

**PREDICTORES DEL APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS DE TRANSICIÓN
DEL DEPARTAMENTO DE CALDAS. UNA MIRADA DESDE LA
INVESTIGACIÓN**

Gloria Milena Abadía Torres
Hermelinda Ardila Hermann
Luisa Fernanda Giraldo Cortez
Sebastián Martínez Rojas
Catalina Marcela Ramírez López

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

2018

1. Planteamiento del problema de investigación y su justificación en términos de necesidades y pertinencia

El concepto de “desarrollo”, bien sea como término, concepto o proceso ha sido transversal a todas las dimensiones de los seres humanos y de las sociedades, ya que no atiende a un objeto de estudio específico, sino que acompaña los objetos de estudio de diversas áreas y disciplinas.

En el área de la psicología evolutiva, se habla de desarrollo desde las diferentes dimensiones del ser humano, lo que llevó a que durante el siglo XX fueran numerosos los avances en este campo de conocimiento, de tal manera que hablar de evolución, cambio, variabilidad, maduración, construcción, avance y crecimiento entre otros, se asuma en todos los casos a que se está hablando de desarrollo.

Sin embargo cada uno de estos conceptos con los cuales se asume el desarrollo, llevan a planteamientos teóricos y posturas distintas, cuando se empieza a sustituir por cambio cognitivo, tal como lo expresa Siegler en 1978, citado por Puche-Navarro en el 2003, cuando afirma que las teorías del desarrollo basadas en el procesamiento de la información se basan en el presupuesto básico que pensar es procesar información y por lo tanto más que pensar en estadios del desarrollo, lo más importante es reconocer como el niño representa la información, los procesos que usa para transformar esa información y cuanta información es posible representar.

En tal sentido, más que hablar de desarrollo se asume un mecanismo de cambio cognitivo en detrimento del interés por el desarrollo, especialmente cuando desde la psicología del desarrollo ha predominado una concepción de cambio como movimiento escalonado definido mediante etapas uniformes relacionadas directamente con la edad y que permanecen durante un tiempo de manera más o menos estable.

En cuanto al concepto de variabilidad, más que una secuencialidad y un orden tal como se reflejaban desde etapas del desarrollo, el paso de un conocimiento a otro implica reconocer la microgénesis de los procesos de transición que no recurren a estadios del desarrollo, lo que pone nuevamente en crisis a los modelos de desarrollo existentes.

Algunos de los hallazgos de la investigación sobre el desarrollo infantil (Igidio, 1999; Guerrero, 1999; De Vilorio, 2007) en las últimas décadas, muestran la necesidad de trascender la comprensión del desarrollo como una sucesión estable de etapas secuenciales y acumulativas, con desempeños específicos para todos los niños y las niñas, determinados por estándares según la edad cronológica, como una mirada que se ha centrado más en el déficit que en la potencialidad y ha respondido a una visión descontextualizada, aún en la infancia en situación de pobreza, ruralidad, insalubridad, o violencia social,, por cuanto un elevado porcentaje de estos niños, y niñas encuentran o construyen en su ciclo vital, rutas alternas para protegerse de las secuelas de las condiciones de privación, conservar la salud emocional, y florecer en sus capacidades. (Guerrero, 1999). Por lo tanto, resulta necesario comprender el desarrollo desde perspectivas que consideren la variabilidad del desempeño de un mismo niño o niña, a través del tiempo, para dar cuenta de los cambios que se presentan

en los procesos de los niños y las niñas de la misma edad en todas las dimensiones como expresión de sus potencialidades.

En esta lógica, puede plantearse que el desarrollo infantil constituye un proceso continuo que se inicia antes del nacimiento y, de hecho, continúa a lo largo de toda la vida más allá de la infancia. En cuanto proceso, puede evidenciarse que el niño y la niña, aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, lenguaje, sentimientos y relaciones con los demás, que de resultar exitosos se espera el despliegue de todas sus potencialidades como ser humano, no sólo adaptado al medio, sino transformador, y en continua transformación. Este objetivo se diferencia radicalmente del simple, objetivo de sobrevivir, alcanzar un estado saludable o lograr un determinado nivel de coordinación o inteligencia.

Desde esta perspectiva, el proyecto parte de considerar como objeto de estudio y reflexión en el marco del desarrollo infantil en los escenarios educativos, el interés por conocer, comprender y explicar la forma cómo se generan, desarrollan, y potencian los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, aspectos que no siempre son abordados de forma explícita desde el punto de vista psicológico o pedagógico, dado que los propósitos de formación, previstos en el sistema educativo nacional, se centran en la adopción que el niño o la niña hacen del currículum escolar.

En este sentido, el propósito central, no es detectar ¿en qué medida el nivel de desarrollo de los niños y las niñas, se aproxima al estándar común, sino en qué medida se distancia de él?, revelando potencialidades, capacidades y posibilidades en algún ámbito de la actividad humana, hacia la detección de habilidades y preferencias, para potenciarlas,

desde la convicción de que el fortalecimiento de determinadas posibilidades del desarrollo abre el camino a otras (Guerrero, 1999).

El proyecto de investigación se enmarca en una propuesta de intervención liderada por CONFA, desde el año 2011 denominado: Predictores de Aprendizaje “niños y niñas preparándose para el éxito escolar”, al detectar las dificultades (bajo desempeño escolar, deserción y errores pedagógicos de los agentes educativos), generando una brecha en el desarrollo cuando los niños y niñas acceden a los grados de transición.

Al explorar con los profesionales de CONFA en torno al proceso de intervención, se reconoce que no se ha hecho un ejercicio investigativo a la intervención realizada y que por lo tanto se sugiere y requiere agregar el componente investigativo que permita cualificar el programa y por consiguiente sus resultados, poniendo en tensión el concepto de desarrollo que le subyace a la propuesta metodológica.

Desde la importancia que ha venido cobrando la educación inicial, dados los avances en política de primera infancia y la implementación de la estrategia de Cero a Siempre, se ha venido generando un particular interés por indagar todos los procesos que enmarcan el desarrollo infantil.

El problema de investigación surge al indagar por escalas del desarrollo infantil que se vienen desarrollando tanto a nivel nacional como internacional, al encontrar que a nivel de Latinoamérica ha sido ampliamente revisada la Escala Longitudinal para la Primera Infancia (ELPI), realizada en el 2010 en Chile, que tiene como propósito, caracterizar a la población en estudio en términos de sus habilidades cognitivas y socioemocionales, así como

información antropométrica, aportando elementos en torno al desarrollo infantil y que pueden ser un referente para nuestro contexto.

Al explorar intervenciones en el orden local, se encontró el trabajo desarrollado desde el 2011 por CONFA, a partir de intervenciones anuales con los siguientes momentos:

1. Valoración inicial de los niños y diseño de la intervención personalizada
2. Acompañamiento a docentes en intervención de aula
3. Acompañamiento a padres en intervención en el hogar
4. Activación de redes de apoyo
5. Valoración final de los niños

Al explorar los resultados obtenidos por CONFA en estos 7 años de intervención en 145 instituciones educativas públicas del departamento de Caldas pertenecientes a los 27 municipios, se ha podido encontrar que:

- Las dificultades de los niños son susceptibles de modificar con un buen trabajo de aula.
- Las áreas del desarrollo con mayores rezagos también son las de mayor ganancia.
- Las ganancias de los niños se pueden perder si no se continúa su fortalecimiento en años posteriores.
- Los procesos de acompañamiento y cualificación in situ con los docentes ha permitido mayor apropiación y compromiso por parte de estos.

Al contar con la base de datos que recopila toda la información obtenida en estos 7 años, discriminado por dimensiones del desarrollo (Cognitiva, Socioafectiva, Motora y Comunicativa), se reconoce que es posible desarrollar análisis a profundidad que permita continuar cualificando tanto la intervención que desarrolla CONFA como desarrollar un programa de investigación en torno al desarrollo en primera infancia.

Para ello surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los componentes que se evidencian en el proceso de intervención del programa Predictores del aprendizaje que garantizan u obstaculizan el desarrollo de las dimensiones (cognitiva, socioafectiva, comunicativa y motora) en los niños y niñas en el nivel de transición?

1.1 Preguntas orientadoras

¿Cómo se comportan las dimensiones del desarrollo (Cognitiva, Socioafectiva, ¿Motora y Comunicativa), en los niños y niñas del grado transición de 145 instituciones educativas públicas del departamento de Caldas?

¿Cuál es la relación entre los resultados de la evaluación de las dimensiones del desarrollo (Cognitiva, Socioafectiva, ¿Motora y Comunicativa) y las variables (género, docente, grupo poblacional)?

¿Qué aspectos del proceso de intervención a través del programa “¿Predictores del aprendizaje”, intervienen en los resultados de la evaluación de las dimensiones del desarrollo?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Comprender el desarrollo en las dimensiones cognitiva, Socioafectiva, Motora y Comunicativa que alcanzan los niños y niñas de transición de 145 instituciones educativas públicas de Manizales a partir del programa Predictores del aprendizaje

2.2 Objetivos Específicos

Caracterizar las dimensiones del desarrollo (Cognitiva, Socioafectiva, Motora y Comunicativa), en los niños y niñas del grado transición de 145 instituciones educativas públicas del departamento de Caldas.

Reconocer semejanzas y diferencias en los resultados, asociadas a las variables (docente, contexto, grupo poblacional), que se evidencian en el comportamiento de las dimensiones del desarrollo (Cognitiva, Socioafectiva, Motora y Comunicativa), en los niños y niñas del grado transición de 145 instituciones educativas públicas del departamento de Caldas.

3. Justificación

La equidad en la atención educativa y en los procesos de evaluación e intervención en el desarrollo infantil, ha venido siendo planteada básicamente como una cuestión de cobertura: ¿cómo alcanzar a los no alcanzados?, ¿cómo lograr que estos niños y niñas alcancen el desarrollo esperado por los estándares teóricos?, ¿cómo distribuir los servicios de atención a la población infantil, de modo que atiendan a los pobres que permanecen excluidos? Pero ninguna de las dos respuestas que han venido ensayándose a lo largo de la década pasada: la obligatoriedad de la educación inicial para niños y las niñas, y la profusión de programas alternativos focalizados en grupos poblacionales excluidos, en etnias, y minorías, se han planteado preguntas respecto al enfoque de la atención, en el sentido de evaluar si las oportunidades que se les están ofreciendo a estos niños y niñas están orientadas realmente a estimular equitativamente la diversidad de su potencial psicobiológico respecto a la misma diversidad que representan.

No significa que, en el paradigma vigente de educación inicial, la diversidad no haya constituido un tema importante. Se evidencia que en general, ha estado planteada en términos de diversidad de necesidades a atender —físicas, cognitivas, emocionales— y de reconocimiento de diferencias individuales, es decir, de ritmos de aprendizaje y de grados de desarrollo. En otras palabras, se ha aludido a diferencias básicamente cuantitativas, que ubican a algunos niños y niñas por encima y a otros por debajo del estándar normal en su desarrollo psicomotriz, intelectual/ cognitivo, o socioafectivo, no a variantes de desarrollo diferentes e igualmente válidas, saludables y coherentes con la riqueza de posibilidades que

proporciona nuestro inmenso potencial filogenético y nuestra propia diversidad en términos de factores protectores, capacidades, potencialidades y competencias.

Suele decirse que una educación inicial centrada en propósitos más amplios que el logro de niveles básicos de salud, nutrición y desarrollo de destrezas elementales, o que el de protección material, frente a los riesgos más directos de un ambiente peligroso, constituye una utopía inaccesible para esta región del mundo, y en general, para la mayoría de países de Latinoamérica, una sofisticación intelectual más afín a las condiciones de vida de los países industrializados y un desvío peligroso de la atención de las necesidades más urgentes de los niños y las niñas.

Hay varios problemas con esta postura. De un lado, la idea de que los niños y niñas que viven en condiciones de riesgo (sea por factores de pobreza, ruralidad, insalubridad, deprivación o violencia social) exhiben daño y déficit en su desarrollo, antes que recursos y potencialidades, ya no tiene una base científica. No, porque los peligros de un ambiente deteriorado no vulneran su desarrollo, sino porque a pesar de heridas y cicatrices presentes en el curso de los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo, un elevado porcentaje de estos niños y niñas, encuentran o construyen rutas alternas para protegerse de las secuelas, conservar la salud emocional y florecer en sus capacidades. Este es un dato recurrente en numerosas investigaciones sobre características del desarrollo en contextos de riesgo en distintos lugares del mundo. (Amar, J, 2000; Amar_Amar, J., Kotliarenko, M., Abello, R, 2003; Amar, J., Kotliarenko, M., Acosta, C, 2003). De otro lado, en nombre de la equidad, los numerosos niños y niñas que forman parte de grupos sociales ubicados por debajo de los índices de pobreza, no merecen ser discriminados de las oportunidades que les permitan

desplegar al máximo posible sus propias potencialidades, como lo exigía la Conferencia de Jomtien a inicios de la década de los años 90.

Educar en la infancia incide en los procesos de formación del ser humano y en la calidad del desarrollo de los habitantes de un país; los niños deben ser vistos como una riqueza espiritual, social y material para cualquier sociedad.

Lo anterior, implica la necesidad de generar propuestas educativas que respondan adecuadamente, a las características, necesidades y fortalezas de los niños de hoy que cambian y aprenden con la rapidez que demandan los tiempos que vivimos. En ellos, se cifra no sólo el futuro de nuestra sociedad sino del planeta. En los adultos- formadores está el acompañarlos en el camino del sano crecimiento y desarrollo en un mundo que también, al igual que ellos, ha cambiado y que genera nuevos riesgos y oportunidades.

Los diferentes escenarios donde se desenvuelven los niños y en particular la escuela, deben constituirse en un verdadero espacio de aprendizaje que asuma el derecho que tienen a una educación permanente y actualizada, abandonando prácticas simplistas y homogeneizantes que muchas veces caracterizan la educación infantil.

Las nuevas generaciones merecen una educación inicial, con sentido y potenciadora de sus amplias capacidades, este es el desafío para los formadores del presente; debemos construirla e implementarla desde los diferentes actores educativos partiendo de una reflexión crítica de nuestro quehacer y de un acercamiento efectivo entre el discurso liberador que se plantea, y las prácticas educativas que se implementan.

4. Referente teórico

4.1 El desarrollo infantil

El desarrollo infantil ha sido abordado por un sinnúmero de autores y perspectivas, gracias a los avances científicos que se han producido desde el siglo XX, en especial, en el campo de la Psicología, aunque es preciso reconocer que dada la riqueza y la complejidad del desarrollo es necesario abordarlo desde un enfoque transdisciplinario para una mejor comprensión.

El desarrollo infantil es un proceso continuo que comienza antes del nacimiento y continúa a lo largo de la vida. De acuerdo con Myers (1993), el desarrollo es multidimensional porque incluye distintas dimensiones (física, cognitiva, emocional, social, moral). Es, además, un proceso integral porque los elementos y las dimensiones que lo constituyen están interrelacionadas y deben ser considerados en conjunto. Por otra parte, es un proceso adaptativo porque implica conservar el sentido histórico de la persona y al tiempo potencializar su capacidad de cambio. La variación individual obedece a la configuración biológica particular y del entorno familiar, social y cultural en que el niño interactúa.

El desarrollo se produce en un proceso de interacción y ocurre cuando el niño responde a sus entornos biofísico y social, aprende de ellos e interactúa con ellos: por lo tanto, se puede comprender como un "proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social en aras de participar en su transformación" (Luna,1996).

En coherencia con los planteamientos anteriores, la promoción del desarrollo exige respuestas particulares a las iniciativas de cada niño particular quien contribuye a conformar su propio contexto, toma iniciativa e influye sobre su entorno y sobre las actitudes de los adultos que están a cargo de su cuidado. Estas características implican la necesidad de contar con entornos saludables tanto físicos como psicosociales desde las primeras etapas de la vida (Cafaro,

4.2 Los contextos del desarrollo

El término contexto es muy amplio. Muchos son los autores a los que podemos aludir cuando se habla del tema, en especial para precisar el sentido que adquiere cuando se destacan de este concepto sus dimensiones sociales, culturales e históricas (Cole, 1996, Erickson y Schultz, 1997; Rogoff, 1993).

Entre estos autores es necesario destacar los aportes de la psicología sociocultural y de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987). A la perspectiva sociocultural, se debe el reconocimiento de la construcción social de la mente. En opinión de Vygostky,(1991) el pensamiento y la conciencia están determinados por las actividades realizadas con otras personas en un entorno social determinado. Los aportes de Bronfenbrenner hacen énfasis en el reconocimiento del desarrollo humano enmarcado en determinados contextos naturales, no sometidos a manipulaciones experimentales. El cambio se visualiza como una progresiva interrelación entre un sujeto en evolución y un entorno que lo influncia en diversos niveles.

Ambas perspectivas son compatibles, puesto que promueven la participación de los seres humanos en las actividades y prácticas sociales que motivan el cambio intrapersonal. Bronfenbrenner (1987) considera que cuando se hace referencia a los entornos del desarrollo

se enfatiza en las dimensiones individuales, olvidando las interacciones de los factores que constituyen dichos entornos, y, sobre todo de las personas que están presentes. En su opinión este énfasis deja por fuera muchos de los aspectos que pueden contribuir a explicar los entornos humanos y los procesos de socialización. El autor propone acercarse a los contextos educativos del desarrollo desde los siguientes supuestos:

1-En contextos de desarrollo primario, la niña o el niño pueden observar y asimilar patrones de actividad en uso, progresivamente cada vez más complejos, conjuntamente o bajo la guía de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas y con las que se ha establecido una relación emocional positiva.

2- Un contexto de desarrollo secundario es aquel que ofrece a los pequeños oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que han aprendido en los contextos primarios, pero ahora sin la intervención directa o la guía de otras personas.

3-El desarrollo potencial de un entorno depende del grado en que terceras personas presentes en él apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño. Por ejemplo, cuando el padre constituye un apoyo para la madre, ésta es más efectiva en la alimentación de su hijo, mientras que el conflicto matrimonial va asociado a dificultades de la madre en dicha alimentación.

4-El potencial de desarrollo de un entorno educativo se ve incrementado en función de los vínculos que pueden establecerse con otros entornos. Un ejemplo de ello son los programas que, implicando actividades relacionadas con la lecto-escritura, se proponen establecer puentes entre la escuela y el hogar.

Características de los contextos

Los contextos son construcciones humanas

Algunas teorías utilizan el término para connotar o denotar el espacio físico que rodea a las personas. Los contextos son algo más que estos ambientes, no son ámbitos independientes de las personas, como proponen algunos ecólogos, los cuales consideran los ámbitos espaciales que rodean al cambio como independiente de la influencia de las personas. Desde puntos de vista más evolutivos, es imposible disociar los ambientes de las personas que están en ellos: los sujetos que cambian y los otros que acompañan, ayudan, colaboran, participan, en el cambio de los sujetos. Es imposible definir a los contextos de forma independiente a las personas. Los humanos construyen sus propios contextos. Bryant opina que los niños de diez años, ya tienen establecido a su alrededor redes de amigos, compañeros, que afectan su relación familiar. En la medida en que aumenta su edad la posibilidad de construirse los propios contextos se amplía extraordinariamente.

Los contextos son constructos eminentemente sociales

La naturaleza social de los contextos hace que estos estén organizados según reglas de comportamiento social propias. De esta manera un nuevo miembro que llegue a la familia o a la escuela se encuentra en un complicado entramado al que se integran como un nuevo elemento, con un rol a desempeñar. De manera recíproca su introducción repercute en los antiguos papeles de algunas o de todas las personas que lo constituyen.

Los contextos integran elementos de naturaleza psicológica no espacial

Si las personas contribuyen a crear sus propios contextos los mismos pueden crear diferencias atribuibles a las características personales de quienes los integran, con base en sus vivencias, motivaciones, intereses. Las parejas con hijos pequeños cambian de amigos en función de buscar contextos adecuados para sus hijos.

Los contextos son lugares apropiados de investigación

Las corrientes ecológicas admiten la valoración y el reconocimiento de los contextos naturales en los que se produce el cambio. Las nuevas tendencias psicológicas que estudian los contextos se interesan en estudiar al niño en los espacios y tiempos de interacción, la casa, calle, escuela, lugares de juego son los escenarios de desarrollo privilegiados, perdiendo énfasis la comprobación experimental en laboratorio, así como el estudio infantil mediante procedimientos psicométricos.

Los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo

A través de la investigación se han encontrado resultados significativos respecto a las diferencias causadas por los ámbitos contextuales. En sus inicios varios estudios ecológicos demostraron el impacto de los ambientes escolares. Al respecto se puede citar el estudio realizado sobre el efecto de los ambientes escolares en escuelas grandes y pequeñas. Los estudiantes de las escuelas pequeñas tenían mucha más atención extracurricular y este hecho resultó ser significativo para la vida académica y social de los estudiantes. Otros estudios se propusieron comparar escuelas tradicionales con escuelas modernas, crianza en hogares y crianza en la casa.

4.3 Educación inicial: los límites de su antigua misión

Hablar de educación inicial en las edades y niveles correspondientes a las etapas preescolar y escolar, ha sido sinónimo por mucho tiempo, de estímulos y oportunidades para un “desarrollo normal” o para un desarrollo esperado en regiones como América Latina, que en conjunto representa un escenario lleno de dificultades y amenazas innegables para los niños, y las niñas. Esta preocupación por la “normalidad” del desarrollo llevó a muchos profesionales encargados de acompañar el desarrollo de los niños y niñas a enfatizar en la necesidad de poder garantizar un servicio orientado a la prevención de distorsiones y a la compensación de déficit en el desarrollo infantil.

En este sentido, se asume que propiciar un desarrollo normal y prevenir o compensar los déficits que pudieran presentarse, han sido funciones que se han apoyado en dos premisas ampliamente aceptadas y aparentemente indiscutibles hasta ahora: una, considerar que el desarrollo humano sigue un itinerario estándar, universal, común a todos los niños de todas las razas, culturas, regiones y sociedades del planeta. Dos, suponer que los ambientes de riesgo en que crecen los niños no sólo amenazan su supervivencia, sino que afectan inevitablemente su desarrollo normal. Ambas premisas, pese haber propiciado inquietudes legítimas y funciones válidas para estos niveles educativos, están ahora en cuestión y resulta ineludible una revisión seria y desapasionada de los argumentos, que al parecer ya no parecen tan pertinentes para comprender el desarrollo infantil en el contexto actual.

En relación con la primera premisa, no sólo los hallazgos de Gardner (1994) sino importantes y numerosas investigaciones efectuadas en las últimas décadas desde perspectivas teóricas distintas (Bronfenbrenner, 1979, como se cita en Mulsow, 2008; Feurstein, citado por Urrú, 2003), han confluído en demostrar que no existe una, sino muchas

rutas posibles e igualmente válidas hacia un desarrollo sano, y que las metas o estándares de ese llamado desarrollo normal no son universales sino que diferencian un conjunto muy diverso de posibilidades de realización humana (Gardner, 1995).

En relación con la segunda premisa, diversos estudios demuestran que la sola presencia de factores de riesgo en los ambientes que exhiben regiones como la nuestra, y en general, en los países Latinoamericanos —que existen y representan una innegable amenaza—, no determina necesariamente un desarrollo deficitario; si acaso, los niños y las niñas encuentran oportunidades que les permiten fortalecer una diversidad de recursos personales, así como capacidades específicas de enfrentamiento a situaciones adversas.

Son numerosos los estudios que dan cuenta del insospechado potencial adaptativo que exhiben los niños y las niñas en entornos de alto riesgo bajo ciertas condiciones poniendo en evidencia que muchos de los denominados patrones saludables de desarrollo infantil, fueron inferidos a partir de revisiones y conclusiones teóricas de observaciones específicas realizadas a ciertos niños en determinadas culturas, así como de investigaciones de laboratorio llevadas a cabo bajo condiciones ideales, muy distintas a la diversidad de circunstancias complejas y difíciles, que están presentes en los escenarios reales de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas en Latinoamérica. Se ha establecido así que la capacidad de crecer sorteando obstáculos, constituye una característica esencial del potencial psicobiológico de nuestra especie a lo largo de la historia de la evolución. Tales datos contradicen la vieja noción de la salud y de la normalidad, hasta ahora percibidas como consecuencia de intervenciones y condiciones externas, más que como la capacidad de los

niños para organizar respuestas que aprovechen con habilidad los factores más favorables de su entorno, pero también sus propios recursos individuales.

Lo importante de todos estos hallazgos radica en la comprobación de la existencia de un potencial humano extraordinariamente rico, que posibilita aún en los niños y las niñas interacciones dinámicas e inteligentes con sus entornos de vida, que pueden influir sobre sus variables de riesgo y sacar partido de los factores de protección disponibles para producir determinados resultados y generar cambios críticos entre una trayectoria negativa y otra positiva de desarrollo. Admitir que dicho potencial existe y conocer cómo opera resultaría mucho más productivo y desafiante para la educación que estacionarse en el inventario de los daños y de los procedimientos de reparación o defensa presentes a lo largo del desarrollo infantil.

Esta evidencia ha motivado a que muchos programas de evaluación e intervención del desarrollo infantil, replanteen sus habituales énfasis en los problemas. Por tanto, más que limitarse a identificar y reparar los deterioros, han reorientado su intervención a incrementar las habilidades, las fortalezas, los recursos y las capacidades de afrontamiento de los niños y las niñas en sus entornos reales de desarrollo. Los hechos demuestran que aquellos programas de evaluación e intervención que reducen los problemas y al mismo tiempo rescatan e incrementan competencias, aumentan las probabilidades de colocar a los niños y a las niñas, en una situación de bajo riesgo respecto a futuras dificultades, en mayor proporción que aquellos restringidos a la eliminación de los síntomas. Ahora bien, la existencia de este potencial, ha quedado ampliamente demostrada por Gardner (1994, 1995), en cuanto, desde esta vertiente teórica se ha demostrado, que todos los seres humanos, sin excepción, poseen

un conjunto muy variado de capacidades, por lo menos ocho, que constituyen el legado filogenético y que reúnen todos los requisitos para ser consideradas diversas expresiones o formas de inteligencias.

En este contexto, la tarea del educador y del clínico en los contextos educativos se complejiza. Las rutinas y procedimientos uniformes y estandarizados de evaluación e intervención, sumamente útiles desde una lógica de masificación, tendrían que dejar paso a estrategias diferenciales, más creativas, más ricas en repertorio, más conectadas con las posibilidades y procesos de los niños que con los contenidos y plazos de los programas preestablecidos de estimulación temprana o de educación preescolar y escolar, desde los currículos homogeneizantes previamente establecidos, y a veces completamente descontextualizados desde el punto de vista social, cultural, y psicobiológico.

