



Tema: Caracterización de la brecha educacional existente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el colegio claretiano Santa Dorotea de Cali, a partir de la práctica pedagógica de los maestros de Educación Inicial y Básica Primaria, del año escolar 2014 – 2015

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

JHON FREDY MAYOR TAMAYO

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Maestría en Educación
Santiago de Cali, 2015**



Tema: Caracterización de la brecha educacional existente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el colegio claretiano Santa Dorotea de Cali, a partir de la práctica pedagógica de los maestros de Educación Inicial y Básica Primaria, del año escolar 2014 – 2015

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

JHON FREDY MAYOR TAMAYO

**Asesor de Investigación
JOSE HERNANDO BAHAMON LOZANO**

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Maestría en Educación
Santiago de Cali, 2015**

TABLA DE CONTENIDOS

| | pág. |
|---|------|
| RESUMEN | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPITULO I | 11 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 11 |
| 1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 15 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 16 |
| 3. OBJETIVOS | 21 |
| 3.1 OBJETIVO GENERAL | 21 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS | 21 |
| 3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN CONEXAS | 22 |
| CAPITULO II | 23 |
| 4. MARCO TEORICO | 23 |
| 4.1 El aprendizaje en la primera infancia desde la perspectiva del desarrollo cognitivo: ¿Cómo aprenden los niños en la edad de la Educación Inicial? | 24 |
| 4.2 Currículo: ¿Debe tener la Educación Inicial un currículo? | 28 |
| 4.3 Concepción pedagógica: ¿cómo entienden los profesores de Educación Inicial y Básica Primaria el acto de enseñar-aprender? | 32 |
| 4.4 Práctica pedagógica: ¿Qué debe caracterizar la práctica pedagógica en la Educación Inicial? | 39 |
| 4.5. Conclusión marco teórico: Integración de conceptos y proposiciones | 43 |
| CAPITULO III | 46 |
| 5. MARCO METODOLÓGICO | 46 |
| 5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN: CUALITATIVA | 46 |
| 5.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: NO EXPERIMENTAL | 46 |
| 5.3 SUJETOS PARTICIPANTES | 46 |
| 5.4 RECOLECCIÓN DE DATOS | 47 |
| 5.5 RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS E INSTRUMENTOS | 47 |
| 5.5.1 INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL | 48 |
| 5.5.2 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y OBSERVACIÓN EN EL AULA | 48 |

| | |
|--|----|
| 5.6 PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA | 53 |
| 5.7 ANÁLISIS CORRELACIONAL | 55 |
| 5.8 RIGOR Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN | 66 |
| CAPITULO IV | 67 |
| 6. ANÁLISIS CRUZADO DE LOS DATOS. VERIFICACIÓN DE PROPOSICIONES | 68 |
| 6.1 SÍNTESIS VERIFICACIÓN DE PROPOSICIONES | 83 |
| 7. PROPUESTA DE MEJORAMIENTO: AJUSTE AL PEI Y AL CURRÍCULO | 84 |
| 7.1 ORIENTACIONES CONCEPTUALES ACERCA DE LA ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES ESCOLARES | 84 |
| 8. PROPUESTA DE ARTICULACIÓN PARA EL COLEGIO CLARETIANO SANTA DOROTEA | 88 |
| 9. CONCLUSIONES | 92 |
| 10. REFERENTES BIBLIOGRAFICOS | 95 |
| 10.1 DOCUMENTOS VERSIÓN ONLINE | 97 |

LISTA DE CUADROS

| | pág. |
|--|-------------|
| CUADRO 1: Objetivo, proposiciones y preguntas para la entrevista | 49 |
| CUADRO 2: Rejilla para la observación en el aula | 51 |
| CUADRO 3: Definición inicial de categorías a partir de las preguntas de Investigación | 55 |
| CUADRO 4: Agrupación de categorías y subcategorías por dimensiones | 60 |
| CUADRO 5: Informe de los aspectos relevantes de la información obtenida: Entrevistas a profundidad | 64 |
| CUADRO 6: Informe de los aspectos relevantes de la información obtenida: Observación en el aula | 65 |

RESUMEN

Esta investigación caracteriza e identifica la brecha educacional existente entre los niveles de E.I y B.P en el colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali, a partir del diseño curricular de la institución y la práctica pedagógica de los profesores, para determinar propuestas de articulación entre ambos niveles que favorezcan el proceso educativo de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes.

La metodología empleada fue la investigación no experimental de tipo descriptivo; las técnicas utilizadas para recoger la información fueron análisis documental, entrevistas en profundidad y observación en el aula, a través de las cuales se pudo recoger la práctica pedagógica de los profesores para constatar el impacto en la brecha educacional y los mecanismos que establece la institución para favorecer la articulación entre ambos niveles desde el PEI y el currículo. Para el análisis de las entrevistas se utilizó el programa ATLAS TI y la información recolectada se trianguló a partir preguntas de investigación conexas y proposiciones.

Entre las conclusiones más importantes a las que se llegó en esta investigación se destacan: la necesidad de ajustar el currículo para ampliar los mecanismos de articulación entre los dos niveles escolares y el rol determinante que juega en este proceso de ajuste la pertinencia de la etapa de desarrollo cognitivo por la que atraviesan las estudiantes en los diferentes niveles, el impacto favorable de la práctica pedagógica de los profesores de E.I, Primero y Segundo grado de B.P en el proceso de articulación pero también la necesidad de una formación que unifique las prácticas de los profesores a partir de la estrategia pedagógica definida para el nivel y la

propuesta de consolidar en un solo nivel educativo los primeros grados de básica junto al preescolar para dar origen a la unidad infantil.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo, currículo, PEI, E.I (E.I), B.P (B.P), concepción y práctica pedagógica, articulación, brecha educacional.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado es una investigación que busca identificar cuál es el origen de la brecha educacional existente entre los niveles escolares de la E.I y la B.P en el colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali, para definir una propuesta de articulación entre ambos niveles que asegure un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente, pertinente y acorde a las necesidades de las estudiantes.

Dado el hecho de que hoy por hoy el interés por la educación de la primera infancia se ha constituido, no solo en una reflexión pedagógica que ha posibilitado la puesta en marcha de distintas propuestas educativas a partir de la diversidad de concepciones y modelos pedagógicos, sino también en la elaboración de políticas públicas que buscan reivindicar la educación de los niños como un aspecto esencial y determinante para el desarrollo de las habilidades y capacidades de los mismos. En razón de esas iniciativas se hace necesario generar propuestas educativas que le apunten a la superación de cualquier brecha educacional que pueda afectar dichos propósitos.

El interés reciente por los preescolares (Flavell, 2000), obedece al proceso academicista al que ha sido reducida la educación de la primera infancia tanto en los ambientes escolares formales (escuelas y colegios) como en los no-formales (jardines y guarderías). La tendencia academicista de los preescolares (Viñao, 1989) ha convertido a la escuela en un lugar poco deseable para los niños, al punto que en vez de encantar a los niños, el preescolar termina desencantándolos, “convirtiendo así a un niño curioso, inquieto y creativo en un niño pasivo, apático a las

actividades de tipo intelectual y totalmente estereotipado en sus expresiones a todo nivel” (Morales, 2013).

En efecto, es posible que las situaciones descritas en líneas anteriores, obedezcan a la falta de un diseño curricular claro y pertinente para los niños, lo que ha llevado a la E.I a depender cien por ciento de los procesos escolares de la B.P, lo que seguramente ha facilitado el proceso de academización del primer nivel. De esa manera la brecha educacional entre los dos niveles no se abre sino que se cierra pero de manera incorrecta, es decir, al academizar la E.I y la B.P ya no existe brecha pues ambos niveles se juntan como si fueran lo mismo pero en realidad no es así. La E.I requiere un proceso de E-A distinto y de unas estrategias diferentes para introducir al niño al mundo de la escuela.

Por lo tanto, el propósito de la investigación es determinar si la brecha existe y qué elementos y/o decisiones institucionales o prácticas pedagógicas de los profesores la generan pero también como se puede superar. De ahí entonces que la intención sea identificar las razones que hacen que ambos niveles sean diferentes y desde dónde se pueden articular el uno al otro de tal manera que las únicas beneficiadas sean las estudiantes. A partir de los resultados hallados en la investigación se determinará cuál es la mejor propuesta de articulación entre ambos niveles para la institución.

El documento se ha organizado de la siguiente manera: Inicialmente se hace el planteamiento del problema, se justifica exponiendo su importancia, se precisa el problema de investigación y se manifiestan los objetivos que orientaron los logros esperados con esta investigación.

Seguidamente, se presentan los aportes teóricos, que se consideraron pertinentes, para constituir el marco conceptual y las proposiciones que surgieron a partir del desarrollo de dichos conceptos. Posteriormente, en el marco metodológico, se define el tipo de investigación que se realizará, los sujetos de la muestra, los instrumentos de recolección de datos y se conceptualiza y describe el proceso metodológico que se empleó para analizar los datos. Luego se presentan los resultados, el análisis de los mismos, la verificación de las proposiciones y las preguntas de investigación conexas en relación con los propósitos de esta investigación.

Finaliza el documento presentando la propuesta de articulación a partir de las recomendaciones de diferentes autores que han trabajado el tema y las conclusiones, donde se presenta una síntesis de la propuesta de articulación que surge de la investigación realizada.

CAPITULO I.

1. Planteamiento del problema.

En la actualidad el término brecha se emplea en diferentes campos de la academia. Desde las ciencias sociales se habla de la brecha entre ricos y pobres, de la brecha entre países desarrollados y en proceso de desarrollo, la brecha entre grupos sociales que van desde ideologías políticas, económicas, ecológicas, religiosas y deportivas. La palabra brecha se utiliza para indicar no solo las diferencias que hay entre grupos, tendencias y países sino también para indicar que tan distante está el uno del otro y cómo ese distanciamiento puede ocasionar rupturas irreconciliables y ahondar más en una problemática que bien podría ser intervenida y resuelta.

En el campo educativo, la palabra brecha se puede emplear desde diferentes tópicos. Por ejemplo, se podría hablar de la brecha que se da entre modelos pedagógicos pasivos y activos, entre la educación pública y la privada, entre los colegios monolingües y bilingües, entre colegios con nivel muy superior y los que no alcanzan a llegar a ese estándar. Sin embargo, la brecha en el campo de lo educativo no solo se da entre instituciones, modelos y logros, también se puede dar al interior de un mismo espacio y proyecto. El ideal sería que dentro de una misma institución educativa no se hablara de brechas pues todo el proceso formativo de una institución tendría que caracterizarse por la coherencia y la integración de sus procesos.

No obstante, como es posible una brecha entre los procesos pedagógicos y formativos dentro de una institución educativa es pertinente indicar qué tipo de brechas se podrían dar. Podría ser desde las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los docentes, que teniendo un mismo modelo pedagógico enseñen y evalúen de forma diferente a los mismos estudiantes. O desde el uso de las

estrategias de enseñanza y aprendizaje en las diferentes etapas de la vida escolar, por ejemplo las estrategias para el preescolar, la B.P y la secundaria. Aquí cabe hacernos una pregunta, ¿teniendo en cuenta que los niveles son distintos, los procesos educativos deben ser iguales o deben ser diferentes? ¿Dónde radica su igualdad o su diferencia?

Es evidente que por las dinámicas cambiantes de la sociedad, la diversidad de teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos así como de ofertas educativas, hoy más que nunca es conveniente estar revisando el nivel de coherencia y articulación que hay entre los procesos formativos de la E.I y la B.P cuando una misma institución oferta ambas como complemento. Dadas esas circunstancias, en este trabajo se propone analizar la realidad institucional del Colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali, institución de carácter privado que oferta E.I (a partir de aquí E.I), B.P (a partir de aquí B.P), básica secundaria y media vocacional en un mismo proyecto educativo.

Como toda institución, el colegio objeto de estudio cuenta con un P.E.I (PEI a partir de aquí), del cual se desprende un modelo o enfoque pedagógico y un currículo donde se establece cómo se llevarán a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y la intencionalidad educativa. Sin embargo, por el hecho que el colegio oferte desde la E.I es necesario determinar si el PEI o el currículo definen estrategias de articulación entre este primer nivel y la B.P e incluso con la secundaria, pues ambos procesos educativos, aunque distintos en su intencionalidad formativa, pedagógica y didáctica, deben estar articulados, ya que debe asegurarse que el proceso formativo de los estudiantes esté acorde a su proceso de desarrollo cognitivo.

Aunque la institución cuenta con un PEI y un currículo que hacen una clara diferenciación metodológica para la enseñanza de la E.I, la B.P y la secundaria, este no determina estrategias de articulación entre los niveles escolares, lo que origina una brecha educacional en el proceso formativo que ofrece la institución. Dicha brecha puede darse desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje o el desarrollo del currículo en los diferentes niveles. De ser así, si una estudiante pasa de E.I a la primaria en la misma institución, al no existir procesos de articulación entre niveles educativos que aseguren una linealidad, coherencia y pertinencia en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los maestros, la estudiante tendrá que adaptarse a las metodologías de los docentes y no éstas a la estudiante. Lo que genera una ruptura o desacomodo en la forma como se da el proceso de aprendizaje de la estudiante como consecuencia de las prácticas pedagógicas que privilegian los docentes según el nivel educativo. Así las cosas, la estudiante que pasa de la E.I a la B.P en el grado primero no solo deberá afrontar un cambio estructural en el proceso de aprendizaje al enfrentarse a un currículo normado sino también a la difícil tarea de aprender a leer y escribir bajo otras metodologías.

Frente al hecho de que para una niña de seis años resulta difícil enfrentarse al grado Primero, después de venir de un proceso de juego lúdico y didáctico en el preescolar, donde se esperaba de ella el desarrollo de habilidades y destrezas como el fortalecimiento del sistema motor grueso y fino para el aprestamiento de la escritura y la lectura, la capacidad de socialización y la adquisición de hábitos, pasar a escribir y leer es una tarea que no solo debe asumir la niña en su proceso de aprendizaje sino también el maestro en la acción de enseñar. De ahí que la práctica pedagógica debe ser acorde a la etapa de desarrollo de las estudiantes. Es decir, esta no debe variar simplemente porque es otro nivel o al menos no entre los grados articuladores, que para el caso serían Primero de primaria o Sexto de bachillerato. Aquí resulta importante indicar que la

etapa de desarrollo de las niñas en edad Preescolar, Primero y Segundo grado es la misma según Piaget (Flavell, 2000). En ese sentido, si se tiene en cuenta el planteamiento de las teorías del desarrollo cognitivo, desde lo pedagógico no debe ser diferente. De ahí que tanto la institución como el maestro deben tener en cuenta ese principio de realidad como punto de partida.

En tal sentido, según las estadísticas, en Colombia y Latinoamérica el grado Primero es el que más reprobaban los niños¹. Y aunque en la institución objeto de estudio el grado Primero no sea el que más se reprobaba, sí es el que mayor dificultad genera a las estudiantes. Los problemas de grafía e inversión en letras o manejo de espacio en el cuaderno son muy frecuentes. Pero esto no solo es un problema de motricidad o lateralidad, también lo es de procesos de desarrollo cognitivo y de prácticas pedagógicas. Al respecto, Rodríguez y Turón (2007) exponen que un niño al incorporarse a la vida escolar (grado Primero) “experimenta una reestructuración psicológica esencial, requiriendo del niño un tiempo de adaptación a los nuevos cambios en su vida que puede durar desde los primeros meses hasta incluso todo el curso escolar”.

Teniendo en cuenta la situación anterior, y dado el hecho de que es el PEI el que orienta todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución así como las prácticas metodológicas de los maestros, es este mismo el que debe garantizar desde su concepción curricular los procesos de articulación entre las etapas escolares que oferta, para evitar el surgimiento de brechas educacionales que alteren, dividan o distancien los procesos formativos dentro de la misma institución. En la medida en que la articulación esté asegurada, de esa manera la institución le asegura una continuidad a la estudiante en su proceso de aprendizaje, de adaptación a la escuela,

¹ Articulación preescolar-primaria. El reto de la educación para la primera infancia. En: eleducador.com - Información y servicios educativos para docentes de América Latina. Fecha de consulta: Julio 28 de 2014.

respetar su ritmo de aprendizaje y elimina cualquier oportunidad (brecha) que pueda afectar o alterar su proceso.

Dado el hecho de que ni en el PEI ni en el proceso de diseño curricular se encuentran definidos los criterios pedagógicos o metodológicos para llevar a cabo procesos de articulación entre niveles escolares, y para este caso entre la E.I y la B.P, es pertinente iniciar un análisis que ayude a determinar cuáles serían los elementos que pueden contribuir a la creación de una propuesta de articulación para la institución. A su vez, también es importante saber qué aspectos de la cotidianidad de la vida escolar en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden impedir dicha propuesta.

Teniendo en cuenta las situaciones a las que se deben enfrentar las estudiantes que pasan de la E.I a la B.P en la institución, por la falta de una articulación curricular entre niveles que ayude a prevenir cualquier tipo de brecha educacional en el proceso formativo, surge la siguiente pregunta de investigación.

1.1 Pregunta de investigación.

¿Qué elementos pedagógicos permiten caracterizar la brecha educacional existente entre la E.I y la B.P en el Colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali?

2. Justificación.

En la actualidad el tema de la E.I ha cobrado mayor fuerza en los ambientes académicos e investigativos en razón de la enseñanza que los niños deben recibir en esta edad. Desde la psicología del desarrollo, la neurología y las ciencias de la educación, se vienen dando a conocer posturas sobre lo que debería incluir una educación para la primera infancia. Por la diversidad de campos humanísticos que se ocupan del tema, dicha reflexión pasa no solo por el campo de lo metodológico o estratégico, sino también por la importancia de los ritmos de aprendizaje del niño, el desarrollo de sus etapas comportamentales y neurológicas, la distribución de los espacios de aprendizaje, la utilización de material didáctico y la reflexión pedagógica de los maestros a partir de su práctica en el aula acerca de lo que esta etapa de la vida escolar debe aportar al niño.

Partiendo de las cuestiones que son objeto de estudio y análisis en el campo de la educación de la primera infancia, es oportuno indicar que las disciplinas involucradas concuerdan en que la E.I debe incentivar de manera efectiva el deseo de aprendizaje que el niño tiene por instinto natural. Lo que implica entonces que la E.I debe ser pensada a partir de las necesidades reales del niño y no propiamente de la escuela. Si tradicionalmente esta etapa había sido concebida como un apéndice de la escuela que preparaba al niño para la escritura y la lectura, hoy esa concepción, al menos en el discurso académico y pedagógico ha cambiado. De ahí que Faccini y Combes (1999) en un informe sobre la educación de la primera infancia en el mundo elaborado para la Unesco, indicaran que ella debe preocuparse por “el bienestar y el desarrollo plenos del niño, tanto por lo que se refiere a sus emociones como a su intelecto”.

