

Transición escolar del preescolar a primero.

Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva

AUTORES:

Lilivet Constanza Acero Zambrano

Ahyra Dilbana Mora Olarte

Sandra Patricia Torres Cabiativa

DIRECTOR:

Yazmín Andrea Patiño Castañeda

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Bogotá, D.C.

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva
Autor(es)	Acero Zambrano, Lilivet Constanza; Mora Olarte, Ahyra Dilbana; Torres Cabiativa, Sandra Patricia
Director	Patiño Castañeda, Yazmín Andrea
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 120 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Palabras Claves	Autonomía; convivencia; dimensión socioafectiva; identidad; preescolar; primero; transición escolar.

2. Descripción
Trabajo de investigación etnográfico de carácter descriptivo e interpretativo realizado en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social desarrollado en dos instituciones educativas distritales de Bogotá que se centra en la descripción del desarrollo socioafectivo de los niños y niñas durante el paso del preescolar al grado primero. Para lo cual, El desarrollo socioafectivo, se construye a partir de la teoría ecológica del desarrollo propuesta por Urie Bronfenbrenner (1987), y la dinámica relacional de Maturana (1990; 2004) y Pörksen (2004); y a partir de esta se asume como referentes teóricos las concepciones y los postulados contruidos sobre la transición, experiencia infantil, y primera infancia. Las intencionalidades investigativas se hicieron evidentes en la identificación de tres tipos de tensiones: curricular, didáctica y conformación de ambientes de aprendizaje, como aquellas rupturas y cambios significativos en la transición de preescolar a primero. Además de lograr identificar en las manifestaciones de los niños y las niñas, docentes y padres de familia factores asociados a la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad; así como las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo en el proceso de transición de preescolar a primero.

3. Fuentes
Alvarado, S., Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo

integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7.

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Fundación Kaleidos.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otros comienzos*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Fabian, H., Dunlop, A. W. (2002). *Transition in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. Londres: Routledge Falmer.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Coedición entre Octaedro y la Asociación de Maestros de Rosa Sensat.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Lineamientos curriculares para preescolar*. Bogotá: Serie Lineamientos Curriculares. Recuperado de <https://goo.gl/LY4jd>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). *“¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Bogotá: Panamericana.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Bogotá: Serie Lineamientos Curriculares.

4. Contenidos

El primer capítulo, titulado problema de investigación presenta la transición como una preocupación por parte de la UNESCO a nivel de Latinoamérica y del Ministerio de Educación Nacional en Colombia por el alto índice de deserción, fracaso y repitencia escolar de los niños y las niñas que pasan de preescolar a primero, lo cual se tensiona con lo que ocurre en los contextos educativos para situar tres tipos de tensiones: la curricular, didáctica y en la conformación de ambientes de aprendizaje como aquellas rupturas y cambios significativos en la transición de preescolar a primero, que si bien se relaciona con las preocupaciones desde la UNESCO y el MEN, amplía la mirada hacia el desarrollo infantil.

Los objetivos de la investigación que dan sentido y orientan el estudio, tienen como objeto central describir el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas durante el paso del preescolar al grado primero; y tres específicos. De los cuales, el primero aporta a la problematización para luego hacerse más explícito en el capítulo de los resultados al identificar las tensiones en la transición de preescolar a primero; en tanto el segundo y el tercero se centran en las manifestaciones de los niños y las niñas, docentes y padres de familia, con el propósito de

reconocer la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad; y las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo en el proceso de transición de preescolar a primero.

En el tercer apartado, se muestran los antecedentes investigativos relacionados con la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero en cuanto al objeto de estudio y aportes. Se presentan los estudios rastreados en Ebsco, Redalyc, SciELO y Scopus; organizados en dos tipologías: 1) comprensión de la transición de preescolar a primero, y 2) intervención en el paso de preescolar a primero; a partir de las cuales se plantea la pertinencia investigativa.

El capítulo correspondiente a referentes teóricos presenta las concepciones y postulados contruidos sobre la transición, desarrollo socioafectivo, dimensión socioafectiva, experiencia infantil, y primera infancia.

El quinto capítulo, presenta la ruta metodológica de la investigación, la cual se orienta en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1997), el enfoque cualitativo (Rodríguez Gómez, 1996; Sandín, 2003; Gurdíán Fernández, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y el diseño investigativo etnográfico (Anderson y Kathryn. 2006). Además, se presenta la población que participó en la investigación, las técnicas de recolección de datos y fases de la investigación.

El capítulo que hace referencia a el análisis de resultados se organizó teniendo en cuenta: 1) las tensiones en la transición de preescolar a primero de los niños y niñas, 2) la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero; y 3) las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en el proceso de transición de preescolar a primero. Por último, el séptimo capítulo expone las conclusiones que dan cuenta del conocimiento construido entorno a la pregunta de investigación.

5. Metodología

La ruta metodológica de la investigación se orienta en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1997), el enfoque cualitativo (Rodríguez Gómez, 1996; Sandín, 2003; Gurdíán Fernández, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y el diseño investigativo etnográfico (Anderson y Kathryn. 2006). Se desarrolla en dos Instituciones Educativas Distritales (IED) Orlando Higuera Rojas y La Gaitana, con un grupo de preescolar de 27 estudiantes y otro de 40 estudiantes del grado primero.

El proceso metodológico se llevó a cabo en cuatro fases: 1) selección de técnicas, 2) lectura etnográfica del contexto, 3) diseño Categorical, y 4) elaboración del informe de investigación. En esta investigación etnográfica las investigadoras o etnógrafas fueron las docentes quienes asumieron el proceso investigativo y utilizaron como técnicas de recolección: observación participante, diario de campo, conversaciones informales y análisis documental.

6. Conclusiones

Al finalizar la presente investigación se concluye que la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero, es un fenómeno educativo que continúa vigente y requiere una reflexión e

intervención en cuanto al desarrollo de la dimensión socioafectiva.

Al reconocerse las tensiones curriculares, didácticas y de conformación de ambientes de aprendizaje; la investigación asume la transición centrada en el desarrollo socioafectivo como una alternativa necesaria e importante para alcanzar la formación integral de los niños y las niñas. Cabe señalar que el problema de investigación se centra en las características del desarrollo infantil y considera esta transición como parte de su desarrollo evolutivo; ante lo cual adquiere relevancia generar acciones pedagógicas que reflexionen sobre el contexto escolar, mediante el análisis de las políticas educativas nacionales, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), modelos pedagógicos, planes de estudio, metodologías y tipos de evaluación.

Se hace importante que los docentes piensen y reflexionen sobre la didáctica de la educación infantil para dar un lugar al niño y la niña en su proceso de conocimiento, mundo social y cultural en el que está inmerso. De esta manera, es posible la realización de prácticas de enseñanza centradas en el respeto de intereses, reconocimiento de necesidades, valoración de capacidades y promoción de habilidades socioafectivas.

Las docentes investigadoras, frente a la transición de los niños y niñas de preescolar a primero identifican como principales cambios significativos, tres clases de tensión: la curricular, la didáctica y la conformación de ambientes de aprendizaje.; puesto que le implican a los niños y a las niñas momentos de ruptura, de cierre y comienzo de prácticas educativas, que son ajenas a una continuidad y distan de ser un proceso armónico.

En relación con lo expuesto, se encuentra como hallazgo más relevante de la promoción de la dimensión socioafectiva en la transición de preescolar a grado primero, el fortalecimiento de la autonomía, convivencia e identidad. Puesto que: 1) se garantiza el desarrollo de procesos de aprendizaje de carácter progresivo, continuo y natural, 2) las docentes se convierten en acompañantes en los procesos de socialización y condiciones de adaptación, 3) a nivel curricular se favorecen las competencias tanto académicas como sociales, 4) en el ámbito pedagógico y didáctico se reconoce al juego, expresión de sentimientos y a la creatividad como mediadores en la construcción del conocimiento y convivencia.

Elaborado por:	Acero Zambrano, Lilivet Constanza; Mora Olarte, Ahyra Dilbana; Torres Cabiativa, Sandra Patricia
Revisado por:	Patiño Castañeda, Yazmín Andrea

Fecha de elaboración del Resumen:	20	02	2018
-----------------------------------	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	1
Justificación.....	9
Planteamiento del problema	13
Políticas de la transición en la educación inicial en el panorama internacional y nacional.....	13
Factores educativos críticos de la transición de preescolar a primero.....	16
Transición armónica: política puente entre preescolar y básica primaria.....	18
El asunto de la transición educativa en la perspectiva del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil	20
Tensiones en el contexto educativo investigado	21
Tensión curricular	22
Tensión en la didáctica.....	24
Tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje.....	26
Pregunta de investigación.....	28
Objetivos	29
Objetivo general	29
Objetivos específicos.....	29
Antecedentes	30
Investigaciones referidas a la comprensión de la transición de preescolar a primero .	30
Investigaciones referidas a la intervención en el paso de preescolar a primero	32
Referentes teóricos.....	36
La transición en los enfoques de desarrollo evolucionista e interaccionista: un hecho subyacente a la articulación en el ámbito educativo	36

El desarrollo socioafectivo en dos perspectivas: la teoría ecológica del desarrollo y la dinámica relacional	39
La dimensión socioafectiva como meta educativa curricular y pedagógica: un camino hacia el bienestar social y de los procesos de aprendizaje.....	43
La experiencia infantil y la escuela como su agente potencializador: encuentros formativos, relaciones interpersonales y apropiación cultural	47
La primera infancia y reconfiguración de su significado: la promoción pedagógica de habilidades socioafectivas.....	50
Metodología	54
Paradigma, enfoque y diseño de investigación.....	55
Nuestras niñas y niños, y su entorno.	59
Rol de las investigadoras en la investigación.....	60
Técnicas de recolección de datos	601
Observación participante	622
Diario de campo.....	62
Conversaciones informales.....	63
Análisis documental.....	64
Registro de fotos	65
Fases del proceso metodológico	66
Fase 1 Selección de técnicas.....	66
Fase 2 Lectura etnográfica del contexto.....	66
Fase 3 Diseño categorial	67
Fase 4 Elaboración del informe de investigación.....	70
Análisis de resultados	72
Análisis de las tensiones en la transición de preescolar a primero de los niños y niñas	73

Análisis de la tensión curricular	73
Análisis de la tensión en la didáctica	77
Análisis de la tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje	81
Construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero	85
Construcción de la autonomía de los niños y niñas.....	85
Construcción de la convivencia de los niños y niñas	92
Construcción de la identidad de los niños y niñas	98
Acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en el proceso de transición de preescolar a primero.....	101
El sentido del juego en la transición de preescolar a primero.....	101
El valor de los ambientes de aprendizajes socioafectivos en el paso de preescolar a primero	105
Conclusiones.....	107
Referencias.....	110

Introducción

Esta investigación concibe la transición como el paso de un grado a otro que en este caso se trata del egreso del grado preescolar para ingresar al grado primero, situación que conlleva a los niños y a las niñas a adaptarse a un nuevo escenario educativo. Lo cual, implica a los docentes pensar y definir aspectos curriculares, didácticos y de ambientes de aprendizaje para disminuir el impacto ante los posibles cambios en las prácticas educativas, en el desarrollo infantil y factores socioambientales.

Dicho de otro modo, “La incorporación del niño de preescolar al primer grado, ha sido durante muchos años un problema que ha despertado preocupación en el ámbito educativo, existe un cambio brusco de escenario y de estrategias de enseñanza” (Escobar de Murzi y Silva, 2007, p.1). De ahí que, las acciones pedagógicas han de orientar la transición de los niños y las niñas hacia la continuidad del desarrollo de los niños y las niñas en las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, artística, afectiva y social.

De otra parte, el desarrollo es comprendido como un proceso multidimensional de avances marcados por niveles de dominio cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, lenguaje, creatividad, sentimientos y relación con los demás. En éste confluyen factores genéticos y socioambientales presentes como condiciones de vida en el contexto cultural, familiar y educativo; que entre más satisfactorias sean mejor será el desarrollo humano en sus diversas dimensiones.

En lo que respecta a las dimensiones del desarrollo humano, estas se consideran desde el principio multidireccional, en el cual se reconoce el carácter recíproco de los cambios producidos en una dimensión; dado que ésta influye en el avance de las otras o viceversa. Es así como para efectos de la presente investigación, se hace énfasis en la dimensión socioafectiva como un reto educativo potencializador de procesos de aprendizajes y del desarrollo integral, tanto de competencias académicas como sociales de los niños y las niñas durante su vida escolar.

En el ámbito de la investigación se asume la transición en los grados de preescolar a primero como un objeto de estudio educativo de carácter decisivo para el desarrollo de la dimensión socioafectiva de los niños y niñas en el paso de un grado a otro dentro del ciclo uno. Dado que, a temprana edad el niño y la niña al ingresar al colegio se adaptan rápidamente al contexto escolar y una vez inmersos en este, al pasar al grado primero tienen que volver a acomodarse al mismo, a causa de cambios en las prácticas pedagógicas en correlación con lo curricular, didáctico y ambientes de aprendizaje; ante lo cual se suma la evidente necesidad de garantizar un proceso de articulación armónico a favor del respeto de estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo, acorde a las etapas del desarrollo infantil.

El asunto de las transiciones en el paso del grado de preescolar a primero, continúa siendo un asunto de estudio latinoamericano en los países de Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Dominicana; por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entidad que realiza reportes anuales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, y ha creado proyectos de atención y cuidado de la primera infancia (AEPI) acorde al

programa mundial de Educación para Todos (EPT). De esta manera, se encarga de realizar “[...] estudios sobre políticas y programas, identifica y difunde experiencias innovadoras, define indicadores para monitorear la situación de la AEPI en la región y desarrolla proyectos de educación de la primera infancia y educación familiar” (UNESCO, 2017, p.3) que en el caso de la primera infancia incentiva a los estados aliados a generar leyes y propuestas educativas que garanticen la articulación entre los grados de preescolar y primero.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional en concordancia con UNESCO, a considerado la transición como un factor que incide en la deserción, fracaso y repitencia escolar de los niños y las niñas en el grado primero de primaria (MEN, 2012, p. 4). Ante lo cual, ha generado políticas educativas que han marcado la importancia de la articulación entre los grados de preescolar y primero como: 1) el Decreto 2247 que expone “[...] las instituciones que ofrezcan educación básica deberán facilitar condiciones administrativas y pedagógicas para garantizar esta continuidad y la articulación entre estos dos niveles educativos.” (MEN, 1997, p. 3); 2) los Lineamientos curriculares preescolar que destaca “La educación preescolar tiene carácter propio, se basa en principios científicos y tiene en cuenta la maduración, el desarrollo y la socialización de niños y niñas” (MEN, 2002, p. 10), con una función especial ajena a la preparación para la educación primaria; 3) el Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de Preescolar, básica y media en Colombia, indica que el nivel de preescolar “[...] comprende los grados de prejardín, jardín y transición, y atiende a niños en edades que van desde los tres hasta los cinco años. El grado de transición o grado cero es obligatorio y hace parte de la educación básica” (MEN, 2014, p. 7); y 4) el Plan Decenal de Educación 2016 – 2026 señala como uno de sus propósitos “Impulsar la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares [...], de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas y las necesidades

individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual.” (MEN, 2017, p. 15).

En lo que respecta a Bogotá, la Secretaría Distrital de Educación (SED) plantea en el documento *Respuestas grandes para grandes pequeños. Lineamientos de primer ciclo de educación formal en Bogotá, de preescolar a 2° grado*, como problemática pedagógica interna del sistema educativo la desarticulación entre el preescolar y la primaria, ante lo cual afirma que “en preescolar importa el niño o la niña como tal. El sujeto, su situación, su bienestar, su desarrollo. Muchos actores en la primaria todavía asumen que lo importante es el aprendizaje y los resultados académicos” (SED, 2006, p. 28). Además manifiesta que ha realizado estudios encontrando que una vez los niños y las niñas pasan al grado primero, se enfrentan con: a) la interacción entre maestras y niños - niñas es de carácter instructivo, autoritario e instrumental, b) la organización y disposición de los ambientes escolares se tornan adultos, rígidos e incómodos, c) los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura son razón para perder el año; y d) el manejo equivocado de la relación entre las áreas y las dimensiones.

Bajo este contexto, las docentes investigadoras reconocen en los contextos educativos nacionales de carácter público, las tensiones como cambios o rupturas que dificultan la adaptación y continuidad en procesos de enseñanza y aprendizaje durante el tránsito de los niños y las niñas de preescolar a primero, como consecuencia de discrepancias, diferencias y distancias entre mallas curriculares, planes de estudios, propuestas pedagógicas, metodologías, dinámicas, recursos y espacios educativos.

De esta manera, la presente investigación se constituye en un referente pedagógico que se origina a partir de la lectura del contexto escolar de dos Instituciones Educativas Distritales (IED) situadas en Bogotá: la IED Orlando Higueta Rojas de la Localidad de Bosa y la IED La Gaitana de la Localidad de Suba.

Bajo este panorama, la investigación se compone de los siguientes seis apartados. I) plantea el problema de investigación y los objetivos, II) refiere a los antecedentes investigativos y la pertinencia de la investigación, III) aborda los referentes conceptuales, IV) presenta la ruta metodológica de la investigación, V) da cuenta de los resultados; VI) expone las conclusiones de la investigación.

El primer capítulo, titulado problema de investigación presenta la transición como una preocupación por parte de la UNESCO a nivel de Latinoamérica y del Ministerio de Educación Nacional en Colombia por el alto índice de deserción, fracaso y repitencia escolar de los niños y las niñas que pasan de preescolar a primero, lo cual se tensiona con lo que ocurre en los contextos educativos para situar tres tipos de tensiones: la curricular, didáctica y en la conformación de ambientes de aprendizaje como aquellas rupturas y cambios significativos en la transición de preescolar a primero, que si bien se relaciona con las preocupaciones desde la UNESCO y el MEN, amplía la mirada hacia el desarrollo infantil.

Los objetivos de la investigación que dan sentido y orientan el estudio, tienen como objeto central describir el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas durante el paso del preescolar al grado primero; y tres específicos. De los cuales, el primero aporta a la problematización para luego hacerse más explícito en el capítulo de los resultados al identificar las tensiones en la

transición de preescolar a primero; en tanto el segundo y el tercero se centran en las manifestaciones de los niños y las niñas, docentes y padres de familia, con el propósito de reconocer la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad; y las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo en el proceso de transición de preescolar a primero.

En el tercer apartado, se muestran los antecedentes investigativos relacionados con la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero en cuanto al objeto de estudio y aportes. Se presentan los estudios rastreados en Ebsco, Redalyc, SciELO y Scopus; organizados en dos tipologías: 1) comprensión de la transición de preescolar a primero, y 2) intervención en el paso de preescolar a primero; a partir de las cuales se plantea la pertinencia investigativa.

El capítulo correspondiente a referentes teóricos presenta las concepciones y postulados contruidos sobre la transición, desarrollo socioafectivo, dimensión socioafectiva, experiencia infantil, y primera infancia. Se aborda la transición en relación con la noción de desarrollo de Jean Piaget (1973) con el enfoque evolucionista, Lev Vygotsky (1978) con el interaccionista; y como hecho subyacente a la articulación propuesta por Vogler, Crivello y Martin (2008) en el ámbito educativo.

El desarrollo socioafectivo, se construye a partir de la teoría ecológica del desarrollo propuesta por Urie Bronfenbrenner (1987), y la dinámica relacional de Maturana (1990; 2004) y Pörksen (2004), como marco para comprender la dimensión socioafectiva como una meta educativa curricular y pedagógica a favor del bienestar social y de los procesos de aprendizaje, según Charry Álvarez y Galeano Gallego (2014), Castañeda (2014), y Delgado (2004); en

concordancia con los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la primera infancia (2013) en el planteamiento de tres ejes de formación: identidad, autonomía y convivencia.

La experiencia infantil, se asume desde Skliar y Larrosa (2011) Jorge Larrosa (2002), Malaguzzi (2001), Reggio Emilia (1995), y Cabanellas, Eslava, Fornasa, Hoyuelos, Polonio, Tejada (2005), quienes proponen a la escuela como agente potencializador de vivencias, encuentros formativos, relaciones interpersonales y apropiación cultural. El apartado se cierra, con la etapa de la primera infancia y promoción de habilidades socioafectivas; para lo cual se aborda la evolución histórica del concepto de infancia, la reconfiguración de su significado (Eduardo Bustelo, 2007), e implicaciones sociales, políticas y educativas, acorde con Frones (1994), Congreso de Colombia (2016), y la Consejería Presidencial para la Primera Infancia (2011). Así como la propuesta de enseñanza de Soto y Violante (2008) basada en la promoción de habilidades socioafectivas.

El quinto capítulo, presenta la ruta metodológica de la investigación, la cual se orienta en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1997), el enfoque cualitativo (Rodríguez Gómez, 1996; Sandín, 2003; Gurdián Fernández, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y el diseño investigativo etnográfico (Anderson y Kathryn. 2006). Además, se presenta la población que participó en la investigación, las técnicas de recolección de datos y fases de la investigación.