Si los niños y niñas no son iguales, no aprenden de la misma manera, no evolucionan por el mismo camino, no pueden ni necesitan alcanzar necesariamente las mismas metas en todos los campos, resultaría impensable el rol del clínico en el contexto educativo, o del educador, sin un conocimiento previo de las diferencias individuales, sin habilidad para estimular y atender procesos distintos del desarrollo, al mismo tiempo, sin capacidad para interaccionar con los niños y niñas rescatando sus aciertos y cualidades para fortalecer su autonomía y su autoconfianza antes que su pasividad y sumisión.

En este sentido, se pensaría una evaluación e intervención, que modifique el contenido de los programas de atención infantil, diversificando sus metas y flexibilizando sus medios y de los programas de capacitación de los Psicólogos y otros Profesionales en la escuela y de los agentes educativos y/o familias, poniendo énfasis en los procesos de

evaluación e intervención, en las habilidades de interacción, en la empatía, en la sociabilidad, en la capacidad de análisis de situaciones y de adaptación flexible a las demandas imprevistas del proceso además, de los criterios y procedimientos que les permitirían identificar, estimular y aprovechar los talentos potenciales de sus niños y niñas.

Ahora se trata de reconocer las diferencias con base en criterios menos centrados en conductas pequeñas, más relacionados con habilidades y preferencias; y también de alentarlas, con la convicción de que el fortalecimiento de determinadas posibilidades abre el camino a otras. En cuanto se parte del reconocimiento del hecho de que si los niños y las niñas sólo se comportan según lo que se espera para su rango de edad, esto podría inquietar más, que, si demuestran capacidad para actuar impredeciblemente, más allá de los estándares universales.

Si todos los niños y niñas tienen un potencial, con independencia de su condición étnica, social, o cultural, se necesita a partir de la evaluación e intervención del desarrollo infantil, aprender a identificarlo y, al mismo tiempo, darle oportunidades para que este potencial se desarrolle sin restricciones y se oriente a la promoción de nuevos y distintos aprendizajes.

5. Metodología

El estudio obedece a una investigación mixta (Creswell, 2005), debido a que combina aspectos cuantitativos y cualitativos en el estudio para poder realizar un análisis comprensivo de las dimensiones del desarrollo infantil, en términos de los resultados al aplicar una prueba inicial y final que permita reconocer los avances logrados por los niños; recoge también un componente cualitativo al explorar a profundidad algunas de las categorías que emergen del análisis cuantitativo.

Procedimiento

El primer momento cuantitativo, corresponde a un análisis descriptivo y correlacional de los resultados que se tienen en las bases de datos suministradas por CONFA en el proceso de intervención llevado a cabo en los 7 años de implementación del programa de Predictores del aprendizaje.

El segundo momento que parte de un análisis de los elementos cuantitativos reconocidos en el primer momento del proceso investigativo, que tiene como propósito interpretar los datos

a partir de la triangulación de la información con la teoría existente y dejando emerger como categorías algunos aspectos recogidos en las variables del estudio.

Finalmente se desarrolla un momento cualitativo, ya que al hacer el análisis de las variables que tiene como producto la emergencia de categorías, se procederá a un estudio de caso a profundidad, en donde se hará observaciones in situ en algunas instituciones educativas.

6. Análisis de Resultados

6.1 Desarrollo infantil: Educación inicial, Aprendizaje y Contexto

Sebastián Martínez Rojas¹

RESUMEN: Desde la importancia que ha venido cobrando la educación inicial dados los avances en política de primera infancia, se ha ido generando un particular interés por indagar todos los procesos que enmarcan el desarrollo infantil. Éste constituye un proceso continuo que se inicia antes del nacimiento y, de hecho, continúa a lo largo de toda la vida más allá de la infancia. En cuanto proceso, puede evidenciarse que el niño y la niña aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, lenguaje, sentimientos y relaciones con los demás, que de resultar exitosos se espera el despliegue de todas sus potencialidades como ser humano, no sólo adaptado al medio, sino transformador y en

¹ Psicólogo, Universidad Surcolombiana (Neiva - Huila); candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales.

continua transformación. Educar en la infancia incide en los procesos de formación del ser humano y en la calidad del desarrollo de los habitantes de un país; por ende, los niños deben ser vistos como una riqueza espiritual, social y material para cualquier sociedad.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo infantil, educación inicial, aprendizaje, desarrollo humano, dimensiones del desarrollo.

CHILD DEVELOPMENT: LEARNING AND INITIAL EDUCATION

ABSTARCT: *From the importance that initial education has been given the advances in early childhood policy, it has been generating a particular interest to investigate all the processes that frame child development. This is a continuous process that begins before birth and, in fact, continues throughout life beyond childhood. As a process, it can be seen that the boy and the girl, learn to master increasingly complex levels of movement, thought, language, feelings and relationships with others, that if successful, the deployment of all their potential as a human being is expected, not only adapted to the environment, but transforming, and in continuous transformation. Educating in childhood affects the processes of formation of the human being and the quality of development of the inhabitants of a country; therefore, children should be seen as a spiritual, social and material wealth for any society.*

KEYWORDS: *Child development, initial education, learning, human development, dimensions of human development.*

INTRODUCCIÓN

Partir de la reflexión construida sobre el desarrollo como categoría teórica y práctica, en la cual se configura un discurso profesional e interdisciplinar que reconoce el lugar del desarrollo infantil para dar cuenta de lo que le sucede al ser humano, especialmente en sus primeros años de vida, se constituye en un eje fundamental y necesario para comprender su humanización; por lo tanto, se le da importancia a las funciones biológicas, contexto socio-familiar y educativo; así como las estructuras, funciones y procesos cognitivo-afectivos.

Por ende, se entiende que los procesos biológicos sobre el cuerpo y su crecimiento son fundamentales para que sea posible el desarrollo cognitivo y afectivo; sin embargo, no son suficientes para dar cuenta de la complejidad que implica la existencia humana en un proceso continuo de despliegue de dimensiones que se van dando desde el estado intrauterino.

Comprensiones en torno a la relación entre el neurodesarrollo, el desarrollo cognitivo y el desarrollo humano, permiten vislumbrar el correlato que se establece en función del papel y del sentido de la educación inicial, la crianza y el cuidado. Por lo tanto, se reconoce que ningún proceso humano puede comprenderse plenamente si no se le considera en todas sus dimensiones, sobre todo cuando se asume que la educación, desde su sentido más amplio, se constituye en uno de los ejes fundamentales para el desarrollo humano. Simarra - Torres & Madariaga - Orozco, (2012) citan a Mustard, quien comenta que las experiencias a las que se ve expuesto el recién nacido influyen directamente sobre el desarrollo cerebral, viéndose que las experiencias no estimulantes y pobres del medio ambiente durante la temprana infancia pueden llevar tanto a un coeficiente intelectual menor, a habilidades verbales y matemáticas pobres, a conductas antisociales, así como a problemas físicos y mentales en la vida adulta.

La importancia de explorar la naturaleza biológica del sujeto en los procesos de aprendizaje sigue siendo una condición necesaria e imprescindible. Vivimos en un cuerpo, vivimos el cuerpo y construimos la experiencia en las huellas de sus relaciones e interacciones en y con el medio. Sin cuerpo no hay conocimiento y no hay experiencia, y en éste, el cerebro como parte de él juega un importante papel ya que provee al sujeto de la conciencia, pues según Conill-Sancho, (2013) quien cita a Damasio, es donde se hace el mapeo de la experiencia. Sin cerebro no hay posibilidades de sujeto, y de allí el alto valor que tiene éste en las argumentaciones científicas con relación a la vida y a la calidad de vida, reconocida esta última como una expresión de objetivación del proyecto de humanización a través del conocimiento en sus dimensiones cognitiva, motora, social, afectiva, y comunicativa.

Es entonces que resulta necesario comprender el desarrollo desde perspectivas que consideren la variabilidad del desempeño de los niños y las niñas de sus dimensiones a través del tiempo para dar cuenta de los cambios que expresan sus potencialidades.

En investigación, el privilegio que otorgan las neurociencias y la psicología evolutiva al desarrollo humano se replica en las aplicaciones del conocimiento en las diferentes disciplinas y en los diferentes ambientes de formación humana: la escuela específicamente. A la familia le quedó entonces lo emocional y socio-afectivo como una tarea que al no requerir rigurosidad ni verificabilidad se podría dar en la vida cotidiana, en el saber popular; y la crianza (que también es un objeto de estudio en múltiples investigaciones), desde la intervención a las familias y sus contextos.

DESARROLLO INFANTIL

Diversas áreas de investigación y aplicación han constituido diálogos sobre la forma de pensar el “desarrollo” tanto como objeto de estudio como también elemento acompañante de un objeto de estudio. El desarrollo como término, como concepto o como proceso, transversaliza todas las dimensiones del ser humano y las sociedades; sin embargo, desde la psicología del desarrollo y desde la psicología evolutiva, se aborda el desarrollo como proceso interviniente en la maduración, cambio, construcción social, crecimiento, variabilidad en los seres humanos.

Como concepto, Larreamendy, Puche-Navarro, & Restrepo, (2008) citan a Flavell y Wohlwill, quienes asumen un concepto de desarrollo como *el cambio a lo largo del tiempo*, cambio que supone mirar diferencias en la conducta, diferencias que se dan en momentos sucesivos (p.4); lo que implica comprender al ambiente como estímulo generador de relaciones causales influyentes sobre el cambio. Desde el aspecto cultural, estos mismos autores señalan a Rogoff (1992) anotando:

“El concepto de desarrollo refiere a las transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiente, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño” (p.5).

Ahora bien, hablando del desarrollo como “proceso”, cabe resaltar a Jean Piaget (1896 – 1980) quien precisó una serie de estadios que se caracterizan por una estabilidad interna que

se refleja en la concepción global de desarrollo regulado por el medio ambiente y representado por cada estadio. El desarrollo, para Piaget según Benavides Delgado (2015), quien cita a Flavell, Miller y Miller, es un proceso de adaptación y equilibrio, regulado por la asimilación y la acomodación; un intercambio constante con el medio donde a través de la asimilación se incorporan objetos a estructuras cognoscitivas ya existentes, y mediante la acomodación se crean nuevas estructuras que permiten la inclusión de nuevos objetos (p.146). Estos estadios se describen como: *sensorio-motriz*, entre 0 y 2 años; *preoperacional*, entre 2 y 7 años; *operaciones concretas*, entre 7 y 11 años; y finalmente, *operaciones formales*, entre los 12 y 15 años de edad.

Se puede observar que el desarrollo infantil ha sido abordado por un sin número de autores y perspectivas gracias a los avances científicos que se han producido desde el siglo XX, en especial en el campo de la psicología; aunque es preciso reconocer que, dada a la riqueza y la complejidad del desarrollo infantil, es necesario abordarlo desde un enfoque interdisciplinario para una mejor comprensión.

La evidencia científica reciente ha documentado la importancia de invertir en los niños desde sus primeros años de vida, e incluso antes de su nacimiento. Esta inversión cuando está orientada hacia poblaciones vulnerables, tiene retornos económicos altos y evita que se profundicen las brechas presentes entre los pobres y los ricos. Las políticas de desarrollo infantil integral promueven la igualdad de oportunidades desde el inicio de la vida. Este es un objetivo clave en Latinoamérica y el Caribe, región caracterizada por exhibir las tasas de desigualdad más altas del mundo. Araujo, Lopez-Boo, & Puyana, (2013. p.15).

Por lo tanto, a la primera infancia se le considera como la etapa de desarrollo más relevante en la vida de un individuo. Pensar en una infancia saludable que incluya desde lo físico, pasando por la esfera socio-afectiva y emocional hasta lo cognitivo y lingüístico, es esencial para lograr éxito a lo largo de la vida. El desarrollo infantil influye considerablemente en el bienestar físico y mental, en las habilidades lecto-escritoras y numéricas, en la formación como sujetos políticos, en la construcción de realidades que proyectan un futuro. Es aquí la importancia de invertir sobre estos procesos de desarrollo humano que permita en términos de tiempo y recursos, facilitar una trayectoria vital que a largo plazo facilitaría una sociedad mejor; en palabras de Heckman citado por Simarra - Torres & Madariaga - Orozco, (2012) “invertir en recursos educativos y que promuevan el desarrollo de familias en desventaja para proveer el acceso equitativo al desarrollo humano en los primeros años de vida... asegura que tendremos ciudadanos más capaces, productivos y valiosos que traerán beneficios para nuestra sociedad y las generaciones futuras.”

Y es en este orden de ideas, se precisa un discurso político que dé legitimidad a la primera infancia, tal como menciona Tuñón (2012) “dar al niño estatuto de sujeto de derecho implica entender a las acciones (políticas) públicas orientadas a la primera infancia como una obligación de las sociedades; la perspectiva de derechos ofrece así un marco rico desde la cual abordar a la primera infancia, regulando la relación entre el Estado y la niñez al establecer claramente aquello que cada sociedad debe garantizar a un niño desde los inicios de la vida, y definiendo las responsabilidades de los estados frente a ellos” (p.23), que posibilite un camino recto hacia el éxito en la vida de los individuos en su adultez. En este sentido, fortalecer programas educativos para la primera infancia no sólo implica desarrollar una mejor calidad de vida para hoy, sino también propender por una vida plena para las

nuevas generaciones venideras, y con mayor relevancia para un país como Colombia, en el que la desigualdad social persiste, puede ser esencial comenzar a precisar los problemas del desarrollo humano desde la etapa inicial de la vida. Esta idea debe ir de la mano con gestión integral de formación, concienciación y sensibilización de los adultos que intervienen en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, como también de los recursos humanos implicados en la educación inicial.

De lo anteriormente dicho, y en relación con la propuesta liderada por CONFA titulada “Predictores del Aprendizaje: Niños y Niñas Preparándose para el Éxito Escolar”, de la cual surge el proyecto *“Predictores del Aprendizaje en Niños y Niñas de Transición del Departamento de Caldas: Una Mirada desde la Investigación”*, se observa un ejemplo de inversión social que realiza el Gobierno Departamental desde el año 2011, preocupado por reconocer a la primera infancia con una relevancia significativa para el mejoramiento de la calidad educativa de los niños y las niñas. Se ha realizado una intervención anual a los niños y las niñas de los grados de transición de las instituciones educativas oficiales del departamento (urbanas y rurales), la cual propone un análisis previo de las condiciones del niño y la niña con las que ingresan a la escuela, de modo que un pre-test identifica y da valor a características del desarrollo discriminado en 4 dimensiones del desarrollo: cognitiva, comunicativa, motora y socio-afectiva. Este resultado pre-test realizado al inicio de cada año escolar, es entregado a un grupo de profesionales quienes realizan una intervención multidisciplinar con el propósito de estimular y coadyuvar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas que se describen con déficit en el pre-test. Al finalizar el año escolar, se realiza un post-test el cual describe e identifica nuevamente las características del desarrollo en los niños y las niñas desde las 4 dimensiones antes mencionadas, las cuales han sido

intervenidas durante el año escolar desde lo educativo, psicológico, neuro-cognitivo y contextual (familia y comunidad).

Al explorar con los profesionales de CONFA en torno al proceso de intervención, se reconoce que no se ha hecho un ejercicio investigativo a la intervención realizada y que por lo tanto se sugiere y requiere agregar el componente investigativo que permita cualificar el programa y por consiguiente sus resultados, poniendo en tensión el concepto de desarrollo que le subyace a la propuesta metodológica. Desde el año 2011 hasta el año 2016, la intervención que se ha realizado en 145 instituciones educativas públicas del departamento de Caldas pertenecientes a los 27 municipios, se ha podido encontrar que:

- ✓ Las dificultades de los niños son susceptibles de modificar con un buen trabajo de aula.
- ✓ Las áreas del desarrollo con mayores rezagos también son las de mayor ganancia.
- ✓ Las ganancias de los niños se pueden perder si no se continúa su fortalecimiento en años posteriores.
- ✓ Los procesos de acompañamiento y cualificación in situ con los docentes ha permitido mayor apropiación y compromiso por parte de estos.

Estos cuatro aspectos que resumen globalmente el trabajo realizado hasta el momento por CONFA y resalta la importancia de la generación de propuestas educativas que respondan adecuadamente a las características, necesidades y fortalezas de los niños y las niñas de hoy, que cambian y aprenden con la rapidez que demanda la actualidad.

En relación al proyecto señalado en el párrafo anterior, cabe referenciar la alusión que realiza la Organización Mundial de la Salud - UNICEF (2013) sobre ¿Qué factores afectan el desarrollo infantil? en el que se comenta:

En el desarrollo infantil influye una amplia variedad de factores biológicos y ambientales, algunos de los cuales protegen y mejoran su desarrollo, mientras que otros lo comprometen. Los niños que experimentan discapacidad en los primeros años de vida están desproporcionadamente expuestos a factores de riesgo como la pobreza, el estigma y la discriminación, una mala interacción con sus cuidadores, la institucionalización, la violencia, el abuso y el abandono, y el acceso limitado a programas y servicios, todo lo cual puede afectar significativamente su supervivencia y desarrollo. p.13.

El desarrollo humano *-infantil-* en cuanto constitución de la subjetividad y la identidad, no puede comprenderse ni agenciarse por fuera de un contexto cultural, político y socio-económico, en el cual los sujetos viven sus procesos de socialización, cuidado y educación, signado por condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, violencias, emergencias y renegociaciones permanentes entre los actores y sus contextos.

EDUCACION INICIAL

La educación sigue cobrando un sentido importante en el mundo cotidiano ya que entre sus impactos a nivel social y cultural genera procesos de transformación y acentúa la necesidad en los individuos de reflexionar críticamente sobre los contextos sociales y del

desarrollo humano que en las sociedades se presenta. Ha sido la educación la que ha permitido la construcción a lo largo de la historia incidir en los intereses propios del bien común a través de la revisión de alternativas o modelos de desarrollo en las naciones.

Hago a continuación un breve recorrido por la normatividad Colombiana frente a la educación y educación inicial:

1. Desde la Constitución Política de Colombia de 1991 (Corte Constitucional, 2016), en su artículo 67 refiere que “la educación es concebida como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.
2. En ese mismo orden, el artículo 28 de la ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia) menciona el derecho a la educación y provoca una mirada que incide en la concepción de sujeto garante de derechos: “Los niños y las niñas tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política...” (p.31).
3. Ahora bien, el plan de desarrollo en Colombia 2014 -2018 (Departamento Nacional de Planeación, DNP., 2015) fundamenta dentro de uno de sus pilares a la educación como eje que favorece los cambios hacia el interior del país y la cual refiere que: “La

educación, precisamente el tercer pilar de este plan, se concibe como el más poderoso instrumento de igualdad de la sociedad. La educación no solo nivela, sino que abre puertas de progreso, y mejora la calidad de la democracia. Una población educada puede aprovechar las oportunidades económicas que se le presentan, y tiene mayores capacidades para participar en el sistema político, en la economía de mercado y en la defensa de sus propios derechos. Las grandes revoluciones sociales observadas en los países de desarrollo reciente invariablemente han estado asociadas a grandes transformaciones educativas” (p. 25-26).

4. En este orden de ideas, y precisando en la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional, (2016) refiere que:

La educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura.

Por lo anterior, la educación inicial debe ser garantizada y protegida desde el Estado en todas sus formas, con la intención de certificar la seguridad física, ética y psíquica de los niños y las niñas dentro y fuera de sus escenarios de aprendizaje, priorizando sus necesidades básicas como lo la alimentación, vivienda y vestido, aspectos que son fundamentales para una educación que propenda una formación de personas socialmente establecidas y aceptadas políticamente. En palabras de Greisbach (2013) es viable generar algunos bienes públicos regionales en torno a ello, como lo son el establecimiento de lineamientos jurídico-conceptuales, organizacionales y programáticos comunes, que sienten la base de una implementación homogénea de políticas públicas de Cuidado y Desarrollo Infantil temprano, y que conduzcan a la creación de Centros de Cuidado y Desarrollo Infantil temprano con estándares mínimos comunes a escala regional centroamericana. p.17.

Es en este periodo pre-escolar que los niños y las niñas inician sus procesos de formación y desarrollo en convivencia, afecto y como sujetos políticos; por consiguiente, desde las experiencias vividas tanto en la escuela como en el hogar, se visibiliza el establecimiento de nuevos aprendizajes que ayudan a la construcción de un estructura mental y corporal fortalecida. Tal como mencionan Escorcía & Almanza (2013) la educación preescolar corresponde a la ofrecida a los niños y a las niñas con edades menores a cinco años, con el objetivo de buscar su desarrollo integral en los factores biológicos, cognoscitivos, psicomotriz, socio-afectivos y psíquica, por medio de experiencias de expresión dogmática y divertida.

El papel que cumple la escuela, como espacio académico y de formación es de gran importancia y significado ya que le aportan los elementos para fortalecer todos los procesos

de aprendizaje significativo y permitir un desarrollo integral, reafirmando las capacidades tanto motoras como cognitivas, y también capacidad emocional y afectiva. Por ende, la educación infantil es un espacio privilegiado en el cual los niños y las niñas aprenden a conocer e interactuar con los demás, a reflexionar sobre sus aprendizajes a través del mundo que los rodea; son sujetos activos de su aprendizaje y desarrollo, así como agentes para la construcción de su conocimiento. Los niños y niñas son social e históricamente constituidos, con capacidad de expresar ideas y sentimientos, productores y reproductores de una cultura en la que se desenvuelven. La infancia se construye desde distintas cosmovisiones, por lo que es necesario comprenderla en un proceso que facilite el diálogo, el respeto y la construcción de la igualdad real (Ancheta, 2013).

APRENDIZAJE Y DESARROLLO

La concepción actual de primera infancia, se constituye en un llamado de atención para repensar la temática de los aprendizajes en esta etapa del ciclo vital, pues dicha concepción reconoce a los niños y a las niñas como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades, aboga por una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, y reconoce las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial (Zapata-Ospina & Restrepo-Mesa, 2013, p.219)

El desarrollo humano se concentra en el avance de la vida y el bienestar humano; también se vincula con el fortalecimiento de algunas capacidades relacionadas con todo un compendio de situaciones y circunstancias que una persona puede tener y hacer en su vida, en la medida que las personas desarrollen su capacidad humana de manera plena y provean a esa capacidad

el mejor uso, ya sea cultural, económico o político, es decir, en un fortalecimiento de capacidades. Por otro lado, el desarrollo humano tiene relación con la libertad de poder vivir como a cada cual le gusta hacerlo, incluyendo la atención a sus necesidades básicas, a sus oportunidades habilitadoras, y libertad social que permita la expresión ciudadana. El desarrollo humano no guarda relación exclusivamente con el sobrevivir y adaptarse al medio, sino también con la capacidad de aprender y permitir desarrollarse al sujeto en determinados contextos. En este sentido Morelio, Otero, & Nieves (2017) comentan:

La forma específicamente humana de aprendizaje es siempre un proceso interactivo, mediado por la existencia de una cultura que se va haciendo propia, la existencia de los otros y de uno mismo. Existe aquí una unidad dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. El aprendiz facilita, propicia y se manifiesta como fuente de desarrollo, va delante y abre el camino. Cada nuevo nivel de desarrollo es el resultado y punto de partida para los continuos aprendizajes que el sujeto realiza en su vida.

Así mismo, la literatura ofrece una gran cantidad de estudios en los que se puede dar comprensión al concepto “Aprendizaje”, los cuales expresan básicamente como cambios relativamente estables expresados en la conducta; en relación a esto, Arcos-Medina, Zapata-Martelo, & Hernandez-Romero (2016) comentan que, desde el nacimiento, el sujeto infante está sometido a la influencia de la sociedad en que vive. Mediante esta presión social, se constituirá en un miembro de la sociedad, adquirirá las pautas de conducta que le son características, y aprenderá a comportarse como las y los individuos adultos de esa sociedad, con su lenguaje y el conjunto de la cultura. p.371. Este proceso se lleva a cabo de variadas

formas: en el entorno familiar, en el contexto social y/o en la escuela. Por medio del contacto con otros sujetos y con el mundo exterior el individuo va siendo impregnando e influido socialmente, y es así como se adquirieren características usuales a todos los humanos, marcado socio-históricamente, y que puede ser propia de una nación, de una ciudad, o de una condición social, o de un grupo minoritario, o de una familia. *Pero esa transmisión tiene una misión conservadora del orden existente, pues las personas adultas tienden a reproducirse en las niñas y los niños, no sólo en el sentido biológico sino también en el cultural* (Arcos-Medina, Zapata-Martelo, & Hernandez-Romero, 2016. p.372).

Los niños y las niñas son sujetos activos que construyen y edifican por sí mismos sus conocimientos y la manera en que los organizan. En este proceso interviene el contexto social como proveedor de experiencias y otorga los contenidos que determinarán la representación mental, pero la manera en que el sujeto organice estos elementos será influida por el nivel de desarrollo de sus estructuras neuro-cognitivas. El desarrollo se produce en un proceso de interacción y ocurre cuando el niño responde a sus entornos biofísico y social, aprende e interactúa desde y con ellos; por lo tanto, se puede comprender como un proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se ejecuta en contextos y situaciones de interacción (social).

En este proceso de desarrollo del niño o niña, se adquieren habilidades en varias dimensiones relacionadas entre sí: Cognitiva, Sensorial-Motora, Comunicativa y Socio-afectiva; Sin embargo, el desarrollo de cada dimensión puede estar determinado por una serie de pasos que implican el nivel de dominio de estas habilidades desde un carácter sencillo y que pueden resultar en aprendizaje de habilidades más complejas. Dentro del esquema del estudio

mencionado en acápites anteriores sobre “Predictores del Aprendizaje”, se hace necesario abordar estas cuatro dimensiones del desarrollo para intentar dar una mirada cognitiva y social a aquellos factores intervinientes en los procesos de aprendizaje en niños y niñas de la primera infancia.

