


Transiciones armónicas: un puente entre el aprestamiento y la educación preescolar

Smooth Transitions: A Bridge Between Readiness and Preschool

 Margarita Rosa De La Hoz Pertuz¹

Recibido: 14-09-2022

Aceptado: 11-12-2022

DOI: <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2282>



RESUMEN

La investigación planteó el proceso de articulación y transición armónica entre los niños que provienen de los Centro de Desarrollo Infantil-CDI al grado cero de preescolar en una institución educativa inicial en Barranquilla, y cómo contribuye estas acciones en su desarrollo académico. En este proceso se asumieron técnicas y estrategias pedagógicas que facilitaron la transición, garantizando el desarrollo afectivo, emocional, cognitivo y físico del infante. Los resultados se obtuvieron por observación directa y entrevistas a los agentes educativos (docentes y padres de familia). El enfoque investigativo fue cualitativo de reflexión colectiva. Los resultados demuestran que, con la implementación de las estrategias aplicadas, se logró una transición más estimulante y armónica entre los niños, fortaleciendo, además, la actitud positiva y constructiva de los docentes hacia la articulación y el desempeño de los niños en la institución educativa de contexto.

Palabras clave: Educación preescolar, Gestión educativa, investigación cualitativa

ABSTRACT

The research raised the process of articulation and harmonious transition between children who come from the Child Development Centers CDI to grade zero of preschool in an initial educational institution in Barranquilla, and how these actions contribute to their academic development. In this process, pedagogical techniques and strategies were assumed that facilitated the transition, guaranteeing the affective, emotional, cognitive and physical development of the infant. The results were obtained by direct observation and interviews with educational agents (teachers and parents). The investigative approach was qualitative of collective reflection. The results show that, with the implementation of the applied strategies, a more stimulating and harmonious transition was achieved among the children, also strengthening the positive and constructive attitude of teachers towards the articulation and performance of children in the educational institution. of context.

Keywords: Preschool education, educational management, qualitative research

¹ Licencianda en Educación Básica con énfasis en español y literatura. Especialización en educación parvularia. Maestra Docente de la Institución Educativa David Sánchez Juliao, Barranquilla-Colombia. Email: delahozpertuzmargaritarosa1@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6556-8869

Introducción

El proceso de articulación que brinda estrategias de preparación para el ingreso al grado de transición en las instituciones educativas oficiales de los niños que han sido atendidos en hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (CDIs), y/o jardines privados, se le conoce con el concepto de transiciones armónicas. El paso armónico de transición de la educación preescolar a la primaria busca que a través de las distintas acciones se identifiquen y reconozcan las condiciones específicas de acompañamiento para cada niño de manera decidida con acciones significativas de aprendizaje significativo. Este proceso se desarrolla integralmente donde las familias participan activamente, los distintos tipos de atención integral a la primera infancia de los CDIs, las instituciones educativas distritales, los equipos de acompañamiento que implementan la atención integral, actores de la secretaria de educación Distrital, son los colectivos que garantizan un tránsito, acceso efectivo y permanencia de los niños en la oferta pública educativa.

Existen los denominados hogares comunitarios que atienden a niños desde los 18 meses hasta los 4 años de edad, donde también interactúa la familia; pues se constituyen en espacios de formación pedagógica inicial donde se utilizan actividades de aprestamiento (juego, arte, literatura, exploración del medio) que favorezcan a los niños atendidos integralmente, gestionados organizadamente por la familia la comunidad y las entidades territoriales.

El Ministerio de Educación Nacional, MEN, apoyado por la Fundación Plan puso en marcha el Proyecto “Transiciones Armónicas” a fin de generar espacios y condiciones favorables a los niños de tal manera que pasen de un nivel de aprestamiento al otro sin ningún trauma y acorde a su edad. Por tal motivo, en la Institución Educativa Distrital David Sánchez Juliao de Barranquilla, mediante la aplicación de diversos instrumentos de investigación cualitativa realizó un análisis de la situación actual de las estrategias implementadas por los docentes del grado preescolar y el grado primero para articular de manera armónica los niños en este proceso.

Entre los antecedentes hallados se tiene el trabajo de investigación desarrollado por Gómez, (2020) quien presenta las preocupaciones constantes de quienes hacen parte del sistema educativo público, el acceso, retención y continuidad con éxito, de los niños desde la primera infancia; razones que reconoce a las transiciones armónicas un papel importante en el aseguramiento de su estabilidad social, psicológica y biológica; factores indispensables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel inicial, como para los siguientes grados académicos, determinando que las estrategias usadas en las transiciones armónicas impactan positivamente la adaptación escolar del infante, en las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales

Por su parte, Fagot y Leve (1998) dan a conocer la forma en que se vienen implementando las transiciones armónicas en primera infancia mediante transiciones que se definen como instantes de transformación temporales, cambio de roles, asumir compromisos, responsabilidades, migración a ambientes desconocidos para el niño y la niña generándole incertidumbre e inseguridad, inestabilidad

familiar y social con sus pares, así como también con los adultos que están a cargo de ellos; por ello proponen que la comunidad educativa (docentes, padres y administrativos) fortalezca las habilidades, capacidades, la identidad y la autonomía, a través de la cualificación de docentes de grado cero y grado primero para desarrollar ambientes favorables y significativos que redunden en el bienestar físico, emocional, social y académico de los estudiantes.

