

ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“DESARROLLO INFANTIL Y EMOCIONAL MEDIANTE PROCESOS DE
CARACTERIZACIÓN
PEDAGÓGICA, FAMILIAR Y SOCIAL EN CONTEXTOS VULNERABLES
DE POPAYÁN (COLOMBIA) ”**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **GLORIA MILENA ESCOBAR GUTIÉRREZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **Dra. INGRID SELENE TORRES ROJAS**

Colombia, 2022

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 12 de diciembre de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Desarrollo infantil y emocional mediante procesos de caracterización pedagógica, familiar y social en contextos vulnerables de Popayán (Colombia)”

Elaborado por **Mtra. Gloria Milena Escobar Gutiérrez**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

Handwritten signature in black ink, appearing to read 'I. S. TORRES'.

Dra. Ingrid Selene Torres Rojas
Nombre y firma del Director de tesis

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, *Gloria Milena Escobar Gutiérrez*, con matrícula *EDCO18635*, egresado del programa *Doctorado en ciencias de la educación*, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con CC, N° *34329105*, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

“Desarrollo infantil y emocional mediante procesos de caracterización pedagógica, familiar y social en contextos vulnerables de Popayán (Colombia)”

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.

Gloria Milena Escobar G.

Gloria Milena Escobar Gutiérrez

Correo electrónico: gloria.escobar@ucpass.edu.mx

Teléfono móvil: +57 3135748854

Tabla de contenido

Índice de tablas.....	7
Índice de figuras	8
Agradecimiento.....	10
Dedicatoria.....	11
Resumen	12
Abstract	14
Introducción	15
Capítulo I. Planteamiento del problema	20
1.1. Formulación del problema	20
1.1.1. Contextualización.....	20
1.1.2. Definición del problema.....	21
1.2. Pregunta de Investigación	30
1.2.1 Pregunta principal.....	30
1.2.2 Preguntas secundarias.....	30
1.3. Justificación.....	30
1.3.1. Conveniencia.....	30
1.3.2. Relevancia social.....	31
1.3.3. Implicaciones prácticas.....	32
1.3.4. Utilidad metodológica.....	33
1.3.5. Utilidad teórica.....	34
1.4. Supuestos teóricos.....	36
Capítulo II. Marco teórico	38
2.1 Análisis legal. Un recorrido por la educación para la primera infancia en Colombia	39
2.1.1. La historia de la educación para la Primera Infancia en Colombia.....	42
2.1.2. El paso de la Política Pública a la Ley de Cero a Siempre.....	44
2.2 Análisis conceptual del primer grado obligatorio en la educación formal	49
2.2.1. El primer grado obligatorio de la educación formal en Colombia.....	49
2.2.2. ¿Quiénes son los estudiantes del grado obligatorio?	57
2.2.3. Las dimensiones de desarrollo en la educación preescolar.....	62

2.2.4. Propósitos del desarrollo y aprendizaje que están llamados a promover la educación inicial y preescolar.	65
2.3. Análisis conceptual del desarrollo	70
2.3.1 Desarrollo, desarrollo infantil y desarrollo integral.	70
2.3.2. Análisis conceptual del desarrollo emocional.	72
2.4 Marco referencial.....	74
2.4.1 Marco referencial desde la perspectiva del desarrollo infantil.....	74
Capítulo III. Método.....	126
3.1. Objetivo	126
3.1.1. General.	126
3.1.2. Específicos.....	126
3.2. Diseño del método	127
3.2.1. Diseño.....	127
3.2.1.1. Paradigma de la investigación.....	131
3.2.1.2. Enfoque de la investigación.....	132
3.2.2. Alcance del estudio	133
3.3. Participantes	134
3.4. Escenario	135
3.5. Instrumentos de recolección de información.....	138
3.5.1. Observación participante.....	142
3.5.2. Diario de campo.....	142
3.5.2.1. Momento N° 1. Entrevistas semiestructuradas a los acudientes.....	144
3.5.2.2. Momento N° 2. Caracterización pedagógica en grado transición.....	147
3.5.2.3. Momento N° 3. Caracterización institucional	150
3.5.2.4. Momento N° 4. Aplicación del instrumento para la Evaluación de la Percepción y Valoración de las Emociones en los niños de la etapa infantil. PERCEVAL 2.0	152
3.5.2.5. Momento N° 5. Valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (DFH).	155
3.5.2.6. Momento N° 6: Instrumento de la Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada-EVCDI-R	161

3.5.3. Análisis documental	164
3.6 Procedimiento	165
3.7. Operacionalización de las categorías de estudio.....	170
3.8. Análisis de datos	172
3.9. Consideraciones éticas	173
Capítulo IV. Resultados de la investigación	176
4.1 Aspectos sociodemográficos	176
4.2 Análisis descriptivo del desarrollo infantil y emocional encontrado en los niños .	179
4.2.1 Categoría 1. Desarrollo infantil y emocional	181
4.2.1.1. Subcategoría 1. Dificultad en el aprendizaje y en el lenguaje	183
4.2.1.2. Subcategoría 2. Conciencia emocional.....	186
4.2.1.3. Subcategoría 3. Limitaciones de los acudientes en el desarrollo infantil del estudiante	189
4.2.1.4. Subcategoría 4. Dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás y el entorno.	191
4.2.2 Categoría 2. Caracterización pedagógica	194
4.2.2.1. Subcategoría 1. Dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás y el entorno	196
4.2.2.2. Subcategoría 2. Acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos	198
4.2.3 Categoría 3. Caracterización familiar	201
4.2.3.1. Subcategoría 1. Limitaciones consideradas por los acudientes en relación con el desarrollo infantil del estudiante.....	203
4.2.3.2. Subcategoría 2. Acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos.....	204
4.2.3.3. Subcategoría 3. Violencia física y psicológica en el entorno familiar	205
4.2.3.4. Subcategoría 4. Ausencia de los padres en la crianza del estudiante	207
4.2.4 Categoría 4. Caracterización social.....	210
4.2.4.1. Subcategoría 1. Problemáticas del contexto social.....	212
4.2.4.2. Subcategoría 2. Familia en situación de desplazamiento forzado.	215
Capítulo V. Discusión y conclusiones	218

5.2. Conclusiones.....	231
5.3. Recomendaciones.....	237
Referencias bibliográficas	239
Anexos.....	265
Anexo 1. Tabla de códigos y documentos primarios	266
Anexo 2. Criterios de saturación.....	269
Anexo 3. Carta. Autorización de consentimiento informado	271
Anexo 4. Carta. Consentimiento informado	272
Anexo 5. Certificaciones de participación en ponencias	273

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de la investigación	135
Tabla 2. Instrumentos de recolección de información	139
Tabla 3. Formato de diario de campo	143
Tabla 4. Ítems esperados y excepcionales en los DFH de varones y niñas entre 5 y 12 años.....	157
Tabla 5. Interpretación Puntaje DFH (PDFH).....	159
Tabla 6. Actividades del trabajo de campo	169
Tabla 7. Categorías de estudio.....	170
Tabla 8. Información de los estudiantes participantes de la investigación	177
Tabla 9. Información de acudientes de los estudiantes participantes de la investigación	178

Índice de figuras

Figura 1. Aspectos relevantes del contexto legal de la Primera Infancia	41
Figura 2. Argumentos que favorecen a la primera infancia.....	45
Figura 3. Dimensiones del desarrollo humano	54
Figura 4. Momentos transformadores del curso de la vida de los niños	66
Figura 5. Propósitos y referentes del desarrollo y aprendizaje	69
Figura 6. La ciudad de Popayán por comunas	136
Figura 7. Fotografías externas de la <i>Institución Educativa Niño Jesús de Praga</i>	137
Figura 8. Misión, Visión y Principios Institucionales	138
Figura 9. Formato de entrevista semiestructurada (Momento I)	146
Figura 10. Formato de entrevista semiestructurada (Momento II)	147
Figura 11. Propósitos y categorías de la educación inicial y preescolar	148
Figura 12. Hoja de valoración – Guía de caracterización pedagógica en transición ..	150
Figura 13. Variables del instrumento de caracterización institucional – I.E Niño Jesús de Praga	151
Figura 14. Formato de caracterización institucional	152
Figura 15. Diapositivas del instrumento PERCEVAL-v 2.0	153
Figura 16. Hoja de valoración PERCEVAL.....	154
Figura 17. Valoración del desarrollo infantil.....	162
Figura 18. Hoja de valoración EVCDI-R (Ver hoja completa en el apéndice X).....	163
Figura 19. Matriz de análisis	165
Figura 20. Fases del análisis temático a partir de la etnografía educativa.....	166
Figura 21. Mapa semántico en ATLAS.ti 9	180
Figura 22. Nube de palabras representativas de la categoría Desarrollo infantil y emocional.	181
Figura 23. Diagrama Sankey Desarrollo infantil y emocional.....	182
Figura 24. Nube de palabras representativas de la categoría Caracterización pedagógica.	194
Figura 25. Diagrama Sankey Caracterización pedagógica	195
Figura 26. Nube de palabras representativas de la categoría Caracterización familiar.	201

Figura 27. Diagrama Sankey Caracterización familiar	202
Figura 28. Nube de palabras representativas de la categoría Caracterización pedagógica.	211
Figura 29. Diagrama Sankey de la caracterización social	212

Agradecimiento

A Dios, a la Virgen María y a mis Ángeles por respaldar mis proyectos,

A mi familia por el apoyo incondicional y comprender mis ausencias,

A mis amigos y amigas por estar siempre presentes,

A mi Universidad Cuauhtémoc, por cada uno de los aprendizajes permitidos a través de los maestros, especialmente a la Dra. Ingrid Selene Torres por asesorar este estudio de investigación y compartirme de su Luz.

A mi *Institución Educativa Niño Jesús de Praga*, que me ha permitido conocer padres de familia y estudiantes dispuestos a participar en los diferentes proyectos, especialmente a la Rectora Mirta Guaca Campo por su confianza e incondicional apoyo.

A los que ya no están, pero hacen parte de esta historia.

Muchas gracias a todos los que saben que hicieron parte de este proceso tan maravilloso, que conocieron y aceptaron mis emociones, a los que siempre me esperan con un abrazo del alma.

Dedicatoria

A mis maestros de vida, quienes me han inspirado estos últimos doce años de carrera profesional, quienes me obligaron a pensar para transformar mis prácticas pedagógicas en la educación infantil, a quienes les tocó nacer en medio de la dificultad y la carencia, y sin embargo están dispuestos a jugar y a sonreír en cada jornada escolar.

Es para ustedes, mis queridos estudiantes de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* de la ciudad de Popayán en Cauca, Colombia. Y para todo aquel que tenga la intención de comprender que en la complejidad de Ser Niño es necesario conocer su contexto familiar y social.

Resumen

El desarrollo de la primera infancia es un área de estudio que compete a la humanidad por la relevancia que tiene para el desarrollo humano, por tal motivo, el objetivo de esta investigación es comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de estudiantes en grado transición, en contextos vulnerables de una Institución Educativa de Popayán (Cauca- Colombia) teniendo en cuenta la caracterización pedagógica, familiar y social. Este estudio contó con la participación del nivel de preescolar en la población y una muestra intencionada de veinte estudiantes de grado transición 01 con sus respectivos acudientes, la metodología se abordó desde el paradigma histórico hermenéutico, con enfoque cualitativo y diseño etnográfico educativo; los instrumentos utilizados fueron la observación participante, diario de campo con entrevistas semiestructuradas, caracterización institucional, Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil-Revisada (EVCDI-R), Percepción y Valoración de las emociones (PERCEVAL-v.2.0) y valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (DFH). En los resultados se sistematizan los diarios de campo, que luego se analizan a través del software Atlas.ti 9. emergiendo cuatro categorías: desarrollo infantil y emocional, caracterización pedagógica, caracterización familiar y caracterización social. Finalmente, las conclusiones muestran la existencia de dificultades en el desarrollo infantil y emocional, debido a los contextos violentos en los cuales conviven los estudiantes y sus familias, generando problemas en el aprendizaje y el lenguaje; además de falencias para identificar las emociones, relacionarse consigo mismo, con los demás y el entorno. También se detectó que el acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos está enmarcado en la violencia física y emocional, logrando

minimizar las capacidades y potencialidades de los infantes.

Palabras Claves: Desarrollo infantil y emocional, caracterización pedagógica, familiar y social.

Abstract

Early childhood development is an area of study that concerns humanity because of its relevance for human development; therefore, the objective of this research is to understand the emotional development from the childhood development of kindergarten students, in vulnerable contexts of an educational institution in Popayán (Cauca-Colombia). This study involved the participation of the preschool level in the population and a purposive sample of twenty students in kindergarten level, with their respective tutors. The methodology was approached from the hermeneutical historical paradigm, with a qualitative approach and educational ethnographic design; the instruments used were participant observation, field diary with semi-structured interviews, institutional characterization, Qualitative Assessment Scale of Child Development-Revised (EVCDI-R), Perception and Assessment of Emotions (PERCEVAL-v.2 .0) and psychological assessment of the Human Figure Drawing (HFD). In the results, the field diaries are systematized, which are then analyzed using Atlas.ti 9 software, emerging four categories: child and emotional development, pedagogical characterization, family characterization and social characterization. Finally, the conclusions show the existence of difficulties in child and emotional development, due to the violent contexts in which the students and their families live, generating problems in learning and language; in addition to deficiencies in identifying emotions, relating to oneself, to others and to the environment. It was also detected that the inadequate school accompaniment of parents towards their children is framed in physical and emotional violence, minimizing the capabilities and potential of the children.

Keywords: Child and emotional development, pedagogical, family and social characterization.

Introducción

Considerando que el desarrollo infantil no es un conjunto de segmentos o áreas desarticuladas, la presente investigación aborda el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil teniendo en cuenta los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social en contextos vulnerables, los cuales han demostrado una afectación directamente proporcional con los problemas emocionales que presentan los niños y niñas del grado transición. Esta situación institucional concuerda con la visibilización de problemáticas de la primera infancia a nivel mundial y nacional, de acuerdo con las condiciones familiares, sociales y educativas principalmente.

En Colombia, la primera infancia es la etapa que inicia con la gestación hasta cumplidos los seis años, si bien es cierto, que se ha convertido en un tema coyuntural planteado desde los objetivos del desarrollo sostenible, la infancia esta considerablemente afectada por brechas sociales, económicas, políticas, educativas, entre otras, cuyas consecuencias alteran las oportunidades de equidad e igualdad en la sociedad. Sumado a lo anterior, la primera infancia se encuentra expuesta a riesgos psicosociales que conllevan a problemas cognitivos, sociales y emocionales reflejados principalmente en los espacios educativos, los cuales en Colombia dentro de la educación inicial de carácter oficial, se ofrecen a través de programas de atención integral para la primera infancia liderados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), generalmente ofrecido a familias en condiciones de vulnerabilidad, y solo existe un único grado obligatorio, denominado transición en el nivel de preescolar dentro de las instituciones educativas públicas, donde los niveles de cobertura no alcanzan a cumplir con la totalidad de los niños, y además, es uno de los grados con

mayor deserción escolar, sobre todo en los últimos años como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Así mismo, los hallazgos de este estudio demuestran que la primera infancia también se desarrolla en medio de problemáticas familiares como separaciones de los padres, violencia intrafamiliar, ausencia total o parcial de los padres; y otras problemáticas de índole social como el desplazamiento a causa del conflicto armado, la delincuencia común, la pobreza, el consumo y/o venta de sustancias psicoactivas y el desempleo.

En consonancia con lo anterior, algunos de los antecedentes internacionales que hacen parte de este ejercicio de investigación y que abordan el desarrollo infantil, dan cuenta sobre la problemática general alrededor de los niveles básicos de escolaridad en los padres de familia, la ausencia total o parcial en el acompañamiento de la crianza a los hijos y la práctica de disciplina violenta como forma de corrección en la primera infancia, dichas situaciones conllevan al rezago del desarrollo integral de los niños, principalmente en las áreas cognitiva, lenguaje, motriz y social, en algunos casos demostrados a partir de los resultados de instrumentos de valoración. Estos problemas son similares a los antecedentes nacionales y locales, los cuales se reflejan en las dificultades del desarrollo comunicativo, cognitivo, social y motor, siendo esto más común en las familias de contextos vulnerables, disfuncionales, con la ausencia de una o ambas figuras paternas y con carencias económicas.

Ahora bien, los antecedentes referidos al desarrollo emocional son comunes a los anteriores por la falta de acompañamiento del adulto significativo en la crianza de los hijos, es reiterativo las condiciones desfavorables a nivel sociodemográfico, educativo y económico, los resultados demuestran poca capacidad de los niños para comprender las

emociones, sumado a ello, se refleja la necesidad de promover la educación emocional junto a la formación de los agentes educativos. Por otra parte, algunos estudios nacionales demuestran la limitación de las pruebas utilizadas para valorar la percepción emocional en los primeros años. Por su parte, los antecedentes locales son reducidos, y señalan generalidades sobre elementos biopsicosociales, condiciones de crianza inapropiada y el contexto familiar como principales factores de afectación en el desarrollo esperado de los niños, quienes difícilmente saben cómo reconocer sus emociones.

En este orden de ideas, la pregunta de investigación planteada gira alrededor de ¿Cómo se comprende el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil en contextos vulnerables de los estudiantes de grado transición de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga de Popayán – Cauca – Colombia?, cuya principal motivación es comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes, lo anterior indicará unos hallazgos para repensar y transformar las prácticas pedagógicas actuales y analizar las posteriores líneas de investigación que surjan.

Con respecto a la relevancia del tema, es preciso resaltar que el desarrollo infantil y emocional es conveniente para el desarrollo humano, por lo tanto, es una responsabilidad social abordarlo desde los establecimientos educativos mancomunadamente con las familias, siendo estos los espacios idóneos para aprender competencias emocionales y en este sentido aportar al mejoramiento de la convivencia en el aula, la familia y entornos sociales. Además, presenta unas implicaciones prácticas que benefician las transformaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación infantil a partir de los resultados de la caracterización familiar, social y escolar.

Por otra parte, esta investigación muestra los avances en el conocimiento teórico sobre el desarrollo infantil y emocional permitiendo hacer un reconocimiento del estado del arte para analizar y describir cómo el desarrollo infantil y emocional en medio de sus necesidades, problemáticas, retos y desafíos moviliza acciones para establecer reflexiones y propuestas intencionadas, flexibles y coherentes con los hallazgos, de esta manera atender la formación integral en la infancia. En este sentido, las principales fuentes de información teórica se encontraron mediante una matriz de análisis, la cual permitió la búsqueda de documentos científicos a nivel nacional e internacional ubicados en los buscadores de *Scopus*, *Dialnet*, *Google académico* y *Scielo*, con descriptores en inglés y español mediante el *tesauro de la UNESCO*.

Con respecto al origen epistemológico de esta investigación se centra en la Escuela de Chicago, cuyo fundamento ideológico influyente es el interaccionismo simbólico bajo un diseño etnográfico educativo encaminado hacia la descripción de las realidades del desarrollo infantil y emocional de los participantes, en este caso, veinte estudiantes de grado transición y sus respectivos acudientes, lo cual implica observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y la aplicación de instrumentos de valoración para el desarrollo infantil y emocional, lo anterior sistematizado en diarios de campos analizados con el apoyo del software ATLAS.ti 9. Así mismo, esta investigación se aborda desde el paradigma histórico hermenéutico con enfoque cualitativo y un alcance descriptivo e interpretativo, teniendo en cuenta para el análisis de los datos el método inductivo que permitirá la identificación de patrones familiares, sociales y educativos organizados a través del análisis propuesto por Braun y Clarke (2006).

Con base en lo anterior, el desarrollo de la presente tesis contiene un primer capítulo correspondiente al planteamiento del problema, en el cual se considera la contextualización y definición del problema; la pregunta general y preguntas secundarias de la investigación; la justificación del estudio, teniendo en cuenta la conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, utilidad metodológica, teórica; y finalmente los supuestos teóricos. Seguidamente, se encuentra el segundo capítulo de marco teórico, el cual aborda un recorrido por el análisis legal de la educación para la primera infancia en Colombia; el análisis conceptual del grado transición, cómo primer y único grado obligatorio en la educación formal; el análisis conceptual del desarrollo desde diferentes posturas de valoración; y el marco referencial desde la perspectiva del desarrollo infantil y emocional.

Posteriormente, se halla el tercer capítulo, con la presentación del método de esta investigación, abarcando los objetivos del estudio, diseño del método, participantes, escenario, instrumentos para recolectar la información, el procedimiento de la investigación y su posterior operacionalización de las categorías de estudio para el análisis de los datos, finalizando con las consideraciones éticas. Dando inicio así, al cuarto capítulo referido a los resultados de la investigación, a partir de la presentación de datos sociodemográficos y descriptivos, estos últimos con respecto a las categorías y subcategorías emergentes del estudio. Finalmente, se encuentra el quinto capítulo, de discusión, conclusiones y recomendaciones. Cada uno de los capítulos presentados, hilan la importancia de este estudio y evidencian un proceso investigativo en consonancia con los objetivos planteados.

Capítulo I. Planteamiento del problema

En este capítulo se describe el planteamiento del problema centrado en los acontecimientos actuales de la primera infancia en el contexto internacional y nacional, para luego ubicar el escenario local en el cual se encuentra la institución educativa de carácter público donde se realiza esta investigación. Seguidamente, se presenta la pregunta de investigación, preguntas secundarias y la justificación de este estudio que especifica la pertinencia del tema y la importancia de comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes de grado transición en contextos vulnerables, teniendo en cuenta los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social.

1.1. Formulación del problema

1.1.1. Contextualización.

La primera infancia en Colombia es un ciclo vital considerado desde la gestación hasta que el niño cumple sus seis años de vida, tiempo en el cual se garantizan aspectos relacionados con: salud, protección, nutrición y educación, para el buen desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños, quienes se reconocen como sujetos de derechos los cuales deben prevalecer sobre los derechos de los demás según la Ley 1098 (Congreso de la República de Colombia, 2006). Conforme a lo anterior, la Ley 1804 de “*Cero a Siempre*”, reconoce en el artículo cinco (5) como derecho obligatorio, la educación inicial, servicio que debe garantizarse bajo condiciones de calidad, reconociendo en la educación inicial un proceso permanentemente intencionado y organizado desde el campo pedagógico para fomentar el desarrollo de potencialidades,

capacidades y habilidades en los niños a través de las actividades rectoras de la primera infancia, conocidas como: el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte, cuyo actor central de este proceso es la familia (Congreso de la República de Colombia, 2016).

1.1.2. Definición del problema.

El desarrollo de la primera infancia convoca a la humanidad para repensar cómo mejorar las condiciones de los niños, por ejemplo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020a) considera este desarrollo multidimensional el cual se ocupa del bienestar físico, emocional y mental de los niños, y varía de acuerdo con los contextos y cultura en la crianza de las familias. Sin embargo, es de resaltar que uno de los problemas de la educación a distancia durante el cierre de los establecimientos educativos a causa del COVID-19 fue no estar al alcance de la tercera parte de los niños, por lo tanto, la brecha digital acrecentó dicha desigualdad social, al permanecer las escuelas cerradas se afirma que por lo menos uno de cada tres niños en edad escolar no tuvo la oportunidad de participar en un programa de educación a distancia. (UNICEF, 2021a).

Asimismo, la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015) ajustó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la cual presenta acciones que priorizan entre otros aspectos el bienestar de las personas, dicha agenda ha generado un compromiso universal encaminado hacia el logro de diecisiete (17) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que pretenden transformar el mundo, de los cuales para efectos de esta investigación se precisará en el objetivo número cuatro (4), referente a la educación de calidad, el cual busca garantizar la inclusión, equidad y calidad de la educación mediante la promoción de oportunidades de aprendizaje para todos, iniciando

desde la primera infancia, es por ello que, la segunda meta de este objetivo para el año 2030, es certificar que todos los niños logren recibir un servicio de calidad en atención y desarrollo en la etapa de la primera infancia.

Pese a lo anterior, en el informe *Estado Mundial de la Infancia. En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia* realizado por UNICEF (2021b), se explica partir de las investigaciones realizadas que, entre más factores de riesgo vivencie un niño, mayor es la probabilidad de adquirir problemas sociales, emocionales y cognitivos los cuales pueden trascender a trastornos de estos mismos, situación que se acrecienta como consecuencia de la emergencia sanitaria por COVID-19 y en términos de factores de riesgo para la salud mental en la primera infancia se destacan: bajo peso al nacer, alimentación inadecuada, desnutrición, salud mental de la madre, paternidad en la adolescencia y disciplina violenta. Conforme a lo anterior, las cifras que presenta el informe muestran a nivel mundial que, el 15% de los niños nacen con bajo peso, el 15% de las madres son menores de 18 años cuando tienen a su primer hijo, el 29% de los niños no tienen una alimentación saludable, y el 83% de los niños están expuestos a situaciones de disciplina violenta por parte de sus cuidadores.

Por otro lado, a nivel nacional, el Congreso de la República de Colombia (2019), expide la Ley 1955 sobre el *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. "Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad"*, en consonancia con la Agenda 2030, logra institucionalizar los ODS con las acciones del Gobierno Nacional, propone dentro del pacto de equidad, ofrecer mayor cobertura a la primera infancia en los servicios de educación, nutrición, protección, atención en salud y formación para las familias. Es preciso aclarar que, la primera infancia en Colombia comprende la etapa del ser humano

desde la gestación hasta los seis (6) años, en la que se consolida el desarrollo emocional, social y cognitivo, resaltando que los niños tienen derechos universales, los cuales son reconocidos en la Constitución Política de Colombia (1991), los tratados internacionales y el Código de infancia y adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006).

De acuerdo con lo anterior, Colombia por medio del Ministerio de Educación (MEN, 2013, 2017a, 2017b) está ejecutando acciones orientadas hacia el mejoramiento de las condiciones del desarrollo infantil a través de la *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, las bases curriculares para la educación inicial y preescolar* y *Caja de herramientas para la innovación educativa* en el marco del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado han posibilitado el conocimiento de estrategias pedagógicas para favorecer la integralidad del desarrollo de los niños en el país.

Pese a todos los esfuerzos internacionales y nacionales no se puede desconocer que aún siguen existiendo el problema de las brechas sociales frente a las oportunidades que tienen los niños para un desarrollo integral, óptimo y de calidad. La Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) del año 2020 realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021b) realizada en Colombia cuyo objetivo es obtener información para analizar las condiciones socioeconómicas de las familias colombianas, permite realizar seguimiento a las variables necesarias para los diseños e implementaciones de políticas públicas, los resultados se obtienen de una muestra significativa conformada por población civil residente en todo el territorio nacional.