Dimensiones del Desarrollo:

Cognitiva: Ardila y Rosselli (1992) citado en Garcia (2013), postulan que el término cognición incluye una variedad de funciones mentales superiores tales como la atención, la memoria, el aprendizaje, la percepción, el lenguaje y la capacidad para solucionar problemas. Estas funciones o procesos son esenciales para impulsar, llevar a cabo y agudizar el proceso perceptivo motor y representativo, desarrollar la capacidad de organizar y relacionar ideas partiendo de la abstracción simple a la abstracción reflexiva y generando procesos mentales superiores cada vez más complejos y abstractos. Estas funciones mentales superiores conceptualizadas desde la literatura como “Funciones Ejecutivas” (Blair, 2013) se refieren a las habilidades cognitivas implicadas en el control y la coordinación de información al servicio de acciones orientadas por objetivos, a las habilidades específicas de procesamiento de informaciones interrelacionadas que permiten la resolución de información conflictiva; básicamente la memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad mental. p.1.

Motora: Luarte, Poblete, & Flores (2014) citan Schilling (1976), quien considera que el desarrollo motor es un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del ambiente, pudiendo ser capaz de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación en la esfera social, proceso en el que se manifiesta una progresiva integración motriz que comporta diversos niveles de intervención y aprendizaje. De igual manera estos

autores citan a Gallahue (1996) quien refiere que el desarrollo motor es considerado un proceso de cambio en el comportamiento motor, ocasionado por la interacción entre la herencia y el entorno. Se trata de un cambio continuo que dura toda la vida basado en la interacción de la maduración, las experiencias previas y las nuevas actividades motoras. p.8. En relación con el objeto de estudio del proyecto “Predictores del Aprendizaje”; Ramirez, Diaz, Vega, & Martinez (2013) comentan que El desarrollo del acto motor en la primera infancia o en la edad preescolar puede estar alterado por varias anomalías del neurodesarrollo y con ello viene aparejado las alteraciones cognitivas conductuales con expresión en años posteriores, ya sea de manera evidente o silenciosa. p.111.; y así mismo concluyen que El desarrollo psicomotor en la primera infancia tiene un efecto predictor diferenciado sobre las alteraciones cognitivas en la edad escolar. p.113.

Comunicativa: Perinat (2003), p.122.: Los organismos viven y se desarrollan en nichos ecológicos, definidos éstos como red de relaciones necesarias para la supervivencia. Para llevarse a cabo con éxito adaptativo las relaciones entre organismos han surgido un conjunto de comportamientos especializados que englobamos bajo el título genérico de comunicación. Son ejemplos una conversación entre humanos, los gestos agresivos de dos animales que se disputan un territorio, las exhibiciones que efectúan un macho y una hembra previamente al acoplamiento sexual, etcétera. El sustrato común a todas estas situaciones relacionales es que sus protagonistas están tratando de concertar su acción. De ahí la caracterización siguiente: La comunicación entre organismos tiene como función primordial el que se produzcan acciones concertadas o, en términos humanos, cooperen entre sí. La comunicación y la cooperación, dos caras de la misma moneda, están íntimamente ligadas a la evolución de la humanidad. Gracias a la comunicación se han configurado los grupos sociales, ha progresado

la cultura (los útiles, la técnica en general, los símbolos que pueblan nuestra mente y la vida social comunitaria), de ella ha nacido el lenguaje.

Socio-afectiva: El desarrollo es una serie de cambios cada vez más complejos, a la adquisición progresiva de habilidades. Dentro del desarrollo del niño se pueden considerar áreas que estimuladas en conjunto favorecerán al niño de manera integral. La afectiva, definida como un conjunto de cambios internos, idóneos para definir el sistema del Yo. A su vez, estos cambios permiten establecer relaciones seguras, lograr autonomía, construcción de la identidad y estabilidad en la formación personal. La social, se refiere a la adquisición de competencias que le permiten al/la niño/a interactuar y desenvolverse en el medio social, y establecer relaciones con sus pares y adultos. (Camargo, Rondon, & Sanchez, 2014, p.24).

Reconocer los factores que intervienen en el desarrollo socio-afectivo en los niños y las niñas, constituye un objeto de estudio desde varias disciplinas que convergen al desarrollo humano.

Marin, Vallejo, Niño, & Garcia (2016) referencian que:

El primer factor que incide en el desarrollo socio afectivo del niño es el entorno familiar, donde, a través de las pautas de crianza, se permite desarrollar la competencia para el entendimiento de lo ético. La actuación del adulto, en este caso el progenitor dado por el padre, la madre, o los cuidadores (tíos, abuelos, padrastro, madrastra) constituyen la figura modelo a imitar por el niño en la primera infancia, de donde se derivan actuaciones que desvirtúan los valores. El grado de desarrollo moral que el sujeto alcance conduce a tener una personalidad con altos índices de autoestima, amor propio, seguridad, autocontrol; determinantes en la actuación del niño. La escuela es el escenario social donde el

niño proyecta el desarrollo moral fruto de la formación que recibe en el núcleo familiar, cuando éste es impactado de manera negativa, refleja violencia, agresión, falta de formación en valores como la honestidad y la solidaridad que necesariamente impacta a los otros niños que actúan como pares.

CONTEXTO DEL DESARROLLO ¿RELEVANCIA DESDE EL CONTEXTO O DESDE LOS(AS) NIÑOS(AS)?

Actualmente el contexto de desarrollo de la infancia, la niñez y la juventud está experimentando cambios culturales trascendentales para su construcción personal. Desde una perspectiva cultural, la importancia que ganan los diversos contextos dónde se desarrolla el sujeto ha obtenido una gran importancia en el ciclo vital de una persona. Hoy en día la palabra contexto ha evolucionado de la nada a entenderse como una variable fundamental de estudio e investigación (Medrano & Aierbe, 2008). De acuerdo con Bonfrenbrenner (1986), citado por Medrano & Aierbe (2008) el desarrollo humano debe ser estudiado en relación con los diferentes contextos en los que está inmersa la persona. Desde esta perspectiva las variaciones culturales pueden explicar las semejanzas y diferencias en las dietas televisivas, los valores y la construcción de la identidad no solo en la adolescencia sino, también, en los jóvenes y en la edad adulta.

El comportamiento humano no puede explicarse adecuadamente si aislamos a las personas de los entornos en que se desenvuelven, la conducta de los individuos varía en función de aspectos concretos de la cultura donde ocurren; es decir, de la situación en la que se desarrolla la tarea (Guevara, 2013).

El desarrollo de los niños y las niñas ocurre en y través de diversos contextos, como lo son la familia, la escuela, la comunidad; se funda la vida a lo largo de de estos. El sujeto transita y participa a traves de estos contextos que le dan significancia a su vida; sin embargo, la participacion activa de los adultos en los procesos de desarrollo en medio de estos contextos para guiar y apoyar sus avances, implica una serie de eventos relacionales entre ambas generaciones considerando importante la formación de los niños y las niñas sobre lo que deben aprender, sobre las metas que deben trazar, entre otros aspectos que tienden a ser limitantes frente al mundo de la infancia: en el mundo de los adultos existen discrepancias y conflictos sociales sobre lo que “se debe aprender”, como tambien la interpretacion de los adultos sobre “quienes son los niños y las niñas”.

Contexto familiar: Afirma Rodríguez (2006), citado por Baquero Brenes (2014), que la familia es el principal eslabón social donde los niños y las niñas aprenden sobre el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda de la justicia, entre otros. Los aprendizajes obtenidos en esta instancia, posteriormente se multiplicarán en el intercambio que las personas mantengan con la sociedad.

Contexto escolar: La teoría social cognitiva (Bandura, 2001) defiende que tanto los factores del ambiente escolar (por ejemplo, estructura física de los espacios escolares, expectativas de los padres sobre el rendimiento de los alumnos, tipología de la evaluación seguida en clase) como las creencias motivacionales de los alumnos (por ejemplo, expectativa de resultado, atribuciones causales) influyen sobre la implicación de los alumnos en su aprendizaje, sugiriendo que el estudio de estos procesos debería asumir un enfoque ecológico (Rosario, y otros, 2012, p.289)

Contexto social: La naturaleza social de los contextos hace que estos estén organizados según reglas de comportamiento social propias. De esta manera un nuevo miembro que llegue a la familia o a la escuela se encuentra en un complicado entramado al que se integran como un nuevo elemento, con un rol a desempeñar. De manera recíproca su introducción repercute en los antiguos papeles de algunas o de todas las personas que lo constituyen. Los contextos son algo más que estos ambientes, no son ámbitos independientes de las personas, como proponen algunos ecólogos, los cuales consideran los ámbitos espaciales que rodean al cambio como independiente de la influencia de las personas. Desde puntos de vista más evolutivos, es imposible disociar los ambientes de las personas que están en ellos: los sujetos que cambian y los otros que acompañan, ayudan, colaboran, participan, en el cambio de los sujetos. Es imposible definir a los contextos de forma independiente a las personas. Los humanos construyen sus propios contextos.

6.2 Dimensión motora y socioafectiva en niños de transición que participaron del programa Predictores del Aprendizaje en Caldas – Colombia

Hermelinda Ardila Hermann²
Catalina Marcela Ramírez López³

Resumen

El artículo presenta resultados de investigación sobre los últimos cinco años de aplicación del programa “Predictores de aprendizaje: niños y niñas preparándose para el éxito escolar”. Con relación a los hallazgos, dicho análisis permitió comprender y sugerir las posibles recomendaciones acerca de la intervención pedagógica para los agentes educativos y padres de familia. Se revisan diversas investigaciones en especial énfasis en antecedentes que analizan el desarrollo, desarrollo infantil, dimensiones del desarrollo, dimensión socioafectiva y motora, educación inicial y primera infancia. Se espera que este aporte fortalezca al proyecto a ser implementado en otras regiones para trascender positivamente en el desarrollo de la niñez. Entre los resultados se destaca que de las dimensiones nombradas se evidencia en un proyecto la precisión de los datos y la significancia respecto a la aplicabilidad de la escala de ítems, se pudo obtener resultados positivos tanto en la dimensión motora como en la dimensión socioafectiva resaltando la profundización de estrategias garantes de mejora en las acciones en donde se presentaron falencias en niños y niñas. A su

² Socióloga. Universidad el Pacífico. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales (Col)

³ Psicóloga. Universidad de Manizales. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales (Col)

vez, cabe mencionar que los resultados dieron cuenta que si bien las estrategias son potenciadores de cambios.

A partir de los datos obtenidos de los años 2011 al 2016 de niños y niñas de grado transición de las 145 escuelas públicas del departamento de Caldas, los datos que surgieron de las bases de datos suministradas por CONFA, provienen de un proceso metodológico; realizado mediante un diseño Pre –Post de corte cuasi experimental de las muestras aleatorias; para el presente artículo se analizaron la dimensión motora y socioafectiva en relación con las variables de género, contexto socio cultural y año de los niños y niñas.

Palabras clave

Desarrollo, desarrollo infantil, dimensión motora y socioafectiva, educación inicial y primera infancia.

INTRODUCCIÓN

Actualmente los gobiernos, la comunidad internacional, organizaciones civiles entre otras, se han preocupado por la atención temprana a la niñez y han promovido la puesta en marcha de programas para el desarrollo y protección de la primera infancia. Lo mencionado evidencia que en la esfera mundial se ha indicado la trascendencia igualmente para Colombia y dando cumplimiento tanto al primer objetivo del Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje y Declaración de Dakar en el año 2000 (UNESCO, 1990) el cual dice: “Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad,

especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos” (p. 20) hay que mencionar que también se encuentra en los Derechos del Niño establecidos en la Convención de las Naciones Unidas; para ello se crearon políticas como la mencionada anteriormente, con la idea de que la niñez tenga atención en la primera infancia e igualdad de oportunidades y de desarrollo humano.

En consonancia con lo anterior, Colombia tiene una política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia Ley 1804 de 2016 la cual menciona:

Artículo 1°. Propósito de la ley. La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.

Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho.

La Ley de Primera Infancia incluye facilitar el desarrollo integral (físico, cognitivo, socioafectivo, comunicativo y motora) y de derechos, además presenta soporte a los agentes educativos. Dicho lo anterior, para la política de infancia es fundamental un enfoque que se extienda durante el curso de la vida, para dar a los niños pequeños el mejor comienzo posible en la misma y la capacidad de desplegar su pleno potencial de desarrollo.

Por lo anterior, cabe reconocer las nociones entendidas desde la preconcepción y desarrollo en el infante que son predecibles desde las acciones positivas que repercuten en el

crecimiento del niño o la niña que se hacen necesarias para reconocer, desde el marco de la primera infancia en Colombia, posibilitando diversas formas de intervención y atención en los infantes que contribuyen al desarrollo integral desde lo físico, psicológico y emocional con el fin de mitigar riesgos posibles a los que son expuestos en los contextos de pobreza.

Seguidamente se ha analizado la información de la dimensión motora (que bien es nombrada a lo largo del escrito por autores e investigaciones como psicomotriz y motriz) y socioafectiva (llamada también dentro del escrito como desarrollo socioemocional, afectividad y afectivo) de los niños y niñas de transición de las instituciones públicas del departamento de Caldas, mediante dos mediciones una al comienzo y otra al final del año escolar; igualmente se estudió el grupo poblacional (rural y urbano) seguido de la categoría género en el proyecto “Predictores del Aprendizaje: niños y niñas preparándose para el éxito escolar” liderado por CONFA - Caja de Compensación del departamento de Caldas – Colombia que desde la importancia que ha venido cobrando la educación inicial, dados los avances en política de Primera Infancia y la implementación de la estrategia de desarrollo infantil.

APROXIMACIÓN TEORICA

Para iniciar es necesario indagar el concepto de “Desarrollo” Larreamendy-Joerns, Puche-Navarro y Retrepo (2008) se ubican en la tradición piagetiana y la terminología del análisis experimental de la conducta (p.4). Es decir, que para ello se requiere de cuatro nociones: cambio, temporalidad, proceso y componentes del mismo; explicación dada en los años setenta; para dar una definición más reciente que igual a la anterior incluye las nociones anteriores ya nombradas. Argumenta que:

“El concepto de desarrollo se refiere a las transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales. Larreamendy-Joerns *et al*, 2008, p.5.

En otras palabras, el desarrollo es un cambio continuo, notorio en poco o mucha actividad; en esa misma dirección (Perinat 2003) sostiene que “El desarrollo se va a concentrar, por tanto, en los aspectos relacionales y de aprendizaje. Una característica importante de las relaciones constituyentes del nicho social infantil es el estar impregnadas de afectividad (p. 113) dicho de otra manera, la interacción con el mundo que les rodea como las personas, la naturaleza, entre otras que mutuamente se hacen manifestaciones de afecto.

Siguiendo a Larreamendy-Joerns *et al* (2008) “uno de los principios que se va a constituir como central dentro del área social y emocional es que el desarrollo humano es un proceso continuo y dinámico.” (p. 95-96). De igual forma Elder y Jhonson citado en Larreamendy-Joerns, *et al* (2008) sostienen que:

El desarrollo humano es un proceso integrado que involucra relaciones constantes entre los diferentes procesos que conforman al individuo (físicos, cognitivos y emocionales). Los procesos que ocurren durante los primeros años de vida van a influir de manera significativa en otros procesos posteriores en el desarrollo del individuo (p.96)

De acuerdo con la definición anterior, la dimensión socioafectiva es de gran importancia para establecer vínculos de afecto cercano con las demás personas desde “el nacimiento y su evolución a través del tiempo y de los diferentes contextos dentro de los que el individuo se desenvuelve” (p. 97). Es así como Perinat (2003) expresa que los niños son sociales por naturaleza desde la gestación y en la medida que vayan aprendiendo las normas, valores y demás actividades de la comunidad a la que pertenecen se ajustan a esa sociedad a la que de forma universal con el contexto que le rodea y particular con los padres o familiares cercanos y cuidadores (p. 115)

Desde ese punto de vista los compiladores tratan de explicar el desarrollo humano; las aproximaciones teóricas más usadas son la perspectiva teórico conceptual y la evolutiva del desarrollo socioafectivo. Existen unos grandes representantes teóricos de la temática según **Larreameydy-Joerns et al (2008) ellos son Urie Bronfenbrenner y Richard Lerner (p. 99)**, que hacen especial énfasis en la interacción recíproca entre la persona y el ambiente en la primera perspectiva, se debe comprender y entender el entorno ecológico en el que crece el niño, Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti (2014) explican el sistema expuesto por Bronfenbrenner y que está integrado por: (a) el microsistema, que hace referencia a las interacciones, roles sociales y relaciones interpersonales que se experimentan durante el desarrollo en el entorno inmediato (i.e., la familia, el barrio y la escuela); (b) el mesosistema, que incluye la relación entre dos o más de los microsistemas (e. g., la relación entre el hogar y la escuela); (c) el exosistema, que comprende los procesos y relaciones que influyen indirectamente en el desarrollo del niño o niña, al interactuar con los factores de su microsistema; (d) el macrosistema, que hace referencia a la cultura y la subcultura de la

sociedad; y (e) el cronosistema, que hace referencia a los cambios cronológicos personales y ambientales que pueden influir en el desarrollo (p. 180)

A continuación, referirse al desarrollo infantil es hablar de un derecho primordial, aprobado por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Este se define parafraseando a Sandoval (2012) que según Vygotsky hay dos clases de desarrollo: el biológico o natural y el cultural, que siendo muy distintos están relacionados y conforman un “proceso único de formación biológico-social de la personalidad” el primero se manifiesta con las funciones elementales y el segundo con la mediación social (p.59) teniendo presente lo anterior para el autor desarrollo infantil es:

La comprensión del proceso en términos dialécticos con todo lo que ello supone: transformaciones cualitativas de unas funciones en otras, desarrollo desproporcionado de las diferentes funciones, complejidad en el establecimiento de relaciones entre factores internos y externos, superación de dificultades y procesos de adaptación e interrelación entre los procesos evolutivos e involutivos. (p. 60)

Dicho de otra manera, el desarrollo infantil inicia desde el mismo instante de la concepción, el crecimiento físico hasta la madurez neuronal, el comportamiento (motriz, socioafectivo, cognitivo, comunicativa) que dará como resultado un niño que podrá ser un hombre y mujer acorde a las necesidades de la sociedad y de sí mismo. La primera etapa desde el nacimiento tiene gran importancia. En ese sentido, Sandoval (2013) respaldada en el MEN argumenta que:

El mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años de vida, el cual depende de los genes, pero también del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta. Igualmente se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, con un gran impacto sobre el aprendizaje y el comportamiento presente y futuro (p.24)

Luego de conocer un poco más sobre el desarrollo humano y el desarrollo infantil, buscando además en orígenes académicos que conduzcan a conocer sobre las “dimensiones del desarrollo humano” palabras usadas con mayor frecuencia últimamente a cambio de “áreas del desarrollo humano”, en ese sentido se encontró en la literatura que en la década de los 50’s surgió el movimiento constructivista y socio culturalistas (Herrón 2015) que incluyeron aspectos importantes al tema del aprendizaje y a la vez se le rodeó del carácter social y cultural, con respecto a ello **Sandoval (2012)** comenta que en su momento Vygotsky elaboró una teoría relacionada con el desarrollo y la educación (p.58) lo que conlleva a mirar las potencialidades que los niños y niñas adquieren, las cuales se conocen como formación integral y “comprende el desarrollo mediante la cultura, el intelecto por medio de la vida académica, sentimientos y emociones, convivencia y vida artística, la integridad física, a través del deporte y la orientación para la salud y la vida social” Ortega (2015).

Continuando con la búsqueda y teniendo presente que es un tema del que no se ha escrito recientemente, Wernicke (2006) argumenta que “la realidad global se va entendiendo a la manera de holones, unidades holísticas que son todos y partes a la vez” (...) (p. 11); **interpretando al autor, se observa holismo en las familias constituidas por individuos, la cultura social, una emoción conformada por un cúmulo de emociones**

(p.11). Eso es holística, todos los sistemas interconectados; además explica que “pueden ser descritos a su vez desde diversos planos dimensionales: lo físico-molecular, lo biológico, lo emocional, lo cognitivo (...) esta división es para uso del descriptor y no una división real (p. 12)

Según lo anterior trayendo el concepto al plano de la educación, la definición más acertada para los pedagogos de la última década según Amavizca (2001) "educación holista" es la visión integral de los procesos educativos (...) Así, el alumno es un ser humano total (corporal, afectivo, cognitivo, social, estético y espiritual) inserto en un proyecto social, perteneciente a una comunidad (familia, escuela) que interactúa con la sociedad, tanto emocional como ideológicamente, y no sólo es un cerebro receptor de información (p. 1) cuyo propósito de esta educación es “Formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transformar su realidad socio-cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular” (Sandoval, 2013, p. 36), en ese sentido, para la UNESCO (s, f, p. 36) “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” es decir, que no hay separación entre el vivir y el aprender, ello significa que hay un vínculo muy fuerte que no se distingue dónde termina y empieza la otra dimensión.

En adelante se entiende el esfuerzo por parte de expertos y seguidores del tema por dar la debida importancia a las dimensiones del desarrollo como son: cognitiva, comunicativa, motora y socioafectiva, dejando de lado nombrar las áreas del desarrollo que se enfoca a uno

solo de los aspectos del desarrollo del niño o niña. A continuación se tendrá especial dedicación a las dos últimas.

Hablar desde la dimensión motora y socioafectiva permite comprender las emociones reflejadas en el esquema corporal cuyas nociones son de total correlación y comprensión del mundo. A su vez, la interacción del infante hoy en día es dada desde las relaciones sociales, con el objeto y con si mismo pudiendo dar cuenta del reconocimiento de las emociones y los significados que subyacen reflejado en las acciones. Es por esto que las acciones al inicio de la exploración del infante son someras y se dan desde el descubrimiento, sin embargo más adelante las acciones son intencionadas y dirigidas a la satisfacción del deseo lo que implícitamente se manifiesta en la precisión de los movimientos como la marcha, la realización de la pinza al coger el lápiz, la expresión de gustos o preferencias y participar de actividades que potencien su desarrollo.

Los orígenes y evoluciones del término psicomotricidad planteado por Wallon citado en Jimenez (2012) La motricidad representa la expresión de las relaciones del sujeto con el entorno y llega a decir: "Nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo" (p.53)

La psicomotricidad implica reconocer en el ser humano las múltiples interacciones que ejecuta a lo largo de su vida y cómo a su vez, este desarrollo se refleja a través de movimientos corporales y así mismo causa un reconocimiento con objetos, que se realiza por medio de la exploración a través de la ayuda de los sentidos que contribuyen a la formación de esquemas mentales dentro de la psique humana. Este acercamiento que se

presenta desde las relaciones sujeto - objeto permite la interacción y conocimiento de significados, uso y acción para determinar en el ser una aproximación que subyace desde la exploración del entorno y las variaciones del mismo, también cabe mencionar que con esto el despliegue motriz desde las funciones ejecutivas formales hasta las más complejas implican en el infante un control de movimientos voluntarios que se precisan en el diario vivir.

Por consiguiente, la dimensión motora comienza en el desarrollo del infante cuando a través de su psiquismo, identifica su cuerpo. Por lo tanto, es necesario reconocer el uso del lenguaje corporal y el sin número de significados que este permite evidenciar en cualquier actividad realizada por el niño o la niña, permitiendo reflejar emociones, sentimientos, gustos e intereses en cualquier actividad de desempeño e inclusive desde situaciones que resultan ser agradables o desagradables.

Es en esta dimensión se potencia el desarrollo físico a través del tacto, la marcha y el desarrollo fisiológico; el primero, por medio de estímulos directos con diversas texturas que impliquen un contacto; el segundo, se logra al generar actos de mayor precisión y cálculo y el tercero desde el despliegue cerebral, la comprensión de funciones ejecutivas y como estas inciden en los patrones de crecimiento que consolidan la identidad, permitiendo establecer relaciones con el mundo exterior desde el reconocimiento y activación de los sentidos, lo que conlleva a la relación establecida con el mundo, con los otros, generando un acercamiento a la consolidación de sus propias percepciones, realizar comparaciones y tomar decisiones asertivas en un contexto determinado.

A su vez, se dice que el desglose corporal mientras ocurre el desarrollo del ser, en las etapas evolutivas que surgen desde la infancia como parafraseando a Raynaudo y Peralta (2017) cuando refieren a Piaget, en las relaciones humanas podemos encontrar un sin número de aprendizajes del desarrollo biológico que son adquiridos primero desde los reflejos: cuando se hace referencia al bebé y allí se puede mencionar que equivalen a un sistema de supervivencia en el cual el niño o la niña empieza a desarrollar por medio de la asimilación, que posteriormente serán convertidos en acomodación: en donde él bebé por medio de los instintos identifica el uso específico según sea el objeto de exploración; un ejemplo claro, es la succión en donde el niño empieza a reconocer el pezón, el chupo del tetero, el dedo, entre otros. Sin embargo su desarrollo es determinado individualmente. En consecuencia a la teoría sociocultural de Vygotsky se asume el aprendizaje y el desarrollo del ser humano como el resultante de las interacciones que suceden en contextos históricos, sociales y culturales. Por ende, la relación se forma socialmente desde la interacción con el otro entre sujeto y ambiente.

Por lo que las necesidades de los padres sobre los hijos que se tienen en el proceso corporal, comienza cuando por primera vez el niño o la niña inicia sus movimientos, desde el rastreo ineficiente de desplazamiento hasta la ejecución exacta y precisa del mismo; pero este acto lleva un proceso que requiere enriquecimiento constante de practica y mejora continua a lo largo de los aprendizajes adquiridos que permiten empoderar al infante entre la relación pensamiento - acción y que más adelante será re-organizado a través de los procesos cognitivos para poder enriquecer el movimiento preciso y ejecutar la acción esperada.

Por lo anterior, las múltiples redes de posibilidades que se generan a partir de interacciones propias de la acción humana y en particular de su motricidad, implicada en los distintos procesos del entorno social en que el ser habita, permiten en el sujeto consolidar su propia identidad; así como también, consolidarse en la identidad con el alter; es decir, la motricidad se implica en la interacción con el otro, los otros y lo otro, en su realidad de humanidad (Benjumea, 2009, p. 169).

Además, se hace necesario reconocer que cada ser posee en sí mismo un desarrollo único que es diferente según sea su contexto donde habita, su cultura, creencias, mitos y estilos de crianza; sus pensamientos y configuraciones que va enriqueciendo a lo largo de su trayecto y recorrido histórico que lo consolidan como ser humano dentro de un entorno social para proceder en la elaboración de percepciones, significados y argumentos que permean las relaciones con el otro. Como expresa Steiner citado por Arce y Revelo (2016) “Es una característica del alma humana expandirse, desatarse en todas direcciones. La manera de desatarse, la manera como ella desea expandir su ser en el cosmos tiene como resultado la forma arquitectónica” (p.06)

Prosiguiendo con las palabras **de Piaget (1991, p. 28)** en el niño o niña “Desde el punto de vista afectivo, (...) una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías, respeto, etc.) y de una afectividad interior que se organiza de una forma más estable que durante las primeras etapas. Hace referencia a que desde los primeros años de vida el niño demuestra su socioafectividad que también es entendida como desarrollo socioafectivo y se refiere a:

La incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única. (Cifuentes, 2015, p. 10).