Por su parte Avendaño y Daza (2019) proponen la estrategia pedagógica ¡Todos Listos! creada por el MEN y la Fundación Plan, con el objetivo de que las instituciones educativas cuenten con las condiciones técnicas, humanas e institucionales necesarias para acompañar a cada niño y niña de forma efectiva en sus transiciones al interior del entorno educativo. Finalmente, la articulación de estos antecedentes busca favorecer la continuidad de los aprendizajes de manera fluida, simple y sin provocar frustraciones en los niños, todo esto en coherencia con la evaluación del proceso como instrumento de mejoramiento continuo para padres de familia, docentes y estudiantes de la institución educativa David Sánchez Juliao donde se desarrolló la investigación.

Tránsito armónico

La Institución Educativa David Sánchez Juliao basada en las políticas de primera infancia y las orientaciones “Todos listos – Educación Inicial” MEN (2015), desarrolla acciones de acompañamiento a los niños que ingresan al sistema educativo básico, para garantizar su acceso, permanencia, calidad y pertinencia del servicio público educativo ofrecido; se garantiza a través de las actividades realizadas procesos armónicos, significativos, y transicionales del jardín al preescolar que enriquezcan la labor docente en este nivel (Pérez, 2020).

Esta Institución Educativa, ofrece formación con políticas de inclusión a niños con edades reglamentadas por las políticas educativas establecidas por el MEN. En el nivel de preescolar, se cuenta con el grado transición, desde hace más de 25 años. Actualmente está distribuido en 4 grupos de 30 estudiantes entre niñas y niños, de los cuales el 60% de los estudiantes son venezolanos, quienes han logrado adaptarse a la institución por medio de las diferentes actividades de integración que se ofrecen para cumplir con lo requerido por el MEN en los procesos de las transiciones armónicas favoreciendo el desarrollo integral del estudiante vinculando a la familia al entorno educativo y promoviendo espacios que permitan acoger a los niños en su diversidad. Consecuentemente, la IED David Sánchez Juliao impulsa las actividades siguientes:

Tabla 1. Actividades de articulación hacia la educación preescolar

ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL CON PREESCOLAR			
ACTIVIDAD	OBJETIVO	FECHA	RESPONSABLES
Comisión de evaluación	Convocar a la coordinadora académica de básica primaria y los docentes asignados para el grado cero, a la última comisión de evaluación de preescolar, para dar a conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes recibidos.	Tercera o última semana de noviembre.	Docentes de preescolar.
Jornada de exploración con los estudiantes de preescolar.	Reconocer los espacios del preescolar, los diferentes momentos pedagógicos que allí se viven, interactuando con las maestras del nivel, en su respectiva jornada académica.	14/11/2020	Docentes de preescolar y primero primaria.
Entrega de un informe individual de los estudiantes	Dar un informe con orientaciones sobre las fortalezas, debilidades y recomendaciones para tener en cuenta en su proceso de desarrollo integral.	27 /11/2020	Docentes de preescolar.
Clausura Preescolar	Invitar a las docentes de primero primaria, a la ceremonia de clausura (grados) del nivel de preescolar, como una oportunidad de interacción con los futuros padres de familia.	22 /11/2020	Docentes de preescolar.
Convocatoria a la jornada de inducción.	Dar instrucciones sobre los procesos pedagógicos, derechos y deberes que deben cumplir en la institución educativa.	17/01/2021	Rector. Directivos docentes Docentes de primero.
Diagnóstico pedagógico	Realizar un diagnóstico pedagógico que permita conocer el nivel de desarrollo y aprendizaje propio del grado de transición y que está relacionado con los Derechos Básicos de Aprendizaje de este nivel.	24/02/2021	

Articulación de la educación inicial con preescolar

El proceso de articulación de la educación inicial con el preescolar en este contexto, tiene condiciones particulares por pertenecer a una zona fronteriza, en la cual el 80% de esta población vive en el país vecino de Venezuela, lo que dificulta tener articulación con los Centros de Educación Infantil que conlleve a un acercamiento y conocimiento de los infantes que ingresan a este nivel educativo; con relación al 20% restante que viven en el territorio colombiano no tienen el beneficio de pertenecer a Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

Con relación a lo anterior y ante la necesidad de acoger de forma armónica a los niños se fomenta las siguientes estrategias:

- Jornada lúdica de reconocimiento del centro educativo durante la matrícula.
- Jornada de inducción al inicio del año escolar.
- Prediagnóstico pedagógico en la primera semana de ingreso estudiantil mediante subgrupos de niños de cada grupo acompañados de sus padres o responsables de los mismos.

El prediagnóstico se constituye en referente de la organización curricular y pedagógica, permitiendo la indagación de conocimientos, el reconocimiento de particularidades en cada uno de los niños, la detección de posibles casos de estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales, entre otros. Por ello, la propuesta educativa se sustenta a partir del Constructivismo Social de Vygotsky y la corriente pedagógica María Montessori.