Una de las dimensiones de la *Encuesta Nacional de Calidad de Vida* corresponde

a: la atención integral a menores de 5 años, la cual notifica que el 61,4% de los niños en el país permanecieron en casa al cuidado de su padre o madre, mientras que el 24,1% de los niños en medio de la pandemia por COVID-19 lograron asistir de manera virtual y/o con guías de aprendizaje entregadas por el centro de atención (Hogar Comunitario, Jardín Infantil, Centro de Desarrollo Infantil o colegio) y el 9,6% de los niños estuvieron al cuidado de familiares mayores de edad diferentes a sus padres. En tanto, las cifras por área entre cabecera municipal y ruralidad demuestran que: el 58,0% de los menores en la zona urbana permanecieron la mayor parte del tiempo con alguno de sus padres en casa, y el 25,6% asistieron a un centro de atención, por su parte en la zona rural los porcentajes respectivamente fueron el 69,6 y 20,3%.

Los datos anteriores en comparación con los reflejados en el año anterior demuestran una estadística considerablemente en decaída, así lo demuestra la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) del año 2019, donde el 50,5% de los niños permanecieron en casa al cuidado de su padre o madre, mientras que el 35,8% de los niños frecuentaron un centro de atención. De la misma manera en las cabeceras municipales y ruralidad, respectivamente las cifras fueron: 44.5 y 40,4% y 65,2 y 24.6% (DANE, 2020b), situación que ha sido atribuida a la pandemia por COVID-19, tiempo en el cual los niños han tenido que estar la mayor parte del tiempo en confinamiento junto a sus familias, una generación alejada de la presencialidad en los espacios educativos.

Con respecto a la matrícula nacional para el año 2020, de acuerdo con el *Boletín Técnico de Educación Formal* el cual inicia con el nivel educativo de preescolar, se registraron 9.882.843 estudiantes, reportando el 1.5% menos respecto a la matrícula del año 2019, de los cuales 8.018.501 estudiantes hacen parte de la matrícula en el sector

oficial, correspondiendo a preescolar 922.945 estudiantes, lo anterior equivale al 6,7% del total de estudiantes y el 76,9% se ubicaron en el grado de transición. En comparación al año 2019 los niveles educativos de preescolar, básica y media registraron decrecimiento, siendo preescolar el mayor en baja de matrículas, presentando una variación de -6,7%, en este sentido, la menor asistencia se encuentra focalizada en el grado de transición (DANE, 2021a)

Las anteriores problemáticas educativas mencionadas se suman a las condiciones desfavorables que vivencia la primera infancia desde una mirada social y económica, la cual se caracteriza por problemáticas políticas, económicas y sociales que generan pobreza (Carrero, 2020), es así, como los niños en Colombia son afectados por las pocas oportunidades de recibir el servicio educativo, por la violencia, la pobreza, y actualmente, por el estado de la pandemia por COVID-19 siendo esta última situación, una de las causas por las cuales los niños tampoco tienen la garantía de acceder a la educación virtual, precisamente por no tener las condiciones económicas, tecnológicas y los conocimientos mínimos para la conectividad (Zapata, 2015).

Ahora bien, a nivel local se encuentra el *Plan de Desarrollo Municipal “Creo en Popayán”* de la Alcaldía de Popayán (2020) el cual en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se une al objetivo de ampliar la atención integral de la Primera Infancia a través del mejoramiento y consolidación de los proyectos de vida, estableciendo el subprograma: educación inicial en el marco de la Atención Integral Fortalecida, incluido en el Programa: *Calidad Educativa para el desarrollo integral*, en este sentido, se pretende fortalecer las modalidades de atención de la primera infancia en el campo: familiar, comunitario e institucional. Sin embargo, en términos de tasa de

cobertura neta para el grado de transición se reportó en el año 2019 de 63,70% y para el año 2020 de 63,41% evidenciando que no todos los niños menores de 6 años acceden al servicio educativo formal en las instituciones educativas de la ciudad (Alcaldía de Popayán y Secretaría de Educación, 2021).

En este orden de ideas, la ciudad de Popayán está dividida en nueve (9) comunas, por efectos de esta investigación se centrará en la comuna siete (7) ubicada al suroccidente de la ciudad, con estrato socioeconómico uno (1), donde se encuentra la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga (IENJP)* comprometida con la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, con características similares entre las familias, quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad afectando el desarrollo emocional de los estudiantes, dichas problemáticas se describen a continuación:

1. *El conflicto armado*, según la Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCAH) y Equipo de País de la ONU en Colombia (UNCT Colombia) (2020) en el departamento del Cauca hay existencia de grupos armados ilegales como: disidencias de las *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)*, *Ejército de Liberación Nacional (ELN)*, Grupos Armados Posdesmovilización (GAPD).
2. *Delincuencia común*, en este aspecto la Policía Metropolitana de Popayán junto al *Grupo de Infancia y Adolescencia y la Unidad de Responsabilidad Penal para Adolescentes* (Vanegas, 2020), identificó 18 pandillas ubicadas en las nueve comunas de la ciudad, las cuales se encuentran en los barrios con estrato socioeconómico 1 y 2, estas entidades atribuyen a pandillas juveniles, en condiciones de pobreza,

desempleo y desescolarización, además de contar con acompañamiento de grupos armados ilegales ubicados en estos sectores urbanos.

3. *Desplazamiento*, durante el año 2020 el departamento del Cauca registró cinco acontecimientos de desplazamiento masivo dejando alrededor de 1.149 víctimas. El reporte del 1 de enero de 2020 de la Red Nacional de Información (RNI) informó que 5.515 habitantes del Cauca fueron expulsados, y 2.821 habitantes fueron recibidos y para el año 2021 según la distribución de la población víctima en Popayán por rango etario, registra 833 niños y niñas entre los 0 y 5 años, y 1.800 niños y adolescentes entre los 6 y 18 años.
4. *Desempleo*, la tasa de desempleo en Popayán hasta enero de 2021 llegó al 18.5%, encontrándose por encima de la tasa nacional correspondiente al 14,6% (DANE, 2020a; Observatorio Regional del Mercado de Trabajo [ORMT], 2021).

Otro de los problemas que afecta el desarrollo infantil radica en aspectos los cuales los niños se encuentran inmersos como el bajo nivel académico de los acudientes y el desinterés por la asistencia escolar (Institución Educativa Niño Jesús de Praga, 2021b). Además de lo anterior, se ha observado como interés general de los acudientes, el fortalecimiento del desarrollo cognitivo de los estudiantes, un proceso guiado a través de modelos pedagógicos tradicionales, exclusivamente en el espacio de aprendizaje de la Institución educativa y con un mínimo acompañamiento familiar, desconociendo que las habilidades emocionales de los niños son parte del desarrollo integral e inciden en el desarrollo cognitivo, comunicativo, motriz y social. En este sentido, se desconoce la corresponsabilidad adquirida entre familia, la sociedad y el estado, quienes tienen el compromiso de velar por el desarrollo integral del estudiante (Const., 1991).

Ahora bien, otro de los problemas que justifican esta investigación es encontrar a los niños que ingresan al primer año obligatorio de la educación formal alrededor de los cinco años con carencias de habilidades y competencias emocionales, las cuales no se evidencian en el espacio educativo, por lo tanto, es necesario iniciar con un proceso de adaptación y caracterización pedagógica, familiar y social, con el fin de identificar el contexto de cada estudiante. De igual manera, es preciso repensar las prácticas pedagógicas a partir de las necesidades individuales de cada grupo de estudiantes que llegan anualmente con problemáticas generalizadas por el desinterés escolar, la ausencia del acompañamiento familiar y el desconocimiento del desarrollo emocional.

Dentro del *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga (2021c) se ha identificado como problema, las características propias de las familias que vivencian dentro de la comuna siete (7) tales como: consumo y/o venta de sustancias psicoactivas, inseguridad social, delincuencia común, abuso sexual, maltrato físico y psicológico, lo cual conlleva a que los estudiantes lleguen a la institución con diferentes problemas que algunos expresan a través de sus comportamientos o por el contrario se aíslan. Por lo anterior, se plantea dentro del *Plan de Mejoramiento Institucional* de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga (2021b) acciones que favorezcan acertadamente cambiar dicha situación, pese a ello, cada año se hace más difícil poder orientar a los estudiantes, ya que las familias se han acostumbrado a vivir bajo las condiciones anteriormente mencionadas, hay poca participación por parte de ellas, y ahora como consecuencia de la pandemia tienen acceso limitado a internet y/o desconocimiento tecnológico.

En consonancia con lo anterior, la guía para el mejoramiento institucional propuesta por el MEN, (2008) refiere entonces, en la gestión comunitaria, la prevención de posibles riesgos que afectan el buen funcionamiento y bienestar de toda la comunidad educativa, amparado por tres componentes: prevención de riesgos físicos, psicosociales y programas de seguridad, pese a ello, en el PEI no se encuentran establecidas las políticas preventivas frente a riesgos físicos y emocionales que favorezcan las condiciones de los estudiantes y sus familias, por lo tanto, es otra problemática que justifica este estudio, pues es necesario pensar en una actualización tanto del documento como repensar las acciones de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta el conocimiento del contexto escolar, a partir de los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social, que a su vez benefician el desarrollo infantil y emocional de los estudiantes.

En síntesis, la descripción de los antecedentes internacionales, nacionales, locales e institucionales del problema de este estudio, permiten el acercamiento a los problemas familiares y sociales que vivencian los estudiantes, los cuales afectan de manera proporcional en su desarrollo infantil, considerando el desarrollo no fragmentado, por el contrario, visto como un conjunto, donde las emociones y las diversas áreas se encuentran y unifican para formar el Ser que hace, conoce y convive como lo menciona Delors (1996), teniendo en cuenta sus propias realidades y oportunidades de vida. En este sentido, se resalta que durante los últimos años escolares han sido más evidentes los problemas emocionales de los estudiantes, demostrados en los espacios educativos y acrecentados durante la situación de pandemia.

1.2. Pregunta de Investigación

Consecuente con lo anterior, se pretende comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes que transitan su vida en condiciones de vulnerabilidad, en este sentido responder a las siguientes preguntas:

1.2.1 Pregunta principal.

¿Cómo se comprende el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil en contextos vulnerables de los estudiantes del grado transición de la institución educativa Niño Jesús de Praga de Popayán – Cauca – Colombia?

1.2.2 Preguntas secundarias.

¿Cuáles son las particularidades que se presentan en el desarrollo infantil y emocional desde la caracterización institucional que se realiza al ingreso del año escolar?

¿Cuáles son las categorías que emergen de la realidad pedagógica, familiar y social que vivencian los estudiantes que ingresan al grado transición de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* de la ciudad de Popayán en Cauca, Colombia?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia.

El estudio del desarrollo infantil y emocional es conveniente para el desarrollo humano, debido a los efectos significativos en el aprendizaje que surgen en los primeros años de la crianza, los cimientos de dicho aprendizaje se entretajan antes de iniciar el primer año de educación formal, desafortunadamente algunos de los niños que no tienen

la posibilidad de recibir un acompañamiento adecuado, difícilmente llegan a condiciones similares a las de sus pares, caracterizándose más adelante por el bajo rendimiento y la deserción escolar (UNICEF, 2019), así mismo, el desarrollo humano también cumple una función de prevención en aspectos referentes a: prevenir el consumo de drogas, la violencia, depresión ansiedad, estrés y comportamientos de riesgo (Bisquerra & García, 2018) por lo tanto, el desarrollo de esta investigación aporta al mejoramiento de la convivencia en el aula y la convivencia familiar.

1.3.2. Relevancia social.

Este proyecto presenta una relevancia social debido a que la educación emocional repercute en la vida del ser humano, siendo transformada no solo desde el aula, sino desde la familia, pues este proceso de formación tiene como propósito el desarrollo humano donde es posible la convivencia y el bienestar colectivo, es entonces cuando las competencias emocionales se convierten en competencias básicas para la vida, las cuales convendría practicarlas de manera constante en los espacios de las prácticas pedagógicas (Bisquerra & García, 2018), al mismo tiempo, empezar un tejido de la comprensión de las emociones desde la familia, pues es el contexto familiar el espacio idóneo para el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2011).

Además de lo anterior, se resalta la relevancia que este estudio tiene al ser abordado con niños en condiciones de vulnerabilidad, por su aporte hacia el reconocimiento de los contextos familiar y social, y cómo estos a su vez influyen en el desarrollo de la primera infancia, siendo necesario un tejido encaminado hacia el mejoramiento de las posibilidades del desarrollo infantil y emocional para garantizar

calidad de vida, transformaciones educativas y sociales, pese a las circunstancias que se vivencian desde la cotidianidad de los niños y sus familias.

1.3.3. Implicaciones prácticas.

Por tanto, la implicación práctica de esta investigación plantea la posibilidad de repensar el aprendizaje de las emociones en el contexto familiar y educativo, visualizando este último espacio a través de las prácticas pedagógicas haciendo efectivo los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social, cuyos resultados permitan proponer transformaciones pedagógicas en los procesos de aprendizaje de los niños en edad preescolar, llevando al maestro a reconstruir su quehacer pedagógico a partir de la implementación de instrumentos que permitan valorar el desarrollo infantil y emocional, con el fin de enriquecer la práctica pedagógica, de tal manera que logre ser abierta y flexible, alejada de las programaciones rutinarias o lineales, por el contrario centrada en los procesos del desarrollo infantil (MEN, 2017a). Es entonces, como se espera que el proceso de caracterización sea un aporte a la implementación desde el quehacer del maestro, para convertirse en un instrumento guía que apoye a otros maestros en el reconocimiento de los diversos contextos en los cuales se desarrollan los estudiantes.

Así mismo, esta investigación busca comprender desde los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social, el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los niños en el primer grado obligatorio del nivel de preescolar, para afianzar los propósitos del desarrollo y aprendizaje que están llamados a promover la educación inicial y preescolar, siendo esto una de las razones más importante del quehacer pedagógico. De acuerdo con Heckman (2008), reconocido por recibir el Premio Nobel de Economía, los primeros años del ciclo de vida requieren intervenciones

intencionadas para un mejor rendimiento económico, por lo que, si la sociedad actuará de manera diligente se podría mejorar las capacidades cognitivas y socioemocionales de los niños desfavorecidos, es así, como se justifica una inversión consiente en la primera infancia, capaz de generar transformaciones familiares y educativas.

1.3.4. Utilidad metodológica.

La utilidad metodológica de esta investigación permite a través del enfoque de etnografía educativa, acercarse a la realidad del contexto social, familiar y pedagógico del estudiantado de una Institución Educativa pública, un aporte esencial para la práctica pedagógica del maestro, pues en el ejercicio de la caracterización institucional se descubren historias de la realidad que vivencian las familias, las cuales en ocasiones son desconocidas por la Institución e invisibles en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, afectando su desarrollo integral. En este sentido, esta investigación permite comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los niños en contextos vulnerables, teniendo en cuenta los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social.

Lo anterior permite realizar el análisis de categorías emergentes de la realidad de los contextos desde diferentes perspectivas empíricas y teóricas, que conllevan a la comprensión de interpretaciones, como lo menciona Martínez, (2000) un estudio etnográfico permite comprender grupos poblaciones que comparten características similares al realizar ejercicios de comparación entre investigaciones realizadas por diferentes autores. Es entonces importante en términos de este estudio etnográfico educativo indagar en la comprensión de situaciones particulares en una institución educativa a partir de una observación directa con el grupo de estudiantes (Piña, 1997).

1.3.5. Utilidad teórica.

La utilidad teórica que se plantea en esta investigación permite vislumbrar el avance en el conocimiento teórico del desarrollo infantil y emocional, a través del análisis de diferentes estudios que se han realizado en diversos contextos, para identificar, analizar y reflexionar cómo el desarrollo infantil y emocional repercuten en la formación integral de la primera infancia, es entonces el camino para develar las necesidades, problemáticas, desafíos y retos presentes en este grupo poblacional, accediendo a poner en escena la estructura curricular y pedagógica que orienta al nivel de preescolar con propuestas contextualizadas según las características propias de los niños y sus familias, de tal manera que las planeaciones sean intencionadas y flexibles de acuerdo con las necesidades, intereses o problemáticas comunes y saberes previos de los estudiantes. por otra parte, a nivel metodológico, se propone el reto de encontrar la forma más efectiva para caracterizar a los estudiantes y valorar el desarrollo infantil y emocional, teniendo en cuenta los propósitos del desarrollo y aprendizaje planteados por las bases curriculares (MEN, 2017a), los resultados obtenidos serán elementos teóricos para aportar a nuevos conocimientos emergentes del proceso investigativo.

Sumado a lo anterior, es importante resaltar que en el documentos de las bases curriculares para la educación inicial y preescolar se promueven tres propósitos fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de los niños (MEN, 2017a), los cuales orientan la organización curricular y pedagógica, sin embargo, no hay estudios específicos que lo realicen desde la perspectiva del desarrollo emocional, por lo tanto, esta investigación contribuye en este aspecto, generando la construcción de un nuevo propósito que tenga en cuenta el desarrollo emocional de los niños integrado a la familia

y la escuela.

Así mismo, es conveniente este estudio para las familias y la Institución Educativa, por favorecerlos al darles a conocer herramientas que aportan a la formación de los estudiantes, también hace su aporte a la sociedad, formando seres humanos emocionalmente competentes, fortalecidos en cada una de las etapas del desarrollo humano. Otro de los beneficios está considerado dentro del campo social, por tratarse de un grupo dentro de la etapa de la primera infancia con proyección de resultados consigo mismo a través de cortos plazos de tiempo; con su familia e institución educativa en un mediano plazo, y finalmente con la sociedad en términos de plazos más extensos, por lo tanto, formar en competencias emocionales permitirá contribuir a mejorar los conflictos individuales los cuales repercuten en los colectivos.

Finalmente, esta investigación es viable, debido a la disponibilidad de los recursos tanto humanos como materiales para su desarrollo, puesto que se cuenta con el apoyo y autorización de la institución educativa, padres de familia y/o acudientes de los estudiantes, quienes son participantes activos en el proceso de recolección de información y colaboradores en las actividades propuestas, de esta manera lograr alcanzar los objetivos propuestos. Así mismo, este tipo de estudio contribuye con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), por tratarse de un elemento importante para identificar en los procesos de caracterización, las herramientas pedagógicas para el mejoramiento institucional, y en esta medida asumir los riesgos emocionales identificados de manera general en la comunidad educativa como una oportunidad para formar seres humanos competentes emocionalmente, sin desconocer que la pandemia por COVID-19 ha sido una situación que agudizó las condiciones de pobreza y

desescolarización en la comunidad educativa, razón por la cual es necesario trabajar mancomunadamente por la problemática prevista.

1.4. Supuestos teóricos

La presente investigación expone los siguientes supuestos teóricos:

1. Conocer las características del desarrollo infantil de los estudiantes que ingresan al primer grado de escolaridad formal de la educación, podría permitir valorar los avances y/o retrocesos que los niños han logrado en ambientes familiares y/o espacios de educación inicial.
2. Analizar el desarrollo emocional en la primera infancia puede ser una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas de los maestros, pensadas desde las necesidades particulares del estudiantado, generando así vínculos afectivos y redes de confianza para aportar al desarrollo humano desde los primeros años escolares.
3. El proceso de caracterización pedagógica, familiar y social puede llegar a convertirse en un instrumento que permite en los establecimientos educativos reconocer a los estudiantes en su individualidad, y posterior a ello, conocer aspectos familiares y sociales que trascienden la vida del estudiante y que podrían llegar a tener un nivel de afectación en su desarrollo integral.

A modo de conclusión, este capítulo ha permitido contextualizar las diversas problemáticas que vivencia la primera infancia en el ámbito internacional, nacional, local e institucional, donde se exaltan las desigualdades sociales y económicas que afectan principalmente el desarrollo integral de los niños. Es por ello que, esta investigación

promueve la importancia de comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los niños que ingresan al primer grado formal de la educación en Colombia en contextos vulnerables, teniendo en cuenta los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social. Asimismo, se ha presentado la conveniencia de este estudio como una oportunidad para aportar a las implicaciones en el desarrollo humano, en aquellos primeros años de vida donde es necesario generar transformaciones desde la familia y la escuela

Capítulo II. Marco teórico

Índice de marco teórico

- 2.1. Análisis legal. Un recorrido por la educación para la primera infancia en Colombia
 - 2.1.1. La historia de la educación para la Primera Infancia en Colombia
 - 2.1.2. El paso de la Política Pública a la Ley de Cero a Siempre
- 2.2. Análisis conceptual del primer grado obligatorio en la educación formal
 - 2.2.1. El primer grado obligatorio de la educación formal en Colombia.
 - 2.2.2. ¿Quiénes son los estudiantes del grado obligatorio?
 - 2.2.3. Las dimensiones de desarrollo en la educación preescolar
 - 2.2.4. Propósitos del desarrollo y aprendizaje que están llamados a promover la educación inicial y preescolar
- 2.3. Análisis conceptual del desarrollo
 - 2.3.1. Desarrollo, desarrollo infantil y desarrollo integral
 - 2.3.2. Análisis conceptual del desarrollo emocional
- 2.4. Marco referencial
 - 2.4.1. Marco referencial desde la perspectiva del desarrollo infantil
 - 2.4.2. Marco referencial desde la perspectiva del desarrollo emocional

A continuación, se describen los temas centrales y los estudios empíricos que han sido abordados sobre el objeto de estudio de esta investigación, haciendo un recorrido inicialmente por el análisis legal, el cual conduce a la historia de la educación de la primera infancia y el paso de la política pública a la ley de Cero a Siempre que rige actualmente en Colombia. Posteriormente, se describe el análisis conceptual que permitirá comprender la relevancia del primer grado obligatorio de la educación formal nacional, además del análisis conceptual sobre el desarrollo infantil y emocional. Finalmente, se encontrará el análisis del marco referencial, construido a partir de la búsqueda bibliográfica de los últimos cinco años en los contextos internacional, nacional y regional, desde la perspectiva del desarrollo infantil y emocional.

2.1 Análisis legal. Un recorrido por la educación para la primera infancia en Colombia

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* da a conocer la historia de la humanidad al exaltar cómo los derechos humanos deben ser una puesta en práctica en cualquier parte del mundo, promoviendo el respeto por los derechos y libertades con los que cada persona nace, esta declaración inspira desde el año 1948 la construcción de tratados y leyes (ONU, 1948). Para efectos de esta investigación, a continuación, se describe cuál ha sido la trayectoria legal que ha favorecido a la primera infancia, en primera instancia desde los diferentes contextos: internacional, nacional y local, posteriormente los antecedentes históricos de la educación para la primera infancia, y finalmente se describe cómo la construcción de una política pública se consolida en la Ley de Cero a Siempre, aún vigente.

La *Ley General de Educación* (Ley 115) es el documento orientador en Colombia

encargado de organizar el sistema educativo general, estableciendo sus normas de regulación, en este sentido, explica la educación como un proceso de formación que se caracteriza por ser permanente, particular, cultural y social, así mismo se basa desde la integralidad de cada persona, única, con derechos y deberes desde la Primera Infancia. (Congreso de la República de Colombia, 1994). En este sentido, la historia de la educación para los niños en Colombia ha transformado las concepciones de niño y niña, y ha demostrado la evolución del desarrollo infantil, es entonces cuando la memoria histórica permite regresar a los antecedentes que han dejado legado en la educación para la primera infancia, y amplía la comprensión de las consecuencias educativas que se tienen en la actualidad, un resultado social, cultural e histórico (MEN, 2014), esto se puede evidenciar en la Figura 1, donde se describen los aspectos relevantes del contexto legal que han acompañado a la Primera Infancia.

Figura 1.

Aspectos relevantes del contexto legal de la Primera Infancia



Nota. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Nacional. (2019, 20 de agosto). *Educación inicial* y Alcaldía de Popayán. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 'Creo en Popayán' 2020 - 2023*.

2.1.1. La historia de la educación para la Primera Infancia en Colombia.

Teniendo en cuenta la historia de la educación para la primera infancia en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, recopilan en diferentes documentos los antecedentes más relevantes, los cuales inician con el asistencialismo, una atención que fue ofrecida en los hospicios y asilos durante la época de la Colonia, brindada a los niños abandonados y pobres que no tenían la oportunidad de estar en su casa, por lo tanto, pasaron a estar bajo el direccionamiento de comunidades religiosas, que desde su caridad y asistencia han tenido con los más necesitados. Tiempo después, Colombia empezó la integración de los espacios educativos para los niños, y a finales del siglo XIX América Latina inició con la acogida de diferentes espacios parvularios, denominados como kindergarten o jardines infantiles, teniendo en cuenta el mobiliario y material didáctico acorde con las necesidades, bajo las posturas de Comenio y Agazzi (MEN, 2014). Luego a mediados del siglo XX, se incorporó el modelo higienista cuyo interés fue velar por la salud, normas de higiene y vacunación (Sánchez, 2014).

Para este mismo tiempo, se iniciaron los primeros centros preescolares en Colombia, servicio ofrecido desde el sector privado mayoritariamente, bajo propuestas pedagógicas internacionales, es así como llega a crearse el primer colegio privado, el *Gimnasio Moderno* de Bogotá en el año 1914, iniciándose con 38 niños bajo el ideal de formar en ambientes de libertad y autonomía, bajo los principios de la Escuela Nueva, liderado por el Señor Agustín Nieto Caballero, quien aprendió estando en Europa los métodos de María Montessori y Ovidio Decroly, regresando con la convicción de poner en práctica una pedagogía diferente a los castigos y memorización de la época, para brindar a los niños espacios de libre pensamiento (Gimnasio Moderno, 2020). Otros

importantes representantes de la educación y la psicología fueron John Dewey y Jean Piaget

En 1927 surge el primer Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá para formar las primeras maestras preescolares, el cual más adelante es el aporte para el Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, las mujeres ganan espacios laborales y esto genera la necesidad de encontrar lugares donde sus hijos puedan ser cuidados y educados, por lo tanto, se crean las guarderías denominadas Jardines Infantiles Nacionales Populares en 1962, en las ciudades principales de Colombia como garantía de la educación preescolar para los menos favorecidos entre los cuatro y seis años (MEN, 2014).