El capítulo que hace referencia a el análisis de resultados se organizó teniendo en cuenta: 1) las tensiones en la transición de preescolar a primero de los niños y niñas, 2) la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero; y 3) las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo de los

niños y las niñas en el proceso de transición de preescolar a primero. Por último, el séptimo capítulo expone las conclusiones que dan cuenta del conocimiento construido entorno a la pregunta de investigación.

Justificación

La presente investigación problematiza la transición escolar como un fenómeno de la realidad educativa comprendida por parte del sujeto investigador como objeto de estudio, que en este caso consiste en una situación de la cual se hace consciencia y delimita su campo de atención en los hechos presentes en la distancia existente entre preescolar y el grado primero con diferencias marcadas que son reconocidas como tensiones en el ámbito curricular, didáctico y en la conformación de ambientes de aprendizaje. Ante lo cual, dichas tensiones hacen parte del rompimiento y los cambios que les significan para los niños y las niñas el paso entre estos niveles educativos, sin tomar en cuenta; 1) el proceso de adaptación en cuanto a rutinas, hábitos de estudio, técnicas y ritmos de trabajo; y 2) los procesos de aprendizajes en lo que se refiere a estilos, de los cuales han sido participes en preescolar.

De manera tal que, la educación no solo debe apuntar al desarrollo del conocimiento sino también propiciar la promoción de niñas y niños felices y participativos que establezcan relaciones armónicas, conceptos positivos de sí mismos; además del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades encaminadas a respetar normas y expresar sus emociones. Se trata de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos poseedores de saberes que van construyendo cotidianamente a partir de sus experiencias, sensaciones, percepciones y pensamientos a través de las relaciones vinculares y afectivas en las que se inscriben sus primeras historias como sujetos sociales y de conocimiento.

Si se acepta que el niño es un ser pensante, una persona activa, que posee un lenguaje, que llega al aula con muchas competencias pragmáticas, semánticas, sintácticas, poéticas, ¿qué va a pasar con los procesos de la lengua escrita, del desarrollo matemático, con la curiosidad inherente a las ciencias naturales, así como con el situarse en un grupo y sentirse parte de él? (MEN, 2012, p.10)

Se trata de un cambio de paradigma a través del cual el preescolar deje de ser visto como un grado preparatorio a las exigencias del grado primero en cuanto a la adquisición de procesos lectores y escritores, y de algoritmos básicos en matemáticas. Es decir, la transición a manera de articulación es la continuidad de enlace de propuestas educativas, contexto físico y socio pedagógico que hagan del tránsito escolar un proceso amigable y propio para los niños y niñas del sector educativo público.

Es así como, la transición de preescolar al primer grado de básica primaria requiere de una nueva significación que rompa con la acentuación de discontinuidades entre los dos grados y con ello la dificultad de adaptabilidad al cambio como iniciativa de las docentes a cargo para lo cual se toma como iniciativa recrear la realidad educativa que vivencian nuestros niños y niñas. Que además involucre la participación de directivos, docentes y padres de familia que deseen aportar a la construcción de experiencias pedagógicas que respeten a los niños y las niñas; en cuanto a sus intereses, estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo.

La dimensión socioafectiva del desarrollo integral de los estudiantes presupone el fortalecimiento de una serie de habilidades necesarias para su crecimiento personal y social, las cuales se relacionan con la identificación y control de las propias emociones, el

reconocimiento de los aspectos más relevantes del comportamiento humano, el hecho de ponerse en el lugar del otro, el manejo de los problemas, la actuación con sentido ético y la capacidad de comprender las emociones de quienes los rodean. (Charry Álvarez y Galeano Gallego, 2014, p. 24)

Entonces, es importante tomar consciencia del impacto de la acción pedagógica en el desarrollo socioafectivo y las relaciones que allí se establecen, las cuales si bien son invisibles se reflejan en la formación de los niños y las niñas como personas, puesto que sólo así serán consideradas en la enseñanza como un componente sistemático e intencional (Soto y Violante, 2008, p. 19). Es decir, plantear la transición centrada en el desarrollo socio afectivo consiste en construir un puente de conexión e interacción que garanticen la continuidad y progresión en la construcción de la autonomía, identidad y convivencia; así como en los procesos de interacción, enseñanza y aprendizaje en el paso de los niños y niñas de preescolar a grado primero.

Es por ello que la relevancia del presente estudio radica en aportar conocimiento pedagógico a la problemática educativa de las rupturas secuenciales expuestas como tensiones en el nivel escolar del ciclo uno entre los grados de preescolar y primero, por lo que pretende comprender de modo directo la desconexión pedagógica; y así prevenir en los niños y niñas situaciones de crisis durante un cambio significativo (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik, 2012, p. 25), como lo es el paso de preescolar a primero de básica primaria. Razón por la cual, es necesario como docentes pensar el paso de los niños y las niñas del grado de preescolar a primero en la flexibilización del currículo, la didáctica y los ambientes de aprendizaje acorde a las dimensiones del desarrollo infantil; así como la vinculación de los padres de familia en el proceso con la

finalidad de generar procesos adecuados de acercamiento a los saberes formales basados en el establecimiento de vínculos afectivos y sociales.

Planteamiento del problema

El presente capítulo está organizado en cinco apartados: 1) políticas de la transición en la educación inicial en el panorama internacional y nacional, 2) factores educativos críticos de la transición de preescolar a primero, 3) transición armónica: política puente entre preescolar y básica primaria, 4) el asunto de la transición educativa en la perspectiva del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil, y 5) tensiones en el contexto educativo investigado: curricular, didáctica y ambiental. Cada uno de los aspectos en mención que se tratan a continuación componen el problema investigativo y mantienen una relación entre sí, en la medida que aportan en el reconocimiento de la relevancia de la transición de los niños y las niñas entre estos grados como campo de estudio; la visualización de puntos críticos presentes en el sistema educativo inicial y la básica primaria; y la necesidad de generar proyectos que logren alternativas de articulación pedagógica contextualizada.

Políticas de la transición en la educación inicial en el panorama internacional y nacional

La transición entre el grado preescolar y el grado primero se ha constituido en objeto de estudio a nivel de Latinoamérica de parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en Colombia por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como consta en la “propuesta que está inmersa dentro del factor que se denomina "Educación de la primera infancia"” (MEN, 2012, p.2). Puesto que, se reconoce como problemática el paso que realizan los niños y las niñas entre estos dos grados, cuando se

constituye en un factor que repercute en la deserción, fracaso y repitencia escolar. A manera de ejemplo:

Se ve con preocupación el resultado de las estadísticas que señalan que en el grado que más pierden los niños, en Colombia y en general en América Latina, es en primero. ¿Qué es entonces lo que está pasando cuando ingresan los niños de preescolar a primero? ¿Cómo se están entregando? (MEN, 2012, p.4)

En este sentido, uno de los retos actuales del sistema educativo para el MEN es encontrar en la transición una continuidad armónica y progresiva, que evite cambios bruscos en el paso de los niños y niñas de preescolar a primero “[...] tomando en cuenta los principios de la unidad y la diversidad; la masividad, calidad y la equidad del trabajo preventivo” (Rodríguez y Turón, 2007, p. 2). De ahí que, la investigación plantea una transición con sentido, encaminada a lograr coordinar acciones, delimitar los alcances e identificar limitaciones, para así poder responder a las necesidades y expectativas infantiles de manera natural y progresiva; aspectos que se convierten en pesquisas a encontrar en cuanto a lo que respecta a la transición en las normativas educativas orientadas a los grados de preescolar y primero en el panorama nacional, distrital e institucional, como se muestra a continuación.

Tabla 1

Políticas que orientan la acción pedagógica en el preescolar y primero

Políticas que orientan la acción pedagógica en el preescolar	
Panorama Nacional	
Política	Sentido de la educación inicial de cero a siempre (2014)
	Propone una articulación Concepción y caracterización de la transición entre la

Concepción y caracterización de la transición	educación inicial y la educación preescolar formal, en términos de un tránsito armonioso que no genere traumatismos ni desconozcan las capacidades desarrolladas por los niños y niñas durante su primera infancia. “Esta articulación implica también reconocer que la educación inicial tiene sentido en sí misma y que, por ello, no se trata de definir una serie de contenidos temáticos o capacidades que deben desarrollar las niñas y los niños como preparación para el preescolar, sino de establecer una ruta clara que favorezca la entrega pedagógica que la maestra, el maestro y el agente educativo hará a quienes acompañen a las niñas y a los niños en grados posteriores o en otras instituciones, teniendo como centro el reconocimiento de sus características particulares para que continúe potenciándose su desarrollo.”
Política	Lineamientos Curriculares para Preescolar En el capítulo 2 describe un marco de referencia para comprender un marco de referencia para comprender el enfoque y principios pedagógicos del paso de la vida familiar a la vida escolar y posibilitar la articulación con la básica primaria. Se resalta el rol del juego, la pedagogía activa y los principios de integralidad, participación y lúdica.
Concepción y caracterización de la transición	Invita a la comunidad a reflexionar acerca de lo necesario en relación con la articulación del nivel preescolar y la básica primaria. “Qué tipo de espacios, tiempos y recursos se necesitan para que los adultos generen procesos de reflexión, concertación y toma de decisiones acerca de la articulación del nivel preescolar con el nivel de básica y media.”
Panorama Distrital	
Política	Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Cita los lineamientos del 2006 donde se reconoce que existe una “desarticulación entre el preescolar y la primaria: en preescolar importa el niño o la niña como tal. El sujeto, su situación, su bienestar, su desarrollo. Muchos actores en la primaria todavía asumen que lo importante es el aprendizaje y los resultados académicos. Reconocen más al alumno o alumna que al niño o niña que hay en ellos”.
Concepción y caracterización de la transición	Afirma que debido a esto se evidencia alta repitencia en el grado primero, falta de motivación y abandono temprano de la escuela. Para esto la SED propone “generar un modelo pedagógico y organizativo para el colegio, que tenga en cuenta la singularidad infantil, la vigencia de los derechos de la infancia y garantice las condiciones, ambientes y relaciones propicias para su desarrollo integral, su bienestar y su felicidad”. Organización escolar por ciclos y el lineamiento propone “el equipo de maestras y maestros del Primer ciclo diseñará estrategias, proyectos y acciones que logren superar la inconveniente división instrumental entre Áreas y Dimensiones: en consecuencia, el desarrollo intelectual, el juego, la emocionalidad, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad serán esenciales en los planes de trabajo y las relaciones con todos los niños y niñas de todo el primer ciclo, sin exclusiones o divisiones arbitrarias”.
Panorama Institucional	
Política	Currículo institucional No se evidencia una ruta o planteamiento claro de articulación.
Concepción y caracterización de la transición	Documentos institucionales: observador, actas comité de evaluación y promoción, Diagnóstico caracterización de los niños y niñas.
Políticas que orientan la acción pedagógica en el grado primero	
Panorama Nacional	
Política	Lineamientos Curriculares MEN

Concepción y caracterización de la transición	Atiende a la ley general de educación en el artículo 23, donde se fundamentan las áreas obligatorias. Se establecen las orientaciones pedagógicas y curriculares teniendo en cuenta el “conocimiento previo “adquirido en el nivel inicial, en ellos se establecen las competencias básicas para el grado dando una estructura al mismo.
Panorama Distrital	
Política	Organización Curricular por Ciclo
Concepción y caracterización de la transición	Atiende a la ley general de educación en el artículo 23, donde se fundamentan las áreas obligatorias. Se establecen las orientaciones pedagógicas y curriculares teniendo en cuenta el “conocimiento previo “adquirido en el nivel inicial, en ellos se establecen las competencias básicas para el grado dando una estructura al mismo.
Panorama Institucional	
Política	Proyecto Educativo Institucional (PEI)
Concepción y caracterización de la transición	El grado primero se concibe dentro del ciclo 1, junto con el grado segundo, se establece como el primer grado de la primaria y a éste se inscriben las niñas y niños con un rango de edad específico sin importar si pasó o no por el ciclo inicial, ya que se estableció una caracterización previa de la población que se encuentra en el ciclo y las capacidades que deben desarrollar los y las estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero se ha asumido de distintas maneras en políticas a nivel nacional y distrital, en tanto se evidencian vacíos en los lineamientos institucional como el observador, actas comité de evaluación y promoción, diagnósticos de curso y PEI . Razón por la cual, se encuentra necesario contrastar la teoría legislativa con la práctica educativa llevada a cabo por parte de las docentes a cargo de los grados mencionados; con la pretensión investigativa de encontrar las tensiones que se dan en el tránsito de los niños y las niñas en el paso de preescolar y primero.

Factores educativos críticos de la transición de preescolar a primero

La estructura del sistema educativo colombiano se encuentra diseñada por grados a los cuales se espera que los estudiantes sean promovidos acorde a la evaluación establecida por cada centro educativo. A su vez, es necesario aclarar que los grados están organizados en ciclos de manera tal que se garantice en el paso de los cursos una articulación que promueva en los niños y niñas

la construcción de identidad, autonomía y conocimientos en el reconocimiento de sus derechos, procesos de aprendizaje y competencias.

De esta manera, los grados de preescolar, primero y segundo que componen el ciclo uno se constituyen en el énfasis de la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC) educativo por parte de las docentes investigadoras; quienes asumen el tránsito de un grado a otro como un asunto de reflexión pedagógica que continúa vigente en los contextos escolares y toma relevancia en el paso de preescolar a grado primero, por la edad de los niños y niñas y los cambios que se dan de un grado a otro. Al respecto la Secretaria de Educación del Distrito, menciona como puntos a cuestionar en la transición de los niños y las niñas del grado de preescolar a primero el manejo equivocado de la relación entre las áreas y las dimensiones; programas y contenidos impuestos; imaginarios tradicionales sobre los niños y las niñas; falta de coherencia entre el desarrollo psicológico de los niños – niñas y el esquema institucional de la escuela y los grados 1º y 2º; y problemas de aprendizaje sin detectar o atender (SED, 2006, p. 28)

Cabe señalar, que para efecto de la presente investigación dichos cambios son comprendidos como tensiones en la medida que para los niños y las niñas se convierten en dificultades de adaptabilidad, aprendizaje, desempeño académico, promoción, permanencia y continuidad en el sistema educativo. En este sentido, la tensión es aquel factor que distancia o rompe con la continuidad de una situación, momento o experiencia pedagógica. De manera tal, que cada tensión repercute de forma negativa con la generación de cambios fuertes en las concepciones, prácticas educativas, desempeños de los niños y niñas, espacios e interacciones entre pares y de ellos con sus docentes.

Teniendo en cuenta que la intencionalidad del Plan Decenal de Educación 2016 – 2026 se resume en que el Estado ha de garantizar un sistema educativo con cuatro principios conocidos como available, accessible, acceptable y adaptable (MEN, 2017, p. 12); la articulación busca que los agentes educativos se enfoquen en la creación de ambientes de aprendizaje y en proporcionar las estrategias necesarias y pertinentes que permitan que el niño y la niña desarrollen su identidad, conquisten su autonomía y movilicen competencias.

Transición armónica: política puente entre preescolar y básica primaria

La propuesta de transiciones armónicas surge en la normativa titulada “¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo” que es comprendida como “[...] referentes técnicos de la educación inicial de calidad en el marco de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” y la política educativa de Colombia” (MEN, 2005, p. 6). Con el objetivo fundamental de generar espacios y condiciones favorables para los niños y las niñas que cambian del nivel preescolar a la básica primaria.

Es así como la política en mención busca apoyar a la comunidad educativa en general en su preparación para “acoger” a los niños y a las niñas en las escuelas primarias; para lo cual, propone la Ruta Integral de Atenciones (RIA) para acompañar las transiciones de los niños y las niñas en el sector educativo. La RIA se compone de: 1) momentos de ingreso a la educación inicial y básica, 2) cambios entre momentos y grados educativos, y cambios en dinámicas cotidianas (MEN, 2005, p. 17). A su vez, dichos componentes involucran atenciones que se deben garantizar a cada niño (a), experiencias pedagógicas con ejemplos dirigidos a maestros y a familiares.

En este sentido, la transición armónica nace como una apuesta al desarrollo de acciones de articulación educativa que permitan el adecuado tránsito de los niños, niñas y sus familias en el entorno educativo. Con este fin, formula unas orientaciones metodológicas denominadas “listos en 5, 4, 3, 2, 1...” entre las cuales se encuentran: 1) intercambiar saberes y prácticas, 2) reunirse, 3) enriquecer conocimientos, y 4) construir estrategias conjuntas (MEN, 2005, p. 31); practicas docente y gestiones institucionales que promueven ajustes en las dinámicas y rutinas familiares y escolares con la proyección de ofrecer a los niños y a las niñas entornos protectores y acogedores que permiten su desarrollo integral, que por supuesto incluye la dimensión socioafectiva.

De esta manera, quienes conforman el talento humano de las Instituciones Educativas y modalidades de educación inicial ¡están listos!!! cuando:

- Reconocen y acogen a las niñas y los niños en su diversidad;
- Permiten el ingreso de las familias a la institución y su participación en diferentes actividades y estrategias propuestas para apoyar las transiciones;
- Conocen las niñas y los niños antes de su primer día;
- Promueven que las niñas y los niños conozcan las nuevas experiencias pedagógicas que vivirán en el entorno educativo;
- Articulan y desarrollan acciones conjuntas entre maestras y maestros de educación inicial, transición y primero;
- Preguntan y reconocen las ideas, emociones y expectativas de las niñas y niños frente al cambio. (MEN, 2005. p. 12)

Dichas prácticas pedagógicas propuestas entre preescolar y primero, además de promover una transición armónica para los niños y las niñas entre estos grados; aseguran una educación inclusiva, desde el reconocimiento dela diversidad. A su vez, disminuyen las principales

problemáticas relacionadas con el paso de los niños y niñas del preescolar al grado primero, tales como la falta de continuidad, de permanencia y deserción.

Es por ello, que las transiciones armónicas presentan dos enfoques: el diferencial y el inclusivo. El primero hace referencia a la capacidad de comprender la diferencia individual de cada niño (a) en cuanto a ritmos, autonomía y desarrollo integral para así lograr el reconocimiento de las habilidades particulares, intereses y motivaciones para brindar una atención individual; y el segundo consiste en la capacidad de la comunidad educativa de atender a toda la población infantil sin discriminación alguna.

El asunto de la transición educativa en la perspectiva del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil

Para efectos de la presente investigación, plantear el asunto de la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero desde la normatividad educativa nacional; implica contemplar políticas distritales relacionadas con el desarrollo infantil. De ahí que, resulta relevante la creación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI) como un proyecto que se viene adelantando en algunos colegios de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D.C., para valorar el desarrollo de los niños y niñas de cero hasta los ocho años, como “[...] un ejercicio de articulación institucional, que permite la unión de esfuerzos para garantizar una mirada más integral y menos sectorial de las políticas públicas.” (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 16)

El SDVDI tiene como objetivo principal comprender el desarrollo de niños y niñas de una manera más integral y contextualizada (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 26), a partir de un instrumento

de medición de diferentes aspectos del desarrollo infantil que le valora de manera individual y además vincula la familia, los maestros y maestras, directivas e institución educativa. Desde allí, aporta al asunto de la transición del grado de preescolar a primero una herramienta dado que permite: 1) mejorar la relación entre los niños y las niñas con su entorno, 2) reconocer los derechos de la niñez, 3) garantizar el desarrollo individual de los niños y niñas acorde con sus potencialidades y capacidades.

Es decir, se identifica y analiza todo lo que rodea al niño y la niña para entender su proceso de desarrollo y a partir de ello realizar un trabajo desde las diferentes áreas de apoyo que involucra la participación de diferentes estamentos educativos con lo cual se da importancia a la necesidad de generar estrategias de transición armónica de un grado a otro acorde al desarrollo infantil evidenciado a nivel particular de un grupo o curso. Dado que el SVDI sirve a maestros, maestras y familia para apoyar y fortalecer los procesos de acompañamiento que garanticen el desarrollo integral infantil desde los primeros años de vida (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 26), en la transición de los niños y las niñas de un grado a otro; así como transformar y mejorar las prácticas educativas y familiares.

Por último, el SDVI dentro de su área personal social trata al desarrollo socioafectivo como parte fundamental del desarrollo integral en el que la familia es el primer vínculo afectivo y emocional; seguido de la relación con otras personas e instituciones. No obstante, plantea aspectos como la seguridad afectiva, regulación de emociones y empatía; factores imperantes para que los niños y niñas se relacionen e interactúen con pares, adultos y entorno.

Tensiones en el contexto educativo investigado

En los contextos de las instituciones educativas de la presente investigación, se comparten las mismas tensiones en el paso de los niños y niñas del preescolar a grado primero. Así pues, las docentes investigadoras desde su formación profesional y experiencia como pedagogas evidencian tres tipos de tensión, definidas como: curricular, didáctica y ambiental.

Tensión curricular

Por tensión curricular, se comprende la diferencia existente entre el currículo que se propone para preescolar y primero, los cuales en efecto se derivan de los lineamientos curriculares de la educación inicial (SED, 2013) y primaria (MEN, 2006) y tienen como objetivo orientar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las clases. Es por ello, que resulta contraproducente para los procesos de enseñanza y aprendizaje que las directrices curriculares carezcan de contextualización acorde a las necesidades de los niños y las niñas, además de la evidente necesidad de generar espacios institucionales de trabajo en equipo entre las docentes de estos dos grados.