Ante el hecho de que hoy se tenga un conocimiento más amplio sobre los procesos de aprendizaje del niño, a partir de los procesos de desarrollo que se dan en las diferentes etapas, el Ministerio de Educación Nacional (A partir de aquí MEN) ha diseñado unos lineamientos curriculares que buscan orientar la E.I que se ofrece en el país para la primera infancia. Es de mencionar que dichos lineamientos no solo han sido elaborados por el sistema educativo colombiano. Al hacer una revisión de las propuestas curriculares para la educación de la primera infancia, países como México, Chile, Perú, Costa Rica, Ecuador, Venezuela, Cuba entre otros, no solo han definido unos lineamientos curriculares sino que también coinciden en una propuesta de educación que tenga en cuenta al niño como sujeto activo, es decir, que comprenda al niño desde sus dimensiones de desarrollo así como sus necesidades de aprendizaje.

Sin embargo, aunque desde la psicología del desarrollo y las ciencias de la educación esté claro cómo debe llevarse a cabo la educación de los niños en la etapa inicial en los establecimientos educativos, “algunas tendencias históricas como el rigor académico en el preescolar” (Viñao, 1983) que han sido heredadas del siglo XIX, los procesos de enseñanza en una segunda lengua², la falta de una infraestructura acorde a las necesidades de los niños y la ausencia de un currículo que articule la E.I con la B.P en las instituciones, son aspectos que llaman la atención. Ya que por un lado algunas propuestas academizan más el preescolar mientras otras los desligan completamente de la escuela.

Es así como dado el interés reciente por los preescolares (Flavell, 2000) y la creación de políticas públicas en el continente y en el país sobre el proceso educativo de los niños en la etapa inicial

² Recordar aquí el proyecto de Colombia bilingüe 2016 del MEN y el aumento considerable de colegios bilingües en el país donde los niños reciben clases en inglés desde el grado Jardín y Transición.

que bien podría asumirse esto como un avance significativo. No obstante, al respecto, el psicólogo Manuel Morales (2013), planteó la posibilidad de que en Colombia la escolarización de la infancia no sería un avance sino un retroceso. Luego de realizar una investigación en más de doscientos Jardines escolares de Bogotá, determinó que el preescolar desencanta a los niños del deseo de aprender y por tanto de la escuela. Al obedecer a un esquema estricto y rígido, el preescolar logra convertir a un niño curioso, inquieto y creativo en un niño pasivo y apático. En razón de esa situación Morales propone que la educación preescolar sea independiente y separada de la escolar, para que de esta manera el Jardín sea un Centro de Vida Infantil, donde el niño se sienta aceptado, acogido y con la posibilidad de seguir disfrutando de su infancia (Morales, 2013).

Aunque es claro que la E.I ha de “fomentar en el niño la curiosidad, uno de los motores básicos del aprendizaje” (Faccini y Combes, 1999), apoyar el buen desenvolvimiento de sus capacidades para asumir el cambio, la integración social a un grupo y la creatividad, lo cierto es que el niño difícilmente está recibiendo una educación de calidad, actualizada y articulada, acorde a su edad y coherente con sus procesos de desarrollo. En cambio, como lo expresa Morales (2013), se está haciendo todo lo contrario, al punto de que los niños se desencantan de la escuela sin haber estado aún en ella, agudizando aún más el fracaso escolar y perdiendo así la posibilidad de preparar el terreno a una vida de aprendizaje, autonomía y descubrimientos (Faccini y Combes, 1999) en el niño. Y todo por el hecho de concebir la E.I como un apéndice de la escuela o como algo totalmente aislada de la misma.

Si los niños que ingresan a la E.I se tienen que enfrentar a procesos academizados y no lúdico-didácticos para el desarrollo de habilidades y destrezas, como el fortalecimiento del sistema

motor grueso y fino para el aprestamiento de la escritura y la lectura, la capacidad de socialización y la adquisición de hábitos, la situación de los niños que ingresan al grado Primero es igual de preocupante. Aunque la Ley General de Educación de 1994 establece el grado Transición como obligatorio (Art. 14), el cual tiene como propósito preparar al niño para la vida escolar, no indica que dicho nivel debe ser un grado Primero en miniatura. En ocasiones las instituciones, por no definir procesos curriculares aptos para el grado terminan academizando el nivel, olvidando el mismo sentido del nombre: Transición. Dicha transición ha de hacerse entonces a partir de métodos y estrategias acordes a las necesidades de los niños y no solo de la escuela.

Es claro entonces que dar una reflexión pedagógica y metodológica sobre la situación que afrontan los niños en su primera etapa escolar debe partir del currículo y los procesos de articulación que desde allí se deben asegurar. De no ser así, la brecha educacional entre la E.I y la B.P cada día será más grande. Lo que ocasionará en el niño un esfuerzo cada vez mayor al momento de pasar del Jardín a la escuela, lo que en realidad no debería ser, y más cuando el niño tiene la posibilidad de adentrarse al mundo de la escuela desde esta primera etapa.

En ese orden de ideas, al momento de hablar de brecha educacional entre la E.I y la B.P, es conveniente determinar el origen de dicha brecha entre ambos niveles. Para esto es importante definir si el PEI desde el currículo asegura la articulación entre ambos niveles educativos y verificar si las prácticas pedagógicas de los maestros son acordes a los procesos de desarrollo de los estudiantes y si con ellas se asegura la articulación o se incrementa la brecha. Esta investigación se propone determinar, bajo la metodología de revisión documental, entrevistas a profundidad y observaciones en el aula, dónde radica el origen de la brecha entre los dos procesos

educativos en la misma institución, con el ánimo de caracterizarlos y definir alternativas que permitan ajustar el proceso de articulación. De esa manera la institución podrá ofrecer un proceso formativo de enseñanza-aprendizaje coherente, articulado, integrador y respetuoso de las necesidades y habilidades de estudiantes.

3. OBJETIVOS.

3.1 Objetivo General.

Caracterizar la brecha educacional existente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, del colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali, a partir de las prácticas pedagógicas de los maestros de E.I y B.P.

3.2 Objetivos específicos.

- Analizar el P.E.I (PEI) en relación con los mecanismos necesarios para una articulación curricular entre la E.I y la B.P.
- Determinar la pertinencia del currículo actual de la institución con las necesidades de aprendizaje de los niños en los diferentes niveles escolares teniendo como referente la teoría del desarrollo de Piaget.
- Determinar el rol y el impacto de la práctica pedagógica de los docentes de E.I y B.P en el proceso de articulación entre los niveles educativos.
- Elaborar una propuesta de los ajustes necesarios al PEI y al currículo de la institución que permita superar la brecha educacional entre los niveles educativos de la E.I y la B.P.

3.3 Preguntas conexas de la investigación.

- ¿Están integrados el currículo, las estrategias y la práctica pedagógica de los profesores de E.I y B.P de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes en los diferentes niveles?
- ¿La concepción curricular de la institución permite la formulación de un currículo prescrito que favorezca la articulación entre los niveles de E.I. y B.P?
- ¿Qué tanto incide la diversidad de las concepciones pedagógicas de los profesores en el proceso de articulación de la E.I y la B.P?
- ¿Cuál es el impacto de las prácticas pedagógicas que privilegian los profesores en el proceso de articulación de la E.I y la B.P?

CAPITULO II.

4. Marco Teórico.

Al momento de dar cuenta de la posibilidad de una brecha educacional entre dos niveles educativos como la E.I y la B.P, resulta necesario indicar cuales son las diferencias que hay entre uno y otro nivel, así como los puntos en los que debe existir unidad de criterio en los procesos, es decir, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la práctica pedagógica. De ahí entonces que sea oportuno indicar que aunque son niveles distintos es necesario que exista un proceso articulador entre ambos, y no solamente para los que son objeto de este estudio sino también para los otros niveles como el que se da entre Quinto grado de básica y grado Sexto de secundaria o entre Undécimo grado y la universidad.

En el ejercicio de caracterizar las diferencias y los puntos de encuentro de los niveles educativos, cabe indicar que la E.I es una etapa donde el niño, a través del juego y la estimulación, aprende y desarrolla habilidades para adquirir dominios que lo preparen tanto para la vida escolar como para la vida misma. En cuanto a la B.P, aunque el niño continúa en el desarrollo de habilidades para el proceso de lecto-escritura, el desarrollo del sistema motor fino y grueso, los procesos de socialización y creación de hábitos, el proceso de enseñanza cambia y se enmarca en el momento de dar cuenta de los dominios adquiridos por medio de la escritura y la lectura. De ahí que el niño no tenga la oportunidad para seguir con el juego lúdico-didáctico. Y aunque es necesario que el niño en el inicio de la educación formal –grado primero- aprenda a escribir y leer, el cambio de un nivel a otro no debería ser abrupto ni coercitivo.

Ahora bien, por las condiciones de desarrollo del niño en ambos niveles, la preocupación no debe girar solamente alrededor de lo que caracteriza a cada etapa desde lo cognitivo, también debe incluirse el perfil profesional del profesorado que acompaña estos procesos y lo que necesita aprender y desarrollar el niño en estos niveles (el currículo). Dar una mirada integral a los procesos educacionales que se llevan en la escuela, especialmente en la E.I y la B.P, permite centrar la reflexión en los elementos que se deben considerar a la hora de proponer una acción articuladora que disminuya o cierre la brecha educacional existente en estos niveles.

4.1 El aprendizaje en la primera infancia desde la perspectiva del desarrollo cognitivo:

¿Cómo aprenden los niños en la edad de la E.I?

Ante la pregunta de cómo aprenden los niños en la edad de la E.I, es necesario remitirnos a lo que nos dice la psicología cognitiva acerca de los procesos de aprendizaje de los niños en esta etapa. Las diferentes teorías del aprendizaje significativo presentan las diversas maneras como pueden aprender los niños. Desde esta mirada de la psicología, se concibe al niño como un sujeto que aprende a partir de experiencias significativas. Es así como Rodríguez (2008), citando a Ausubel, dice que “la teoría del aprendizaje significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo”. Es decir, el niño aprende en tanto entiende el significado de lo que le es presentado y sus conocimientos previos son valorados.

Otra mirada del aprendizaje significativo concibe este proceso como ejercicio mediado por la socialización, por medio de la cual el niño adquiere la cultura y aprende. Al respecto, Chaves

(2001), citando a Vygotsky, dice que “el niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen significado en la actividad colectiva”. Es decir, el aprendizaje como proceso cultural está mediado por la interacción con el otro, las realidades que comprenden esas relaciones y el significado que han sido atribuidas a ellas. Por último, Flavell (2000), citando a Piaget, dice que “el niño aprende por medio de la construcción colectiva, donde el niño es participante y creador de su propio aprendizaje de una manera activa”. A partir de este esbozo rápido de las teorías del aprendizaje significativo es posible afirmar que el niño puede aprender de diversas maneras en tanto sea concebido como sujeto directo del acto educativo y este tenga un sentido y una finalidad.

Ahora, indistintamente del enfoque o el método de la psicología del desarrollo cognitivo que se adopte, lo importante es centrar el proceso educativo en el niño. De ahí que resulte conveniente indicar que para efectos del objeto de estudio, la reflexión conceptual se centrará en la etapa de desarrollo que comprende a los niños en edad de la primera infancia, y en su defecto a los niños que aunque se encuentren en otro nivel escolar también hacen parte de la misma etapa de desarrollo. Los referentes teóricos serán los que presentan al desarrollo cognitivo, visto desde una propuesta activa y enfocada al aprendizaje del niño como sujeto activo y no pasivo. De ahí entonces que la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Medina, 2000) sea clave para la fundamentación conceptual de este ejercicio.

Al respecto, en su teoría del desarrollo cognitivo, Piaget (Flavell, 2000) ubica al niño en edad de E.I en la segunda infancia o estadio del desarrollo preoperatorio (edad 2 a 7 años), que a su vez se divide en estadio preconceptual (2 a 4 años) y estadio intuitivo (4 a 7 años). De acuerdo con Hurtado (2014), “es la etapa del pensamiento y del lenguaje que gradúan la capacidad de pensar

simbólicamente, de imitar objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado”. En este estadio el niño desarrolla habilidades operacionales, las cuales para Piaget son la esencia del pensamiento. Es en ese momento cuando “el niño está en capacidad de hacer relaciones entre hechos y objetos; la edad es solo un criterio de referencia, lo más importante es que el niño haya adquirido mayores nociones en la acción y superado cualitativamente sus posibilidades cognitivas” (Hurtado, 2014). De ahí entonces que se espera que el niño logre desarrollar un pensamiento simbólico-lógico, lo cual el niño logra hacer de manera natural, es decir, no es necesario forzarlo. La escuela y el maestro solo han de crear el espacio y permitir que el mismo lo logre.

De la mirada Piagetiana sobre el desarrollo del niño de la primera infancia en etapa preoperacional, se dio paso a una revisión de las habilidades y capacidades del niño en esta etapa a partir del interés reciente por los preescolares (Gelman, 1978, citado por Flavell, 2000), para determinar qué tan preoperacional es el niño como lo comenta John H. Flavell, quien en su libro *el desarrollo cognitivo*, invita a pensar no solo en lo que los niños de E.I necesitan sino también en lo que ya poseen, afirma que eso podría facilitar el trabajo de los psicólogos evolutivos.

Flavell (2000, pp. 80) afirma, que “datos experimentales recientes sugieren, por tanto, que el niño pequeño posee una diversidad de estructuras de conocimientos a las que puede recurrir para ayudarlo a predecir y comprender el mundo en que vive”. En razón de lo anterior agrega que esto “implica que la mente del niño pequeño es más coherente, está mejor organizada y, generalmente es menos confusa de lo que nosotros pensábamos, cuando nuestra idea sobre ella era de forma más exclusiva pre-esto y pre-aquello”. De ahí entonces que en contraposición a Piaget, el niño en

edad de E.I no es tan preoperacional como se creía y está en la capacidad para explorar y apropiarse del mundo que lo rodea.

Al igual que Piaget, Flavell (2000) afirma que los niños en la segunda infancia, desarrollan habilidades en “la competencia lingüística (la cual aumenta significativamente en esta etapa), la capacidad de utilizar números para representar cantidades; adquiere destrezas relacionadas con el dibujo y otras formas de representación artística; la capacidad para participar en el juego simbólico o de fingimiento (pp. 81). A partir del desarrollo de estas habilidades el niño de la segunda infancia posee los elementos necesarios para enfrentarse al conocimiento, crearlo y desenvolverse en él. Es decir, el niño no es un agente pasivo receptor de contenidos, más bien es un sujeto activo con capacidad para generar su propio aprendizaje en el mismo momento en que desarrolla sus habilidades.

Dadas las características del niño de E.I, es conveniente indicar que esta etapa, como lo afirma el documento de la Unesco (Faccini y Combes, 1999), es una etapa de posibilidades increíbles donde el niño ha de ser estimulado en la curiosidad y la creatividad para desarrollar todo su potencial. Ya que si el niño en esta etapa es capaz de asumir juegos de imitación, de fingimiento y salir de los personajes; de interactuar con otros niños y adultos por medio del lenguaje; de utilizar números para representar cantidades; de adquirir destrezas para el dibujo y la artística para representar objetos y relacionarlos con hechos, entonces el niño no solo tiene necesidades propias de su etapa de desarrollo, también posee habilidades para enfrentarse a ellas, superarlas y avanzar en el proceso de conocer y entender el mundo.

Así las cosas, las necesidades de aprendizaje del niño de E.I no pueden estar enfocadas solo hacia la estimulación, también deben estar orientadas hacia el descubrimiento de sus habilidades. El maestro entonces debe conocer al niño y ayudarlo a crear espacios de aprendizaje que le permitan desarrollarse de acuerdo a su proceso cognitivo y no estancarlo con actividades pasivas que lo repriman. De ahí que la propuesta educativa para la primera infancia debe partir, no de la idea de lo que el niño necesita aprender sino de lo que ya puede hacer a partir de lo que sabe.

En atención a los presupuestos de la psicología del desarrollo, frente al proceso de aprendizaje que viven los niños en su etapa inicial de la vida escolar, resulta conveniente preguntar sí desde dicha perspectiva los niveles escolares deben estar integrados, ya que si la etapa de desarrollo del niño de E.I se extiende hasta que este se encuentra en grado segundo de B.P (siete años), ¿cómo podrían ser distintas las estrategias, los currículos, el profesorado o la práctica pedagógica? A partir de la reflexión anterior se plantea la primera proposición que será verificada a partir de los datos recopilados en este trabajo de investigación: **(P1)** La brecha educacional entre los niveles de E.I y B.P se da en parte porque el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los profesores no están integradas de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes.

4.2 Currículo: ¿Debe tener la E.I un currículo?

Frente a la pregunta de si la educación de la primera infancia debe tener un currículo o no es necesario indicar que dicha pregunta suscita posiciones encontradas. De ahí que unos estén en contra de un currículo por el temor que suscita la experiencia de una E.I academizada (Viñao, 1983) o de quienes estén a favor para no seguir dejando por fuera del sistema escolar este nivel

(Zabalza, 2012). No obstante, de acuerdo o no, lo cierto es que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños no puede quedar a merced de la improvisación. De ahí que sea necesario un currículo que recoja *las metas y los objetivos* (López, 2014) que la escuela se propone trazar con los niños en esta etapa. Ya es claro que el niño tiene un deseo natural de aprender por su desarrollo cognitivo, la escuela ha de organizar eso que el niño quiere y necesita aprender.

Es en razón de lo anterior, que el currículo en la educación es asumido como el instrumento técnico integrador que sistematiza el saber, articula las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el método de evaluación del saber a partir del modelo pedagógico. El currículo, por su carácter integrador y articulador, se convierte en el eje que direcciona el proceso educativo de aprender, ser y hacer del estudiantado así como las prácticas pedagógicas de los docentes. El currículo, por su carácter dinamizador y orientador, permea toda la vida escolar con la intencionalidad formativa de la institución.