Para garantizar la protección del niño, la estabilidad y el bienestar familiar, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el año 1968 bajo la premisa del asistencialismo, pensando en la protección, nutrición y el trabajo social, sin el interés de consolidar vertientes pedagógicas, es así como se inician los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), para los hijos de padres trabajadores. En el año 1971 se crean 22 jardines infantiles nacionales cuya finalidad es la atención integral a los niños, incluyendo la educación familiar. Luego llega la creación de Hogares Comunitarios en el año de 1972 para menores de cinco años, teniendo en cuenta los componentes de atención en afecto, protección, nutrición, salud y desarrollo psicosocial. Las modalidades de estos espacios son los Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia) ofrecido a mujeres en periodo de gestación, lactancia y niños menores de dos años; hogares tradicionales para niños entre los cero a cinco años en hogar comunitario.

Más adelante, el ICBF en el año 1979 cambia el programa CAIP por Hogar Infantil,

espacio donde priorizan la participación familiar y comunitaria, dando cabida a nuevos programas que a lo largo de los últimos años han beneficiado a la primera infancia del país, los cuales se presentan en las cuatro modalidades de atención: institucional, familiar, comunitaria y propia/intercultural, las cuales siguen vigentes (ICBF, 2020).

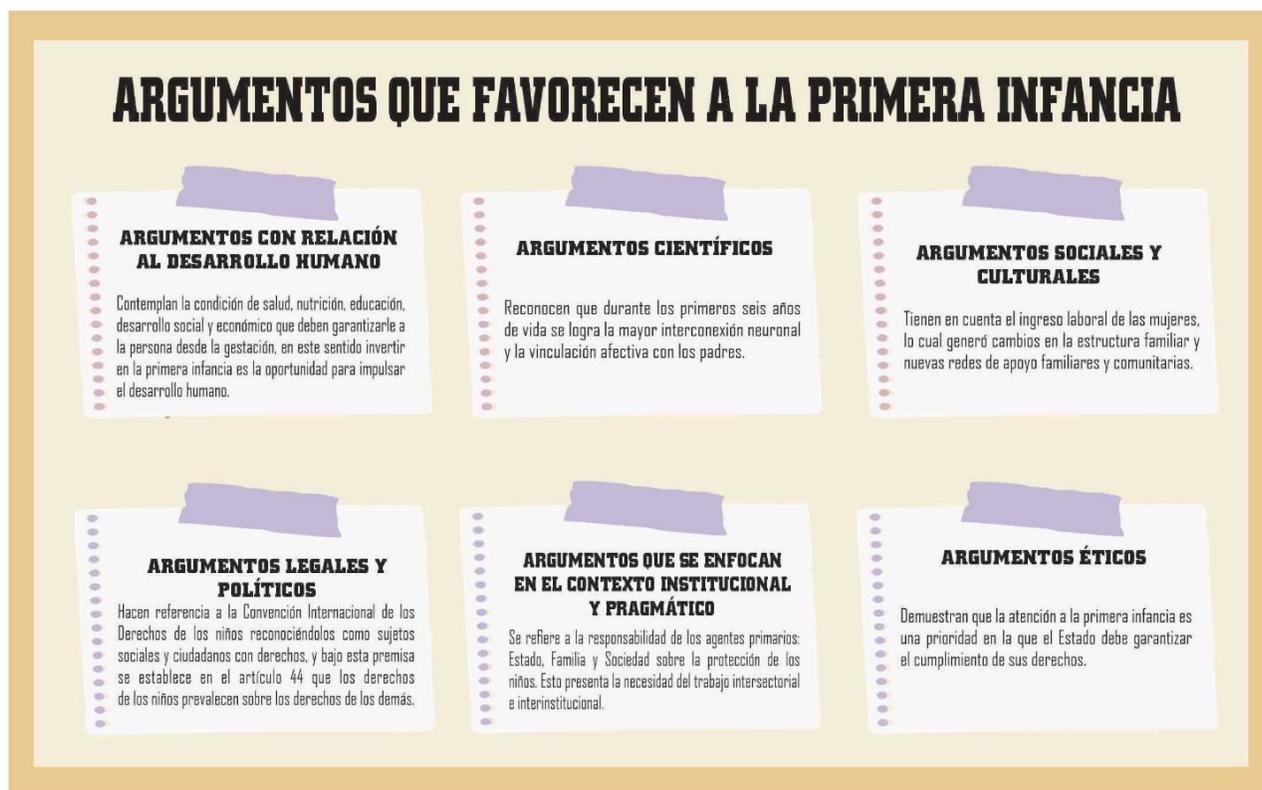
2.1.2. El paso de la Política Pública a la Ley de Cero a Siempre.

Para efectos de esta investigación se tendrá en cuenta los hechos que anteceden una de las Leyes más importantes para la Primera Infancia en Colombia, iniciando en el siglo XXI con la Ley 715 de 2001 por la cual se establecen las normas para los recursos y competencias para la brindar el servicio de salud y educación, estableciendo el “Sistema General de Participaciones” (SGP) el cual permitió ampliar la oportunidad del servicio educativo en el grado de preescolar como obligatorio y determinar recursos para programas de alimentación en los espacios escolares (Congreso de la República de Colombia, 2001). Tiempo después el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES, 2005) presenta las metas y estrategias nacionales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio-ODM-, cuyo segundo objetivo se fija en lograr la educación primaria universal, mediante estrategias que permitan a los niños el ingreso al sistema educativo de preescolar, alrededor de los 6 años de edad, fijando la necesidad de estimular y potenciar el desarrollo infantil, por ello se propone la ejecución de un componente de educación inicial para niños menores de cinco años encaminado hacia el logro de una transición adecuada al sistema educativo.

El ICBF en el año 2006, presenta la cimentación del documento *Colombia por la Primera Infancia para la Política Pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años*, resaltando la necesidad de pensar en oportunidades efectivas y apoyadas

con los acuerdos internacionales, logrando garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, en este sentido los sectores intersectoriales fijan metas concretas para apoyar y planear acciones a favor de la primera infancia en Colombia. Con lo anterior, surge la construcción de la Política Pública Nacional de Primera Infancia bajo la justificación explícita de diversos argumentos presentados en la figura 2, los cuales favorecen a la población infantil.

Figura 2.
Argumentos que favorecen a la primera infancia



Nota. Elaboración propia, tomado de Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Política pública nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia"*. Conpes Social 109

Otra de las importantes publicaciones en Colombia, es el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098) estableciendo como derecho el desarrollo integral en la primera

infancia, reconociendo esta etapa desde los cero hasta los seis años, ciclo que permite establecer los cimientos primordiales para el desarrollo cognitivo, emocional y social, además exalta que, todo niño es sujeto de derechos registrados según la Constitución Política de Colombia (1991) y en los tratados internacionales, los derechos impostergables en este Código son la atención de la salud, nutrición, vacunación, protección y educación inicial (Congreso de la República de Colombia, 2006). Más adelante con la aprobación del CONPES, (2008) se describe la distribución de recursos provenientes del sistema general de participaciones para realizar actividades financiables a favor de la primera infancia de acuerdo con los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, por ejemplo: las construcciones de infraestructuras adecuadas para los niños; adecuaciones de infraestructuras de los Hogares Infantiles del ICBF; compra de materiales acordes para el desarrollo del lenguaje, literatura y la expresión artística.

Para abril de 2009 el Congreso de la República de Colombia presenta la *Ley 1295 por la cual se reglamenta la atención integral de los niños de primera infancia de los sectores* correspondientes al nivel de Sisbén 1, 2 y 3, cuyo interés fue el mejoramiento de la calidad de vida de las madres gestantes y niños menores de seis años mediante acciones intersectoriales donde el Estado garantice los “derechos a la alimentación, nutrición, educación inicial y salud, por lo cual ratifica que los derechos de los niños comienzan en la gestación” (art. 1), de tal modo que una vez lleguen al nacimiento tengan garantías en su integridad física y mental. En este mismo año se desarrolló *el Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil*, con la intervención de entidades públicas y privadas, apoyo de entidades internacionales y Sociedad civil,

reunidos con el objetivo de compartir espacios de reflexión para analizar los avances y retos de la primera infancia, cada uno de los aportes de investigaciones, experiencias significativas se encaminaron a favor de la Primera Infancia y demostraron la necesidad de trabajar con los entes intersectoriales (MEN, 2009a).

Luego el *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014* promulgado mediante la Ley 1450 de 2011 del Congreso de la República de Colombia presentó una política de desarrollo social integral y protección social, en el que proyectó un modelo de atención integral a la primera infancia y se interesó por la protección de los derechos de los niños y los adolescentes, para ello tuvo en cuenta ajustes de financiación, la formación y profesionalización de agentes educativos, la implementación de los lineamientos operativos para hacer efectivo el *Programa de Atención Integral a la Primera Infancia*, y como respuesta al Plan de desarrollo mencionado, la Comisión Intersectorial y la *Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral de la Primera Infancia* a través del Decreto 4875 fue creada en el año 2011, cuyo objeto fue modificado más adelante decretando que, el objeto de la Comisión es coordinar, articular y gestionar entre los diferentes sectores la *Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia*, teniendo en cuenta que la implementación se rige por los principios planteados en los “Fundamentos Técnicos, Políticos y de gestión articulados con el Sistema Nacional de Bienestar Familiar” según el Decreto 1416 (2018).

Hoy en día la Comisión permite garantizar el cumplimiento de los derechos de la primera infancia, precisamente una de sus primeras acciones se encaminó hacia la construcción de la *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*, mediante los esfuerzos intersectoriales, estudios referidos al desarrollo infantil y asesorías de expertos

para la elaboración de los lineamientos técnicos que en adelante, permitieron presentar la estrategia conceptual con evidencias del territorio nacional que demostró la realidad de la Primera Infancia en Colombia, y la necesidad de invertirle a los programas ofrecidos por el *ICBF* con el apoyo del *Ministerio de Educación* y otras entidades nacionales e internacionales (MEN, 2013).

Finalmente, en el año 2016 se oficializa a través de la Ley 1804 *la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, teniendo en cuenta “las bases conceptuales, técnicas y de gestión que permiten garantizar el desarrollo integral bajo la premisa de la protección integral” (art. 1) para las mujeres gestantes y los niños de cero a seis años. Lo anterior indica el trabajo intersectorial e intencionado para asegurar los ambientes donde se ubican los niños en el país para el beneficio de su desarrollo integral, el propósito principal de la Ley, cuyo concepto se retoma del Código de la infancia y la Adolescencia es dar a conocer el desarrollo como un proceso individual y natural de cambios cualitativos y cuantitativos, donde la persona forja su autoconcepto mediante el reconocimiento de características propias, así como sus capacidades, cualidades y potencialidades. Lo anterior, implica un desarrollo no lineal, capaz de respetar la individualidad de los niños, su contexto y sus condiciones (Congreso de la República de Colombia, 2016)

A modo de conclusión, el análisis legal del recorrido histórico que ha tenido la Primera Infancia en Colombia permite reconocer cómo los niños han estado expuestos a situaciones de desigualdad, sin embargo, logran ser reconocidos como ciudadanos con derechos fundamentales para su desarrollo integral, en este sentido, la responsabilidad social y civil tanto del Estado como de las entidades educativas, tienen

la misión de orientar las acciones hacia el cumplimiento de lineamientos de la Ley Nacional para el desarrollo integral de la primera infancia.

2.2 Análisis conceptual del primer grado obligatorio en la educación formal

El siguiente apartado contempla el análisis conceptual de la población objeto de estudio de esta investigación, las características esperadas desde los referentes teóricos de la psicología evolutiva, y los alcances proyectados desde el Ministerio de Educación Nacional con respecto a las dimensiones del desarrollo infantil y los propósitos del desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar.

2.2.1. El primer grado obligatorio de la educación formal en Colombia.

En el año de 1963 se adoptó el primer plan de estudios de la educación primaria en Colombia, en el cual se explica que la educación preescolar está adscrita a la educación primaria en el aspecto de orientación y supervisión, se reconoce como un espacio conveniente, pero no obligatorio para el ingreso al nivel de primaria por medio del Decreto 1710 de 1963, luego a través del Decreto 088 de 1976 se presenta a la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y es referida en el artículo 6 a los niños menores de seis años para ser estimulados en el desarrollo físico, afectivo y espiritual, aportar a la integración social y al aprestamiento en los ejercicios escolares junto con la participación de sus padres y la comunidad. (Congreso de la República de Colombia, 1963; 1976)

Durante los años 1977 y 1978 se empezó a pensar en el currículo de la educación preescolar, pero es en 1984 donde el Congreso de la República de Colombia se consolida a través del *Decreto 1002 el Plan de Estudios para la Educación Preescolar*,

Básica y Media, el objetivo en la educación preescolar era desarrollar de manera integral y armónica el aspecto biológico, sensomotor, cognitivo, socioafectivo, comunicativo, autónomo y creativo, generando el aprestamiento necesario para empezar posteriormente con la educación básica. Para el logro de estos objetivos, se tenía en cuenta la intervención familiar y de la comunidad, con el fin de optimizar las condiciones de vida de los niños, a través de la integración de actividades ajustadas con los siguientes lineamientos según el artículo 4:

La realidad social del niño es aprovechado y convertido en un ambiente educativo. Utilización de los recursos y materiales propios del contexto. Adecuación de contenidos y tiempo de duración de las actividades de acuerdo con los intereses y las características del desarrollo infantil. Utilización del juego como actividad básica. Fomento del trabajo en grupo, cooperación, amistad, desarrollo de la autonomía. El aprestamiento para la educación básica.

En el mismo año de 1984 los programas preescolares para niños de a 6 años se publican bajo cuatro modalidades: actividades comunitarias, juego libre, unidades educativas y trabajo en equipo. En 1987 presentan el “segundo documento de Lineamientos de Preescolar” (MEN, 2014, p. 21), haciendo hincapié en el trabajo pedagógico, en tanto que, el MEN como el ICBF asumen el reto del trabajo responsable de la “educación de la primera infancia, el Ministerio a través del programa de preescolar y el Instituto, a través de los Centros Comunitarios, Hogares Infantiles y Centros de atención integral a la primera infancia” (p. 21). Como entidades gubernamentales proponen la integración de su trabajo al Ministerio de salud a través de *los programas de Educación Familiar para el Desarrollo Familiar* (PEFADI) y el *Plan Nacional de*

Supervivencia y Desarrollo de la Infancia (SUPERVIVIR)

Al año siguiente, en 1988 el MEN hace una reestructuración de la División de Educación Preescolar, dando origen al grupo de educación inicial cuya finalidad es implementar programas para los niños y mejorar las condiciones del desarrollo integral, con los programas no convencionales de: PEFADI, creado para la ruralidad con el fin de articular la educación familiar para el desarrollo intelectual y emocional en la infancia, y la educación ambiental; SUPERVIVIR, creado para los sectores vulnerables pero de la zona urbana, dirigido con tiempo de labor social por los estudiantes de último grado de colegios oficiales; y finalmente el apoyo al componente pedagógico de los Hogares Comunitarios de ICBF, bajo la mediación del MEN y maestros de preescolar, se brindaba capacitación a las Madres Comunitarias en el campo de la pedagogía para mejorar y fortalecer la atención a los niños.

Solo hasta el año 1994 a través de la creación de la Ley General de Educación (Ley 115), se reconoce dentro de la educación formal, al preescolar, como primer nivel de educación, con un grado obligatorio que corresponde a transición, también llamado grado cero. En este sentido la educación preescolar es el espacio que “ofrece al niño para el desarrollo integral específicamente en lo biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual mediante las experiencias socializadoras tanto pedagógicas como recreativas” (Congreso de la República de Colombia, Art. 15). Dos años después el MEN (1996) publica los indicadores de logros curriculares para la educación formal mediante la Resolución 2343, teniendo en cuenta el derecho adquirido de las Instituciones Educativas con respecto a la autonomía escolar, cada institución tiene la capacidad de construir su propio currículo y formular sus logros a partir de los

lineamientos generales, para el caso del nivel de preescolar los fórmula para las dimensiones del desarrollo humano, denominadas así: dimensión corporal; comunicativa; cognitiva; ética, actitudes y valores; estética.

Más adelante, el Congreso de la República de Colombia (1997) con el Decreto 2247, instituye las normas para prestar el servicio educativo del nivel de preescolar, brindada a niños menos de cinco años, así como lo estipula el artículo dos (2):

1. Grado prejardín, para población de 3 años
2. Grado jardín, para población de 4 años
3. Grado transición, para población de 5 años. Siendo este grado el único de carácter obligatorio.

Además de lo anterior, se resalta en el mismo decreto la evaluación como un proceso integral, cualitativo, permanente, descriptivo y participativo donde la familia y el docente pueda compartir espacios de reflexión en torno a los avances y/o retrocesos; luego este concepto de evaluación se replantea por uno de los momentos de la organización de la práctica pedagógica denominada: valorar el proceso, espacio en el cual el maestro valora las experiencias que provocó a sus estudiantes, siendo la observación y la escucha herramientas claves para acompañar a los niños en el construcción de aprendizajes que potencian el desarrollo integral (MEN, 2017b).

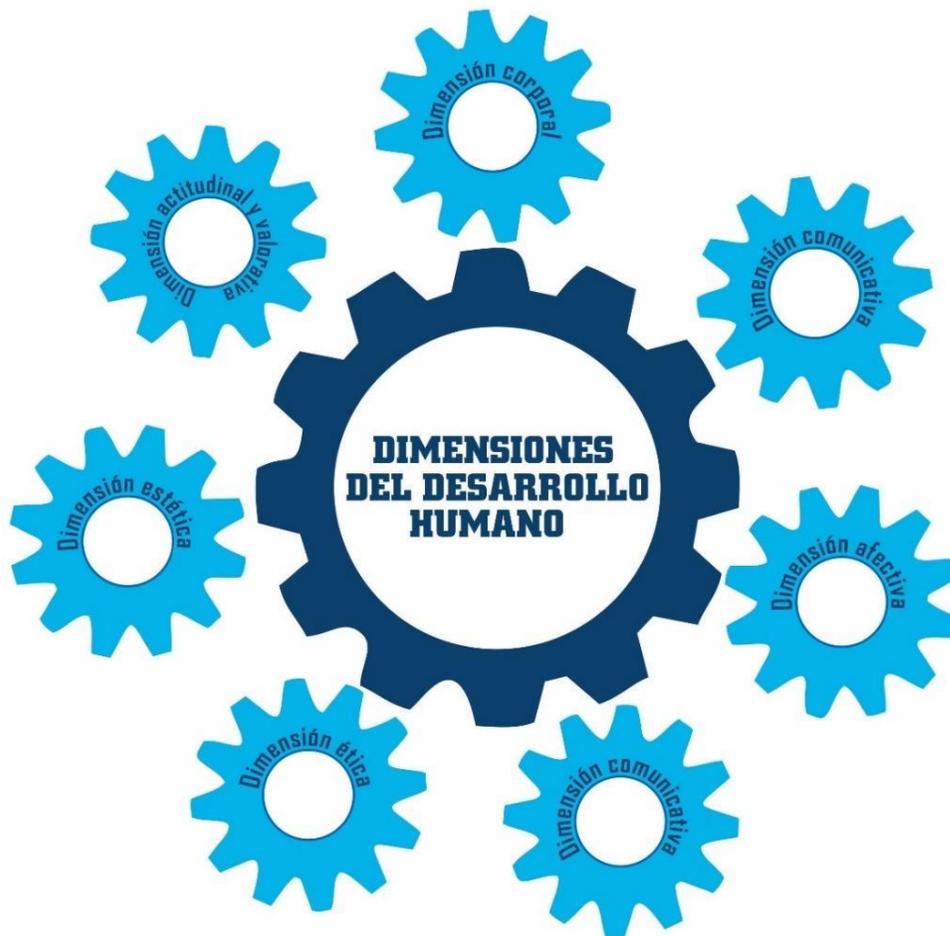
En el año 1998 se publicaron los lineamientos curriculares para los niveles de educación preescolar y básica, los cuales presentan una visión integral de las dimensiones del desarrollo, de cinco mencionadas en la Resolución 2343 de 1996, se incrementan dos, la dimensión socioafectiva y la dimensión espiritual (MEN, 1996). Estos lineamientos están sustentados en fundamentos pedagógicos y psicológicos

encaminados hacia la puesta en práctica de los lineamientos de la educación preescolar dispuestos en el Decreto 2247 de 1997, conocidos como principio de integralidad, participación y lúdica. Ahora bien, comprender las dimensiones del desarrollo conlleva a pensar en la individualidad del niño afectado por el contexto social, cultural y familiar al que pertenece, y entorno a Él, se debe estar atento a su evolución en interacciones constantes posibilitando el desarrollo pleno e integral, lo cual significa que, el desarrollo de cada dimensión es complementario no independiente (MEN, 1998).

Finalmente, tanto el Decreto 2247 de 1997 como los lineamientos curriculares han sido aportes importantes que lograron quedar reafirmados en el Decreto 1075 del Congreso de la República de Colombia (2015), por medio del cual se expide el *Derecho Único Reglamentario del Sector Educación*, entendiendo que, el currículo para el nivel de preescolar es un proyecto en construcción e investigación pedagógica, el cual se articula con los objetivos estipulados en la Ley General de Educación, todo proceso curricular se desarrolla mediante los proyectos lúdico pedagógicos dentro del cual se integran las dimensiones del desarrollo humano, como se muestran en la figura 3, las cuales más adelante se describirán.

Figura 3.

Dimensiones del desarrollo humano



Nota. Elaboración propia, a partir de Congreso de la República de Colombia. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075: por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. DO: 49523

Con el Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 se determinó que, el desarrollo infantil y la educación inicial son los desafíos de la educación para responder a las necesidades de los niños en el marco de la implementación de la Política Educativa para la atención integral de la primera infancia, esto generó la elaboración de documentos que brindan elementos para comprender las nuevas concepciones de desarrollo, en este sentido, se logra socializar el *Documento N°10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*, el cual describe el desarrollo y las competencias de los niños de cero a

cinco años con todo el potencial que un niño puede descubrir si es acompañado en el proceso de transformaciones y reorganizaciones permanentes, que vivencia a través de las posibilidades que se les ofrece para aprender, pero además resalta la importancia del acompañamiento desde el afecto, atención y cuidados primordiales para el desarrollo pleno (MEN, 2009b).

Seguidamente, se publica el *Documento N° 13. Aprender y jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*, un trabajo desarrollado entre el MEN y la Universidad del Valle, instrumento que propone realizar el ejercicio de caracterización con los estudiantes de transición al iniciar su año escolar, para conocer las competencias básicas alcanzadas por los niños, es un instrumento cualitativo, continuo y sistemático. Se entiende por competencias básicas, los conocimientos, habilidades, actitudes, disposiciones cognitivas, motoras, socioafectivas que se relacionan para lograr el desempeño de una actividad en contextos retadores. Las competencias que proponen en este documento son: competencia matemática, ciudadana, comunicativa y científica (MEN, 2010).

El Ministerio de Educación Inicial continuó adelantando la *serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, logrando en el año 2014 exponer el sentido de la educación inicial, retomando este concepto como un proceso intencional por parte de diferentes agentes educativos, que permiten acompañar a los niños en el fortalecimiento de los propósitos formativos y organizados (MEN, 2014). Luego la Ley 1804 de "*Cero a Siempre*" en el artículo cinco (5) estipula que la educación inicial, es un derecho de los menores de seis años y se conserva como un proceso educativo y pedagógico bajo la premisa de la intencionalidad para que desarrollen su

potencial, capacidades y habilidades a través de las actividades rectoras de la infancia, presentadas como: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, siendo la familia el actor central (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Continuando con las acciones en el marco de la *Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia*, en el mismo año el MEN (2016) se presentan *los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* establecidos para transición, como un conjunto de aprendizajes que, a través de interacciones con el mundo, los otros y consigo mismo, los niños pueden lograr mediante experiencias y ambientes pedagógicos adecuados presentes en las actividades rectoras de la infancia. Además, estos se cimentan en los tres propósitos que la educación inicial y preescolar esta llamada a promover y potenciar en la infancia, referidos a: la construcción de identidad en relación con los otros, la comunicación activa de las ideas, sentimientos y emociones, y el disfrute del aprendizaje, la exploración y la relación con el mundo.

Desde los enfoques legales y conceptuales que se han mencionado hasta el momento, el MEN, el ICBF y la Fundación Bancolombia unen esfuerzos para trabajar en acciones encaminadas a favor de la primera infancia en el marco del Modelo de Acompañamiento Situado (MAS), presentando la Caja de herramientas en el año 2017, la cual contiene las siguientes guías orientadoras: Ambientes pedagógicos, planeación pedagógica, seguimiento al desarrollo, prácticas de cuidado, Interacciones y vinculación de las familias a la práctica pedagógica. Cada una de las guías contempla los referentes técnicos de la educación inicial, de esta manera hacen un aporte a las transformaciones en las prácticas pedagógicas individuales y colectivas de los maestros (MEN, 2017a).

Finalmente, cada uno de los documentos presentados por los *Referentes*

Técnicos para la Educación Inicial elaborados y compartidos por el MEN como los desarrollados por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia mediante los *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*, logran terminando el año 2017 la socialización del documento *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*, un documento que reafirma como la educación inicial y preescolar está llamada a promover los tres propósitos para el desarrollo y aprendizaje de los niños, los cuales son visibilizados como protagonistas centrales de la práctica pedagógica, los propósitos son el faro de la organización curricular y pedagógica, y se articulan con el trabajo liderado por los maestros alrededor de los elementos de la organización pedagógica presentados como: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso (MEN, 2017a).

2.2.2. ¿Quiénes son los estudiantes del grado obligatorio?