A saber, en el currículo convergen las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las intencionalidades pedagógicas y los fines de la educación (De Zubiria, 2013), que se hacen visibles en los planes de estudio y las mallas curriculares en la interacción de los saberes propuestos con los aprendizajes deseados (Gimeno Sacristán, 2002). De otra parte, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por currículo se concibe:

Un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación Integral (este debe apuntar a la construcción de identidad cultural,

nacional, regional y local) además debe tener en cuenta los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. (MEN, 2002, p.1)

Por otra parte, en el grado preescolar el conocimiento se encuentra organizado por una secuencia de descriptores a potenciar en cada dimensión de desarrollo, esta secuencia atiende al grado de dificultad o la continuidad en el desarrollo, estos están organizados por periodos y semanas y corresponde a cada dimensión; no están orientados por temáticas específicas. A diferencia del grado primero, que se presenta una organización por periodos, donde se establecen logros y temáticas denominas aprendizaje para cada asignatura, se evidencia una segmentación por asignaturas.

En este sentido, se evidencia que el currículo en la transición de preescolar a grado primero en la planeación y programación requiere responder a necesidades educativas referidas al: 1) desarrollo socioafectivo de las niñas y niños, y 2) a la realidad inmediata y circundante del contexto familiar y social de los estudiantes. En este orden de ideas, la tensión curricular se configura desde dos ámbitos: 1) mallas curriculares y 2) planes de estudio.

Con respecto a los currículos de preescolar y primer grado, se encuentra marcadas diferencias en las mallas curriculares y planes de estudios. En lo que concierne a preescolar, la malla curricular es una en la cual convergen las dimensiones del desarrollo de manera relacional y la planeación da cuenta de actividades que apuntan a dar respuesta a las preguntas de los niños y niñas sobre un tema de interés que se convierte en el proyecto de aula, de manera tal que entran en juego varias dimensiones en una actividad. En tanto, en grado primero la malla curricular es

propuesta por cada área del saber con enfoque en el desarrollo de contenidos y la planeación da cuenta de actividades centradas en los temas de cada asignatura.

Al respecto, la investigación en el tránsito de preescolar a primer grado encuentra la necesidad de reflexionar en cuanto a la generación de currículos integrales en términos de alcanzar el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo. Concepción a partir de la cual se pretende lograr garantizar a los niños y las niñas: 1) la construcción de concepciones sobre sí mismos; 2) la capacidad de escuchar al otro, considerar y respetar sus opiniones; 3) la habilidad de ponerse en su lugar; 4) el sentido de pertinencia con el grupo y colegio, compromiso y participación.

Tensión en la didáctica

La didáctica en la educación inicial es la organización de la práctica educativa orientada a la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con una clara intencionalidad pedagógica de carácter reflexivo y de toma de decisiones sobre el quehacer docente. Es decir, la didáctica se centra en la tarea docente en lo relacionado con la selección de las propuestas, actividades, consignas, modos de interacción, estrategias y materiales a utilizar para promover las dimensiones del desarrollo del grupo y en particular de cada niño y niña; como se refleja en los siguientes pilares de la educación inicial:

1) La centralidad del juego; 2) la multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada; 3) la enseñanza centrada en la construcción de escenarios; 4) el principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes

organizadores significativos para los niños; 5) el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una Educación Integral; y 6) la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias. (Soto y Violante, 2008, p. 22)

De esta manera, los pilares expuestos abordan prácticas educativas acordes a la edad, características y etapa de desarrollo de los niños y las niñas que hacen parte del ciclo uno; dado que se sustentan en una concepción de infancia que le reconoce como una etapa diferenciada. De ahí que, la didáctica en la educación inicial enfoca la práctica educativa en la construcción de vínculos entre los docentes y los niños y las niñas; los cuales se establecen en la comprensión de las diferentes dimensiones del desarrollo (corporal, motora, cognitiva, social, emocional), contexto familiar e intereses infantiles para generar procesos acertados de interacción.

Ahora bien, por tensión didáctica se comprende a las discrepancias que se presentan entre los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos a realizar en preescolar y grado primero por parte de las docentes a cargo. En este sentido, como factores de cambio significativo en los contextos educativos, se encuentran: 1) la metodología, 2) técnicas de trabajo y 3) recursos educativos.

En lo que respecta a la metodología como uno de los componentes de la didáctica, se identifica como ruptura significativa entre preescolar y el primer grado, el cambio de propuesta didáctica. En preescolar, se desarrolla con los niños y las niñas, padres de familia y docentes estrategias pedagógicas como talleres, mini-proyectos, rincones pedagógicos y proyectos de aula;

en contraste con la propuesta de actividades enfocadas a la apropiación de diferentes conocimientos que están organizados por áreas en grado primero.

En cuanto a las técnicas de trabajo, en preescolar se implementa el trabajo cooperativo mediante el cual se fomenta la constante interacción y actitudes como la escucha y el respeto por diversos puntos de vista. En tanto, en grado primero, las docentes promueven el trabajo individual y para algunas ocasiones acuden al trabajo en grupos. Es así como, en preescolar se evidencia más articulación entre la promoción de aprendizajes cognitivos y sociales, siendo éstos últimos menos favorecidos en primero.

En lo concerniente a los recursos educativos, preescolar se caracteriza por la constante utilización de fichas, rompecabezas, regletas, ábacos y bloques lógicos, entre otros. A diferencia del grado primero, cuyos materiales didácticos son los sellos, las láminas ilustrativas y los recursos audiovisuales. Es decir, se denota que en preescolar se promueve el aprendizaje con apoyo de material concreto, mientras en el grado primero procesos de abstracción del conocimiento.

Tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje

La tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje hace referencia a las marcadas diferencias que tienen los niños y niñas cuando pasan de preescolar a primero en lo que respecta al entorno espacio temporal. Dicho de otra manera, se trata de los cambios en el ambiente o contexto educativo en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como las interacciones con pares, maestros y demás integrantes de la comunidad educativa.

En efecto, en el caso particular de cada niña y niño, se trata de “[...] la acomodación de su mundo interior a las demandas del personal docente y el grupo de coetáneos, a la vez que interviene activamente en la vida de los otros y en el contexto referido” (Yaque, s.f., p.4). A partir de este panorama, se evidencian como factores implícitos de la tensión ambiental, cambios en cuanto a: 1) número de niños y niñas en cada curso, 2) espacio, y 3) tiempo.

En cuanto al número de niños y niñas, en preescolar los grupos son de 25 a 30; a diferencia del grado primero que se compone de colectivos de 40 a 50. Razón por la cual, se disminuye la atención personalizada y las docentes esperan que los niños desarrollen su autonomía intelectual y moral rápidamente.

Desde otro preámbulo, el espacio se modifica con la organización del inmobiliario; de manera que en preescolar en los salones de clase se privilegia la disposición de las mesas para el desarrollo del trabajo en grupo, con lo cual se propicia la interacción cara a cara. En contraste con el grado primero, donde se distribuyen los pupitres en filas y hay menos contacto visual entre compañeros.

En definitiva, la tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje se evidencia en los contextos educativos, puesto que conlleva a las niñas y a los niños a adaptarse al contexto escolar en el tránsito de preescolar a grado primero. En otras palabras, en grado primero cambios como número de estudiantes, espacio y tiempo son factores que transforman la realidad educativa de los niños y niñas, la cual fue apropiada durante el preescolar, y que en consecuencia conlleva a

adaptarse nuevamente a rutinas, horarios, estilos y ritmos de trabajo en acoplamiento con sus pares.

A nivel general, retomando las tensiones curriculares, didácticas y de conformación de ambientes de aprendizaje; la investigación asume la transición centrada en el desarrollo socioafectivo como una alternativa necesaria e importante para alcanzar la formación integral de los niños y las niñas. Ante lo cual adquiere relevancia generar acciones pedagógicas que reflexionen sobre el contexto escolar, mediante el análisis de las políticas educativas nacionales, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), modelos pedagógicos, planes de estudio, metodologías y tipos de evaluación.

Pregunta de investigación

¿Cómo es el proceso de desarrollo socioafectivo de los niños y niñas en el paso de preescolar a primero de las IED Orlando Higuera Rojas de la Localidad de Bosa y La Gaitana de la Localidad de Suba?

Objetivos

Objetivo general

Describir el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas durante el paso del preescolar al grado primero en las IED Orlando Higuera Rojas de la Localidad de Bosa y La Gaitana de la Localidad de Suba.

Objetivos específicos

- Identificar las tensiones en la transición de preescolar a primero de los niños y niñas.
- Reconocer la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero.
- Dar a conocer las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en el proceso de transición de preescolar a primero.

Antecedentes

Este apartado se compone de una revisión, descripción y análisis interpretativo de investigaciones realizadas en países como Colombia, Chile, Honduras y Venezuela, a nivel de maestría y doctorado, entre los años 2010 y 2015. Los antecedentes investigativos se construyeron mediante la consulta de las bases de datos de fuentes bibliográficas académicas como Ebsco, Redalyc, SciELO y Scopus.

A partir de lo expuesto, para la búsqueda de investigaciones se establecen las siguientes dos categorías de pesquisa: la articulación entre los grados de preescolar y primero, y la dimensión socio afectiva. Se da a conocer a groso modo el objeto y aportes de las investigaciones rastreadas; acorde a dos tipologías de proyectos encontradas: 1) comprensión de la transición de preescolar a primero, y 2) intervención en el paso de preescolar a primero.

Investigaciones referidas a la comprensión de la transición de preescolar a primero

Para esta tipología se reportan cuatro estudios que pretenden entender el paso de los niños y las niñas entre estos grados como un fenómeno educativo: el primero a nivel de maestría se titula “Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá” realizada por Diana Paola Gómez Muñoz (2010) de la Universidad

Nacional de Colombia, se centra en identificar las diferencias entre la institución privada y pública sobre los saberes y las prácticas docentes de preescolar y primero de primaria sobre la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura.

En segunda instancia, se halla la investigación “Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura” de Libia Faride Florez Castro (2010), a nivel de maestría de la Universidad Nacional de Colombia; la cual expone los saberes y enfoques que orientan la enseñanza de la lectura, además de analizar el nivel de coherencia y relación entre saberes y prácticas como posibles elementos a tener en cuenta para establecer un diálogo de saberes y prácticas enfocados a articular los procesos de enseñanza de la lectura entre preescolar y primero.

En tercer lugar está el proyecto “La transición entre la educación inicial y la escuela primaria en Venezuela” de Zorelys León (2011) realizado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Caracas- Venezuela, consiste en una investigación etnográfica que diagnostica e interpreta los principales problemas pedagógicos y psicosociales a los que se enfrentan los escolares; tales como la ruptura de programas, cambios de rutinas, y ausencia de acompañamiento pedagógico y familiar. Con el mismo objeto de estudio, la cuarta investigación rastreada es “Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la transición escolar entre los niveles de educación inicial y primaria” propuesta por María Soledad Hernández Ortiz (2015) en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) Yaracuy, consiste en un diseño descriptivo transeccional que se centra en describir las acciones pedagógicas de continuidad en cuanto al currículo y ambiente escolar.

Investigaciones referidas a la intervención en el paso de preescolar a primero

En lo que respecta a la segunda tipología de investigaciones catalogada como intervención en el paso de preescolar a primero, se encontraron seis estudios centrados en la generación de propuestas de articulación entre preescolar y primero; las cuales a su vez se clasifican en dos subcategorías: 1) articulación centrada en la labor docente y 2) articulación centrada en los procesos de aprendizaje.

Con respecto a la subcategoría articulación centrada en la labor docente: el primer estudio “Propuesta para fomentar eficazmente desde la gerencia escolar el proceso de articulación del nivel de educación inicial con la primera etapa de educación básica en la parroquia La Sabanita de la ciudad de Bolívar” realizada por Juana Medina (2006) es un estudio de campo descriptivo que presenta la necesidad de capacitar a los docentes en teoría, técnicas y prácticas que mejoren las condiciones de transición de los infantes de preescolar al primer grado de primaria; mediante la generación de estrategias pedagógicas de adaptación, integración y continuidad que involucren en el proceso a los escolares, padres de familia y docentes. La segunda apuesta investigativa “Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro” de Ana Cristina Rodríguez Rivero y Caridad Olimpia Turón Díaz (2007) como tesis doctoral del Instituto Superior Pedagógico Enrique J –Varona- Cuba, plantea como estrategias de trayectoria escolar: visitas de preescolares a la escuela primaria, reuniones entre docentes de cada etapa escolar y vínculos entre la familia y los docentes de ambos grados.

El tercer estudio de maestría se titula “La articulación metodológica entre el ciclo preparatorio del nivel prebásico y el primer grado de la educación básica: un análisis desde la perspectiva del

Curriculum Nacional Básico” de Yecy Alsyra Escobar López (2015), realizado en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán -Tegucigalpa-Honduras, inicia por fundamentar el proceso de transición de preescolar al primer grado, para examinar la relación entre la teoría y la práctica a nivel institucional y del aula en ambos grados. De esta manera, la investigación propone algunos lineamientos generales contextualizados determinantes para la articulación metodológica curricular que reduzcan la brecha o diferencia de los trabajos pedagógicos propuestos en cada nivel o grado educativo.

En cuarto lugar, está el estudio doctoral titulado “Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido” de Rocío Abello Correa (2008) del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), trata a manera de aproximación comprensiva las expectativas y problemáticas que enfrentan los estudiantes de primero desde la perspectiva de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y la de los infantes. Bajo este contexto, se sugieren el desarrollo de acciones de articulación de tipo: 1) horizontal destinadas a establecer relaciones entre la escuela, familia e instituciones; y 2) vertical referidas al trabajo directo con los niños y maestros de preescolar y primero.

En cuanto, a la subcategoría articulación centrada en el proceso de aprendizaje, se encuentra en primera instancia el proyecto doctoral “La aula conjunta preescolar - primer grado. Una experiencia de articulación pedagógica” desarrollada por Fabiola Escobar de Murzi y Mariela Silva (2007) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IMPM) –Táchira-Venezuela, frente al alto índice de repitencia y deserción en primer grado propone una

intervención pedagógica que consiste en la creación de un aula conjunta en la cual los niños y niñas de grado primero apoyan los procesos de aprendizaje de los escolares de último grado de preescolar; de manera tal que son mediadores en el proceso de la enseñanza de la lectura, escritura, operaciones lógico-matemáticas y ambiente de aprendizaje, cuyo resultado es la mejoría en el desempeño académico.

En segundo lugar, la investigación de maestría titulada “El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno” realizada por Claudia Fabiola Villamarin Camargo (2016) de la Universidad Nacional de Colombia, presenta el trabajo por proyectos como una estrategia pedagógica del aprendizaje significativo que logra la articulación de grado cero y el primer grado de básica primaria con énfasis en lectoescritura y matemáticas. En este preámbulo, se aborda la articulación centrada en el acercamiento del entorno del estudiante al contexto educativo, la inclusión de gustos e intereses y conocimientos previos infantiles al currículo, y la participación activa de docentes y estudiantes.

A partir de la revisión realizada y los hallazgos para cada una de las tipologías propuestas se encuentra que el primer grupo de investigaciones aportan a la comprensión de la transición escolar como objeto de estudio, a partir de la descripción y reflexión sobre las concepciones, percepciones, problemáticas y prácticas más recurrentes de los docentes durante el proceso de transición escolar de preescolar a primero. En segundo lugar, se encuentran otros estudios que avanzan en apostar a la articulación como una alternativa apropiada de solución con diferentes enfoques, tales como la transformación de las prácticas de enseñanza integral u orientada a saberes del aprendizaje en particular, creación de ambientes de aprendizaje, capacitación docente, vínculos interinstitucionales y de familia – escuela.

A nivel general, la presente investigación tiene los siguientes puntos de acercamiento a los estudios expuestos: 1) el abordaje descriptivo y analítico del problema de las transiciones; 2) la búsqueda de sentido pedagógico en el paso de los niños y las niñas del grado de preescolar a primero; 3) la pretensión de promover las dimensiones del desarrollo infantil; y 4) la necesidad de tratar la articulación curricular y didáctica entre estos grados. En este sentido, la presente investigación aporta al ámbito investigativo de la transición de los niños y niñas en estos grados en lo que respecta a: 1) la promoción de la dimensión socioafectiva como el vínculo de desarrollo de las demás dimensiones del desarrollo infantil con una perspectiva integral, multidireccional y recíproca entre las mismas; y 2) la identificación de la tensión presente en la conformación de ambientes de aprendizaje que garanticen la continuidad, permanencia y promoción de los niños y las niñas en el paso de los de preescolar a primero.

Referentes teóricos

Este capítulo presenta la construcción conceptual acerca de la transición, el desarrollo socioafectivo, la dimensión socioafectiva, la experiencia infantil, y la primera infancia para configurar aquellos elementos que dan sentido al desarrollo socioafectivo en la transición de los niños y las niñas de preescolar al grado primero.

La transición en los enfoques de desarrollo evolucionista e interaccionista: un hecho subyacente a la articulación en el ámbito educativo

El concepto de transición se relaciona con la noción de desarrollo, puesto que se reconoce como aquellos desplazamientos a través de una secuencia de etapas relacionadas con la edad. Motivo por el cual, resultan significativos los cambios relacionados con instituciones educativas, roles y grupos sociales a los que se enfrentan los niños y las niñas durante la primera etapa de la vida cuando ingresan a la escuela (Vogler, Crivello y Martin, 2008, p. 03); dado que surgen desafíos para la capacidad de adaptación y oportunidades para nuevos aprendizajes que se reflejan en el desarrollo, específicamente en la construcción de la identidad.

Con respecto al desarrollo, se plantean las transiciones como etapas evolutivas y procesos de aprendizaje sociocultural. Por una parte, las transiciones de etapas evolutivas se fundamentan en los postulados de Jean Piaget (1973, p. 53-65) y le comprenden como un proceso lineal de

transformaciones que pasan de una etapa a otra cognitivas, físicas, emocionales, socioemocionales y morales de los niños y las niñas; en relación con los procesos de maduración e interacción.

Otro enfoque es el interaccionista centrado en los postulados de Lev Vygotsky (1978, p. 87-94) en el que se plantean las funciones mentales superiores y desde el cual se proponen a las transiciones como los procesos de aprendizaje sociocultural, a los que se les consideran “[...] *momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural mediante el cual los niños modifican su conducta en función de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno*”, (Vogler, Crivello y Martin, 2008, p. 17). Por lo cual, se hace énfasis en la interacción sociocultural sin negar los procesos de maduración; considerando como parte de estos cambios la adquisición y el dominio de comportamientos admitidos en el ámbito cultural; en lo que se subraya la importancia de la interacción social con maestros, cuidadores y pares más diestros.

Por otra parte, en la significación de transición subyace la de articulación, que a su vez se despliega en dos tipos de labor propuesta: horizontal y vertical, la primera consiste en “el trabajo articulado de la escuela, la familia y las instituciones presentes en el territorio para apoyar al niño o niña en sus transiciones” (Correa, 2009, p. 933), y la segunda se refiere a “el trabajo directo con los niños y niñas de preescolar y de primero de primaria, a los desarrollos articulados de los maestros y maestras de los dos grados, a las acciones que en su conjunto desarrolla la escuela para cohesionar su Proyecto Educativo Institucional -PEI-” (Correa, 2009, p. 934). Lo cierto es, que ambas articulaciones garantizan la calidad del proceso educativo mediante la transición educativa, la retención y promoción de los estudiantes en la institución educativa.

Entonces, la importancia pedagógica otorgada a la transición entre la Educación Inicial y la Educación Primaria asume que el éxito de la primera experiencia de transición educativa favorece de manera positiva a las posteriores (Castro, Ezquerro y Argos, 2012, p. 545). Bajo esta premisa, se plantea a la Educación Infantil como una etapa preparatoria para la posterior que va más allá de la anticipación de contenidos académicos a favor de Educación Primaria; por el contrario, se hace énfasis en la apropiación de destrezas sociales y emocionales en pro del desarrollo socioafectivo.

Es decir, las transiciones “[...] hacen referencia a un proceso de cambio que se experimenta cuando los niños (y sus familias) se mueven de un “setting” a otro para hacer un cambio en una extensión de tiempo” (Fabian y Dunlop, 2002, p.45), considerado como un cambio que se da socialmente en las estructuras escolares. Por ende se trata de un “proceso dinámico que sigue un modelo de ritos” (Vogler, Crivello, Woodhead, 2008, p. 65), compuesto de preliminares o anteriores y los postliminares o del después en los que hay una reacomodación o incorporación al estado nuevo.

Con base en lo anterior, las transiciones educativas o académicas son consideradas como una serie de situaciones que se producen en el contexto escolar al interior de un grupo para adaptarse a otro a través de acontecimientos previos, experiencias nuevas y diferentes niveles de complejidad (Alfaro, 2014, p. 72), que además proporcionan progresos y avances de los niños y las niñas, e involucra la participación de agentes educativos. Ante lo cual, se propone la transición escolar en tres subprocesos secuenciales: continuidad, progresión y diferenciación (Peralta, 2002, p.4), y conllevan a que los niños y niñas: en el primer momento asuman un rol

activo como parte de un proceso de aprendizaje; en el segundo superen la complejidad de acuerdo al desarrollo de diferentes habilidades, destrezas y capacidades; y en el último incorporen aspectos nuevos y propios de la nueva etapa o estado.