De acuerdo con el autor, es de gran importancia establecer vínculos verdaderos y aprender a resolver escenarios complejos, es así como compartir experiencias, valores, sentimientos, entre otros sentires con las demás personas del entorno donde se forma la personalidad, para los niños de grado transición la parte social y la afectiva están muy unidas y tienen características especiales como las figuras de apego que se convierten en su base de seguridad de afecto así como también facilitan explorar el mundo y llamar la atención de adultos o cuidadores. De este tema se han realizado muchas investigaciones que han partido del concepto definido por Ainsworth citado por Larreamendy-Joerns, *et al* (2008, p.104) en el que sostiene que el apego es:

Un vínculo afectivo especial y duradero en el cual la figura de apego (adulto significativo) es importante como individuo único, inintercambiable con otro. En este vínculo afectivo hay una necesidad de mantener cercanía con esa figura (representa cuidado, protección, seguridad para explorar el ambiente). El contacto y reunión con esta figura produce confianza y felicidad; la separación genera ansiedad y tristeza. (p. 38).

Esta relación afectiva aparte de evidenciarse de manera más fuerte con la madre también el niño o la niña lo manifiestan con personas que permanecen con ellos como sus profesores, abuelos, entre otros que le ofrecen cuidados. Así pues Bowlby citado por Larreamendy-Joerns, *et al* (2008) “identificó 4 fases (...)

La primera tiene lugar en los dos primeros meses de vida del niño y se denomina de orientación y señales sin discriminación de la figura de apego; la segunda fase, de orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas, tiene lugar entre el tercer y sexto mes, (...) la tercera fase, ocurre entre los siete y los 12 meses (...). Finalmente, entre los 12 y los 18 meses tiene lugar la cuarta fase, la cual se centra en la formación de una sociedad entre el niño y la figura de apego, que Bowlby denominó de metas corregidas; esto significa que en esta etapa el niño ya ha formado una relación con el cuidador, tiene la capacidad de “inferir” sus planes para permanecer con él y se adapta más fácilmente a las separaciones (p. 108)

Siguiendo con estos planteamientos, Hernández citado por Liranzo, Hernández, Jiménez y Pacheco (2017) manifiesta que:

“La dimensión afectivo-emocional es la base del desarrollo holístico del niño y de la niña, ya que implica la conexión entre lo interno, asumido como las condiciones fisiológicas, sensoriales y cognoscitivas, y lo externo, referido al comportamiento o conjunto de acciones” (p. 54)

Con respecto a la Educación Inicial en Colombia es profundizar en las prácticas instauradas desde las leyes ante las necesidades que en un comienzo se dieron desde la integralidad del

niño o niña con el fin de reducir las falencias encontradas en el tema de la primera infancia.

Así pues, para **Camargo y Castro (2013)** la Educación inicial:

Es un derecho impostergable de la primera infancia, y se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura.(p. 162)

De esta forma, se buscó mitigar riesgos en cuanto a la alimentación, pobreza, deserción escolar y conductas negativas amparadas bajo la carencia de la educación y que podrían ser predictores de ciudadanos con vulneración de derechos. Ante este desconocimiento y las implicaciones de las labores del docente encaminadas a la formación de sujetos e individuos con capacidades y potenciales, se buscó implementar personal con mínimos requisitos para desarrollar funciones que estuvieran más ligadas al amparo de necesidades básicas y que posteriormente se debía vincular profesionales que estén enfocados también a la formación y el aprendizaje.

Por lo tanto, contar con personal pedagógicamente calificado para transgredir la concepción de la educación inicial como un proceso meramente asistencial, como se hizo en siglos

pasados, para ingresar a la modernidad, expresada como un proceso educativo con propósitos y fines claramente determinados. Ahora bien, este personal no solo se trata del docente, sino también de otros profesionales, que hacen parte del proceso del infante dentro de su desarrollo y aprendizaje, como son: el pediatra, el psicólogo infantil y del desarrollo, el psicoanalista, el nutricionista, entre otros. (Pinto y Misas, 2014. p. 107)

Por lo anterior, la demanda desde la óptica del campo interdisciplinar implica reconocer al niño o la niña en su total integridad, las condiciones expuestas, contexto, situación actual, estado de salud, etapas del desarrollo y medio familiar entre otras que den cuenta de una noción macroscópica frente al reconocimiento y todas las acciones que se deben dar no solo desde la garantía de derechos sino también desde la atención especializada como sujeto particular, diferente y con características específicas.

(...) sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y colegios (MEN, 2014, p. 60)

Es por esto que las demandas no son solo frente al tema educativo, sino también como un propósito que se da por medio de instaurar acciones que pedagógicamente, potencialmente y como sujetos de sociedad se permitiese reconocer en actividades encaminadas no solo al bien-estar (individual) sino también al bien-común (colectivo) que se deben potenciar desde los primeros años de vida y que son cruciales para el desarrollo del infante en cada una de las esferas del desarrollo. Sumado a esto, el rol desde el ámbito familiar se ha individualizado ya que las pautas de crianza se ven determinadas desde la función exclusiva del docente:

Indudablemente, esta educación se ve afectada por los cambios sociales y familiares que en el último siglo se han venido dando en la sociedad y en la familia, como el ingreso de la mujer en el mercado laboral, la reducción de los miembros del grupo familiar, las condiciones físicas de las viviendas, entre otros, que han conducido a que los llamados jardines infantiles y colegios contribuyan a la garantía del derecho de los niños y las niñas a la educación (Castro-Martínez, Bossio, Rodríguez, y Villamizar, 2015, p.113)

Es entonces cuando se pone en tela de juicio no solo las garantías educativas desde el rol docente sino también las pautas de crianza frente a la demanda del proceso evolutivo y de formación, que repercute en un entorno social o contexto determinado como es el barrio, la escuela, la comunidad y como se ejercen esas pautas y estilos de crianza en donde se esperaría que fuera una tarea de ambas partes (docente - familia). Por consiguiente, las familias no reconocen el término calidad de tiempo sino que se desprenden de toda la responsabilidad parental.

El Estado colombiano tiene un gran compromiso con la Primera infancia y la define en el Artículo 29 del Código de la infancia y adolescencia como:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. **(Ley 1098 de 2006, p. 9)**

Los niños y las niñas por igualdad deben ser formados integralmente, es decir, desplegar las dimensiones del desarrollo infantil para establecer relaciones armoniosas en su entorno social. También se distingue porque es la etapa que empieza en el nacimiento y termina con el inicio de la educación primaria.

Por lo anterior la UNESCO (s, f) define la atención integral como “El conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que tienen relación con su desarrollo integral y necesidades básicas de aprendizaje, en función de sus características, necesidades e intereses” (p. 14) en efecto, la atención integral permite el desarrollo integral. Así mismo, frente al reconocimiento del infante y la necesidad de estar vinculados a procesos formativos, se consideró que a partir de la mirada integral se viera como sujeto garante de derechos y que para este caso uno de los más primordiales radicaría en la Educación, es por esto que:

Colombia a partir del año 2006 con la proclamación e implementación de la Ley 1098 a través del artículo 29 visibiliza la primera infancia y le da el estatuto de “sujeto de derechos”, en ese momento a nivel nacional se empieza a generar con mayor fuerza inquietudes y propuestas a favor del desarrollo integral de los niños y las niñas, sin embargo lo más importante es que empieza a instalarse en el consciente colectivo una nueva concepción y comprensión de los niños y niñas de este ciclo vital (Vasquez, Echeverri, y Sánchez, 2012)

Por lo tanto, considerar al infante como sujeto perteneciente a la educación inicial implicó un reconocimiento desde la academia con mejoras y actualizaciones constantes, haciendo énfasis desde la diversidad de la población y las características particulares que conllevan a vincular estrategias metodológicas y estilos de aprendizaje que vinculen cualquier tipo de población, enfocándose de esta forma en la inclusión y la diversidad.

Lo anterior está considerado a raíz de la importancia de la atención integral a la primera infancia ligada a factores tales como:

1. Disminución de la desigualdad social
2. Es la etapa más importante para el desarrollo del ser humano
3. Mejora el acceso y permanencia al sistema
4. Impacta positivamente los procesos sociales y culturales
5. Genera una alta rentabilidad económica. (Puche, Orozco, Orozco, y Correa, 2009, pág. 8)

Cabe precisar que lo anteriormente referido debe estar en correlación entre familia- contexto y escuela, con el fin de promover acciones encaminadas desde el mismo lenguaje y potenciar acciones dirigidas que den cumplimiento no solo a nivel formativo sino también a seres humanos orientados desde el empoderamiento de fortalezas, aptitudes, valores, el reconocimiento del otro en un mundo en constante evolución. De tal modo, que el énfasis debe resaltarse en la labor del agente educativo y el rol desempeñado en el aula como facilitador del aprendizaje.

METODOLOGÍA

El presente escrito muestra los resultados de una investigación de diseño cuasi experimental de distribución aleatoria, realizada al grado de transición de las escuelas públicas de los 27 municipios del departamento de Caldas, se aplicó una medición al comienzo y al final del año escolar. El propósito del estudio fue analizar la dimensión motora y dimensión socioafectiva en relación con las variables género, contexto socio cultural y año del 2011 al 2016 de aplicación del programa. Por ende, la situación actual del proyecto da cuenta de

una serie de intervalos estudiados como función de atención dada en las instituciones y como este a su vez logra generar una transformación significativa en cuanto al impacto del proyecto.

Para realizar dicho análisis desde los hallazgos de las tablas, fue necesario considerar los aspectos que la prueba evalúa desde la dimensión motora, desglosando estos en motricidad fina y gruesa; contemplados desde motricidad fina como: Recorta en línea recta con adecuado manejo de la tijera, Completa figuras sencillas, Posee dominancia lateral definida, Dibuja una persona con todas sus partes, las señala y agrega detalles, Realiza aposición y oposición con ambas manos, Posee pinza fina al dibujar y motricidad gruesa como: Camina hacia atrás en puntas y talones, **realiza Romberg sensibilizado García y Álvarez (2014)**; es decir el niño o la niña tiene la capacidad de estar parado con los pies juntos, brazos extendidos y ojos cerrados sin perder el equilibrio, Corre y salta bien, Inicia reconocimiento de derecha e izquierda, Posee una postura adecuada, Salta y gira sobre un pie. Seguidamente, desde la dimensión socioafectiva se evaluaron aspectos relacionados a: comportamientos adecuados, el respeto por las normas y figuras de autoridad, el reconocimiento de posibles errores y a su vez el ofrecimiento de disculpas, trato armónico con los demás niños a través del juego y el comportamiento semejante con el de un adulto.

Dada la prioridad que los gobiernos tienen hacia la atención en la primera infancia, estudiosos del tema han investigado y buscan dar a conocer diferentes miradas. A continuación se ha identificado al grupo de investigadores que monitorean y evalúan proyectos, entre ellos se encuentran programas como la educación inicial, desarrollo infantil,

nutrición, entre otras. Entre estas investigaciones están: *Medición de la brecha de desarrollo infantil temprano, tanto cognitivo como no-cognitivo, existente entre niños de 6 a 42 meses, de diferentes estratos socioeconómicos en la ciudad de Bogotá*. Se diseñó, implementó y evaluó, se desarrolló a través de visitas domiciliarias semanales que tenían una hora de duración con actividades ajustadas al nivel de desarrollo del niño, se aprovechaba los juguetes y otros materiales pedagógicos en mayoría elaborados con materiales reciclados.

Así los padres comprendieron el rol fundamental como mediadores del entorno y el desarrollo de los hijos, además se buscó el cambio de las prácticas de crianza. Luego de la intervención se observó mejoras e incremento en la calidad del entorno del niño, también en la cantidad de juguetes y en las actividades de *juego que el niño realizaba con un cuidador adulto*.

El segundo estudio es *Evaluación de impacto de una intervención piloto en estimulación infantil temprana y nutrición, en municipios semi-rurales de Colombia*, presenta algunos resultados:

La intervención de la estimulación parece tener un impacto significativo y considerable en una variedad de resultados: desarrollo cognitivo, lenguaje receptivo, problemas de comportamiento y, curiosamente, en las inversiones en los niños y en la calidad del ambiente del hogar (nivel de estimulación en el hogar). 2. El impacto de la intervención nutricional parece ser muy limitado. 3. Los impactos de la intervención de estimulación parecen ser mayores en niños que iniciaron la intervención entre los 19 y 24 meses. (Attanasio *et al.*, 2012, p. 6)

El tercer estudio *Línea base de una evaluación orientada a medir el impacto de la transición de Hogares Comunitarios*; la evaluación de impacto se centraron en los siguientes aspectos: según González y Duran (2012): 1) Estado nutricional, 2) estado de salud, 3) desarrollo psicosocial, 4) desarrollo cognitivo y 5) efectos de mediano plazo del programa sobre este. Los principales resultados son los siguientes: 1. Resultados del cumplimiento de los lineamientos del ICBF para los HCB; cumplen los de tiempo completo. 2. Resultados de la evaluación de impacto, arrojó luces importantes sobre deficiencias en medidas sanitarias, infraestructura y cualificación de las madres comunitarias (p. 206)

Por otra parte están las investigaciones desde la academia que identifican la atención integral en la primera infancia desde los distintos agentes educativos y a su vez diseñan estrategias de formación e intervención en diferentes países, entre ellas están las tesis Estimulación del Desarrollo Socio-afectivo en la Edad Preescolar (Ulloa 2013) realizada en Costa Rica tiene por objetivo analizar la realidad de la estimulación del área socio-afectiva, que reciben en el hogar, los infantes en edad preescolar y las estrategias relacionadas con esa área que se utilizan en la institución, con la finalidad de estructurar las bases para una propuesta de actividades con los niños y los padres, que complementen dicha estimulación; frente a los hallazgos se pudo analizar el rol real que tienen los padres de familia con respecto al desarrollo socio-afectivo de los niños y niñas. Además se indagó respecto a la resolución de conflictos, a la comunicación y a las dinámicas familiares que incluyen los roles y las expectativas que existen respecto al actuar de los niños. Paralelamente se contrastó la información de los padres de familia con el punto de vista de las docentes a cargo de estos

niños y sus experiencias diarias en el aula, respecto a las mismas categorías que se identificaron para el área socio-afectiva (p. 103).

En Barranquilla (Colombia) se realizó la tesis Pedagogía afectiva para la convivencia y el desarrollo humano (Sánchez 2014) el objetivo es analizar la convivencia escolar en las instituciones educativas del suroriente de la ciudad y reflexionar desde la pedagogía afectiva, para mejorar el trato comunitario. Aborda un modelo mixto, enfoques cualitativo y cuantitativo, ciñéndose al diseño de triangulación concurrente. Como la acción humana es compleja y obedece a muchas particularidades, que deben observarse en un contexto específico, se aprovecha el paradigma hermenéutico. Los resultados resaltan como fortalezas significativas en las cuatro instituciones, que la número 4, muestra excelente rendimiento en prácticas afectivas, por lo cual es modelo de afectividad. De las tres restantes, 82%, los estudiantes se caracterizan por ser sencillos, alegres, y sonrientes. Conciben la escuela como hogar, para compartir, sentirse felices, olvidar sus problemas; son resilientes. 80%, entienden que es mejor amarse que agredirse. 90%, son solidarios. 79%, gozan de democracia y libertad en sus colegios.

Tesis doctoral de Duran (2013). Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría de Integración Social (SDIS) en Bogotá - Colombia Cuyo objetivo es: identificar, comprender y reflexionar sobre las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de 0 a 2 años en el contexto colombiano. Los resultados fueron centrados en el quehacer pedagógico “tiene que ver la creencia de que el juego es exploración (...) es el medio por el

cual los bebés descubren el mundo” (p. 215) y “se legitima al docente como un sujeto reflexivo que al repensar su práctica la resignifica”

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Desde el marco de análisis de resultados es oportuno comunicar desde el ámbito preescolar en el infante y la importancia de ser partícipes de una educación inicial así como la implicación que tienen los diferentes sistemas dentro de este, en ese sentido, la atención educativa que deben recibir los niños y niñas preescolares debe entenderse como un sistema de interrelaciones intensas entre el niño y sus compañeros, entre el niño y su maestro, la familia, el ambiente y la comunidad. (Jaramillo, 2011, p. 155)

Por lo anterior, la importancia de involucrar al infante en un entorno educativo permite predecir acciones encaminadas a la socialización con el otro, la interacción cambiante y por lo tanto no una interacción permanente o inmóvil, población mejor formada y educada con la posibilidad de pertenecer a grupos ligados desde el buen ser y el bien hacer con el fin de mitigar la deserción escolar.

Trayendo a **Piaget (1991)** Desde el punto de vista afectivo, toda acción humana está impregnada de afectividad, “ello tiene como consecuencias una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías, respeto, etc.) y de una afectividad interior que se organiza de una forma más estable que durante las primeras etapas” (p. 28), siendo la escuela el lugar donde el niño se enriquece de vínculos afectivos y expresa sus afectos.

Prosiguiendo con el análisis de los datos del proyecto es importante decir que los niveles de medición estuvieron basados en las puntuaciones: Normal de 0 a 1, Leve 2, Moderado 3 y Severo 4, 5 y 6; además se tiene una observación directa de las tablas cuyos datos tendrán relevancia en la \bar{x} (Media) y la D.E (Desviación Estándar)

Tabla 1
General

Área	Fase Pre			Fase Post			Comparación de medias	
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	Z	Valor p
Motora	32554	2,7	2,1	32554	1,5	1,5	-114,0	0,000*
Socioafectiva	32554	1,0	1,6	32553	0,9	1,5	-17,9	0,000*

Valor p < 0,05

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados en la variable Motora, en la Tabla 1 se observa una reducción de 1,2 puntos en el valor promedio observado durante el proyecto, pasando de 2,7 en la fase inicial a 1,5 en la fase final. Con una confiabilidad del 95%, la prueba de diferencia de \bar{x} (Media) arroja que existen discrepancias estadísticamente significativas entre ambos promedios. Así mismo, la comparación de valores de las respectivas desviaciones estándar indica que al término del proyecto se observan resultados positivos en los niños y niñas del grado transición, en comparación con la fase de inicio.

Pasando a los resultados de la dimensión socioafectiva, también se registra una reducción de 0,1 punto en el valor medio entre las fases Pre y Post, pasando de 1,0 a 0,9, respectivamente. De la prueba estadística se concluye que entre ambos promedios existen igualmente diferencias estadísticamente significativas, con una confiabilidad del 95%. Por su parte, las

respectivas desviaciones estándar de estos valores se redujeron (en 0,1 punto) lo que indica que se obtuvieron resultados más efectivos para la variable socioafectiva en la fase final del proyecto.

Así mismo, cabe mencionar que un estudio comparativo con la Tabla 1 desde las concepciones adultas sobre los niños es importante evidenciar a Lansdown citado en Gallego y Gutierrez. (2015) que atribuye a “Los niños muy pequeños, e incluso los bebés, [...] son capaces de expresar su opinión” (p.92).

La importancia de reflejar en los infantes las maneras de participar no solo desde la oralidad sino también desde las expresiones dadas en los niños y niñas, permite la identificación de gustos, intereses, preferencias enmarcadas desde las simbologías que emiten a su alrededor y los referentes que surgen desde la interacción, a su vez los movimientos corporales como significados de expresiones que subyacen bajo criterios de relación con los otros y la interpretación que el adulto emite de esto desde sus concepciones y pre saberes.

Por ende, las características relacionales en las dos dimensiones mencionadas desde el proyecto de Predictores en la tabla dan cuenta de una similitud en la unificación de estas, ya que cada dimensión entrelaza una de otra y permite reconocer en el infante las condiciones que no necesariamente deben ser verbalizadas, sino también desde el sentir se refleja en acción equivalente al número de acciones que el niño ejecuta en un espacio determinado. A su vez, la participación del infante debe ser potenciada no solo desde las opiniones sino permitir al adulto conocer y reconocer el mundo de los niños y niñas como un mundo cambiante y cada vez mediado por múltiples exploraciones.

Tabla 2

Género

Área	Fase Pre						Fase Post						Comparación de medias			
	Femenino			Masculino			Femenino			Masculino			Femenino		Masculino	
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	1601 6	2, 4	1, 9	1653 8	2, 9	2, 2	1601 6	1, 3	1,4	1653 8	1, 6	1,6	-78,2	0,000 *	- 83,0	0,000 *
Socioafectiva	1601 6	0, 7	1, 4	1653 8	1, 3	1, 8	1601 6	0, 6	1,2	1653 7	1, 1	1,6	-12,5	0,000 *	- 13,0	0,000 *

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados en la variable Motora, se observa una reducción de 1,1 punto del género femenino en el valor promedio observado durante el proyecto, pasando de 2,4 en la fase Pre a 1,3 en la fase Post y para el género masculino se obtuvo una disminución de 1,3 puntos pasando de 2,9 a 1,6 haciendo énfasis en resultados más significativos en el género femenino. Así mismo, la comparación de valores de las respectivas desviaciones estándar indica que al término del proyecto se observó mayor significancia en comparación con la fase Pre de las niñas cuyo resultado fue de (0,5 puntos) y para los niños fue de (0,6 puntos) evidenciando significancia en la aplicación de las intervenciones del proyecto en la fase final.

Los resultados de la variable de la dimensión Socioafectiva, registran una reducción de 0,1 punto en el valor medio/ entre la fase inicial y la fase final del género femenino pasando de 0,7 a 0,6 respectivamente con mayor significancia en la fase final. Mientras que para el género masculino se obtuvo una diferencia de 0,2 puntos pasando de 1,3 a 1,1 en la fase Post. Seguidamente, para la fase Pre y Post las desviaciones estándar de este valor se redujeron (en 0,2 puntos) en ambos géneros, lo que indica que se obtuvieron resultados poco significativos para la variable de la dimensión socioafectiva en la fase final del proyecto.

Tabla 3

Años

		Fase Pre																	
		2011			2012			2013			2014			2015			2016		
Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	
Motora	5276	1,1	1,3	5824	1,4	1,3	5136	1,9	1,6	5368	3,8	2,0	5441	3,8	1,9	5509	4,0	1,8	
Socioafectiva	5276	0,4	0,9	5824	0,8	1,3	5136	0,9	1,5	5368	1,4	1,8	5441	1,3	1,8	5509	1,4	1,9	

		Fase Pre																	
		2011			2012			2013			2014			2015			2016		
Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	
Motora	5276	0,5	0,8	5824	0,7	1,0	5136	0,9	1,1	5368	2,1	1,5	5441	2,1	1,7	5509	2,4	1,5	
Socioafectiva	5276	0,3	0,8	5824	0,8	1,2	5136	0,8	1,4	5368	1,1	1,6	5441	1,1	1,1	5509	1,1	1,6	

Fuente: Elaboración propia

A continuación se organizan los resultados encontrados en la Tabla 3 al comparar los años frente al estudio Pre – Post en la lectura desde la dimensión motora se puede evidenciar que si bien la población aumentaba en los años estadísticamente, en la variabilidad del proyecto se aprecian datos significativos cuya interpretación ha sido de impacto y significancia relacionada al poder observar que tanto las desviaciones estándar logran verse reflejadas en la disminución de estándares que se visibilizan en los resultados en donde la mejora es constante y consecuente en acciones corregidas en las practicas incrementadas desde la fase Pre hasta la fase Post con el fin de obtener mejores resultados visibles que garantizan la significancia del proyecto de Predictores tanto en la motricidad fina como gruesa.

Por el contrario, en la dimensión socioafectiva se obtenía una diferencia mayor a 0.05 en el año 2012; lo anterior se refiere a que no hay una diferencia estadística significativa. Vale decir que cada uno de los años los niños y niñas que ingresan al año escolar eran distintos y en diferentes cantidades. Para el mismo año ingresaron 5824 niños y niñas, siendo la mayor cantidad en el periodo analizado, lo que hace que independientemente de ello en el estudio

Post se logra superar las dificultades; en ese sentido, los niños evaluados en su mayoría están en el nivel Normal; la menor cantidad de niños evaluados fue en el año 2013 con un 11.8% de diferencia.

A continuación, el territorio del departamento de Caldas se encuentra dividido en seis sub regiones o zonas, las que se detallan enseguida y a la vez se analiza frente a los datos del proyecto Predictores del Aprendizaje de la siguiente manera:

Tabla 4

Zona Bajo Occidente

BAJO OCCIDENTE		Anserma			Belalcazar			Risaralda			San José			Viterbo		
Fase	Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Pre	Motora	1157	2,5	2,0	335	2,2	2,1	286	2,8	2,0	93	2,8	2,3	680	2,5	2,0
	Socioafectiva	1157	0,9	1,6	335	0,7	1,4	286	1,0	1,6	93	0,6	1,3	680	1,1	1,7
Post	Motora	1157	1,4	1,5	335	1,5	1,8	286	1,4	1,4	93	1,3	1,2	680	1,4	1,5
	Socioafectiva	1157	0,8	1,5	335	0,6	1,3	286	1,0	1,6	93	0,5	1,2	680	1,0	1,6

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 la zona Bajo Occidente, en la dimensión motora se observa que la \bar{x} (Media) en la fase inicial los datos prevalecen en el rango Leve ya que al realizar la intercepción se evidencia que tanto la \bar{x} (Media) como la D.E (Desviación Estándar) cambió significativamente, lo que indica que el proyecto alcanzó los objetivos esperados. El municipio donde se evidenció un resultado con mayor significancia fue San José ya que su \bar{x} (Media) bajó de un rango Leve (2,8) a un rango Normal (1,3) y que la D.E (Desviación Estándar) también disminuyó, por lo tanto la intervención obtuvo resultados satisfactorios.

Desde la dimensión socioafectiva se observó que en la fase Pre se encuentran en un rango Normal en los municipios de Anserma, Belalcazar y San José, sin embargo, al aplicar la intervención por los agentes Educativos se demuestra que mejora acercándose al estándar de

normalidad en el municipio de Risaralda. Así mismo los ítems evaluados respecto a la D.E (Desviación Estándar) disminuyeron logrado el éxito en el proyecto.