El nivel de preescolar es el primer nivel de educación formal en Colombia, como lo menciona el Decreto 2247 del Congreso de la República de Colombia (1997) está constituido por tres grados: prejardín, jardín y transición, este último orientado para los niños de 5 años y de carácter obligatorio. Es preciso aclarar que, la educación privada en Colombia a través de jardines infantiles, preescolares o colegios privados, ofrecen estos tres grados a partir de los 3 años, inclusive hay quienes ofrecen el servicio de sala cuna para niños de cero a dos años cuyo objetivo es acompañar al niño en su proceso de estimulación adecuada. Por el contrario, en la educación pública se ofrece el servicio educativo solo a partir del grado transición, lo cual significa que anteriormente, un niño debió estar en alguna de las modalidades de los programas de gratuidad prestados por el ICBF (2020), descritos a continuación:

- a. Modalidad Institucional: Centro de Desarrollo Infantil (CDI); Hogares Infantiles (HI); Jardines sociales, Hogares empresariales; Desarrollo Infantil en Establecimientos de Reclusión (DIER); Hogares Comunitarios de Bienestar Múltiples (HCB Múltiples).
- b. Modalidad Familiar: Desarrollo Infantil en medio Familiar (DIMF); Hogar Comunitario de Bienestar, Familiar Mujer e Infancia (FAMI).
- c. Modalidad Comunitaria: Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB); Hogares Comunitarios de Bienestar Agrupados (HCB) Agrupados-; Unidades Básicas de Atención Fija e Itinerantes (UBAS) Fijas e Itinerantes-; Hogares Comunitarios de Bienestar Integrales (HCB Integrales).
- d. Modalidad Propia e Intercultural: Unidades Comunitarias de Atención-UCA-. Servicio ofrecido en territorios étnicos y zonas rurales dispersas coherentes a las características propias del territorio y comunidad. (p. 13)

Ahora bien, desde la psicología evolutiva es preciso reconocer cuales son las características de los niños de cinco años que ingresan a un grado de transición del nivel de preescolar, en primera instancia teniendo en cuenta las teorías de autores clásicos como Erik Erikson, Jean Piaget, Lev Vygotsky y Freud, cuyos estudios han permitido analizar y comparar el desarrollo de los niños. Por efectos de esta investigación se tendrá en cuenta las etapas en las edades de preescolar, considerando las características en los siguientes desarrollos:

- a. Uno de los primeros análisis sobre el desarrollo del ser humano, hace referencia a la teoría del desarrollo psicosexual planteado por el médico neurólogo y padre

del psicoanálisis, Sigmund Freud, quien expone en una de sus investigaciones los aportes al desarrollo humano, a través de seis etapas que representan cronológicamente las fases evolutivas de la organización sexual, la primera llamada fase oral, luego la fase anal y aproximadamente entre los tres y seis años, la tercera fase denominada fálica, la cual caracteriza a los niños su instinto sexual, cuya zona erógena son los genitales, siendo la masturbación una de las características más comunes en ellos, las cuales quedan en la memoria de las huellas inconscientes que luego determinan el desarrollo de su carácter. En estas edades también se vivencia el complejo de Edipo (sentimiento de posesión por la madre por parte del hijo) o el complejo de Electra (para el caso de las hijas). Es entonces cuando los niños empiezan a diferenciar las características entre hombres y mujeres (Freud, 1905/2012).

- b. En cuanto al desarrollo psicosocial, se tiene en cuenta la teoría de los estadios de Erikson y Erikson (2000), psicoanalista infantil que, describe el estudio del ciclo vital de la persona, quien estuvo influenciado por Sigmund Freud, al invitarlo a hacer parte de sus estudios en psicoanálisis, iniciándose en estos temas. Su teoría expone 8 estadios conformados por cualidades básicas del Yo, que en palabras del autor “califican” al niño o joven según corresponda, para hacer parte del ciclo generacional, pero al mismo tiempo, al adulto que tiene la misión de incluirlo. De esta manera, cada estadio tiene una cualidad, la cual está acompañada por dos conceptos que se enfrentan como complemento. Conforme a lo anterior, el primer estadio se da en la infancia, con la cualidad de la Esperanza, bajo los conceptos de Confianza Versus desconfianza, en el

segundo estadio de la niñez temprana se encuentra la Voluntad, que incluye la Autonomía Versus Vergüenza, duda y el tercer estadio, es el que corresponde a la edad preescolar, aproximadamente de los tres a seis años, la denominada edad del juego donde se analiza que, la crisis psicosocial es de Iniciativa Versus Culpa, y cuya cualidad es la Finalidad (Erikson y Erikson, 2000). Es entonces, en palabras de Pérez (2006) compilador de *Desarrollo de los adolescentes III: identidad y relaciones sociales. Antología de lecturas*, como la iniciativa permite tener la voluntad para empezar y explorar el entorno, teniendo en cuenta que, Erikson plantea en este estadio como relación significativa a la familia, esta es la que debe apoyar para permitir la autonomía del niño, de lo contrario generará el sentido de culpa al recibir reacciones negativas por sus cuidadores. Según lo anterior, el espacio de la escuela es propicio para provocar la iniciativa de los niños a través del juego, brindando seguridad y confianza, acompañarlos frente a sus sentimientos de culpa por diferentes emociones que susciten con ellos mismos, su familia o sus pares.

- c. El desarrollo cognitivo es presentado por uno de los investigadores dedicados a la evolución del conocimiento, Jean Piaget reconocido epistemólogo, con estudios en las áreas de biología y psicología, entre otras que inició desde su niñez. La teoría del desarrollo cognitivo está organizada por cuatro etapas, la primera es la etapa sensoriomotora, en la cual los niños hasta los dos años conocen y se relacionan con el mundo a través de los sentidos, y la segunda etapa es la preoperacional, correspondiente a los niños entre los dos y siete u ocho años, etapa que incluye la edad preescolar, esta edad se caracteriza por la

adquisición del lenguaje y la aparición de la función simbólica y el pensamiento preoperatorio, motivo por el cual los niños requieren de tiempo para lograr interiorizar acciones en su pensamiento, seguidamente, al poder interiorizar dichas acciones se representa la reconstrucción en nuevos planos y esto a su vez conlleva a la descentralización (Piaget, 1969/2019).

Ahora bien, otra de las características propuestas por Piaget, se hacen visibles a través de los principios del desarrollo cognitivo: la organización, entendiendo que, es una predisposición natural de los niños; la adaptación, capacidad para ajustar toda la estructura mental a las necesidades del ambiente; la asimilación y acomodación, el primero permite moldear la nueva información de tal manera que engrane en los esquemas mentales existentes, y el segundo, al modificar esos esquemas actuales se da el proceso de acomodación logrando encajar en la nueva información que adquiere el niño (Rafael, 2007-2009).

- d. Finalmente, Lev Vygotsky con estudios en lingüística, filosofía y psicología, plantea el desarrollo sociocultural, obra que presenta en su libro *Pensamiento y Lenguaje* publicado en 1934 meses después de su muerte. Vygotsky (1934/1995). establece que, la naturaleza del desarrollo biológico cambia al desarrollo social y cultural siendo estos los procesos que determinan el pensamiento verbal, un acto que no es innato, por el contrario, es producto de las interacciones sociales. El autor afirmó que para comprender el desarrollo del niño es necesario conocer la cultura donde Él se cría, por lo tanto, las interacciones sociales permiten que los niños incorporen al pensamiento materiales culturales como: lenguaje, escritura, arte, entre otros, en este sentido, la historia cultural de

los niños y la experiencia personal permiten comprender el desarrollo cognitivo y es lo que refleja la concepción cultural-histórica del desarrollo (Rafael, 2007-2009).

2.2.3. Las dimensiones de desarrollo en la educación preescolar.

La *Serie Lineamientos Curriculares Preescolar* fue presentada por el MEN (1996) donde se describen las siete dimensiones del desarrollo, promoviendo a través de ellas los procesos de socialización y adaptación que deben vivenciar los niños, y a su vez experimentar el conocimiento a través de la manipulación de los elementos que encuentra, la contemplación de sucesos, la experimentación y reconstrucción de lo que observan, generando así, un desarrollo integral. En el transcurso de los años, se han ido modificando algunos nombres como se presentaron en la figura 3, sin embargo, en esencia no han desarticulado su funcionalidad, el Decreto 1075 (2015) reafirma en el Artículo 2.3.3.2.2.2. que el currículo presente en preescolar es un proyecto de investigación pedagógica continua y sistemática a través de proyectos lúdico-pedagógicos, que cuenten con la integración de las siguientes dimensiones:

- a. *Dimensión socioafectiva* (el decreto 1075 la renombra como afectiva). Esta dimensión resalta la importancia de los procesos de socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral de los niños, necesarios para afianzar la personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, los cuales le permiten establecer las relaciones sociales con los demás, posibilitan las vivencias, sensaciones y expresiones de las emociones y sentimientos frente a lo que lo rodea. El desarrollo afectivo requiere facilitar la expresión de las emociones y la orientación del adulto en las diferentes acciones para que los niños construyan

sus esquemas de relación con los otros.

- b. *Dimensión corporal.* Esta dimensión considera la expresión corporal del niño de manera individual, donde sus movimientos tienen una razón de ser y son una forma de manifestarse a su contexto, además tiene la oportunidad de comunicarse, expresar su afectividad y deseos. En este sentido el movimiento cumple en el niño tres objetivos esenciales: hacer de Él un ser de comunicación, creación y de nuevas formas de pensamiento. Por lo tanto, la dimensión corporal además de contener un componente biológico, funcional y neuromuscular que armoniza el movimiento y la coordinación, tiene en cuenta el ser integral del niño, desde la construcción de su propia identidad.
- c. *Dimensión cognitiva.* En esta dimensión se busca fortalecer los procesos cognitivos básicos denominados: percepción, atención y memoria, el niño es capaz de desarrollar su capacidad simbólica a través de las representaciones de los objetos. Durante la etapa preescolar los niños se ubican en el proceso de transición entre lo figurativo y lo concreto, llega la apertura del lenguaje y el juego simbólico. Con la intención de comprender las capacidades cognitivas de los niños, es preciso centrarse en sus conocimientos previos, la relación y acción que tiene con los objetos que lo rodean y la relación con su familia, escuela y comunidad en general.
- d. *Dimensión comunicativa.* Esta dimensión direcciona al niño hacia la expresión de conocimientos e ideas con respecto a los objetos, acontecimientos y fenómenos reales, este último aspecto se profundiza durante la etapa preescolar, pasando más allá de conocer a través de los sentidos para descubrir, comprender

y asimilar. Por otra parte, el uso del idioma ayuda a centrar la atención en todo aquello que desee expresar a partir del conocimiento previo y nuevo, es entonces como el lenguaje se convierte en una forma de expresar los pensamientos.

- e. *Dimensión estética.* La dimensión estética despierta la capacidad de sensibilización en los niños, lo cual genera la transformación de las percepciones sobre sí mismo, los adultos y especialmente sus pares, mientras se les permite conmoverse, expresar sentimientos y emociones, desarrollar la imaginación y el sentido estético. En este sentido, se promueven espacios de confianza, respeto y puesta en escena de los lenguajes artísticos propios de su contexto social y cultural.
- f. *Dimensión espiritual* (el decreto 1075 la renombra como actitudinal y valorativa). En esta dimensión se resalta a la familia como el primer espacio donde el niño conoce su espiritualidad, y posteriormente los espacios educativos afianzan el respeto por las culturas y características propias de los diversos contextos. Este encuentro entre Familia y Escuela trasciende en la puesta en práctica de valores humanos que intensifican la formación integral de los niños, haciendo un tejido de actitudes que a través de la práctica logran mantener sus convicciones personales y el bienestar colectivo.
- g. *Dimensión ética.* Esta dimensión hace referencia a la formación ética y moral en los niños, la cual va a orientarlos durante toda su vida, de ahí la complejidad de la orientación. Es preciso resaltar la importancia de reconocer la forma de relación de los niños con sus pares y su medio, pues es elemental para que se identifiquen como actores activos dentro de una sociedad y aprendan a vivir en

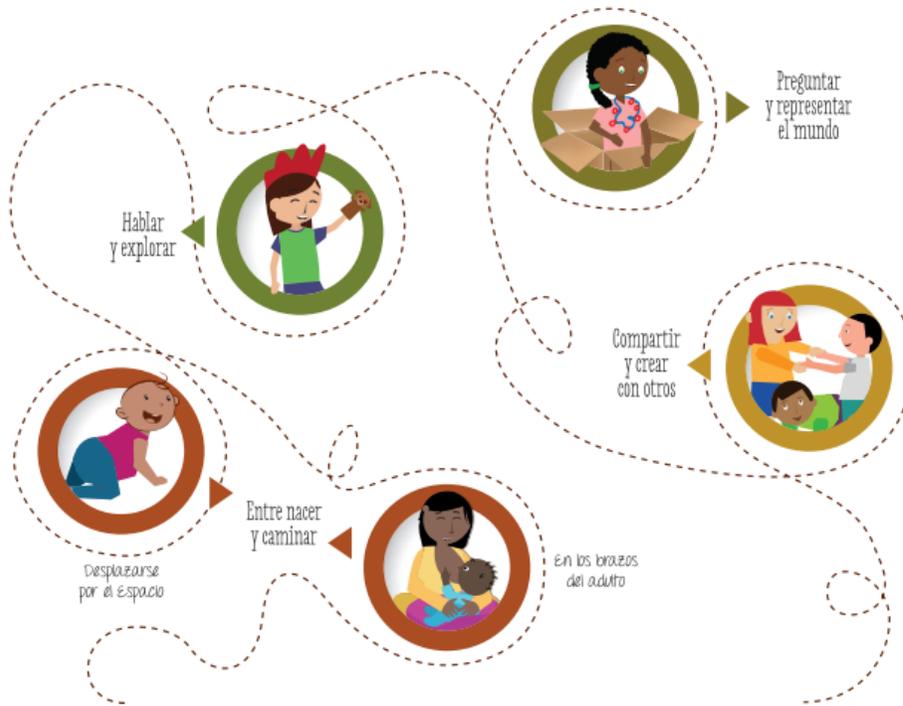
ella, en la cual no solo deben socializar, sino que además existen apreciaciones éticas y morales que impactan sobre ellos y los demás. Inicialmente estas formas de actuar son repeticiones de lo que observan de los adultos, y al crear con los años autonomía y dependencia, son ellos mismos los responsables de sus propios actos de acuerdo con sus propios criterios morales.

2.2.4. Propósitos del desarrollo y aprendizaje que están llamados a promover la educación inicial y preescolar.

A continuación, se describen los tres grandes propósitos que están llamados a fomentar la educación inicial y preescolar, fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de los niños en cada uno de sus momentos transformadores del curso de la vida, como se observa en la figura 4, el cual inicia con el primer momento denominado: *En los brazos del adulto* (desde el nacimiento hasta los dos años), y finaliza en el momento: *Compartir y crear con otros* (entre los cuatro años y medio y los seis años) siendo este último momento, el referido para la tesis de la presente investigación.

Figura 4.

Momentos transformadores del curso de la vida de los niños



Nota. Ministerio de Educación Nacional. (2017a). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.

Ahora bien, a continuación, se presentan cada uno de los propósitos, definidos por los contextos y condiciones individuales, se construyen como un derrotero esperado con respecto a las vivencias que deben provocarse a los niños y así, intentar minimizar las desigualdades educativas en términos de calidad, con respecto a las propuestas pedagógicas y curriculares el MEN (2017a).

- a. Propósito N° 1. *Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.*

La identidad requiere de un proceso que incluye la toma de conciencia, donde los niños aprenden sobre la importancia de reconocerse como sujetos únicos de acuerdo

con su género, edad, grupo étnico, familia y cultura. Y posterior a ello, conocer la identidad colectiva, comprendiendo las prácticas sociales y las interacciones primero consigo mismo, luego con su familia, pares y demás personas cercanas a su contexto, de esta manera construir autoconfianza para lograr procesos adecuados de socialización con los demás.

b. Propósito N° 2. Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

El proceso de comunicación que aprenden los niños les facilita la interacción con sus pares y adultos, para esto, las expresiones artísticas, corporales, los gestos, palabras, silencios, la lectura y escritura les permite expresar sentimientos, emociones e ideas sobre la realidad cercana. Así mismo, la comunicación verbal y no verbal son formas de construir y compartir significados, comprender reglas básicas de interacción, lo cual facilita vislumbrar la identidad social. Es de resaltar que las múltiples oportunidades que ofrece las expresiones artísticas y la literatura posibilitan a los niños interpretar y construir significados, en este sentido, reconocer sus sentires y emociones, un paso fundamental que antecede el lenguaje escrito, este último nace de las experiencias naturales de los niños, las cuales se van consolidando de manera convencional de acuerdo con las experiencias de aprendizaje que se le permitan vivenciar.

c. Propósito N° 3. Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

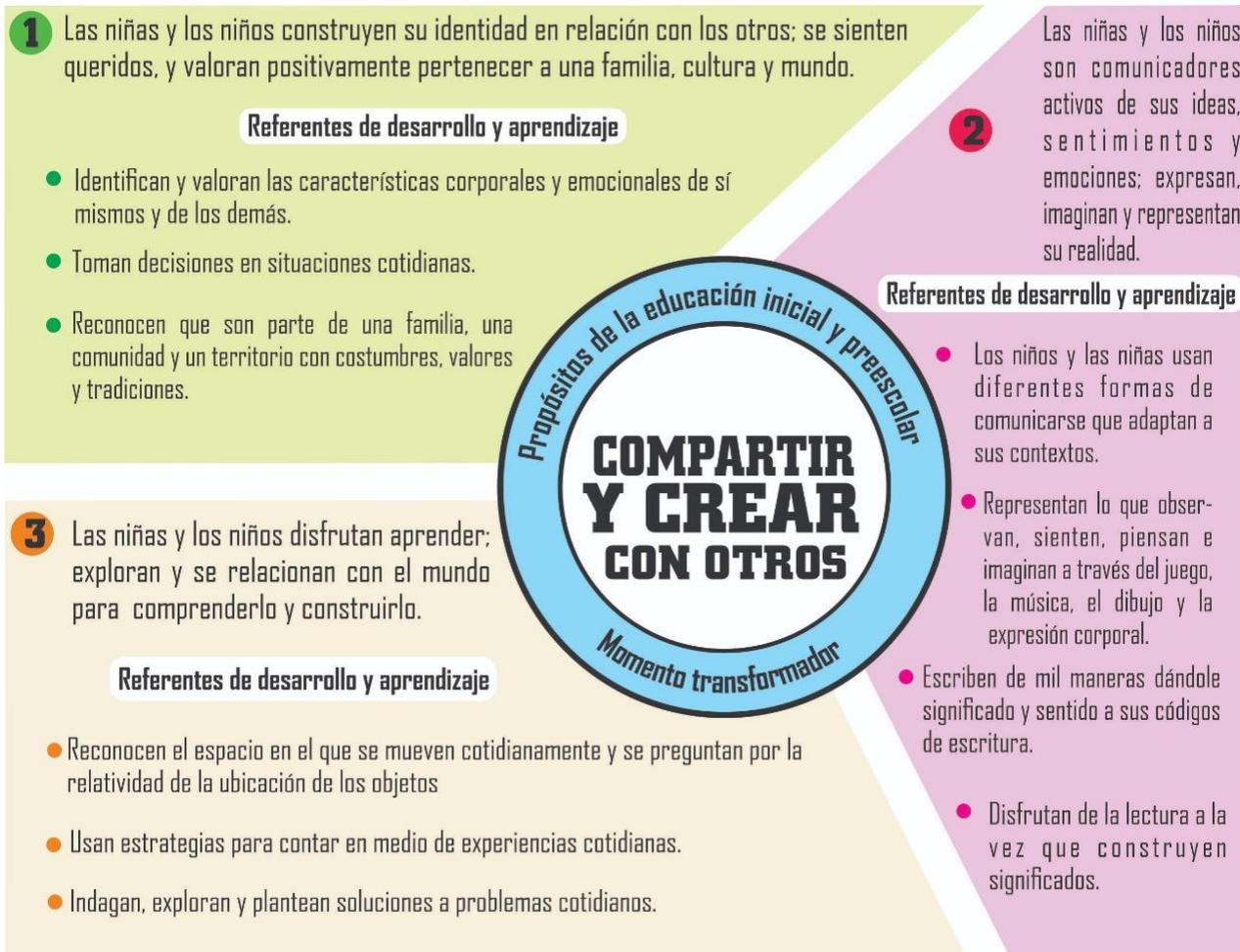
Las experiencias de exploración para los niños se logran hacer inicialmente a

través de su cuerpo, la autonomía en los movimientos es proporcional a las posibilidades de exploración, esto les permite plantear hipótesis, inferencias, construir planteamientos y conocimientos. Los niños logran descubrir las propiedades físicas a través de los sentidos, son capaces de transformar lo que encuentran en su medio para identificar, contar, relacionar, asociar y demás acciones que les permitan pensar en soluciones a problemáticas de la cotidianidad, a partir de los conocimientos, imaginación, la constante observación e indagación por los acontecimientos no solo naturales, también concierne las experiencias familiares, culturales y sociales.

Cada propósito mencionado contiene los referentes de desarrollo y aprendizaje de los niños como se muestra en la figura 5, los cuales son momentos que permiten identificar las transformaciones evidentes en el desarrollo, y a los Maestros identificar y comprender el ser, hacer y convivir de los niños, por lo tanto, los referentes son los que se necesitan potenciar de acuerdo con la contextualización del individuo teniendo en cuenta además las interacciones sociales presentes en la cotidianidad, compartiendo espacios entre sus pares, familia y maestros.

Figura 5.

Propósitos y referentes del desarrollo y aprendizaje



Nota. Ministerio de Educación Nacional. (2017a). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral

Concluyendo el apartado de análisis conceptual del primer grado obligatorio en la educación formal de Colombia, es evidente el camino recorrido hacia el mejoramiento de la prestación del servicio educativo para los niños, lo cual incluye una serie de herramientas pedagógicas que benefician al que hacer de los maestros, y generan para el caso de los estudiantes de transición, la oportunidad de pensar y crear para ellos ambientes de aprendizaje idóneos y oportunos para su desarrollo, siendo indispensable reflexionar más adelante sobre la concepción de desarrollo infantil y emocional, de tal

manera que las acciones orientadoras hacia estos procesos realmente tenga los resultados esperados.

2.3. Análisis conceptual del desarrollo

Desde la perspectiva de desarrollo, a continuación, se analizan algunos conceptos de autores clásicos, referentes técnicos de la normatividad nacional y la teoría del Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil propuesto por León (2020) quien presenta a través de su libro *Secuencias de desarrollo infantil integral* la importancia de dicho desarrollo para los adultos significativos que atienden intencionalmente esta etapa.

2.3.1 Desarrollo, desarrollo infantil y desarrollo integral.

Bronfenbrenner (1987) define el desarrollo desde diversos ambientes ecológicos que pueden ser el hogar, la escuela o la comunidad, donde justamente deben existir interconexiones sociales para que la persona adquiera la capacidad de descubrir, mantener y si es necesario modificar las propiedades de dichos entornos. Por otra parte, el desarrollo también es referido a un proceso de carácter continuo del ciclo vital, donde se observa el crecimiento y cambios de las personas, existen investigaciones interesadas en comprender principios universales, otras se focalizan en las diferencias de la cultura, raza, etnias y demás que producen afectación en ese desarrollo, como también hay intentos por comprender los aspectos individuales, rasgos y características diferenciadoras entre las personas (Feldman, 2008).

Para Faas (2018) el desarrollo es un proceso que implica la experimentación por parte del ser humano desde su concepción hasta la muerte, donde puede vivenciar diferentes equilibrios internos, externos, cualitativos y cuantitativos referidos tanto a su crecimiento como maduración.

En tanto, para el Ministerio de Educación en Colombia, el término desarrollo, es un proceso donde se construye y reorganiza de manera permanente, es variable de acuerdo con el desempeño de los niños, el cual puede cambiar a causa del tiempo, la edad y el contexto, demostrando los avances y retrocesos naturales. Se han destacado tres aspectos que caracterizan el concepto de desarrollo: el primero se refiere a un desarrollo no lineal en el aspecto cognitivo, lingüístico y socioafectivo; el segundo, aclara que el desarrollo no es definitivo, es decir que inicie desde cero; y el último, el desarrollo no tiene final, por el contrario, siempre puede continuar (MEN, 2010).

En términos de desarrollo infantil, Rodríguez-Garcés y Muñoz-Soto (2017) lo consideran como el resultado de integrar la genética con los estímulos que recibe el niño desde el contexto social y familiar, este último pensado desde las formas de crianza, el afecto y la capacidad de estimular, los padres además de la protección deben ofrecer experiencias socializadoras de calidad, si estas son adecuadas, probablemente favorecerá el desarrollo de habilidades y competencias en los niños. Es preciso destacar que, los acontecimientos en los primeros años de vida del niño son decisivos para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y del lenguaje, los cuales se van transformando de manera natural y dependiente para pasar a formas complejas e independientes que permiten a los niños avanzar en el descubrimiento del mundo que lo rodea, además, la interacción con la familia y cuidadores en ambientes protectores deben permitir la exploración del medio, el juego, la literatura y el arte, precisamente para promover y potenciar el desarrollo infantil (MEN, 2017a)

Así mismo, el desarrollo infantil desde la mirada de Papalia y Martorell (2015) es parte de estudios científicos que buscan conocer los procesos cambiantes y estables en

los niños desde la concepción hasta la adolescencia, dichos cambios son de carácter cuantitativo y cualitativo. Además, el desarrollo infantil es un proceso individual de construcción social, el cual está sujeto a la calidad del adulto significativo y pares expertos, teniendo en cuenta la diversidad social y cultural que los identifica. Dentro de la construcción del desarrollo integral, la familia sea nuclear o extensa, es la mediadora, por lo tanto, esta debe ser fortalecida en la escuela y la comunidad como organización social capaz de orientar a sus integrantes en el ciclo vital superando los riesgos que atañe la actualidad (Papalia y Martorell, 2015).

Desde la perspectiva de León (2020) el desarrollo infantil es un proceso de cambios evolutivos frecuentes en la etapa de la infancia y niñez conforme a las interrelaciones de aspectos ambientales, orgánicos, instrucciones y decisiones personales, los cuales se logran describir en indicadores organizados por su nivel de complejidad, esto permitió a la autora construir hace aproximadamente treinta años el Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil (MOIDI) cuyo primer modelo corresponde a infancia y niñez, una etapa desde el nacimiento hasta los doce años, en él se genera unas secuencias con las siguientes áreas interrelacionadas: biológica, motora, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral y lingüística.

2.3.2. Análisis conceptual del desarrollo emocional.

El desarrollo emocional infantil involucra inicialmente características biológicas e innatas, pero con el tiempo se adhieren a este proceso características sociales y culturales que subyacen de la relación entre el niño y las personas existentes a su alrededor, en este sentido las emociones comprenden aspectos internos, biológicos y sociales (da Silva y Calvo, 2014). En consonancia con lo anterior, para Vygotsky (1994)

en el desarrollo infantil debe descubrirse las cualidades de la mente lo cual permite al niño nuevos niveles de desarrollo tanto en el lenguaje como en los procesos escolares, lo cual integra la interacción social y cultural.