Finalmente, la investigación asume las transiciones como oportunidad de desarrollo integral como el proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas a través de la socialización, que aporta a la “[...] *constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación*” (Alvarado, 2009, p.17). Para lo cual, las docentes investigadoras reconocen los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro con la finalidad de generar oportunidades de aprendizaje para la vida y la escuela.

El desarrollo socioafectivo en dos perspectivas: la teoría ecológica del desarrollo y la dinámica relacional

La investigación se fundamenta en la teoría ecológica del desarrollo propuesta por Urie Bronfenbrenner (1987), la cual presenta un modelo que define al individuo como un ser que cambia, evoluciona y crece en las diferentes dimensiones para constituirse y adaptarse en el medio en el que está inmerso. Dicha concepción, se relaciona con la comprensión del desarrollo como “[...] un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se

relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23); ante lo cual por ambiente se entiende tanto el contexto próximo o inmediato, como el medio social y cultural del que se es partícipe.

En concordancia con lo expuesto, se proponen las estructuras del entorno en niveles, los cuales son necesarios precisar. En primer lugar, el microsistema es “[...] un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41), siendo necesario reconocer el hogar o la familia como el ambiente en el que cada niña y niño desarrolla las primeras relaciones afectivas con otros, sus seres queridos.

En segunda instancia, se encuentra el mesosistema el cual “[...] comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44), es decir se trata de las relaciones que se establecen entre el hogar y el colegio donde se da la interacción entre padres, maestros e infantes en la búsqueda de favorecer el proceso de desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas. En tercer nivel, se halla el exosistema el cual se refiere a “[...] uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo.” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44), de manera tal que el primer y segundo nivel de estructuras del entorno implican reflexionar sobre la dimensión socio afectiva orientada a promover la comunicación asertiva entre escuela y contexto mediante ambientes de aprendizaje cálidos y seguros que fomenten la participación y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos poseedores de saberes previos y experiencias de aprendizaje.

En cuarta instancia, está el macrosistema que se compone de las correspondencias entre los sistemas de menor orden conocidos como micro, meso y exo-sistema, los cuales “[...] existen o podrían existir a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”. (Bronfenbrenner, 1987, p. 45). De ahí que, es importante favorecer el desarrollo socioafectivo durante el paso de preescolar a primero, en cuanto las relaciones entre el maestro y los estudiantes, los ambientes de aprendizaje, las políticas públicas de normatividad educativa y el currículo.

En vista de que todos los niveles de sistemas dependen los unos de los otros, en la medida que cada uno está contenido en el que le sigue, cabe mencionar que en este paso los niños se adaptan de maneras diferentes es así que se da importancia al desarrollo socioafectivo en las relaciones padres, maestros y niños. Por consiguiente, existe una interrelación entre las dimensiones del desarrollo, tales como: socio afectiva, corporal, cognitiva y comunicativa.

En efecto, el desarrollo socioafectivo del niño depende del ambiente y de las diferentes transiciones en las que pasa a lo largo de su vida. Pues, en las familias se propicia el acercamiento emocional y comunicativo que brinda la seguridad a través del establecimiento de vínculos afectivos, valores y normas. Por su parte, en el colegio se da la relación maestro - estudiante y entorno; así mismo, se constituye en el espacio de interacción entre pares, donde la voz y participación de cada niño tiene un valor significativo socioafectivo que propicia el desarrollo de la autonomía e identidad.

No obstante, el biólogo chileno Humberto Maturana sostiene que las emociones y los sentimientos juegan un papel importante en el desarrollo social y afectivo (Maturana, 1990, p. 9)

en la “dinámica relacional”, puesto que los seres humanos se humanizan a través de su contacto social con el otro y cuando transforman su ser, cambian su hacer, como es el caso del amor que es comprendido como un “espacio único relacional” que le permite al ser humano aparecer como legítimo otro ante los demás (Maturana y Pörksen, 2004, p. 226). Sin lugar a dudas, los padres y maestros tiene el reto de propiciar espacios de reflexión para facilitar el desarrollo emocional y afectivo en el paso o transición ecológica de un lugar a otro (Maturana y Nisis, 1997, p. 18) que han de realizar los niños y las niñas.

Las políticas públicas de la primera infancia, las cuales proponen para la edad de 5 y 6 años el aprendizaje tanto de contenidos pedagógicos como de saberes sociales, emocionales y afectivos. En concordancia con el planteamiento del espacio relacional e interactivo en el que la educación es un proceso de aprender a vivir con el otro en la convivencia espontánea (Maturana, 1999, p. 29) e invita a la escuela como agente de socialización que tiene un papel fundamental de educar en valores y sentimientos, a partir de las necesidades sociales de la actualidad.

Con base a lo expuesto, el desarrollo socio-afectivo es el resultado del manejo y control de las emociones y sentimientos, como medio para compartir y aprender de todos y cada una de las personas con las que se convive a diario; dicho de otro modo, todo lo que se aprende se vivencia y ha pasado por un proceso racional y emocional hasta llegar a ser un conocimiento adquirido. En suma, la presente apuesta investigativa concibe la escuela como un espacio de desarrollo integral destinado a los niños y niñas, en el que juega un papel importante la afectividad, lo cual implica generar prácticas que involucren aprender y conocer, ser y convivir en la familia, centro educativo y sociedad.

La dimensión socioafectiva como meta educativa curricular y pedagógica: un camino hacia el bienestar social y de los procesos de aprendizaje

A partir de los cambios que enfrenta nuestro país en términos económicos, culturales y sociales que coexisten con formas de concebir a la educación y por ende, la escuela asume nuevos retos en la formación de los niños y niñas; siendo una meta educativa el desarrollo socioafectivo de las llamadas nuevas generaciones que “[...] construyen su visión de mundo con herramientas multimediales e hipermediales y con una fuerte influencia de medios de comunicación. [...] para aprender a ser, hacer, vivir y convivir; compromiso indelegable del Estado, la escuela y la familia (Charry Álvarez y Galeano Gallego, 2014, p. 7). Resulta pertinente aclarar que la dimensión socioafectiva es una competencia personal y ciudadana que aporta a la calidad de vida, lectura y transformación de la realidad, a partir de la educación inicial con la generación de niños y niñas con autonomía, autoestima, identidad y responsabilidad social con los demás y el medio ambiente.

Al realizar este estudio no pretendemos adentrarnos en aspectos tan complejos como el desarrollo integral del hombre, tan solo hacer un análisis de la situación actual de la escuela y la sociedad y las posibles causas de la problemática existente al interior de estas; considerando que no hay crisis al interior de la sociedad y la escuela si no existiera una crisis al interior del hombre; de esta manera se hace necesario replantear la labor que se está desempeñando a nivel socio afectivo desde las instituciones educativas y la familia, ya que se considera que la problemática mayor se deriva precisamente de la carencia en el desarrollo de la competencia socio afectiva del niño. (Castañeda, 2014, p. 21)

Bajo este contexto, se presenta una visión integral del desarrollo infantil que considera la dimensión socioafectiva o personal social como eje esencial para el proceso de aprendizaje y la exploración del mundo. De esta manera, los lineamientos curriculares para preescolar, ponen en evidencia que los seres humanos son seres sociales por naturaleza (MEN, 1997, p. 73); en tanto el paso de los años algunos aprendizajes se pueden alcanzar mientras que los daños a nivel de lo personal (afectivo- emocional) y de lo social son de difícil recuperación.

En otras palabras, los niños y las niñas en la escuela y el entorno familiar durante su interacción con pares y adultos dan respuesta a interrogantes tales como: ¿Quién soy?, ¿Cómo estoy?, ¿Cómo es el mundo para mí?, ¿Cómo soy para el mundo?, entre otros. Se trata de relaciones de apego que establece cada niño y niña en el entorno escolar, la cuales son fundamentales para su bienestar, adaptación y confianza.

En la medida que los niños y las niñas hayan tenido apegos con sus padres, docentes u otras personas significativas que se muestran sensibles, responsivos y consistentes en su adolescencia y adultez tendrán una actitud básica de confianza con las personas que establezcan relaciones, en tanto si por el contrario la experiencia de apego ha sido de poca importancia se tenderá a tener experiencias inestables y nada gratificantes (Delgado, 2004, p.65-84). En lo que respecta a los procesos de aprendizaje, la interacción entre pares y de los niños y niñas con sus docentes influyen en la valoración y el deseo por el conocimiento con la repercusión positiva de resultados académicos satisfactorios.

En esta misma línea, la evolución emocional propuesta por Spitz desde 1935, plantea el impacto en la vida adulta de las experiencias emocionales que viven los niños y las niñas. De

manera tal, que a medida se va conociendo el mundo se construyen formas de relacionarse con el entorno en las que descubren posibilidades y limitaciones. En efecto, la respuesta afectiva del adulto ante las manifestaciones como llanto, pataletas o aislamiento aportan a la construcción de la identidad y autonomía elementos fundamentales en la constitución de la personalidad.

En efecto, los niños y las niñas son capaces de captar la intención y la emoción que acompañan cada una de las palabras y gestos del adulto que permiten el desarrollo de la seguridad y el bienestar de los mismos. Al respecto, se destacan los aportes de John Bowlby en los años 60 quien plantea que en el intercambio con el cuidador el bebé integra elementos tanto cognitivos como afectivos en los que los niños y niñas identifican quienes son sus figuras de apego y los sentimientos que produce en él ese tipo de respuestas (calma, angustia, tranquilidad, miedo) donde puede identificar si es querido, reconocido o aceptado; elementos básicos para el desarrollo de su identidad, autonomía y sus vínculos con otros.

Desde este panorama, el Lineamiento Pedagógico y Curricular de Distrito (2013) proponen tres ejes de trabajo fundamentales en la dimensión personal social, los cuales son: identidad, autonomía y convivencia. Dicho de otro modo, se parte del reconocimiento del ser humano como un sujeto social que se construye en medio de dinámicas culturales e históricas desde el momento del nacimiento; las cuales le otorgan un lugar en un contexto singular que le posibilitan la construcción como persona en el marco de creencias, imaginarios, pautas de crianza, normas y valores.

En este sentido, la identidad es un proceso necesario mediante el cual el ser humano puede reconocerse como parte de una comunidad o de un grupo social; y a la vez como un sujeto activo

diferenciado de los otros con la capacidad de construir, transformar y dinamizar un sentido propio y personal de vida en los contextos culturales en los que puede encontrarse inmerso. En otras palabras, la identidad posibilita la característica dual que tienen las personas que responde a: la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser únicos (Schaffer, 1996, citado en Brooker, 2008, p. 80), con lo cual se establece una relación dinámica entre lo individual y lo colectivo.

Por su parte, la autonomía se define como la libertad de la que puede ser consciente una persona para pensar, decidir, plantear sus puntos de vista y contribuir al desarrollo social desde su actuar cotidiano, es respuesta directa de la concepción que ha construido de sí mismo de la seguridad y confianza que tenga; Esto significa que la autonomía es una cualidad del sujeto social, la cual le da la capacidad de construir su vida de manera independiente, pero que al mismo tiempo le insinúa la necesidad de interdependencia, es decir, de reconocer en los otros a sujetos con proyectos, sentimientos, pensamientos y emociones que pueden llegar a ser compartidos.

En tanto, la convivencia es entendida como un proceso en el que el sujeto reconoce a los otros, establece relaciones con ellos, se siente perteneciente a una comunidad, y a la vez puede armonizar sus intereses individuales con los colectivos a partir de normas y valores socialmente compartidos. Entonces, se entiende por las normas a los mínimos culturales y sociales que se construyen, se heredan y se interpretan permanentemente para que los máximos individuales coexistan en el tejido social.

En este sentido es importante que la experiencia educativa permita a las niñas y niños dar a conocer sus sentimientos y emociones al grupo social al que pertenecen a través de charlas en

grupo, juegos de equipo, y preguntas en la que tengan lugar intereses comunes donde se reconozca al otro y a sí mismo, ya que se afirman como seres sociales que hacen parte activa de la vida cultural en la que crecen y donde se compenetra la construcción de autonomía e identidad con los otros en la convivencia.

La experiencia infantil y la escuela como su agente potencializador: encuentros formativos, relaciones interpersonales y apropiación cultural

La experiencia es la vivencia en la que se hace presente un “otro”; por lo cual consiste en un “encuentro formativo para ser, saber, conocer y aprender” (Skliar y Larrosa, 2011, 2000, p. 104). Se trata de una relación y afectación que se da en la vivencia con los demás “la experiencia no es eso que pasa, sino eso que me pasa” (Skliar y Larrosa, 2011, p. 68). De esta manera, ese “encuentro con el otro” permite ser y aprender de aquello que se da entre quienes se socializan.

En este sentido, la escuela se constituye en el lugar de relación con el otro, el cual sin duda alguna propicia múltiples posibilidades de experiencias, ya que en el espacio educativo confluyen diferentes relaciones. De esta manera, los procesos que se dan en el ámbito educativo cobran vital importancia en el aprendizaje como miembros de un grupo social a través de las relaciones de las que son partícipes.

Más aún, para Loris Malaguzzi (MEN, 2007, p. 14), la escuela es un agente potenciador de la experiencias, dando relevancia al desarrollo de la expresión artística, la creatividad, la

investigación, y la educación. En tanto, los niños y las niñas son reconocidos como constructores de conocimiento, identidad y cultura.

Al respecto de las vivencias de los niños y las niñas en la escuela, Jorge Larrosa (2002, p. 174) reflexiona sobre como la palabra experiencia ha sido usada infinidad de veces en el campo educativo, sin dimensionar lo que implica a nivel teórico, crítico y práctico. Ante lo cual, es necesario repensar la experiencia de la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero, en relación a principios como: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.

Así que, en un primer nivel la experiencia es “eso que me pasa” que está dentro de la persona que lo vive; en un segundo plano es un resultado que no depende de la persona, ni sus palabras, ni sus ideas, ni de sus sentimiento, ni de sus proyectos. Dicho de otra manera, si bien esta fuera de la persona que lo vive, incide en su ser; ya que el lugar de la experiencia es la persona misma en sus ideas, palabras, representaciones, proyectos, intenciones, y saber.

Desde esta mirada, la experiencia supone un encuentro con un acontecimiento que tiene efectos sobre la persona que lo vive, en lo que piensa, en lo que quiere y en lo que siente; además, tiene como repercusión en la formación y la transformación del sujeto (Larrosa, 2002, p. 90). De ahí que, la experiencia es única para cada persona y deja rastro o huella en quien le acontece.

Es así que, se da importancia al ambiente en el cual se educa a los niños y las niñas, por lo cual propone el atelier definido como “un espacio en el cual los niños pueden expresarse a través de la música, la pintura y sus múltiples lenguajes” (Malaguzzi, 2001, p. 42). Para así, reconocer las potencialidades y posibilidades del ser humano; por lo cual, expresa que enseñar es diferente a educar.

En el caso particular del paso de preescolar a grado primero, resultan relevantes las preguntas sobre ¿cuánto de lo que se vive en la escuela es experiencia para el niño o la niña?, ¿cuánto de los nuevos acontecimientos son experiencia? y ¿qué tipo de experiencia propicia este paso? Cuestionamientos que implican a los docentes ser conscientes que cada niña y niño es un mundo que interioriza desde su subjetividad cada acontecer.

De ahí que, las docentes investigadoras plantean la necesidad de generar procesos de aprendizaje integral, a partir del abordaje de las relaciones complejas entre diversas áreas del conocimiento. A través de la interrelación de los lenguajes de los niños y las niñas, tales como escritura, dibujo, música; los cuales, si bien se centran en la observación y la exploración van más allá de lo perceptible hacia la comprensión.

En lo que respecta a la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero de primaria (Reggio Emilia, 1995, p. 15), plantea la función de la escuela como espacio para la apropiación de la cultura a la cual se hace parte desde el momento del nacimiento. Razón por la cual, propone a la educación los retos de crear y transformar las prácticas educativas, a partir del reconocimiento de los valores y la cultura de la infancia.

De otra parte, Malaguzzi (2001, p. 79) propone hacer entornos propicios para una buena relación entre el adulto y el niño, donde es de vital importancia el ambiente propio de la escuela, como otro educador más, que ayuda a la niña y al niño a crecer y educarse. En tanto, describe a la escuela tradicional como un espacio represor de la crítica, el descubrimiento y la promoción cultural; ante lo cual, plantea encontrar en las clases “[...] la riqueza y diversidad de objetos, materiales y paredes que hablan y que comunican. Objetos no inertes, sino con vida, que habitan con ánimo el espacio, siguiendo con la idea de Hall (1989) de El lenguaje silencioso” (Cabanellas, Eslava, Fornasa, Hoyuelos, Polonio, Tejada, 2005, p. 160).

Por consiguiente, durante el tránsito de los niños y las niñas de preescolar a primero existe la necesidad de realizar momentos pedagógicos, en los cuales se satisfagan las necesidades infantiles de jugar, expresarse e interactuar. Mediante la participación en conjunto de los niños, docentes, padres, directivos y comunidad.

La primera infancia y reconfiguración de su significado: la promoción pedagógica de habilidades socioafectivas

La infancia es concebida como aquella etapa de la vida en la que el individuo reconoce el mundo y comienza la construcción de su relación con el mismo y empieza a forjar los rasgos que lo van a identificar durante su vida. En esa perspectiva, esta relación con el entorno, le permite al individuo fortalecer sus capacidades a través de sus diferentes ciclos de vida, lo cual lo llevará a obtener un adecuado desarrollo en todas las dimensiones de la misma.

Para Eduardo Bustelo (2007, p. 189), la infancia es una etapa en la que cada suceso marca de alguna u otra manera el existir; por lo cual es pensada como el nacimiento y el comienzo de la vida y por ello, la potencialidad de impregnar todo el tejido social. Es el comienzo del cambio del mundo, por lo cual es un momento vital en el que se construye el desarrollo emocional, físico, cognitivo y social de todos los seres humanos, en donde la inquietud, curiosidad, intranquilidad, creatividad, recursividad e inocencia.

Cabe señalar, que el concepto de primera infancia se liga al de educación inicial, en la historia de Colombia. Esta noción comienza en el siglo XIX, en el que aparecen las primeras salas de asilos creadas para niños pobres entre los dos y seis años. En el siglo XX en año de 1930 se construye el jardín infantil del instituto y en 1986 se crean los hogares comunitarios de bienestar debido al aumento en la atención a niños menores de siete años con el propósito de asegurarles protección, alimentación, atención en salud y educación inicial.

En cuanto a la educación inicial, esta ha ido transformándose a través del tiempo con algunos cambios en el pensamiento y la pedagogía; con continuidad en las acciones de cuidado y protección. En contraste, se ha reconfigurado la noción de infancia como una construcción social en la que tienen lugar condiciones económicas, culturales y sociales del momento histórico.

Un ejemplo, es la ley por medio de la cual se establece la política de Estado para el desarrollo de la primera infancia llamada Ley 1804 por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones (Congreso de Colombia, 2016, p.1), cuyo principal objetivo es garantizar los derechos de los niños y las niñas entre los 0 y 6 años de edad, a través de una red articulada entre el sector

público y privado. En consecuencia, se han venido implementando diversos programas por organizaciones como secretarías de educación, entidades gubernamentales y empresas privadas; quienes en aras del desarrollo infantil hacen inversiones, para contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país.

Actualmente el modelo económico incide en la forma de ver y concebir la infancia, es decir, esta se ha ido comprendiendo como el “periodo de la vida durante el cual el ser humano es tratado como niño, y las características culturales, sociales y económicas de este periodo” (Frones, 1994, p. 148), siendo prioridad para el desarrollo de algunos países. Es así como en Colombia, los niños y las niñas actualmente representan un grupo social que requiere inversión, bienestar y atención, como lo afirma el presidente Juan Manuel Santos “la inversión en la primera infancia es el aporte más rentable a largo plazo para un país, recordemos que si hay un buen principio tendremos un mejor futuro” (Consejería Presidencial para la Primera Infancia, 2011)

Al situar la infancia como prioridad de la sociedad, se hace necesario reflexionar sobre las prácticas educativas desarrolladas por los docentes como una oportunidad para potenciar su desarrollo socioafectivo. En el caso de Colombia, los lineamientos curriculares para la primera infancia orientan las acciones pedagógicas desde una perspectiva del niño o la niña como sujeto de derechos que aprende a través del juego, la exploración del medio y la literatura.

Es así como se plantea la revisión de la forma de enseñar, las estrategias, la organización de tiempos y espacios con la finalidad de facilitar el aprendizaje. Así mismo, se convoca a los docentes a pensar las características propias de aquello que se ha de enseñar en los primeros años

y la forma de encontrar rutas particulares para que cada niño o niña aprenda y acceda al mundo de la cultura.

Desde esta perspectiva, se reconoce a la escuela como una institución cuyos objetivos son la educación integral de la infancia, entendiendo integral como la forma de promover el desarrollo de todos los aspectos personales y sociales para afirmar al niño como un ser social e individual pleno. Se trata de ofrecer elementos que permitan valorar los aprendizajes de los niños y las niñas, para así ajustar las propuestas de enseñanza; tal es el caso de Soto y Violante (2008. P. 7), quienes son docentes e investigadores de Argentina y han demostrado el vínculo afectivo como eje posibilitador del desarrollo integral, en cuanto propicia el conocimiento disciplinar y social mediante la exploración de los diferentes lenguajes expresivos.