Tabla 5
Zona Magdalena Caldense

MAGDALENA CALDENSE		Norcasia			Samana			Victoria			La Dorada		
Fase	Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Pre	Motora	349	3,3	2,0	364	2,6	1,8	327	3,4	1,9	3794	3,4	2,1
	Socioafectiva	349	1,8	1,2	364	1,5	1,3	327	2,3	1,3	3794	1,8	1,5
Post	Motora	349	2,4	1,8	364	2,2	1,6	327	2,4	1,9	3794	2,1	1,6
	Socioafectiva	349	1,5	1,1	364	1,4	1,2	327	1,5	1,0	3793	1,4	1,2

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 muestra que esta zona se encuentra con una \bar{x} (Media) en la fase Pre muy elevada ya que en la mayoría de las zonas están en un grado Moderado. El aplicar la prueba se observa que la \bar{x} (Media) y la D.E (Desviación Estándar) en todas las zonas bajo, lo que nos da a entender que está tuvo un buen desempeño. El municipio que mejor trayectoria tuvo fue La Dorada ya que su \bar{x} (Media) bajó de un rango Moderado (3.4) a un rango Leve (2,1) y vemos que la D.E (Desviación Estándar) es menor evidenciando que la prueba tiene mayor validez.

En cuanto a la dimensión socioafectiva en lo relacionado a los rangos, en la fase Pre se encuentran ubicados en un rango Normal y en la fase Post luego de aplicarle la evaluación se notó un cambio a Moderado en estos municipios indicando algunas debilidades en la intervención excepto en la Victoria puesto que la \bar{x} (Media) tuvo un cambio considerable de 2,3 a 1,5 con una D.E (Desviación Estándar) muy pequeña, lo que nos da a entender que si fue oportuna la evaluación.

Tabla 6
Zona Alto Oriente

ALTO ORIENTE	Manzanares	Marquetalia	Marulanda	Pensilvania
--------------	------------	-------------	-----------	-------------

Fase	Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Pre	Motora	645	2,4	1,8	419	3,1	1,9	49	4,0	2,4	506	2,7	2,0
	Socioafectiva	645	0,7	1,4	419	0,9	1,5	49	1,1	1,6	506	1,0	1,7
Post	Motora	645	1,0	1,4	419	1,4	1,6	49	1,9	1,7	506	1,3	1,4
	Socioafectiva	645	0,6	1,3	419	0,8	1,6	49	1,1	1,7	506	0,7	1,4

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6 la dimensión motora evidenció que los valores equivalentes a la \bar{x} (Media) arrojaron una reducción significativa en todos los municipios. Sin embargo Marulanda mostró un impacto positivo evidenciando que en la fase inicial fue de 4,0 en el nivel Severo pasando a 1,9 en rango Normal cuya significancia fue de 2,1 puntos, logrando obtener resultados óptimos en la fase Post. A su vez la tabla mostró que en la D.E (Desviación Estándar) se redujo en todos los municipios de la zona, generando un impacto positivo en el proyecto dando cuenta que en el municipio de Marulanda se aprovechó dicha intervención.

En la dimensión socioafectiva los valores relacionados con la \bar{x} (Media), los datos disminuyen significativamente en cada uno de los municipios de la zona Alto Oriente. Sin embargo los datos no arrojan diferencias entre la fase Pre y Post sin cambios significativos y frente a la D.E (Desviación Estándar) los valores disminuyeron en el municipio de Marulanda, Manzanares y Pensilvania, pero, Marquetalia a pesar de que la \bar{x} (Media) disminuyó, la D.E (Desviación Estándar) aumentó un punto lo que indica poca confianza en la intervención del proyecto.

Tabla 7

Zona Norte

		NORTE			Aguadas			Aranzazu			Pacora			Salamina		
Fase	Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Pre	Motora	701	2,2	1,8	341	2,4	2,1	330	2,4	2,0	549	2,9	2,2			
	Socioafectiva	701	0,6	1,3	341	1,0	1,8	330	0,6	1,4	549	0,9	1,7			
Post	Motora	701	0,9	1,2	341	1,1	1,5	330	1,0	1,4	549	1,4	1,8			

Socioafectiva	701	0,5	1,3	341	0,6	1,4	330	0,5	1,3	549	0,8	1,6
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia

En los valores evidenciados en la Tabla 7 respecto a la dimensión motora los datos dan cuenta que en la \bar{x} (Media) hay una disminución en todos los municipios; sin embargo en Salamina el impacto se observa al pasar de 2,9 en la fase Pre a 1,4 en la fase Post con 1,5 puntos generando mejoría en la población intervenida. De igual forma la D.E (Desviación Estándar) mostró valores que se redujeron en la zona y se estimó la intervención oportuna del proyecto ejecutado.

Mientras que para la dimensión socioafectiva se observa que la \bar{x} Media disminuyó en todos los municipios aunque en Salamina los datos son mayormente significativos pasando en la fase inicial de 1,4 a 0,8 en la fase final con 0,6 puntos. Sin embargo en los municipios en donde la evaluación mostró 0,1 punto de significancia fueron Aguadas y Pácora, a su vez se demuestra que los valores arrojados disminuyen considerablemente en los municipios de Aranzazu, Pácora y Salamina; aunque en Aguadas el proyecto no da cuenta de valores significativos frente a las intervenciones realizadas.

Tabla 8
Zona Alto Occidente

ALTO OCCIDENTE		Filadelfia			La Merced			Marmato			Riosucio			Supia		
Fase	Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Pre	Motora	226	2,7	1,8	160	3,3	2,1	238	3,5	1,8	1519	2,7	2,1	1007	2,8	2,1
	Socioafectiva	226	0,9	1,7	160	1,0	1,7	238	1,6	2,1	1519	1,0	1,7	1007	0,9	1,6
Post	Motora	226	1,4	1,4	160	1,8	1,6	238	1,9	1,7	1519	1,5	1,6	1007	1,6	1,6
	Socioafectiva	226	0,8	1,6	160	0,9	1,6	238	1,1	1,8	1519	0,9	1,6	1007	0,8	1,5

Fuente: Elaboración propia

Observando la Tabla 8 respecto a la dimensión motora se evidencio en esta, que en la zona de Alto Occidente con relación a las medias en todos los municipios hay una disminución de

los valores correspondientes a la fase Pre respecto a la fase Post. Sin embargo, se mostró que el municipio de Marmato tuvo mayor significancia ya que paso de estar en un rango Moderado a un rango Leve evidenciado en 3.5 en la fase Pre a 1.9 en la fase Post con una reducción de 1.6 puntos sin embargo y pese a los resultados significativos de la Media, dicho municipio fue el que menor impacto generó ya que en la D.E (Desviación Estándar) tuvo una reducción muy baja de 0.1 punto por lo que se deduce que el proyecto no mostro grandes avances en esta zona. Por consiguiente, respecto a la \bar{x} (Media) en el municipio de la Merced pasó de estar en la fase inicial de 3.3 a 1.8 en la fase final con una disminución de 1.5 puntos. Por lo tanto, indicó que respecto al análisis de la D.E (Desviación Estándar) se encontró que los valores disminuyeron en los resultados obtenidos dando cuenta relacionada en todos los municipios restantes como La Merced, Riosucio, Supia y Filadelfia logrando algunos de los logros o resultados que se tenían presentes.

Seguidamente se encontró que respecto a la dimensión Socioafectiva y los datos obtenidos tanto de la \bar{x} Media como de la D.E (Desviación Estándar) no evidencian en ningún municipio resultados de alto impacto en donde solo dan cuenta de datos encontrados únicamente correspondientes a 0.1 punto en todos los municipios, a excepción de Marmato en donde se obtienen variaciones en la \bar{x} (Media) con 0.5 pasando de estar ubicado en una fase inicial con 1.6 puntos a una fase final de 1.1 puntos; pero que en la D.E muestra reducción de 0.3 puntos en donde logro mejoras en los resultados obtenidos, indicando que el proyecto obtuvo mayor precisión en las intervenciones generadas por los agentes educativos en dicho municipio.

Tabla 9
Zona Centro Sur

Fuente: Elaboración propia

CENTRO SUR		Chinchiná			Manizales			Neira			Palestina			Villamaria		
Fase	Área	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Pre	Motora	2479	2,7	2,1	13145	2,4	2,0	761	2,1	1,8	510	3,6	2,0	1584	3,0	2,1
	Socioafectiva	2479	1,0	1,6	13145	0,9	1,6	761	0,7	1,4	510	1,2	1,8	1584	0,8	1,5
Post	Motora	2479	1,5	1,5	13145	1,3	1,4	761	1,1	1,4	510	2,1	1,6	1584	1,2	1,5
	Socioafectiva	2479	0,8	1,5	13145	0,8	1,5	761	0,6	1,3	510	1,1	1,7	1584	0,6	1,3

Respecto a la Tabla 9 correspondiente a los municipios de Centro Sur del territorio de Caldas de la dimensión motora los resultados dieron cuenta que respecto a la \bar{x} (Media) se observó gran variabilidad en los valores obtenidos de manera importante logrando disminuciones en los datos correspondientes a los municipios de la zona, indicando que el municipio que mayor importancia manifestó fue Villamaria en donde arrojó en la fase Pre una puntuación de 1.9 puntos evidenciando un rango Moderado equivalente a 3.0 a un rango Normal en la fase Post de 1.2 puntos por lo que se obtuvo importantes intervenciones ejecutadas a lo largo del año garantizando la mejoría. Seguidamente en la D.E (Desviación Estándar) para esta zona se obtuvo efectividad y certeza en el proyecto ya que en todos los municipios se evidenció un decremento de los datos arrojados incidiendo mayormente en Chinchiná, Manizales y Villamaria.

Consecutivamente en la dimensión socioafectiva los resultados no arrojan mayor variabilidad en las medias sino que dan cuenta de una reducción de 0.1 punto en los resultados de los municipios correspondientes a Manizales, Neira, Palestina y de 0.2 puntos en los municipios de Chinchiná y Villamaria por lo tanto en el análisis generado dio cuenta que si bien evidencian un cambio, los factores no son mayormente representativos, lo que indica que en las intervenciones del proyecto realizados en una fase Pre y una fase Post no dieron cuenta de factores generadores de grandes evoluciones. A su vez, desde la D.E (Desviación Estándar) se mostró que los resultados correspondientes a la zona no generan certeza en la

disminución de los valores encontrando minorías en los mismos y en el municipio que reflejó mayor reducción pero solo fue 0.1 punto correspondió a Villamaria.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Todos los programas, investigaciones e intervenciones realizados para la primera infancia van dirigidos a dar cumplimiento con los compromisos adquiridos en el Marco de Acción de Dakar 2000 aunque en ese momento *“no se determinó ningún objetivo que permitiera evaluar los logros en materia de educación preescolar”* pero, si a través de programa *Educación para Todos se da cumplimiento al objetivo 1: “Atención y educación de la primera infancia”*, el cual sostiene que *“Los vínculos entre atención y educación de la primera infancia son fuertes (...) contribuyen a crear competencias en un momento en que la inteligencia del niño está desarrollándose, lo que acarrea beneficios a largo plazo para los niños (...) desfavorecidos”* (UNESCO,2014, p.2).

Según lo anterior a nivel mundial frente al tema, la UNESCO (2014) sostiene que hubo aspectos destacados: en el año 2012 se experimentó una nueva disminución en la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años, era de 48 muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos, lo que equivalía a 6,6 millones de muertes (p.54). Los progresos realizados en materia de nutrición infantil han sido considerables. **Sin embargo, en 2012, de igual forma UNICEF citado por UNESCO (2014)** dice que la proporción de niños menores de 5 años con una estatura inferior a la que les correspondía por edad (un signo de deficiencia crónica de nutrientes esenciales) era del 25%.

Para el año 2012 en Colombia, el MEN (2014) en pos de atender los desafíos referidos en Dakar busca la manera de “incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial”.

Para ello hace explícita lo siguiente citando al **MEN (2012)**:

La inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años; sostener los logros alcanzados e incrementar la atención educativa inicial a partir de los cuatro 4 años de edad con estrategias centradas en la familia, la comunidad o centros especializados, especialmente para los niños y niñas en situaciones de desventaja; mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación de la primera infancia mediante el fortalecimiento de los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia; el fortalecimiento de los procesos de monitoreo y evaluación; el establecimiento de mecanismos de articulación entre las instituciones que prestan servicios y programas relacionados con la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años; el mejor aprovechamiento de las tecnologías y medios de comunicación (p. 33).

En ese sentido, es importante recordar según el ICBF (2011) que el gobierno nacional en los inicios de la estrategia de Cero a Siempre adelantando la inauguración en los departamentos de Arauca, Guajira y Quindío atendiendo integralmente a 872 niños y niñas (p.1). Puede decidirse que es la razón de peso que hizo que en el año en cuestión ingresaran más niños y niñas el grado transición de las escuelas públicas del departamento de Caldas pues se entiende que al año siguiente según el ICBF recibirían a 1.200.000 en los próximos años en todo el país.

Lo anterior lo corrobora Bernal (2014). El aumento de cobertura y la transición a servicios más modernos está seguramente relacionado con la introducción de la política nacional de atención a la primera infancia denominada Estrategia De Cero a Siempre en 2011. (...) Durante este período, también se observó la construcción de un número importante de centros de desarrollo infantil con dineros de gobiernos locales y recursos asignados por los CONPES 115 (2008) y 123 (2009) que distribuyeron recursos generados por crecimientos del PIB real superiores al 4% en las vigencias de 2006 y 2007 respectivamente. (p. 36)

Motivado por el resultado inmediatamente anterior es necesario verificar si al aplicar la prueba los niños y niñas prestan atención a ella, pues no se evidencia. Lo anterior se contrasta con Fernández, González y Herazo (2014) en su investigación encontraron que en gran parte de los niños “la realización de las actividades, como se está tratando con niños en edad preescolar, la capacidad de escucha no es del 100%” (p. 108) los niños que no saben escuchar en forma activa, posiblemente tenga sus raíces en el hogar, ya que muchas veces los niños les hablan a sus padres y estos, por estar realizando alguna actividad en casa, no les prestan la debida atención, al ver esto, el niño o niña comienza a no darle importancia a lo que otros dicen, porque en el hogar no le enseñan a valorar esta capacidad. (p.109) lo anterior queda confirmado por Hung h citado en Fernández *et al*, 2014, “Es muy poco probable que la capacidad de escucha de los niños se desarrolle de manera óptima si no cuenta con un modelo a seguir tanto en la casa como en la escuela” (p.109).

Normalmente los niños y niñas se comportan como tal, por lo que Vygotsky citado en Sandoval (2012) sostiene que:

Estas concepciones entienden, generalmente, el desarrollo como un proceso cuantitativo en el que se producen cambios graduales y progresivos, definido en términos de lo que le falta al niño para llegar a comportarse como un adulto, y en el que el sujeto se limita a reaccionar ante los estímulos que le llegan del entorno (p. 61).

La autora explica según Vygotsky “la necesidad de entender el desarrollo como un proceso cualitativo, en el que se producen cambios y transformaciones sustanciales. En segundo lugar, insiste en el hecho de que el desarrollo infantil debe ser entendido en un sentido positivo”, es decir que el niño de acuerdo a su edad puede establecer relaciones con los de su entorno. También argumenta que “la psicología evolutiva se ha centrado en exceso en los aspectos negativos, esto es, en destacar aquellos comportamientos, capacidades, habilidades, etc., de las que carece el niño cuando se le compara con el adulto” (p. 60)

A continuación se presentan resultados de programas o investigaciones en primera infancia que contrastan con los resultados de Predictores del aprendizaje. Cabe decir que se encuentran más datos con información principalmente de salud y nutrición que de las dimensiones motora y socioafectiva de los niños y niñas menores de 6 años.

Los niños y niñas del proyecto predictores tienen edades entre 5 años y 5 años 11 meses difieren con el promedio de edad del Programa Buen Comienzo realizado en la ciudad de Medellín es decir, en el año 2012 se recibieron niños de 6.75 con 1.33 años más. (Cardona-Sosa y Medina, 2013, p. 52).

En los resultados presentados por Quintero, Gallego, Ramírez y Jaramillo (2016) afirman que cada niño (a) deberá ser formados de manera integral entendida esta como el conjunto

de acciones destinadas a potenciar, estimular y/o desarrollar todas las dimensiones del desarrollo infantil (...) se alude además de la formación del docente, a los ambientes de aprendizaje, a la didáctica, al currículo y a la evaluación. En este sentido, se asume al niño (a) en su integralidad. (p. 25), así como en los procesos de intervención pedagógica de la primera infancia, “el afecto se constituye entonces en el primer requerimiento para el maestro” (p.31). Siguiendo a los autores; insisten en que los docentes deben conocer desde la teoría la evolución de los niños y niñas para así comprenderlos y “diseñar, preparar y ejecutar actividades que correspondan a lo que efectivamente se puede esperar y potenciar en el marco del preescolar” (p. 26).

Además argumentan que a través del juego que es una actividad placentera en donde “el ser humano crea un espacio emotivo, libera tensiones, relaja mente y cuerpo y armoniza el ser con el universo entero” (p. 28); circunstancias que le servirán a lo largo de la vida; parafraseando los autores señalan que en este aspecto algunas instituciones, padres y madres de familia deben concientizarse en que sus hijos e hijas están en la etapa preescolar donde deja “el proceso de socialización del niño(a) como las características propias de la edad, la concepción de infancia como una vivencia llena de fantasía, diversión, creatividad y emoción” (p. 31)

En otras palabras, se da cumplimiento al MEN (2009), pues “el propósito de la educación inicial no es la escolarización temprana y convencional de los espacios educativos”. Lo que en últimas preparan a los niños y niñas para la vida (p. 13). Es de entender que existen tensiones entre educación y los cuidados o atención a la primera infancia situación, que le da fuerza para tener información al respecto.

En algunas instituciones de primera infancia, dedican sus esfuerzos al enriquecimiento del aspecto cognitivo en los niños(as), preparándoles desde temprana edad en el afianzamiento de los dispositivos básicos, y la dimensión motriz, donde está puesta el mayor énfasis. Este asunto viene constituyéndose en un pedido de los padres, en una emergencia social ligada a la cultura de consumo, en donde cada vez estas instituciones se ven abocadas a mejorar su oferta para cautivar la demanda de las familias (p. 14)

En donde se refleje la capacidad del infante desde el arte y las múltiples acciones que el niño o la niña comienza a ejecutar a través de la exploración del entorno por medio del desarrollo de la creatividad, la lúdica, la música, el baile y expresiones artísticas que potencien las dimensiones de sí mismo.

Bernal *et al* citado por Bernal (2014) presenta Resultados de Evaluación de Impacto de Programas de Atención Inicial en Colombia mediante una evaluación experimental con una muestra de 15 Centros de Desarrollo Infantil del ICBF-CDIs y 2,800 niños. Encontró que en términos de “desarrollo socioemocional, no se observa ningún efecto estadísticamente significativo pero los signos de los efectos son todos negativos” (p. 42). También citando a Nores y Bernal (2013), evaluó en la ciudad de Santa Marta dos Centros de Desarrollo Infantil (aeioTU) y 1,200 niños seguidos longitudinalmente por 5 años y encontró que “No se reportan efectos significativos sobre desarrollo socioemocional” y “Efecto de hasta 2 Desviación Estándar sobre desarrollo motor grueso de niños entre los 2 y 3 años de edad” (p. 43). Es de destacar que los resultados obtenidos por los autores en distintas zonas de Colombia son iguales a los presentados por el Proyecto Predictores en Caldas. Así mismo, se complementan los aspectos evaluativos dentro de las escalas de las dimensiones con el éxito del proyecto,

ya que evidencian cumplimiento de objetivos y configuración de estilos que dan cuenta de un proceso que posibilita garantizar mejoras en la fase post del infante.

Igualmente la autora realiza un Diagnóstico de las dimensiones de desarrollo de los niños y niñas y presenta que el desarrollo socioemocional está medido en la ELCA (2013) con base en los cuestionarios Edades y Etapas para el dominio socio emocional (AS: SE) “que enfoca desarrollo socio emocional y la identificación de niños en riesgo de dificultades de desarrollo. Incluye temas de auto-regulación, cumplimiento, comunicación, función adaptativa, autonomía, afecto e interacciones con otros” encontró que “el 20% de los niños en área urbana están en riesgo de rezago socioemocional porque presentan un nivel de problemáticas muy alto. La probabilidad imputada de riesgo de retraso socioemocional es 19% en zona rural” (p. 49)

6.3 Influencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo cognitivo en niños y niñas de grado transición.

Luisa Fernanda Giraldo Cortés⁴

Resumen

Esta investigación tiene como objeto de estudio comprender la forma en que se genera, ejecuta y potencializa el desarrollo cognitivo en la primera infancia. En primer lugar, se interpretaron los resultados arrojados de una investigación realizada por CONFA desde el año 2011 hasta el año 2016, la cual pretendía analizar los posibles factores que incidieron en el bajo rendimiento de los niños y niñas durante el grado de transición. En segundo lugar, se

⁴ Licenciada en pedagogía infantil
Universidad Tecnológica de Pereira
Actualmente cursando maestría en educación y desarrollo humano
Universidad de Manizales -CINDE

realizó una contrastación entre los resultados de la primera y segunda prueba, dentro de la cual se esperaba evidenciar la mejoría en las habilidades y capacidades cognitivas de los niños y niñas, dado que los resultados iniciales no fueron los mejores y, a raíz de esta situación, se inicia la implementación de una serie de estrategias pedagógicas que permitieron orientar a los docentes para mejorar en sus prácticas educativas. Finalmente, en la segunda prueba se evidenciaron mejores resultados.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo - primera infancia – prácticas pedagógicas - estrategias educativas – procesos mentales – desarrollo infantil.

Introducción

El presente artículo de investigación busca reconocer y comprender los componentes del proceso de intervención llevado a cabo en el programa Predictores del Aprendizaje que garantizan el desarrollo de la dimensión cognitiva de los niños y niñas de grado transición en 145 instituciones públicas en el departamento de Caldas.

En este orden de ideas, el planteamiento del proyecto se justifica en los bajos desempeños que tienen los niños y niñas en las respuestas de analogías, conceptos temporales; análisis y argumentación como lo expone Migdalek, Santibáñez & Rosemberg (2013) dando situaciones a través de láminas, capacidad de diferenciar lo real de lo imaginario; realización de asociaciones, el uso de argumentos completos y la solución de problemas planteados de la vida cotidiana al ingresar a grado transición. De acuerdo a lo anteriormente mencionado, surge la necesidad de generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2005), teniendo como supuesto que la incorporación de estrategias pedagógicas, atención especializada y capacitación a docentes pueden transformar las prácticas educativas y contribuir al mejoramiento del desempeño escolar de los estudiantes que ingresan a transición.

En este mismo sentido, cabe aclarar que, se realizó un análisis descriptivo del área cognitiva, teniendo en cuenta el número de estudiantes que se posicionaron en cada una de estas calificaciones año por año en los resultados de la primera y segunda medición, teniendo como punto de partida las siguientes variables: género, grupo poblacional y desempeño.

Marco teórico

Desarrollo cognitivo

La niñez está contemplada entre los dos y los 7 años (Perinat, 2013), pasada esta etapa las niñas y los niños enriquecen su comunicación a través de la conversación adquiriendo más elocuencia, inician procesos mentales complejos, como la inferencia, deducción y la invención (Linares, 2009, citando a Piaget). Además, empiezan a hacerse una serie de interrogantes respecto a todo lo que les rodea, los fenómenos naturales y los comportamientos sociales; también fortalecen lazos sociales con las personas más cercanas, familiares, amigos, profesoras, vecinos, entre otros.

En este propósito, la enseñanza en el preescolar resulta fundamental, porque orienta a los niños a realizar procesos mentales más complejos tal y como lo dice Cole (1997), allí se les propone una situación problema para analizarlos de una manera más profunda con el fin de buscarle una solución más acertada.

De igual manera, Camargo & Hederich (2010), establecen una relación entre la cognición y el lenguaje, considerando un factor primordial para el dominio de la inteligencia en las niñas y niños, porque les permite comprender de una forma razonable que todo tiene un nombre y que para comunicarse requieren de una organización sintáctica, de las funciones lingüísticas y todo lo relacionado con la semántica con respecto a lo que emite. Además, en esta etapa es donde aparecen los interrogantes del entorno (los porqués), se evidencia en ellos una necesidad intangible de explicar todos los acontecimientos y situaciones vividas, es así como surge la necesidad de encontrarle una respuesta a lo que no comprenden (Coll y Onrubia 2001).

De acuerdo a lo anteriormente dicho, con respecto al lenguaje en relación al desarrollo cognitivo de los niños, se ha considerado un factor primordial, ya que cumple un rol muy importante en su vida social, el dominio de su inteligencia y lo que concibe del mundo. El lenguaje es considerado como un proceso intelectual, ya que les permite a los niños entender que todo tiene un nombre que lo diferencia de los demás, y es, esta fase la primera que

vivencian en su aprendizaje, esto se debe a que los adultos inicialmente les enseñan a aprender los nombres de todo lo que hay en su entorno, por eso esta actividad es considerada el primer proceso de comunicación.

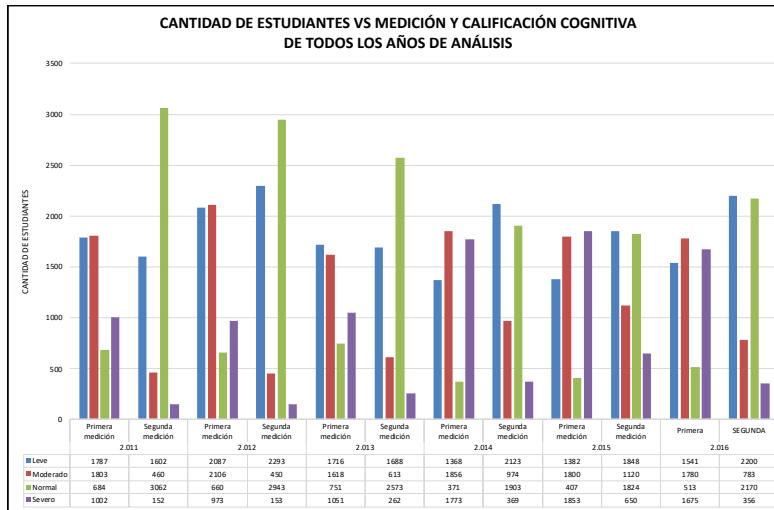
Ahora bien, al momento del niño pasar a la etapa del preescolar, es orientado por parte de los maestros hacia la adquisición de signos (lingüísticos, matemáticos, etc.), y es allí donde según afirma Gómez (2000) el maestro le da una mirada general, iniciando de esta manera un proceso relación con el aprendizaje del niño desde sus capacidades cognitivas, a través de una serie de clasificaciones, dejando de lado la coherencia entre lo que el niño aprende, asimila y asocia, no solo de la sociedad sino también de los diferentes aspectos que contiene el proceso de formación.