En tanto, Bisquerra (2010) en su libro *Psicopedagogía de las emociones*, expone cómo la educación emocional está llamada a desarrollar las competencias emocionales, explicando por competencia, un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que puede adquirir una persona para desempeñarse con calidad y eficacia. Ahora bien, las competencias emocionales sumado al concepto de competencia anterior, ayudan a expresar, regular y comprender de forma adecuada los fenómenos emocionales. Dichas competencias emocionales el autor Bisquerra y Pérez, (2007). las presenta en su modelo pentagonal, nombradas así: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar, para el bienestar” (p. 61).

Para efectos de esta investigación, se hace énfasis en la conciencia emocional, siendo el primer movimiento para dar paso a las otras competencias, por lo tanto se refiere a la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias (autoconciencia) y las de los demás (conciencia social), las micro competencias son: conciencia de las propias emociones, esto permite identificar y etiquetar los sentimientos y emociones; dar nombre a las emociones, demostrando eficacia en el adecuado y amplio vocabulario emocional que permita expresar los fenómenos emocionales; comprensión de las emociones de los demás, capacidad que permite la práctica de la empatía para percibir las emociones y sentimientos de los demás y, en definitiva, percibir la interacción entre emociones, percepción y conducta, la proporción de conductas en los estados

emocionales, los cuales se pueden regular por la cognición mediante la razón y la conciencia.

A manera de conclusión, este apartado resalta algunos conceptos teóricos sobre el desarrollo infantil como un proceso no lineal ni fragmentado, pues su esencia es precisamente la integralidad de diversos desarrollos como pilares que permiten la comprensión misma de la complejidad del ser, para efectos de esta investigación en la primera etapa del ciclo vital con una mirada en el desarrollo emocional, teniendo en cuenta los contextos familiares, sociales y educativos.

2.4 Marco referencial

El marco referencial de esta investigación ha sido elaborado desde la perspectiva del desarrollo infantil e inmerso en este, el desarrollo emocional, evidenciando cómo diferentes estudios internacionales, nacionales y locales, posibilitan el intercambio de aprendizajes, los cuales reconstruyen las transformaciones pedagógicas y curriculares para el beneficio de la educación en la primera infancia.

2.4.1 Marco referencial desde la perspectiva del desarrollo infantil.

A continuación se presentan estudios de investigación que demuestran resultados importantes sobre la necesidad de aportar al desarrollo infantil, tanto el contexto internacional como nacional, reconoce que los niños siendo sujetos de derechos deben recibir un acompañamiento adecuado e intencionado para desarrollar integralmente sus necesidades vitales, a pesar que las desigualdades sociales se entrometen en los resultados esperados de la primera infancia, es preciso conocerlos para apoyar las transformaciones posibles que desde las prácticas pedagógicas se podrían sumar, así mismo, tomar una postura crítica de análisis hacia las políticas públicas y paralelamente,

de las eventualidades encontradas, con el fin de dar a conocer otros trasfondos del desarrollo infantil.

El primer estudio de investigación es presentado por De Castro *et al.* (2020) titulado *Bases metodológicas de la medición de desarrollo infantil temprano en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 100k*, ejecutado en México. Los autores destacan el desarrollo infantil como un proceso progresivo que requiere la maduración de habilidades y capacidades del desarrollo motor, cognitivo, de lenguaje y socioemocional. El método desarrollado fue a través de encuesta probabilística cuyo objetivo fue “presentar los métodos realizados para la inclusión del módulo de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) en la Ensanut 100k” (p. 532). Este estudio logró incluir en la encuesta, un módulo que permitiera contar con estadísticas e indicadores para conocer el estado de salud, nutrición y desarrollo en la primera infancia, además de comparar con entes internacionales temáticas referidas a: cobertura, educación inicial y preescolar, calidad del desarrollo en las familias, métodos de disciplina y cuidado adecuado, índice del desarrollo infantil y nivel del desarrollo del lenguaje.

El estudio arrojó como resultados, la información de 3892 niños menores de cinco años logrando implementar el módulo de desarrollo infantil temprano; las madres de familia con formación académica tuvieron claridad en la preguntas referentes a la valoración del nivel de desarrollo cognitivo, motriz y socioemocional, diferente a la situación presentada con las madres con mínimos estudios de educación formal, generando falsos positivos en la información, por este motivo, se enfatizó en la capacitación a los entrevistadores. Dentro de las conclusiones del estudio, se orientan la capacitación y estandarización del personal que hace el trabajo de campo para

minimizar los sesgos de información, además resulta fundamental recolectar los datos, monitorear el desarrollo de los niños y con ello participar de acciones orientadas hacia la creación de políticas públicas fijadas en la primera infancia.

Los resultados de la investigación de los autores De Castro *et al.* (2020), permitieron reflexionar sobre la importancia que tiene el desarrollo de encuestas nacionales para conocer la realidad de las familias, **sin embargo, la medición del desarrollo infantil se acota a las áreas cognitiva, motriz y socioemocional, desconociendo la integralidad del desarrollo. Algunos de los resultados se** relacionan con el estudio de esta tesis, con los mínimos saberes de educación formal de los entrevistados, en este caso padres de familia desconocedores de las áreas de desarrollo infantil, esto genera, desinformación y la necesidad de capacitar no solo a los entrevistadores, en cambio, también pensar en la formación para las familias, de lo contrario las brechas sociales y educativas se irán acrecentando.

Otro estudio de investigación fue adelantado en México, presentado por Vásquez-Salas *et al.* (2020) a través del artículo *Características infantiles y contextuales asociadas con el desarrollo infantil temprano en la niñez mexicana* donde emplearon modelos multivariados de regresión logística o lineal. El objetivo planteado fue evaluar el nivel de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) y factores relacionados con población mexicana menor a 5 años. El análisis de este estudio tuvo en cuenta la información de la “ENSANUT (Encuesta Nacional de Salud y Nutrición)” (p. 715) una encuesta probabilística con representatividad nacional. La información fue recogida entre julio de 2018 y febrero de 2019. Los resultados encontrados fijan que, los niños que hacen parte de hogares en condiciones favorables socioeconómicas y que además tienen la

posibilidad de tener cuentos infantiles pueden llegar a tener un Desarrollo Infantil Temprano adecuado, a diferencia de los niños que son educados con disciplina violenta. En el caso del lenguaje, los niños lograron una mayor puntuación quienes viven en zonas rurales con madres de alta escolaridad, adecuados niveles de nutrición y con oportunidades para aprender.

Finalmente, el estudio concluye que, las políticas públicas que se han orientado a favor del bienestar del desarrollo en la primera infancia deben tener en cuenta la inclusión de aspectos relacionados con los niños, sus familias y sus contextos, por lo tanto, estas políticas deben considerar los factores asociados, sin embargo, en ocasiones, las políticas desconocen los contextos reales de las familias y se da por hecho que se cumple a cabalidad con la corresponsabilidad sobre los estudiantes, las consecuencias de la deserción escolar iniciando en la primera infancia afectan el desarrollo esperado. En este sentido, esta investigación se relaciona con la presente tesis por visibilizar un contexto familiar, social y educativo similar a las familias que pertenecen a la Institución Educativa donde se desarrolla este estudio, donde las características de violencia y la baja escolaridad de los padres han sido objeto de análisis y ha generado hallazgos interesantes para repensar no solo en las prácticas pedagógicas, sino también, en cómo mejorar la relación con la familia, este último aspecto, quizá de los más complejos, precisamente por la heterogeneidad de las familias y las posibilidades que cada una brinda a sus hijos para aportar en su desarrollo, el cual al desconocerlo acrecienta las brechas sociales y educativas, un aspecto común en los referentes encontrados.

En tanto, Rodríguez-Garcés y Muñoz-Soto (2017), publican el artículo nombrado *Rezago en el desarrollo infantil: la importancia de la calidad educativa del ambiente*

familiar, investigación desarrollada en Chile a través de “un análisis de carácter descriptivo-correlacional y de regresión logística multivariante, cuyo objetivo ha sido evaluar el nivel de aprendizaje y desarrollo de los niños” (p. 257), de acuerdo con su edad a través de las dimensiones: “cognición, motricidad, lenguaje y socio emocionalidad, mediante el Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil TADI que forma parte de la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia” (p. 256). El TADI fue construido por las investigadoras del Centro de Estudios para el Desarrollo y Estimulación Psicosocial, teniendo en cuenta el contexto cultural de Chile. La interpretación de los resultados está expresada en cuatro rangos: retraso, riesgo, normal y avanzado, de acuerdo con los índices de la escala.

El estudio generó los siguientes resultados: se evaluaron 5.005 niños, de los cuales el 8,2% presentaron un atraso en el nivel de desarrollo en el TADI, por lo tanto, es un nivel de riesgo o retraso presentado en dos de las cuatro dimensiones de la prueba, siendo las de mayor rezago la dimensión de lenguaje y cognición. Con respecto a las dinámicas del hogar y el perfil de los padres, estos aspectos podrían influenciar en el desarrollo en términos socioeconómicos empobrecidos, además, el bajo nivel de escolaridad materna limita las experiencias adecuadas a favor de las capacidades en los niños, entre más incrementa el quintil de ingreso familiar más disminuye las posibilidades de estar en zona de rezago en todas las dimensiones. Con respecto a las experiencias educativas, cuando estas son prolongadas logran mejorar los niveles de desarrollo infantil.

El estudio de investigación concluye que, las oportunidades para el desarrollo y aprendizaje de los niños se presentan en la etapa de la infancia y sobre el entorno

familiar, especialmente sobre la madre recae la importancia de la articulación del proceso de estimulación adecuada para el desarrollo integral del niño. Así mismo, la calidad educativa que brinda la familia es notable en el aprendizaje y desarrollo infantil, especialmente cuando las interacciones verbales y emocionales entre madre e hijo fortalecen los lazos afectivos, esto disminuye el rezago en el desarrollo. En este sentido, dicho estudio se relaciona con esta tesis por los resultados de valoración del nivel de aprendizaje y desarrollo de los niños, encontrando rezagos en las áreas del lenguaje y cognición, además la importancia de la calidad educativa en la familia, puesto que su ausencia parcial o total afecta el desarrollo infantil (Rodríguez-Garcés & Muñoz-Soto, 2017), por lo tanto, sigue siendo la familia el primer espacio de aprendizaje natural y espontáneo para los niños, siempre y cuando les permitan experiencias enriquecedoras, lo anterior admite entrever la necesidad de fortalecer a la familia en el conocimiento del desarrollo infantil integral, el cual no se limita a la satisfacción de necesidades básicas como salud, alimentación, vivienda, y trasladar la educación a la responsabilidad de los establecimientos educativos.

Por otra parte, Herrera-Mora *et al.* (2017) presentan en su artículo *Desarrollo infantil y condición socioeconómica*, mediante la revisión bibliográfica en diez bases de datos, seleccionando artículos que fueron publicados entre los años 2012 y 2017 con relación al desarrollo infantil y condición socioeconómica en países como: México, Brasil, Turquía, EE. UU y Colombia, cuyo objetivo planteado fue “conocer y analizar la influencia de las condiciones socioeconómicas en el desarrollo infantil” (p. 145).

Una vez seleccionados diez artículos se encontró las variables correspondientes a: condiciones socioeconómicas que incluyen ingresos familiares y educación de los

padres; desarrollo infantil: cognición, motricidad fina y gruesa, lo cual permitió encontrar una relación entre el desarrollo infantil y nivel socioeconómico, escolaridad, ocupación de los padres, estado civil por parte de la madre y características de la vivienda, asumiendo una desventaja y posibles alteraciones en el desarrollo infantil.

Este estudio, presenta algunas variables similares a las relacionadas con la tesis de esta investigación, por ejemplo, los hallazgos con respecto a las condiciones socioeconómicas y vulnerables en las cuales se encuentran las familias generan afectaciones en el desarrollo infantil, sin embargo, llama la atención que los artículos encontrados tienen en común solo dos áreas de desarrollo: cognitiva y motriz, se desconoce por qué no hay vinculación con las demás áreas de desarrollo, pero la relevancia generalmente esta alrededor de los procesos cognitivos, olvidando que el ser humano no es solo saber, pues también es bien visto desde el ser, saber hacer y saber vivir con los demás, como lo menciona Delors (1996) en los cuatro pilares de la educación.

Otra de las investigaciones es presentada por McCoy *et al.* (2016) titulada *Early childhood developmental status in low- and middle-income countries: national, regional, and global prevalence estimates using predictive modeling* en español: *Estado de desarrollo en la primera infancia en países de ingresos bajos y medios: estimaciones de prevalencia nacional, regional y mundial mediante modelos predictivos*. La investigación es desarrollada en Uganda, con el objetivo de estimar el número de niños en países de ingresos bajos y medios que muestran según sus cuidadores, bajo desarrollo cognitivo y/o socioemocional. Esta investigación hace uso del Índice de Desarrollo de la Primera Infancia (ECDI) entre los años 2005 y 2015, de 99.222 niños que habitan en 35 países

bajos y medios, a quienes aplicaron la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) y la Encuesta Demográfica y Programas de encuestas de salud (DHS). El estudio encontró que, el 14.6% de los niños tuvieron bajas puntuaciones en el desarrollo cognitivo; el 26,2% bajas puntuaciones en el desarrollo socioemocional; y el 36,8% tiene bajos desempeños en uno o ambos desarrollos.

El estudio concluyó con la apreciación mundial sobre los niños que no logran alcanzar su potencial de desarrollo, evidenciándose un alto porcentaje, por lo cual precisan en la necesidad de más investigaciones que permitan la identificación de las causas explícitas de los bajos resultados en el desarrollo en los diferentes contextos y las probabilidades de intervenir en la promoción del bienestar cognitivo y socioemocional de los niños. Este estudio internacional se relaciona con la presente tesis de investigación por evidenciar los resultados de encuestas nacionales establecidas para medir el estado de desarrollo en la primera infancia, sus hallazgos al igual que en la población infantil objeto de este estudio, también se ve afectada por no alcanzar el potencial esperado, especialmente en el desarrollo cognitivo y socioemocional, la afectación en este caso es mayor en el aspecto emocional, pero aún más cuando tienen en cuenta los dos: emocional y cognitivo, por lo tanto, quizá es proporcional a las oportunidades que tienen los niños para lograr un balance entre los procesos emocionales y cognitivos, pero desconociendo la afectación en las demás áreas del desarrollo, motivo por el cual, los autores refieren la importancia de dar continuidad a estas indagaciones.

Dentro del contexto nacional colombiano, Cuadros y Mancera (2021) muestran un artículo de reflexión titulado *Incidencia de la concepción del desarrollo infantil en la*

corresponsabilidad de las familias de niños y niñas de primera infancia en el contexto educativo. A través de la revisión bibliográfica desarrollan el objetivo de analizar el alcance de la familia en los procesos de desarrollo de los niños y reconocer cómo dichos procesos proyectan ambientes y experiencias significativas para la atención integral a la primera infancia, mediante los intereses y necesidades del contexto.

Dentro de los resultados, los autores analizan las aproximaciones de los avances en términos de desarrollo infantil y corresponsabilidad en Colombia, resaltando la normatividad del Código de Infancia y Adolescencia, la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo infantil (EVCDI) y la Ley 1804 de 2106 donde se presenta la Ruta Integral de Atenciones (RIA), afirman además que la corresponsabilidad no solo debe ser visto desde el compromiso, por el contrario, también es la clave para el desarrollo integral de la primera infancia con el objeto de proteger y promover sus derechos.

Dentro de las conclusiones se aborda a la familia como un eje esencial en los procesos de desarrollo infantil, sin embargo, los avances técnicos y políticos se estiman insuficientes, por lo tanto, el gobierno debe generar más acciones para la atención integral. Conforme a lo anterior, este documento se relaciona con la presente tesis por retomar uno de los temas esenciales referentes al desarrollo infantil, mostrando una perspectiva de la familia como agente formador dentro de la ruta integral de atenciones para la primera infancia, además del análisis sobre la normativa gubernamental que en definitiva ha logrado avanzar como país en algunos aspectos socioeconómicos para la primera infancia, pero no alcanzan a trascender a todas las necesidades vitales de los niños en Colombia. Así mismo, se cuestiona sobre los aspectos de la valoración cualitativa del desarrollo infantil a nivel nacional, que desde el campo educativo intenta

integrar a la familia a través de la indagación teniendo en cuenta sus propios contextos, pero es preciso hacer más que esto, debido a la complejidad de la efectiva comunicación y corresponsabilidad que necesita ser constante durante todo el proceso escolar en cada uno de los niveles de formación.

Otra de las investigaciones es presentada por Camargo *et al.* (2020) quien exponen el artículo *Confiabilidad y validez de un cuestionario de desarrollo infantil en encuestas nacionales*. El objetivo del estudio es “evaluar la confiabilidad y la validez convergente de una adaptación cultural del Cuestionario de Tamizaje de Desarrollo Infantil para Encuestas en Hogares (DIEH) y describir la prevalencia de las alteraciones en el desarrollo en los niños” (p. 76) menores de cinco años. Fue desarrollado en Bucaramanga con la participación de 224 niños entre los dos meses y cinco años y sus acudientes, seleccionados en tres Centros de Desarrollo Infantil. Se aplicó dos instrumentos, el primero, la Escala Abreviada del Desarrollo (EAD) la cual aborda los aspectos motor grueso y fino, audición y lenguaje, personal – social. Y el segundo instrumento, el Cuestionario de Tamizaje de Desarrollo Infantil para Encuestas en Hogares (DIEH) el cual tiene en cuenta las siguientes áreas del desarrollo: social, lenguaje, cognitiva y motora, deliberando tres categorías de desarrollo: normal, rezago y retraso.

Los resultados encontrados por las autoras hacen referencia a “las prevalencias de rezagos y retrasos del DIEH: 38.8% y 11.2% respectivamente” (p. 76). La investigación aportó al ajuste cultural del DIEH, con propiedades psicométricas aceptables, que pueden integrarse con estudios adicionales para recomendar la aplicación en encuestas nacionales. Estos hallazgos se relacionan con el presente

estudio, por los resultados de los instrumentos aplicados a los niños, estos indican cómo las áreas de desarrollo prevalecen entre el rezago y atraso, motivo por el cual, los autores manifiestan la necesidad de complementar con estudios adicionales para aplicar encuestas nacionales. En este sentido, es un estudio con resultados en común a los conocidos con anterioridad a nivel internacional, la primera infancia se está caracterizando por constantes rezagos en el desarrollo, a pesar de nacer en el seno de una familia, no es garantía de que se les acompañe y oriente hacia el fortalecimiento integral de su desarrollo, sumado a las limitadas posibilidades para valorar el proceso de crecimiento y desarrollo más allá de lo cuantitativo.

Por su parte, Lizcano (2018) titula el trabajo de investigación: *Concordancia del Desarrollo Infantil entre tres escalas en niños de algunos centros de desarrollo infantil y hogares comunitarios del municipio de Floridablanca, Colombia, como posible mecanismo de articulación con la Ruta de Atención Integral de Primera Infancia, 2017*. Este estudio se ejecuta en Floridablanca municipio de Santander, con 43 niños menores de cinco años de dos Centros de Desarrollo Infantil y cuatro Hogares Comunitarios, espacios donde se aplicaron tres instrumentos de valoración: la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil (EVCDI-R), la Escala de Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI) y la Escala Abreviada del Desarrollo UNICEF Colombia (EAD). El estudio es de tipo tecnológico psicométrico con análisis de datos descriptivos, cuyo objetivo fue establecer la coherencia del nivel de desarrollo infantil entre las escalas mencionadas para proponer mecanismos de articulación entre los resultados en la ruta de atención integral de Primera Infancia.

Los resultados generales arrojaron que, los niños entre los cuatro y cinco años

presentan en el desarrollo motriz grueso un “54,5 % en nivel alto; el 18,1% en nivel medio alto; y el 9% nivel alerta” (p. 60). En el desarrollo motriz fino el 18.1% está en nivel alto; e igual porcentaje para el nivel medio alto, el 45,4% en el nivel medio y en el nivel de alerta el 18.1%. En el desarrollo personal y social; el 45.4 % de los niños están en el nivel alto; el 18.1% en nivel medio-alto y el 27.2% en el nivel medio y en el rango de alerta el 9%. Con respecto a “la escala de evaluación del Desarrollo de Atención Integral de Enfermedades Prevalentes de la Infancia, el 16.2% de los niños están en estado de alerta para el desarrollo, el 69.7% están en desarrollo normal con factores de riesgo” (p. 61) y en desarrollo normal solo están 13.9% de los niños.

El estudio concluyó con la correlación del nivel de desarrollo infantil entre la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD), de vigilancia del desarrollo en el contexto de AIEPI y EVCDI-R en general, debido a los rangos de edad de los niños fue débil según la clasificación de Landis y Koch. En este sentido, no se puede activar la ruta con los resultados de las escalas de vigilancia del desarrollo en el contexto de AIEPI y EVCDI-R, es necesario articular los Centros de Desarrollo Infantil, los Hogares Comunitarios y el Centro de Salud para la activar la ruta de atención integral infantil mediante estrategias movilizadoras entre los corresponsables.

Al respecto, esta investigación tiene en común uno de los instrumentos aplicados en el presente estudio, como es la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil (EVCDI) cuyos resultados muestran las relaciones personales y sociales en diferentes edades de la primera infancia, pero no son suficientes para analizar el desarrollo de los niños, pese a ser un instrumento compartido con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, cuando los niños ingresan al grado de transición y se les realiza la respectiva

caracterización pedagógica, los resultados de esta escala muestran que los estudiantes llegan con perfiles en riesgo, presentando notorias dificultades que deben empezar a ser priorizadas para el fortalecimiento del desarrollo infantil.

Por otra parte, Pinto (2018) socializa la tesis doctoral *La educación inicial en Bogotá – Colombia y su fundamentación en la Psicología. La experiencia de un Jardín Infantil*. Estudio desarrollado en la ciudad de Bogotá durante los años 2013 a 2017, con maestras de pedagogía infantil, padres de familia, auxiliares, administrativos y directivos. A través de la observación participante, recogió conversaciones con cada uno de los colaboradores mediante jornadas pedagógicas, talleres y encuentros con padres y maestros. El fundamento de la investigación es la reflexividad epistémica, a partir de la autorreflexión de la autora de esta investigación como directora de su Jardín Infantil, los aspectos que aportaron a la comprensión y el análisis interpretativo fueron las nociones de gobernabilidad y biopolítica, las practica pedagógicas y la vida cotidiana.

El estudio concluye reconociendo la alianza entre la educación inicial con la disciplina psicológica, donde el compartir de discursos y prácticas generan transformaciones, los adultos por ser los agentes educativos activos afectan la construcción subjetiva de la primera infancia. Resalta también, la función tanto de los padres como de los maestros, entre encuentros y desencuentros es posible crear una ruta de interacción resaltando que, la familia es una unidad social emocional que reproduce el bienestar de los niños y en este camino, son contextos de cooperación y trabajo en equipo. La relación de esta investigación se relaciona con la presente tesis por la pertinencia del trabajo colaborativo entre maestros y familias, además de los beneficios de las prácticas pedagógicas pensadas desde la reflexión y la cooperación

que en la idealización de la escuela sería positivo que existiera siempre, sin embargo, en contextos vulnerables como en los que se encuentra la Institución Educativa donde se desarrolló la tesis de esta investigación, las realidades están inmersas en complejos procesos de enseñanza y participación familiar.

Otra de las investigaciones que refieren la participación familiar en la escuela, es presentada por Ibarra (2018), un estudio desarrollado con doce estudiantes de grado transición y sus acudientes en el municipio de Puerto Caicedo, Putumayo, cuyo objetivo fue iniciar la participación de los acudientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Institución educativa rural. El estudio es de corte cualitativo, haciendo uso del método de la investigación acción, lo cual le permitió diseñar y aplicar estrategias de intervención con los padres de familia, una vez realizado el ejercicio de sensibilización y diagnóstico de las familias, además, con los estudiantes se desarrollaron ejercicios de caracterización teniendo como referencia los propósitos de desarrollo y aprendizaje de la educación inicial y preescolar.

Dentro de los resultados se encontró que, el 56% de los niños requieren del acompañamiento del adulto para decir y reconocer sus propios sentimientos y emociones, así como las de los demás; el 68% de los niños se interesan por practicar hábitos saludables, pero es necesaria la ayuda del adulto para hacer uso de los utensilios de alimentación, aseo e higiene; el 56% de los niños necesita un adulto para llegar a consensos y participar de actividades colectivas; el 44% de los niños puede asumir roles en la cotidianidad de las actividades pero en la mayoría de los casos no es de su agrado; el 78% de los niños no expresa sus propias decisiones, siempre debe estar presente el adulto para escuchar y ayudar. Las maestras entrevistadas refieren la falta de un

compromiso real por parte de la familia.

Al desarrollar las estrategias diseñadas por la autora, las cuales incluyeron: visitas domiciliarias, encuentros personalizados entre el padre de familia, la maestra y las directivas, encuentros de formación colectiva con las familias, e incentivos, se concluyó que, los padres de familia no realizaban un acompañamiento efectivo a sus hijos lo cual afectaba el desempeño social y académico de los estudiantes, por lo tanto las estrategias implementadas fueron pertinentes para mejorar el desarrollo integral de los niños y reafirmar que la familia es la primera escuela. En este sentido, se logra relacionar esta investigación con el estudio de la presente tesis, por compartir la necesidad de vincular a la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la pertinencia de la caracterización pedagógica para repensar las estrategias necesarias que permitan acoger a las familias y orientarlas de manera oportuna en los procesos de desarrollo de los estudiantes. A este respecto, se observa la relación con los estudios internacionales y nacionales que hasta el momento muestran la relevancia de la familia o adulto significativo en la vida de los estudiantes, pero que de manera generalizada se encuentra desligada a la responsabilidad de acompañarlos intencionadamente en su desarrollo.

Por su parte, Barrera y Sáenz (2018) presentan el artículo de investigación denominado: *Los propósitos del Grado de Transición: un análisis documental desde las políticas educativas colombianas*, cuyo objetivo planteado fue develar los propósitos del grado transición, como articulador entre la educación inicial y la educación básica, mediante un estudio documental del diseño de Políticas Públicas educativas en Colombia entre los años 1991 y 2017. El estudio se plantea desde el paradigma cualitativo con enfoque histórico-hermenéutico.