Metodología

Por metodología se comprende al conjunto de procedimientos como medios para solucionar interrogantes en investigaciones educativas y sociales. Es por ello que la investigación se caracteriza por centrar el fundamento metodológico en el enfoque cualitativo (Gurdián Fernández, 2007, p. 51), por lo cual involucró componentes, tales como: la lectura etnográfica del contexto (LEC), la identificación de una población, el establecimiento de etapas y técnicas para obtener conocimiento, explicación y/o interpretación de la transición de los niños y niñas de preescolar a primero, como campo de estudio.

En este sentido, para la investigación Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva, son relevantes las experiencias socio afectivas de los niños y niñas en el grado primero en la práctica educativa en las IED La Gaitana y Orlando Higuera Rojas. Con las intencionalidades investigativas de: 1) identificar las tensiones, rupturas y cambios en la transición de preescolar a primero de los niños y niñas; 2) explorar la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero; y 3) reconocer las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en el proceso de transición de preescolar a primero.

Es así como esta investigación adquiere un carácter descriptivo e interpretativo, dado que vincula al investigador con la realidad de la transición en el paso del grado de preescolar a primero como campo de estudio de forma interrelacionada y con una gran implicación

socioeducativa. Entonces, para el desarrollo metodológico se acude al modelo propuesto por Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (2005, p. 81-82), quienes plantean cuatro momentos en la investigación cualitativa: 1) exploración y definición de la situación, 2) selección del diseño y técnicas de recolección de información, 3) recolección de los datos cualitativos, y 4) organización, análisis e interpretación de los datos. Por ende, en primer lugar se expone el paradigma, enfoque y diseño investigativo; en segunda instancia se describe la población sujeto de estudio; en tercer lugar se dan a conocer las etapas del proyecto; y finalmente los recursos utilizados.

Paradigma, enfoque y diseño de investigación

La presente investigación se sustenta en el *paradigma interpretativo*, propuesto por Vasilachis (1997) que radica en identificar un problema, en este caso educativo, a partir de necesidades o dificultades que son susceptibles de intervenir. De manera tal, que el campo de estudio surge de la lectura del contexto e involucra la concepción de la realidad de los sujetos a investigar, así como la visión subjetiva del investigador.

En concordancia con lo expuesto, el presente estudio se centra en el *enfoque cualitativo*, en la medida que las docentes investigadoras realizaron un proceso de reconstrucción mediante la recolección e interpretación de voces de los sujetos partícipes del contexto a investigar (Gurdián Fernández, 2007, p. 228-229). En efecto, el énfasis de éste enfoque está en entender un fenómeno sin pretender medirlo (Sandín, 2003, p. 156), dado que:

[...] el enfoque cualitativo busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364).

Resulta ser que desde la perspectiva interpretativa, el enfoque cualitativo se le llama “holístico” porque se presume de considerar el “todo” y se aleja de reducir el estudio a sus partes o elementos que lo conforman (Sandín, 2003, p. 204). Se trata de descubrir las preguntas de investigación; las cuales surgen durante el proceso investigativo, y por ende son flexibles acorde a la limitación del campo de estudio.

Para lo cual, se basa en métodos de recolección de datos (descripciones y observaciones) sin medir numéricamente, con el propósito de “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social que hemos definido previamente. Es decir, la investigación encuentra sentido en los discursos de la población sujeto de estudio, los cuales son obtenidos a través de técnicas de recolección de información (Yin, 2003) como diario de campo, entrevistas, encuestas, talleres, observación participante, entre otras. Resulta ser que, “Al ingresar al campo o ambiente, por el simple hecho de observar lo que ocurre en él, estamos recolectando y analizando datos [...]” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 408).

En este sentido, el enfoque cualitativo permite conocer el grupo de acuerdo a su contexto, sus acciones, participaciones y comportamientos en el mismo. Por ende, “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos

educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p. 123).

Dicho de otro modo, el enfoque cualitativo trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades para alcanzar unos objetivos orientados hacia un problema (Gurdián Fernández, 2007, p. 224). Por ello, la presente investigación pretende recoger la información necesaria y suficiente para analizarla y darle solución a la problemática encontrada; proceso investigativo que finaliza con su publicación orientada a la generación de conocimiento para aportar a la comunidad académica en un campo en particular con la posibilidad de proyectarse hacia nuevos estudios.

En suma, este enfoque se caracteriza por compenetrar las observaciones aportadas por quienes conforman la realidad a investigar con aquellas que son construidas por el docente investigador. Dichas percepciones (observaciones) se constituyen por concepciones, experiencias, opiniones y maneras de actuar (Rodríguez Gómez, 1996, p. 62), información que es posible al acercarse a sujetos reales que actúan en un fenómeno socioeducativo.

En este orden de ideas, el presente estudio acoge a la *etnografía como diseño investigativo* ya que permite la comprensión de fenómenos, interacciones, relaciones y formas de percibir el mundo que tienen lugar en el contexto socioeducativo. Puesto que, la etnografía permite al investigador ser un observador participante en el proceso investigativo a través de la interacción con la comunidad, visibilizando dinámicas y construyendo conocimiento de forma conjunta.

Resulta relevante recordar que la investigación etnográfica históricamente se ha constituido como una forma de comprensión de la realidad cultural de diferentes grupos sociales. Razón por la cual, su concepción trasciende a la de un método con técnicas definidas para el registro de datos, constituyéndose en una forma de hacer investigación para la construcción de conocimiento (Anderson, Kathryn. 2006, p. 192).

De ahí que, el diseño etnográfico investigativo consiste en el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, para lo que es imprescindible el trabajo de campo como herramienta básica de comprensión de un fenómeno social (Martínez, 2007, p. 76), con el objetivo de revelar los significados que constituyen la realidad estudiada. Por lo cual, puede acudir a las fotos como instrumentos que sirven para plasmar y observar elementos indispensables en el desarrollo de la investigación, tales como la interrelación, los juegos, las expresiones, las definiciones, entre otras, que permiten analizar información que dan los participantes en la investigación.

Dado que, este diseño se trata de una “descripción con profundidad de un grupo humano, con el fin de detectar estructuras que no se ven a simple vista” (Goetz, 1988, p. 39). Como docentes investigadoras, asumimos una participación activa en las actividades cotidianas del contexto educativo, mediante la observación, recolección, interpretación y análisis de situaciones, interacciones y percepciones sobre las decisiones, acciones y comportamientos de los sujetos que conforman la realidad investigada.

Nuestras niñas y niños, y su entorno.

El presente proyecto se desarrolla en dos Instituciones Educativas Distritales (IED), con los siguientes colectivos escolares: el primero conformado por un grupo de preescolar conformado por 27 estudiantes con edades comprendidas entre los 5 y 6 años pertenecientes a la IED Orlando Higuera Rojas de la localidad octava de Bosa; y el segundo constituido por 40 estudiantes del grado primero con edades entre los 5 y 7 años de la IED La Gaitana de la localidad once de Suba.

Los niños y las niñas provienen de familias en condiciones socioeconómicas diferentes, por el tipo de ingresos que tienen, en su mayoría viven cerca al colegio o en barrios aledaños a este; pertenecen a estratos socio-económicos 1 y 2 y en un bajo porcentaje en estrato 3. Las madres y padres de familia y/o acudientes son amas de casa, trabajan como independientes o en empresas particulares en las que ejercen como: comerciantes, conductores, vendedores ambulantes, guardas de seguridad, operarios, auxiliares de servicios generales, o auxiliares de bodega en empresas; en contraste con un bajo porcentaje que son estudiantes.

La estructura familiar de los estudiantes en su mayoría se caracteriza por ser monoparental con padre o madre como jefes del hogar, tíos, abuelos o vecinos en el rol de acudientes. En las dinámicas familiares predominan actividades como ver televisión, escuchar música, salidas a parques cercanos y visitas a familiares.

Rol de las investigadoras en la investigación

En esta investigación etnográfica las investigadoras o etnógrafas somos las docentes que asumimos el rol principal en el proceso investigativo. En este sentido, nos denominamos docentes investigadoras en la medida que participamos de un proceso de observación, reflexión y reconstrucción de la realidad educativa en la que nos encontramos inmersas para establecer el hecho de las transiciones de los niños y las niñas de preescolar a primero como el problema investigativo y se propone plantear el campo de estudio al enfocar la mirada en la dimensión socioafectiva.

El docente investigador define el interés investigativo, los instrumentos metodológicos y la forma de intervención en el ámbito educativo. Desde allí aporta de forma significativa al saber pedagógico, como lo afirma Sanmartín Arce, el investigador es un reconstructor de la realidad cuyo trabajo "[...] exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado" (Sanmartín Arce, 2000, p. 139).

Con respecto a la presente investigación, la continua observación, documentación y reflexión sobre el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas en el paso del grado preescolar a primero, permitió contrastar la teoría y la práctica; e ir más allá de la descripción del contexto escolar con proyección hacia la comprensión de las estrategias, los planteamientos y las dinámicas escolares en relación con el paso de un grado al otro. De manera tal, que se manifiesta el interés de mejorar la práctica y favorecer el desarrollo infantil; dicha proyección concuerda con que "[...] las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (Torres, 1988, p. 17).

En este orden de ideas el proceso investigativo etnográfico pretende descubrir los acontecimientos más relevantes que inciden en el desarrollo socioafectivo durante el paso del preescolar al grado primero. Es por ello que las docentes investigadoras logran identificar la tensión ambiental, curricular y didáctica (expuestas en el problema de investigación y analizadas en los resultados). Desde este panorama, las docentes investigadoras han realizado una observación crítica y reflexiva en contraste con la teoría, para comprender la realidad educativa en las que están inmersas y son participes al igual que ellas, los niños y las niñas, las familias y otras maestras.

Técnicas de recolección de datos

En concordancia con el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño etnográfico, la presente investigación concibe a las técnicas de recolección de información a aquellos instrumentos pertinentes para aproximarse, interpretar y reconstruir la realidad educativa (Gurdián Fernández, 2007, p.233) que se compone de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan estudiantes de los grados de preescolar y primero. Bajo esta premisa, las técnicas de recolección utilizadas durante el proceso investigativos fueron: observación participante, diario de campo, conversaciones informales y análisis documental; las cuales se exponen a continuación.

Observación participante

Es una técnica que consiste en “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (Marshall y Rossman, 1989, p. 79), lo cual en el caso particular de la presente investigación se llevó a cabo a través de la observación activa con sentido de indagación (Martínez, 2007, p. 74), la cual conlleva al registro de comportamientos, conceptos e interacciones del grupo. Así que, esta técnica se desarrolló de manera natural en espacios y tiempos determinados, que propiciaron ambientes cálidos en donde afloraron experiencias socio afectivas de los niños y las niñas.

Pues además, la observación participante implicó a las docentes investigadoras aprender del grupo y contexto a investigar, mediante la participación a diario en las actividades cotidianas (DeWalt y DeWalt, 2002, p.52), de manera tal que consistió en “[...] adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 411). Entonces, el trabajo de campo conlleva a la realización de registros escritos de las concepciones, actitudes, percepciones, desempeño e interacciones de los estudiantes reconocidos como sujetos de estudio.

Diario de campo

Como técnica es pertinente para registrar hechos relevantes observados, para su posterior interpretación y análisis (Gurdián Fernández, 2007, p.192). Con esta finalidad, “[...] el

investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 424), antes, durante y al finalizar la jornada de trabajo.

Por ende, en esta investigación el diario de campo (Anexo 1) fue realizado en un formato diseñado por las docentes investigadoras en el cual se llevó a cabo el registro descriptivo, argumentativo e interpretativo de situaciones, conversaciones informales y actividades (Martínez, 2007, p. 77) presentadas en clases y en descansos; que a su vez involucraron explicaciones, interpretaciones, categorizaciones y reflexiones (DeWalt y DeWalt, 2002, p.64) del investigadores frente a la propia práctica educativa.

Conversaciones informales

Es una técnica que se caracteriza por ser una interacción libre, familiar e improvisada orientada por una clara intencionalidad investigativa de captar información del fenómeno socioeducativo con la posibilidad de aproximarse de manera cálida a los participantes (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 161). Quienes para efecto de este estudio son los integrantes de la comunidad educativa, como: rector, coordinadora, orientadora, estudiantes y docentes de ciclo inicial y uno.

En este sentido, durante el proceso investigativo las conversaciones informales registradas en un formato (Anexo 2) se desarrollaron sin contemplar el orden de las participaciones y la duración del intercambio; en tanto con respecto al tema se establecieron algunas preguntas

abiertas referidas a recoger información acerca de saberes, percepciones, creencias, sentimientos y acciones pedagógicas propuestas para los estudiantes de los grados de preescolar y primero de primaria. De manera tal que, las docentes investigadoras tuvieron “[...] la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p, 418).

Análisis documental

Se acude al análisis de documentos de diferente soporte, ya sea impreso, electrónico o audiovisual para examinar su contenido (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 341-342); puestos que estos pueden aportar tanto a la consolidación del problema investigativo como a los resultados encontrados, mediante la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC). En el caso de esta investigación se retoman algunos documentos oficiales o en situ de carácter institucional (Aguilera y Blanco, 1987, p.46), tales como: actas de reuniones del ciclo uno, mallas curriculares y planes de estudio propuestos para de los grados de preescolar y primero; así como evaluaciones, horarios y guías con la finalidad de encontrar factores que componen tensiones en el ámbito curricular y didáctico.

Conviene destacar, que esta técnica fue asumida por las docentes investigadoras con la finalidad de comprender la realidad investigada en el mensaje expuesto de cada documento abordado desde la interpretación y teoría obtenida que se aborda en una matriz de codificación (Anexo 3). Por lo cual, resulta importante precisar que analizar es una actividad sistemática que consiste en extraer nociones para construir significados que sustentan una situación (Clauson,

1993, p. 11), en la medida que los postulados se relacionan o distan de la realidad en cuanto al modo de proceder de los sujetos implicados.

Registro de fotos

Esta técnica de recolección de información se constituye en una alternativas de registro de reproducción fiel al fenómeno de estudio como base para la representación y reconstrucción de la realidad (García Gil, 2011, p. 1-2), puesto que “Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 433). Al respecto, las fotos en la presente investigación se utilizaron para capturar y plasmar situaciones regulares del contexto educativo (Anexo 4), como: interacciones, juegos, expresiones, actitudes, hábitos, rutinas y formas de actuar del que son partícipes las niñas y niños como sujetos de estudio.

Frente al uso de la imagen en la investigación social, cada día se afianza la tendencia que acepta que el vídeo y la fotografía [...]; igualmente, cada vez más se acepta la mediación del investigador frente al hecho que investiga y registra con su cámara. (García Gil, 2011, p. 1).

Por lo tanto, la fotografía como medios de comunicación aporta a la representación y construcción de la realidad, cuyos momentos situacionales al ser registrados adquieren un carácter documental e informativo (García Gil, 2011, p. 2). A saber, la realidad investigada mediante esta técnica fue un reflejo del entorno mediada por los intereses y las necesidades de

las docentes investigadoras, quienes además aportan a la representación y construcción de acontecimientos durante el proceso de análisis del material fotográfico.

Fases del proceso metodológico

A continuación se describen los momentos contemplados para el desarrollo de la presente investigación, con la finalidad de dar a conocer el proceso investigativo llevado a cabo por las docentes investigadoras.

Fase 1 Selección de técnicas

En esta etapa, se realizaron una selección de técnicas en coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo con la finalidad de identificar y delimitar el problema de investigación, así como el campo de estudio a intervenir. Es así como, las docentes investigadoras decidieron acudir a las técnicas de observación participante, diario de campo, conversaciones informales, análisis documental, y registro de fotos.

Fase 2 Lectura etnográfica del contexto

Esta fase consistió en la observación detallada y delimitada del contexto educativo para comprender y reconstruir la realidad educativa que vivencian los niños y las niñas, respecto a prácticas educativas, concepciones y desempeños de los niños y las niñas en la interacción con

sus maestros. Razón por la cual, se indagaron, recopilaron, sistematizaron y analizaron documentos en situ (institucionales) y las voces de los integrantes de la comunidad educativa.

En este sentido, las docentes investigadoras detallan la realidad educativa, en cuanto al problema investigativo del tránsito de las niñas y niños de los grados de preescolar a primero. No obstante, asumen el reto del diseño investigativo etnográfico, puesto que "[...] no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (Goetz y Lecompte, 1988, p. 17).

Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no es limitada a "registrar". También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente. (Woods, 1987, p. 135).

Entonces, en esta investigación de corte cualitativo y diseño etnográfico, el proceso de recolección de información se realizó de manera alterna con su respectivo análisis. Pues, las docentes investigadoras trascienden la descripción para reflexionar sobre las prácticas educativas, y las propias acciones pedagógicas desarrolladas en los grados de preescolar y primero, con lo cual se hace posible la transformación de las mismas.

Fase 3 Diseño Categorical

Esta fase se construye a partir de la reflexión del contexto del problema, los antecedentes y los aportes teóricos; tras identificando la importancia de la dimensión socioafectiva para el

desarrollo infantil en el paso del grado preescolar a primero. En este sentido, se elaboró una matriz de análisis (Anexo 6), en la cual se retoma como categorías de indagación los ejes de la dimensión socioafectiva que permiten reconocer en los niños y las niñas su desarrollo en el paso del grado preescolar a primero identificando los avances y las condiciones del entorno que interfieren, como se definen a continuación:

Tabla 2
Categorías de indagación

Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
Autonomía	Dominio corporal	• Control del movimiento. • Relación con el otro y el medio. • Autoconocimiento del cuerpo.
	Seguridad	• Acciones que realiza para sentirse protegido. • Manifestaciones de confianza e interés por explorar su espacio e interactuar con el otro.
	Establecimiento de acuerdos	• Construcción, apropiación y/o seguimiento de normas. • Toma de decisiones. • Maneras de conseguir soluciones. • Aporte a la generación de buenos ambientes de trabajo.
Convivencia	Comunicación	• Expresión oral, gestual, corporal y artística. • manifestar sus pensamientos, sentires y emociones.
	Empatía	• Interacción armónica. • Ponerse en el lugar del otro. • Mantiene una actitud de escucha. • Expresa reflexión frente a las situaciones y actos de los demás y propios.
Identidad	Auto concepto	• Responde frente a quién es (autoimagen). • Identifica rasgos físicos y emocionales que lo diferencian de los demás. • Expone opiniones que da de sí mismo. • Da a conocer gustos y necesidades.
Conocimiento	Aprendizaje	• Construcción de saberes. • Estilo de aprendizaje. • Comprensión del medio que le rodea.
Socialización	Noción de tiempo	• Sentido de temporalidad
	Relación maestro y niños	• Interacción maestro - niños.

Estrategias metodológicas	• Proceso de enseñanza- aprendizaje. • Concepción docente del desarrollo infantil. • Modelo pedagógico. • Acciones pedagógicas. • Recursos educativos. • Distribución de tiempos. • Organización de espacios. • Trasposición didáctica.
Autoridad	• Relaciones de poder. • Rol docente/estudiante entorno al conocimiento.
Relación niños y niñas	• Interacciones de afecto. • Participación en juegos. • Lazos de amistad y compañerismo. • Reconocimiento y manejo de emociones. • Identidad con el grupo. • Posición frente al conflicto.
Relación familia y escuela	• Expectativas de aprendizaje. • Acompañamiento escolar. • Prácticas de crianza.

Fuente: Elaboración propia

A partir de las categorías de indagación expuestas, las docentes investigadoras realizan el registro de las experiencias de los niños y niñas en los diarios de campo, las conversaciones informales y talleres con los padres de familia. Con el propósito de plasmar, identificar y reflexionar sobre las voces de los diferentes actores en relación con el desarrollo de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas; así como los puntos críticos que se presentan en la transición del grado de preescolar a primero.

De otra parte, se plantea realizar el análisis documental mediante la revisión de planes de aula, lineamientos pedagógicos y mallas curriculares, con la finalidad de identificar las brechas metodológicas, didácticas y pedagógicas en el paso del preescolar al grado primero, y su posible incidencia en el desarrollo socioafectivo. De manera tal que, los grupos focales de niños – niñas, maestros y padres de familia permiten visibilizar el sentir, las concepciones y las expectativas en relación con el paso del preescolar al grado primero.

Fase 4 Elaboración del informe de investigación

Esta etapa se constituyó en la última fase de la presente investigación que consiste en la elaboración de un informe con calidad académica para su publicación, cuyo propósito es aportar a un campo de estudio determinado y a la construcción de conocimiento pedagógico, en este caso cerca de la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero. Al respecto, de la composición escrita del documento etnográfico se ha explicado que "La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda [...]" (Stake, 2005, p. 69).

Dicho de otra manera, la elaboración del informe significa responder a un problema de investigación y aportar a un vacío investigativo existente, no obstante "La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente [...]" (Woods, 1987, p. 185). Razón por la cual, para las docentes investigadoras implicó el momento de divulgar un proceso investigativo mediante un documento etnográfico que relaciona la fundamentación teórica y la experiencia de los involucrados; junto con reflexiones de la realidad representada en particular.