Metodología

El estudio obedece a una investigación mixta (Creswell, 2005), debido a que combina aspectos cuantitativos y cualitativos en el estudio para poder realizar un análisis comprensivo de las dimensiones del desarrollo infantil, en términos de los resultados al aplicar una prueba inicial y final que permita reconocer los avances logrados por los niños; recoge también un componente cualitativo al explorar a profundidad algunas de las categorías que emergen del análisis cuantitativo.

Análisis y resultados

Análisis por desempeño



Las gráficas presentan de manera comparativa e integrada los resultados de la primera y segunda medición desde el año 2011 hasta el año 2016, en cada una de las cuatro calificaciones cognitivas: normal, leve, moderado y severo; así como también, el resultado de la cantidad de estudiantes ubicados en las calificaciones mencionadas.

En el gráfico del año 2011, es evidente que los resultados son bajos debido a que los estudiantes presentaban dificultades, sin embargo, después de implementar una serie de actividades por parte de los especialistas y volverlos a evaluar en la segunda medición, el desempeño mejoró de manera significativa en la calificación normal, tal y como lo plantea García (2010), se puede demostrar con esto que, la intervención de los especialistas logró el mejoramiento en el área cognitiva por parte de los estudiantes participantes en la investigación realizada.

En este orden de ideas, al hacer la contrastación de los resultados de la primera y segunda medición, desde los datos numéricos que presentan las gráficas del año 2011, se evidencia que los niños y niñas presentaron un progreso significativo, ya que de acuerdo a los datos obtenidos en la primera y segunda medición en la calificación severo, se pudo evidenciar que 1343 estudiantes pasaron a normal, mientras que solo 185 estudiantes lograron una mejoría al salir de la calificación leve y pasar a normal. Por su parte, 850 estudiantes evidenciaron una notable transformación, ya que se encontraban en la calificación severo y lograron pasar a normal. Finalmente, en el caso de la calificación normal, se pasó de 684 estudiantes en la primera medición a 3062 estudiantes en la segunda medición.

Los resultados anteriores, permiten afirmar que, si bien, los estudiantes mostraron unos avances al ser intervenidos por especialistas y diferentes estrategias pedagógicas implementadas en el aula, aún se siguen presentando dificultades que corroboran los datos obtenidos en la investigación realizada por Forero, Restrepo & Villa (2000), donde encontraron igualmente este tipo de falencias después de una intervención pedagógica, como se puede observar en la segunda medición, lo que implica la necesidad e importancia de implementar diferentes actividades pedagógicas y la intervención de los especialistas en el área cognitiva.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se requiere, que los docentes implementen nuevas estrategias lúdico-pedagógicas como el juego para conseguir que los procesos de aprendizaje sean más efectivos y pertinentes siempre y cuando estos tengan un objetivo, una finalidad y además un punto de partida como lo son las situaciones problemas, porque a través del juego el niño tiene la facilidad de construir su personalidad y su entorno. De acuerdo a lo mencionado por Vigotsky (1989), define que:

La Zona de desarrollo próximo a la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros y el nivel de desarrollo potencial o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces. (p.44)

En el gráfico del año 2012, que da cuenta de los resultados obtenidos entre la primera y la segunda medición, se evidencia, durante este año, que los estudiantes registraron una gran transformación en moderado, ya que obtuvo una diferencia de 1656 estudiantes menos entre la primera y segunda medición. Por otro lado, la gráfica muestra que hubo un retroceso por parte de los estudiantes frente a la calificación leve, dado que hubo un aumento de niños y niñas en la segunda medición.

Con relación a los resultados arrojados de la calificación leve, que obtuvo el menor progreso, se podría decir que esto ocurrió porque en las prácticas de enseñanza aún prevalecen los procesos mecanicistas, descontextualizados y tradicionalistas, lo que no permite que los estudiantes puedan encontrarle un interés de acuerdo a sus necesidades reales de vida, ya que solo está enfocada en aspectos teóricos y poco didácticos, tal como lo plantea

Cortés (2008): Al mencionar que, durante los primeros años de escolaridad a los niños se les enseña no solo de forma tradicional sino también, a través de una serie de códigos de forma fragmentada (p.33).

Por otro lado, se registra un cambio notable por parte de los estudiantes, ya que 820 lograron salir de la calificación severo, finalmente, 2283, lograron ingresar a la calificación normal en la segunda medición. En este orden de ideas, y de acuerdo con una lectura literal del gráfico, se puede observar que no hubo avances significativos por parte de los estudiantes de manera general. Ante las consideraciones planteadas, cabe resaltar nuevamente que, las prácticas tradicionales posiblemente incidieron en estos procesos.

Hechas las consideraciones anteriores, se puede decir que, al realizar una contrastación entre los años 2011 y 2012, se evidencia que ingresaron más niños y niñas en el año 2012 con dificultades en sus procesos cognitivos y bajos rendimientos académicos, lo que parcialmente se puede deducir, es que no se les está trabajando diferentes actividades pedagógicas y a su vez, las estrategias utilizadas no son las adecuadas, ya que parece ser, que se pasa por alto el estrato social y económico del cual provienen los infantes. Algunos autores como Miller (1989), mencionan que:

La estratificación es una propiedad funcional. Pero lo malo es que no queda aquí; sucede, en efecto, que toda una serie de cosas valiosas que se dan en la sociedad humana, son generalmente escasas, y el reparto de las mismas viene hecho en función de la estratificación social, por lo cual ésta acaba por engendrar la desigualdad social (p. 42).

En relación con este último, Miller afirma que, al existir estratificación social existe a su vez desigualdad social, por ende, la población que hace parte de los estratos bajos son vulnerables y cuentan con pocas oportunidades laborales, de salud y educativas, lo que desencadena una serie de obstáculos a modo de desventajas frente a una sociedad con estratificación alta, donde su descendencia tiene mejor calidad de vida, pueden estudiar en colegios privados, idiomas, artes, deportes entre otras. Lo que influye altamente en el aprendizaje de los niños y niñas, puesto que tendrán un mejor léxico, expresión corporal y amplio conocimiento cultural.

Santos y Slavin (2013) afirman que:

La atención educativa de calidad a los niños socialmente vulnerables y/o en alto riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, debe privilegiar un enfoque preventivo y de intervención psicopedagógica temprana. En ese sentido, es conveniente que la escuela pueda brindar una oferta de programas adecuados a las características y necesidades de la diversidad de los párvulos que asisten a los jardines infantiles que funcionan con fondos estatales. Estos programas, sistemáticos e intensivos, deberían ser capaces de lograr que los alumnos en riesgo logren rápidamente un nivel tal que les permita aprovechar la educación que se les proporciona en clases.

En este mismo orden de ideas, al analizar el gráfico del año 2013, muestra los registros obtenidos de los niños y niñas intervenidos en relación con las siguientes calificaciones: en el caso de leve solo 28 estudiantes lograron ubicarse en normal; mientras que 1005 estudiantes pasaron de moderado a normal, en este aspecto se evidenció un progreso notable; finalmente solo 789 estudiantes pasaron de severo a normal.

Al comparar los resultados anteriores de la primera y segunda medición, se observa que el mayor avance que obtuvieron los niños y niñas estuvo posicionado en moderado, mientras que muy pocos estudiantes registraron un avance en lo que tiene que ver con leve. Ahora bien, en cuanto a la calificación normal, se evidencia que una gran mayoría de estudiantes se posicionaron en este ítem, dado que obtuvo una diferencia entre la primera y segunda medición de 1822, lo que indica que estudiantes que estaban ubicados en moderado y severo pasaron a normal.

Con respecto a los resultados del año 2013 en comparación con los dos años anteriores se puede decir que hubo una breve disminución de los niños y niñas que ingresaron con problemas cognitivos, de igual manera, fueron pocos los que ingresaron a la calificación normal.

En el gráfico del año 2014, se puede observar que los grupos intervenidos presentaron una mejoría muy significativa puesto que 1404 estudiantes lograron pasar de la calificación severo a normal. De igual manera, se observa que 882 estudiantes lograron salir de la calificación moderado y posicionarse en la calificación normal. Así mismo, se observa que 755 ingresaron a la calificación leve, lo que refleja el poco avance en este aspecto. Finalmente, al contrastar la primera y segunda medición de la calificación normal, refleja un progreso importante por parte de los estudiantes, dado que, lograron ingresar 1532 niños y niñas.

Con relación a los datos que ofrecen los gráficos, se evidencia claramente que cada año disminuye la cantidad de niños que ingresan a la calificación normal, es decir que, a pesar de implementar una serie de actividades y mejoramientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se ha logrado mejorar esta situación, cabe agregar que, también han sido intervenidos por los especialistas. Todo lo anterior evidencia que, se debe indagar en otros campos diferentes de los procesos cognitivos, es decir, buscar las causas o motivos que han llevado a estos niños y niñas a bajar tanto en los niveles escolares y tratar de solucionar la problemática desde estos aspectos.

Por su parte, el gráfico del año 2015, muestra que los grupos intervenidos presentaron cambios positivos, ya que 1885 estudiantes lograron pasar de la calificación severo y moderado a normal. Por otro lado, el menor desempeño en los grupos intervenidos se presentó en la calificación leve, dado que 466 estudiantes ingresaron a esta categoría, un dato muy alarmante en comparación con los años anteriores, se puede deducir que este aspecto requiere más atención e indagación, se hace importante identificar cuáles son las circunstancias que conllevan a esta problemática con el fin de crear estrategias y actividades que le posibilite a los niños y niñas ser capaces de pasar a otro nivel, en este caso la calificación normal.

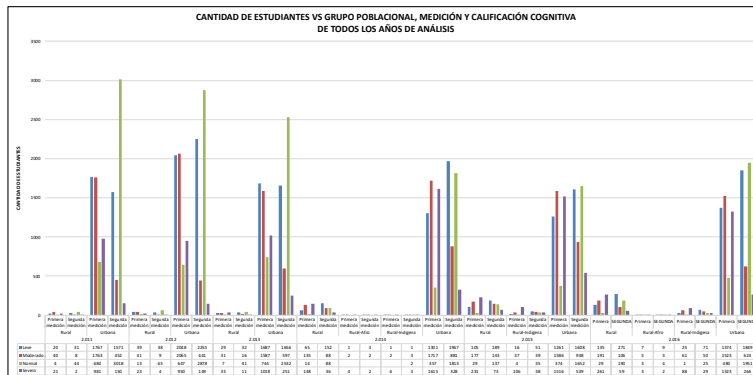
En este mismo sentido, es necesario resaltar que la intervención realizada durante este año, bajó significativamente en el ingreso de niños y niñas a la calificación normal, lo que demuestra que las actividades desarrolladas a lo largo de la intervención no incidieron favorablemente en los procesos cognitivos de los estudiantes, ya que no permitieron alcanzar

los propósitos esperados y por el contrario a pesar de llevar con esta práctica cuatro años, se demostró que presenta dificultades y deben ser mejoradas.

Finalmente, en la gráfica del año 2016, muestra la mejoría que los estudiantes obtuvieron después de la intervención, ya que lograron pasar 2316 estudiantes a la calificación normal, provenientes de las calificaciones severo y moderado. Por otro lado, una gran mayoría de estudiantes ingresaron a la calificación leve, ya que, en contraste con la primera y segunda medición, tuvo un incremento de 650 estudiantes.

En relación con lo anteriormente dicho, cabe anotar que en el año 2011 en la primera medición los estudiantes no presentaron tantas dificultades cognitivas, sin embargo, en los resultados arrojados durante los años 2012 al 2016 incrementaron cada vez más. Por lo tanto, se puede decir que las dificultades presentadas se debieron posiblemente a que no se estaban realizando las estimulaciones pertinentes y tampoco trabajando las actividades que se requieren en la educación inicial.

Análisis por grupo poblacional



Respecto a los gráficos anteriores, se hace un análisis descriptivo año por año de la calificación cognitiva, en la primera y segunda medición que obtuvieron los niños y niñas de grado transición pertenecientes a las zonas poblacionales del departamento de Caldas, siendo estas la zona rural, urbana, indígena y afrodescendiente. A estos niños y niñas se les realizó dos pruebas, una diagnóstica y otra final, teniendo como punto de partida las siguientes categorías: respuestas de analogías, conceptos temporales; análisis y argumentación de

situaciones a través de láminas, capacidad de diferenciar lo real de lo imaginario; realizar asociaciones y utilizar argumentos más completos y solucionar problemas planteados de la vida cotidiana.

Hechas las consideraciones anteriores, autores como García. M. (2013) postulan que:

El término cognición incluye una variedad de funciones mentales superiores tales como la atención, la memoria, el aprendizaje, la percepción, el lenguaje y la capacidad para solucionar problemas. Estas funciones o procesos son esenciales para impulsar, llevar a cabo y agudizar el proceso perceptivo motor y representativo, desarrollar la capacidad de organizar y relacionar ideas partiendo de la abstracción simple a la abstracción reflexiva y generando procesos mentales superiores cada vez más complejos y abstractos (p. 20).

En este propósito, se hace necesario resaltar la importancia de orientar el aprendizaje de los niños y niñas a la resolución de problemas de forma pertinente sobre situaciones que se presentan en su diario vivir, para que así puedan actuar o tomar las decisiones correctas al momento de resolverlas.

Ahora bien, se puede observar que la gráfica del año 2011, arrojó resultados de la calificación cognitiva de la primera y segunda medición únicamente de estudiantes pertenecientes a la zona rural y urbana, frente a esto se puede deducir que, para este año, no habían estudiantes afrodescendientes e indígenas matriculados en las Instituciones del departamento de Caldas.

Así mismo, se aprecia que en la zona rural a pesar de haber poca población, situación que se puede considerar como un factor positivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sólo 4 estudiantes de 85, se ubicaron en la calificación cognitiva normal, los demás estudiantes obtuvieron calificaciones bajas en esta prueba, ubicándose de la siguiente manera; 20 estudiantes en leve, 40 estudiantes en moderado y 21 estudiantes en severo; se evidencia claramente que, más de la mitad de los estudiantes de la zona rural presentan dificultades en el área cognitiva. Con base en las dificultades que presentan los estudiantes, se puede concluir

que, la mayoría de los niños de la zona rural son hijos de padres campesinos, y que muchos de ellos no terminaron sus estudios o no tienen ningún grado de escolaridad. Mevyt (citado por Ramírez, 2011.) afirma que:

La alfabetización es un proceso que nunca termina porque todos los días se aprende algo nuevo sobre el lenguaje, las letras y los números, este aprendizaje nos brinda oportunidades para otras acciones educativas, en este caso seguir la educación básica. El dominio de la lengua escrita es un proceso continuo. Se puede avanzar mejor cuando se construyen bases firmes y se utiliza lo aprendido en la vida diaria. En este, como en la mayoría de los aprendizajes, la clave es usar y mejorar la escritura para comunicarnos. (p.27)

Según la cita anterior, se puede deducir que, los padres analfabetos pueden influir de forma negativa o retrasar el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, esto radica en la imposibilidad de darle continuidad al refuerzo escolar en casa, en las áreas del desarrollo infantil debido a la escasez de conocimientos por parte de estos.

Por otro lado Rodríguez (2015) menciona que:

Hemos entendido los conocimientos cotidianos de los niños rurales como las actividades, y representaciones sobre las mismas y sobre el mundo rural que posee el niño del campo. Manejamos la idea de que el niño es un excelente conocedor de su medio, de la vida vegetal, animal, cuyos aprendizajes se producen en colaboración con adultos de su comunidad que ofician como guías. (p. 12)

Lo que significa que la educación en la zona rural debe reestructurarse puesto que es necesario trabajar bajo los contextos en los cuales se encuentran inmersos los niños y niñas.

De hecho, en la zona urbana, en la primera medición 680 estudiantes se posicionaron en la calificación normal, 1767 estudiantes en leve, 1763 estudiantes en moderado y 981 estudiantes en severo, estos resultados permiten afirmar que el 86% de los niños y niñas de grado transición de la zona urbana, presentan grandes dificultades a la hora de resolver situaciones reales de comunicación. Con base a lo anteriormente mencionado, hay muchos

factores que inciden en esta problemática, entre ellos el aspecto estudiado por Solé y Parella (2004) quienes exponen que la mayoría de los niños y niñas permanecen la mayor parte del tiempo con terceros, como niñeras, abuelas, tías, entre otros, ya que sus padres permanecen largas jornadas en sus lugares de trabajo y quizás el poco tiempo que les queda para compartir con sus hijos, lo utilizan para realizar otras actividades que no ayudan a enriquecer las habilidades y el nivel educativo de los niños, como por ejemplo, ver televisión, utilizar el celular, video juegos entre otros.

Según Burrows y Olivares citado por Espitia y Montes (2009):

...los prototipos de estrategias de acompañamiento escolar en las familias pueden ser de tipo instruccional (el padre explica y promueve el aprendizaje); lúdico (se utiliza el juego para facilitar el aprendizaje); práctico (lograr el éxito en el aprendizaje de la forma más rápida) y controlador (hacer cumplir órdenes estrictas en las actividades de aprendizaje). (p.95)

Con relación a lo anteriormente citado, se puede afirmar que las estrategias de acompañamiento que utilizan los padres de familias y/o acudientes de los niños y niñas están directamente relacionados con la motivación, supervisión académica y las expectativas educativas que ellos tienen para sus hijos.

En este orden de ideas, al hacer la contrastación de la primera y segunda medición, cabe resaltar el efecto positivo que tuvieron las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementaron en el aula para el mejoramiento de las habilidades cognitivas de los niños y niñas, tanto en la zona urbana como la zona rural; dado que se redujeron notablemente la cantidad de estudiantes, específicamente en la calificación severo y moderado para la zona rural. Así mismo, en la calificación severo pasó de tener 21 a 2 estudiantes y de 40 a 8 estudiantes en moderado; la cantidad de estudiantes aumentó significativamente en la calificación normal, ubicándose en esta 44 estudiantes y por último la cantidad de estudiantes en la calificación leve aumentó posiblemente porque se desplazaron allí estudiantes que antes estaban en las calificaciones severo y moderado. La zona urbana igualmente muestra que los estudiantes mejoraron visiblemente sus procesos cognitivos, puesto que la calificación severo se redujo a 150 estudiantes, moderado a 452 estudiantes,

leve a 1571 estudiantes y la calificación normal aumentó a 3018 estudiantes; estos resultados permiten afirmar que los docentes eligieron las estrategias pertinentes, que permitieron mejorar notoriamente los procesos cognitivos.

Ahora bien, en la gráfica del año 2012, la primera medición arrojó los siguientes resultados para la zona rural; 13 estudiantes en la calificación cognitiva, 39 estudiantes en leve, 41 estudiantes en moderado, 23 estudiantes en severo y 44 estudiantes en normal. La zona rural aún sigue presentando mayores dificultades en el desarrollo cognitivo que la zona urbana y, esta diferencia es significativa. Esta situación muestra claramente que se hace necesario una adecuación curricular que le permita a los niños y niñas de la zona rural poder desarrollar y mejorar sus procesos cognitivos en la escuela misma y no en la casa, dado que como se mencionó anteriormente no poseen un respaldo respecto al factor educativo en su núcleo familiar.

Por las consideraciones anteriores, en lo que refiere a la zona urbana, se obtuvieron los siguientes resultados: 647 estudiantes en normal, 2048 estudiantes en leve, 2065 estudiantes en moderado, 950 estudiantes en severo. Sobre la base de las mismas consideraciones y, en comparación con el año anterior, ingresaron más estudiantes con dificultades para realizar procesos mentales, pues, el 88% de los estudiantes obtuvieron bajas calificaciones en las pruebas diagnósticas. Estos resultados indican que, un gran número de niños y niñas, que asistieron a centros de desarrollo integral o guarderías, antes de ingresar a la educación escolarizada, los docentes fueron incipientes en la implementación de estrategias orientadas a la estimulación cognitiva que todo niño requiere a esta edad; por lo tanto, se hizo necesario abordar nuevas técnicas de aprendizaje en transición para ayudar a los estudiantes a estimular y desarrollar su nivel cognitivo.

Para la segunda medición en la zona rural y urbana, indudablemente los avances fueron significativos, situándose en la calificación cognitiva normal 65 estudiantes en la rural y 2878 estudiantes en la urbana, sin embargo, en la calificación leve no se observan avances, esto es debido a que aún prevalecen dificultades en el desarrollo cognitivo. Esta situación, puede atribuirse a la falta de corrección de estos procesos por parte de los docentes y especialistas,

dado que no le dieron la importancia necesaria en la búsqueda de soluciones o estrategias que permitieran fortalecer los procesos de desarrollo cognitivo.

En el gráfico del año 2013, da cuenta de los resultados obtenidos en la primera medición de la zona rural y la zona urbana, se evidencia, durante este año, que los estudiantes que ingresaron a transición presentaban dificultades en las pruebas, ya que sólo 7 de cada 100 niños en la zona rural obtuvieron una calificación normal y 744 de 5036 niños obtuvieron esta misma calificación en la zona urbana. Lo anterior indica que solo el 7% de los niños de la zona rural y un 14% de la zona urbana, tienen capacidades cognitivas acordes a su edad. En efecto, a los niños de ambas zonas que presentan bajas calificaciones, los docentes debieron implementar nuevas posturas, para mejorar el desarrollo cognitivo infantil y remitirlos al apoyo con especialistas. Estos bajos resultados pueden tener relación con los estilos educativos poco asertivos que eligen los docentes a la hora de desarrollar las actividades académicas con sus estudiantes, según Sala (2002) “Los estilos educativos son decisivos para influenciar en el desarrollo emocional y social del niño(a)”. Por tanto, “los profesores al tener su propio estilo de educar al alumnado, pueden o no contribuir al desarrollo integral del niño” (De Souza, 2009: 122).

En este orden de ideas, al hacer la contrastación de los resultados entre la primera y segunda medición, se observa que hubo un avance significativo en la zona urbana, ya que se logró reducir el número de estudiantes en las calificaciones leve, moderado y severo. Así mismo, se logró aumentar el número de estudiantes en la calificación normal. En cuanto a los resultados obtenidos, se presentó la siguiente información: normal con 2532 estudiantes, leve con 1656 estudiantes, moderado con 597 estudiantes y severo con 251 estudiantes. Además, la gráfica muestra que, en la zona rural aunque hubo un avance, el resultado esperado en la calificación normal obtuvo poco incremento. Así mismo, en la calificación leve se ubicaron 32 estudiantes, en moderado con 16 estudiantes, severo con 11 estudiantes y normal con 41 estudiantes.

La gráfica del año 2014, expone los resultados de la calificación cognitiva de las zonas poblacionales, rural, afrodescendiente, indígena y urbana de la primera y segunda medición;

en esta gráfica se puede observar claramente en la primera medición que, en la zona rural, 14 estudiantes de cada 362 obtuvieron la calificación normal, lo que quiere decir que solo el 3% de los estudiantes que ingresan a la educación inicial escolarizada, poseen las capacidades y habilidades en el área cognitiva pertinentes a su edad, los demás estudiantes se situaron así: 56 estudiantes en leve, 135 estudiantes en moderado y 148 estudiantes en severo; en la zona afrodescendiente ningún estudiante se situó en la calificación normal, en la calificación leve sólo hubo un estudiante, en moderado 2 estudiantes y en severo 4 estudiantes. De igual forma, la zona indígena obtuvo la misma cantidad de estudiantes en cada una de las calificaciones de la zona afrodescendiente a excepción de la calificación severo, donde hubo dos estudiantes más, completando con estos un total de 6 estudiantes; finalmente en la zona urbana se puede apreciar que, ingresaron estudiantes con muchas más dificultades en el desarrollo cognitivo en comparación al año anterior, ya que solo 357 de cada 4990 estudiantes obtuvieron calificación normal, 1301 estudiantes calificación leve, 1717 estudiantes calificación moderado y 1615 estudiantes calificación severo. La información anteriormente proporcionada permite rectificar las especulaciones que se han venido planteando frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y estrategias pedagógicas que implementaron los docentes de manera incipiente en la educación inicial para estimular el desarrollo cognitivo infantil, además se deben reconocer los indígenas y los afrodescendientes como un grupo diferente, pues el aprendizaje de estos grupos son totalmente disímiles al resto de los niños y niñas, ya que en el caso de los indígenas dominan otro dialecto y tienen otra cultura. De acuerdo al planteamiento anteriormente hecho, Miguel Chindoy afirma que:

La identidad debe ser entendida como algo profundamente sentido, como una parte de la psique y del cuerpo de cada uno. Pero no hay una sola identidad “verdadera” para un grupo, ni aún para un individuo. Y al comprender esto, uno se pregunta acerca de las posibles consecuencias que implica el hecho de proceder a partir de una determinada versión de identidad, y no de otra. (2006, pag 31).