Los resultados de esta investigación permitieron dar a conocer un recorrido histórico, en el cual las autoras identifican los acontecimientos significativos y establecen: Los hitos históricos del Grado Transición: hito 1. El grado transición como grado obligatorio; hito 2. Línea técnica: las dimensiones del desarrollo; hito 3. Años de latencia del grado transición; hito 4. Primera infancia: entre dimensiones del desarrollo y las competencias; hito 5. Estrategia de cero a siempre ¿y el grado de transición?; hito 6. El grado de transición: entre la integralidad y la formalidad 2016 – 2017. Posteriormente, los autores logran realizar cuatro entrevistas exploratorias a funcionarios del Ministerio de Educación en Colombia, y representantes afines a la educación e investigación.

El estudio concluye con los propósitos del grado transición, donde las autoras describen que, un primer propósito es preparar para la escuela, pero faltan políticas definitivas para articular las transiciones infantiles; además consideran que el grado transición a quedado relegado de la educación formal, por lo tanto, lo que se necesita es potenciar el desarrollo integral de la primera infancia, con lo anterior, surge el tercer propósito, mencionando que, el grado transición dentro de la educación inicial debe ofrecer atención integral más allá del trabajo intersectorial, y asumir las transiciones infantiles lo cual antecede la educación inicial y precede la educación primaria, donde hay una necesidad de articular las dos dinámicas (Barrera & Sáenz, 2018).

Esta investigación está relacionada con el presente estudio por el interés en comprender los propósitos del grado transición y cómo desarrollarlos de manera efectiva, sin embargo, no se comparte finalmente las conclusiones de los autores, porque su mirada se fija hacia la preparación de procesos escolarizados desconociendo el valor del

desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia. Es interesante reflexionar sobre las concepciones actuales sobre la educación inicial, la interpretación de las leyes vigentes y la insistente preocupación por la escolarización de los niños menores de seis años.

Otro de los estudios encontrados es presentado por Del Valle, (2017) titulado *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín*, un estudio con enfoque cualitativo, tiene en cuenta la observación, descripción e interpretación de sucesos, la autora plantea como objetivo, analizar programas de formación continua y cómo estos fortalecen el saber pedagógico, didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín en Colombia. El estudio contó con la participación de cuatro maestras de la *Red de Primera Infancia* de la secretaría de educación de Medellín de colegios públicos. Para recoger la información se tuvo en cuenta la observación no participante, entrevista estructurada y videos testimoniales.

Los hallazgos encontrados emergen de las categorías saberes pedagógicos, didácticos, y prácticas pedagógicas, encontrando como conclusión, la importancia de evidenciar las categorías mencionadas en las prácticas pedagógicas de las maestras, que aseguran que la participación en espacios de formación continua, en este caso la Red de Primera Infancia les permitió apropiarse del saber pedagógico y didáctico, al tener la oportunidad para socializar y actualizar sus conocimientos, fue un espacio de reflexión que permite repensar los ambientes de aprendizaje afines con las necesidades de los niños y sus contextos. Las maestras entrevistadas coinciden en laborar en contextos violentos debido a problemáticas sociales, económicas y familiares, por lo

tanto, ven en estos espacios los desafíos para implementar estrategias didácticas a través de las actividades rectoras de la primera infancia, donde el saber pedagógico y didáctico es transformado de acuerdo con el contexto de la institución, y el desarrollo físico, psicológico y emocional de los niños (Del Valle, 2017), esto es lo que moviliza el diseño de experiencias pedagógicas.

Posteriormente de participar en los métodos de formación de la Red de Primera Infancia, hay mayor apropiación de los saberes pedagógicos y didácticos, afectando de manera positiva las prácticas pedagógicas logrando resignificar los saberes y el qué hacer en el aula. Esta investigación se relaciona por la importancia de la formación continua a los maestros, rescatando la necesidad de conocer el contexto de sus estudiantes para lograr transformaciones en sus prácticas pedagógicas, es interesante la visión que tiene la autora con respecto a la puesta en práctica de las actividades rectoras, la integralidad de las dimensiones del desarrollo humano de los niños y los principios de la lúdica, la participación y la integralidad en el preescolar, esto permite analizar las concepciones que tienen las maestras para la interpretación y puesta en marcha del qué hacer pedagógico.

Haciendo referencia a las dimensiones, precisamente Cárdenas y Cárdenas, (2016) presentan el artículo de revisión documental titulado *El trabajo por dimensiones en el preescolar: sospecha por la naturalización de un discurso*, en el cual ponen a consideración el discurso de las dimensiones que se desarrollan en el nivel de Preescolar en Colombia. Los autores consideran que, las maestras han comprendido las dimensiones como contenidos de enseñanza o ejes articuladores y orientadores de actividades curriculares y pedagógicas, lo cual permite pensar en nuevas formas de

hacer currículo para orientar el proceso de enseñanza con los niños. Se ha instaurado y naturalizado en los discursos de las prácticas pedagógicas de las maestras que, las dimensiones son uno de los componentes que guía la organización de contenidos, didácticas y evaluaciones en el aula. Esta situación se debate entre los propósitos de la Educación Inicial y Preescolar, y una supuesta preparación para la educación primaria.

Los autores presentan la historia de la educación infantil en Colombia por décadas, empezando por los años setenta y finalizando en la década del año 2000, realizan el análisis de los documentos que presentan en determinado momento por los años noventa, donde la dimensiones del desarrollo humano se instauran como una forma de hacer currículo en preescolar, finalmente logran describir lo que continúa o ha cambiado en relación con la enseñanza en el preescolar, de acuerdo con los contenidos y estructura curricular y así, dejar abierto el debate sobre lo que se enseña o debería enseñar en la educación inicial y preescolar. Esta investigación se relaciona con la presente tesis por cuestionar el desarrollo infantil a través de las dimensiones que en su momento fueron propuestas por el Ministerio de Educación en Colombia, a pesar del tiempo transcurrido aún es usual que se mencionen, puesto que son parte de la estructura del ser, pero no son contenidos de enseñanza. Es interesante el debate que proponen con respecto a los propósitos del desarrollo y aprendizaje, pues en función de los aspectos mencionados se afecta o no, el desarrollo infantil integral. Hoy en día la educación inicial se moviliza entorno a los propósitos del desarrollo y la organización de las practicas pedagógicas, las cuales se esperan que sean intencionadas y coherentes con las necesidades de los estudiantes, con sus diferencias, el contexto familiar y social que los acompaña.

En el contexto local del municipio de Popayán, departamento del Cauca, se encontraron pocos estudios de investigación afines al desarrollo infantil en la primera infancia, por lo menos durante los últimos cinco años. Uno de ellos, es el estudio de Mera et al (2019) quienes comparten el estudio de investigación de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico denominado, *Significados de alteridad en las prácticas de la estrategia de Cero a Siempre. Desarrollo Infantil en medio familiar de Popayán, adscritos a la fundación Gimnasio Moderno del Cauca.*

El objetivo planteado por los autores fue develar en las prácticas pedagógicas el significado de alteridad, en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre, modalidad desarrollo infantil en medio familiar, para lograrlo contaron con la participación de diez docentes quienes atienden niños y niñas de 0 a 5 años y mujeres gestantes de zonas urbana y rural en la modalidad familiar, además codificaron el análisis de los datos que emergieron de la teoría y la posición crítica propia, estableciendo dentro de los hallazgos dos categorías: la primera infancia como constructo del reconocimiento del otro, y el quehacer pedagógico en la primera infancia: una cuestión de Alteridad.

Conforme a lo anterior, los autores plantearon que, las prácticas educativas permiten el reconocimiento del otro y la oportunidad de establecer estrategias que visibilicen a los niños desde la individualidad y el respeto por la igualdad. Sin embargo, frente a las concepciones de infancia, encontraron una construcción que va en contravía a la perspectiva de alteridad, pues por una parte los niños son sujetos de derechos a quienes se les debe cumplir con las directrices legislativas, pero para esto, se maneja la perspectiva del cuidado y la estructura pedagógica tradicional, en este sentido los ven como simples beneficiarios de un servicio asistencial.

Finalmente se concluye que, en palabras de los autores “el valor del reconocimiento del otro” en los espacios de las prácticas educativas, la libertad de ser, aprender y enseñar permite resignificar aquellos ambientes pedagógicos que intentan limitar con estandarización de contenidos e invisibilizar a los niños como verdaderos sujetos de alteridad. Esta investigación se relaciona con el presente estudio, en la medida en que ha permitido reflexionar sobre las condiciones planteadas y estructuradas de los programas del ICBF que ofrecen sus servicios a los niños y niñas menores de cinco años, si bien es cierto, que estos programas están sujetos a políticas internas de funcionamiento y valoración, cuando los niños y niñas ingresan al grado de transición y hacen parte de nuevos procesos de caracterización pedagógica, llama la atención que ingresan con características comunes de rezago en su desarrollo, ejemplo de ello, lo mencionan las autoras de la investigación, quienes afirman que los niños son atendidos desde el tradicional asistencialismo, perdiendo el valor de ser reconocido desde su individualidad para compartir con los otros, por lo tanto el desarrollo infantil no trasciende.

Otro de los estudios es presentado por Chicangana *et al.* (2019) quienes presentaron el estudio denominado *Sistemas sociales y su incidencia en el desarrollo de capacidades de niños y niñas en contextos vulnerables*. Las autoras destacan la labor de los sistemas sociales, es decir de las instituciones capaces de mediar el desarrollo de capacidades en los niños, por lo anterior, se plantearon el objetivo de describir la influencia de los sistemas sociales que hacen presencia en la comuna siete de la ciudad de Popayán sobre las capacidades de niños y niñas. El enfoque de este estudio es de carácter cualitativo con diseño de tipo etnográfico, desarrollado a través de las técnicas de observación participante y entrevista semiestructurada, contó además con la

participación de 4 niños entre los 9 y 12 años, pertenecientes a diferentes instituciones educativas de la comuna siete de la ciudad, y seis representantes de cada sistema social: de la familia (un acudiente por cada niño), presidente de la junta de acción comunal, directora del Centro Psicosocial de la Salud Mental, coordinadora de prácticas de entrenamiento deportivo, superintendente de la comuna siete y metodólogo de la secretaría de deporte y cultura.

Dentro de los resultados se encontró como factores de riesgo más frecuentes: el consumo de sustancias psicoactivas, ausencia de figura paterna, familias disfuncionales, ausencia de pautas de crianza, dificultades económicas, jóvenes vinculados a pandillas y delincuencia común. Así mismo, se encontraron los siguientes factores protectores: liderazgo comunitario, hábitos laborales, algunas familias con prácticas en pautas de crianza. Se concluye a partir de lo anterior que, las instituciones influyen en los proyectos de vida de los niños, pero también, depende del cómo se aprovechan las oportunidades que ellos ofrecen. Es necesario el trabajo interdisciplinar por parte de los sistemas sociales y se reconoce que, ellos logran potenciar las capacidades deportivas, el liderazgo y actividades socioculturales.

Todo lo anterior permite mejorar los procesos internos y externos en las instituciones para contribuir con el desarrollo integral de los niños. Este estudio de investigación tiene una relación importante con la tesis planteada, por compartir el estudio en la misma comuna siete, a pesar de que los participantes son niños de nueve a doce años, comparten similitudes en las características del contexto social y familiar, además los factores de riesgo son similares a los vivenciados por los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa donde se desarrolla la investigación y han

recibido una afectación en su desarrollo integral. Los factores de riesgo de algunas familias acompañan desde la gestación a la primera infancia, cuyas consecuencias generalmente marcan sus historias de vida, siendo la escuela un espacio de motivación para la resiliencia, sin embargo, no todos reciben las mismas oportunidades, y quienes sí tienen de cerca factores protectores, logran aportes significativos para su desarrollo.

Por su parte, el estudio de Marín (2017) titulado *Percepciones acerca de la primera infancia, de las maestras de preescolar, de la Institución Educativa Casa Artística Retoñitos, de Popayán – Cauca*. Presenta una investigación cualitativa, enfoque histórico hermenéutico con diseño metodológico de etnografía educativa, y bajo el objetivo de comprender las percepciones acerca de la primera infancia de las maestras del preescolar de la Institución Educativa Casa Artística Retoñitos. Los hallazgos son presentados a partir de cómo es la primera infancia en el preescolar, bajo tres categorías: pataletas, desorden, desinterés. Conforme a lo anterior, la percepción de las maestras sigue siendo asistencialista, con la puesta en práctica de pedagogías y didácticas tradicionales, y además no tienen en cuenta las edades de los niños para conocer su desarrollo.

El estudio concluye que, el concepto de primera infancia no es claro, y ha sido limitado a los cuidados que necesitan los niños, dejando de lado su desarrollo integral, demostrando la insuficiente formación de las maestras para relacionarse con sus estudiantes, de ahí surgen las pataletas y el desinterés (encontrando este aspecto durante los procesos de observación). Esta investigación local se relaciona con la tesis por el interés en la primera infancia y cómo está siendo abordada en diferentes establecimientos educativos, notando que a pesar de que las legislaciones nacionales

han sido socializadas por todos los territorios, motivando el fortalecimiento del desarrollo infantil, aún existen maestros y colaboradores que prestan el servicio educativo inicial desde el asistencialismo, desconociendo los propósitos del desarrollo y el aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar. En este sentido, es habitual evidenciar los retrocesos y/o rezagos en el desarrollo esperado de los niños.

2.4.2 Marco referencial desde la perspectiva del desarrollo emocional.

El interés por conocer acerca del desarrollo emocional ha generado en las últimas décadas, múltiples estudios de investigación que abarcan el grupo etario de la primera infancia, cuya finalidad ha sido inicialmente conocer y gestionar las emociones, promoviendo el manejo de competencias asertivas para el bienestar personal y colectivo. De acuerdo con lo anterior, se presentará a continuación, una serie de estudios internacionales, nacionales y algunos locales, que demuestran la necesidad de promover el desarrollo emocional desde la educación inicial.

Uno de los estudios internacionales fue desarrollado por Bukhalenkova *et al.* (2021) quienes exponen a través del artículo *Intuitive theories of parenting and the development of emotion understanding in preschoolers* el objetivo trazado de, examinar los vínculos entre la capacidad de los niños para comprender las emociones y las teorías intuitivas de la paternidad. Los participantes fueron 171 niños entre los cinco y seis años junto a sus padres quienes tenían estudios de doctorado, otros algún tipo de estudio de educación superior, educación secundaria especializada y un menor porcentaje educación secundaria obligatoria. Los niños fueron estudiantes de diez jardines de infancia en República de Sajá (Rusia). Se implementó la prueba de comprensión

emocional (TEC) versión rusa, el cual se desarrolla con un libro ilustrado con historias, las cuales se leen a los niños para que ellos identifiquen las emociones de los personajes.

En esta investigación se utilizó el análisis factorial exploratorio encontrando como resultados los siguientes factores: el primero hace referencia a la crianza tradicional en la cual el adulto toma una posición de liderazgo, enseñando a su hijo habilidades de regulación emocional y preparándolo para asistir a la escuela; el segundo factor no involucrada, hace ver al adulto como simple observador, el cual no se relaciona con su hijo y no considera importante una correspondencia emocionalmente cercana con Él; y el tercer factor se caracteriza como paternidad de apoyo, donde el adulto considera importante promover el desarrollo emocional del niño y valora su independencia.

El análisis de este estudio arrojó que la crianza no involucrada se relaciona significativamente y de manera negativa con la capacidad de los niños para comprender las emociones, en tanto que, la crianza tradicional y la de apoyo no se relacionaron con las variables de comprensión de las emociones. Por otro lado, las variables sociodemográficas familiares indican asociaciones desfavorables entre la crianza tradicional y el nivel educativo de los padres e ingresos económicos. El estudio concluye la relación entre las teorías intuitivas de la paternidad y la comprensión de las emociones que pueden encaminarse hacia la movilización de mecanismos de influencia del entorno social los cuales ejercen transformaciones en el desarrollo de un niño. Esta investigación logra relacionarse con la presente tesis, por tratar el tema de la familia como vital para el desarrollo emocional de los niños, dependiendo del rol como líder, observador o apoyo de cada padre, serán los resultados obtenidos en el nivel de

afectación del desarrollo en los hijos. Esto coincide con los anteriores estudios referidos a la escolaridad de los padres como un indicador que aporta o afecta al desarrollo, en este sentido, la existencia de los adultos no solo se concibe para satisfacer las necesidades básicas de los niños, además deben ser acompañantes intencionados, que permitan un sano crecimiento emocional, el cual repercute en las demás áreas del desarrollo.

Otra de las investigaciones fue desarrollada en España, por Murillo *et al.* (2020) quienes presentan el artículo *Inteligencia emocional en familia: Un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años*. La metodología desarrollada para la ejecución de las actividades es alterna entre expositiva, experimental y participativa, con la cual los autores destacan la importancia que tiene el entorno familiar en el desarrollo del niño, por este motivo han planteado como objetivo del estudio crear un programa pedagógico para el desarrollo de la inteligencia emocional enfocado en las familias con hijos de 3 a 6 años, visualizándose en el rol de estudiantes y formadores. El procedimiento consta de dos etapas, un programa de intervención para la familia (padres y madres) y el otro, intervención para hijos, a través de sesiones y actividades. Los participantes son padres de familia y sus hijos entre los 3 y 6 años. Dentro de los resultados los autores consideran adecuado iniciar la educación emocional desde casa en etapas tempranas y reforzar el rol de padres como referentes de comportamiento, además de desarrollar programas coherentes con el objetivo de trabajar la conciencia emocional y las habilidades sociales para los padres de familia.

Por otra parte, nombran que, la educación emocional no corresponde solo a la escuela, por el contrario, debe integrar todo el entorno del niño y destacan además que,

la situación por el COVID-19 ha generado que los procesos de enseñanza - aprendizaje impliquen a los padres de familia ser orientadores en casa, esto supone un desafío de adaptación. El programa propuesto permite a los padres de familia iniciarse en la educación emocional sin que tengan experiencia en esta formación. La investigación concluye que, las propuestas de educación emocional en los primeros años de vida son pertinentes, por ser una etapa en proceso de socialización con pares.

Además, presenta un enfoque para desarrollar la inteligencia emocional conceptualizado y desarrollado para los padres de familia a quienes primero se les ofrece la formación de habilidades emocionales propias para después lograr el desarrollo de habilidades en los hijos, estos programas aún no han sido ejecutado con familias (Murillo *et al.*, 2020). Esta investigación logra relacionarse con el estudio de esta tesis, por retomar a la familia como el primer agente educativo en la vida de los niños, sin embargo, también demuestra la necesidad e importancia de formar a los padres de familia que están presentes en casa cumpliendo su rol de orientadores, más aún en las condiciones actuales por la emergencia sanitaria mundial, por lo tanto, la familia y la escuela deben trascender para afrontar las consecuencias de una pandemia que entre tantas situaciones logró visibilizar la ausencia de los adultos en la vida de los niños, quienes en un mundo globalizado pareciera que tienen todo a su disposición, pero sin filtros que le indiquen seleccionar lo que es pertinente o no para un desarrollo estable y saludable.

Por otra parte, Salazar *et al.* (2018) presentan el artículo *El PERCEVAL como medida de la inteligencia emocional en niños pequeños*, un estudio de investigación desarrollado en Murcia, España, cuyo objetivo fue estudiar la estructura interna de la prueba de inteligencia emocional infantil PERCEVAL-Prueba de Percepción y Valoración

de Emociones-, a través de 83 participantes, 39 niños y 44 niñas de 5 años, pertenecientes a tres centros de carácter público y uno concertado, todos fueron seleccionados por muestreo de carácter incidental.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron la prueba PERCEVAL, un instrumento diseñado por Mestre y Otros en el año 2011, versión mejorada del PERVALEX (Percepción, Valoración y Expresión de las emociones). El otro instrumento es el Inventario de Inteligencia Emocional valorada a través de EQ-i:YV-360° de Bar-On y Parker en el año 2000, un cuestionario que permite valorar la inteligencia emocional de los estudiantes desde el punto de vista de los padres quienes son los observadores, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general.

Los resultados de la investigación arrojaron el análisis de estadísticos descriptivos de la prueba, teniendo en cuenta las opciones correctas e incorrectas seleccionadas por los niños, encontrando que algunos ítems son más difíciles que otros para ser comprendidos por ellos, tal fue el caso de la emoción de enfado o las expresiones que fácilmente se confunden con el enfado o el asco, estas dos parecieron muy similares. Los ítems más fáciles corresponden a las emociones de alegría y tristeza, en cuanto a las fotos de expresiones estas son más fáciles de diferenciar. Con respecto a la correlación de la Inteligencia Emocional valorada a partir de EQ-i:YV-360° y la prueba PERCEVAL, ambas son de pequeña magnitud y no son estadísticamente significativas, por lo tanto, cada prueba mide un aspecto distinto de la Inteligencia Emocional. Los autores finalmente concluyen que, los dos instrumentos utilizados no se relacionan como consecuencia del modelo teórico que cada uno tiene, el EQ-i:YV-360° permite la

percepción que tienen los padres sobre la inteligencia emocional de sus hijos, como observadores no tendría por qué coincidir con los aspectos reales de los niños, mientras que la prueba PERCEVAL logra medir la percepción emocional atendiendo un punto de vista objetivo.

Es preciso recordar que el PERCEVAL solo mide la primera rama del modelo que plantea Salovey y Mayer (1990), es decir que está limitada a evaluar la percepción y valoración de las emociones en una edad básica y rudimentaria. Los intentos por valorar la inteligencia emocional en edades tempranas son complejos, por eso la importancia de contar con la validación de instrumentos que permitan el desarrollo de programas de educación emocional en infantes (Salazar *et al.*, 2018). Esta investigación se relaciona con la presente tesis, por compartir la implementación de uno de los instrumentos para valorar el desarrollo emocional de los niños, en este caso el PERCEVAL – v 2.0, cuyas apreciaciones coinciden con respecto a la limitación de evaluar solo la percepción y valoración de las emociones, sin embargo, es precisamente lo necesario para la población objeto de este estudio. A pesar de ser un instrumento básico, los estudiantes también presentaron dificultades para identificar las emociones, coincidiendo con Salazar *et al.* (2018), los niños difícilmente diferencian el enfado del asco, pero si tienen claro la alegría y la tristeza, y otro tipo de emociones no son representativas, esto podría llevar a pensar, que al no tener un vocabulario emocional suficiente, tampoco hay forma de que conozcan como gestionar dichas emociones, por lo tanto, es necesario que tanto en los espacios familiares como educativos se unifique un lenguaje como apoyo para el desarrollo emocional de los niños.

Por otra parte, el proyecto de investigación titulado *Educación emocional en la*

primera infancia en la última década de Díaz, (2019), cuyo objetivo planteado fue analizar el estado de conocimiento sobre la influencia de la educación emocional en la primera infancia, en los países de: España, México, Colombia, Argentina y Uruguay entre los años 2007 y 2017, a través de una revisión documental, con enfoque cualitativo de un fenómeno social, caracterizado por un estudio sistemático y analítico, el estudio fue un registro de características cualitativas y descriptivas que permitieron un análisis holístico centrado en la educación emocional como objeto de estudio. Una vez conceptualizada la categoría de infancia, la autora concluye que la primera infancia sigue siendo la etapa de protección para prevenir todo aquello que vaya en contra del sano y libre desarrollo, por otra parte, las emociones y la familia son una estructura esencial desde la perspectiva de la educación emocional, siendo la familia el entorno de socialización primario, por lo tanto, es el espacio y punto de referencia para la construcción de la subjetividad.

Con respecto a la familia, la responsabilizan de la reproducción cultural, estructura de valores y control, es en este espacio donde se desarrollan los primeros temas sobre educación o aprendizaje emocional, en este espacio se preparan a los niños para los entornos de socialización y expresión de emociones, de ahí se generan las competencias emocionales. Esta investigación pone de manifiesto nuevamente, la importancia de la familia para el desarrollo emocional de los niños y se reconoce como un espacio de socialización primaria, en la cual se comparten herencias culturales, sociales y estructuras de valores que trascienden en la formación infantil, aspectos que se relacionan con el ejercicio de esta tesis, cuyas familias participantes en su mayoría no cuentan con las habilidades ni conocimientos para estimular el desarrollo emocional de

sus hijos, su contexto cultural y social está afectado por condiciones vulnerables producto de la violencia nacional y familiar, por lo tanto buscan en los espacios educativos una oportunidad de acompañamiento para sus hijos, trasladando responsabilidades afectivas.

La tesis doctoral de Celdrán (2017) fue desarrollada en España y ha sido titulada: *La importancia del Reconocimiento Emocional (RE) en la infancia: estudio, propuesta y validación de una prueba de evaluación de RE dirigida a niños*. Este estudio resalta la importancia de potenciar el reconocimiento de las emociones en la infancia y destaca la ausencia de pruebas válidas y fiables que permitan medir las capacidades para reconocer las emociones en esta etapa, por este motivo plantea la propuesta denominada “Prueba de Evaluación para medir el Reconocimiento de Emociones en Niños” (p. 51) (En adelante PEREN). Esta investigación se ha planteado los siguientes objetivos: demostrar la importancia de potenciar habilidades para reconocer las emociones en la infancia; brindar a maestros e investigadores la guía metodológica y propuesta de prueba de evaluación que permita medir la habilidad en los niños; y finalmente, fomentar la investigación y enseñanza del reconocimiento emocional en los establecimientos educativos.

El objeto de estudio fueron niños entre los 6 y 8 años, una muestra de 207 estudiantes españoles de tres centros de carácter público y privado-concertado ubicados en Murcia. La selección de los niños y niñas (aproximadamente 50% y 50%) se hizo a través de muestreo no probabilístico, igualmente se hizo con la muestra de los 64 adultos con edades entre los 20 y 60 años. La metodología empleada fue de tipo descriptivo, correlacional, en algunos casos inferencial, la técnica fue el análisis descriptivo y

posteriormente se analizaron los datos mediante el programa estadístico de SPSS v-19.0.