Resulta importante dar a conocer que esta fase se realizó con claras consideraciones éticas como el trámite de consentimientos informados (Anexo 5) dirigidos a la comunidad educativa para la recolección de datos para uso exclusivo de la presente apuesta investigativa. Así mismo, se garantiza el derecho de confidencialidad de datos personales y la veracidad de la información suministrada con fines exclusivamente académicos.

Análisis de resultados

El propósito de este apartado es presentar los resultados de la investigación con el objetivo de describir el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas durante el paso del preescolar al grado primero en las IED Orlando Higuera Rojas de la Localidad de Bosa y La Gaitana de la Localidad de Suba. Para lo cual, se retoma el discurso pedagógico de las docentes y las observaciones realizadas de los contextos educativos; a partir de las interpretaciones y reflexiones pedagógicas en contraste con los referentes teóricos y documentos institucionales.

Dicho de otro modo, el análisis investigativo desarrollado acorde al diseño investigativo etnográfico, en el caso del presente estudio, aborda la dinámica sistemática con acciones como “[...] reducción de datos, presentación de datos, conclusiones y verificaciones” (Villalobos, 2004, p. 109) realizadas mediante el uso de las diferentes técnicas de recolección de datos propuestas. Por lo cual, resulta pertinente aclarar que para definir hallazgos y conclusiones frente al desarrollo de la dimensión socioafectiva como propuesta alternativa de articulación frente a la problemática de la transición de los niños y niñas de preescolar a primero; se triangularon los datos obtenidos en matrices (Anexo 6) que dan cuenta de la identificación de tendencias que emergen de los hechos observados y de la susceptibilidad de los mismos a la luz de las categorías teóricas.

De esta manera, el proceso de análisis de los resultados se realizó con el propósito de dar alcance a los objetivos de la investigación: 1) identificar las tensiones, rupturas y cambios en la

transición de preescolar a primero de los niños y niñas; 2) reconocer la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero; y 3) reconocer las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en el proceso de transición de preescolar a primero.

Análisis de las tensiones en la transición de preescolar a primero de los niños y niñas

En lo que respecta a las tensiones, se encuentran tres tipos: la curricular, la didáctica y la de conformación de ambientes de aprendizaje. Dichas rupturas y cambios durante el trabajo de campo realizado, en primer lugar aportan al problema de estudio del paso de los niños y las niñas de preescolar a primero a través de la LEC, y en segunda instancia constituyen parte de los resultados al descubrirse como coincidencia durante el trabajo de campo factores críticos en la transición entre estos grados que se visibilizan mediante la interpretación y análisis de las prácticas educativas y en el discurso pedagógico de las docentes en el ciclo uno.

Análisis de la tensión curricular

Para comprender la tensión curricular se realiza un análisis documental de las mallas curriculares y planes de estudio propuestos para los grados de preescolar y primero. En primer lugar, se identifica en las mallas curriculares cuyo referente es la normativa educativa nacional, tal es el caso de los Lineamientos curriculares para la educación inicial (SED, 2013) que plantean el proceso educativo centrado en las dimensiones de desarrollo: personal social, corporal,

cognitiva, comunicativa, artística, espiritual y ética. En cambio, los Lineamientos curriculares (MEN, 1998) y estándares básicos de primaria (MEN, 2006) están definidos por áreas del conocimiento con la finalidad de proporcionar “[...] orientaciones a las instituciones educativas para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos” (MEN, 2009, p. 25), como se evidencia en el discurso pedagógico de los docentes de preescolar y grado primero:

Docente A: - El plan de estudios para primero se construye según los lineamientos curriculares y de allí se extraen los logros por áreas. En el caso de preescolar se trabaja por dimensiones y así mismo se evalúan a los niños.

Docente B: - El trabajo por dimensiones se puede observar en estrategias pedagógicas como: proyectos de aula, ambientes de aprendizaje, rincones y talleres, en el horario especial que elaboran las profesoras para los niños y niñas de preescolar que propician la interdisciplinariedad, y esta es una diferencia con primero que trabajan guías y horario por asignaturas.

Docente C: - En primero ha sido difícil que los niños se acostumbren a usar varios cuadernos, uno por materia, porque ellos venían acostumbrados a un solo cuaderno integrado el año pasado en preescolar.

Es así como se concuerda con la concepción de que el currículo “No sólo es un concepto teórico, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas.” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 11), resulta pertinente empezar por analizar su concepción y construcción en los contextos escolares, ya que esta da

cuenta de la manera como se comprenden y se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta a los niños y las niñas, la tensión curricular se hace evidente en las dificultades que presentan cuando ingresan al grado primero en cuanto al manejo de cuadernos por áreas, dado que aumentan de 2 a 7. Las docentes acuden a estrategias como colocar en las pastas alguna imagen o asignar un forro de color que identifique la materia con el cuaderno, aun así algunos niños y niñas les cuesta adaptarse a esta nueva exigencia. Como se evidencia en algunas voces infantiles:

Niño A: - *A mí me regañan por trabajar en cualquier cuaderno.*

Niña B: - *Cuando llego a casa, me arrancan las hojas, mi mamá porque la profesora me pone una nota de que trabaje en el cuaderno que no era.*

Niño C: - *En casa me toca pasar lo que hice en el colegio en el cuaderno que es.*

Niña D: - *A veces, me confundo, es que la profe pide un cuaderno y luego otro.*

En segunda instancia, se encuentra en los planes de estudio de preescolar la propuesta de actividades lúdicas como juegos, rondas y dinámicas de expresión corporal. En tanto, en el grado primero el programa hace énfasis en acciones pedagógicas orientadas a la apropiación del código lector. Lo cual resulta ser una contradicción entre las intenciones expresadas por medio de los documentos institucionales como Proyecto Educativo Institucional (PEI) que plantea el aprendizaje significativo y las prácticas educativas que son el reflejo de las mallas curriculares y los planes de estudio elaborados por las docentes que se centran actividades de aprestamiento y

desarrollo motriz mediante acciones pedagógicas orientadas hacia la adquisición y manejo del código alfabético. Al respecto, algunas docentes manifiestan:

Docente A: - En preescolar hay más tiempo para que los niños aprendan jugando, ya en primero hay que correr para que aprendan a leer y escribir.

Docente B: - Primero es un grado de desafíos, gran parte de la jornada se va en lectura y escritura, porque tienen que aprenderse las vocales, letras y la escritura de palabras. En preescolar, lo ven más como una aproximación pero en primero deben aprender a leer y escribir para pasar a segundo.

Docente C: - Se disfruta el juego, las canciones y las rondas; los niños de preescolar aprenden a socializar y esto es muy importante para la construcción de las normas. En primero, se continúa disminuye el juego por otros nuevos aprendizajes como la escritura y los números.

Docente D: - Como docentes de grado primero esperamos que nuestros estudiantes aprendan pronto a leer y escribir; más o menos estamos hablando de que se espera que todos sepan leer y escribir después de mitad de año.

En las prácticas del grado primero se privilegian la realización de planas, desarrollo de guías en las que se relacionan palabras con imágenes, conformación de palabras con sílabas e identificación de números con conteo de objetos. Se evidencia que todos van al ritmo de trabajo y las actividades que proponen las docentes y que los planes de estudio se repiten todos los años sin reformas acorde a las características y el contexto de los niños y las niñas; y sin contemplar los casos de educación especial de parte de algunos estudiantes.

Con base a los anteriores testimonios y la revisión de las mallas curriculares, planes de estudio, guías y evaluaciones, se hace necesario en los contextos educativos promover la flexibilización curricular en términos de contenidos, actividades, materiales, evaluación, tiempos, y demás estrategias que brinden continuidad en los procesos de aprendizaje. Puesto que, en grado primero se trabaja el currículo fragmentado por asignaturas; y se rompe la propuesta curricular integral desarrollada en preescolar que se proyecta en un plan de estudios compuesto de propósitos, actividades y estrategias de evaluación contextualizadas en el proyecto de aula.

Al respecto, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), plantea en el documento de Reorganización Curricular por Ciclos (2007) como respuesta a una estructuración curricular orientada a la superación de la división y fragmentación de los saberes escolares, para contrarrestar la asignaturización y favorecer los procesos de aprendizaje a través del desarrollo de proyectos que surjan de intereses o problemáticas del contexto escolar. Ante lo cual, se encuentra que las instituciones educativas aún no han planteado la posibilidad de continuar el trabajo curricular de la pedagogía por proyectos en el grado primero con los niños y niñas para dar continuidad a la participación activa y toma de decisiones frente a lo que se quiere aprender de manera interdisciplinar.

Análisis de la tensión en la didáctica

Frente a la tensión didáctica, las docentes investigadoras tuvieron en cuenta aspectos como la metodología, las técnicas de trabajo y los recursos educativos. Aspectos que se constituyen en

puntos distantes entre los grados de preescolar y primero de primaria, en cuanto a los medios pedagógicos para promover los aprendizajes y lograr los objetivos de enseñanza.

Para comenzar, se encuentra la metodología como componente de la tensión didáctica presentes en los planes de estudio; en la medida en preescolar la propuesta surge de los intereses de aprendizaje de los niños y las niñas, y se tienen en cuenta las preguntas infantiles para la conformación de un proyecto de aula. Caso contrario, a lo que sucede en el grado primero donde se desarrollan actividades aisladas que son planteadas por temáticas para cada una de las asignaturas previstas.

Se encuentra que en grado primero se deja de privilegiar al juego como una estrategia de aprendizaje a cambio de que los niños y las niñas realicen actividades individuales y en las que están más tiempo quietos. Entonces, se encuentra la necesidad de resignificar la práctica educativa orientada al reconocimiento de las virtudes del juego en el desarrollo de la dimensión socioafectiva, en cuanto a: el manejo de las emociones, el placer por participar, asumir un rol, trabajar en equipo, compartir materiales, negociar y llegar a acuerdos; asimismo, el juego favorece a las otras dimensiones del desarrollo y se puede involucrar el arte, la literatura, la imaginación, la curiosidad, el lenguaje y la exploración del medio.

Las tareas, obligaciones y organización escolar que desconocen sus circunstancias y su singularidad infantil: largas planas, repeticiones sin sentido, horarios demasiado exigentes, disciplinas adultas, ausencia de juego, soledad en el colegio por dificultad de relacionarse con los otros niños y presiones o “problemas” que producen mucho miedo. Sanciones públicas por faltas disciplinarias, incumplimientos o carencias materiales que acaban con

el interés y el entusiasmo de asistir. (SED, 2006, p. 29)

Es decir, en preescolar se desarrolla como propuesta metodológica el trabajo por proyectos del que subyace la apuesta didáctica conocida como proyecto de aula que se fundamenta en una perspectiva integral del aprendizaje; en la cual todas las áreas del desarrollo se encuentran y se interrelacionan para aprender con el pretexto de conocer sobre un tema de proposición colectiva infantil. Mientras que en grado primero de primaria las acciones pedagógicas se centran en el método sintético (alfabético y silábico), orientado a la adquisición y manejo del código escritor en correspondencia con enfoques estructuralistas y normativos de la enseñanza de la lengua.

Como lo expresan las docentes:

Docente A: - En primero se trabaja un horario por asignaturas como lo proponen los Lineamientos curriculares; a diferencia de preescolar que trabaja por las dimensiones del desarrollo. Pienso que en cierta medida se fragmenta el conocimiento y esto puede hacer complejo el proceso de aprendizaje.

Docente B: - El proyecto de aula, es una manera maravillosa de trabajar con los niños de preescolar porque se realiza integración de saberes y se responde a las dimensiones del desarrollo humano y a la formación integral.

Docente C: - Bueno, en primero aunque hay un horario por áreas, casi todo el tiempo, como es mi caso, antes del descanso es escritura de sílabas y construyendo palabras a partir de la combinación de sílabas. Después del descanso se trabaja matemáticas y algo de ciencias, sociales o artes.

Docente D: - En primaria a partir de primero, no se realizan guías integradas como se hace en preescolar, es más entorno a un tema se trabajan todas las áreas. Me explico el interés de

aprendizaje de los niños es sobre los carros, entonces, los niños desarrollan sus dimensiones cognoscitiva, socio afectiva, comunicativa, por nombrar algunas, teniendo como pretexto los carros.

En segundo lugar, las técnicas de trabajo tienen un énfasis diferente para preescolar y primero. Es así como se destaca que en el grado de preescolar las docentes promueven para la mayoría de las actividades el aprendizaje cooperativo, por lo cual organizan a los niños y las niñas en pequeños grupos de trabajo y plantean actividades de desarrollo colectivo que implican la participación de todos los integrantes; así como el intercambio verbal, el compartir los materiales y tomar decisiones en equipo. A diferencia del grado primero, cuyas actividades se centran en el trabajo individual como “única” posibilidad de evaluar los aprendizajes. En concordancia con lo expuesto por las docentes:

Docente A: - En preescolar, les proponemos a los niños a trabajar en grupo. Allí aprender a socializar para aprender. Se les da un reto al cual todos deben responder y aportar para solucionar.

Docente B: - Para evaluar lo que cada niño aprendió en grado primero es necesario que trabajen de forma individual, cuando se hace trabajo en equipo es complejo; por no decir imposible saber qué sabe cada estudiante.

Docente C: - Con el aprendizaje cooperativo, lo que las docentes de preescolar buscamos es que los niños aprendan a convivir y negociar sus saberes para construir conocimiento. También aprender a construir con el otro, a aportar y tomar decisiones en común.

Finalmente, los recursos educativos son diferentes entre preescolar a primero. Pero no se trata de un cambio paulatino a medida que los niños y niñas comprenden y se apropian de algún conocimiento para sustituir un material por otro; sino de la concepción de las docentes frente a los procesos de aprendizaje en preescolar y primero. Al respecto en el discurso pedagógico se encuentra:

Docente A: - Los sellos son importantes para los estudiantes de primero porque ellos aprender a imitar las muestras de las letras para realizar con precisión los trazos de las mismas. Ya no se trata de que escriba como cree que es, sino que lo haga como es, de manera correcta.

Docente B: - Considero que en preescolar está bien que los niños realicen operaciones con tapas, por ejemplo. Pero, ya en primerito, hay que exigirles a los niños que realicen cálculo mental y no está bien que usen los dedos.

Docente C: - Me gusta usar láminas en mis clases porque podemos observar y aprender dibujando. También, aprenden mucho de los videos educativos porque cuando conversamos de ellos podemos definir conceptos y dar ejemplos.

Docente D: - Es importante para los niños en preescolar aprender manipulando objetos, cuando ellos cuentan y separan palitos de paleta, lo que en realidad comprenden es la resta; y si unen dos cantidades de palos, están logrando sumar.

Análisis de la tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje

Las docentes investigadoras identifican en el discurso de las docentes como factores implícitos en la tensión de conformación de ambientes de aprendizaje, cambios en cuanto al número de niños y niñas entre el preescolar y primero; al igual que en distribución de espacio y tiempo. En la medida que cada niño y niña al ingresar a primero debe adaptarse a los escenarios de aprendizaje propuestos en grado primero.

El número de niños y niñas aumenta de preescolar a primero, de manera tal que los grupos que eran conformados de 25 a 30 entre niñas y niños; en el grado primero pasan a ser de 40 a 50. Ante lo cual, las docentes del grado primero expresan dificultades para atender casos particulares de aprendizaje que lo requieren y realizar atención personalizada; por lo cual las docentes esperan que los niños y niñas desarrollen su autonomía intelectual y moral rápidamente, como se constata en expresiones, como:

Docente A: - Es difícil o más duro trabajar con grados primero porque son más niños, y ellos aún requieren e una constante atención de la maestra. Pero, es un proceso complejo y difícil porque son 40 estudiantes y ellos aún no saben prestan atención y seguir instrucciones; a veces toca uno a uno explicarles.

Docente B: - Sientes que no puedes dedicarte a cada uno en primero, como lo hace la profesora de transición. Entonces, el niño que no se adapta puede quedarse porque no se puede descuidar al resto del grupo.

Docente C: - Lo ideal sería, continuar trabajando con el mismo grupo de estudiantes de preescolar en primero, esos 10 o 15 hacen la diferencia. Pero, toca forzarlos que hagan las actividades solos, sin tanto apoyo del docente porque se va el día y sientes que no hicieron nada.

En segunda instancia, en preescolar las mesas y las sillas se organizan de manera tal que los niños y niñas se les promueve el trabajo en equipo, el contacto y la interacción entre pares. A diferencia del grado primero donde se establecen filas para el trabajo en clase. De igual manera, los descansos de preescolar son en una zona a parte de los de primaria y solo ellos tienen acceso al uso del parque. Mientras que, los niños y niñas de primero toman el recreo junto con los otros cursos de primaria.

Docente A: - Los primeros meses que los niños están en primero, a ellos los ves pegados a la reja del preescolar como si quisieran entrar, a algunos les cuesta recorrer el patio.

Docente B: - Tal vez los niños extrañan su patio de preescolar cuando están en primero porque es más acogedor y no hay tanto niño grande que los pueda hacer caer.

Como último punto de la tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje, las docentes investigadoras encuentran que mientras en preescolar los tiempos de trabajo escolar son flexibles para que cada niño y niña realice las labores propuestas. En grado primero, las docentes dan por terminado el tiempo para cada actividad propuesta acorde al horario establecido por asignaturas para pasar al tema siguiente; con lo cual queda en un segundo plano el estilo de aprendizaje y los ritmos de trabajo. Como se puede evidenciar en el discurso pedagógico de las docentes:

Docente A: - En primero, por lo general, se tienen que quedar sin descanso hasta que terminen la actividad; en parte es bueno porque se acostumbran a ser responsables y no estar jugando tanto.

Docente B: - *Es complejo que todos terminen a tiempo, quienes acaban empiezan a molestar y otros se cansan y solo quieren estar jugando; me toca estarles llamando la atención para que terminen.*

Se evidencia en las palabras de los niños y las niñas, frente a la tensión en la conformación de ambientes de aprendizaje, sentimientos como la tristeza, el enojo o la frustración cuando consideran que no pueden cumplir con las actividades propuestas en el tiempo que es establecido por la docente. También ante consignas de las docentes como dejar de hacer conteo con los dedos de sus manos para realizar operaciones como sumas o restas sencillas.

Niño A: - *Yo lloro porque no termino a tiempo mi actividad.*

Niña B: - *Me da mal genio cuando la profesora borra el tablero y yo no he terminado.*

Niño C: - *Yo extraño de mi profe del año pasado que podía hacer los trabajos con mis compañeros.*

Niña D: - *Este año casi ni jugamos, el año pasado cantábamos, la profe nos leída cuentos.*

Las anteriores situaciones evidencian cambios fuertes que desconocen las etapas de desarrollo en la que se encuentran los infantes en lo que se refiere a la necesidad de material concreto para la construcción de conocimientos en la lengua escrita y el pensamiento numérico. Además, se desconoce que los niños y las niñas pueden apoyarse los unos en los otros para generar procesos de andamiaje entre pares que les ayude a comprender y alcanzar el trabajo propuesto en el ámbito académico; así como construir competencias socioafectivas.

En la edad temprana la prevalencia de los problemas de adaptación era tan elevada

porque no estaba formada la independencia como cualidad psíquica que garantiza el éxito del niño en el proceso. En la edad temprana las reacciones agudas pueden ser considerados trastornos situacionales transitorios, que conceptualmente se deben a las circunstancias ambientales. En el caso de la edad preescolar, ya están jugando un papel clave cualidades propias del niño, tales como la dependencia. (Yaque, s.f., p.7)

Construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero

En la investigación se asume que el desarrollo de la dimensión socio afectiva implica la construcción de tres ejes del ser humano: la autonomía, la convivencia y la identidad. Aspectos que al ser reconocidos aportan a la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero y garantizan la articulación entre estos grados; a través de la construcción de conocimiento pedagógico que promueva tanto la reflexión de las prácticas educativas como su transformación.

Construcción de la autonomía de los niños y niñas

En la presente investigación, la autonomía es comprendida como el conjunto de capacidades y habilidades relacionadas con el desarrollo de la motricidad y de las emociones que le permiten al niño y niña decidir y actuar de forma independiente en la realización de hábitos y en espacios de socialización como juegos o actividades dirigidas. Se destaca que se manifiesta en aspectos relacionados con la autoestima, autogestión, actitud positiva, responsabilidad y autoeficacia

emocional (Bisquerra, 2007, p. 23). A continuación, se identifican, describen y analizan los aspectos del aprendizaje encontrados que aportan a la construcción de autonomía como las pautas de crianza, y en particular en el dominio corporal y la seguridad.

En primer lugar, en lo que respecta a la autonomía, se hallan dos situaciones ambivalentes que se presentan en el contexto familiar; se encuentran pautas de crianza en las que predomina el autoritarismo y otras donde se carecen de límites y reglas frente a un comportamiento adecuado. Tanto en preescolar como en primero existen casos de niños y niñas quienes no pueden decidir por sí mismos como su ropa a diario a vestir, o por el contrario se les permite hacer todo lo que deseen en sus hogares; en contraste con otros padres de familia que expresan su aporte en la construcción de la autonomía de los niños y las niñas, en lo relacionado a hábitos de aseo y presentación personal, como las docentes y acudientes manifiestan a continuación:

Docente A: - Bueno, yo tengo en clase un caso en particular. Si le llamo la atención al estudiante para que trabaje, el niño no hace caso. Fuera de eso la mamá se molesta cuando se le dice que el niño se comportó mal porque agredió a otro compañerito o no realiza las actividades.