Por las características dadas al currículo (integrador y articulador), algunos autores lo ven como un proyecto desde donde se puede transformar la enseñanza (Casarini, 1999). Tal connotación amplía la dimensión del currículo y le quita el rotulo de solo plan de estudios, lo que implica que a la hora de cualquier cambio, ajuste o transformación, la reflexión ha de ser pedagógica y no solo práctica. De esta manera se evita caer en el reduccionismo del currículo y se rescata el sentido educativo del mismo. Otro factor que permite la concepción del currículo como proyecto es el aporte colectivo de todos los integrantes de la institución, ya que si el currículo determina lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos (Casarini, 1999), con mayor razón ambos han de hacer parte de la reflexión-construcción.

Ahora, en cuanto al currículo para la E.I, es necesario referirnos a lo que el ministerio ha definido desde la Ley General de Educación de 1994 y el documento **serie lineamientos curriculares**, publicado en 1998. En el primero se establece la obligatoriedad de la E.I (Art. 14), lo que ha de propiciar en el niño y bajo las directrices que debe hacerlo (Art. 15) y los objetivos de esta etapa escolar (Art. 16). Sin embargo, aunque al parecer la Ley General establece una autonomía, revisando detenidamente los objetivos de la E.I estos están orientados para la preparación a la primaria, subordinando así la autonomía del nivel al siguiente.

En cuanto a los lineamientos curriculares, allí se habla del sentido y el significado de la E.I, los componentes que han de orientar la práctica de enseñanza y aprendizaje (pedagógico y psicológico), las dimensiones que se deben ayudar a fortalecer en el niño y las propuestas para consolidar una E.I de calidad, contextualizada y oportuna para los niños. En este último punto es clave la libertad que el Ministerio otorga a las instituciones educativas para construir su propuesta educativa para la primera infancia, lo fundamental aquí sigue siendo que ellas se rijan por los componentes descritos y las dimensiones que han de potencializar en el niño. Es decir, la institución ha de unificar lo dispuesto en la Ley General y los lineamientos del Ministerio.

En atención al currículo y sus características así como a las condiciones de la E.I, cabe decir que el currículo como proyecto, además de ser revisado y evaluado constantemente también debe ser flexible para ajustarse a los cambios que exijan las necesidades de aprendizaje de los niños.

Como se pudo observar en el concepto anterior, el desarrollo cognitivo y evolutivo de los niños cada día sorprende más. Además, es conveniente que el currículo no solo respete lo establecido por el Ministerio, también debe apostarle a la consolidación de un currículo apropiado (López,

2014) que responda de manera coherente a la propuesta educativa de la institución, el modelo pedagógico y a las habilidades-necesidades de aprendizaje de los niños.

Aunque en la actualidad algunos defienden la idea de no currículo para la E.I, Zabalza (2012) en su libro *didáctica de la E.I*, considera la necesidad del currículo en la E.I, y lo vincula a los términos de programa y programación. Estos términos los define como el inicio desde donde se puede empezar a construir una nueva escuela infantil. La razón de esto radica en que el currículo, como conjunto de los supuestos de partida, determina las metas globales que se desean alcanzar y los pasos previstos para alcanzarlos. Así las cosas, el curriculum se expresa y concreta en el Programa; y la programación se refiere al proyecto educativo-didáctico específico de la institución (Zabalza, 2012).

Aunque Zabalza (2012) propone el currículo para la E.I que ofrecen las guarderías en España, es necesario indicar que la no curricularidad para el preescolar es una idea que también bordea los espacios escolares oficiales o privados. La razón radica en el hecho de no academizar la E.I como lo plantea Viñao (1983). Sin embargo, la propuesta de Zabalza (2012) va más allá y propone el currículo en la E.I como una oportunidad para renovar el protagonismo del profesor, que deja de ser un consumidor de currículo, donde se adapta a los materiales ya elaborados fácilmente y se lanza a la tarea de construir nuevos materiales para generar otras alternativas de enseñanza e inmensidad de posibilidades para aprender (Zabalza citando a Wulf y Schave, 1984).

Frente al interés que despierta hoy la E.I tanto en psicólogos como en pedagogos, es conveniente decir que dar una reflexión pedagógica sobre el currículo, su actualización y carácter articulador, debe darse a partir de los cambios que se presentan tanto en los niños como en el mundo de la

educación. Es necesaria tal reflexión por el hecho de que es en el currículo donde confluyen los acuerdos y se unifican los criterios para ofrecer una educación de calidad, integral y acorde a las necesidades-habilidades del niño. Evitar la reflexión es impedir que las instituciones y los maestros se renueven en su concepción de la educación y en la práctica pedagógica.

Dado el hecho de que todo proceso de escolarización debe estar soportado en un currículo, y este debe ser acorde a lo que se busca en cada nivel escolar (E.I, dimensiones y educación básica, áreas) pero a su vez también debe estar integrado al siguiente nivel, es necesario decir que en la relación a la segunda proposición: **(P2)** La institución educativa no tiene una concepción curricular clara que termine en un currículo prescrito para la E.I, con lo cual se crea una desarticulación con un currículo ya normado que sí existe en la B.P.

4.3 Concepción pedagógica: ¿Cómo entienden los profesores de E.I y B.P el acto de enseñar-aprender?

Para comprender como operan las concepciones en el ser humano, es necesario referirse a los planteamientos de la psicología del desarrollo que surgen a partir del paradigma constructivista sobre el conocimiento. Desde allí es posible indicar que la persona a través de la interacción individual y social con el mundo que lo rodea puede construir ideas que le permitan entenderlo, explicarlo, comprenderlo y vivir en él. Es así como la posibilidad de existir y estar rodeados de otros permite que la persona se apropie del mundo que lo rodea y lo interprete a través de conceptos, ideas, creencias o paradigmas que otros han construido. Piaget, a esto lo llamó proceso de asimilación y acomodación.

En el intento de dar respuesta al problema del conocimiento, Piaget expone que la mente humana pasa por esos dos procesos básicos para poder construir el conocimiento. Así las cosas, por asimilación se refiere “al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio” (Piaget citado por Faw, 1997). Dicho proceso se puede entender así: Asimilación es lo que hace el niño cuando se enfrenta a la realidad y en tanto esta le resulta incómoda o difícil de asimilar se acomoda, se adapta a ella, ya que todo ser humano tiende al equilibrio. Sin embargo, dicho proceso es lento y progresivo, debe pasar por varias etapas, que el mismo Piaget describe como: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y formales.

Para el niño (ser humano) existir es la posibilidad para aprender, para conocer pero también de transformar ya que el aprender no solo se trata de aceptar sin explorar. Todo aprendizaje previo debe llevar a uno superior que permita desmitificar ideas, conceptos o paradigmas y crear nuevos; esa la única manera que tiene el conocimiento, el saber para evolucionar. El proceso de asimilación y acomodación que describe Piaget es un proceso asociativo e individual al que la mente se adapta. El proceso de construcción del conocimiento se convierte entonces en la posibilidad para desarrollar concepciones, creencias, ideas, conceptos que le permitan a la persona sentirse parte de un lugar, de un grupo, de una profesión.

Así como Piaget concibe la construcción del conocimiento como un proceso de asociación individual, Vygotsky lo plantea en términos de construcción social. Es decir, es a través de la interacción con el medio como los seres humanos construyen su propio conocimiento. El medio proporciona palabras, ideas y conceptos al sujeto que cargan de sentido a la realidad. De ahí que

sea gracias a los otros que el conocimiento no solo se adquiere sino que se enriquece, ya que “el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social” (R. Becco, 2014).

En la acción de construir el conocimiento, R. Becco (2014), citando a Vygotsky, dice que “el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual”. Aunque pareciera que Vygotsky refuta el planteamiento de Piaget, al concebir el aprendizaje –conocimiento- como un proceso de construcción social, no es así, ya que también admite que en dicho proceso hay un momento de internalización (plano intrapsicológico) donde el sujeto se enfrenta solo al complejo proceso de lo interpersonal a lo intrapersonal.

En atención a lo planteado por Piaget y Vygotsky, acerca del proceso de construcción del conocimiento como experiencia individual y social, es posible decir que a partir de ese proceso la persona tiene la posibilidad de construir sus propias ideas y creencias acerca del mundo, de las personas y de la realidad. Es decir, gracias al proceso de adquirir el conocimiento la persona empieza a tener sus propias creencias y concepciones –unas veces construcción personal otras veces por influencia de la sociedad- pero al fin y al cabo concepciones, las cuales le permiten entender y a la vez explicar las realidades o fenómenos que acontecen a su alrededor.

La concepción, al ser una construcción personal y social, como creencia con el tiempo se arraiga y se hace cada vez más fuerte, pero al estar siempre mediada por la influencia del grupo social

también es susceptible de cambio. Durante un tiempo la persona puede creer en algo y describir o interpretar muchas cosas a partir de esa creencia pero al poner esa creencia en circulación frente a un grupo es posible que ella se modifique o cambie totalmente. Lo que significa que una concepción, una creencia, no es para siempre ya que las personas siempre están elaborando ideas o conceptos que le permitan entender mejor los fenómenos que se dan a su alrededor.

De la misma manera como el proceso de construcción del conocimiento carga de sentido y de significado la realidad para el sujeto, lo mismo pasa con el saber dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El maestro adquiere un saber para ser compartido, enseñado. Para llevar esto a cabo piensa en la mejor manera de hacerlo posible. Es así como recurre a la experiencia que ha visto en otros que enseñan (así construye sus creencias sobre la enseñanza), ante lo que es inevitable que empiece enseñando según el referente tomado. Sin embargo, como el proceso de construcción del conocimiento, al igual que el saber enseñable son permanentes, acontece entonces la reflexión personal sobre cómo él podría enseñar lo que sabe. Es ahí donde surge la reflexión pedagógica sobre la enseñanza y luego la concepción pedagógica sobre la misma. La cual está cargada de la experiencia de otros, pero también de la reflexión personal. En esa construcción se pasa de las creencias a las concepciones.

Ante la escasa literatura³, por concepción pedagógica hemos de entender lo concerniente a las ideas, las creencias o conceptos que el profesor tiene acerca de cómo enseñar a partir del cómo aprenden los niños. Al respecto, Serrano (2010), citando a Moreno Moreno, M., y Azcárate

³ Nota personal: Hasta la fecha no ha sido posible encontrar un libro o artículo que hable, defina o explique tácitamente en qué consiste la concepción pedagógica del docente. Hay acercamientos que implican interpretaciones hermenéuticas sobre el pensamiento del profesor o la construcción de concepciones o creencias en maestros que aparecen como referencias en la definición del concepto.

Giménez. C. (2003), dice que “las concepciones como «organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.»”. De ahí entonces que la concepción pedagógica gire en torno a lo que el profesor sabe acerca de cómo aprenden los niños y cuál es el mejor método para hacerlo. Cabe preguntar aquí: ¿Cómo y a partir de qué elementos el profesor construye su concepción pedagógica sobre el aprendizaje?

En primera instancia, el saber del profesor no solo es una construcción de la escuela, también es una construcción social que se da por fuera de la misma. Y lo mismo sucede con las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto Salgueiro (1998) dice que “práctica y saber son el resultado de múltiples historias: la personal del docente, la de la escuela en la que trabaja, del sistema educativo, en fin, de la historia social”. Así las cosas, de la misma manera como se adquiere el conocimiento según lo planteado por Piaget y Vygotsky, sucede con el saber enseñable, y en tanto exista un conocimiento o un saber entonces hay una concepción, y de acuerdo al concepto a desarrollar, ideas, creencias, conocimientos, acerca de cómo se aprende o cómo se enseña. En ese sentido, la concepción pedagógica del docente también es construcción social, en la que influye el hecho de estar en la escuela y de compartir con otros docentes las diversas experiencias.

En ese proceso de construcción de la concepción pedagógica, el profesor de E.I se apoya en los referentes psico-pedagógicos que le permiten ampliar la mirada sobre cómo aprenden y cómo enseñar a los niños. El aporte conceptual puede enfocarse en el papel del juego, así lo demuestra la abundante literatura que lo describe como potencializador del aprendizaje en esta etapa

(Fandiño, 2001; Durán, 2010; 2013; Sarté, 2010; 2013), las rutinas diarias antes de empezar la jornada para la creación de hábitos (Pulido, 2010), las tareas para desarrollar en casa junto con la familia (Ñungo y Fandillo, 2010) o lo que necesitan desarrollar los niños en esa etapa en cuanto a habilidades, destrezas, conocimientos y hábitos (Art. 13, Decreto 2247 de 1997). En fin, el docente cuenta con diversos referentes para construir su concepción pedagógica.

De la misma manera como los docentes de E.I construyen su concepción pedagógica, sucede con los docentes de B.P. Sin embargo, aunque los presupuestos psicopedagógicos deberían ser los mismos –con algunas variaciones o adaptaciones- la verdad del caso es que son totalmente diferentes. Según Rodríguez R. y Turón D. (2007), los niños que pasan de la E.I a la B.P en el grado primero deben enfrentarse a una serie de cambios que buscan convertirlos bruscamente en escolares. Este manejo pedagógico de los profesores, como lo llaman ellas, desconoce el hecho de que dicho cambio produce efectos psicológicos en el niño que pueden tardarse hasta todo el año escolar para ser asumidos. De ahí que se proponga que el grado primero debe convertirse en un grado articulador entre los dos niveles escolares.

Otro elemento que ayuda a prefigurar la concepción pedagógica del docente de B.P es la creencia de que los niños llegan a esta etapa escolar con sus procesos de desarrollo psico-motor y habilidades escolares definidos. Lo que en realidad no es así ya que como lo indica Rodríguez R. y Turón D. (2007), “la edad preescolar constituye una etapa significativa en la vida del individuo, pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, se forman y regulan una serie de mecanismos fisiológicos que influyen en el desarrollo físico, el estado de salud y en el grado de adaptación al medio”. Lo que indica que el proceso de la E.I se basa en el desarrollo natural del niño. Aunque también podría agregarse que se dan los primeros

acercamientos a la vida escolar pero esto no significa que los niños ya estén escolarizados y listos para asumir una vida escolar académica.

Aunque pueda resultar correcto creer –por los presupuestos psicopedagógicos- que los niños de B.P pueden realizar procesos de aprendizaje más autónomos y ser menos dependientes de sus profesores que los de E.I, lo que constituye un aspecto que ayuda a consolidar la concepción pedagógica del docente de este nivel, es necesario indicar que por las etapas de desarrollo cognitivo en la que se encuentran los niños de este nivel las estrategias pedagógicas pueden resultar comunes a ellos y ser determinantes para su proceso. Por ejemplo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la E.I es más activo y menos represivo. En cambio, el proceso de B.P es menos activo y más represivo. El niño de esta etapa trabaja mediado por la instrucción, por la norma, por la autoridad del docente, más que por la espontaneidad o la libertad para crear y jugar con el saber.

Dados los presupuestos, es importante indicar que el hecho de saber lo anterior por parte de los docentes no significa que sea suficiente para definir una concepción pedagógica. El profesor puede tener el conocimiento e incluso ponerlo en práctica porque cree que efectivamente funciona –así se lo puede haber demostrado la experiencia personal o la de otros-, y así ha construido su concepción pedagógica sobre la enseñanza y el aprendizaje. Pero dicha concepción no ha de estar completa ni enriquecida en tanto el profesor no realice *reflexión pedagógica* “acerca de las teorías y creencias a través de las cuales realiza su quehacer profesional” (Alarcón, 2013). Así también lo expresa Serrano (2010) cuando dice: “el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional”. Es decir, el profesor debe reflexionar acerca de las creencias que tiene de

la enseñanza, solo de esa manera es capaz de pasar de una “forma de trabajo” (Rosas, 2001) a una concepción pedagógica sobre su quehacer.

Es claro que “la concepción pedagógica que cada maestro construye se expresa en su práctica educativa” (Rosas, 2001), lo que indica que esa concepción define su forma de trabajo y direcciona todo su quehacer. A su vez, la concepción pedagógica también se refleja en “la imagen que cada maestro construye sobre el trabajo docente y la relación con el conocimiento profesional” (Rosas, 2001). De ahí entonces que hablar de concepción pedagógica en los docentes implica referirse a la estructura –mental y personal- que ellos tienen acerca del acto de educar. En ese sentido, se propone la tercera proposición a ser verificada en este trabajo de investigación: **(P3)** La diversidad de concepciones pedagógicas de los profesores se convierte en un factor que afecta de manera significativa el proceso de articulación entre los niveles de E.I y B.P.

4.4 Práctica pedagógica: ¿Qué debe caracterizar la práctica pedagógica en la E.I?

En atención a la definición de concepción pedagógica, es oportuno continuar con el concepto de práctica pedagógica. No obstante, antes de describir dicho concepto, es necesario indicar que el mismo tiene varias acepciones. Así como lo indica la profesora Elsa Rodríguez (2014), en su investigación “*Concepciones de práctica pedagógica*”, la diversidad de conceptos depende del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Es así como habla entonces de práctica pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros (Rodríguez, 2014). Al existir una

diversidad conceptual de la práctica docente resulta oportuno el enfoque en una referencia pero antes de eso es necesario ampliar más la reflexión.

De la definición de práctica es necesario pasar a lo que ella integra. Para Salgueiro (1998, pp. 36), la práctica docente integra diferentes tipos de saberes que se resumen en los “saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (pedagogía) y los saberes de la experiencia”. Lo que significa entonces que la práctica, al igual que la concepción pedagógica, es algo que el maestro construye a partir de la apropiación que hace del conocimiento, de la experiencia personal y de la interacción social. La práctica pedagógica responde a la concepción de la educación que el maestro tiene y esta permea todo su quehacer. Por la práctica, el maestro es un sujeto que posee una diversidad de saberes que al ponerlos en circulación –acto y hecho- han de llevarlo a la reflexión.

Es así como desde las ciencias de la educación, se entiende al maestro como un sujeto de la educación que reflexiona constantemente sobre su práctica, es decir, sobre el hecho y el acto educativo del que es protagonista. En atención a esto, Zambrano (2005), en su libro *Didáctica, pedagogía y saber*, describe un perfil de maestro reflexivo que encuentra en el acto de enseñar una oportunidad para humanizar. Dicha acción es posible en tanto el maestro reflexiona constantemente sobre su práctica pedagógica con el ánimo de crear estrategias didácticas que le permitan no solo acercarse al estudiante sino también entenderlo y acompañarlo desde su condición de maestro, aunque esta represente un poder por el saber.

A partir de la idea anterior, la práctica docente ha de ser más bien pedagógica, ya que ésta se concibe entonces como el acto humano que tiene como lugar de encuentro el aula, la escuela,

dónde maestro y estudiante se dan cita para aprender, conocerse y humanizarse. De ahí que la práctica pedagógica posibilite la construcción de relación entre dos sujetos que buscan compartir un saber, una experiencia, una idea, afectos y emociones. Y como instrumento para el encuentro está el saber, el cual no puede estar por encima de los humanos que se dan cita en torno a él. El saber ya no es poder, simplemente es un elemento integrador que facilita el encuentro. La práctica pedagógica como expresión del acto de educar es conocimiento, es experiencia, es vida, es humanidad.