Los instrumentos utilizados fueron: PEREN (Propuesta de prueba que contiene 48 ítems los cuales el autor ha dividido en cuatro “canales emocionales así: expresiones faciales de niños, expresiones faciales de adultos, situaciones contextuales textuales y vídeos)” (p. 54); PERVALEX (Prueba construida por Maestre & Otros en el año 2011 de percepción y valoración emocional para niños entre los 3 y 6 años, a través de 16 ítems en presentación PowerPoint); “Escala de percepción del rendimiento académico de los alumnos por parte de los profesores (Una escala Likert, en la cual los profesores evalúan el rendimiento” (p. 76) de sus estudiantes en puntuación de 0 a 10, siendo cero “el peor rendimiento y 10 el mejor); Escala de percepción del comportamiento de los alumnos por parte de los profesores” (p. 76) (Igual que el anterior, una escala Likert, donde los profesores evalúan el comportamiento con una puntuación de 0 a 3, siendo cero el peor comportamiento y tres el mejor).

Dentro de los resultados, se obtuvieron las estadísticas descriptivas que emergieron de la prueba PEREN y PERVALEX, la correlación entre las dos pruebas, y el análisis de la fiabilidad de la prueba PEREN, situándose esta última entre el 72 y 82 en función de la muestra, siendo así una prueba de evaluación con fiabilidad aceptable. Las conclusiones de este estudio demuestran la importancia de desarrollar la capacidad para reconocer los estados emocionales durante la infancia, la formación a docentes e investigadores en los principios del campo del reconocimiento emocional desde el ejercicio teórico como práctico, y finalmente la presentación de la prueba PEREN, fiable y específica para los niños. El autor hace un llamado a correlacionar la educación

emocional con la realidad educativa y convoca a la reflexión del Reconocimiento Emocional a través de diferentes instrumentos de evaluación para los niños en etapa infantil, lo cual concuerda con el interés de esta tesis, siendo fundamental la comprensión del desarrollo emocional a partir de la importancia del desarrollo infantil, donde la aplicación de instrumentos, como los propuestos por Maestre et al. (2011), demuestran desde lo más básico las falencias que tienen los niños para reconocer sus emociones y las de los demás, en este sentido es preciso insistir en la pertinencia del conocimiento teórico y práctico sobre el desarrollo emocional en los contextos educativos, los cuales ya no son espacios exclusivos para la enseñanza de contenidos, ahora, convoca a la formación en conjunto con las familias y aquellos adultos significativos que son capaces de favorecer el desarrollo infantil.

Heras *et al.* (2016) presentan el artículo titulado *Desarrollo emocional en la infancia, un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*. El objetivo del estudio fue analizar las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar de los niños, con aspectos diferenciadores del sexo. La muestra del estudio fueron 123 estudiantes de educación infantil de centros educativos de Castilla y León, España. El instrumento utilizado fue la “Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)” (p. 70), la cual permite medir el nivel de competencia emocional, es decir, la capacidad que tiene la persona para reconocer y expresar sus emociones, ponerse en el lugar de los demás y a su vez identificar y resolver problemas.

La prueba consta de imágenes y 65 ítems, dentro de los resultados se encontró que, las niñas son más competentes emocionales que los niños, sus puntuaciones son

más altas en todas las dimensiones, además demostraron que tienen mayor competencia social. El estudio concluye que, la escala RRER es un instrumento que permite analizar las competencias emocionales de los niños de educación infantil y evaluar las diferencias que suscitan de acuerdo al género, por otra parte, se resalta la necesidad de implementar la educación emocional en los primeros años lo cual incluye la integración de este aspecto en los currículos escolares y tanto para niños como niñas debería convertirse en una de las prioridades del sistema educativo, a través de talleres que permitan la movilización de competencias emocionales, contando con la participación de la familia, educadores y demás agentes educativos. Esta investigación cumple una relación importante con el estudio de la presente tesis, al demostrar cómo las competencias emocionales se pueden implementar en la educación emocional infantil y, además, consideran este aspecto una prioridad en la educación que debe ser compartida con la familia, en este sentido, los hallazgos de esta investigación coinciden en la necesidad de plantear estrategias para formar a los adultos significativos tanto de la familia como de la escuela, de esta manera vislumbrar un currículo flexible y contextual, coherente a las necesidades de los estudiantes y a su nivel de desarrollo, para afianzarlo, y para proyectar seres humanos competentes en la resolución de conflictos cotidianos.

Mestre *et al.* (2011) hacen referencia en su artículo *Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil*. El estudio se desarrolló en Zaragoza - España, bajo el planteamiento de tres objetivos, el primero evaluar la capacidad de los niños “para percibir, valorar las emociones básicas y secundarias y la capacidad para valorar estados emocionales

suscitados con piezas de música clásica” (p. 41); el segundo, describir y explicar los resultados teniendo en cuenta los rangos de edad, sexo, centro escolar y nivel económico y; por último, establecer la validez de la prueba mediante jueces externos. La muestra seleccionada fueron 138 niños entre los tres y seis años de dos centros educativos públicos y dos concertados, estos últimos con un nivel socioeconómico alto con respecto a los públicos.

Los autores utilizaron el instrumento de PERVALEX (Percepción, valoración y expresión de las emociones en la etapa de educación infantil) la cual contiene 16 ítems, cuyos resultados evidencian la primera versión del desarrollo del instrumento de evaluación de la percepción, valoración y expresión de las emociones para niños entre 3 y 6 años, el cual buscó evaluar la capacidad del niño y no la percepción de su capacidad. Se encontró además que, las emociones que más aciertan los niños son la alegría seguida de la tristeza, y las emociones en las que son menos certeros son, el asco, miedo, enfado o sorpresa, porque las confunden entre ellas. Las preguntas que requieren mayor esfuerzo cognitivo para comparar dos imágenes, al elegir una de ellas lo realizan con más acierto, a diferencia del momento en elegir ninguna de las dos; los ítems relacionados con la música, los niños proyectaron estados de ánimo más que la identificación de una emoción, por lo cual la mayoría eligieron la alegría sin importar la sugestión emocional normativa. De otra parte, la edad influye en la precisión de los niños para percibir y expresar las emociones, especialmente a los cinco años.

Con respecto a los centros escolares es difícil determinar si influyen en el desarrollo de las capacidades para la percepción, valoración y expresión de las emociones. El estudio concluyó corroborando las limitaciones que tiene la prueba, por

lo tanto, requiere seguir evolucionando con respecto a la valoración de las emociones y la capacidad para percibir las. La anterior investigación, es la única que no ha cumplido con el filtro de estar en los últimos cinco años de desarrollo, por tratarse del estudio que inspiró el uso de la prueba PERCEVAL - V 2.0 (versión siguiente al PERVALEX), es por este motivo, la estrecha relación que tiene con esta tesis, porque efectivamente el instrumento es sencillo de manejar para los niños, y dadas las características de los estudiantes participantes, se buscó una prueba que permitiera valorar el reconocimiento de las emociones de la forma más elemental, coincidiendo con los autores en las dificultades que manifestaron los niños con respecto a las confusiones para identificar las emociones de asco, miedo, enfado y sorpresa. A los cinco años de edad aún no hay precisión en las percepciones, sin embargo, es una edad oportuna para guiar la conciencia y gestión emocional, ya que, diferentes estudios han demostrado que, durante estos primeros años de vida, el cerebro se encuentra en un constante desarrollo, el cual debe estimularse y dar las pautas necesarias para fortalecerlo.

A nivel nacional, Bellido *et al.* (2020) hacen referencia a un estudio titulado *Educación Emocional y Espiritual: un desafío para la escuela del siglo XXI*, el cual fue desarrollado en la ciudad de Barranquilla, en una institución educativa pública contando con la participación de 21 estudiantes del grado transición, haciendo uso de muestra no probabilística se ejecutó con nueve niños. El objetivo planteado fue impartir educación emocional y espiritual desde la primera infancia y destacar su incidencia en la convivencia pacífica y el desarrollo integral. La investigación es de tipo cualitativo con fundamento en el paradigma hermenéutico y diseño etnográfico, para obtener la

información hicieron uso de la *Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil*, la ficha de caracterización sociofamiliar, registros del observador, entrevistas, videos, etc.

Dentro de los resultados, los autores refieren una caracterización general de las condiciones de vida de los participantes en situación de vulnerabilidad, donde los factores biopsicosociales afectan las condiciones de vida y las características particulares del contexto familiar. Así mismo, se evidenció la práctica de comportamientos agresivos que afectan la convivencia escolar. Y con respecto a la EVCDI se encontró a 14 estudiantes dentro del logro esperado, y los 7 restantes en situación de riesgo. En este sentido, se concluye la necesidad de implementar programas, experiencias y actividades pedagógicas que permitan al maestro a través de la educación emocional y espiritual poner en práctica acciones encaminadas hacia la sana convivencia entre los niños. En tanto, la crianza de la familia influye de manera directa en el desarrollo emocional y el contexto sociofamiliar establece las bases del desarrollo integral en la infancia. En este sentido, este estudio se relaciona por la iniciativa de comprender el desarrollo infantil y emocional a través de la realidad de los contextos pedagógicos, familiares y sociales, compartiendo además el diseño de investigación y algunos instrumentos de recolección de información, como la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil, encontrando que una vez aplicada la escala, en sus hallazgos se encontraron estudiantes con el perfil esperado, pero también con el perfil en riesgo, a diferencia de este estudio, donde todos los estudiantes se encontraron con el perfil en riesgo, lo cual genera reflexiones desde la influencia familiar y el acompañamiento pedagógico previo en las modalidades de atención integral a la primera

infancia, disponibles desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, observando que no es garantía de un desarrollo óptimo en los niños.

Por otra parte, Salamanca (2020) desarrolla la *Revisión sistemática sobre la relación entre exposición a violencia, prácticas de crianza y la regulación emocional en la primera infancia*, estudio en el cual reflexiona sobre el impacto de la violencia en la infancia, planteando como objetivo la identificación de evidencias con respecto a la relación entre exposición a violencia, prácticas de crianza y regulación emocional en la primera infancia, bajo el método de revisión sistemática en seis bases de datos, bajo los criterios artículos empíricos y no teóricos o de opinión, en este sentido, se contó finalmente con siete artículos. Dentro de los resultados se destaca que, las acciones violentas influyen negativamente en el autocontrol y desarrollo autorregulatorio en los niños, coincidiendo con los referentes bibliográficos investigados; la exposición a violencia es una causa de los problemas cognitivos, conductuales y emocionales en los niños; los estilos de crianza insolidarios y con mínimo acompañamiento emocional directamente relacionado con la violencia intrafamiliar entre padres, lo cual genera deficientes vínculos afectivos.

La autora concluye que, es preciso analizar temas relacionados con los alcances que genera la violencia en los aspectos físicos, neurológicos y cognitivos de los niños, así mismo, permitirles a los niños el proceso de valoración a quienes han estado expuestos a actos violentos, de esta manera reconocer los problemas de regulación emocional, perspectivas de los propios niños, sus emociones o pensamientos con respecto a la violencia o la situación por la que estén vivenciando. También anima al desarrollo de campañas donde se orienten a los padres sobre orientaciones para la

crianza, entrenamiento de reconocimiento emocional y herramientas para mitigar el impacto de violencia en niños.

El estudio sugiere, además, programas de prevención y promoción para las familias con los temas relacionados de crianza, asertividad, vínculos familiares, regulación emocional y otros que permitan una crianza saludable. Conforme a lo anterior, la relación con la tesis de esta investigación coincide con los contextos violentos, la disfuncionalidad de las familias con mínimos conocimientos sobre pautas de crianza y regulación emocional, motivando a la generación de propuestas que puedan transformar las prácticas pedagógicas y con esto, impactar de manera positiva en el desarrollo infantil en la etapa de primera infancia. Conviene resaltar la incidencia de los referentes teóricos cuyos estudios han demostrado que, a mayor exposición de los niños a contextos violentos, mayor es la afectación en su desarrollo, y las cifras tienden a incrementarse en contextos vulnerables, puesto que se suman las carencias económicas, educativas y sociales que vivencian las familias, por ello se sugiere el acompañamiento intencionado de la escuela con programas que fortalezcan el desarrollo en la infancia.

Otra de las investigaciones nacionales, es liderada por la Universidad del Norte, de Barranquilla, presentada por Manrique-Palacio *et al.* (2018) en el artículo analítico, *Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz*, presentan como objetivo de la investigación valorar los cambios emocionales de los niños teniendo en cuenta mecanismos de defensa y estados emocionales, a partir de la participación en el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional (Pisotón). Dicha investigación acogió a una población de 6808 niños distribuidos en 18 departamentos de Colombia: Amazonas, Antioquia, Arauca, Bolívar, Boyacá, Caldas,

Casanare, Cundinamarca, Chocó, Guaviare, entre otros. El 49.2% de los participantes fueron niñas entre los 4 y 5 años. La investigación tomó una muestra de dos niños por agente educativo, el muestreo fue de manera intencional bajo los siguientes criterios: Niños matriculados a cualquier programa de atención del ICBF; estar en el rango de edad entre los 3 y 7 años; escoger tanto niños como niñas.

El instrumento utilizado por los autores fue la prueba de las *Fábulas de Düss, por Luise Düss*, creador de 10 fábulas presentadas en láminas para evaluar los estados emocionales de los niños a través de los mecanismos de defensa, estas fábulas en el psicoanálisis infantil permiten responder a las necesidades de evaluación de las características del desarrollo psicoafectivo en la primera infancia, por tratar conflictos inconscientes, como consecuencia de los procesos evolutivos normales. Dentro de los resultados se muestra la diferencia significativa entre el test previo, así como el test posterior en todas las fábulas, el posttest mostró mayor grado de normalidad, lo cual indica que más niños lograron expresar y elaborar sus conflictos intrapsíquicos. El 26% de los niños participantes tenían un desarrollo psicoafectivo sano, el 76% de los niños identificaron carencias afectivas, el 72% de los niños demostraron temores al medio incoherentes al desarrollo evolutivo, los cuales están representados en personajes irreales como brujas o monstruos relacionados con las formas disciplinarias de algunos adultos, reflejados en amenazas y generando temores nocturnos con posibles proyecciones de adultos maltratantes.

Para el caso del posttest, Manrique-Palacio *et al.* (2018) evidenciaron que el 25,09% de los niños lograron elaborar sus conflictos, superando la resistencia y habilidad de expresar sus emociones de manera adecuada. El 26.59% de los niños permanecieron

en forma positiva en el pre y posttest, y el 24.13% de los niños permaneció en forma negativa, reconociendo que el contexto psicosocial adverso supera la posibilidad que tiene el programa, por lo tanto, los niños necesitan intervención especializada. Esta investigación concluye demostrando formas acertadas en las dimensiones emocionales evaluadas, logrando que los niños mejoren su expresión emocional y reduzcan mecanismos de defensa mal adaptativos. También se demostró cómo las necesidades emocionales de los niños están centradas en exploraciones y reconocimiento de la sexualidad, cuyo punto de partida es la figura materna y paterna, el manejo de la agresión, aceptación de normas sociales, autoconcepto y socialización primaria.

El Programa es un apoyo importante porque permite ahondar sobre los estados emocionales adaptativos evaluados en las dimensiones, cuyos hallazgos demuestran la asertividad de los programas enfocados en la educación emocional, dichos resultados junto a otros estudios demuestran que la educación emocional impacta de manera positiva en el bienestar infantil. La implementación del programa en la modalidad institucional a través de agentes educativos cualificados es asertiva para trabajar las necesidades emocionales de los estudiantes en consonancia con la estrategia nacional De Cero a Siempre, así como a los lineamientos pedagógicos institucionales (Manrique-Palacio *et al.*, 2018). Esta investigación se relaciona por la pertinencia de la valoración del desarrollo emocional de los niños, sus hallazgos con respecto a las carencias afectivas y los temores injustificados enseñados por los adultos, se encuentran similares con las situaciones vivenciadas por los estudiantes que han hecho parte de la presente tesis, es entonces, una oportunidad del estudio para demostrar la efectividad de los programas en los espacios educativos, y cómo estos son un refugio para los niños poco

acompañados o en el peor de los casos, maltratados por sus familiares, quienes carecen de conciencia para concebir en el desarrollo emocional una pauta esencial para el desarrollo humano.

Rosas (2018) de la Universidad Nacional de Colombia, desarrolla una propuesta de *herramientas lúdicas aplicadas a la intervención psicosocial para la regulación emocional, el fortalecimiento del lazo afectivo y la base segura con niños en situación de emergencia, vulnerabilidad o factores de riesgo en su entorno*. La población infantil participante está contenida entre los 5 a 8 años de edad, quienes se encuentran bajo situaciones de emergencia, vulnerabilidad o factores de riesgo en su contexto, afectando el desarrollo emocional, social o psicológico de los niños.

El objetivo de la propuesta fue proporcionar herramientas que aporten a la regulación emocional, la generación y fortalecimiento de redes de apoyo, disminuyendo posibles consecuencias a corto y largo plazo en el desarrollo. La intervención está constituida por cuatro fases: “reconocimiento de espacio y población, planeación de la actividad, ejecución de actividades y evaluación” (p. 36). Finalmente, la autora sugiere que al desarrollar esta propuesta debe tenerse en cuenta el contexto el cual este vivenciando el niño. Es así como se relaciona con el estudio de esta tesis al presentar una propuesta que puede ser desarrollada con niños en situación de vulnerabilidad, resaltando además que su uso debe ser bajo el conocimiento previo del contexto en el cual se desempeña el niño. Si bien es cierto, la existencia de políticas públicas y leyes a favor de la primera infancia aun no es garantía de que llegue a toda la población que lo requiere, o que haya formación profesional para todos los adultos significativos que hacen parte de estos procesos, por lo tanto, es necesario continuar con estudios que

demuestren las problemáticas en los diferentes territorios, cuya diversidad nacional requiere del reconocimiento y respeto por los contextos.

Por otra parte, Gómez (2017) enseña el artículo *Primera infancia y educación emocional*, en el cual destaca la educación integral de la primera infancia en Colombia haciendo hincapié en la importancia de la educación emocional, siendo este último aspecto, un componente que permite a los niños equiparse frente a las adversidades cotidianas que se le presenten, “aprendizajes que pueden recibir a través de las prácticas pedagógicas lideradas por los agentes educativos que atienden a la primera infancia” (p. 176). La autora describe la función responsable asumida por la escuela en esta formación integral, y destaca las diferentes posturas de autores que acertadamente refieren el papel de los cuidadores como facilitadores de la comprensión de la educación emocional en los niños. Así mismo, refiere que la práctica pedagógica es un ejercicio constante que busca el desarrollo de competencias.

En términos de conclusiones, señala que, la educación inicial debe incluir contenidos centrados en el desarrollo de capacidades de los niños relacionadas con aprendizajes tradicionales que potencien el desarrollo cognitivo y a su vez, incluir capacidades que incluyan las interacciones de los niños, promocionando la autonomía, participación social y cultural, vínculos afectivos y todo aquello que integre el desarrollo humano. Por otra parte, se espera que la puesta en práctica de la educación emocional disminuya el riesgo de factores sociales, por eso la importancia de crear planes y estrategias en la escuela que formen en y para el desarrollo emocional, como lo menciona la autora, de igual manera propone pensar la formación emocional de los agentes educativos porque las prácticas pedagógicas también incluyen enseñar desde

el ser como sujeto (Gómez, 2017). Esta investigación está relacionada con el ejercicio de la tesis por concordar con la importancia del desarrollo emocional en la escuela, entendiendo que, hay muchos niños vivenciando experiencias adversas y necesitan de herramientas y estrategias para seguir adelante, así mismo, la formación de los agentes educativos debería ser una prioridad, puesto que hay conocimientos generales sobre el tema que ameritan la formación oportuna y eficiente para lograr formar a otros. Quizá la pandemia visibilizó las problemáticas emocionales de la infancia, los ausentismos de los padres o cuidadores en las familias, y los factores de riesgo en la salud mental. Generalmente los niños logran expresar a través de su quehacer diario en los espacios educativos las dificultades en el aprendizaje, y cuando hay un ejercicio de observación y valoración acertada por parte de los maestros, se logra recibir una alerta de las afectaciones en el desarrollo, es entonces cuando las prácticas pedagógicas deben ser instrumentos de apoyo e intencionadas en el fortalecimiento del desarrollo infantil.

En cuanto al contexto local, durante los últimos cinco años han sido pocos los estudios de investigación adelantados sobre el desarrollo emocional en la primera infancia. Sin embargo, los dos estudios que se presentan a continuación hacen parte del macroproyecto *la Educación Emocional basada en el aprendizaje M-Learning* planteado a partir del semillero de investigación Desarrollo de Habilidades Socioafectivas (DHASA) el cual pertenece al grupo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanas (GICSH) y Grudesoft que hace parte del grupo de investigación (GITA), ambos grupos de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, de la ciudad de Popayán.

El primer estudio es presentado por López (2021) titulado *La enseñanza de la conciencia emocional en niños que cursan transición en la Institución Educativa Niño*

Jesús de Praga y la Institución Educativa La Pamba. La población objeto de estudio fueron 44 estudiantes de grado transición entre los 5 y 6 años de las instituciones y sus respectivas maestras, el objetivo fue planteado para fortalecer la conciencia emocional a través de la implementación de estrategias pedagógicas en los niños del grado transición de dos instituciones educativas públicas desde la investigación acción. Por lo tanto, es una investigación de carácter cualitativa bajo el diseño de investigación acción, en la cual aplican talleres basados en la teoría Pellicer. Este estudio se logró desarrollar durante el año 2019 de manera presencial con los niños, realizando las mismas estrategias pedagógicas que se trabajarían más adelante con la aplicación M-Learning y así analizar la diferencia entre los dos procesos.

Los resultados fueron obtenidos a través de los siguientes instrumentos: observación participativa, diario de campo; plan de clase, pre y postest de evaluación de la conciencia emocional, este último validado por expertos en apoyo al semillero de investigación DHASA, mediante cuatro fichas para evaluar tipo escala Likert, en este orden de ideas, los resultados en la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* presentaron que, los niños reconocen muy poco sus propias emociones y las de los demás, a pesar de haberlas trabajado con la maestra tiempo atrás. En tanto, en la Institución Educativa La Pamba, algunos niños tienen conciencia sobre algunas emociones, las cuales representaron a través de caras felices y tristes.

De manera general, se logra concluir que, los estudiantes se ubican en un nivel medio cuando se trata de regular emociones y sentimientos, pero la mayoría solo identifican la alegría y la tristeza, esta última por maltrato físico y/o psicológico. El estudio permitió demostrar la necesidad de la educación emocional en el aula, y la formación en

este tema para las familias y maestras, gracias a los talleres realizados se logró en los estudiantes mejorar el reconocimiento de las emociones y reflexionar sobre el quehacer en las prácticas pedagógicas, quedando en cada Institución herramientas para seguir implementando con los estudiantes. Finalmente, este estudio logra tener una estrecha relación con esta tesis, por compartir el mismo espacio y población, además, evidencia que desde hace algunos años se ha observado la necesidad de abordar este tema frente a las problemáticas que vivencian los niños en la cotidianidad de su familia y la escuela. Los hallazgos demuestran las limitaciones de los estudiantes para identificar las emociones, las cuales se quedan solo entre la tristeza y la alegría, esto genera el desconocimiento para gestionar otro tipo de emociones.

El segundo estudio lo desarrolla Chamorro y Martínez (2021) denominado *Conciencia emocional en la primera infancia basada en el aprendizaje M-Learning en las Instituciones Educativas Niño Jesús de Praga y Normal Superior de Popayán*. El objetivo de la investigación fue analizar la formación de la conciencia emocional a través de la metodología M-Learning en estudiantes de grado transición. Fue un estudio cualitativo con diseño de investigación acción, los participantes son los niños de las instituciones educativas públicas y sus acudientes (Niño Jesús de Praga, con un grupo de 25 estudiantes, y Normal Superior con tres grupos cada uno de 28 estudiantes), finalmente a causa de la pandemia lograron interactuar con la aplicación basada en el aprendizaje M-Learning mediante el trabajo de la conciencia emocional, diez estudiantes entre las dos instituciones. El desarrollo de esta investigación comenzó al inicio del año 2020 donde las investigadoras alcanzaron a realizar varios ejercicios de observación, entrevista a las maestras, sensibilización del uso de las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) realizando ejercicios pretest de manera presencial con los estudiantes, que a la llegada de la emergencia sanitaria por COVID-19 se continuaron con el trabajo virtual y el apoyo de las familias.

Dentro de los resultados se encontró que, al iniciar las pruebas los estudiantes sólo representaban las emociones de la alegría y tristeza, luego con el uso de la app emocional logran identificar otras emociones como: rabia, amor, gratitud, miedo. El estudio concluye que, desarrollar el tema de las emociones dentro de la educación permite que los niños las reconozcan a través del apoyo tecnológico, esto despierta el interés y motivación de los estudiantes, y a su vez, concientizar a las maestras sobre la importancia de las estrategias pedagógicas que aporten al desarrollo de competencias emocionales. Por otra parte, es necesario la vinculación de los padres de familia, en este estudio no se contó con la participación esperada por el desinterés de ellos, la falta de conectividad a internet y en otros casos, por falta de conocimiento en el manejo de herramientas tecnológicas. Esta investigación logra relacionarse con la presente tesis, por compartir el mismo espacio y población, interesándose por integrar las emociones con las prácticas pedagógicas, motivando en esta ocasión, el aprendizaje basado en herramientas tecnológicas, sin embargo, una de las limitantes es que no todos cuentan con herramientas idóneas o los conocimientos básicos para este tipo de trabajos. Por otra parte, quedó demostrado cómo el apoyo de la familia es necesario, aunque en la mayoría de los casos no se cuenta con total disponibilidad. Asumir los retos educativos tanto en los espacios de la virtualidad como presencialidad para liderar el fortalecimiento del desarrollo emocional en la primera infancia, es un compromiso que debe asumirse atendiendo a las necesidades de los contextos familiares y sociales de los estudiantes.

Otro estudio es presentado por Gurrute y Chantre (2019) de carácter etnográfico con enfoque hermenéutico, titulado *Estrategias pedagógicas de los docentes para el manejo de las emociones en el aula, en los Centros Educativos del Resguardo Indígena de Quintana Municipio de Totoró, Cauca*. El objetivo planteado fue comprender las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en el manejo de las emociones de niños en las Instituciones Educativas del Resguardo Indígena de Quintana. En esta investigación participaron seis docentes y sus respectivos estudiantes con edades entre los 5 y 12 años pertenecientes a las familias indígenas de la Etnia Páez (Nasa). Utilizando la entrevista semiestructurada a los docentes y la observación participante en el aula como instrumentos para la recolección de la información.