Docente B: - El caso de la niña es muy complicado, la niña misma me cuenta que los papás le dejan hacer en casa lo que ella quiera. Ve televisión hasta que ella quiera, los programas que ella quiera y come cuando ella quiera; por eso llega tarde.

Docente C: - Por ejemplo, tengo un estudiante que en clase no puede expresarse ante sus compañeros. En algunas ocasiones me ha contado que en casa la mamá lo regaña mucho, y que si lleva notas más le pegan.

Docente D: - *Cuando, tú tienes niños que quieren que tu como profe les hagas todo. Te preguntas ¿Cómo puedo ayudarlos a ser autónomos? Porque en el colegio les estas motivando diciendo que pueden y les invitas a ser solos muchas cosas. Pero en casa no los dejan ni amarrarse los zapatos o limpiarse la nariz; les recogen los juguetes y hasta los cucharean.*

Acudiente A: - *En la casa generalmente a los niños se les enseñan las cosas que deben hacer como bañarse y vestirse, porque están en edad de hacerlo; cuando lo hacen se les dan premios y cuando no, se les castiga.*

Acudiente B: - *Yo permito como mamá que mi hija se cepille los dientes y luego yo le reviso. Yo quiero que ella algún día tome la iniciativa propia y no porque yo se lo pida.*

Acudiente C: - *Por ejemplo profe cuando mi hijo no recoge los juguetes y el reguero que hace, lo castigamos quitándole la televisión.*

Como se puede apreciar, la escuela se enfrenta a contextos familiares diversos, unos promueven más que otros oportunidades para el desarrollo de la autonomía. Ante lo cual, se evidencia la necesidad de fomentar la independencia infantil acompañada por aprendizajes como la consideración frente a los sentimientos de los demás, responsabilidad por sus acciones y negociación de acuerdos (Kami, 1987, p. 11); como parte, por supuesto del desarrollo socioafectivo.

En segundo lugar, se evidencia en el contexto educativo preocupación la formación académica y el desarrollo cognitivo de los niños y niñas; lo cual es cuestionable si se tiene en cuenta que la escuela es un espacio social privilegiado por la creación de relaciones interpersonales y tiene un papel trascendental en la formación de ciudadanos con un amplio

espectro social. Ante lo cual, la educación es garante del desarrollo autónomo de los niños y niñas y aporta en los primeros años de escolarización competencias sociales significativas como la empatía y la identidad social, de ahí que:

El paso a la autonomía implica el paso de lo egocéntrico a lo social, al sentido de la cooperación social y por tanto la comprensión de la regla con un sentido de obligación. Esto se logra cuando la relación social está regulada por el reconocimiento del otro y la inmersión del yo en el mundo social como parte del colectivo. (Sepúlveda, 2003, p. 29).

Al respecto, las docentes investigadoras plantean al reflexionar sobre la práctica pedagógica observada y la propia, puntos curriculares y convivenciales necesarios de redefinir para la formación de los niños y niñas como sujetos sociales: 1) los modelos pedagógicos de aprendizaje heterónomo, 2) las relaciones verticales entre maestro y estudiantes, 3) el grado de exigencia de disciplina, 4) Predominio de las competencias cognitivas sobre las emocionales, y 5) el énfasis en el trabajo individual en las clases. Se trata de que las docentes en el paso de preescolar a primero, generen oportunidades para que los niños y niñas desarrollen una personalidad independiente con la posibilidad de que: 1) fortalezcan autoestima, 2) actúen sin ayuda o supervisión permanente por parte del adulto, 3) tomen decisiones sin ser manipulados por otro par o adulto, y 4) participen en la construcción de acuerdos y normas.

Por otro lado, se requiere un ambiente social abierto, activo y rico en experiencias que permitan una interacción productiva con el sujeto. Debemos entender la autonomía como el objetivo de la educación, no como sinónimo de libertad, sino como sinónimo de respeto y responsabilidad hacia los otros y hacia uno mismo. (Muntaner, s.f, p. 250)

Ante lo cual, resulta necesario dar a conocer que en los dos grados los niños y las niñas expresan sus emociones, sentimientos e ideas cuando sienten la necesidad de ser escuchados, manifestar algo que está ocurriendo, cuando se sienten en peligro, cuando algo les interesa, así mismo sobre las actividades que van realizar como preguntas. Además, sienten seguridad y confianza con la profesora al comentar situaciones de casa o que les ha ocurrido a ellos, es un referente afectivo que los escucha.

Niña A:- *Profe a mi me gusta estar contigo porque yo te quiero*

Niño B: -*Profe te cuento algo: imagínate que el domingo fuimos de paseo y mi mamá se puso feliz porque leí los avisos.*

Niño C: *Profe a mi no me gusta quedarme donde mi abuelita por las tardes porque ella grita mucho*

Niño D: *Es que mi mamá siempre escribe las tareas en una hojita y yo las copio.*

En lo que respecta al dominio corporal, se encuentra una estrecha relación de esta habilidad con las actividades propuestas por las docentes, quienes en preescolar dedican más tiempo a la lúdica y el juego, que las profesoras de grado primero quienes manifiestan preocupación por la enseñanza de la lectura y escritura. A pesar de ello, en los dos grados se evidencia seguridad y confianza a la hora de jugar, y ellos mismos organizan sus juegos en los cuales cada uno asume un rol y por lo general hay un líder. Se desenvuelven muy bien en el espacio y reconocen unas normas establecidas; por lo cual buscan ayuda de la profesora cuando se sienten en peligro o cuando un niño o niña está realizando algo que no se puede hacer.

De igual manera, sucede con el desarrollo de la seguridad, en la medida que muchas de las actividades de grado primero reducen la participación de los niños y las niñas en conversatorios y hay una exigencia por la quietud y el silencio para terminar el trabajo propuesto por parte de la docente. A diferencia del preescolar, grado en el que los niños interactúan entre ellos por más lapsos de tiempo.

Las interacciones entre maestras y alumnos –as- : En algunos casos son instructivas, autoritarias, instrumentales, el niño o niña no es un interlocutor con quien se conversa o dialoga en condiciones de igualdad, sino siempre como un receptor de instrucciones. (SED, 2006, p. 28)

Ante lo cual, en el trabajo de campo se evidencia que los niños y niñas tanto de preescolar como en el grado primero interactúan con otros compañeros preferiblemente del mismo género para compartir sus trabajos, sentimientos y compartir sus onces y útiles de trabajo. Así mismo, se observa que en los dos grados acuden a la profesora para mostrar la realización de sus trabajos para verificar que lo que están realizando está bien, lo hacen para encontrar ayuda cuando se pierden sus útiles y tienen la necesidad de algo como ir al baño. Los niños y niñas de estos dos grados están adquiriendo seguridad y confianza, en un mayor grado los niños que las niñas, en las acciones que realizan por ello la necesidad de la aprobación del adulto quien orienta su acción. Es por ello que:

La esencia de la autonomía está en que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones; sin embargo, autonomía no es lo mismo que libertad. La autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir, cuál es la mejor

acción a seguir. [...] Si se consideran los puntos de vista de los demás, no se es libre para mentir, romper promesas y ser desconsiderado. (Kami, 1987, p. 6).

En pocas palabras en el tránsito de preescolar a primer grado ser autónomo para los niños y las niñas es un proceso que conlleva a tomar conciencia de la responsabilidad que se tiene en pensamiento, decisión y expresión, y el reconocimiento de la misma en los demás; así como la capacidad para establecer vínculos de afecto. Por lo cual, la autonomía plantea el desarrollo social a la par que con la identidad propia como resultado de la interacción con otros (Touraine, 2006, p. 61); puesto que, involucra la auto seguridad y confianza en sí mismo; así como el reconocimiento de emociones, pensamientos y sentimientos en los demás.

El nivel de juego es una síntesis de lo que se analiza; en el juego participa toda la personalidad del niño: su lenguaje, sociabilidad, pensamiento, imaginación, energía, intereses y vivencias. En los resultados hay tendencias polarizadoras, los adaptables hacia niveles superiores y los disadaptables hacia los inferiores. La psicología cognitiva ha probado la importancia de esta esfera para la adaptación del individuo; no se podía pasar por alto este hecho, por lo que ha sido explorado amplia y profundamente en esta investigación. (Yaque, , s.f., p.8)

Al respecto, en el grado preescolar y primero los niños y niñas manifiestan que las personas más quieren en el colegio son sus amigos y la profesora, es así como la mayoría contestó que lo que más les gusta hacer con esas personas es jugar y otro grupo contestó que hacer actividades. En cuanto a la familia, expresaron que las personas que más quieren en la casa son: los padres,

los hermanos y la abuelita; y lo que más les gusta hacer con ellos es jugar, ir al parque, ir en el carro o en bus y ver televisión.

Niño A:- *Me gusta mucho venir al colegio porque aquí jugamos y aprendemos.*

Niño B: -*Yo quiero mucho a Camilita porque es de mi ruta y es toda tierna.*

Niño C: -*Nuestra profe es muy linda, porque nos hace reír.*

Construcción de la convivencia de los niños y niñas

La convivencia se concibe en la acción de compartir con otros, pares o adultos; intercambiando ideas, sentimientos, emociones o acciones; que para el caso del presente estudio, se trata de la relación basada en el reconocimiento de los otros seres humanos sin vulnerar su integridad e involucra la interacción constante. Con respecto al desarrollo socio afectivo se observa en las relaciones entre pares y pares – maestros, las habilidades relacionadas con la autorregulación del propio comportamiento como: el establecimiento de acuerdos, la comunicación y la empatía.

Como primer punto en la transición de los niños y niñas de preescolar a primero, en cuanto a la convivencia las maestras plantean la necesidad de fomentar el establecimiento de acuerdos como una acción pedagógica que conlleva a la autorregulación, que a su vez es aquella capacidad de modificar la conducta ante las situaciones que lo demandan (Ato, González y Carranza, 2004, p. 69). Aspecto necesario para disminuir los conflictos, las agresiones verbales y físicas entre los niños y niñas, como se puede confirmar en los siguientes testimonios:

Docente A: - *El grupo en general no ha tenido cambios significativos de preescolar a primero, ha habido peleas porque la opción del diálogo ante el conflicto no ha sido aún explorada y puesta en práctica.*

Docente B: - *Otra situación que se presenta, es que los niños requieren de la presencia constante del docente para trabajar en clase, no molestar a otros o pelearse.*

Docente C: - *Les falta mucho en convivencia, el respeto al otro y aceptar que se puede opinar diferente o gustarle algo distinto, por eso como su profesora les establezco unos mínimos que considero necesarios para una adecuada convivencia en clase.*

Acudiente A: - *No profe las normas en la casa las doy yo, que soy el adulto y mis hijos tienen que cumplirlas, porque que tal ellos mandándolo a uno*

Acudiente B: - *Mi hijo es feliz cuando juega con sus amigos y cuando come algo que le gusta y cuando comparte en familia*

Se evidencia que los niños y niñas expresan su falta de participación en la creación de acuerdos en casa y en el aula de clase, en lo que se evidencia que las normas fueron establecidas por la maestra y acudientes. Ahora bien, cuando dibujan las normas que tienen en el salón, la mayoría realiza aquellas que más incumplen los compañeros o ellos mismos; pues saben que esto genera inconvenientes en el salón y con la profesora, e igualmente agregan aquella que ellos y ellas incumplen las normas ya establecidas, como jugar con el agua en los baños.

Cabe mencionar que algunos niños y niñas de ambos grados tienen clara la importancia de tener normas dentro del salón de clase para mantener la disciplina, orden, aseo, respeto por el otro y aprender de manera mejor. Por otra parte, algunos niños y niñas manifiestan que no tienen

en cuenta las normas establecidas para proteger su integridad por lo que las consideran creaciones de los adultos para prohibirles muchas cosas. Como se denota en las siguientes expresiones:

Niña A: - *Profe si tu no nos dijeras las normas, pues todos se volverían locos.*

Niño B: - *Lo que podemos hacer y las normas nos las dijo la profe.*

Niño C: - *Eso te pasa por no hacerle caso a la profesora.*

Cuando se piensa en la transición de los niños y niñas del preescolar a primero, los docentes esperan que se apropien de las normas y valores socialmente compartidos. Dicha expectativa, hace imprescindible la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos en comunicación y participación oral en las clases que les propicie escucharse entre ellos, dado que convivir es “[...] tanto como referirse a la vida en compañía de otros (...) la vida humana solo es posible merced a la participación de los demás” (Martínez Otero, 2001, p. 296)

De otra parte, se evidencia el conflicto como una posibilidad de mejorar la convivencia en los contextos escolares si las docentes convocaran a los niños y a las niñas a conversar y reflexionar sobre la situación presentada, en la medida que se propone fomentar la autorregulación con pautas que propician la aceptación del otro. Es así como la convivencia “[...] encierra un cierto bien común que es conveniente respetar, lo que favorece la espontánea resolución de conflictos” (Ortega, 2007, p. 51).

Como hallazgos durante el trabajo de campo en cuanto a la convivencia, se evidencia que en el paso de los niños y niñas de preescolar a grado primero: 1) sus docentes a cargo consideran al

manual de convivencia y al observador como únicos recursos para hacer cumplir los acuerdos y mejorar la convivencia, y 2) se disminuyen los tiempos de interacción entre sí, como consecuencia de la distribución de los pupitres en filas en los salones y las actividades individuales en silencio para mantener el orden en clase.

En segunda instancia, se plantea una relación recíproca entre el establecimiento de acuerdos y la comunicación, en la medida que hay una relación de dependencia mutua que aporta a la solución de los conflictos. Por otra parte, se construyen vínculos positivos entre los niños y las niñas con lo que se mejora la convivencia a través de las estrategias de concertación y diálogo; si se alcanza la comunicación asertiva y aplicabilidad de acuerdos concertados. Como lo expresan sus docentes a continuación:

Docente A: - Siempre les recuerdo a mis estudiantes que deben cumplir con lo establecido para el desarrollo de mis clases, como por ejemplo pedir la palabra y escuchar al que está hablando.

Docente B: - Buscan ayuda cuando se sienten en peligro o cuando un niño o niña está realizando algo que no se puede hacer, es decir reconocen unas normas establecidas para jugar de forma libre en lugares destinados para el descanso.

Docente C: - Buscan a la profesora cuando un grupo de niños no cumple los acuerdos de convivencia.

Docente D: - Gritan, corren y ellos mismos organizan sus juegos cada uno asume un rol, por lo general hay un líder.

Docente E: - Los niños entre ellos crean vínculos afectivos, se expresan libremente y entre ellos se cuentan lo que les está pasando, sus sentires luego la mayoría de veces es el mismo

niño o el compañero quien me comunica lo que le está pasando. Dentro y fuera del aula los niños expresan sus ideas de forma libre y espontánea.

De acuerdo a las observaciones realizadas se puede establecer que los niños y niñas ponen en práctica los acuerdos de convivencia al momento en el que las maestras los recuerdan porque aún son dependientes del adulto para lograr regularse. Así mismo se evidencia que se establecen premios a quienes cumplen los acuerdos, como participar en las clases o ser auxiliares de la maestra, lo cual puede llevar a que los niños y niñas actúen motivados por un incentivo.

Es así como, en la investigación se delibera sobre el sentido de la convivencia como acto sancionatorio distante al acto reflexivo. Ante lo cual, identifican mediante los talleres desarrollados con los niños, las niñas y los acudientes (Anexo 7); la posibilidad de la realización de actividades orientadas al logro del establecimiento de acuerdos: 1) conversatorios orientados a conocer diferentes puntos de vista, 2) espacios para preguntas a otros pares, 3) construcción de pactos de convivencia entre pares y maestros, 4) momentos de reflexión colectiva frente algunas situaciones presentadas, y 5) dinámicas grupales libres y dirigidas.

En tercer lugar, la empatía comprendida como la facultad de ponerse en el lugar del otro, escuchar y ser reflexivos. Por lo cual, implica “[...] aprehender del mundo interior del a otro y acompañar a otro en sus sentimientos” (Eisenberg y Strayer, 1992, p. 118), es decir, se aprende a leer situaciones y a ese otro inmerso en la misma. En lo que las maestras de preescolar y primero destacan las siguientes situaciones:

Docente A: - *A veces llora con mucha ira y se le dificulta contar lo que sucedió. Cuando se calma, se le pregunta pero no habla absolutamente nada. Son sus compañeros los que me dan a conocer la situación.*

Docente B: - *Cuando algo le molesta de un compañerito. Su reacción inmediata es pegarle. Y al preguntarle porque lo hizo solo se queda callado.*

Docente C: - *Son muy pocos los niños que muestran preocupación por alguno de sus compañeros, por ejemplo, si ven a algún niño llorando, me cuentan. Los demás, en general, siguen en su cuento y no se percatan.*

Niña A: - *yo defiendiendo a Camilita porque ella es mi amiga y mi compañera de ruta, y me da rabia que le peguen.*

De otra parte, se evidencia que los niños y las niñas establecen relaciones de amistad con otros compañeros por cercanía o porque comparten diferentes espacios y es precisamente a su grupo de amigos a quienes les demuestra actitudes de cuidado. De ahí que, la defensa de los compañeros de curso parte de la conformarán grupos con barreras que protegen a todos los compañeros cuando se presentan inconvenientes con niños o niñas de otro curso.

Al respecto, la empatía se trata de “[...] la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás” (Garaigordobil y García, 2006. p. 180). De manera tal que, si bien las maestras observan que los niños y las niñas son espontáneos en sus maneras de sentir, actuar, expresarse y reaccionar ante las diferentes situaciones, les falta comprender y manejar sus propias emociones, y las de los demás.

Construcción de la identidad de los niños y niñas

La identidad, en la presente investigación, es comprendida como el proceso de reconocimiento como persona única en determinado grupo social que implica la identificación de los rasgos físicos y emocionales que nos diferencian de los demás. Es componente del desarrollo socioafectivo porque se construye a través de la interacción con otras personas mediante la aceptación de las particularidades de cada ser.

En este orden de ideas, a continuación se analiza la construcción de la identidad de los niños y las niñas en su tránsito de preescolar a primero, en tres procesos propuestos por Sepúlveda (2013, p. 94): unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con otros. Para comenzar, la unidad del sí mismo consiste en la afirmación del sí como ser único y diferente, cuya diferenciación se da a nivel psicológico, corporal y sexual; características personales que hacen parte del carácter. Como se muestra en las siguientes expresiones de los niños y las niñas de grado preescolar y primero:

Niño A: - *Él es un niño porque los niños son los que juegan así y las niñas juegan con otras niñas.*

Niña B: - *¿Quién soy? Yo soy Karen, una niña. .*

Niño C: - *Mis papás dicen que soy un cansón y yo no hago caso, porque me gusta que me digan cansón.*

Niña D: *Yo tengo una familia, vivo con mi papá, mi mamá y mi abuela. Quiero a mi hermanito porque lo cuido y es un bebé.*

Niño E: *Mamá dice que me parezco a mi papi, yo camino como mi papi y hago caras como mi papi.*

Niño F: *Yo soy católico, voy a misa con mis papás los domingos.*

En las expresiones infantiles orales expuestas, se evidencia que la identidad se manifiesta en estructuras cognitivas de representación de la realidad social que han construido los niños y las niñas; mundo del cual hacen parte y que se relaciona con las prácticas e ideologías heredadas (Ritzer, 1993, p. 502), que también se derivan del contacto con los grupos humanos (Fernández, 2000, p. 203). Razones por las cuales, la familia y la escuela son espacios de socialización potencializadores del desarrollo socioafectivo en el paso de preescolar a primero.

En cuanto, al segundo proceso conocido como la integración del sí mismo; se encuentra que este se da como la acomodación a las experiencias vividas; en las que se integran el pasado, presente y futuro, y se reconoce en la historia de vida. Y finalmente, la construcción de la identidad personal implica la tarea de reconocerse y ser reconocido como persona única y parte de una comunidad. Como lo expresan en el discurso pedagógico las docentes:

Docente A: - *Usualmente, escuchas a los niños decirles a otros compañeros, parece una niña, a manera de juicio y hay que entrar a reflexionar con ellos. Otras veces, dicen eso es de niñas o niños como juicio.*

Docente B: - *Cuando acontece algo, les cuesta reconocer que fueron ellos y empiezan a culparse unos a otros.*

Docente C: - *En los dibujos que los pequeños hacen de sus familias, ellos se identifican en estas y se dibujan también, saben que hace cada uno y te cuentan que hacen en casa.*

Docente D: - *Hay niños que te cuentan que les gusta y como quien quisieran ser. Se identifican con hermanos mayores, primos, futbolistas o cantantes.*

Acudiente A: - *Si educo a mi hija con amor y en el amor de Dios estoy segura que va a ser una buena persona.*

Acudiente B: - *P: Mi hijo ha tenido muchos cambios en el cambio a primero, es más ordenado, más responsable y ya casi lee.*

Como se pudo apreciar, las docentes y acudientes expresan que algunos de los niños y las niñas logran dar muestra de la construcción de su identidad a nivel verbal, corporal, actitudinal, espiritual y sentimental. De otra parte, los niños y niñas en su tránsito de preescolar a primero presentan más fortaleza en el proceso de “la unidad del sí mismo” y requiere fortalecer la “integración del sí mismo” y “la identidad personal”.