Constructivismo Social de Vygotsky en Primera Infancia

Respecto a la teoría Constructivismo Social de Lev Vygotsky se tuvo en cuenta el lenguaje, el juego, la inteligencia, el conocimiento o aprendizaje y el papel del docente en la primera infancia. Dicho autor afirma que los seres humanos son influenciados por la cultura compuesta por visiones del mundo, comunicación, normas y valores que están inmersos en el ámbito social, laboral, escolar y doméstico y también por la educación y la actuación además que el individuo debe saber ser, saber hacer y saber convivir (Severino, 2015). Lo expresado da a entender que el ser humano en este caso el niño y la niña de primera infancia, se ven influenciados por su medio ambiente, personal, familiar escolar y en general por la cultura, la historia, las costumbres sociales en dónde nacieron y se desenvuelven (De la Hoz Pertuz, 2018).

Además, Vygotsky considera que el sujeto se desenvuelve en un medio ambiente donde interactúa mediante la comunicación verbal y no verbal, puesto que el ser humano forma parte de proceso histórico social donde es primordial el papel del lenguaje. Del mismo modo, lo afirma Morales (2006) que el niño al comunicarse el lenguaje sigue a las acciones, son estas las que lo provocan y lo dominan; en etapas superiores aflora una relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje es quien guía, determina y sujeta el curso de la acción, en su función planificadora dentro del desarrollo cognoscitivo de los niños, puesto que el lenguaje en un niño o una niña de primera infancia es una forma de comunicación que le permite socializarse y aprender de sus pares y adultos. Es así como Vygotsky establece una relación entre el pensamiento y el lenguaje, sin embargo, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer una etapa pre intelectual y una etapa prelingüística, luego se torna verbal y racional (Carrera y Mazzarella. 2001).

Por tal motivo las docentes de primera infancia establecen una comunicación verbal con los niños a través de cuentos, canciones, presentación de títeres, dramatizaciones entre otras actividades, para

estimular y enriquecer su vocabulario. “en consecuencia el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más adelante interiorizado” (Vygotsky, 1978). En otras palabras, sucede una primera comunicación a nivel social, cuando el niño o la niña expresan y transmiten sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones a los de su entorno. En esta perspectiva “por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia” (Morales, 2006, p.11), por ello los niños de primera infancia, aprenden de los adultos el legado histórico y socio-cultural.

Por otro lado, se sabe que el juego tiene en los niños un valor fundamental para su desarrollo integral puesto que estimula su fantasía e ingenio. “Para Vygotsky el juego es una forma de entender el desarrollo de la inteligencia” (Morales, 2006, p.1), por ello toda actividad de aprendizaje en la primera infancia ha de centrarse en el juego. Es así como los niños imitan asumiendo distintos roles, desarrollan su imaginación al máximo, son ingeniosos y aprenden a resolver situaciones, aportándole el enriquecimiento de su personalidad y en su proceso de socialización, conforma la base para la zona de desarrollo proximal. Recordemos que este se comprende como la distancia entre el nivel real de desarrollo y la capacidad de resolver una tarea de manera autónoma Bodrova, & Leong, (2006), asintiendo lo expresado por el mismo Vygotsky (1987), quien manifiesta sobre el juego que “(...) es la transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño” (p. 5).

En efecto, hay una correlación entre el individuo y su ambiente al adquirir una formación o saber (Castellaro, 2017). De esta manera los nuevos conocimientos se producen a partir de la internalización de esa realidad y la comparación con los esquemas de los demás individuos del medio, estructurándose sus nuevos aprendizajes a partir de la cotidianidad que ya poseían.

En este sentido la educación con ayuda de un maestro, un adulto o también de un compañero para guiar el proceso de aprendizaje potencia los niños sus capacidades estimulando la investigación, la creatividad entre otras competencias. En cuanto al papel de los docentes, Vygotsky señala deben ser dotar de exigencias de acuerdo a la edad de sus estudiantes (Chávez, 2008) de tal manera que los niños puedan resolver problemas que demanden esfuerzo, de esta manera los docentes deben provocar desafíos en sus estudiantes. Por lo expresado, en la primera infancia es fundamental estimular la percepción sensorial a través de la cual el sujeto aprehende su entorno, uso de signos como garabateo, dibujo, tecnología, escritura de seudo-letra, signos convencionales) para representar su realidad. Y el juego como instrumento de creatividad, fantasía, estimulación de la imaginación para de esta forma ser parte del ambiente donde se desenvuelve.

María Montessori y las transiciones armónicas en Primera infancia.

La importancia del aprendizaje en primera infancia y su relación con las transiciones armónicas, tomando como referencia a María Montessori quien afirma que los niños de primera infancia requieren ser atendidos y direccionados según su edad, necesidades e intereses, decía: “El desarrollo del potencial humano no está determinado por nosotros, solo podemos servir al desarrollo del niño (...) y cada desarrollo tiene que estar en armonía con todo el mundo que nos rodea y con todo el universo” (1998, p.15).

En este sentido los docentes de primera infancia están llamados a generar ambientes de aprendizaje y entornos armónicos preparando actividades que orienten la creatividad, la investigación, la fantasía, el descubrimiento global de los procesos de enseñanza en forma natural de los niños, para que lógicamente se integren a las transformaciones innatas acordes con su maduración integral. En

consecuencia, se debe tener en cuenta que los niños traen una información que les va a permitir captar los nuevos aprendizajes y acomodarlos a su estructura cognitiva para que logren alcanzar el mayor potencial, físico, mental, emocional y espiritual.