Aunque la idea anterior resulte clara y congruente, es importante mencionar que la práctica pedagógica no solo se caracteriza por la relación pedagógica y humana, que los dos sujetos de la educación entablan en el aula o por la condición reflexiva que ha de caracterizar al maestro como lo plantea Zambrano (2005); también se define por su profesionalismo y la capacidad de inclusión que el maestro logra cuando interviene en el aula para transmitir el saber. Al respecto, Arias y Otros (2007), “hablan de la necesidad de una formación docente que promueva prácticas pedagógicas inclusivas. Por el hecho de que en el aula de clase el profesor se encuentre con diversos mundos, por la realidad personal de cada estudiante, es urgente que la condición del maestro como pedagogo, como profesional, le permita generar estrategias de enseñanza para la inclusión”.

Así las cosas, la práctica pedagógica no es simplemente una acción, un oficio o un hábito que se realiza cada vez que se tiene contacto con los estudiantes, con la clase, para repetir un discurso o seguir un guion punto por punto. Por el contrario, la práctica pedagógica va más allá de una acción o la búsqueda de un resultado transitorio como leer o escribir, registrar notas, diligenciar documentos, imponer el orden y mantener el control de la clase. La práctica docente no es

entonces un discurso sino una intervención pedagógica que está mediada por la reflexión pero sobre todo por el deseo de cercanía, de solidaridad, de inclusión y de amor por la educación, por el otro. La práctica pedagógica ha de hacer más humano a lo humano y más fácil y agradable el saber.

De la práctica pedagógica en general hemos de pasar a la práctica pedagógica del profesor de E.I, donde por las características del proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños se requiere de otros componentes. Al respecto Zabalza (2012, pp. 84-85), cuando defiende la propuesta de un diseño curricular para la E.I, dice que el maestro debe recuperar su protagonismo como diseñador de currículo y como creador de nuevos materiales didácticos que respondan a las necesidades reales de los niños. Zabalza, dice además, que si el maestro recupera esa condición de diseñador logra darle un mayor sentido educativo a lo que hace con el niño. Pero no solo se trata de recuperar el protagonismo o la competencia profesional, también se trata de recuperar el momento de la reflexión pedagógica sobre la práctica y la interacción en el aula.

Zabalza (2012) habla de la necesidad de que los profesores de E.I asuman un compromiso de trabajo en equipo para integrar temáticas, propósitos y actividades, que permitan la articulación entre prácticas, intenciones y niveles educativos. Es decir, entre mayor sea el sentido que el maestro le otorgue a su práctica, a lo educativo, a lo pedagógico, mejor es el proceso de enseñanza y aprendizaje (práctica pedagógica) y por ende el proceso de articulación entre niveles educativos. De ahí entonces que sea importante preguntar por las características que debe tener el profesor que acompaña el proceso de aprendizaje en la E.I.

Un elemento indispensable que debe tener el maestro de la E.I *es la asociación que logra hacer de su práctica con la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños*. Para lograr lo anterior, el maestro debe tener la preparación suficiente para entender al niño y emplear las estrategias acordes a su proceso, de lo contrario estará forzando al niño a aprender de una manera equivocada y contraria a su naturaleza, generando de esa manera un rompimiento con lo propuesto por las teorías de desarrollo cognitivo y aprendizaje significativo. No cabe duda que el tipo de formación que el maestro tenga tiene una incidencia determinante en su práctica pedagógica.

Finalmente, de una práctica pedagógica acorde al momento de desarrollo cognitivo de los niños depende que la brecha se disminuya entre un nivel y otro. Y aunque profesores de E.I y B.P privilegien unas prácticas particulares (como lo indica la concepción pedagógica) cabe mencionar que ante tal diferenciación, es necesario asegurar el libre tránsito de los niños por la vida escolar entre un nivel y otro (Angarita y Bernal, 2010). Teniendo en cuenta los dos niveles explorados hasta el momento, es oportuno decir que la práctica pedagógica del maestro de E.I está centrada en la lúdica-didáctica y la del maestro de B.P en estrategias formales y académicas. Dada la reflexión anterior, surge la cuarta proposición (**P4**): Los profesores de E.I y B.P privilegian prácticas pedagógicas diferentes que afectan de manera significativa los procesos de articulación entre ambos niveles escolares.

4.5 Conclusión marco teórico: Integración de conceptos y proposiciones.

A partir de los presupuestos conceptuales desarrollados y las proposiciones planteadas en este marco teórico, es posible indicar que de él emergen tres ideas concretas. Primero, la necesidad de

dar una revisión al currículo de la institución objeto de estudio para determinar la pertinencia de éste para una propuesta de articulación entre los niveles de E.I y B.P. La revisión debe hacerse a partir de los presupuestos de la psicología del desarrollo para contextualizar la edad de las niñas que se encuentran en los diferentes grados. A su vez, es conveniente indicar que así como la B.P tiene un currículo normado, la E.I también puede tener uno que conecte no solo los procesos académicos sino que también tenga en cuenta las habilidades y destrezas de las estudiantes. De esta manera se integran la proposición uno y dos.

Segundo, del aspecto curricular ha de pasarse a la revisión de las estrategias para la enseñanza que emplean los profesores de ambos niveles, las cuales han de observarse a partir de la concepción pedagógica que ellos tienen. Es decir, a partir de la manera como los profesores entienden el acto de enseñar-aprender. Y aunque cada profesor construye su concepción pedagógica a partir de la experiencia personal y el nivel donde enseña, es oportuno indicar que para esto ha de tenerse muy clara la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran las estudiantes. De esa manera es posible asegurar que las estrategias empleadas corresponden al proceso de desarrollo por el que pasan las estudiantes en los diferentes momentos de la vida escolar. Así se articulan las proposiciones uno y tres.

Tercero, es importante caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que acompañan los diferentes niveles para saber si las prácticas que ellos privilegian son adecuadas para las estudiantes según su etapa de desarrollo. De la idoneidad y pertinencia de la práctica pedagógica depende en gran parte cualquier propuesta de articulación que se busque desarrollar entre ambos niveles. De esta manera se conectan las proposiciones uno y cuatro.

A partir de las ideas que sintetizan los conceptos planteados en este marco teórico y las proposiciones que salen de los mismos, se da paso al marco metodológico, donde se pretende verificar los supuestos o proposiciones formuladas, y con base a ello validar las proposiciones. Para realizar el ejercicio, en el marco metodológico se definirán las estrategias para la recoger la información que la investigación necesita y poder determinar así cuál sería la mejor manera de llevar a cabo una propuesta de articulación entre los niveles de E.I y B.P en la institución objeto de estudio.

CAPITULO III

5. Marco Metodológico.

5.1 Tipo de investigación: Cualitativa.

La investigación realizada es de tipo cualitativa y estuvo enfocada en el orden de lo descriptivo bajo el método etnográfico. Al respecto, Álvarez (2011) habla acerca del interés de la etnografía escolar en la investigación educativa “que centra su estudio en la cultura que se desarrolla en los centros y en las aulas. De ese modo la etnografía escolar se ocuparía de realizar los estudios descriptivos de la cultura escolar”.

El propósito es dar cuenta de los elementos pedagógicos que deben tenerse en cuenta a la hora de caracterizar la brecha educacional existente en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre la E.I y la B.P en el Colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali, así como las posibles alternativas de superación de dicha brecha a partir de una propuesta de articulación.

5.2 Diseño de investigación: No experimental.

El diseño de la investigación fue no experimental, ya que se buscó hacer una descripción exacta del fenómeno que se presenta en la realidad que es observada, por lo tanto no se hizo manejo de variable que genere cambios en la dinámica de la investigación. De ahí que se parta de una situación ya dada, la brecha educacional entre dos niveles educativos.

5.3 Sujetos Participantes.

El ejercicio investigativo se llevó a cabo con los profesores del Colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali que orientan los niveles educativos de E.I (Jardín y Transición – 4 profesores) y la B.P (1° a 5° - 16 profesores), quienes fueron entrevistados y observados en sus prácticas pedagógicas en el aula. También formó parte del proceso el coordinador académico de la sección de E.I y B.P de la institución, quien orienta los procesos pedagógicos, realiza el acompañamiento a los docentes e implementa estrategias para el mejoramiento y la coherencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles a partir de la edad y la etapa de desarrollo en que se encuentran las estudiantes. Dicha función se realizó a partir de la revisión documental de los instrumentos con los que cuenta la institución para direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.4 Recolección de datos.

Por el carácter de la investigación cualitativa, y atendiendo al planteamiento de Valles (1999) y su propuesta de las técnicas cualitativas de investigación social, para recoger información suficiente que permita caracterizar la brecha educacional entre los niveles educativos de E.I y B.P se hizo uso de los siguientes instrumentos: Investigación documental (análisis de contenido), entrevista en profundidad y observación en el aula.

5.5 Resumen de la investigación: Objetivos e instrumentos.

La aplicación de cada uno de los instrumentos para recoger información se definió a partir de un objetivo para cada momento y la manera como se aplicaría el instrumento, describiendo así el actor, la actividad, el espacio y la pregunta orientadora.

5.5.1 Investigación documental.

Objetivo: Analizar el P.E.I (PEI) en relación con los mecanismos necesarios para una articulación curricular entre la E.I y B.P.

Instrumento:

1. Informe descriptivo a partir del análisis de los documentos en las diferentes categorías existentes.

| | |
|----------------------|--|
| Actor | Investigador |
| Actividad | Revisión al PEI |
| Espacio | Colegio Claretiano Santa Dorotea |
| Pregunta guía | ¿El PEI determina los momentos en los que se debe llevar a cabo procesos de articulación en los diferentes niveles educativos? |

2. Revisión de documentos institucionales (PEI, sistema de evaluación, manual de convivencia) bajo las técnicas de lectura y documentación de Valles.

Objetivo: Confrontar el currículo actual de la institución respecto de las teorías del desarrollo para determinar la pertinencia con las necesidades de aprendizaje de los niños en las diferentes etapas escolares.

5.5.2 Entrevista en profundidad y observación en el aula.

Objetivo: Recoger la práctica pedagógica de los docentes de E.I y B.P para determinar su rol y el impacto en el proceso de articulación.

Instrumento:

1. Guión para la entrevista y rejilla para la observación en el aula e informe para la revisión documental.

| | |
|----------------------|---|
| Actor | Docentes – investigador |
| Actividad | Entrevista a docentes, ejercicio de observación en el aula y revisión a los planes de aula. |
| Espacio | Colegio Claretiano Santa Dorotea |
| Pregunta guía | ¿Qué debe caracterizar la practica pedagógica en la E.I y B.P? |

2. Entrevista a docentes y observación en el aula de la práctica pedagógica de los docentes.

Para elaborar las preguntas de la entrevista se tuvieron en cuenta el objetivo de la investigación y las proposiciones definidas en el marco teórico. De esa manera surge el cuadro No. 1 que se presenta a continuación.

Cuadro 1. Objetivo, proposiciones y preguntas para la entrevista.

| Objetivos de la investigación | Proposiciones | Preguntas para la entrevista |
|--------------------------------------|--|---|
| | (P1) La brecha educacional entre los niveles de E.I y B.P se da en parte porque el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los profesores no están integradas de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes. | ¿Considera importante relacionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y su práctica pedagógica con el plan de estudios del grado donde usted enseña? ¿Por qué? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo describiría las |

| | | |
|---|--|---|
| Determinar el rol y el impacto de la práctica pedagógica de los docentes de E.I y B.P en el proceso de articulación entre los niveles educativos. | | estrategias pedagógicas y didácticas que utiliza para la enseñanza? |
| | (P2) La institución educativa no tiene una concepción curricular clara que termine en un currículo prescrito para la E.I, con lo cual se crea una desarticulación con un currículo ya normado que sí existe en la B.P. | ¿Cómo selecciona usted lo que va a enseñar? ¿Qué tiene usted en cuenta al momento de definir la estrategia de enseñanza más acorde para el aprendizaje de los niños? |
| | (P3) La diversidad de concepciones pedagógicas de los profesores se convierte en un factor que afecta de manera significativa el proceso de articulación entre los niveles de E.I y B.P. | ¿Cómo cree usted que aprenden los niños? ¿Cómo inicia usted la jornada de clase? ¿Por qué la inicia de esa manera? |
| | (P4) Los profesores de E.I y B.P privilegian prácticas pedagógicas diferentes que afectan de manera significativa los procesos de articulación entre ambos niveles escolares. | ¿Sabe usted en qué etapa de desarrollo cognitivo se encuentran los niños de E.I y B.P? ¿Qué elementos influyen en la construcción de su práctica pedagógica? |

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar la observación en el aula se elaboró una rejilla que recogiera los elementos descritos por los profesores en la entrevista. La rejilla está construida de acuerdo a las categorías y las subcategorías encontradas en el análisis de la información obtenida de las entrevistas. A continuación se presenta la rejilla empleada.

Cuadro 2. Rejilla para la observación en el aula.

| | |
|---------------------------------------|---------------------|
| Nombre del profesor (a): _____ | Fecha: _____ |
| Asignatura: _____ | Grupo: _____ |
| Tema de la clase: _____ | |

| 1. INICIO DE CLASE. | | | |
|------------------------------------|---|-----------|-----------|
| Categoría | Descripción | Si | No |
| Motivación inicial activa | El profesor (a) inicia la clase con un saludo enérgico o dinámico. | | |
| | El profesor (a) inicia la clase con un saludo afectuoso y cercano donde manifiesta interés por el estado de ánimo de la estudiante. | | |
| | El profesor (a) inicia la clase indagando acerca de los conocimientos previos de las estudiantes para introducirlas en el tema. | | |
| | El profesor inicia la clase con un juego lúdico de roles o grupal que involucra el canto, rimas, rondas, cuentos. | | |
| | Total valoración: | | |
| Motivación inicial mecánica | El profesor (a) inicia la clase con un saludo y va directamente al desarrollo de la misma. | | |
| | El profesor (a) inicia la clase pidiendo orden, silencio y disposición para la clase. | | |
| | El profesor (a) inicia la clase realizando un repaso por los temas vistos en clase la anterior. | | |
| | El profesor (a) inicia la clase a partir de consignas instruccionales. | | |
| | Total valoración: | | |

| |
|---------------------------------------|
| Observaciones y/o comentarios: |
|---------------------------------------|

| 2. PRESENTACIÓN DEL TEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA CLASE. | | | |
|--|--|-----------|-----------|
| Categoría | Descripción | Si | No |
| Lineamientos institucionales | El profesor (a) presenta los temas y los objetivos de la clase a las estudiantes. | | |
| | La práctica del profesor (a) se caracteriza por desarrollar actividades que ayudan a la concentración de las estudiantes en el tema. | | |
| | El profesor (a) relaciona los temas y las actividades realizadas | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | con los objetivos de la clase. | | |
| | El profesor (a) verifica con las estudiantes al finalizar si logró el objetivo propuesto para la clase. | | |
| | Total valoración: | | |

Observaciones y/o comentarios:

| 3. DESARROLLO DE LA CLASE | | | |
|--|--|-----------|-----------|
| Categoría | Descripción | Si | No |
| Etapa de desarrollo, estilos de aprendizaje y estrategias | El profesor (a) realiza actividades que fortalecen el desarrollo de la motricidad fina: Dibujo, coloreado, recortado, pegado etc. | | |
| | El profesor (a) realiza actividades que fortalecen el desarrollo de la motricidad gruesa: Correr, saltar, bailar, movimientos del cuerpo etc. | | |
| | El profesor (a) realiza actividades que fortalecen el desarrollo del lenguaje y la escritura: Lectura en voz alta, cantos, dictado, exposiciones etc. | | |
| | El profesor (a) realiza actividades que fortalecen el desarrollo del pensamiento lógico: Reconocimiento del espacio, rompecabezas, sopas de letras, preguntas deductivas o previas, analogías etc. | | |
| | El profesor (a) realiza actividades que involucran el conocimiento: Concursos cognitivos, talleres, quices, prácticas de aula. | | |
| | El profesor (a) realiza actividades apoyadas en las tecnologías: Videos, presentaciones, juegos interactivos. | | |
| | El profesor (a) realiza actividades de trabajo en equipo o colaborativos. | | |
| | El profesor (a) realiza actividades lúdicas para generar el aprendizaje: Representaciones, juego de roles, de construcción etc. | | |
| | Total valoración: | | |

Observaciones y/o comentarios:

4. UTILIZACIÓN Y PREPARACIÓN DEL MATERIAL

| Categoría | Descripción | Si | No |
|--|---|-----------|-----------|
| Recursos institucionales y del profesor | Para el desarrollo de la clase el profesor utiliza o se apoya en recursos físicos: Libros, guías, fichas etc. | | |
| | Para el desarrollo de la clase el profesor utiliza o se apoya en recursos tecnológicos: Computador, video beam, Tablet, presentaciones digitales, videos etc. | | |
| | El profesor (a) desarrolla la clase a partir de los lineamientos institucionales (plan de área y plan de aula). | | |
| | Total valoración: | | |

Observaciones y/o comentarios:

5. ESTILO DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO

| Categoría | Descripción | Si | No |
|----------------------------|--|-----------|-----------|
| Práctica pedagógica | Durante la clase el profesor (a) manifiesta un estilo cercano, humano, respetuoso, afectuoso y cálido con las estudiantes. | | |
| | Durante la clase el profesor (a) demuestra dominio del aula a partir del control de las situaciones que se le presentan. | | |
| | Durante la clase el profesor (a) desarrolla actividades que despiertan el interés y la participación de las estudiantes. | | |
| | Total valoración: | | |

Observaciones y/o comentarios:

Fuente: Elaboración propia.

5.6 Procedimiento para el análisis de la información recolectada.

Para la revisión de los documentos institucionales, PEI y currículo, se hizo una lectura de los aspectos definidos para cada nivel escolar, de manera especial la concepción que la institución tiene de la E.I y la B.P, el currículo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han definido para cada nivel. Todo esto se hizo teniendo en cuenta las etapas de desarrollo cognitivo

de las estudiantes que se encuentran en ambos niveles. Dicha revisión se hizo con el propósito de saber si la institución define o no mecanismos de articulación entre ambos niveles y bajo qué parámetros los propone para llevarse a cabo.