Se destaca que los niños y las niñas de ambos grados reconocen sus diferencias y similitudes físicas con su papá o su mamá, de acuerdo a lo que les han dicho, ya que se escuchan frases como “todo mundo dice que soy igualito a mi papá” y por ende responden que son diferentes al otro. Aún, no dan respuestas en cuanto al género al que pertenecen; ni identifican diferencias físicas con personas de otras razas o culturas.

De ahí que, se propone abordar algunos puntos a incluir en el plan de estudios con el propósito de fortalecer la identidad de los niños y las niñas en su paso de preescolar a primero: 1) historia de vida, 2) autobiografía, 3) grupos de pertenencia, 4) relato familiar. De esta manera, la

identidad resulta ser “[...] un conocimiento interno de sí mismo que incluye aspectos comportamentales, afectivos y sociales” (Cremades, 1995, p.74), y su proceso de construcción implica comprenderse a sí mismo y cada ser humano con el que interactúa.

Acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en el proceso de transición de preescolar a primero.

En la investigación se denota al juego y a la creación de ambientes de aprendizaje socioafectivos como las acciones pedagógicas que favorecen procesos de aprendizaje sociales, emocionales, afectivos y cognitivos. Puesto que, se caracterizan por su riqueza en interacciones que aportan a la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad de los niños y las niñas en el paso del preescolar al grado primero.

El sentido del juego en la transición de preescolar a primero

El juego considerado como una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo socioafectivo, le permite a los niños y las niñas relacionarse de distintas maneras, aprender a conocer sus sentimientos, manejar emociones, resolver conflictos y acercarse a pautas de comportamiento social (Vigotsky, 1978, p. 142). De ahí que en el juego intervienen diversas dimensiones del desarrollo humano que se articulan con la socio afectiva, corporal, cognitiva y comunicativa.

Niño A: - *Push shis pa pa... Cuando grande quiero ser piloto* (con sus lápices de colores uno frente a otro y realiza sonidos simulando como si sus lápices fueran dos “sayayines”)

Niña B: - *Mira mis uñas, soy una señorita* (juegan a hacerse uñas de plastilina para ponérselas y sentir que las tienen muy largas)

Niña C: - *Es divertido y jugamos a vender y atender* (juegan a los pasteles)

Niño D: - *Aquí en esta tasita yo te echaba la comía y tú te la comías y me decías gracias*
(juegan al restaurante)

Se evidencia que en preescolar y primero, los niños y las niñas se sienten felices cuando están jugando, cuando hacen algo que les gusta y les llame la atención, cuando se les motiva, cuando se les brinda afecto, cuando exploran y construyen. Por otra parte, les gusta jugar con su amigo o amiga con la que tienen vínculo de amistad y buscan quedar en el mismo equipo.

Niña A: - *Lo que más me gusta hacer es jugar con mis amigos en el colegio y hacer las tareas con la profe, porque ellas es linda y me enseña*

Niño B: - *Lo que más me gusta es cuando la profesora se inventa juegos para aprender*

Niño C: - *Profe yo te quiero mucho, me gusta estar contigo (le expresa mientras juegan).*

Acudiente A: - *Mi hijo se siente feliz cuando está jugando, si todo se lo enseñaran con juego sería muy bueno.*

Es así como, las docentes de preescolar integran el juego en su práctica pedagógica ya que los niños y niñas aprenden mejor incorporando la lúdica en la adquisición de saberes, además fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas que potencia el desarrollo integral. Por su parte, las docentes de primero manifiestan que el juego ocasionalmente se integra desde la

motricidad, el uso de la tecnología y para el desarrollo del pensamiento para afianzar en el conocimiento y como forma de dinamizar las clases.

El juego por una parte, tiene una gran trascendencia en la dimensión psicomotriz, intelectual, afectiva y social del niño y, por otra, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. Teniendo en cuenta la rica diversidad de juegos, es aconsejable que no se los considere únicamente como instrumento facilitador del aprendizaje, ni únicamente como descanso y recreación, sino que se observe, propicie y desarrolle toda clase de juegos como medio de maduración y aprendizaje, pues constituyen un elemento básico en su desarrollo global como individuo. (Viciano, 2003, p. 37)

Desde esta perspectiva, el juego es un componente de la didáctica en la medida que se convierte en una estrategia de enseñanza que promueve los procesos de aprendizaje de manera significativa en la medida que se convierte en un contexto propicio para la construcción de relaciones socioafectivas y demás dimensiones del desarrollo (Soto y Violante 2008). Entendido el juego en relación con la didáctica se vislumbra como un contexto donde el adulto pone en marcha su intencionalidad de enseñar con lo cual adquiere características sin alejarlo del potencial lúdico que posee en lo interaccional que favorece la dimensión socio afectiva, como: considerar el punto de vista de otro jugador para actuar en consecuencia, seguir normas, participar en procesos de interacción y comunicación, empatizar con otros, identificarse con el grupo, fortalecer la autoconfianza y tomar decisiones, entre otras competencias.

En efecto, el juego desde una visión interaccional y lúdica emerge como un eje estructurante del desarrollo de la dimensión socioafectiva en la transición de preescolar a primero; puesto que

éste se caracteriza por ser un medio de interacción y comunicación que potencia competencias sociales ya que contribuye a la identidad del sujeto y del grupo, cohesión y cooperación social (Paredes, 2002, p.12). Además de estimular la construcción de la identidad, la imaginación y la creatividad.

Se encuentra que los niños y las niñas imitan en sus juegos principalmente a que los personajes de sus programas de televisión favoritos, así como a sus adultos cercanos: papás, mamás, abuelos y maestros. Igualmente, juegan a lo que quieren ser cuando adultos o aquellas actividades que les llaman la atención como futbolistas, policías o profesores.

Como diferencia se encuentra que los niños y las niñas de primero imitan a sus compañeros grandes en los juegos tradicionales y se sienten felices cuando llevan objetos o accesorios para ser como ellos. En tanto, en preescolar, ellos y ellas aún establecen juegos de roles imaginarios como princesas y villanos de los cuentos que escuchan en sus casas o en el colegio.

Es por ello, que la investigación reconoce el potencial del juego en el desarrollo de la socioafectividad de los niños y las niñas, en la medida que: 1) releva rasgos de la personalidad, necesidades, motivaciones e intereses de la etapa propia de desarrollo, 2) promueve la interacción y el establecimiento de relaciones interpersonales, 3) fomenta la construcción de competencias sociales y afectivas, 4) facilita la construcción y representación de la realidad de manera simbólica, y 5) aporta a procesos particulares de aprendizaje.

En otras palabras, del juego “[...] depende el desarrollo intelectual, afectivo y social, no siendo únicamente una actividad natural y necesaria en los primeros años de vida, sino que, lo es

en toda la infancia y para siempre” (Borja, 1985, p. 147). Razón por la cual, resulta necesario como docentes de preescolar y primero reconocer su importancia en el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en pro de su desarrollo integral.

El valor de los ambientes de aprendizajes socioafectivos en el paso de preescolar a primero

Se trata de pensar una escuela centrada en la afectividad donde los niños y las niñas, y los maestros sean reconocidos como seres sensibles que participan de relaciones saludables y constructivas. Es decir, son espacios pedagógicos, lúdicos y creativos que involucran tanto a los procesos de aprendizaje, como la interacción de los niños y las niñas, entre pares y de ellos con sus docentes.

Sin embargo, el ambiente por sí mismo no es suficiente para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere la voluntad decidida de los maestros que, como actores claves de transformación, han de reconocerse como sujetos de afecto, con emociones y sentimientos que permean su labor docente y con el poder para generar atmósferas cálidas y amables donde la comunicación asertiva con los estudiantes se pueden lograr a través de actitudes, gestos, posturas, tonos de voz, acercamientos y otros elementos de comunicación no verbal. Estas acciones comunicativas permiten que en el aula de clase los estudiantes se conecten, dialoguen desde lógicas más emotivas y creen vínculos más afectivos con su colegio. (Charry Álvarez y Galeano Gallego, 2014, p. 7)

Bajo este panorama, los ambientes de aprendizaje pensados desde el afecto como mediador del aprendizaje posibilita a los niños y a las niñas comprenderse a sí mismos y a los otros, reconocer necesidades e intereses propios y ajenos (Charry Álvarez y Galeano Gallego, 2014, p. 17). De esta manera, desarrollan su autoconocimiento a nivel emocional, motivacional y actitudinal; factores que aportan a una convivencia positiva, de inclusión y tolerancia.

Entonces, se puede aprovechar para fomentar el autoconocimiento y manejo emocional que los niños y las niñas en preescolar y primero crean vínculos afectivos; expresan sus emociones, sentires y opiniones con sus maestras y sus compañeros dentro del colegio. Así como, la espontaneidad con la que demuestran sus sentimientos: lloran, ríen o son de mal genio según la situación.

Por ende, los ambientes de aprendizaje socioafectivos, han de propender a favorecer cuatro ejes: 1) el interpersonal que aborda la regulación emocional, 2) el intrapersonal mediante la cooperación y el trabajo en equipo, 3) el de comunicación asertiva de escucha activa, y 4) el de capacidad de resolver problemas que consiste en fomentar la negociación y la toma de decisiones (Charry Álvarez y Galeano Gallego, 2014, p. 26). Es así como, adquiere sentido trabajar las historias de vida, traer a colación un conflicto para dialogarlo, tomar el acierto y el error como aprendizajes, a fin de cada niño y niña encuentre su pertinencia con su grupo y con la escuela.

Conclusiones

Al finalizar la presente investigación se concluye que la transición de los niños y las niñas de preescolar a primero, es un fenómeno educativo que continúa vigente y requiere una reflexión e intervención en cuanto al desarrollo de la dimensión socioafectiva. En la medida que su abordaje pedagógico facilita a temprana edad el paso de un grado a otro, mediante la formación de niños y niñas cada día más seguros de sí mismos con capacidad de adaptación frente al cambio.

Al reconocerse las tensiones curriculares, didácticas y de conformación de ambientes de aprendizaje; la investigación asume la transición centrada en el desarrollo socioafectivo como una alternativa necesaria e importante para alcanzar la formación integral de los niños y las niñas. Cabe señalar que el problema de investigación se centra en las características del desarrollo infantil y considera esta transición como parte de su desarrollo evolutivo; ante lo cual adquiere relevancia generar acciones pedagógicas que reflexionen sobre el contexto escolar, mediante el análisis de las políticas educativas nacionales, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), modelos pedagógicos, planes de estudio, metodologías y tipos de evaluación.

No obstante, si bien se promueve el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas como dimensión garante en la construcción de su autonomía, identidad personal y grupal, y competencias sociales que favorecen la convivencia. Las docentes a cargo de los grados de

preescolar y primero han de asumir el reto de trabajar en conjunto para plantear estrategias pedagógicas que favorezcan la articulación entre estos grados.

Entonces, es importante que los docentes piensen y reflexionen sobre la didáctica de la educación infantil para dar un lugar al niño y la niña en su proceso de conocimiento, mundo social y cultural en el que está inmerso. De esta manera, es posible la realización de prácticas de enseñanza centradas en el respeto de intereses, reconocimiento de necesidades, valoración de capacidades y promoción de habilidades socioafectivas.

Las docentes investigadoras, frente a la transición de los niños y niñas de preescolar a primero identifican como principales cambios significativos, tres clases de tensión: la curricular, la didáctica y la conformación de ambientes de aprendizaje; puesto que le implican a los niños y a las niñas momentos de ruptura, de cierre y comienzo de prácticas educativas, que son ajenas a una continuidad y distan de ser un proceso armónico. Ante lo cual, se requiere de una revisión de las concepciones sobre las dimensiones del desarrollo, acompañamiento pedagógico a los niños y las niñas, programaciones, y la participación familiar en el proceso educativo.

En relación con lo expuesto, se encuentra como hallazgo más relevante de la promoción de la dimensión socioafectiva en la transición de preescolar a grado primero, el fortalecimiento de la autonomía, convivencia e identidad. Puesto que: 1) se garantiza el desarrollo de procesos de aprendizaje de carácter progresivo, continuo y natural, 2) las docentes se convierten en acompañantes en los procesos de socialización y condiciones de adaptación, 3) a nivel curricular se favorecen las competencias tanto académicas como sociales, 4) en el ámbito pedagógico y

didáctico se reconoce al juego, expresión de sentimientos y a la creatividad como mediadores en la construcción del conocimiento y convivencia.

Referencias

Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido*. (Tesis de maestría). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales y CINDE, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/jpBKcN>

Aguilera, M., Blanco M. (1987). *Investigación cualitativa características, métodos y problemática: su repercusión sobre la investigación en educación especial*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Alfaro, I. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 67-88.

Alvarado, S., Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, (2), 907-928.

Anderson, L., Kathryn M. (2006). Ethnography. En: Gregory Camilli, Patricia B. Elmore, and Judith Green (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Fundación Kaleidos.

Bejarano, D., Sánchez, A. (2014). *Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI)*. Bogotá: CINDE. Recuperado de <https://goo.gl/f3wAaB>

Bisquerra Alzina, R., Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. En: http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf (Recuperado en junio del 2012).

Bonilla, E., Rodríguez, P. (2005). *Más allá del Dilema de los Métodos*. Colombia: Grupo Editorial Norma. Recuperado de <https://goo.gl/tjDFD1>

Borja, M. (1985). *Experiencias de Juego en Preescolares*. Madrid: Morata.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Brooker, L., Woodhead, M. (2008). *El desarrollo de identidades positivas*. Reino Unido: The Open University.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otros comienzos*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyuelos, A., Polonio, R., Tejada, M. (2005). *Territorios de la Infancia. Dialogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao.

Castañeda, C. M. (2014). Competencia socio afectiva en el marco escolar colombiano. *Escenarios*, 12 (2), 19-34.

Castro, A., Ezquerra, P., Argos, J. (2012) La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, 70 (253), 537-552.

Charry Álvarez, H y Galeano Gallego, A. (2014). Desarrollo socioafectivo: educar en y para el afecto: reorganización curricular por ciclos. Bogotá: Alcaldía Mayor y Secretaría de Educación de Bogotá.

Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación Complutense*. 3 (2), pp. 11.19. Recuperado de <https://goo.gl/2Gfo4N>

Cremades, M. (1995). La coeducación como propuesta. En: Sara Acuña, María Cremades, Cristina Álvarez, María Urruzola, Concha Jaramillo, Gabriela Hernández (coord). *Coeducación y tiempo libre*. (pp. 13-45). Madrid: Editorial popular.

Congreso de Colombia. (2016, Agosto 2). *Ley 1804 por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones*.

Consejería Presidencial para la Primera Infancia. (2011, Diciembre 14). *Video Institucional De Cero a Siempre - Estrategia nacional de atención integral a la primera infancia*. [Vimeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9Cm7hhsE8R4>

Eisenberg, N., Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Disclee Brouwer S.A.

Escobar de Murzi, F., Silva, M. (2007). El aula conjunta preescolar - primer grado. Una experiencia de articulación pedagógica. *Laurus. Revista de Educación*, 13 (24), pp. 408-431. Recuperado de <https://goo.gl/juV4XP>

Hernández Ortiz, M. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la transición escolar entre los niveles de educación inicial y primaria. *Revista Arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, s.v. (20), 45-61. Recuperado de <https://goo.gl/DZ4oiA>

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

DeWalt, Kathleen M., DeWalt, Billie R. (2002). *Observación participante: una guía para trabajadores de campo*. Walnut Creek (Estados Unidos): AltaMira Press.

Escobar López, Y. (2015). *La articulación metodológica entre el ciclo preparatorio del nivel prebásico y el primer grado de la educación básica: un análisis desde la perspectiva del Currículo Nacional Básico*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de <https://goo.gl/D5m4gE>

Fabian, H., Dunlop, A. W. (2002). *Transition in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. Londres: Routledge Falmer.

Fernández, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Garaigordobil, M., García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicotema*. 18, (2), 180-186.

García Gil, M. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Revista del CES Felipe I*. 13 (2), 1-12. Recuperado de <https://goo.gl/CUHE4j>

Gimeno Sacristán, J. (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.

Goetz, J., Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Muñoz, D. (2010). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/5fUZ2W>

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio - educativa*. Costa Rica: IDER. Recuperado de <https://goo.gl/ac5Rgr>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F: M. GrawHill.

Larrosa, J. (2002). El arte de la conversación. Epílogo, en: Carlos Skliar *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kami, C. (1987). *La autonomía como finalidad de la educación*. México: UNICEF

Marshall, C., Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Coedición entre Octaedro y la Asociación de Maestros de Rosa Sensat.

Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, (4). 73–80. Recuperado de <https://goo.gl/dR6RpZ>

Martínez Otero, V. (2001) Convivencia Escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*. 12 (1), 295-318.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H., Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H., Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer Los orígenes de la biología del conocer*. Chile: JCSaenz editor.

Medina, J. (2006). *Propuesta para fomentar eficazmente desde la gerencia escolar el proceso de articulación del nivel de educación inicial con la primera etapa de educación básica en la parroquia La Sabanita de la ciudad de Bolívar*. (Tesis de maestría). Universidad de Oriente, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de <https://goo.gl/Bm9aa8>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1995). *Propuesta curricular para el Grado Cero: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico*. Bogotá: MEN. Recuperado de <https://goo.gl/FjmIQj>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1997). *Normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones*. [Decreto 2247]. Presidente de la República de Colombia, Bogotá D.C., 11 de septiembre de 1997. Recuperado de <https://goo.gl/th6EdH>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Lineamientos curriculares para preescolar*. Bogotá: Serie Lineamientos Curriculares. Recuperado de <https://goo.gl/LY4jd7>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). “*¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*”. Bogotá: Panamericana.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Bogotá: Serie Lineamientos Curriculares.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). *Reggio Emilia: construir con y para los niños*. Altablero. s.v. (41). s.pp.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Docente de básica primaria. Documento guía*. Bogotá: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Estándares y evaluación del Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2012. *Articulación del preescolar a la primaria, juego y alegría en primer grado*. Altablero. s.v. (16). s.pp.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de Preescolar, básica y media en Colombia*. Bogotá: Centro Administrativo Nacional [CAN]. Recuperado de <https://goo.gl/ugtjMT>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. Gobierno de Colombia. Bogotá D.C., noviembre de 2017. Recuperado de <https://goo.gl/JNzb6S>

Muntaner Guasp, J. (1988). *Consecuencias didácticas de la teoría de J. Piaget*. 249-258. Recuperado de <https://goo.gl/vGjHYE>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Educación de la primera infancia. En Proyectos de la UNESCO sobre primera infancia en América Latina y el Caribe. Bienio 2016-2017. Recuperado de <https://goo.gl/ZN6xLZ>

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea*, 18 (9), 50-54.

Paredes, Jesús. Aproximación Teórica a la realidad del juego. En: Juan A Moreno. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. (pp 11-32). España: Aljibe

Peralta M. (2007). *Documento de Trabajo: Transiciones en educación Infantil: un marco para abordar el tema de calidad*. Washington. Organización de Estados Americanos (OEA). <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2013/11/A005.pdf>

Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.

Reggio Emilia, E.I. (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Ediciones Morata.

Ritzer, G. (1993). *Teorías sociológicas contemporáneas*. España: Mc Graw Hill.

Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez Rivero, A., Turón Díaz, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, s.v (44), 4-10. Recuperado de <https://goo.gl/2>

Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la Educación*, 12 (sn), 129-141.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2006). Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá, de Preescolar a 2° grado. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de <https://goo.gl/nT64ik>

Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2010). *Reorganización Curricular por ciclos: Referentes conceptuales y metodológicos*. Alcaldía Mayor de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Secretaria de Educación, Secretaria de Integración Social [SED, SDIS]. (2013). Lineamiento Pedagógico Curricular para la Primera Infancia. Alcaldía Mayor de Bogotá: DVO Universal. Recuperado de <https://goo.gl/8Ecec9>

Sepúlveda, G. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 27-35.

Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Mediterráneo

Skliar, C., Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens

Soto, C., Violante, R. (2008). *Didáctica de la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de cultura económica.

Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte (Ed.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 12-21). Madrid, España: Morata

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I - Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Viciano, V. (2003). El juego y la motricidad en la etapa de Educación Infantil. En: RUIZ, F., GARCÍA, A., GUTIERREZ, Francisco, MARQUÉS, José, ROMÁN Rosalía, SAMPER, Manuel. Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años. España, Publicaciones INDE. Primera edición, 2003. p. 37.

Viciano, V. (2003). El juego y la motricidad en la etapa de Educación Infantil. En: Francisco Ruiz, Antonio García, Francisco Gutiérrez, José Marqués, Rosalía Román, Manuel Samper (Comp.). *Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años*. (pp. 21-38). España: Publicaciones INDE.

- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: MIT Press. Silvia Furió (Trad. cast.) *Pensamiento y lenguaje*. (2010). Barcelona: Crítica.
- Villamarin Camargo, C. (2016). *El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/3vVdmK>
- Villalobos, L. (2004). *Antología metodológica III*, compilación.
- Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.