Teniendo en cuenta que en los primeros 5 años de vida, se conforma el nivel y el tipo de inteligencia, ya que el cerebro alcanza el 80% del tamaño del de un adulto, al respecto Montessori afirma “las casas de los niños son los primeros laboratorios de la ciencia humana” (Kuper,1993, p.121). es en el hogar donde los niños son influenciados por el ejemplo y todo el compendio de aprendizaje que los padres y cuidadores les puedan compartir, por tal motivo es fundamental comenzar a la educación a temprana edad para potencializar la plasticidad del cerebro y todas las capacidades del sujeto, en este caso el niño y la niña de primera infancia.

Desde este punto de vista, según Montessori el ambiente personalizado en el que deben aprender los niños no debe existir ni el premio, ni el castigo, donde el error forma parte del aprendizaje generando confianza y disciplina (Flores & Dalila, 2020). En lo referente al aspecto social es importante generar en los niños la capacidad de compartir con los compañeros en diversas actividades, pero para potencializar esta conciencia social es necesario “que un individuo debe desarrollar las capacidades de autoconocimiento autocontrol, y autodisciplina, para fomentar así la conciencia social” (Dattari, Bonnefont, Falcone, Giangrandi, 2017, p. 3). Por esta razón es fundamental formar a los niños en respeto, tolerancia, amor y cuidado por su entorno (naturaleza) pautas de crianza, normas, hábitos de vida saludable. En definitiva, los puntos básicos son:

- Generar en los niños de primera infancia, procesos armónicos en las etapas que deben transitar naturalmente.
- Estimular a los niños desde temprana edad, con canciones, lecturas de cuentos, música, masajes, ejercicios, entre otros; para que su cerebro se alimente y desarrolle todas sus capacidades en los procesos prelectores. (De La Hoz, & Sanabria, 2019).
- Motivar a los estudiantes para aprender con gusto permitiendo la curiosidad por experimentar y que así construyan conocimiento.
- Dejarlos solucionar problemas por sí mismos, para que sean capaces de tomar decisiones, y puedan vivir en armonía.
- Permitir la construcción de conocimiento a partir de sus propias ideas y experiencias.
- Posibilitar a los niños de expresar sus potencialidades, para ser autónomo y ecuánime.
- Tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño.

El juego: la actividad de verdadera transición armónica

El juego en los niños contribuye a su desarrollo. Mediante él aprenden en las distintas dimensiones, desarrollan sus habilidades, ejercitan su creatividad, volviéndose más competentes en su lenguaje (Bodrova y Leong, 2006). Los niños de jardín participan en diferentes clases de juegos, cada niño con su estilo y personalidad, empleando preferencias de implementos y personajes. Los investigadores clasifican el juego de los niños según su contenido (lo que los niños hacen cuando juegan) y su dimensión social (si juegan solos o con otros).

Winnicott y el objeto transicional

En un CDI es posible ver a una niña jugar con su muñeca hablando y utilizando una voz más gruesa que la suya o un niño que empleó como capa una toalla de cocina y “voló” como Batman o Superman. Esos niños participan en el juego de simulación, el cual incluye la simulación de personas o situaciones. Inclusive, los más pequeños, por lo general, cargan con un objeto transicional al jardín

y que guarda una relación directa con la madre. “El objeto transicional es a la vez objetivo y subjetivo, objetivo porque se constituye sobre un objeto real, subjetivo porque se le dan y atribuyen funciones en el campo de la imaginación” (Winnicott, 1991, p. 69). Debido a que el niño por la relación del objeto con su madre, éste la reemplaza y adquiere características o le produce sensaciones parecidas al estar con ella. Esta noción fue introducida por el psicoanalista Winnicott, ya que la separación del niño con la madre es un trauma que muchas veces es superado por este objeto que ellos trasladan de su hogar al jardín de infancia.

El juego de simulación, también denominado juego fantasioso, dramático, o imaginario, se basa en la función simbólica, la cual surge cerca del final de la etapa sensoriomotora (Piaget, 1992). Los niños de 3 años demuestran que comprenden el concepto de la simulación cuando se excusan por una acción diciendo “sólo estaba fingiendo” (Lloyd y Goodwin, 1995).

Se estima que entre el 15 y 17% del juego de los preescolares y 33% en los niños de kinder corresponde el juego de simulación, utilizando frecuentemente muñecas y elementos reales o imaginarios, como una ficha para sustituir un teléfono (Garner, 1998; Johnson, 1998). Los niños que hacen uso de los juegos imaginativos, por lo general, son más colaboradores, populares y alegres entre los niños que aquellos que no los realizan (Singer y Singer, 1990). Los niños que ven mucha televisión juegan menos imaginativamente, quizás porque están acostumbrados a absorber en forma pasiva las imágenes en lugar de generar las propias (Howes y Matheson, 1992). La televisión también parece haber influenciado los tipos de papeles a los que los preescolares deciden jugar. En lugar de copiar su juego dramático de personas reales de su comunidad como profesores, vendedores, médicos y enfermeras, a menudo fingen ser héroes de aventuras de la televisión (French y Penaa, 1991)

La dimensión social del juego

En la década de 1990 Howes y Matheson (1992) observaron a niños de 2 a 5 años durante los periodos de juego libre en el jardín infantil. Ella identificó seis tipos de juego que oscilaban entre el menos y el más social. Descubrió que a medida que los niños se hacen mayores, su juego tiende a ser más interactivo y cooperativo. Inicialmente jugaban solos, luego junto a otros niños, y finalmente en compañía de ellos.