El análisis a la información recolectada de las entrevistas se realizó a partir del uso del programa ATLAS TI, para la codificación de los datos y la creación de categorías y subcategorías.

Ingresada la información al sistema se hizo una distinción entre las respuestas de los profesores de E.I y B.P para diferenciar las posiciones entre unos y otros. Después de organizar la información en las categorías y hacer las distribuciones entre los dos grupos de profesores se hizo un consolidado a partir de las categorías predominantes según el mayor número de respuestas unidas a esa categoría. La asignación por porcentajes evidenció las más representativas.

En cuanto a la información obtenida en las rejillas de observación, se hizo una organización manual a partir de las categorías y subcategorías identificadas en el primer proceso, para verificar la relación entre lo dicho por los profesores en las entrevistas y lo realizado en el aula. De la misma manera que en el paso anterior, se hizo un consolidado de las categorías predominantes según el mayor número de prácticas en el aula vinculadas a ella. La asignación por porcentajes evidenció las más representativas.

Después de organizar y analizar la información obtenida, se pasó a realizar el cruce de la información con las proposiciones y las preguntas de investigación conexas, para verificar si las proposiciones se confirman o no de acuerdo a la información obtenida en los diferentes procesos. El ejercicio de cruce se hizo de la siguiente manera: Pregunta de investigación conexas,

proposición e información obtenida. Realizada la verificación se dio paso a una síntesis de conclusión de acuerdo a los objetivos de la investigación.

5.7 Análisis correlacional.

La entrevista a profundidad se aplicó a 20 profesores de la institución objeto de estudio que orientan los procesos de E-A en la sección de E.I y la B.P. De los 20 profesores entrevistados, 4 orientan de manera permanente los procesos de E-A en la E.I, 4 orientan el proceso de E-A tanto en la E.I como la B.P y 12 orientan los procesos de E-A de manera permanente en la B.P.

Después de realizadas las entrevistas, se procedió a organizar la información obtenida de acuerdo a las preguntas de investigación conexas, las proposiciones definidas en el marco teórico y las categorías y subcategorías que se fueron encontrando. De esa manera sale el cuadro No. 2 que se presenta a continuación.

Cuadro 3. Definición inicial de categorías a partir de las preguntas de investigación

| Pregunta de investigación | Proposiciones | Categorías |
|---|--|--|
| ¿Están integrados el currículo, las estrategias y la práctica pedagógica de los profesores de E.I y B.P de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes en los diferentes niveles? | (P1) La brecha educacional entre los niveles de E.I y B.P se da en parte porque el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los profesores no están integradas de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Activas. <ul style="list-style-type: none"> - Lúdicas y significativas. - Dinámicas e incluyentes. - Cantos y representaciones. - Narración de historias. - Retos cognitivos lúdicos. • Pertinentes: <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes aprenden. - Mezcla de actividades. - Necesidades de las estudiantes. - Recortado, pegado, coloreado, sopa de letras, rompecabezas. |

| | | |
|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Lograr objetivos comunes. - Objetivos área. - Objetivos profesor. • Proceso E-A coherente. • Proceso E-A es una secuencia. • Articulación entre procesos. - Responder a las necesidades de las estudiantes. - Articulación reflexible - Respetar el proceso de desarrollo de la estudiante. • Asegurar la continuidad del proceso formativo. • Pasar teórico a lo práctico. • Articulación - Objetivos semanales de la planeación. - Preparación y actualización de las estrategias. - Planeación de la clase. - Ejecutando la planeación. - Retomando procesos cíclicos. - Relación entre temáticas. - Juego lúdico que involucre el conocimiento. - Alineación entre teoría y práctica. |
| <p>¿La concepción curricular de la institución permite la formulación de un currículo prescrito que favorezca la articulación entre los niveles de E.I. B.P?</p> | <p>(P2) La institución educativa no tiene una concepción curricular clara que termine en un currículo prescrito para la E.I, con lo cual se crea una desarticulación con un currículo ya normado que sí existe en la B.P.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos institucionales: - Currículo institución. - Plan estudios área. - Plan de aula. - Planeación periodos escolares. • Directrices del MEN. • Directrices Conferencia Episcopal. • Selección actividades activas • Recursos del profesor. - Libro guía, motor de búsqueda, • Integración de temáticas. • Instrucción fácil comprensión. |

| | | |
|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas y activas. - Ritmo del grupo. - Características del grupo. - Número de estudiantes. - Involucre vivencias estudiante. - Flexible. - Facilite el aprendizaje. - Prerrequisitos del tema. - Habilidades desarrolladas: Canto, baile, dibujo. • Acordes a las necesidades de las estudiantes: - Edad o etapa de desarrollo. - Preferencias estudiantes. - Debilidades del grupo. - Expectativas del estudiante. • Tradicionales: - Libros, guía, motor búsqueda. |
| <p>¿Qué tanto incide la diversidad de las concepciones pedagógicas de los profesores en el proceso de articulación de la E.I y la B.P?</p> | <p>(P3) La diversidad de concepciones pedagógicas de los profesores se convierte en un factor que afecta de manera significativa el proceso de articulación entre los niveles de E.I y B.P.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje activo o significativo. - Aprendizaje por analogías. - Aprendizaje autónomo. - Aprendizaje por experiencia. - Aprendizaje práctico - Aprendizaje visual. - Aprendizaje por la experiencia. • Aprendizaje a través del juego. - Explorando el entorno. - Juego lúdico involucra el cuerpo. • Aprendizaje por imitación. • Aprendizaje por socialización. • Aprendizaje por inducción o deducción. • Aprendizaje mediado por la motivación. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Motivación inicial activa: <ul style="list-style-type: none"> - Saludo enérgico o dinámico. - Conocimientos previos. - Saludo afectivo. - Ejercicios lúdicos: Cantos, dinámicas, cuentos, rimas, rondas. - Juegos lúdicos. - Pausas activas. - Juego de roles. - Preocupación por el estado de ánimo de las estudiantes. • Motivación inicial mecánica. <ul style="list-style-type: none"> - Solicitud de orden. - Solicitud de disposición. - Repaso de temas vistos. - Consignas de trabajo. - Clase magistral. |
| <p>¿Cuál es el impacto de las prácticas pedagógicas que privilegian los profesores en el proceso de articulación de la E.I y la B.P?</p> | <p>(P4) Los profesores de E.I y B.P privilegian prácticas pedagógicas diferentes que afectan de manera significativa los procesos de articulación entre ambos niveles escolares.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Etapa preoperatoria. <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje concreto. - Desarrollo sistema motor fino. - Desarrollo sistema motor grueso. - Desarrollo del lenguaje. - Manejo de espacios. - Deseo de exploración. - Proceso de lecto-escritura. - Proceso lógico matemático. - Reconocimiento del entorno. - Relaciones de acciones y aprendizajes. - Proceso de autonomía. - Construcción de la consciencia moral. • Etapa operaciones concretas. <ul style="list-style-type: none"> - Independencia. - Capacidad de trabajo en equipo. - Dependencia instrucción adulto. - Exposiciones. • Amor por la profesión. <ul style="list-style-type: none"> - Hacer la labor con gusto. - Pedagogía del amor. - Vocación. • Ternura. <ul style="list-style-type: none"> - Afecto, escucha, acompañamiento. • Paciencia con los niños. • Asumir nuevos retos profesionales <ul style="list-style-type: none"> - Los desaciertos de la práctica. • Conocer a las estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> - Acercarse. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el entorno del estudiante. • Educar en valores. • Experiencia del profesor. - Aporte institución. - Diferentes grupos acompañados. - Diferentes instituciones. - Escuchar y dialogar. - Experiencia aula. - Experiencia entre docentes. - Experiencia ser estudiante. - Interacción estudiantes. - Ponerse en el lugar del otro. • Estudiantes y su respuesta. - Alegría estudiantes cuando aprenden. - Agradecimiento estudiantes. - Estudiantes y su respuesta. • Hacer parte de un proyecto formativo. • Cambios que sufre la educación: • Dificultades implica el área. • Capacidad de asombro. • Conocimiento teórico sobre la E-A. • Trabajar por proyectos de aula. • Actualización profesional. • Reflexión pedagógica. - Autoevaluación. - Evaluación del proceso. - Motivar a las estudiantes en el proceso E-A. - Reflexión crítica de la labor. - Sentimientos del profesor. - Revisión práctica pedagógica. |
|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia.

Organizada la información obtenida de acuerdo a las preguntas de investigación, las proposiciones y las categorías, se procedió a agrupar las categorías y las subcategorías por dimensiones, realizando a su vez una codificación de las subcategorías. De esa manera surge el cuadro No. 3 que se presenta a continuación.

Cuadro 4. Agrupación de categorías y subcategorías, por dimensiones.

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Cod. | |
|--|---------------------------------------|---|-----------------------------|---------|
| ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS | Aprendizaje activo o significativo | Aprendizaje por analogía | Apr_a | |
| | | Aprendizaje autónomo | Apr_au | |
| | | Aprendizaje por experiencia | Apr_ex | |
| | | Aprendizaje práctico | Apr_pr | |
| | | Aprendizaje visual | Apr_vi | |
| | | Aprendizaje mediado por la experiencia personal | Apr_me | |
| | Aprendizaje a través del juego | Explorando el entorno | Exp_en | |
| | | Juego lúdico que involucra el cuerpo | Jue_lic | |
| | | Involucrando al niño | Inv_ni | |
| | Aprendizaje por imitación | Aprendizaje por imitación | Apr_im | |
| | Aprendizaje por socialización | Aprendizaje por socialización | Apr_so | |
| | Aprendizaje por inducción o deducción | Aprendizaje por inducción o deducción | Apr_iod | |
| Aprendizaje mediado por la motivación | Aprendizaje mediado por la motivación | Apr_mm | | |
| INICIO DE LA CLASE | Motivación inicial activa | Saludo enérgico o dinámico. | Sal_eod | |
| | | Saludo afectivo | Sal_af | |
| | | Preocupación por el estado de ánimo de las estudiantes | Pre_eaes | |
| | | Análisis del ambiente | Ana_am | |
| | | Ambientación favorable para el aprendizaje | Am_fapr | |
| | | Juego de roles | Jue_rol | |
| | | Juegos lúdicos por grupos | Jue_lpj | |
| | | Ejercicios lúdicos: Cantos, dinámicas, cuentos, rimas, rondas | Ej_lud | |
| | | Pausas activas | Pau_act | |
| | | Conocimientos previos | Con_pre | |
| | Motivación inicial mecánica | Solicitud de orden | Sol_ord | |
| | | Solicitud de silencio | Sol_sil | |
| | | Solicitud de disposición | Sol_dis | |
| | | Repaso de temas vistos | Rep_tem | |
| | | Consignas de trabajo | Con_tra | |
| | SELECCIÓN DE MATERIAL | Lineamientos institucionales | Currículo de la institución | Cu_inst |
| | | | Plan de estudios del área | Pla_est |
| Asignatura | | | Asig | |
| Plan de aula | | | Plan_au | |
| Planeación por periodos escolares | | | Pla_pere | |
| Directrices del MEN | | Directrices del MEN | Dir_men | |
| Directrices de la Conferencia Episcopal | | Directrices de la Conferencia Episcopal | Dir_cep | |
| Selección de actividades | | Selección de actividades | Sel_actm | |

| | | | | |
|--|---|---|------------------------------------|-----------|
| | motivacionales | motivacionales | | |
| | Recursos del profesor | Libro, guía, motores de búsqueda | Li_gm | |
| | Integración de temáticas | Integración de temáticas | Int_tem | |
| ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE | Instrucción fácil comprensión | Instrucción fácil comprensión | Ins_faco | |
| | Dinámicas y activas | Analogías involucran estudiante | A_invest | |
| | | Conocimientos previos | Con_pre | |
| | | Juego lúdico | Jue_lud | |
| | | Concursos de conocimiento | Con_co | |
| | | De acuerdo al ritmo del grupo | Rit_apr | |
| | | De acuerdo a las características del grupo: Escucha, orden, hábitos | Car_gr | |
| | | Número de estudiantes | N_est | |
| | | Involucre vivencias de las estudiantes | Inv_vies | |
| | | Flexible | Flex | |
| | | Facilite el aprendizaje | F_apr | |
| | | Prerrequisitos del tema | Pre_tem | |
| | | Involucren los sentidos | Inv_sen | |
| | | Habilidades desarrolladas estudiantes: Canto, baile, dibujo | H_desa | |
| | | Acordes a las necesidades de las estudiantes | Edad o etapa de desarrollo | E_etdes |
| | | | Vocabulario | Vocab |
| | Imágenes | | Imag | |
| | Preferencias de las estudiantes | | Pre-est | |
| | Debilidades del grupo | | Deb_gr | |
| | Juego lúdico | | Jue_lud | |
| | Expectativas de las estudiantes | | Exp_est | |
| | Articulación de temáticas | Articulación de temáticas | Art_tem | |
| | Tradicionales | Libros, fichas, dinámicas, talleres | L_fdt | |
| | Apoyadas en la tecnología | Videos, internet | Vid_int | |
| | ETAPA DE DESARROLLO DE LAS ESTUDIANTES | Etapa del aprendizaje memorístico | Influencia padres de familia | Inf_pflia |
| | | | Memoria como método de aprendizaje | Me_mapr |
| | | Etapa preoperacional | Aprendizaje concreto | Apr_conc |
| Desarrollo sistema motor fino | | | Des_mfi | |
| Desarrollo sistema motor grueso | | | Des_mgr | |
| Desarrollo del lenguaje | | | Des_len | |
| Manejo de espacios | | | Man_esp | |
| Deseo de exploración | | | Des_exp | |
| Proceso de lecto-escritura | | | Pro_leces | |
| Proceso lógico-matemático | | | Pro_loma | |
| Reconocimiento del entorno | | | Rec_ent | |
| Relación de acciones y aprendizajes | | | Rel_acap | |
| Competitividad | | | Compe | |
| Proceso de autonomía | | | Pro_aut | |
| Construcción conciencia moral | | | Con_cm | |

| | | | | |
|--|--|--|-----------------------------------|-----------|
| | Etapa operaciones concretas | Independencia | Indep | |
| | | Capacidad trabajo en equipo | Cap_te | |
| | | Juegos que involucran conocimiento | Jue_inco | |
| | | Instrucciones concretas | Ins_conc | |
| | | Dependencia instrucción del adulto | Dep_insa | |
| | | Exposiciones | Expo | |
| CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS | Insuficientes | Impacto permanente tecnología | Imp_tec | |
| | Tendencias constructivistas | Conocimiento previo como base | Con_pba | |
| | | Estudiantes interactúen con el entorno | Est_inte | |
| | Activas | Lúdicas y significativas | Lud_sig | |
| | | Dinámicas e influyentes | Din_infl | |
| | | Juego lúdico | Jue_lud | |
| | | Facilitan el aprendizaje | Fac_apr | |
| | | Cantos y representaciones | Can_rep | |
| | | Narración de historias | Na_hist | |
| | | Retos cognitivos lúdicos | Ret_cogl | |
| | Acordes | Estudiantes aprenden | Est_apr | |
| | | Mezcla de actividades | Mez_act | |
| | | Actividades lúdicas y participativas | Act_lupa | |
| | | Objetivos del área | Obj_ar | |
| | | Necesidades de las estudiantes | Nec_est | |
| | | Recortado, pegado, coloreado, sopa de letras, rompecabezas | Re_pcsr | |
| | RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS, PRÁCTICA Y PLAN DE ESTUDIOS | Alcanzar objetivos comunes | Institucionales, área, profesores | Inst_apro |
| | | Proceso E-A coherente | Proceso E-A coherente | Pro_EAc |
| Proceso E-A es una secuencia | | Orden | Ord | |
| Articulación entre procesos | | Responder necesidades estudiantes | Res_nest | |
| | | Respetar proceso desarrollo estudiantes | Res_pde | |
| | | Articulación flexible | Art_flex | |
| Asegurar continuidad proceso formativo | | Asegurar continuidad proceso formativo | Asg_cpf | |
| Pasar teórico a lo práctico | | Pasar teórico a lo práctico | Pas_tap | |
| Logro para la articulación | | Objetivos semanales planeación | Obj_sepl | |
| | | Planeación de la clase | Pla_clas | |
| | | Preparación y actualización estrategias | Pre_acte | |
| | | Ejecutando la planeación | Eje_pla | |
| | | Retomando procesos cíclicos | Ret_pc | |
| | | Relación entre temáticas | Rel_tem | |
| | | Etapa desarrollo estudiante | Et_dest | |
| | | Conocimientos previos | Con_pre | |
| | Necesidades estudiantes | Nec_est | | |
| Juego lúdico involucre conocimiento | Jue_inco | | | |

| | | | |
|---|--------------------------------------|---|----------|
| | | Alineación entre teoría y práctica | Al_tepra |
| INFLUENCIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA | Amor por la profesión | Hacer labor con gusto | H_lagu |
| | | Pedagogía del amor | Ped_am |
| | | Vocación | Voc |
| | Ternura | Afecto, escucha, acompañamiento | Af_esac |
| | Paciencia con los niños | Experiencia con niños | Exp_ni |
| | Asumir nuevos retos profesionales | Aciertos de la práctica docente | Ac_prdo |
| | | Desaciertos de la práctica docente | De_prdo |
| | Conocer a los estudiantes | Acercarse | Acer |
| | | Conocer entorno estudiante | Co_enes |
| | Educar en valores | Humanos y cristianos | Hu_cri |
| | Experiencia del profesor | Interacción con los otros: Estudiantes, padres de familia, docentes | Int_otr |
| | | Escuchar y dialogar con el otros | Esc_diot |
| | | Diferentes instituciones | Dif_ins |
| | | Diferentes grupos acompañados | Dif_grac |
| | | Aula | Aul |
| | | Ponerse en el lugar del otro | Po_luot |
| | | De ser estudiante | D_est |
| | Estudiantes y su respuesta | Alegría estudiante cuando aprende | Ale_est |
| | | Agradecimiento de las estudiantes | Agr_est |
| | Hacer parte de un proyecto formativo | Hacer parte de un proyecto formativo | Ha_ppf |
| | Cambios que sufre la educación | Área | Area |
| | | Estudiantes | Est |
| | Dificultades que implica área | Dificultades que implica área | Dif_imar |
| | Capacidad de asombro | Capacidad de asombro | Cap_aso |
| | Conocimiento teórico sobre el E-A | Conocimiento teórico sobre el E-A | Co_tea |
| | Trabajar por proyectos de aula | Trabajar por proyectos de aula | Tr_prau |
| | Actualización profesional | Actualización profesional | Act_pro |
| | Reflexión pedagógica | Reflexión crítica de la labor | Ref_crla |
| | | Motivar estudiantes en el proceso E-A | Mot_est |
| | | Autoevaluación permanente | Auto |
| | | Evaluación del proceso | Eva_proc |
| | | Sentimientos del profesor | Sen_prof |
| Revisar la práctica pedagógica | | Rev_pp | |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5: Informe de los aspectos relevantes de la información obtenida: Entrevistas a profundidad.