Cabe resaltar que, al realizar la comparación de los resultados de las pruebas entre la primera y segunda medición de todas las zonas poblacionales, se evidencia un progreso significativo en los estudiantes. Para la segunda medición la zona rural obtuvo, 88 estudiantes

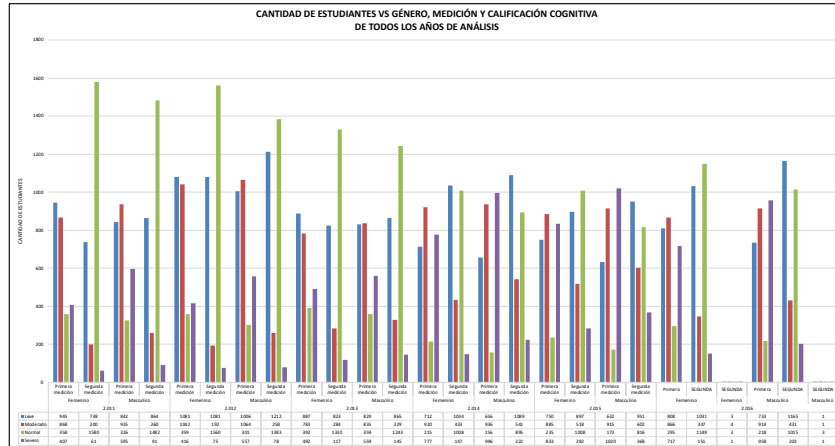
en la calificación normal, 152 estudiantes en leve, 88 estudiantes en moderado y 36 estudiantes en severo; mientras que la zona afrodescendiente obtuvo 0 estudiantes en normal, 3 estudiantes en leve, 2 estudiantes en moderado y 2 estudiantes en severo, asimismo la zona indígena arrojó, 2 estudiantes en normal, 1 estudiante en leve, 3 estudiantes en moderado y 3 estudiantes en severo; finalmente la zona urbana arrojó los siguientes datos: 1813 estudiantes en normal, 1967 estudiantes en leve, 881 estudiantes en moderado y 328 estudiantes en severo. Lo que permite deducir que, los estudiantes intervenidos en la zona rural mejoraron notoriamente, ya que lograron pasar de las calificaciones moderado y severo a leve y normal; en cuanto a la zona afrodescendiente los estudiantes siguen presentando dificultades en la resolución de situaciones reales de comunicación, pues sólo dos estudiantes pasaron de la calificación severo a moderado y ninguno obtuvo calificación normal. Del mismo modo, la población indígena presentó desempeño bajo en la segunda medición, esta situación se pudo haber generado debido a que, su lengua materna es Embera y al ingresar a instituciones de habla español, se les dificulta desarrollar y mejorar sus procesos cognitivos, puesto que algunos no dominan perfectamente este idioma. Por otro lado, el grupo intervenido en la zona urbana mejoraron visiblemente, más de la mitad de los estudiantes que se ubicaban en las calificaciones severo y moderado, pasaron a leve y normal, lo que indica que las estrategias utilizadas por los docentes y especialistas fueron adecuadas.

De acuerdo a la información obtenida en la gráfica del año 2015, muestra que todos los grupos poblacionales intervenidos presentaron evidentemente cambios positivos, ya que todos alcanzaron puntajes altos en las calificaciones normal y leve, disminuyendo así las calificaciones severo y moderado. En este mismo sentido, la zona rural pasó de tener 29 estudiantes a 137 en la calificación normal, 231 estudiantes a 73 en la calificación severo; mientras que en la zona indígena pasó de 4 estudiantes a 35 en la calificación normal, 106 estudiantes a 38 en la calificación severo y finalmente en la zona urbana pasó de tener 374 estudiantes a 1652 en la calificación normal y 1516 estudiantes a 539 en la calificación severo.

Lo anterior, evidencia claramente lo planteado por Gail (1998), al mencionar que durante los primeros años de vida el cerebro es especialmente vulnerable a la influencia del ambiente que lo rodea, ambiente que afecta no sólo el número de neuronas y la calidad de las conexiones, sino también las posibilidades de desarrollarse de manera óptima y exitosa.

Finalmente en la gráfica del año 2016, hubo avances significativos en los estudiantes de las zonas poblacionales. En la zona rural, los estudiantes que se encontraban en la calificación severo tuvieron transformaciones positivas, pudiendo pasar a la calificación leve un total de 271 estudiantes, y 190 estudiantes a la calificación normal. En la zona afrodescendiente también hubo avances, sin embargo, se esperaba mayor incremento en la calificación normal, y lograr reducir el número de estudiantes en las demás calificaciones; la calificación leve, pasó de 7 estudiantes a 9, tal vez porque se trasladaron estudiantes de la calificación moderado y severo a leve y normal; posteriormente la calificación normal pasó de 1 estudiante a 2. En la zona indígena evidentemente los estudiantes obtuvieron mejorías en sus procesos cognitivos, en comparación al año anterior, pues, para la primera medición solo había un estudiante en la calificación normal y para la segunda medición aumentó significativamente a 25 estudiantes. Por último los estudiantes pertenecientes a la zona urbana, lograron alcanzar los propositos esperados, ya que en la calificación normal pasaron de 480 estudiantes a un total de 1951 estudiantes, que antes se situaban en las calificaciones severo y moderado.

Análisis por género



En las gráficas anteriores, se pueden observar un análisis descriptivo año por año de la calificación cognitiva, en la primera y segunda medición que obtuvieron los niños y niñas de grado transición. A estos niños y niñas se les realizó dos pruebas, una diagnóstica y otra final.

En la gráfica del año 2011, se evidencia en la primera medición resultados bajos tanto para el género masculino como para el femenino, ambos géneros se encontraban posicionados casi que al mismo nivel en cada calificación, esto es debido a que los estudiantes presentan dificultades en las pruebas realizadas, por tal motivo se vió necesario la implementación de diversas estrategias de aprendizaje dentro del aula para mejorar el nivel cognitivo de los estudiantes; al realizar la segunda prueba los resultados arrojados fueron significativos, pues se logró reducir la cantidad de estudiantes en las calificaciones más críticas y aumentar la cantidad de estudiantes en la calificación normal, en el cual el género femenino estuvo por encima del masculino, pues de 2.220 estudiantes que se ubicaban en las calificaciones leve, moderada y severa, 640 mejoraron en el área cognitiva pasando así a la calificación normal. Del mismo modo, en el género masculino 890 de 2.372 estudiantes que se ubicaban en las calificaciones leve, moderada y severa pasaron a la calificación normal. Respecto a los resultados de la primera medición, podemos afirmar que el desarrollo cognoscitivo de los niños y las niñas evoluciona a medida que tengan interacción con el medio ambiente, pues es de este modo que realizan sus procesos de asimilación y acomodación, creando así estructuras intelectuales. Piaget (1955) considera que “el intelecto se compone de estructuras

o habilidades físicas y mentales llamadas esquemas, que las personas utilizan para experimentar nuevos acontecimientos y adquirir otros esquemas”. Estas habilidades físicas y mentales se empiezan a construir en la primera infancia y todo depende en gran parte de la riqueza en la experimentación con el medio ambiente y la estimulación que los niños y niñas reciban de otras personas.

En el gráfico del año 2012, da cuenta los resultados obtenidos entre la primera y segunda medición, se evidencia, durante este año, que ambos géneros registraron una gran transformación, ya que se observa la reducción de estudiantes en las calificación moderado y severo, muchos de los estudiantes mejoraron su proceso cognitivo en estas calificaciones para pasar a leve y normal.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, haciendo un análisis más detallado de los resultados arrojados, se puede decir que en el caso del género femenino hubo un avance diferencial entre el masculino de 177 estudiantes en la calificación normal, lo que permite inferir que; en esta etapa del desarrollo posiblemente las niñas poseen mayor habilidad en el área cognitiva que los niños.

Guirian et. Al. (2011) afirma que:

Hay diferencias entre los niños y niñas en la forma como absorben los datos sensoriales, en las habilidades verbales y espaciales, en la cantidad de químicos cerebrales, entre otros, que afectan su desarrollo y desempeño escolar: Las niñas tienden a absorber más datos sensoriales que los niños. En promedio ellas oyen mejor, huelen mejor y reciben mayor información a través de las yemas de los dedos y de la piel.

Otras investigaciones como la de Sax (2005) va más allá al afirmar que:

Los niños y niñas son diferentes desde el nacimiento, es decir, que son desímiles genéticamente: niños y niñas juegan de manera diferente. Aprenden de manera diferente. Ven el mundo de manera diferente. Escuchan de manera diferente [...] los padres levantan a sus hijas e hijos de manera diferente porque las niñas y los niños son diferentes desde el nacimiento. Las niñas y los niños se comportan de manera diferente porque sus cerebros están cableados de maneras diferentes.

Lo anterior permite ratificar que el aprendizaje de los niños y de las niñas es totalmente diferente, ya que cada uno percibe el mundo a su manera; además las niñas por su condición genética tienen una maduración física e intelectual más temprana que los niños, este puede ser el motivo por el cual a las niñas les fue mejor en las pruebas que a los niños.

En la gráfica del año 2013, se observa que hubo un avance notable de ambos géneros en la calificación moderada, dado que en la primera medición en el género femenino se registró un resultado de 783 estudiantes y en el masculino 835, frente a la segunda medición, la cual arrojó en el género femenino 284 estudiantes y en el género masculino 329 estudiantes. Del mismo modo, cabe anotar que, en la calificación severo se observa un mejoramiento, este muestra que en la primera medición obtuvo un resultado de 492 estudiantes en el femenino y un resultado de 559 en el masculino; y para la segunda medición se obtuvo en el género femenino 117 estudiantes y en el género masculino 145 estudiantes, lo que refleja una disminución en esta calificación. Por lo tanto se puede inferir que, estos estudiantes mejoraron su nivel cognitivo pasando de este modo a la calificación normal.

En la gráfica del año 2014, se aprecia que hubo cambios significativos, porque en la primera medición en el género femenino la calificación moderada tenía 920 estudiantes y en leve habían 777 estudiantes, para la segunda medición la cantidad de estudiantes se redujo en moderado a 433 y en severo a 147, en este mismo sentido, en el género masculino habían 936 estudiantes en la calificación moderado y en severo 996 estudiantes, para la segunda medición se redujo la cantidad de estudiantes en moderado, quedando con 541 estudiantes y en severo con 222 estudiantes; lo que indica que, los niños y niñas fortalecieron sus habilidades cognitivas y que gran parte de la población infantil que antes estaban en moderado y severo pasaron a las calificaciones leve y normal. En esta gráfica se puede observar que, el género femenino sigue teniendo una posición más alta que el género masculino en cuanto al área cognitiva, de hecho, investigaciones como las de (Meyer y Dusek, 1979; Gage y Berliner, 1984; Eggen y Kauchak, 1994; Bonilla, 2004). Afirman que:

Las distinciones que las personas hacen según el sexo influyen y forman parte de los procesos educativos que un niño y niña vive en la escuela, hecho que perjudica tanto a niños como a niñas, impidiendo el desarrollo del real potencial de ese niño y esa niña, puesto que sus oportunidades de aprendizajes están supeditadas a su sexo.

En este orden de ideas, al analizar la gráfica del año 2015, muestra los registros obtenidos de los niños y niñas intervenidos en relación con las siguientes calificaciones en la primera medición: en el caso del género femenino, leve obtuvo 750 estudiantes, moderado 885 estudiantes, severo 833 estudiantes y en la calificación normal solo se situaron 235 estudiantes; para el caso del género masculino en la calificación leve se ubicaron 632 estudiantes, en moderado 915 estudiantes, en severo 1020 estudiantes y en normal solo 172 estudiantes.

Al comparar los resultados anteriores de la primera y segunda medición entre el género masculino y femenino, se observa que el mayor avance que obtuvieron los niños y niñas estuvo posicionado en la calificación severo, seguido por moderado y leve; Ahora bien, de lo anterior se puede deducir que la mayoría de los estudiantes de las anteriores posiciones se ubicaron en la calificación normal.

En comparación de este año con los anteriores, se puede decir que las estrategias implementadas tuvieron mayor impacto, ya que en la gráfica se observa que el descenso de estudiantes que hubo en las calificaciones leve, moderado y severo fue debido a que pasaron a la calificación normal. Lo anterior indica, que fue el único año donde se pudo evidenciar una transformación positiva en todos los estudiantes, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en la gráfica del año 2016, muestra la mejoría que los estudiantes obtuvieron tanto del género femenino como del masculino, pues se puede observar que en las calificaciones leve y normal aumentaron la cantidad de estudiantes significativamente, esto es debido a que los estudiantes que antes se posicionaban en las calificaciones moderado y severo se trasladaron a las calificaciones leve y normal, quedando en la calificación normal para la segunda medición, el género femenino con 1152 estudiantes y el género masculino

con 1018 estudiantes, pues para la primera medición en el género femenino solo habían 296 estudiantes, y en el género masculino 218 estudiantes.

Conclusiones

Cabe anotar que en el año 2011 en la primera medición los estudiantes no presentaron tantas dificultades cognitivas, sin embargo, en los resultados arrojados durante los años 2012 al 2016 incrementaron cada vez más. Por lo tanto, se puede decir que las dificultades presentadas se debieron posiblemente a que no se estaban realizando las estimulaciones pertinentes y tampoco trabajando las actividades que se requieren en la educación inicial.

Del mismo modo, en los análisis del grupo poblacional, se evidencia en la primera prueba que, tanto la zona rural, indígena y afrodescendiente presentan grandes dificultades en el área cognitiva, pues los niños y niñas no cumplen con los logros necesarios. Lo anterior se debe a que el grupo poblacional de la zona rural, indígena y afrodescendientes, están rodeados en su grupo familiar de personas con pocos conocimientos académicos lo que influye notablemente en su desarrollo cognitivo.

De igual forma, en los análisis por género, se realiza una contrastación de los resultados entre las gráficas del año 2011 hasta el año 2016, en las cuales se permite evidenciar que el género femenino siempre obtuvo los mejores resultados en la segunda medición año tras año, posicionando mayor cantidad de estudiantes en la calificación normal.

Tabla 1. Resultado general

Area	Fase Pre			Fase Post			Comparación de medias	
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	Z	Valor p
Motora	32554	2,7	2,1	32554	1,5	1,5	-114,0	0,000*
Comunicativa	32554	1,6	1,4	32554	0,9	1,2	-99,0	0,000*
Socioafectiva	32554	1,0	1,6	32553	0,9	1,5	-17,9	0,000*
Cognitiva	32554	9,8	4,4	32554	5,6	3,9	-144,1	0,000*
Total	32554	15,2	7,2	32554	9,2	6,7	-141,5	0,000*

Valor p < 0,05

Fuente construcción propia

Teniendo en cuenta los resultados de la Tabla 1, se puede analizar la media \bar{x} desde las variables Fase Pre y Post; en la cuál se hace evidente que entre ambas fases (Pre y Post respectivamente) existe una disminución aproximadamente de un 40% lo que representa un avance significativo en los niños y niñas en el área cognitiva.

Del mismo modo, la desviación estándar (D.E.) al comparar la fase Pre con la Post, se ve reflejado una disminución en los resultados arrojados en la segunda, lo que nos indica el mejoramiento de las capacidades cognitivas de los niños y las niñas después de la implementación de las nuevas estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que, el avance en el desempeño cognitivo de los niños y niñas se debe a que los docentes mejoraron o implementaron nuevas estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta la intencionalidad a la hora de planear ¿Qué? ¿Cómo? Y ¿Para qué enseñar? De esta manera se logra conseguir que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más efectivos y así tener mayor impacto en la población infantil. Es así como Molina (1997), sugiere pensar en los contenidos considerando qué se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y cómo se aprende. (p. 20)

Tabla 2. Resultados por año

Area	Fase Pre																	
	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	5276	1,1	1,3	5824	1,4	1,3	5136	1,9	1,6	5368	3,8	2,0	5441	3,8	1,9	5509	4,0	1,8
Comunicativa	5276	1,6	1,4	5824	1,6	1,1	5136	1,1	1,4	5368	1,8	1,6	5441	1,8	1,5	5509	1,9	1,5
Socioafectiva	5276	0,4	0,9	5824	0,8	1,3	5136	0,9	1,5	5368	1,4	1,8	5441	1,3	1,8	5509	1,4	1,9
Cognitiva	5276	9,1	4,1	5824	9,0	3,8	5136	9,1	4,4	5368	10,7	4,4	5441	10,8	4,5	5509	10,3	4,5
Total	5276	12,3	5,9	5824	12,7	5,7	5136	13,0	6,6	5368	17,7	7,5	5441	17,7	7,5	5509	17,6	7,3

Area	Fase Post																	
	2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	5276	0,5	0,8	5824	0,7	1,0	5136	0,9	1,1	5368	2,1	1,5	5441	2,1	1,7	5509	2,4	1,5
Comunicativa	5276	0,5	0,9	5824	0,7	0,9	5136	0,8	1,1	5368	1,1	1,2	5441	1,0	1,3	5509	1,1	1,2
Socioafectiva	5276	0,3	0,8	5824	0,8	1,2	5136	0,8	1,4	5368	1,1	1,6	5440	1,1	1,8	5509	1,1	1,6
Cognitiva	5276	4,5	3,4	5824	4,7	3,3	5136	5,3	3,9	5368	6,4	3,8	5441	7,0	4,4	5509	6,0	3,9
Total	5276	5,8	4,6	5824	6,9	5,2	5136	7,6	5,8	5368	10,6	6,3	5441	11,3	7,0	5509	12,8	7,9

Fuente construcción propia

Area	Comparación de medias											
	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-34,9	0,000*	-36,2	0,000*	-43,0	0,000*	-54,0	0,000*	-53,3	0,000*	-51,6	0,000*
Comunicativa	-47,9	0,000*	-53,7	0,000*	-25,3	0,000*	-38,9	0,000*	-36,1	0,000*	-39,2	0,000*
Socioafectiva	-7,5	0,000*	-1,6	0,119	-5,9	0,000*	-10,7	0,000*	-6,3	0,000*	-12,4	0,000*
Cognitiva	-57,3	0,000*	-62,8	0,000*	-57,4	0,000*	-59,8	0,000*	-56,0	0,000*	-59,2	0,000*
Total	-58,8	0,000*	-62,1	0,000*	-56,8	0,000*	-60,7	0,000*	-58,7	0,000*	-48,4	0,000*

* Valor p < 0,05

Fuente construcción propia

En la tabla 2, se hace una contrastación de los resultados entre la Fase Pre y la Fase Post desde el año 2011 al año 2016 en el área cognitiva; en la Fase Pre se puede observar que, la media \bar{x} en el año 2011 es alta, puesto que arroja un resultado de 9,1; en el año 2012 de 9; 2013 de 9,1; 2014 de 10,7; 2015 de 10,8; y 2016 de 10,3, siendo evidente que en todos los años durante la Fase Pre los resultados tenían un valor alto lo que indica que los estudiantes presentaban bajos desempeños a nivel cognitivo.

Por otro lado, comparando estos resultados con la media \bar{x} de la Fase Post, los resultados bajaron notablemente en el año 2011 con 4,5 ; 2012 con 4,7 ; 2013 con 5,3; 2014 con 6,4;

2015 con 7,0; y 2016 con 6,0, lo que muestra que los estudiantes obtuvieron un progreso significativo, puesto que en todos los años durante la Fase Pre se mostraban bajos desempeños por parte de los estudiantes, es importante resaltar que durante la Fase Post en los años 2015 y 2016 intentó disminuir el desempeño positivo que estaban mostrando los niños y niñas en los años 2011, 2012, 2013 y 2014.

Con respecto a la desviación estándar (D.E.) esta tiene un comportamiento similar en todos los años en el área cognitiva puesto que, los resultados arrojados en la Fase Pre permanecen agrupados con valores cercanos a la media, lo que quiere decir que, todos los niños y niñas cometían los mismos fallos, no hay diferenciación entre grupos de niños con muy bajos o muy altos desempeños, pues ninguno quedó por fuera de los límites de probabilidad, tanto en la Fase Pre como en la Fase Post los niños se encontraban agrupados.

Con relación a lo anterior, es posible afirmar que, cuando un grupo de estudiantes presentan las mismas falencias en sus aprendizajes, existe un vacío en el proceso de enseñanza o, por el contrario, no hay asertividad al realizar la transposición didáctica, que como bien se sabe es la transformación del conocimiento que hace el docente para transmitírselos a sus estudiantes de forma pertinente. Verret (1975) escribe lo siguiente:

Cuanto mas distante es la forma escolar del contenido cuya enseñanza procuran, mas probable es esta conversión de objeto, la historia nos proporciona al menos dos grandes ejemplos de ello: la transformación de la literatura y la magia adivinatoria en sus figuras escolares en la escuela confuciana, la transposición de la metafísica cristiana en filosofía escolar en la universidad escolástica, transposiciones de las que encontramos un equivalente en la enseñanza secundaria francesa en el siglo XVII, con la sustitución de la enseñanza del latín escolar por la enseñanza del latín clásico; en el siglo XIX, con la sustitución de la enseñanza del espiritualismo universitario por la enseñanza de la filosofía a secas. (p.17)

Tabla 3. Resultados sexo

Area	Fase Pre					
	Femenino			Masculino		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	16016	2,4	1,9	16538	2,9	2,2
Comunicativa	16016	1,5	1,4	16538	1,7	1,5
Socioafectiva	16016	0,7	1,4	16538	1,3	1,8
Cognitiva	16016	9,5	4,3	16538	10,2	4,4
Total	16016	14,1	6,9	16538	16,1	7,4
Area	Fase Post					
	Femenino			Masculino		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	16016	1,3	1,4	16538	1,6	1,6
Comunicativa	16016	0,8	1,1	16538	1,0	1,2
Socioafectiva	16016	0,6	1,2	16538	1,1	1,6
Cognitiva	16016	5,4	3,8	16538	5,9	4,0
Total	16016	8,3	6,3	16538	10,0	7,0

Area	Comparación de medias			
	Femenino		Masculino	
	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-78,2	0,000*	-83,0	0,000*
Comunicativa	-68,9	0,000*	-71,1	0,000*
Socioafectiva	-12,5	0,000*	-13,0	0,000*
Cognitiva	-101,2	0,000*	-102,6	0,000*
Total	-100,2	0,000*	-100,0	0,000*

Fuente construcción propia

En la tabla 3, se evidencia que en la Fase Pre tanto en el sexo femenino como en el masculino tienen una media \bar{x} similar, la cual muestra que ambos géneros presentan dificultades cognitivas, es del mismo modo que en la Fase Post ambos sexos mejoran y además continúan con un comportamiento bastante equilibrado, no hay diferencia significativa entre el uno y el otro con respecto a la desviación estándar (D.E).

En este mismo sentido, se observa que la Fase Pre arroja un resultado de 4,3 para femenino y 4,4 para masculino, lo que quiere decir, que todos los niños y niñas se encuentran agrupados, pues están cometiendo los mismos fallos y no hay diferencia relevante donde se haga evidente que existen niños mejores que otros a nivel cognitivo. En cuanto a la Fase Post arroja un resultado de 3,8 para femenino y 4,0 para masculino, lo que permite afirmar que

de forma conjunta tanto niños como niñas mejoraron su desempeño cognitivo y se mantuvieron muy cercanos a la media \bar{x}

Tabla 4. Resultados por zonas

Centro sur

Area	Fase Pre														
	Chinchina			Manizales			Neira			Palestina			Villamaria		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	2479	2,7	2,1	13145	2,4	2,0	761	2,1	1,8	510	3,6	2,0	1584	3,0	2,1
Comunicativa	2479	1,6	1,5	13145	1,5	1,4	761	1,6	1,3	510	1,7	1,5	1584	1,5	1,5
Socioafectiva	2479	1,0	1,6	13145	0,9	1,6	761	0,7	1,4	510	1,2	1,8	1584	0,8	1,5
Cognitiva	2479	10,0	4,5	13145	9,2	4,4	761	9,7	4,3	510	11,3	4,5	1584	10,0	4,1
Total	2479	15,3	7,3	13145	14,0	7,1	761	14,1	6,5	510	17,9	7,1	1584	15,3	6,9

Area	Fase Post														
	Chinchina			Manizales			Neira			Palestina			Villamaria		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	2479	1,5	1,5	13145	1,3	1,4	761	1,1	1,4	510	2,1	1,6	1584	1,2	1,5
Comunicativa	2479	0,8	1,2	13145	0,7	1,1	761	0,7	1,0	510	0,9	1,2	1584	0,7	1,1
Socioafectiva	2479	0,8	1,5	13145	0,8	1,5	761	0,6	1,3	510	1,1	1,7	1584	0,6	1,3
Cognitiva	2479	5,7	4,0	13145	5,2	3,8	761	5,4	3,7	510	7,1	4,3	1584	5,1	3,6
Total	2479	9,1	6,8	13145	8,3	6,5	761	8,0	5,9	510	11,9	7,4	1584	7,9	6,2

Area	Comparación de medias									
	Chinchina		Manizales		Neira		Palestina		Villamaria	
	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-31,6	0,000*	-69,2	0,000*	-16,5	0,000*	-15,8	0,000*	-30,1	0,000*
Comunicativa	-27,4	0,000*	-63,9	0,000*	-16,4	0,000*	-12,5	0,000*	-23,2	0,000*
Socioafectiva	-5,0	0,000*	-6,9	0,000*	-2,3	0,024	-1,9	0,056	-4,6	0,000*
Cognitiva	-40,0	0,000*	-91,8	0,000*	-22,4	0,000*	-17,9	0,000*	-33,5	0,000*
Total	-39,5	0,000*	-90,2	0,000*	-22,2	0,000*	-17,0	0,000*	-33,5	0,000*

Valor p <0.05

Fuente construcción propia

En la tabla 4, zona centro sur, se puede evidenciar que la media \bar{x} en la Fase Pre del área cognitiva muestra los bajos desempeños de los estudiantes, en la Fase Post se observa una mejora significativa por parte de estos, puesto que la media \bar{x} se redujo a la mitad. Sin embargo, en el año 2015 en la Fase Post, la media \bar{x} muestra un retroceso en el desempeño cognitivo de los niños y de las niñas.

Respecto a lo anteriormente mencionado, el retroceso académico de los niños y niñas puede deberse a diferentes factores, uno de los mas relevantes es la motivación y que muy probablemente fue ignorado este paso por parte de los docentes, lo que generó el bajo rendimiento en esta segunda Fase, por consiguiente este acto lleva a plantear la siguiente pregunta ¿de qué manera los docentes crean e implementan sus estrategias pedagógicas en las aulas de clase para persuadir a los estudiantes y generar con esto interés y motivación por

lo que aprenden? Esta puede ser una de las bases claras para crear ambientes de aprendizajes amenos y ayudar a mejorar de esta manera el rendimiento escolar de los niños y niñas. Algunos autores introducen el concepto de <<motivación intrínseca>> con el que se demuestra que la conducta del ser humano no sólo depende de factores externos, sino que a veces, se originan conductas para el desarrollo de capacidades, tales como el rendimiento, de forma voluntaria e intencional. (White, 1959, p. 17)

En este orden de ideas, la desviación estándar (D.E.) se mantiene semejante tanto en la Fase Pre como en la Fase Post, lo que indica que en cada una de estas fases cuando se hizo la desviación estándar (D.E.) los niños y niñas se encontraban agrupados con valores próximos a la media \bar{x} .

Es importante resaltar que el municipio que obtuvo menor desempeño y evolución tanto en la Fase Pre como en la Post fue Palestina, arrojando medias \bar{x} de 11,3 en la Pre y 7,1 en la Post. En cuanto al municipio que tuvo mejor desempeño tanto en la Post fue Villamaria arrojando un resultado de 5,1.