¿Es el juego en solitario menos maduro que el social? Parten (1932) pensaba que sí. Ella y otros observadores sugirieron que los niños pequeños que juegan solos pueden estar en riesgo de desarrollar problemas sociales, psicológicos y educativos. Sin embargo, la mayoría de los investigadores actualmente considera que la caracterización del desarrollo del juego infantil hecha por Parten es demasiado simplista. El juego no social no necesariamente disminuye con el paso de los años para ser reemplazado por el juego social; en lugar de ello, los niños de todas las edades participan en todas las categorías de juego señaladas por Parten. Aunque el juego solitario activo disminuye entre las edades de 3 a 6 años, no ocurre así con el juego constructivo. Además, jugar cerca de otros niños y observar lo que hacen a menudo corresponde a un preludio para unirse a su juego (Rubin, Bukowski y Parker, 1998).

Gran parte del juego no social consiste en actividades que propician el desarrollo cognitivo, físico y social. En un estudio con niños de 4 años, ciertas clases de juego no social como el juego constructivo paralelo (trabajando con rompecabezas cerca de otro niño, por ejemplo) fueron más comunes entre los niños que eran buenos solucionando problemas eran populares con otros niños y eran considerados socialmente hábiles por sus profesores (Robin, 1992). Tal juego puede reflejar independencia y madurez y no una insuficiente adaptación social. Es posible que los niños necesiten permanecer cierto tiempo solos para concentrarse en tareas y problemas mientras otros simplemente disfrutan las

actividades individuales más que las realizadas en grupo. Se debe observar entonces lo que los niños hacen cuando juegan solos o en compañía de alguien más (Robins et al, 1999). Algunos investigadores han modificado el sistema de Parten para medir en forma más realista las diferencias individuales y del desarrollo en el juego, valorando tanto sus dimensiones cognitivas como sociales (Coplan, & Arbeau, 1998).

Una clase de juego que se torna más social durante los años preescolares es el juego imaginativo, el cual pasa de la actuación solitaria al juego dramático en el que participan otros niños (Robins et al., 1999; Singer y Singer, 1990). Los niños menores siguen reglas tácitas al organizar el juego dramático, señalar el territorio (“Yo soy el papá, tú eres la mamá”) negociar (“Está bien, mañana yo seré el papá”) o crear la escena (“¡Cuidado ahí viene el tren!”): A medida que el juego imaginativo se hace más cooperativo, las tramas son más complejas y los temas más innovadores. El juego dramático ofrece grandes oportunidades para practicar habilidades interpersonales y lingüísticas y para explorar los papeles y las convenciones sociales (Bodrova y Leong, 1998; 1991; Johnson, 1998; Nourot, 1998).

Cómo influye el género en el juego

La tendencia hacia la segregación sexual en el juego parece ser culturalmente universal. Es corriente en los preescolares incluso a los 3 años y se torna aún más común en la niñez intermedia (Maccoby, 2000; Ramsey y Lasquade, 1996; Snyder et al., 1996).

Los niños juegan característicamente en forma diferente y a ningún sexo parece agradaarle el estilo del otro (Serbin et al., 1994). A la mayoría de los niños les gusta el juego rudo en grupos. Las niñas se inclinan a jugar tranquilamente con una sola compañera (Benenson, 1993). La diferencia se basa en el grado por las diferentes clases de actividades. Incluso cuando los niños con los mismos juguetes lo hacen más socialmente con otros compañeros de su propio sexo (Neppl y Murray, 1997). A los 4 años mientras juegan en un grupo escolar numeroso, los varones forman parejas con mayor frecuencia, aunque durante un tiempo más corto. A los 6 años ellos participan en actividades de grupo más coordinadas (Benenson, Apostolería y Parnass, 1997). Los niños son más bulliciosos; las niñas juegan más cooperativamente, tomando turnos para evitar los conflictos (Maccoby, 2000).

En los niños de ambos sexos, los conceptos del género en desarrollo parecen influenciar el juego dramático. Mientras las historias de los varones a menudo peligro y discordia (como las falsas batallas), las tramas de las niñas generalmente se enfocan en conservar o restablecer las relaciones sociales ordenadas (jugando a las muñecas) (Fagot y Leve, 1998; Nourot, 1998). Desde un punto de vista evolutivo, las diferencias de género en el juego de los niños presentes en todas las culturas permiten practicar los comportamientos adultos importantes para la reproducción y la supervivencia. El juego inquieto de los varones refleja la competencia de los hombres adultos por el dominio, la superioridad y por las compañeras fértiles. Jugar al papá y a la mamá prepara a las niñas para cuidar a los pequeños (Geary, 2000)

Cómo influye la cultura en el juego

La dimensión social y cognitiva del juego puede observarse en diversas culturas alrededor del mundo. No obstante, la frecuencia de las formas específicas de juego difiere entre ellas y es influenciada por los ambientes de juego que los adultos establecen para los niños, los cuales a su vez reflejan los valores culturales (Bodrova y Leong, 1998).