En el siguiente cuadro se destacan las categorías que más prevalecen según la dimensión a partir de las preguntas planteadas en la entrevista. El porcentaje corresponde al total de la categoría, la cual en algunos casos (y como se indica en el cuadro 4) se divide en varias subcategorías. Del número de personas entrevistadas que se ubican en esa categoría se distribuye el porcentaje final. El nivel corresponde a la sección donde predomina la categoría, en algunos casos puede ser solo en uno de los niveles. En la última columna se discriminará cuantos profesores de cada nivel se vinculan a la categoría respecto del total que fueron entrevistados.

| Dimensión | Categoría | % | Nivel |
|--|--|----------|------------------------------|
| Estilos de aprendizaje | Aprendizaje por socialización | 100% | E.I: 3 de 4 B.P: 6 de 16 |
| | Aprendizaje a través del juego | 60% | E.I: 2 de 4 B.P: 5 de 16 |
| | Aprendizaje por experiencia. | 30% | E.I: 2 de 4 B.P: 4 de 20 |
| Etapas de desarrollo | Preoperacional | 50% | E.I – 1º: 5 de 10 |
| | Operaciones concretas | 70% | B.P (2º a 5º): 7 de 10 |
| Inicio de clase | Inicio de clase activa | 70% | E.I: 4 de 4 B.P: 11 de 16 |
| | Inicio de clase mecánica | 30% | B.P: 6 de 20 |
| Estrategias para el aprendizaje | Estrategias dinámicas y activas | 40% | E.I: 2 de 4 B.P: 6 de 16 |
| | Estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes | 40% | B.P: 8 de 20 |
| Descripción de las estrategias empleadas por los profesores | Estrategias activas y pertinentes | 25% | E.I: 3 de 4 |
| | | | B.P: 2 de 16 |
| | Pertinentes | 40% | E.I: 1 de 4 B.P: 7 de 20 |

| | | | |
|---|------------------------------------|------|-----------------------------|
| Influencias en la construcción de la práctica pedagógica | Actualización profesional | 100% | E.I: 1 de 4 B.P: 4 de 20 |
| | Asumir nuevos retos profesionales | 80% | E.I: 1 de 4 B.P: 3 de 16 |
| | Experiencia del profesor | | |
| | Interacción con los estudiantes | 20% | E.I: 1 de 3 B.P: 3 de 20 |
| | Experiencia entre profesores | 20% | B.P: 4 de 16 |
| | Experiencia en el aula | 15% | B.P: 3 de 16 |
| | Reflexión pedagógica | | |
| | Autoevaluación personal | 15% | E.I: 1 de 3 B.P: 2 de 16 |
| | Reflexión crítica de la labor | 10% | B.P: 2 de 16 |
| | Revisión de la práctica pedagógica | 10% | B.P: 2 de 16 |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6: Informe de los aspectos relevantes de la información obtenida: Observación en el aula.

En el siguiente cuadro se destacan las categorías que más prevalecen según la dimensión a partir de la observación en el aula. El porcentaje corresponde al total de la categoría. Del número total de personas entrevistadas que se ubican en esa categoría se define el porcentaje. El nivel corresponde a la sección donde predomina la categoría, en algunos casos puede ser solo en uno de los niveles. En la última columna se discriminará cuántos profesores de cada nivel se vinculan a la categoría respecto del total que fueron observados en el aula.

| Dimensión | Categoría | % | Nivel |
|--|--|----------|-----------------------|
| Estilos de aprendizaje | Aprendizaje a través del juego | 100% | E.I: 3 de 3 |
| | | 54% | B.P: 7 de 13 |
| | Aprendizaje por socialización | 66% | E.I: 2 de 3 |
| | | 39% | B.P: 5 de 13 |
| Etapas de desarrollo | Preoperacional | 50% | E.I, 1°, 2°: 8 de 9 |
| | | 33% | B.P: 2 de 6 |
| | Operaciones concretas | 66% | B.P (3° a 5°): 4 de 6 |
| | | 66% | E.I, 1°, 2°: 6 de 9 |
| Inicio de clase | Inicio de clase activa | 100% | E.I: 3 de 3 |
| | | 39% | B.P: 5 de 13 |
| | Inicio de clase mecánica | 62% | B.P: 8 de 13 |
| Estrategias para el aprendizaje | Estrategias dinámicas y activas | 100% | E.I: 3 de 3 |
| | | 54% | B.P: 7 de 13 |
| | Estrategias acordes a las necesidades de las estudiantes | 100% | E.I: 3 de 3 |
| | | 62% | B.P: 8 de 13 |
| Descripción de las estrategias empleadas por los profesores | Estrategias activas y pertinentes | 100% | E.I: 3 de 3 |
| | Pertinentes | 56% | B.P: 7 de 13 |
| Influencias en la construcción de la práctica pedagógica | Experiencia del profesor | | |
| | Interacción con las estudiantes | 100% | E.I: 3 de 3 |
| | | | B.P: 13 de 13 |
| | Experiencia en el aula | 100% | E.I: 3 de 3 |
| B.P: 13 de 13 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

5.8 Rigor y calidad de la investigación.

Por ser una investigación cualitativa, esta actividad es fundamental para reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones de los datos obtenidos en el trabajo de análisis de la información (Stake, 2007).

Para garantizar la credibilidad de los hallazgos, se realizaron tres tipos de triangulación: 1) triangulación de los sujetos entrevistados y observados: tomando como base los datos codificados de las entrevistas realizadas en los dos niveles descritos, se recurrió, en primer lugar, a la estrategia de triangulación de la información, para confirmar los datos y las ideas emergentes a partir de los datos. 2) Triangulación de fuentes: dado las otras fuentes recolectadas (los documentos institucionales), se realizó una triangulación de fuentes para continuar con el proceso de validación de las interpretaciones realizadas. 3) Triangulación teórica: se realizó con el fin de evaluar la validez de los datos recolectados y de las interpretaciones realizadas, a partir de las teorías consignadas en el Marco Teórico (Eisenhardt, 1989).

CAPITULO IV.

6. Análisis cruzado de los datos. Verificación de proposiciones.

| Pregunta conexa 1 | Proposición 1 |
|---|--|
| ¿Están integrados el currículo, las estrategias y la práctica pedagógica de los profesores de E.I y B.P de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes en los diferentes niveles? | <i>La brecha educacional entre los niveles de E.I y B.P se da en parte porque el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los profesores no están integradas de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes.</i> |

Al realizar el análisis de la información obtenida en las entrevistas y la observación en el aula, para dar respuesta a la pregunta conexa 1, se encuentra que los profesores de E.I y B.P cuentan con un currículo claro que permite el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y una práctica pedagógica acorde a lo prescrito en el currículo. Cada uno de los currículos están orientados hacia una etapa de desarrollo cognitivo diferente por la edad de las estudiantes. Sin embargo, no existe un periodo de transición curricular que permita a las estudiantes que pasan de la E.I a la B.P adaptarse a un estilo de E-A basado en estrategias de una etapa de operaciones concretas cuando todavía ellas se encuentran en la etapa preoperacional. De esa manera se confirma la proposición 1, al encontrarse una brecha educacional entre el currículo de B.P y la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes.

A partir de la confirmación de la proposición, es necesario hacer una presentación de los elementos que llevan a confirmarla. En primer lugar, está el diseño curricular de la institución para ambos niveles, luego las estrategias de enseñanza-aprendizaje que emplean los profesores y

las características que definen la práctica pedagógica. Como se indicó en la proposición, todos esos elementos deben estar orientados a partir de la etapa de desarrollo de las estudiantes para asegurar de esa manera una coherencia en el proceso de aprendizaje y así posibilitar el libre tránsito de las estudiantes a los niveles escolares siguientes (Angarita y Bernal, 2010).

Es claro que el diseño curricular de la E.I y B.P orienta y define todo el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Al preguntar a los profesores si consideraban importante relacionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la práctica pedagógica con el plan de estudios del grado donde enseña, todos afirmaron que sí. Entre las diversas respuestas se encontraron las que afirman que esa es una manera de llevar un proceso de E-A coherente:

“Porque una cosa, ósea yo no puedo estar enseñando algo en mi practica con mi estudiante y mi metodología puede ir por otro lado o mi planeación no puede ir por otro lado. Yo considero que eso debe ser unido, debe estar articulado una cosa con la otra”
(Entrevista 8, pregunta 7, párrafo 2).

Un proceso articulado que respete el proceso de desarrollo de la estudiante:

“Obviamente hay que hacerlo, claro porque si tú, ósea, si tú vas a trabajar unos contenidos, tú tienes que relacionarlos con la edad, con el tipo de niñas que tienes y con la temática que estás trabajando.” (Entrevista 16, pregunta 7, párrafo 1).

Pero también la posibilidad para asegurar la continuidad del proceso de desarrollo de las estudiantes:

“Sí, es muy importante hacerlo porque uno así va teniendo una continuidad en el desarrollo educativo artístico... Yo debo de iniciar con las chiquitas que ellas aprendan los sonidos, que ellas canten, que se empiecen a mover, y a medida que va pasando el tiempo uno le va explicando cosas diferentes que tienen que ver con lo que se va a ver en grado quinto. Todo es un proceso que debe ir paulatinamente y continuamente, para que no queden huecos en esas estrategias” (Entrevista 7, pregunta 7, párrafo 1).

Al comprobar estas afirmaciones en el aula a través de la observación, se constató que todos los profesores desarrollan la clase a partir de los lineamientos institucionales (Rejilla de observación, ítem 4: Utilización y preparación del material). De esa manera, los profesores llevan a cabo el currículo que se define para cada nivel aunque eso implique emplear estrategias de E-A que no se ajustan a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes como es el caso del grado Primero y Segundo.

No obstante, a pesar que los profesores de ambos niveles se rigen por el currículo propuesto para cada nivel, y aunque en las entrevistas solo 3 de 20 profesores saben técnicamente en qué etapa de desarrollo cognitivo están las estudiantes de E.I y B.P, en las rejillas se puede constatar que de los 9 profesores observados en E.I, Primero y Segundo de B.P, 8 emplean estrategias acordes a la etapa de desarrollo preoperacional. Incluso de los 6 profesores observados del grado Tercero a Quinto de B.P, 4 emplean estrategias relacionadas con la etapa preoperacional. Es decir, aunque el currículo de B.P en el grado Primero y Segundo no tenga en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo, los profesores emplean algunas estrategias que respondan a esa necesidad.

Dado el hecho de que el currículo de B.P en el PEI, al definir las estrategias de E-A (literal 3.67 y 3.6.7.1) no tiene en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes de grado Primero y Segundo, es necesario revisar en qué consisten las estrategias que los profesores definen para desarrollar en el aula. Según los resultados de las entrevistas y las observaciones en el aula, las estrategias para el aprendizaje se agrupan en dos categorías: Dinámicas o activas y acordes a las necesidades de las estudiantes. Los profesores de los dos niveles se mueven entre ambas categorías por las características de cada una.

En el caso de los profesores de E.I, diseñan y ejecutan estrategias para el aprendizaje que responden a la etapa preoperacional. Las dinámicas o activas que involucran el juego lúdico (3 de 3) y los conocimientos previos (2 de 3). Y las estrategias acordes a las necesidades de las estudiantes para potenciar el desarrollo del sistema motor fino, grueso (2 de 3), el desarrollo del lenguaje y escritura (3 de 3) y las que involucran el conocimiento (2 de 3). Así lo expresa una de las profesoras:

“Bueno, yo pienso que las estrategias siempre pretendo que sean dinámicas, que sean acordes al proceso de las niñas, a las necesidades del grupo, que respeten los ritmos individuales y los ritmos grupales.” (Entrevista 9, pregunta 6, párrafo 1, líneas 1 a 3).

Al verificar dichas estrategias en el aula de clase, se observa que los profesores de E.I, desde el inicio de la clase desarrollan actividades que responden a estas dos categorías. De ahí que 3 de 3 profesores observados se caracterizan por un inicio de clase activo donde involucran el juego, los conocimientos previos y el saludo afectuoso y cercano.

Al igual que los profesores de E.I, los profesores de B.P diseñan y ejecutan estrategias que corresponden a las dos categorías definidas pero en menor proporción según los resultados de las rejillas de observación. Estrategias dinámicas o activas que involucran el juego (6 de 13) y los conocimientos previos (8 de 13). Y las acordes a las necesidades de las estudiantes (7 de 13). Respecto de este tipo de estrategias, una profesora de grado Primero dice que:

“¿Qué tengo en cuenta yo? Lo que a ellas les gusta, lo que les gusta hacer, tengo en cuenta eso, aparte de tener en cuenta la edad, de algunas dificultades que se evidencien en el salón, entonces de una vez aprovecho eso, cómo esas debilidades que alguna niñas me van mostrando, las tengo en cuenta para trabajarlas con todas.” (Entrevista 4, pregunta 4, párrafo 1, líneas 1 a 3).

Al comparar la respuesta que ofrece la profesora de grado Primero con los demás profesores de grado Primero y Segundo (entrevistas 2, 3, 5, 13, 14, 18), se observa que hay una tendencia muy marcada hacia ese tipo de estrategias, donde se tiene en cuenta las necesidades de las estudiantes, su etapa de desarrollo cognitivo, su ritmo, sus preferencias y las habilidades desarrolladas. Lo que evidencia que en esos grados los profesores tienen en cuenta que la estudiante necesita un acompañamiento permanente y que requiere ser comprendida de acuerdo al proceso cognitivo en el que se encuentra.

Sin embargo, como se observa en los resultados obtenidos por medio de las rejillas de observación, hay una variación significativa en el tipo de estrategias que emplean los profesores de B.P con relación a los profesores de E.I, lo que confirma la distancia entre ambos currículos y sus estrategias. Porque de los 13 profesores observados en este nivel, 7 se alcanzan a ubicar en el

diseño y desarrollo de estrategias activas o acordes a las necesidades de las estudiantes, mientras los otros 6 permanecen en actividades diferentes. Lo que significa que en los procesos de E-A de B.P también puede existir una brecha educacional. De ser así, la brecha estaría dada por las estrategias que emplean los 6 profesores de Primero y Segundo grado según las entrevistas. Lo que indica entonces que las prácticas de los profesores de Primero y Segundo grado estarían más cercanas a las de los profesores de E.I que a los del mismo nivel donde se encuentran ubicados por el diseño curricular.

A partir de las estrategias de E-A empleadas por los profesores de E.I y B.P se puede constatar el tipo de práctica pedagógica que caracteriza a los profesores de cada nivel. En términos generales, todos los profesores observados se caracterizan por una práctica pedagógica de cercanía y buen trato con las estudiantes, lo cual resulta determinante para el proceso de E-A en ambos niveles. No obstante, la práctica pedagógica también involucra las estrategias, y además de las anteriores, una de ellas es la manera como los profesores inician la clase. Mientras todos los profesores de E.I tienen un inicio de clase activa y motivacional, los profesores de B.P tienen un inicio de clase mecánica (8 de 13), tan solo 5 profesores de B.P tienen un inicio de clase activa. Y continuando con la idea del párrafo anterior, esos profesores en efecto, al constatar los resultados de las rejillas, son de grado Primero y Segundo de B.P.

Frente a la pregunta de si el currículo, las estrategias y la práctica pedagógica de los profesores están definidas de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes, es posible decir, según el diseño curricular de la institución, que tales elementos sí aplican para el nivel de E.I. Y lo mismo podría aplicar para la B.P siempre y cuando hubiese una estrategia en el PEI que indicara como debe llevarse a cabo el proceso de adaptación de las estudiantes de grado Primero

e incluso Segundo de primaria al modelo curricular propuesto. Pero al no existir ese elemento entonces el proceso se desarticula entre los dos niveles y se confirma una vez más la proposición 1.

| Pregunta conexas 2 | Proposición 2 |
|--|---|
| <p><i>¿La concepción curricular de la institución permite la formulación de un currículo prescrito que favorezca la articulación entre los niveles de E.I. y B.P.?</i></p> | <p><i>La institución educativa no tiene una concepción curricular clara que termine en un currículo prescrito para la E.I, con lo cual se crea una desarticulación con un currículo ya normado que sí existe en la B.P.</i></p> |

Al revisar el PEI y el currículo de la institución para dar respuesta a la pregunta de investigación conexas 2, se encuentra que hay una formulación clara del currículo en el PEI para la E.I y la B.P, pero ésta no asegura la articulación curricular por las diferentes concepciones que presenta. De esta manera se confirma la proposición 2, al encontrar que la desarticulación entre currículos crea una brecha educacional entre ambos niveles.

No obstante, aunque en el literal 3.2.2.6 del PEI se describe que la propuesta de articulación entre la E.I y la B.P ha de llevarse a cabo a partir del trabajo de estándares básicos por competencias en las áreas (dimensiones para la E.I) de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales, esto no resulta muy claro ni preciso. En la descripción de la estrategia de articulación en el PEI, resulta difícil comprender cómo se articulan las estrategias metodológicas, el sistema de evaluación y la práctica pedagógica de la E.I ya que en la B.P el proceso cambia sustancialmente.

Según la concepción curricular descrita en el PEI, la E.I lleva a cabo el proceso de E-A bajo la metodología de proyectos lúdico-pedagógicos (PEI, literal 3.2.4.7). Según esta metodología, los intereses, las necesidades y los ritmos de aprendizaje de las estudiantes son esenciales, pues son ellas mismas las protagonistas del proceso de aprendizaje, de esa manera se respetan sus intereses y particularidades. Por las características de la metodología, el proceso de evaluación se hace a partir de las habilidades que las estudiantes desarrollan durante la ejecución del proyecto. Dicho proceso lo realizan en conjunto padres de familia y profesores (PEI, literal 3.2.4.8).

De este modelo de E-A en la E.I, la estudiante en la misma institución al pasar al grado Primero debe enfrentarse a un proceso totalmente distinto. En primer lugar, el diseño curricular está proyectado por áreas y asignaturas (PEI, literal 3.2.2), el sistema de evaluación está bajo los parámetros del Decreto 1290 (PEI, literal 3.5), la escala de valoración es cualitativa (PEI, literal 3.6.6) y no descriptiva como en la E.I, donde se tiene en cuenta los avances de las estudiantes de acuerdo a su ritmo, la clasificación o descripción de las estrategias responde a procesos formales concretos (PEI, literal 3.6.7.1) y las estudiantes deben hacer una autoevaluación de su proceso (PEI, literal 3.6.9).