Bajo occidente

Area	Fase Pre														
	Anserma			Belalcazar			Risaralda			San Jose			Viterbo		
	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.
Motora	1157	2,5	2,0	335	2,2	2,1	286	2,8	2,0	93	2,8	2,3	680	2,5	2,0
Comunicativa	1157	1,7	1,4	335	1,8	1,6	286	1,8	1,6	93	1,5	1,4	680	1,7	1,4
Socioafectiva	1157	0,9	1,6	335	0,7	1,4	286	1,0	1,6	93	0,6	1,3	680	1,1	1,7
Cognitiva	1157	10,2	4,3	335	10,2	5,1	286	10,8	4,3	93	9,2	4,1	680	10,7	4,3
Total	1157	15,3	7,1	335	15,0	8,4	286	16,4	7,2	93	14,0	6,6	680	16,0	7,2

Area	Fase Pos														
	Anserma			Belalcazar			Risaralda			San Jose			Viterbo		
	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.	N	\bar{x}	D.E.
Motora	1157	1,4	1,5	335	1,5	1,8	286	1,4	1,4	93	1,3	1,2	680	1,4	1,5
Comunicativa	1157	1,0	1,2	335	1,4	1,6	286	0,9	1,1	93	0,8	1,2	680	1,0	1,1
Socioafectiva	1157	0,8	1,5	335	0,6	1,3	286	1,0	1,6	93	0,5	1,2	680	1,0	1,6
Cognitiva	1157	5,8	3,9	335	6,2	5,7	286	6,5	4,0	93	5,8	3,6	680	6,4	4,1
Total	1157	9,3	6,5	335	10,1	9,4	286	10,3	6,8	93	8,6	5,4	680	10,2	6,9

Area	Comparación de medias									
	Anserma		Belalcazar		Risaralda		San Jose		Viterbo	
	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-20,5	0,000*	-9,5	0,000*	-11,6	0,000*	-6,2	0,000*	-16,2	0,000*
Comunicativa	-18,1	0,000*	-6,7	0,000*	-9,7	0,000*	-5,0	0,000*	-13,8	0,000*
Socioafectiva	-1,8	0,078	-1,3	0,184	-0,1	0,894	-0,1	0,936	-2,3	0,023*
Cognitiva	-27,8	0,000*	-14,4	0,000*	-13,7	0,000*	-7,7	0,000*	-21,4	0,000*
Total	-26,9	0,000*	-12,7	0,000*	-13,3	0,000*	-7,6	0,000*	-20,5	0,000*

Valor p <0,05

Fuente construcción propia

En la tabla Bajo Occidente, se observa que la media \bar{x} en la Fase Pre del área cognitiva muestra que los estudiantes obtuvieron bajos resultados en las pruebas, en la Fase Post se evidencia una evolución significativa, no obstante, con un desempeño menor a la zona Centro Sur, debido a que la media \bar{x} en las distintas poblaciones quedó en un nivel mas alto indicando que el desempeño de los niños y niñas aun presentaban dificultades.

En este mismo sentido, la desviación estándar (D.E.) se mantiene semejante al comportamiento que se analiza en la zona Centro Sur. Es importante resaltar, que el municipio con mejor desempeño y evolución entre ambas Fases es Anserma, puesto que arrojan medias \bar{x} de 10,2 en la Pre y 5,8 en la Post.

Alto Oriente

Area	Fase Pre											
	Manzanares			Marquetalia			Marulanda			Pensilvania		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	645	2,4	1,8	419	3,1	1,9	49	4,0	2,4	506	2,7	2,0
Comunicativa	645	1,3	1,4	419	1,2	1,3	49	2,1	1,7	506	1,4	1,3
Socioafectiva	645	0,7	1,4	419	0,9	1,5	49	1,1	1,6	506	1,0	1,7
Cognitiva	645	10,0	3,8	419	10,0	3,9	49	12,7	3,9	506	10,0	4,1
Total	645	14,3	6,2	419	15,2	6,1	49	19,9	7,6	506	15,1	6,7
Area	Fase Pos											
	Manzanares			Marquetalia			Marulanda			Pensilvania		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	645	1,0	1,4	419	1,4	1,6	49	1,9	1,7	506	1,3	1,4
Comunicativa	645	0,6	1,1	419	0,5	0,9	49	1,0	1,2	506	0,7	1,1
Socioafectiva	645	0,6	1,3	419	0,8	1,6	49	1,1	1,7	506	0,7	1,4
Cognitiva	645	5,6	3,7	419	5,5	3,6	49	7,5	4,0	506	5,7	4,0
Total	645	8,2	6,3	419	8,6	6,5	49	12,2	7,9	506	8,8	6,9

Area	Comparación de medias							
	Manzanares		Marquetalia		Marulanda		Pensilvania	
	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-17,9	0,000*	-16,1	0,000*	-5,6	0,000*	-15,8	0,000*
Comunicativa	-13,5	0,000*	-11,0	0,000*	-4,8	0,000*	-13,3	0,000*
Socioafectiva	-0,5	0,650	-0,6	0,566	-0,2	0,839	-4,1	0,000*
Cognitiva	-20,8	0,000*	-16,7	0,000*	-6,0	0,000*	-18,5	0,000*
Total	-20,5	0,000*	-16,4	0,000*	-5,7	0,000*	-18,2	0,000*

Valor p <0.05

Fuente construcción propia

En la tabla Alto Oriente, se observa que la media \bar{x} en la Fase Pre del área cognitiva muestra que los estudiantes obtuvieron bajos resultados en las pruebas, en la Fase Post se evidencia una evolución significativa, sin embargo, en la media \bar{x} de Alto Oriente supera la media \bar{x} de las zonas Centro Sur y Bajo Occidente, es decir, en la zona Alto Oriente inician y finalizan el proceso con menor avance en los niños y niñas en el área cognitiva.

De igual manera, la desviación estándar (D.E.) permite ratificar lo concluido anteriormente, ya que sin excepciones su comportamiento en ambas Fases permanece constante.

Ahora bien, el municipio de Marulanda fue el que obtuvo una menor transición en el nivel de desempeño entre fases y los municipios de Manzanares y Marquetalia fueron los que mas avance mostraron en cuando al desarrollo cognitivo de los niños y niñas después de las implementaciones de estrategias pedagógicas.

Alto Occidente

Area	Fase Pre														
	Filadelfia			La Merced			Marmato			Riosucio			Supia		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	226	2,7	1,8	160	3,3	2,1	238	3,5	1,8	1519	2,7	2,1	1007	2,8	2,1
Comunicativa	226	1,4	1,4	160	1,9	1,6	238	1,9	1,6	1519	1,6	1,5	1007	1,9	1,5
Socioafectiva	226	0,9	1,7	160	1,0	1,7	238	1,6	2,1	1519	1,0	1,7	1007	0,9	1,6
Cognitiva	226	10,1	4,5	160	11,4	5,1	238	11,9	4,7	1519	10,4	4,6	1007	10,6	4,4
Total	226	15,0	7,0	160	17,5	8,0	238	18,9	7,7	1519	15,6	7,9	1007	16,2	7,4
Area	Fase Pos														
	Filadelfia			La Merced			Marmato			Riosucio			Supia		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	226	1,4	1,4	160	1,8	1,6	238	1,9	1,7	1519	1,5	1,6	1007	1,6	1,6
Comunicativa	226	0,6	1,2	160	0,9	1,2	238	1,2	1,4	1519	1,0	1,2	1007	1,1	1,3
Socioafectiva	226	0,8	1,6	160	0,9	1,6	238	1,1	1,8	1519	0,9	1,6	1007	0,8	1,5
Cognitiva	226	5,8	4,1	160	6,9	4,3	238	7,4	4,5	1519	5,9	4,2	1007	6,5	4,2
Total	226	9,1	7,1	160	11,1	7,5	238	12,2	7,5	1519	9,8	7,3	1007	10,3	7,1

Area	Comparación de medias									
	Filadelfia		La Merced		Marmato		Riosucio		Supia	
	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-10,7	0,000*	-9,1	0,000*	-10,8	0,000*	-24,9	0,000*	-20,0	0,000*
Comunicativa	-8,4	0,000*	-7,6	0,000*	-7,4	0,000*	-17,3	0,000*	-18,2	0,000*
Socioafectiva	-1,0	0,330	-0,7	0,499	-3,5	0,001*	-1,7	0,091	-1,9	0,062
Cognitiva	-11,6	0,000*	-10,3	0,000*	-12,1	0,000*	-32,0	0,000*	-25,5	0,000*
Total	-11,2	0,000*	-10,1	0,000*	-12,0	0,000*	-30,6	0,000*	-24,8	0,000*

Valor p < 0.05

Fuente construcción propia

Del mismo modo en la tabla de la zona Alto Occidente, se puede analizar que la media \bar{x} en la Fase Pre del área cognitiva muestra de igual forma que en las tablas anteriores los bajos desempeños académicos de los estudiantes

En efecto, al hacer una contrastación entre los resultados de la Fase Pre y Post, se observa claramente que en la segunda prueba los avances de los estudiantes fueron significativos, así como, en las zonas anteriormente analizadas.

Es importante aclarar, que los municipios La Merced y Marmato arrojan en los datos estadísticos un menor avance, pues se observa que el valor de la media \bar{x} entre fases no reduce, convirtiéndose estos dos municipios los de menor progreso en el área cognitiva en esta zona. En cambio, el Municipio de Filadelfia se destaca por obtener los mejores resultados en términos de la media \bar{x} siendo el de mejor evolución en la segunda prueba.

Por otro lado, la desviación estándar conserva el comportamiento entre fases, pues para esta zona la variable tiene un valor promedio mas alto, lo que traduce que existe una mayor dispersión en los resultados obtenidos con respecto a la media \bar{x}

Norte

Area	Fase Pre											
	Aguadas			Aranzazu			Pacora			Salamina		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	701	2,2	1,8	341	2,4	2,1	330	2,4	2,0	549	2,9	2,2
Comunicativa	701	1,3	1,5	341	1,3	1,5	330	1,1	1,4	549	1,5	1,5
Socioafectiva	701	0,6	1,3	341	1,0	1,8	330	0,6	1,4	549	0,9	1,7
Cognitiva	701	8,9	4,7	341	9,4	4,6	330	8,7	4,5	549	10,3	4,7
Total	701	13,0	7,1	341	14,2	7,7	330	12,7	7,3	549	15,6	7,8
Area	Fase Pos											
	Aguadas			Aranzazu			Pacora			Salamina		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	701	0,9	1,2	341	1,1	1,5	330	1,0	1,4	549	1,4	1,8
Comunicativa	701	0,4	1,0	341	0,6	1,2	330	0,4	0,9	549	0,6	1,1
Socioafectiva	701	0,5	1,3	341	0,6	1,4	330	0,5	1,3	549	0,8	1,6
Cognitiva	701	4,0	3,5	341	4,1	3,7	330	4,0	3,7	549	5,1	4,3
Total	701	6,1	5,7	341	6,7	6,6	330	6,4	6,4	549	8,3	7,7

Area	Comparación de medias							
	Aguadas		Aranzazu		Pacora		Salamina	
	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-18,6	0,000*	-12,9	0,000*	-13,2	0,000*	-16,9	0,000*
Comunicativa	-15,9	0,000*	-10,8	0,000*	-10,3	0,000*	-14,7	0,000*
Socioafectiva	-0,7	0,488	-4,2	0,000*	-0,4	0,679	-1,6	0,117
Cognitiva	-21,8	0,000*	-15,6	0,000*	-15,2	0,000*	-19,5	0,000*
Total	-21,3	0,000*	-15,6	0,000*	-14,8	0,000*	-19,1	0,000*

Valor p < 0.05

Fuente construcción propia

En la tabla zona Norte, se logra identificar que presenta menor nivel de dificultades en los niños y niñas al aplicar la primera prueba, los resultados de la media \bar{x} son inferiores a las demás zonas. De igual forma, se confirma que en la Fase Post obtiene los menores valores de media \bar{x} de todas las zonas.

Por consiguiente, los municipios como Aguadas y Pacora logran valores de media de 8,9 y 8,7 respectivamente en la Fase Pre y de 4,0 en la Fase Post. Es importante resaltar, que, de las cuatro poblaciones, Salamina refleja un menor impacto en los resultados de las pruebas, puesto que sus valores en la media \bar{x} son intrascendentes.

En este orden de ideas, la desviación estándar (D.E.) en este caso, al estar relacionada con el incremento o disminución de los resultados de la media \bar{x} , presenta una disminución, lo que indica que los resultados arrojados no se encuentran lejanos a la media \bar{x}

Magdalena Caldense

Area	Fase Pre											
	Norcasia			Samana			Victoria			La Dorada		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	349	3,3	2,0	364	2,6	1,8	327	3,4	1,9	3794	3,4	2,1
Comunicativa	349	2,0	1,2	364	1,9	1,3	327	2,3	1,3	3794	2,1	1,4
Socioafectiva	349	1,8	1,2	364	1,5	1,3	327	2,3	1,3	3794	1,8	1,5
Cognitiva	349	9,9	3,3	364	9,4	3,6	327	10,3	3,5	3794	10,8	4,0
Total	349	17,0	5,9	364	15,4	6,1	327	18,3	6,1	3794	18,1	6,7
Area	Fase Pos											
	Norcasia			Samana			Victoria			La Dorada		
	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.	N	\bar{x}	D. E.
Motora	349	2,4	1,8	364	2,2	1,6	327	2,4	1,9	3794	2,1	1,6
Comunicativa	349	1,3	1,1	364	1,3	1,0	327	1,3	1,1	3794	1,3	1,1
Socioafectiva	349	1,5	1,1	364	1,4	1,2	327	1,5	1,0	3793	1,4	1,2
Cognitiva	349	7,1	3,9	364	6,8	4,2	327	6,2	3,2	3794	6,8	3,3
Total	349	12,8	6,3	364	12,3	6,8	327	12,1	6,1	3794	12,0	5,7

Area	Comparación de medias							
	Norcasia		Samana		Victoria		La Dorada	
	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p	Z	Valor p
Motora	-10,3	0,000*	-3,9	0,000*	-9,1	0,000*	-38,9	0,000*
Comunicativa	-10,2	0,000*	-9,2	0,000*	-12,1	0,000*	-32,4	0,000*
Socioafectiva	-4,3	0,000*	-1,7	0,085	-10,3	0,000*	-17,2	0,000*
Cognitiva	-12,6	0,000*	-12,1	0,000*	-14,2	0,000*	-45,8	0,000*
Total	-12,9	0,000*	-10,5	0,000*	-14,3	0,000*	-45,8	0,000*

Valor p < 0.05

Fuente construcción propia

Finalmente, en la zona Magdalena Caldense, se analiza el mismo comportamiento de las tablas anteriores, al iniciar la Fase Pre los resultados arrojan medias \bar{x} con valores altos, lo que permite inferir que los estudiantes presentaban dificultades a nivel cognitivo. Sin embargo, en la desviación estándar (D.E) existe una particularidad, y es que aun que se poseen dificultades cognitivas hay una mayor concentración de niños y niñas que permanecen más cercanos a la media y por ende se refleja una desviación estándar (D.E) menor.

Por otro lado, en la Fase Post, se evidencia una menor evolución en la media \bar{x} concluyendo que no se genera tanto impacto tras la aplicación de todas las estrategias en comparación con otras zonas. Cabe resaltar, que en los municipios de Norcasia y Samaná la desviación estándar (D.E) incrementa de una fase a otra, indicando que a pesar de que hubo evolución en la media, una mayor cantidad de niños y niñas no lograron el mismo nivel de avance y quedaron mas alejados de la media, por consiguiente, hay incremento en la desviación estándar (D.E).

Tabla 5. Normalidad

CONCLUSIONES

En este escrito se ha mostrado la dimensión motora y socioafectiva desde la mirada de la investigación y análisis de datos del Proyecto Predictores del Aprendizaje en el grado de Transición de las escuelas públicas del departamento de Caldas – Colombia. Además siguiendo a los autores e investigadores, cada niño y niña se desenvuelve según el entorno donde se nace, crece y sostiene relaciones sociales con otros niños y adultos. Se confirma que el desarrollo socioafectivo de la niñez es un elemento clave en el desarrollo humano, que puede iniciar en las instituciones educativas formando vínculos que crean niños que se fijan metas y alcancen logros personales, trabajen en equipo y avancen en la sociedad actual que a su vez es el medio de interrelación entre los agentes educativos y la familia como actor de cambio en el desarrollo como persona y también hace que se perpetúen los valores humanos.

Es oportuna la intervención que hace el Proyecto Predictores del Aprendizaje, pues hace un destacado aporte a los docentes y padres de familia para que los niños alcancen el desarrollo infantil con la idea de que tengan iguales oportunidades sin tener presente o distante la zona. Se considera que entre los principales resultados del análisis de los datos en general, las mediciones tuvieron impacto positivo.

La implementación del proyecto en las escuelas públicas en Caldas es inédita, es una apuesta regional que bien puede ser llevada a escala nacional o porque no decirlo a nivel internacional. Es necesario reconocer en el momento de intervención que se realiza con instituciones educativas y formación docente o estudios para formar profesionales en el desarrollo psicomotriz, con el fin de plasmar un desarrollo que no permita ubicar al niño o la

niña en una categoría específica; sino que contribuya a detectar en la ejecución de actividades, cuales aportan a su psicomotricidad y las posibilidad de mejorar en la coordinación, desplazamiento, movimientos, etc. A su vez, identificar la importancia sobre las necesidades encontradas en el presente artículo respecto a las características específicas de la dimensión motora y socioafectiva, con el fin de potenciar los ejercicios por medio de estructuras organizadas que aportan a la exploración del mundo y descubrimiento de nociones de espacios que configuran la identidad del infante en un contexto que significativamente potencie el desarrollo de la personalidad.

Por otra parte, el desconocimiento desde el marco institucional, el espacio y los artefactos que componen el plantel educativo posicionan a los estudiantes a limitarles un buen desarrollo y así mismo el proceso de maduración que el niño y niña necesitan para contribuir en las habilidades cotidianas de su quehacer diario.

Igualmente dar un giro a los aspectos que la prueba evalúa, pues los ítems que valoran la dimensión socioafectiva tienen tendencia a evaluar la interacción social, es decir a las normas y procesos de autonomía.

En la documentación de evaluaciones de primera infancia existen diversas formas de medir el desarrollo infantil directamente a lo relacionado a decidirse por las áreas o dimensiones y cuáles de estas medir; hay más disponibilidad de investigaciones cualitativas y se espera que los casos de niños y niñas que requieran atención efectiva en sus necesidades individuales reciban respuesta específicas.

Medir la dimensión socioafectiva requiere recoger información de niños y niñas en todos los contextos donde participa, no solo en el grado transición sino también en su propio hogar.

Como lo sugiere Ayerbe citado por Velásquez, Echeverri, y Sánchez (2012) plantea que "... se necesitan estudios de perfil, que incluyan indicadores de salud y desarrollo, de desarrollo social e intelectual, del auto-concepto del niño, del ambiente familiar, etc." Para tener la información para el diseño de servicios educativos y sociales que garanticen un desarrollo integral y contextual a los niños y niñas. En ese sentido, se sugiere hacer análisis de los datos de las dos mediciones en el año en que se realiza la medición del proyecto Predictores y así crear un diagnóstico detallado de las dimensiones y mejorar la calidad de la atención oportuna y seguimiento al desarrollo que garanticen el éxito de cada niño y niña.

Se pone en consideración lo indispensable que es agregar en las intervenciones y/o pruebas la parte subjetiva, escuchar la voz de los niños y niñas.

Referencias

- Amar, J. (2000). Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, enero - Julio - N. 005. Universidad del Norte. Barranquilla. pp. 96 – 126.
- Amar Amar, J., Kotliarenko, M., Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. Investigación y desarrollo: Revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano, ISSN 0121-3261, Vol. 11, N° 1, 2003, pp. 162-197
- Amar, J., Kotliarenko, M., Acosta, C. (2003). Factores protectores. Un aporte investigativo desde la Psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*. Enero - Julio - N. 011. Universidad del Norte. Barranquilla. pp. 107 – 121.
- Amar, J., Abello, R., Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla., Ediciones Uninorte.
- Caffaro, S., Gutiérrez, I., Heenskerk, A., Rapetti, G. (2006). “Promoción del desarrollo infantil temprano en APS”. Congreso de Atención Primaria de la Salud. Buenos Aires, Argentina.
- De Vioria, C. (2007). Estudio descriptivo, comparativo y relacional del desarrollo infantil integral en una muestra de niños y niñas de diferentes edades, niveles socioeconómicos, y regiones de Venezuela. *Orbis Revista científica ciencias humanas*. Volumen 3. N. 007. Fundación Miguel Unamuno. Maracaibo

- Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill. Bogotá.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. Fondo de cultura económica, México.
- Gardner, H. (1995). *La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- Guerrero, L. (1999). *Educación inicial: A la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil, hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano?* Revista Iberoamericana de educación. Enero – Abril. N. 022. OEI. Madrid. P. 75 – 92.
- Igidio, I. (1999). *Educación Inicial. Monográfico*. Revista Iberoamericana de educación. N. 22/ Enero Abril, Janeiro.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., Fontecilla, M. (1990). *Estado del Arte de Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Mulsow, G. (2008). *Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano* Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 61-65, jan. /abr.
- Urrú, E. (2003). *Reuven Feursetein y la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Revista de Educación. N. 332 (2003), pp. 33-54
- Amavizca, N (2001). *Educación holística. Pedagogía del amor universal. Perfiles educativos volumen 23 no.92 p 1-4*.

- Arce, K. y Revelo, V. (2016). Organización e implementación del aula de educación temprana para desarrollar habilidades motoras básicas en los niños y niñas de 2 años del C.E.E. *Revista Perspectivas en la Primera Infancia*, volumen 4 numero 4, pp 44.
- Attanasio O, et al. (2012). Estimulación infantil temprana, nutrición y desarrollo infantil: Evaluación de los impactos de una intervención de visitas domiciliarias a niños beneficiarios de Familias en Acción en municipios semi-rurales.
- Benjumea, M. (2009). Elementos constitutivos de la Motricidad como dimensión humana. (Tesis de maestría), Elementos constitutivos de la Motricidad (pág. 200). Medellín, Colombia.
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. FEDESARROLLO. Cuadernos No. 51. p 36-37.
- Camargo, M y Castro, A. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Cardona- Sosa, L y Medina, C. (2013). Efectos del Programa Buen Comienzo en los indicadores de los niños y niñas al nacer y en su continuidad escolar: Resultados de la Evaluación No-Experimental. Banco de la República Sucursal Medellín.
- Castro-Martínez, J. Bossio, A. Rodríguez, H. Villamizar, N. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, volumen 14 número), pp 112-124.

- Cifuentes,D.(2015). Desarrollo socioafectivo. Primera Infancia. (Tesis de pregrado)
- Duran, S (2013). Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría de Integración Social (SDIS) en Bogotá. Colombia. Tesis de doctorado)
- Fernández, J, González, C y Herazo, L (2014) Análisis del desarrollo de la integración social a través de estrategias lúdico-recreativas en los niños (as) del nivel preescolar de la Institución Educativa Corazón de María. (Tesis pregrado)
- Gallego, A y Gutierrez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. Zona Próxima, volumen 22, p 87-104.
- García, C y Alvarez, G (2014). Prueba de Romberg y Moritz Heinrich Romberg . Revista Mexicana de Neurociencia, volumen15(1), pp 31-35
- González J y Duran I. (2012). Evaluar para mejorar: el caso del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. Revista Desarrollo y Sociedad Número 69.
- Herrón, M.(2015) Blog del Observatorio en Educación del Caribe colombiano. Universidad del Norte - Barranquilla.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2011). Boletín de difusión interna No. 146 octubre 20.

Jaramillo, L, Osorio, M e Iriarte F. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la practica educativa en la educacion preescolar. Zona Próxima, p, 150-163.

Jimenez, A. (2012). Estrategias lúdicas y desarrollo psicomotriz de niños y niñas del primer año de educación básica en la red tres cerritos canton naranjal de la Provincia del Guayas. (tesis de maestría).

Larreamendy-Joerns, Puche- Navarro y Restrepo. (2008). Claves para pensar el cambio: Ensayo sobre Psicología del Desarrollo. Bogotá: Uniandes.

Ley 1098. Código de la infancia y la adolescencia. Congreso de Colombia. Bogotá, Colombia. Noviembre 8 de 2006.

Ley 1804. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Congreso de la República de Colombia. Agosto 2 de 2016.

Liranzo, P, Hernández, R, Jiménez A, Pacheco, B. (2017). Expresión socio-afectiva y arte en estudiantes del nivel primario. Revista Ciencia y Sociedad, volumen 42 No. 2 p. 53 - 63.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Sentido de la educación inicial.

Ortega, S (2015). Incidencia de la afectividad en el desarrollo integral de niños y niñas. (Tesis de pregrado).

Perinat, A. (2003). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque Sistemico*. Barcelona, España:

Editoria UOC, S.L

Piaget, J. (1975,1986). *Seis estudios de Psicología*.

Pinto, M. y Misas, M. (2014). *La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños*. *Revista Cultura Educación y Sociedad*, volumen 5 (1), pp119-140.

Puche, R. Orozco, M. Orozco, B y Correa, M. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia, Noviembre 2009.

Quintero, S. Gallego, A. Ramírez, L y Jaramillo, B. (2016) *La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas*, volumen n° 25, junio diciembre, <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9788>

Raynaudo, G y Peralta O. (2017). *Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky*. volumen 23, número 1, *Revista Liberabit*, pp 23, 137 <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>

Sánchez, J. (2014). *Pedagogía afectiva para la convivencia y el desarrollo humano*. Corporación (Tesis de maestría).

Sandoval, S. (2012) *Psicología del Desarrollo Humano I*. Recuperado e.

http://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/5to_SEMESTRE/50_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_I.pdf

- Sandoval, D. (2013). Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación para la Primera Infancia con Enfoque Holístico Transformador. (Tesis de maestría)
- UNESCO (1990). Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- UNESCO (s.f). Síntesis regional de indicadores de la Primera Infancia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146286s.pdf>
- UNESCO (2014) Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos.
- UNESCO (s,f). La educación encierra un tesoro.
- Velásquez. G, Echeverri. M y Sánchez. (2012) XIII Foro Internacional e Educación Inicial. "La evaluación en la Primera Infancia y su implicación en el Desarrollo Humano". Portal Confenalco Antioquia. Medellín.
- Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, volumen 12, número 1, pp. 171-186.
- Vasquez, G, Echeverri, M y Sanchez, S. (2012). Concepciones y tendencias de la evaluación en la Primera Infancia.
- Wernicke, C. (2006). Pedagogía Contextual: Fundamentos. Eduterapia. Volumen 18.