Un estudio observacional comparó a 18 niños venezolanos pertenecientes a la clase media y a igual número de niños mestizos barranquilleros de la misma clase en sendos jardines a los que asistían

durante la mayoría de los días del año (Soto, et al.,2020). Los jardines con niños mestizos locales que conservan los valores de la cultura local tradicionales fomentaron el pensamiento independiente, la solución de problemas y la participación en el aprendizaje, permitiendo que los niños seleccionaran entre una amplia gama de actividades. El jardín de niños venezolanos, en el que se ceñían a los valores orientados tradicionales, enfatizó el desarrollo de las habilidades académicas y la realización de las tareas. Los jardines con niños de la cultura local propiciaron el intercambio social entre los niños y las actividades cooperativas con los profesores. En el jardín con niños venezolanos con su horario establecido, se permitió a los niños hablar y jugar únicamente fuera del salón.

No resulta sorprendente que los niños de la cultura local participaron más en el juego social mientras los inmigrantes venezolanos se involucraron más en el juego pasivo o paralelo. Estos últimos también presentaron un juego menos imaginativo. Lo cual de nuevo no sorprende puesto que su salón de clases contaba con pocos materiales que estimularan la actuación como “vestuario” o muñecos. Además, la mayor proporción del juego de simulación entre los niños de la cultura local puede haber sido influenciada por el mayor valor otorgado por la cultura del contexto a la individualidad y la autoexpresión. Los niños venezolanos jugaron con mayor sentimiento cooperativo, ofreciendo los juguetes a otros niños, muy posiblemente reflejo del énfasis concedido por su cultura a la armonía del grupo. Los niños de la cultura local fueron más agresivos y a menudo respondieron negativamente a las sugerencias de los otros niños, lo que refleja la competitividad de la cultura colombiana.

A medida que los niños crecen, su crianza puede constituirse en un desafío complejo. Los padres deben tratar con pequeños individuos que poseen mentes y deseos propios pero que aún tienen mucho que aprender sobre las clases de comportamientos que funcionan en una sociedad civilizada.

Proceso metodológico investigativo

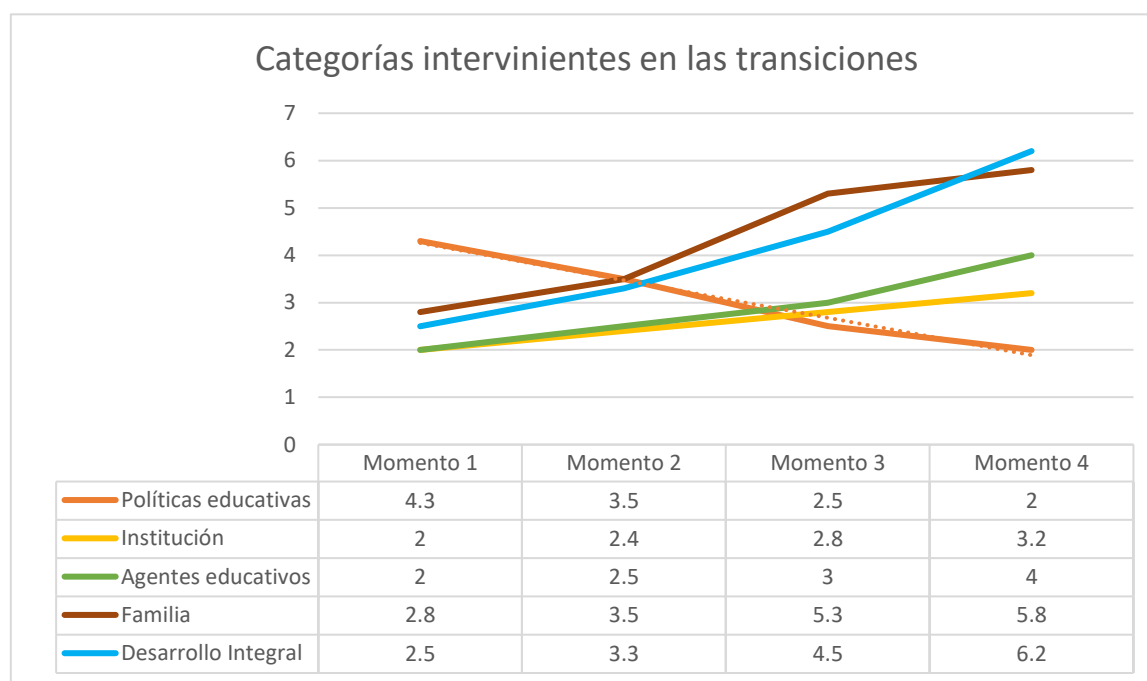
En el desarrollo de la investigación se desarrolló varias etapas en la Institución Educativa Distrital David Sánchez Juliao se adelanta una primera etapa: un proceso de observación e indagación sobre la implementación o puesta en marcha de la estrategia ¡Todos Listos!, con el propósito de conocer el contexto institucional, la realidad social y las características del grupo de niño/as de Jardín Llegados a Grado Cero haciendo énfasis en sus procesos de transición escolar. El diseño de la propuesta, etapa dos, es el producto de la identificación de la problemática en el contexto institucional. De esta problemática surge el interés por dar a conocer la importancia de implementar la estrategia ¡Todos Listos!, que está creada para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo. Un elemento empleado dentro de la ruta metodológica de la investigación es un Blog, diseñado para reflejar de forma clara el objetivo, la ruta y los actores involucrados en las transiciones que hacen los niños de un nivel a otro.