No cabe duda que lo estipulado en el párrafo anterior corresponde a los procesos formales educativos de cualquier institución, pues están definidos de acuerdo a los lineamientos del MEN. Sin embargo, la dificultad radica en que la concepción curricular registrada en el PEI está proyectada desde el grado Primero hasta el grado Undécimo (PEI, literal 3.2.1). Es decir, a este proceso formal entran las estudiantes que apenas acaban de iniciar su proceso de adaptación a la vida escolar en el nivel de la E.I, lo que indica que ellas se deben enfrentar a un proceso más complejo –propio de otra etapa de desarrollo- en la que todavía no se encuentran.

Es cierto que un proceso de E-A por competencias aplicado a la metodología de proyectos lúdico-pedagógicos como lo establece el PEI para la E.I, es un aspecto clave para asegurar una articulación curricular con la B.P, pero como lo demuestra la psicología del desarrollo cognitivo, el niño del grado Primero e incluso Segundo, todavía se encuentra en la etapa preoperacional, es decir, todavía se encuentra en el desarrollo de habilidades y destrezas, donde lo más conveniente no es el trabajo pedagógico por áreas o asignaturas sino por dimensiones o dominios como lo establece el PEI para las estudiantes de E.I. (literal 3.2.4.5).

Teniendo en cuenta las diferencias curriculares que hay entre los niveles de E.I y B.P, se puede decir que la concepción curricular de la institución no permite la articulación como es de esperarse. De acuerdo a los tres niveles definidos en el PEI, la B.P y la secundaria se rigen por el mismo diseño curricular, marcando así una diferencia muy clara con el diseño curricular de la E.I, lo que en esencia es correcto, pero como la concepción curricular de la institución debe asegurar el proceso de articulación, es necesario decir que la propuesta definida no es suficiente ya que deja elementos determinantes como la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes por fuera del proceso.

A partir de los presupuestos anteriores, se puede decir una vez más que la proposición 2 se confirma. Porque aunque la institución tiene una formulación curricular específica para cada nivel escolar, por la falta de un mecanismo articulador que recoja los contenidos, las estrategias metodológicas, la práctica pedagógica y el método de evaluación, el currículo de E.I termina en un currículo totalmente diferente. La estudiante pasa de aprender por proyectos lúdicos, donde el conocimiento no se fragmenta para desarrollar dimensiones, a un aprendizaje por áreas que

sectoriza el conocimiento. De esa manera las estudiantes de grado Primero y Segundo – permaneciendo en la misma etapa de desarrollo cognitivo- deben enfrentarse a un proceso totalmente distinto al vivido en la E.I. La brecha educacional está dada en estos niveles por la desarticulación entre los currículos al menos en el primer y segundo año.

| Pregunta conexas 3 | Proposición 3 |
|---|---|
| <p><i>¿Qué tanto incide la diversidad de las concepciones pedagógicas de los profesores en el proceso de articulación de la E.I y la B.P?</i></p> | <p><i>La diversidad de concepciones pedagógicas de los profesores se convierte en un factor que afecta de manera significativa el proceso de articulación entre los niveles de E.I y B.P.</i></p> |

Frente al cuestionamiento que plantea la pregunta conexas de investigación 3, es necesario indicar que en los profesores entrevistados existe una diversidad de concepciones frente a la manera como creen que aprenden los niños. Sin embargo, dicha diversidad se reduce cuando se identifican las que más prevalecen, las cuales resultan ser las mismas para los profesores de E.I, Primero y Segundo de B.P, por tal motivo es pertinente afirmar que la proposición 3 no se confirma pues la concepción pedagógica de los profesores no afectaría un proceso de articulación entre ambos niveles si esta se llevara a cabo en esos dos primeros grados.

Del proceso de las entrevistas se encontró que en los 20 profesores hay concepciones diferentes sobre el proceso de aprendizaje de los niños, ubicados en 6 categorías y 9 subcategorías. Los profesores consideran que los niños aprenden a través de procesos activos que involucran las comparaciones, la autonomía, la experiencia, la práctica, los sentidos (visual); a través del juego

donde se explora el entorno, el cuerpo; la imitación del adulto o de sus pares; por socialización; el estado de ánimo y hasta los ejercicios de inducción y deducción. Como se puede observar, las concepciones son diversas y diferentes pues no se aprende de la misma manera según cada uno de las concepciones

Teniendo en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje que los profesores definen, fue necesario identificar los que más predominan. Después de ese ejercicio los que más sobresalen para ambos niveles son: Aprendizaje por socialización, a través del juego y por la experiencia. Y para sintetizar más las concepciones y diferenciarlas, se hizo un consolidado del número de profesores que tienen una u otra concepción por niveles. Para el caso de los profesores de E.I, una de las profesoras entrevistadas resume su concepción así:

“Bueno, yo básicamente considero que las niñas por lo que están en esa etapa de exploración, en esa etapa donde ellas todo lo quieren conocer, todo les llama la atención, yo considero que ellas aprenden jugando. Para ellas el juego es primordial, a través del juego ellas interactúan, conocen, exploran y de cierta manera van adquiriendo ese conocimiento que de pronto ellas tienen ahí pero aun sienten dudaditas de eso y entonces eso permite que el interactuar con el otro, el expresarse a través de su cuerpo, el interactuar con su entorno permite que ellas puedan adquirir su conocimiento.” (Entrevista 8, pregunta 1, párrafo 1).

Como se puede leer en la respuesta, la profesora agrupa los tres tipos de aprendizaje que predominan en el nivel; a través del juego, la experiencia y la socialización. Ahora, de las tres concepciones que predominan en las entrevistas, en las observaciones en el aula se reduce a dos,

evidenciándose así que de la concepción se pasa a la implementación de estrategias que responden a la idea que se tiene sobre el aprendizaje de los niños. Las dos que prevalecen son el aprendizaje a través del juego (3 de 3) y por socialización (2 de 3). En términos generales, es posible decir que la concepción de los profesores es muy similar y guarda carácter de unidad en los procesos según la etapa de desarrollo de las estudiantes del nivel, donde el juego y el interactuar con los pares y los adultos es determinante para el aprendizaje.

Ahora, respecto de las concepciones de los profesores de B.P sobre la manera como aprenden los niños, es necesario decir, que aunque predominan las mismas concepciones de los profesores de E.I, el número de profesores que se inscribe en ellas es muy poco de acuerdo al total de entrevistados y observados. Sin embargo, ese pequeño grupo podría ubicarse en los primeros grados de B.P según las afirmaciones dos profesoras:

“Los niños aprenden y deberían aprender jugando, eso sería como el ideal, que aprendieran jugando, que aprendieran socializando con sus pares, y que aprendieran imitando a los adultos no, en todo lo que los adultos pueden ofrecerle de manera significativa.” (Entrevista 2, pregunta 1, párrafo 1) Profesora de grado Primero.

“Yo pienso que el aprendizaje se da de acuerdo a la edad por la cual están atravesando los niños, en un inicio los niños que están en la parte del pre-escolar más o menos hasta grado segundo, aprenden más que todo en forma didáctica, por medio de juegos, de canciones de rimas, de cosas que les interesen, que les parezcan divertidas y ya más adelante pues se nota que aprenden más haciendo, leyendo repasando y estudiando.” (Entrevista 5, pregunta 1, párrafo 1) Profesora de grado Segundo.

Como se observa en las respuestas, aunque las profesoras entrevistadas se encuentran en el nivel de B.P, su concepción del aprendizaje responde a la misma que tienen los profesores de E.I. A pesar de hallarse regidas por un diseño curricular diferente, saben que las estudiantes del grado Primero y Segundo tienen las mismas necesidades de aprendizaje que las estudiantes de E.I. No obstante, a pesar de las anteriores respuestas, lo cierto es que de los 16 profesores de B.P entrevistados, solo 6 se ubican en la concepción aprendizaje por socialización, 5 en aprendizaje a través del juego y 2 en aprendizaje por experiencia. Es decir, son muy pocos los profesores de este nivel que se ubican en esas concepciones. Y al revisar las entrevistas 2, 3, 4, 5, 13, 14 y 18, que corresponden a las profesoras de grado Primero y Segundo, todas se ubican en una o dos de las tres concepciones descritas.

Sin embargo, como de la concepción acerca del aprendizaje es necesario pasar a la materialización de esta para saber qué tanta coherencia guardan los profesores entre sus concepciones y la práctica, al revisar el resultado de las observaciones en el aula, se encuentra que 7 de 13 profesores de B.P privilegian el aprendizaje a través del juego y 5 de 13 privilegian el aprendizaje por socialización. Pero en este caso no resulta igual que en el anterior, pues de las seis profesoras observadas en grado Primero y Segundo, solo 3 desarrollan estrategias acordes a las concepciones descritas. En ese sentido, aquí la concepción para la mitad de los profesores queda en un ideal pero no se materializa en la práctica. Lo anterior podría obedecer a la rigidez del currículo que orienta el proceso de E-A en la B.P.

Aunque la proposición 3 no se confirma, lo descrito pone en evidencia la necesidad de ajustar el currículo de B.P –al menos en los dos primeros grados- de acuerdo a la etapa de desarrollo

cognitivo de las estudiantes. Y para tal caso, la concepción pedagógica de los profesores que orientan dicho proceso no sería una dificultad, por el contrario, como se evidencia en los argumentos presentados, facilitaría el proceso de articulación entre un nivel y otro.

| Pregunta conexas 4 | Proposición 4 |
|--|---|
| <i>¿Cuál es el impacto de las prácticas pedagógicas que privilegian los profesores en el proceso de articulación de la E.I y la B.P?</i> | <i>Los profesores de E.I y B.P privilegian prácticas pedagógicas diferentes que afectan de manera significativa los procesos de articulación entre ambos niveles escolares.</i> |

Al revisar la pregunta de investigación conexas 4, se encuentra que el impacto de las prácticas pedagógicas que privilegian los profesores de ambos niveles, favorecen la articulación entre los dos procesos, ya que aunque los profesores de B.P en el grado Primero y Segundo se encuentran bajo un diseño curricular, basado en una etapa de desarrollo cognitivo diferente a la que se encuentran las estudiantes, ellos ajustan sus estrategias pedagógicas a las necesidades que encuentran en el aula. De esa manera se confirma la proposición 4.

Para determinar el impacto favorable de la práctica pedagógica de los profesores de E.I y B.P en el proceso de articulación de los dos currículos encontrados, es necesario revisar si la práctica pedagógica tiene en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes, según el nivel, la concepción pedagógica sobre el aprendizaje, las estrategias de E-A y el estilo pedagógico de los profesores.

Como se pudo evidenciar en la proposición 1, los profesores de E.I articulan la etapa de desarrollo, las estrategias y la práctica pedagógica en el proceso de E-A que llevan a cabo en el aula. Se indicó que esos tres elementos están articulados a la propuesta curricular que la Institución ha definido para ese nivel (PEI, literales 3.2.2, 3.2.4.1, 3.2.4.2, 3.4.4.3). Por lo tanto, las prácticas privilegiadas aseguran el desarrollo del proceso, respondiendo así a las necesidades de aprendizaje de las estudiantes.

En cuanto a los profesores de B.P, sus prácticas se dividen en dos grupos, uno que corresponde al grado Primero y Segundo y otro del grado Tercero a Quinto. Como se afirmó en la proposición 1, las prácticas pedagógicas de los profesores del primer grupo son más cercanas a las que emplean los profesores de E.I, mientras que las prácticas de los profesores del segundo grupo distan significativamente de las del primer grupo. De acuerdo a esta situación encontrada, se puede indicar que las prácticas pedagógicas de los profesores del primer grupo pueden favorecer el proceso de articulación entre la E.I y la B.P en los primeros grados.

Por otra parte, como se indicó en la proposición 1, el estilo pedagógico de los profesores de ambos niveles se caracteriza por la cercanía y el buen trato con las estudiantes, lo cual les facilita conocer sus necesidades, capacidades y los avances en el proceso de E-A, logrando así, definir y aplicar estrategias que responden a la etapa de desarrollo cognitivo, independientemente de la propuesta curricular que la Institución ha definido para el nivel.

Finalmente, el proceso de articulación entre los dos niveles escolares podría darse gracias a que los profesores de E.I y B.P en Primero y Segundo grado, privilegian prácticas pedagógicas iguales que responden a la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes. Por lo tanto, las dos

prácticas pedagógicas que se dan en la B.P (grados Primero – Segundo y grados Tercero a Quinto), que podrían asimilarse en un principio como un hecho que no favorecería la articulación, resulta siendo un proceso normal por el cambio de etapa de desarrollo. De esa manera cada nivel escolar se caracteriza por tener prácticas pedagógicas acordes a las necesidades cognitivas de las estudiantes.

6.1 Síntesis: Verificación de proposiciones.

Como se puede constatar en el ejercicio de verificación de las proposiciones, tres de ellas se confirman y una no. Pero más allá de confirmar o negar las proposiciones, el propósito también era responder al objetivo, para determinar cuál sería el impacto de la práctica pedagógica de los profesores de E.I y B.P en un proceso de articulación entre esos niveles escolares. Y como se puede constatar, incluso hasta con la proposición que no se confirma, que su práctica pedagógica facilitaría la implementación de una propuesta de articulación entre los currículos.

El ejercicio de verificación de las proposiciones, permite centrar entonces una propuesta de articulación desde el diseño curricular que el PEI ha definido para los dos niveles escolares, a partir de las etapas de desarrollo cognitivo en la que se encuentran las estudiantes que están en ambos niveles. Ya que como se pudo constatar en las proposiciones uno y dos, el diseño curricular definido para los grados de Primero y Segundo de B.P no es el más adecuado pues no tiene en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes.

La brecha educacional entre los dos niveles está dada desde la concepción curricular y no desde la práctica pedagógica. Ya que como se evidencia en la proposición tres, incluso las profesores de

los dos primeros grados de B.P ajustan sus estrategias pedagógicas a las necesidades cognitivas de las estudiantes a partir de las concepciones pedagógicas que tienen sobre el aprendizaje de los niños. Además, su estilo pedagógico, como se evidencia en la proposición cuatro, también es un elemento favorable para la articulación.

No obstante, la propuesta de investigación, además de determinar el impacto de la práctica pedagógica de los profesores en un proceso de articulación, también se propuso elaborar una propuesta de ajuste al PEI y al currículo con el ánimo de superar la brecha educacional entre los niveles escolares de E.I y B.P. Con el propósito de responder a ese objetivo, a continuación se presenta dicha propuesta.

7. Propuesta de mejoramiento: Ajustes al PEI y al currículo.

7.1 Orientaciones conceptuales acerca de la articulación entre niveles escolares.

En la actualidad el tema de la articulación educativa ha cobrado mayor fuerza en diferentes escenarios de la academia, a raíz de la necesidad de un proceso educativo cada vez más coherente y acorde al nivel de desarrollo cognitivo de los niños según las etapas escolares. Dicha articulación educativa es asumida como parte de una reflexión pedagógica sobre los diferentes procesos que vive el estudiante durante su vida escolar. En términos conceptuales, “la articulación es la acción y el efecto de articular”. Y entre sus diferentes acepciones se le define como “la unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas” (RAE, 2014).

Teniendo en cuenta la definición anterior, la articulación en las diferentes etapas escolares es lo que permite que el paso por cada una de ellas sea algo armónico y favorable para los niños, dado el hecho de que el paso por cada uno de los niveles escolares en principio resulta difícil, y más en los primeros años de escolaridad (Rodríguez R y Turón D, 2007). Al respecto, Angarita y Bernal (2010) dicen que la articulación entre los diferentes niveles escolares debe estar asegurada “para facilitar así el tránsito y movilidad de los estudiantes entre los distintos niveles y ofertas educativas”. De no ser así, la experiencia de cambio y novedad será difícil y en algunos momentos de fracaso.

Por la preocupación que suscita la articulación entre niveles escolares, en un artículo publicado en el portal eleducador.com se presenta una radiografía de lo que genera la desarticulación entre la E.I. y B.P. El portal habla de una desarticulación que pasa por la formación docente, los intereses particulares de las instituciones públicas y privadas en cuanto a la formación de los niños y la errada concepción que tienen los padres de familia de esta etapa escolar. Agrega además el portal que en América Latina y Colombia el grado que más se pierde es primero de primaria. Finalmente el portal asegura que el fracaso escolar es evidente por la falta de articulación entre los dos niveles educativos (Eleducador.com, 2014).

En la misma línea del portal, está la posición de las profesoras Rodríguez Rivero y Turón Díaz (2007), del Instituto Superior Pedagógico de Cuba, quienes afirman “la necesidad de continuidad entre los niveles educativos del preescolar y la escolar como dos eslabones de un proceso educativo único”. Y aunque ambos niveles –por sus características sean concebidos como diferentes- están conectados y relacionados entre sí. Es por eso que dichos niveles deben estar articulados, agregan Rodríguez R. y Turón D. (2007), “porque al incorporarse a la vida escolar, el

niño experimenta una reestructuración psicológica esencial. Y aunque el niño de 6 años pasa al grado primero, sus características psicológicas son propias de la edad preescolar. De ahí que necesite un tiempo para su adaptación al cambio, y tal proceso puede durar todo el año escolar”. E incluso se puede extender hasta el grado segundo si seguimos los planteamientos de la psicología del desarrollo cognitivo de Piaget.

En razón de los planteamientos anteriores, es posible decir que una desarticulación curricular entre la E.I y B.P es concebida como un problema educacional donde se hace evidente una brecha entre ambos niveles. Y tal brecha no solo distancia a los niños de la E.I de la escuela, además los pone en condición de desigualdad (Vital y Vega, 2008) frente a los que se encuentran en la B.P. Ahora, resulta complejo que mientras la E.I constituye una etapa significativa en la vida del individuo (el niño), pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad (Rodríguez y Turón, 2007) y la B.P es la concreción de la vinculación a la vida escolar (Ley General, Art. 13), bajo un currículo rígido e inflexible muchas veces, es necesario indicar cómo podría darse la articulación en niveles aparentemente diferentes.

Al respecto Vital y Vega (2008), proponen que antes de hablar de articulación es necesario preguntarse “con quién debemos articular y qué dimensiones están en juego. Estos interrogantes nos llevan a pensar si es posible la articulación entre conocimientos, ciclos, niveles y otras instituciones a las que asisten los niños y las niñas del nivel inicial”. Es decir, la articulación entre niveles educativos es tan posible como necesaria pero es conveniente que dicha propuesta se enmarque dentro de una realidad institucional e interinstitucional.