Dentro de los diferentes métodos de recolección de la información implementados se utilizan criterios de rigor como la dependencia, la credibilidad y la transferibilidad. La tercera etapa, de análisis de la experiencia y conclusiones, da cuenta de la interpretación de la experiencia a la luz de los referentes teóricos consultados. Esta fase se lleva a cabo con el fin de evaluar si los objetivos propuestos se alcanzaron, además de exponer las conclusiones a las que se llegó, los logros, las dificultades y proyecciones que dejan las experiencias. Técnicas aplicadas para la validación de las categorías de análisis y de las variables previstas para esta investigación fueron las encuestas y las entrevistas, las cuales permitieron comprender las transiciones armónicas desde cinco categorías diferentes, a saber: 1. Políticas educativas, 2. Institución, 3. Agentes educativos, 4. Familia y 5. Desarrollo Integral. Se aplicaron un total de 16 encuestas 10 corresponden a padres de familias y 2 a docentes y auxiliares pedagógicas y 2 a directivos de las instituciones y 2 a docentes de otras áreas. El programa de análisis

cuantitativo implementado para la interpretación de los resultados fue el programa de Excel, el proceso de interacción con la plataforma Atlas Ti, inicia con la organización y preparación de la información, en este caso las entrevistas y encuestas las cuales fueron digitalizadas en un solo documento y convertidas a PDF, posteriormente se creó una unidad hermenéutica llamada transiciones armónicas a la cual se agregó el PDF, el cual entra en un proceso de análisis y asignación de códigos, para luego asignar dichos códigos a unas familias y poder evidenciar la frecuencia con la que se repiten los códigos; finalmente se obtienen las red semánticas por familia y la general.

Las cuales se presentan a continuación, junto con el análisis correspondiente.

Gráfico 1. Categorías intervinientes en las transiciones



El gráfico 1 señala la red semántica de la categoría Políticas Educativas. En esta red se hace evidente que la variable continuidad en el servicio escolar obtiene una alta incidencia al inicio, lo que permite inferir que la población encuestada considera que este proceso es un elemento fundamental para la comprensión y puesta en marcha de las transiciones armónicas. En este sentido, las instituciones educativas puntúan igualmente el lugar de relevancia, es decir, se les considera un actor protagonista para la vivencia positiva de un tránsito armónico, en tanto la escuela debe propender por fortalecer la cultura de permanencia en el sistema educativo. Al final decrece su influencia.

Mientras que los agentes educativos, la familia y el desarrollo integral tienen un ascenso, esto se debe al manejo de la ZDP y los andamios usados por los familiares y agentes educativos. Ellos demostraron ser muy sensibles de sus hijos, hermanos, y brindaron incentivos necesarios a los niños cuyas

instrucciones tendieron a ser menos precisas que las de los al final del proceso. Los padres emplearon menos alicientes a medida que los niños adquirieron experiencias para proporcionarle indicaciones claras.

Conclusiones

Los resultados de las tres últimas categorías muestran que un buen grado cero es aquel que realiza unas transiciones armónicas del jardín de infancia (CDI) al preescolar, debido a que estimula el desarrollo en todos los campos (físico, social, emocional y cognitivo) mediante la interacción con profesores, familiares compañeros y materiales cuidadosamente seleccionados. Ofrece un entorno fuera del hogar para que los niños exploren y en el cual puedan escoger las actividades diseñadas para sus intereses, capacidades, e inteligencias que más tienen desarrolladas.

A través de estas actividades los niños experimentan logros que fortalecen su confianza y su autoestima. Un buen preescolar permite que los niños aprendan actuando. Estimula sus sentidos por medio del arte, la música y los materiales palpables como arcilla, agua, madera, etc. Fomenta en los niños la observación, la charla, la creatividad y la solución de problemas. A través de la narración de historias, el juego dramático, la conversación y las actividades de prescritura, ayuda a los niños a desarrollar las actividades previas a la alfabetización. Un buen preescolar les permite aprender como relacionarse con los demás y desarrollar la colaboración, la negociación, de compromiso y el autocontrol a partir de un buen uso del lenguaje desde una perspectiva ontológica (Soto, 2017). Quizás la contribución más importante del preescolar es hacer que los niños sientan que el colegio es divertido, el aprendizaje satisfactorio y que ellos son competentes. Esto lo logran a través del juego didáctico que desempeña un rol principal en las transiciones armónicas.

Referencias:

- Avendaño, L.D., & Daza, L.C. (2019). *Transiciones armónicas de los niños y niñas de las Instituciones Fe y Alegría José María Velaz y el Hogar Infantil Asociación de Padres Usuarios Compartir Suba III desde una implementación en la gerencia educativa*. Tesis de Especialización. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23063>
- Benenson, J. F. (1993). Greater preference among females than males for dyadic interaction in early childhood. *Child development*, 64(2), pp. 544-555. <https://www.jstor.org/stable/1131268>
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental psychology*, 33(3), pp.538ss. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9149932/>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. En: Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*, pp. 156-176. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.010>
- Carrera, B., & Mazzrell, C. (2001). Vygotsky: enfoque socio cultural. *Educere*. Vol. 5(13), pp.41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Castellaro, M. A. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socio constructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital*. Vol.4.

https://www.researchgate.net/publication/337913886_La_interaccion_social_como_clave_del_desarrollo_cognitivo_Aportes_del_socioconstructivismo_a_la_Psicologia

Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. https://www.researchgate.net/publication/313574720_Peer_interactions_and_play_in_early_childhood/citation/download

Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). El Método Montessori. Teoría de la educación. Universidad Gabriela Mistral. file:///C:/Users/HP%20Compaq/Downloads/El_Metodo_Montessori_TEORIA_DE_LA_EDUCACION_CAC.pdf

De la Hoz Pertuz, (2018). Los valores y su incidencia en el lenguaje: una propuesta para la Paz desde la educación preescolar. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, Vol.3(1), pp.21-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7842144>

De La Hoz, M. R., & Sanabria, S. L. A. (2019). La lectura inicial ventana para acceder a mundos posibles. *Revista Cedotic*, Vol. 4(2), pp. 52-74. <https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2019.2357>

Fagot, B. I., & Leve, L. D. (1998). Teacher ratings of externalizing behavior at school entry for boys and girls: Similar early predictors and different correlates. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines.* Vol. 39(4), pp. 555-566. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9599783/>

Risueño, P., & Sánchez, D. (2020). El método Montessori en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés. Tesis de Educación. Repositorio de la Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21224>

French, J. & Pena, S. (1991). Children's hero play of the 20th century: Changes resulting from television's influence. *Child Study Journal*, Vol.21(2), pp. 79-95. <https://www.semanticscholar.org/paper/Children's-Hero-Play-of-the-20th-Century%3A-Changes-French-Pena/36a454d3782c00e4f26d408f90b8fd692e055ab2>

Garner, B.P. (2015). Play development from birth to age four. In D. Fromberg & D. Bergen (eds). *Play from birth to twelve and beyond. Context, perspectives, and meanings.* pp.137-153. Garland.

Geary, D. C., Saults, S. J., Liu, F., & Hoard, M. K. (2000). Sex differences in spatial cognition, computational fluency, and arithmetical reasoning. *Journal of Experimental child psychology*, Vol.77(4), pp. 337-353. DOI: 10.1006/jecp.2000.2594

Gómez Diaz, L. (2020). Adaptación escolar mediante estrategias de articulación vinculadas a las transiciones armónicas en la IE Guillermo Valencia en Cali. Tesis de Doctorado. Repositorio de la Universidad Norbert Wiener. https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/3992/T061_AN840126_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, Vol.28(5), pp.961-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change*. Vol. 30(4), pp. 26-35. <http://www.jstor.org/stable/40165638>
- Küper, W. (1993). Enseñar y aprender. El Trabajo en el Aula. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana. En: *Compilaciones científicas en base a una propuesta de Christoph Wulf*. Ediciones Abya – Yala.
- Lloyd, B., & Goodwin, R. (1995). Let's pretend: Casting the characters and setting the scene. *British Journal of Developmental Psychology*. Vol. 13(3), pp. 261-270. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00678.x>
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, Vol.24(4), pp. 398-406. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/016502500750037946>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Circular N°0020. Ministerio de Educación Nacional. Bases Curriculares para la educación Inicial y preescolar.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo.
- Soto, J., Rodelo, M., Vanega, W., & Ahumada, B. (2020). Identidad cultural Caribe e innovación curricular en proyectos formativos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Vol. (93), pp. 361-388. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/35125>
- Montessori, M., & Bofill, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Nourot, P. M. (1998). Pretending together: Sociodramatic play in early childhood. En: *Play from birth to twelve and beyond: Conflicts, perspectives, and meanings*, 409-413. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315753201-16/sociodramatic-play-patricia-monighan-nourot>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 27, pp. 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pérez González, L. E. (2020). *Transiciones armónicas de grado cero grados primero en la IED Enrique Olaya Herrera*. Tesis de Posgrado. Repositorio de Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3265>
- Piaget, J. (1992). *Essay on necessity*. Human Development.
- Ramsey, P. G., & Lasquade, C. (1996). Preschool children's entry attempts. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol.17(1), pp.135-150. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(96\)90010-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90010-6)
- Robin, R. (1992). Socialist Realism an Impossible Aesthetic. <https://muse.jhu.edu/article/22975>
- Robins, A. L., Russ, S. W., & Christiano, B. A. (1999). Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal*, Vol.12(2), pp. 129-139. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_5

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En: Damon, W. & Lerner, R. (Eds). *Developmental Psychology: An Advanced Course*. Wiley.
- Serbin, A., Moller, C., Gulko, J., Powlishta, K., & Colburne, K. (1994). The emergence of gender segregation in toddler playgroups. En: Leaper: Directions for Child and Adolescent Development. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98684-001>
- Singer, M., & Singer, A. (1990). Situational constraints on transformational versus transactional leadership behavior, subordinates' leadership preference, and satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, Vol. 130(3), pp.385-396. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924594>
- Snyder, J., West, L., Stockemer, V., Gibbons, S., & Almquist-Parks, L. (1996). A social learning model of peer choice in the natural environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 17(2), pp.215-237. <https://psycnet.apa.org/record/1996-01776-004>
- Soto, J. (2017). Desde una ontología del lenguaje hacia una ética intercultural de la alteridad. *Revista Amauta*. Vol.15(30), pp. 135-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6153965>
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*.www.Dialnet-AprendizajeYDesarrolloIntelectualEnLaEdadEscolar-668448.pdf
- Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. Psychology Press.