Vital y Vega proponen que la articulación debe llevarse a cabo bajo dos conceptos: Continuidad y diferenciación. El primer concepto lo refieren a la “elaboración de un currículo común entre los profesionales que desarrollan su práctica en niveles educativos contiguos; y el segundo concepto se entiende como los rasgos y particularidades disimiles que cada sujeto despliega al interaccionar con la cultura y los aprendizajes en el campo de la articulación” (Vital y Vega, 2008). Tales aspectos deben ser recogidos por el PEI, ya que este “como punto de referencia inicial dónde se perfilen los ejes vertebradores desde dónde se lean e implementen las actuaciones y estrategias que potencien la continuidad educativa” (Vital y Vega, 2008, pp. 2). Continuidad y diferenciación definen los puntos clave que deben orientar el proceso articulador entre niveles educativos.

Tomando como referencia los planteamientos de Vital y Vega (2008), la articulación educativa entre niveles puede llevarse a cabo a partir de lo que ambos tienen en común pero también de lo que los diferencia. Y como elemento común está el juego. Es por eso que en un proceso de articulación entre niveles es necesario “intensificar las propuestas lúdicas en el Nivel y en nivel primario y revisar las prácticas para resignificar el lugar del juego en relación con el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza” (Vital y Vega, 2008, pp. 5). Otro elemento común al proceso educativo, y que puede asumirse como elemento articulador, son las competencias (Angarita y Bernal, 2010, pp. 1) pues el propósito de la educación es ayudar a desarrollarlas a lo largo de toda la vida escolar sin importar los niveles educativos.

Recogiendo los presupuestos expuestos acerca de lo que implica o requiere un proceso de articulación, resulta oportuno indicar que “la articulación constituye un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas intra e interestitucionales para facilitar el tránsito y la

movilidad de los estudiantes entre los distintos niveles y ofertas educativas” (Angarita y Bernal, 2010, pp. 3). Y para asegurar esa armonía es necesario consolidar una propuesta de articulación entre los niveles de E.I y B.P de la institución a partir de la etapa de desarrollo cognitivo de los niños. Desde este referente es necesario construir el currículo o los currículos y definir el estilo de las estrategias y la práctica pedagógica de los profesores.

8. Propuesta de articulación para el colegio Claretiano Santa Dorotea.

Teniendo en cuenta los resultados hallados en la investigación, a partir del análisis al PEI para verificar los mecanismos que este plantea para una articulación entre la E.I y la B.P, la pertinencia del currículo actual de la institución respecto de las necesidades de aprendizaje de los niños según la etapa de desarrollo cognitivo y el papel de la práctica pedagógica de los profesores de E.I y B.P; y los presupuestos conceptuales que indican los diferentes aspectos y razones que se deben tener en cuenta para llevar a cabo una articulación entre la E.I y la B.P, la propuesta de articulación en términos de ajustes necesarios al PEI y al currículo de la institución consiste en:

Primero, es necesario que la institución realice un ajuste al PEI en el literal 3.2.2.6, donde define la propuesta de articulación entre la E.I y la B.P, ya que la articulación no puede llevarse solo a partir de los estándares básicos de competencias. Aunque Angarita y Bernal (2010), proponen que ese es un medio para la articulación, es necesario considerar otros elementos esenciales como que la propuesta educativa de la E.I es por dimensiones y la de B.P es por áreas. Además, el modelo pedagógico de la E.I está concebido bajo la metodología de proyectos lúdico-pedagógicos.

Según lo anterior, si la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes de E.I, Primero e incluso Segundo grado es la misma, la disparidad de currículos no se puede resolver solo a través de los estándares básicos de competencia aunque así lo defina el MEN. La articulación también debe incluir la etapa de desarrollo cognitivo por la que atraviesan las estudiantes, y para el caso de la etapa de desarrollo cognitivo de la E.I, Primero y Segundo, el juego lúdico es vital. Si la misma institución ha pensado el diseño curricular, el modelo pedagógico y la estrategia metodológica para la E.I teniendo en cuenta el momento cognitivo de las estudiantes, también debe extenderlo para las estudiantes de Primero y Segundo grado. De esa manera asegura la articulación y facilita el tránsito y movilidad (Angarita y Bernal, 2010) de las estudiantes por los diferentes niveles.

Segundo, es necesario que el PEI, en la sección gestión académica, diseño curricular (literal 2.1), reorganice dos aspectos en orden a una articulación entre niveles: a) del plan de estudios (literal 2.2) sacar al grado Jardín y Transición (E.I) del concepto de áreas obligatorias como mecanismo para llevar a cabo el proceso de E-A en esta sección y definirlo por dimensiones como ha sido concebido (literal 3.2.2). b) de la estructura académica por grados y edades de ingreso (literal 3.2.1) re-ubicar al grado Primero que se encuentra en el nivel B.P en la sección Preescolar (E.I).

Ambos cambios solo implican realizar una descripción en el diseño curricular que especifique porqué se hace la diferenciación. A partir de esa descripción se debe hacer la reestructuración en el resto del diseño curricular pasando por el plan de estudios (literal 3.2.2), los enfoques pedagógicos (literal 3.5) y en todo el sistema de evaluación (literal 3.6 a 3.6.10). De esa manera, el grado Primero sale de la concepción curricular en la que está incluido y pasa a un diseño que tiene en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes. Dicho cambio se puede llevar a

cabo apelando a las autonomía curricular (art. 4) y a la construcción del currículo (art. 5) que permite el Decreto 2343 de 1996.

Tercero, la institución en el PEI y el currículo debe dejar al grado Segundo como grado articulador entre los dos niveles. Dicha construcción se puede hacer teniendo en cuenta lo que plantean Vega y Vital (2008), cuando dicen que ello se puede llevar a cabo a partir de la “elaboración de un currículo común entre los profesionales que desarrollan su práctica en niveles educativos contiguos”. Dicha elaboración debe hacerse a partir de la integración de los dos currículos (E.I y B.P), el modelo pedagógico y las estrategias y prácticas de E-A definidas para ambos niveles. Esto implica un trabajo mancomunado entre profesores, psicología, coordinación académica y de convivencia para lograr un currículo ajustado a las necesidades de las estudiantes y del sistema educativo.

El propósito de dejar un grado como estrategia de articulación es para ir facilitando el tránsito y movilidad entre los niveles (Angarita y Bernal, 2010) de las estudiantes. De esta manera el grado Primero no sería una experiencia traumática para las estudiantes (Rodríguez R y Turón D., 2007) sino una experiencia significativa de nuevos aprendizajes y escolaridad. A su vez, el paso de las estudiantes de una etapa de desarrollo cognitivo a otra sería un proceso normal que no generaría ningún traumatismo.

Cuarto, para consolidar la propuesta de articulación en la institución, las estrategias y las prácticas pedagógicas de los profesores -aunque no representan una dificultad en el proceso de E-A en la E.I, Primero y Segundo-, deben ser ajustadas a partir de los estilos de aprendizaje que prevalecen según los resultados de la investigación con el modelo pedagógico de la E.I. Como se

pudo constatar, un número significativo de profesores de estos grados cree que los niños aprenden a través del juego lúdico, la socialización y la experiencia. Respondiendo a esta concepción, los profesores determinan su práctica pedagógica elaborando estrategias acordes a esas creencias.

Sin embargo, aunque lo anterior ha sido constatado, es necesario que a partir de lo definido en el modelo pedagógico para la E.I (literales 3.2.4.7 y 3.2.4.8) la institución lleve a cabo una capacitación para los profesores de estos grados (E.I, Primero y Segundo) y les ofrezca los elementos necesarios para que el proceso de E-A lo realicen a partir de proyectos lúdico-pedagógicos. Como lo indica el portal eleducador.com, la desarticulación también pasa por la formación de los profesores (2014). De esa manera, si los profesores integran sus estrategias y prácticas pedagógicas al modelo pedagógico definido por la institución, se evita la diversidad de estrategias y prácticas pedagógicas en un solo proyecto educativo.

Quinto, como aporte final se propone que los niveles de E.I y los grados de Primero y Segundo constituyan en la institución la Unidad Infantil. Lo anterior consiste en consolidar una propuesta educativa diferente que asegure por todos los medios posibles (PEI, currículo, convivencia, infraestructura) un proceso de inicio de la vida escolar y de aprendizajes para las estudiantes que evite la academización de la infancia. En la medida en que los cambios propuestos en este trabajo de investigación se lleven a cabo es posible asegurar a las estudiantes que ingresen a la institución una vinculación a la vida escolar placentera, divertida y significativa que evite el fracaso escolar cuando ni siquiera el proceso educativo formal ha empezado.

9. CONCLUSIONES.

La investigación para identificar los aspectos que generan la brecha educacional entre los niveles de E.I y B.P en el colegio Claretiano Santa Dorotea de Cali, se llevó a cabo a partir del cumplimiento de los objetivos propuestos, los cuales permitieron analizar el PEI y sus mecanismos de articulación, determinar la pertinencia del currículo actual a partir de la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes y establecer el impacto de la práctica pedagógica de los profesores de E.I y B.P en el proceso de articulación. En efecto se encontró que tal brecha si existe y está mediada por varios aspectos definidos en el PEI y el currículo que la institución ha propuesto para cada uno de los niveles escolares.

Los resultados de la investigación abren la puerta a una reflexión pedagógica en el orden del diseño curricular a partir de la etapa de desarrollo cognitivo de las estudiantes en los diferentes niveles. Así mismo, es la oportunidad para que la institución objeto de estudio se plantee nuevos horizontes, a partir de la propuesta de articulación que hace la investigación, que le permitan consolidar una propuesta educativa para la primera infancia acorde a las necesidades de las estudiantes y no solo a los requerimientos del sistema educativo.

Para comprobar la existencia de la brecha educacional la investigación se propuso revisar el PEI y los mecanismos de articulación que este propone para la articulación entre los dos niveles escolares, recoger la práctica pedagógica de los profesores a través de la entrevista a profundidad y la observación en el aula. El ejercicio tenía dos intenciones: Primero, comprobar si el PEI y el currículo habían sido construidos teniendo en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran las estudiantes en los diferentes grados y niveles escolares. Segundo, determinar el

impacto de la práctica pedagógica de los profesores de ambos niveles al momento de plantear una propuesta de articulación. Ya que una cosa era comprobar o negar si el PEI definía claramente una estrategia de articulación entre niveles escolares y otra muy distinta si los profesores de ambos niveles, a partir de sus prácticas pedagógicas podrían favorecer o no dicha propuesta.

Al llevar a cabo la investigación se pudieron comprobar dos cosas: Que la estrategia definida en el PEI para articular los niveles escolares no es suficiente, al dejar de lado la etapa de desarrollo cognitivo por fuera del diseño curricular, obligando de esa manera a las estudiantes a ajustarse a procesos normados y académicos que no existen en la E.I. Así mismo, se pudo constatar que los profesores de los primeros grados de B.P (Primero y Segundo) ajustan sus prácticas de E-A a las necesidades cognitivas de las estudiantes. No obstante, a pesar de esta actitud considerada de los profesores hay aspectos, propios del diseño curricular que los cubre, que ellos no pueden obviar y que por tanto deben ser aplicados a las estudiantes. Algunos de ellos son el estudio por áreas, el sistema de evaluación y las estrategias para el aprendizaje.

En virtud de tal hallazgo, se puede indicar que la consolidación de una propuesta educativa para la primera infancia en la institución se puede llevar a cabo sin mayores inconvenientes, ya que la misma normatividad (Decreto 2343 de 1996), al conceder autonomía curricular a las instituciones, permite que se realicen los ajustes necesarios para ofrecer un proceso formativo coherente y acorde a las necesidades institucionales. Y como se puede comprobar, es necesario ajustar el currículo y el PEI a partir de los resultados obtenidos en la investigación. A su vez, la práctica pedagógica de los profesores no representa un obstáculo sino un aporte significativo para el proceso de articulación. Sin embargo, es necesario que lo realizado de manera individual se institucionalice a partir de una formación docente, para que no solo se articulen los niveles en el

papel sino también las estrategias y las prácticas pedagógicas de los profesores bajo un mismo modelo. De esa manera todos pueden contribuir a la consolidación de un proyecto educativo novedoso, coherente y pertinente para la primera infancia.

Finalmente, la materialización de los cambios propuestos en esta investigación, permitirá que la institución consolide definitivamente una propuesta educativa novedosa al crear la unidad infantil como primer nivel escolar, donde acoja a las estudiantes de Jardín, Transición, Primero y Segundo grado (este último como grado articulador), bajo un mismo diseño curricular, el cual no solo tendrá en cuenta las necesidades del momento de las estudiantes sino también las próximas al elaborar un currículo con carácter integrador que vaya preparando de manera natural el paso al siguiente nivel. Es de aclarar que la puesta en marcha de esta iniciativa dependerá en gran parte de la previa ejecución de las cuatro propuestas iniciales. Lo demás, será un trabajo en equipo que se irá consolidando paso a paso. No está demás indicar que la puesta en marcha de esta iniciativa, que se propone para mejorar los procesos de E-A en el nivel inicial, también se puede extender a los otros niveles escolares que tiene la institución.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Carmen (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. En Estudios pedagógicos. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, Vol. 37 no. 2, pp. ----. Versión On-line ISSN 0718-0705.
- ANGARITA PINZON, Stella y BERNAL RAMOS, Luz (2010) Orientaciones para fortalecer la articulación escolar. Ministerio de Educación Nacional (MEN) Inédito. 3 pp.
- ARIAS BELTRAN, Leydin Tibisay y otros (2007) Formación docente: Una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. En: Revista educación y pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquía, vol. XIX, núm. 47, pp. 154 – 162.
- CASARINI RATTO, Martha (1999) Teoría y diseño curricular. México: Editorial Trillas, 230, pp.
- CHAVES SALAS, Ana Lupita (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. En: Revista Educación. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, ISSN 0379-7082, No. 002. Vol. 25, septiembre, pp. 59-65.
- FACCINI, Benedict y COMBES, Bernard (1999) Cuidado y desarrollo de la primera infancia. El desarrollo del niño en la Primera Infancia: echar los cimientos del aprendizaje. Informe temático: Educación para todos – hacerla realidad. Francia, UNESCO – Sector de Educación.
- FAW, Terry (1997) Psicología del niño. Primera Edición. Bogotá: Editorial Kimples.
- FLAVELL, John H. (2000) El desarrollo cognitivo. Tercera Edición. Madrid: Aprendizaje Visor, 463 pp.

- MEDINA C. Ana J. (2000) El legado de Piaget. En: Educere. La revista Venezolana de Educación. Venezuela: Universidad de los Andes, ISSN 1316-4910, No. 9, Vol. 3, junio, pp. 11-15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1998) Serie Lineamientos Curriculares.
- MORALES CIFUENTES, Manuel (2013) Infancia escolarizada, avance o retroceso. En: Revista Javeriana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, No. 791. Tomo 149. Año de publicación 80, pp. 16-20.
- RODRIGUEZ PALMERO, María Luz (2008) La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Primera edición. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L, 223 pp.
- RODRIGUEZ RIVERO, Ana Cristina y TURÓN DÍAZ, Caridad Olimpia (2007) Articulación preescolar – primaria: Recomendaciones al maestro. En: Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital editada por: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE), ISSN: 1681-5653, No. 44/4 – noviembre.
- SALGUEIRO CALDEIRA, Anna María (1998) Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. Barcelona: Editorial Octaedro, pp. 288.
- SERRANO SÁNCHEZ, Rocío C. (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En: Revista de Educación. Málaga: Universidad de Málaga. Facultad de Educación, No. 352, pp. 267-287.
- VALLES, Miguel S (1999) Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis S.A. Parte segunda: Capítulo 4, 5 y 6, pp. 109-231.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1983) Una cuestión actual: Sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX. En: Historia de la Educación, Revista interuniversitaria.

Salamanca, Universidad de Salamanca, ISSN 0212-0267, N° 2, pp. 179-188.

ZABALZA, Miguel Ángel (2012) Didáctica de la E.I. Bogotá: Ediciones de la U, 290 pp.

ZAMBRANO LEAL, Armando (2005) Pedagogía, didáctica y saber: Aportes desde las ciencias de la educación. Primera Edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 242 pp.

10.1 Documentos versión online.

ALARCON, Constanza (2013) Marco de la licenciatura en Preescolar. Pedagogía Infantil

Preescolar o Estimulación Temprana. En: <http://es.slideshare.net/Abelricardoperez/cmo-debe-ser-el-docente-de-preescolar-y-primaria-24553452> (Recuperado: 2 de enero de 2015).

R. BECCO, Guillermo (2014) Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vyogtskyana. En:

http://www.libreopinion.com/members/ironcero/docs/VYGOSTSKY_06_BECCO_Vygotsky_y_teorias_sobre_el_aprendizaje.pdf (Recuperado: 8 de enero de 2015).

Diccionario de la Real Academia Española (RAE), versión digital. En: <http://www.rae.es/>

(Recuperado: 16 de octubre de 2014).

HURTADO CHANCAFE, Violeta (----) Etapas del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget.

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. En:

<http://www.slideshare.net/vayolet/etapas-del-desarrollo-de-jean-piaget> (Recuperado: 10 de octubre de 2014).

LOPEZ DE MENDEZ, Annette y otros. El currículo integrado. Proyecto Alcanza - Curso virtual.

En: <http://alcanza.uprrp.edu/modulos/modulo-3/> (Recuperado el 29 de agosto de 2014).

Portal virtual: Eleducador.com (2014) Articulación preescolar-primaria. El reto de la educación para la primera infancia. En:

http://www.eleducador.com/index.php?option=com_content&view=article&id=536:articulo-preescolar-articulacion-preescolar-primaria-el-reto-de-la-educacion-para-la-primera-infancia&catid=65:preescolar&Itemid=159 (Recuperado: Julio 28 de 2014).

RODRIGUEZ, Elsa Amanda (2014). Universidad Pedagógica Nacional. En:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo116_11inve.pdf (Recuperado: 10 de octubre de 2014).

ROSAS, Lesvia (2001) La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, vol. XXXI, núm. 2, 2º trimestre, pp. 9-58.

(<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202>).

VITAL, Susana y VEGA, Claudia (2008) La articulación entre niveles educativos: Entre la disputa y el consenso. En: [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Vital.pdf)

[REDUEI/eje3/Vital.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Vital.pdf) (Recuperado: 8 de octubre de 2014).