Los hallazgos encontrados surgen a partir de las siguientes categorías: conductas emocionales, estrategias utilizadas por el docente en el manejo de las emociones, reflexiones sobre el rol del docente en comunidades indígenas frente al manejo de las emociones. El estudio concluye, demostrando la poca exteriorización de las emociones de los niños indígenas lo cual dificulta el manejo por parte de los docentes, sin embargo, ellos desarrollan estrategias como: enseñanza afectiva, consolidación de valores sociales, buen clima escolar, enfoque de educación propia y articulación familia – escuela, lo anterior permite desarrollar estados positivos en los niños indígenas a pesar de la poca expresividad emocional comparten los valores sociales y costumbres heredadas por sus anteriores generaciones.

La educación propia se debe reconsiderar como estrategia importante para la orientación emocional aprendiendo a partir de las costumbres socioculturales y el respeto por la identidad y la cosmovisión indígena buscando la armonía entre familia – escuela

– comunidad, los niños interactúan en ambientes influenciadores en sus emociones y como consecuencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación se relaciona con la presente tesis, por tratar un tipo de población que requiere de respeto por sus costumbres y cultura, sin embargo, por las situaciones de conflicto muchas familias han salido de los resguardos del Cauca a la ciudad, y encuentran en las Instituciones Educativas la única opción para que sus hijos hagan parte del sistema educativo. Dentro de las familias con las cuales se está desarrollando el estudio de esta investigación, se encuentra una minoría de niños indígenas, a quienes también se les acompaña en la valoración del desarrollo infantil, evidenciando notorias dificultades para expresarse oralmente, quizá por la poca confianza durante los cortos tiempos y las costumbres culturales, en este sentido, se reafirma la importancia de conocer el contexto familiar, el cual tiene unas características propias que influyen en los estudiantes, quienes al llegar a los espacios educativos empiezan a hacer parte de un tejido social, que por supuesto acompaña el proceso de desarrollo.

A manera de conclusión, el marco referencial de esta investigación, ha sido construido desde la perspectiva del desarrollo infantil y el desarrollo emocional, encontrando antecedentes de investigaciones internacionales y nacionales con algunas similitudes con respecto a las problemáticas que vivencian los niños en situación de vulnerabilidad por condiciones familiares, educativas, económicas, culturales entre otros aspectos que suman a la desigualdad social, situaciones que también se evidencian a nivel regional, demostrando que, la población infantil requiere de la garantía de sus derechos para mejorar sus condiciones de vida, y un servicio educativo de calidad dispuesto a trabajar por el desarrollo integral.

En este sentido, el desarrollo infantil está afectado según los estudios internacionales por la escolaridad mínima de los padres de familia, lo cual conlleva al desconocimiento de dicho desarrollo, generando además la ampliación de brechas sociales y educativas. Otra de las afectaciones es la ausencia total o parcial de la familia junto a la disciplina violenta que utilizan como forma de corrección a los niños, las condiciones socioeconómicas y las condiciones de vulnerabilidad en las cuales viven y los rezagos en el desarrollo del lenguaje, cognitivo y socioemocional demostrados en la aplicación de instrumentos de valoración.

En los estudios nacionales, las problemáticas son similares al referirse a la ejecución de encuestas que demuestran cómo las áreas de desarrollo predominan entre el rezago y atraso en el aspecto del lenguaje, social, cognitivo y motor, siendo niños que se encuentran en factores de riesgo pese a asistir a programas de atención integral a la primera infancia, por otra parte, también se reconoce la insistencia equivocada en iniciar a los niños en procesos escolarizados. Otra de las problemáticas comunes son los contextos vulnerables donde habitan las familias, los cuales afectan los procesos de enseñanza sumado a la poca participación de los padres, puesto que no hacen un acompañamiento efectivo a sus hijos, afectando el desempeño social y académico. Así mismo, los avances técnicos y políticos son insuficientes en Colombia, siendo necesario activar acciones para la atención integral.

Finalmente, los estudios locales se encuentran en concordancia con los anteriores, puesto que demuestran que los niños asistentes a programas de atención integral a la primera infancia presentan características de rezago o retraso en su desarrollo y, que dentro de los factores de riesgo más frecuentes para los niños se

encuentran las familias disfuncionales, ausencia de figura paterna y pautas de crianza, dificultades económicas las cuales han conllevado a la delincuencia común, participación en pandillas, consumo y/o venta de sustancias psicoactivas. Por otra parte, se encontró insuficiente formación de las maestras para relacionarse con sus estudiantes.

Con respecto a los estudios internacionales relacionados con el desarrollo emocional, demuestran que la falta de acompañamiento por parte de los adultos en la crianza de sus hijos, las condiciones sociodemográficas, el nivel educativo y los ingresos económicos de los padres afecta negativamente la capacidad de los niños para comprender las emociones. También se concuerda con la necesidad de aplicar propuestas de educación emocional, por la pertinencia en la formación de los primeros años que permita la movilización de competencias emocionales en la triada familia - escuela - sociedad, además es fundamental reconocer los estados emocionales de la infancia, por lo tanto, resulta importante la formación de los agentes educativos significativos para los niños. Son muchos los esfuerzos por valorar las emociones en la primera infancia y la capacidad para percibir las, sin embargo, algunos estudios concluyen que existen limitaciones en las diferentes pruebas, quizá por la edad o la forma como se ejecutan.

A nivel nacional, los estudios refieren que los factores biopsicosociales, las condiciones de la crianza y el contexto familiar afectan el desarrollo esperado de los niños, y aún más cuando se les permite convivir en medio de acciones violentas, lo cual genera crisis en el autocontrol y auto regulación, es entonces, la causa de problemas en la conducta, procesos cognitivos y emocionales. Al igual que los estudios internacionales encuentran la emergencia de implementar programas de prevención y promoción para

las familias orientados a la educación emocional que permitan disminuir los riesgos sociales. Finalmente, las problemáticas comunes de los estudios locales demuestran que la primera infancia difícilmente reconoce sus propias emociones y las de los demás, además no hay un vínculo responsable entre la familia y la escuela que apoye el desarrollo integral de los niños

Capítulo III. Método

A continuación, se presenta el método de esta investigación, a través de los objetivos formulados y el tipo de diseño, posteriormente la descripción del alcance del estudio, los participantes y criterios que han sido considerados para su selección. Así mismo, el escenario en el cual se desarrolló el estudio con las categorías emergentes; presentando de esta manera, los instrumentos necesarios para el proceso metodológico, explicando el procesamiento de la información mediante el análisis de los datos empleados; y las consideraciones éticas previas para el abordaje de esta investigación.

3.1. Objetivo

3.1.1. General.

Comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes del grado transición en contextos vulnerables de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga, ubicada en Popayán – Cauca – Colombia, teniendo en cuenta la caracterización pedagógica, familiar y social.

3.1.2. Específicos.

Describir el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes del grado transición, teniendo en cuenta la caracterización pedagógica, familiar y social.

Analizar el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes del grado transición, teniendo en cuenta las categorías que emerjan de los datos cualitativos.

Interpretar las categorías emergentes de la realidad pedagógica, familiar y social de los estudiantes del grado transición.

3.2. Diseño del método

3.2.1. Diseño

El origen epistemológico de esta investigación se centra en la Escuela de Chicago de Sociología con los exponentes Park y Burgess citados por Azpúrua, (2005), desarrollaron estudios sobre pobreza y marginación, en los cuales se destaca la dimensión humana y la descripción de espacios urbanos caracterizados por patrones de pensamiento e interacción para interpretar los comportamientos observados a través de entrevistas y fotografías de los participantes en el contexto social donde se desarrollan. Una de las características principales de la Escuela de Chicago es desarrollar investigación empírica enfocada hacia la solución de problemáticas sociales mediante la observación participante del investigador, siendo el fundamento ideológico influyente acorde con esta investigación el interaccionismo simbólico, cuyas raíces se encuentran en el pragmatismo de Dewey y las contribuciones de Peirce y James

Empleando las palabras de Ortiz (2015) el “interaccionismo simbólico es una teoría concerniente a la conducta humana y la vida grupal” (p. 110), cuyo vínculo entre las personas y el mundo originan un proceso interpretativo de la realidad, mediante los significados forjados por la interacción social de las personas desde la individualidad y la colectividad, por lo tanto, cada participante le otorga sentido a todo aquello que le rodea. El interaccionismo simbólico estudia dentro de los grupos de personas las interacciones sociales que emergen entre ellos, lo cual permite hacer el análisis de los símbolos y significados para comprender la relación entre la persona y la sociedad. De esta manera, cada sujeto se comporta de acuerdo con los significados que tienen y construyen progresivamente precisamente en la interacción social. La meta de esta

interacción es conocer a las personas en las relaciones grupales mientras se aprenden los símbolos y significados en las interacciones específicas mediante la observación participante y entrevistas.

Conforme a lo anterior, esta investigación se ha permitido observar las diversas dinámicas de relación entre los estudiantes y sus cuidadores, dando paso a una base epistémica que permita describir de manera especial el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los sujetos a partir de la descripción de una caracterización pedagógica, familiar y social. En este entendido se pretende comprender la realidad mediante las atribuciones de significado que surgen de la interacción social de las personas. Por lo tanto, el diseño de esta investigación corresponde a la etnografía educativa, la cual emerge de la etnografía, que en palabras de Creswell y Poth (2018) es un método de investigación encaminado a describir e interpretar aquellos patrones compartidos y aprendidos de comportamientos de los participantes en un contexto, en este caso educativo, como forma de analizar el intercambio cultural; lo anterior implica las observaciones participantes y entrevistas.

La etnografía en palabras de Galeano, (2016) está unida al carácter descriptivo de la sociedad humana, y constituye el fundamento del conocimiento antropológico; dicha descripción se une al registro sistemático y el análisis de la realidad social con patrones de interacción social, en este caso una práctica reflexiva de la realidad pedagógica, familiar y social que la investigadora construye con los estudiantes y sus familias, dependiendo de la interacción social lograda con ellos. Es entonces la oportunidad para estudiar la conducta humana en el escenario natural de la escuela, la familia y la comunidad, para comprender los significados que las personas atribuyen a

las experiencias propias que conforman su espacio simbólico.

Desde la perspectiva etimológica, Martínez (2000) plantea en su libro *la investigación cualitativa etnográfica en educación*, que la etnografía es una descripción de los estilos de vida de grupos de personas habituadas a vivir juntas en cuyas relaciones comparten costumbres, es por ello que para efectos de esta investigación, la familia, la institución educativa y el salón de clase son las unidades sociales estudiadas etnográficamente, bajo el objetivo de crear una imagen realista del grupo a través de la comprensión social. En consonancia con lo anterior, la etnografía busca comprender el sentido del comportamiento humano en relación con los demás y los fenómenos sociales en diferentes contextos, esto genera aprendizajes colectivos para el investigador y para quienes logren beneficiarse en el proceso de la investigación (Olmo y Osuna, 2014).

Por otra parte, la etnografía según Martínez, (2004) y Peralta, (2009) se encamina hacia la creación de una imagen real de un grupo estudiado, a través de la comprensión de las características de los participantes desde la individualidad, pero a su vez, desde la similitud de los contextos compartidos; por lo tanto, la etnografía al permitir esas interacciones con la comunidad, posibilita conocer y registrar información relacionada con sus costumbres, comportamientos, creencias y demás situaciones que el investigador puede observar mientras participa en su trabajo de campo, al mismo tiempo que identifica los posibles temas que puede estudiar.

Ahora bien, la investigación etnográfica se desarrolla en diferentes espacios, uno de ellos es la escuela, a lo cual se le ha nominado etnografía educativa, centrada en develar de forma descriptiva, para interpretar, comprender e intervenir oportunamente en las realidades de las aulas de clase, a través de ejercicios de observaciones directas

que permitan recoger registros, desarrollar entrevistas, revisar materiales de audio y video, cuyo resultado permite una *fotografía del proceso estudiado* triangulado con referentes teóricos que permitan explicar los procesos de la práctica docente. Murillo *et al.* (2010) complementan, mencionando que la etnografía puede ser utilizada para estudiar la cultura educativa, es entonces cuando se le reconoce como etnografía educativa, cuyo objetivo es recoger datos descriptivos de los contextos, las acciones y creencias de los participantes en escenarios educativos, de esta manera se descubren los patrones de comportamiento dentro de sus relaciones sociales propias.

Por su parte Bisquerra y Dorio (2009) expone la etnografía educativa como una perspectiva necesaria para estudiar temas afines a la educación, donde ha sido necesario priorizar el contexto de los significados los cuales al inicio pudieron ser solo entendidos como hallazgos cuantitativos, esto conllevó a utilizar observaciones participantes y no participantes por periodos de tiempo más extensos, de esta manera llegar a la comprensión de elementos del proceso educativo con miras a favorecer resultados. Además, visibiliza la relación compleja entre la práctica docente y la experiencia educativa de los estudiantes, en versiones inglesas se han logrado análisis de procesos a nivel curricular en el aula y estudio de currículo oculto, asumiendo la comprensión de la interacción escolar.

Es así como esta investigación se ha permitido conocer el contexto de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* de la ciudad de Popayán en Cauca, Colombia, a través de la interacción con los estudiantes y sus familias para comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los niños en contextos vulnerables, teniendo en cuenta las realidades pedagógicas, familiares y sociales individuales y colectivas.

3.2.1.1. Paradigma de la investigación.

Al identificar las principales características de la Escuela de Chicago, y fiel a ese propósito, la presente investigación se aborda desde el paradigma histórico hermenéutico el cual permite interpretar los resultados del ejercicio investigativo como lo refiere Dilthey (1990) uno de los principales exponentes, además agrega como objetivo de la hermenéutica, descubrir los significados de los objetos, interpretar gestos, escritos, palabras y el comportamiento humano en general, conservando a su vez la singularidad en el contexto Martínez (2004), como esta justamente planteado en los objetivos específicos de esta investigación, orientados a describir, analizar e interpretar desde la realidad pedagógica, familiar y social el desarrollo infantil y emocional. Por lo tanto, desde el paradigma histórico hermenéutico se logra la interpretación social.

Conforme a lo anterior, es la oportunidad de observar el contexto a través de las percepciones de los participantes del estudio de esta investigación (Hernández *et al.*, 2014) mediante espacios de interacción con entrevistas semiestructuradas y aplicación de instrumentos cualitativos validados para comprender y describir el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes, los cuales son sistematizados en diarios de campo para lograr como menciona Martínez (2004) identificar las realidades y las estructuras dinamizadoras que permiten comprender sus comportamientos, manifestaciones individuales y colectivas.

De la misma forma Ortiz (2015) menciona que desde este paradigma histórico - hermenéutico también es posible construir la realidad desde un proceso dinámico social, dicha realidad no está fragmentada, por lo tanto, el interés se enfoca hacia la creación de conocimiento ideográfico expresado en teorías y patrones ligados al tiempo y al

contexto, en el caso de esta investigación al contexto educativo, familiar y social, el cual se entreteje con una práctica pedagógica identificada en la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* de Popayán, con realidades familiares y sociales comunes, las cuales se han venido identificando de manera repetitiva durante los últimos años, por lo tanto, más allá de contemplar, registrar y explicar estos acontecimientos, el paradigma histórico – hermenéutico busca analizar, interpretar y comprenderlos.

3.2.1.2. Enfoque de la investigación.

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo en las ciencias sociales, el cual considera el análisis individual y concreto, mediante la comprensión de significados intersubjetivos de la interacción social, es así como el enfoque cualitativo es considerado como un ejercicio recíproco integrado por la teoría, conceptos y datos recogidos en el ejercicio de la investigación, estos últimos pueden generar transformaciones en la teoría y los conceptos (Rivas, 2011), en la medida en que los participantes de la investigación, para este caso los estudiantes, permitan ser observados para llegar a la descripción y análisis de su desarrollo integral.

Por otra parte, el enfoque cualitativo explica cinco conceptos que avalan el estudio científico, i) credibilidad, asegurando la identificación y descripción en profundidad del objeto de estudio, ii) transferibilidad haciendo referencia a la generalización, iii) dependibilidad que a partir del enfoque elegido esta presto a las transformaciones y deben ser replicables en sí mismo, iv) confirmabilidad es decir que los resultados obtenidos se puedan demostrar, y por último v) retroalimentación directamente de los sujetos participantes en el ejercicio de la investigación (Gurdián-Fernández, 2017)

De acuerdo con Mejía (2013) la investigación cualitativa permite un proceso

metodológico donde utiliza textos, discursos, palabras, dibujos y espacios ambientales que posibilitan comprender y describir un determinado fenómeno, el cual conlleva al conocimiento de la realidad social, por lo tanto, la presente investigación abarca la comprensión del desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil que vivencian los participantes en contextos vulnerables de un determinado espacio institucional, familiar y social.

3.2.2. Alcance del estudio

El alcance del estudio de esta investigación es descriptivo e interpretativo, teniendo en cuenta el punto de vista de Aguirre y Jaramillo (2015) en la investigación cualitativa la descripción y la interpretación debe existir con un criterio de validez que permita ahondar más allá de las opiniones del investigador, por lo tanto, debe desarrollarse un proceso metodológico de rigor; en este sentido la descripción reflejará el qué y cómo de la realidad, además sirve de criterio para determinar una interpretación defendiendo de las ciencias humanas y sociales la objetividad, de esta manera la descripción ayuda a registrar los comportamientos e interacciones de los otros y es garante de validez al registrar y analizar los datos recogidos en el proceso investigativo.

Por su parte Hernández *et al.* (2014) explican que, al buscar la descripción de cómo son y se manifiestan diversas situaciones y contextos de un grupo social, se logra la descripción de una población determinada, es entonces, cuando el investigador necesita definir y/o visualizar qué medirá, en términos de variables, conceptos, categorías, y demás aspectos que considere para su estudio. Por lo tanto, en el marco de esta investigación, se desarrolla un proceso descriptivo e interpretativo de la información con un alcance educativo, para comprender el grupo social y su desarrollo,

en este caso, de la población infantil en contextos vulnerables de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* de la ciudad de Popayán en Cauca, Colombia.

3.3. Participantes

La población participante de esta investigación han sido los estudiantes de grado transición matriculados en el año escolar 2021, siendo en este último año un grupo integrado por 20 estudiantes y sus respectivos acudientes (18 madres de familia y 2 abuelas) del grado Transición 01 de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* de la ciudad de Popayán en Cauca, Colombia. Los estudiantes oscilan entre los cinco y seis años, a quienes se intervino durante el año 2021 de manera natural como parte del desarrollo de las practicas pedagógicas institucionales aclarando que, por la situación de la emergencia sanitaria por COVID-19, el acompañamiento fue virtual (entiéndase por las condiciones del contexto de las familias, virtual es exclusivamente referido a través de la aplicación de WhatsApp) y solo en la aplicación de uno de los instrumentos se realizó un encuentro presencial, a diferencia de los acudientes, con quiénes se lograron varios encuentros presenciales para realizar las entrevistas y la aplicación de otros instrumentos.

Criterios de inclusión y exclusión

A continuación, en la tabla uno (1), se determinan algunos criterios que son fundamentales para el desarrollo de la presente investigación, los cuales incluyen las características generales de los participantes que pueden ser parte del estudio, así como los criterios que los excluyen y limitan su contribución para la ejecución de los objetivos propuestos.

Tabla 1.

Criterios de inclusión y exclusión de la investigación

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes matriculados en la Institución Educativa Niño Jesús de Praga.	Estudiantes cuyo acudiente no haya firmado el consentimiento informado.
Estudiantes que hagan parte del grupo de niños matriculados en el grado de transición.	Estudiantes matriculados en el nivel de primaria.
Estudiantes entre los 4 y 6 años	Estudiantes que no quieren participar o padres que no aceptan su participación en este proceso investigativo.
Estudiantes mayores de 6 años con algún tipo de discapacidad que le obliga a estar matriculado en grado transición.	

Nota. elaboración propia

3.4. Escenario

El escenario de la investigación se ubica en la ciudad de Popayán en Cauca, Colombia, la cual está dividida en nueve comunas ubicadas en el sector urbano. En el marco de esta investigación se desarrolla el estudio en la comuna siete (7) ubicada al suroccidente de la ciudad como se muestra en la figura 6. Todas las viviendas que ahí se ubican corresponden a estrato bajo (1 y 2 del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales-SISBEN-). La comuna siete está conformada por 33 barrios aproximadamente y asentamientos que surgieron a raíz del terremoto del año 1983 (Alcaldía de Popayán, 2020).

Figura 6.

La ciudad de Popayán por comunas



Nota. Alcaldía de Popayán (2021). Presencia de escuelas artísticas comunitarias en Popayán.

En la comuna siete se ubica la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga*, de carácter pública como se muestra en la figura 7, esta institución ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar (grado de transición); básica primaria (grado primero a quinto); básica secundaria (grado sexto a noveno); y media (grado décimo y once). La mayoría de sus estudiantes pertenecen al grupo poblacional mestizo, algunos de ellos campesinos que debieron llegar a la ciudad por consecuencia del conflicto armado en Colombia o emigrantes del país de Venezuela, en un menor porcentaje, también llegan estudiantes afrocolombianos e indígenas. De igual manera, la institución atiende estudiantes en condición de discapacidad (aunque no se tienen docentes de apoyo que puedan colaborar con ellos, por el contrario, es responsabilidad de cada Maestro de aula).

Figura 7.

Fotografías externas de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga*



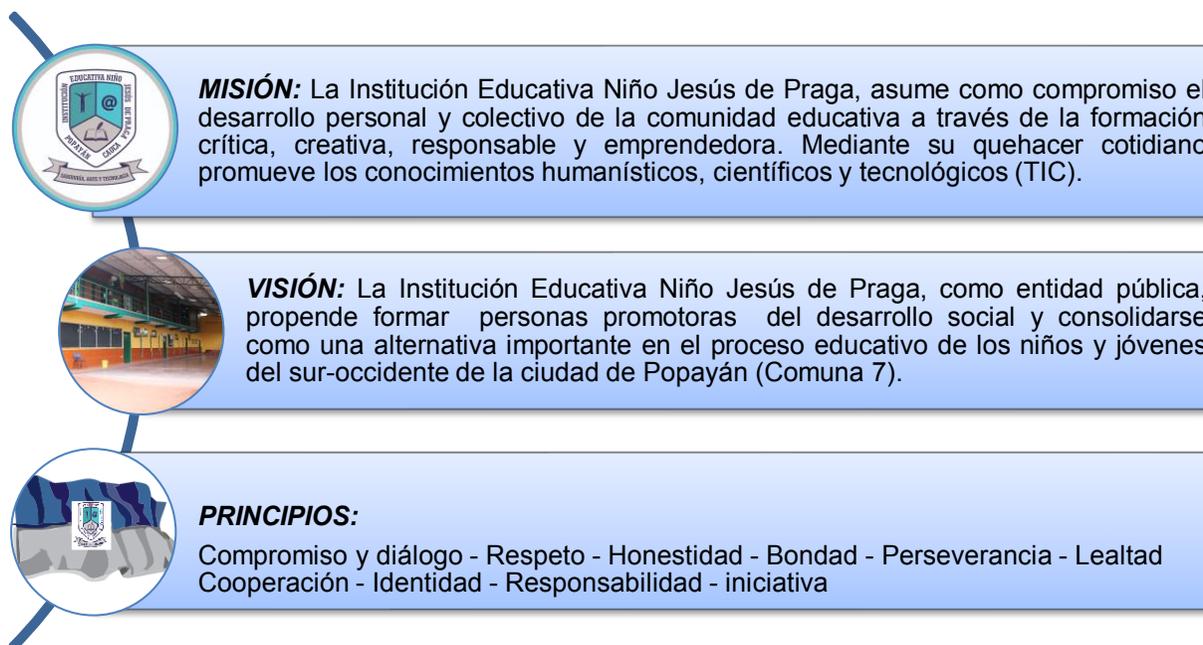
Nota. Institución Educativa Niño Jesús de Praga. (2021c). Proyecto educativo institucional [Documento institucional no publicado]. Popayán.

En el mes de octubre del año 2022 la Institución Educativa cumple 60 años de funcionamiento, de los cuales hace 25 años presta el servicio educativo en el nivel de preescolar (en la figura 8 se presenta la misión, visión y principios institucionales que han orientado durante estos años la prestación del servicio educativo). El sector donde se encuentra la Institución está poblado por familias disfuncionales con estratificación 1 y 2 quienes viven en situaciones vulnerables, algunos en los barrios cercanos, y otros en asentamientos como consecuencia del desplazamiento forzado de los diferentes municipios del Cauca y otros lugares. La mayoría de las familias viven de la economía informal, generando que la población estudiantil sea fluctuante, debido a que sus padres deben buscar el sustento diario, aspecto que incide en la deserción escolar como consecuencia de los constantes cambios de domicilio, por otra parte, es común encontrar que los estudiantes se queden solos en casa, al cuidado de los abuelos, hermanos mayores o vecinos mientras que sus padres cumplen con las jornadas laborales. Existe un alto porcentaje de madres cabezas de familia, generalmente son ellas quienes están

al cuidado de los estudiantes (Institución Educativa Niño Jesús de Praga, 2021c)

Figura 8.

Misión, Visión y Principios Institucionales



Nota. Institución Educativa Niño Jesús de Praga. (2021c). Proyecto educativo institucional [Documento institucional no publicado]. Popayán.

3.5. Instrumentos de recolección de información

A continuación, se presenta en la tabla dos (2) de los instrumentos de recolección de información, en primer lugar la observación participante, y en segundo lugar el diario de campo, este último conformado por siete momentos orientadores que incluyen: i) entrevistas semiestructuradas; ii) caracterización pedagógica; iii) la caracterización institucional; iv) Evaluación de la Percepción y Valoración de las emociones en los niños de la etapa infantil (PERCEVAL v-2,0); v) Valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (DFH); vi) Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil Revisada (EVCDI-R); y vii) observación general de cada estudiante.

Tabla 2.

Instrumentos de recolección de información

Instrumento	Descripción del instrumento	¿Qué evalúa el instrumento?	¿Cuál es el aporte a la investigación?
<i>Observación participante</i>	Exploración del investigador para conocer a los participantes a través de un contacto directo con interacciones e intervenciones (Mejía, 2013).	*La cotidianidad de la práctica pedagógica, la cual se registra en los diarios de campo.	La recolección de la información y la contextualización de los estudiantes para comprender su desarrollo.
<i>Diario de campo</i>	Momento N°1 Entrevistas semiestructuradas	*Contexto familiar *Contexto social *Contexto escolar	La recolección de la información y la contextualización de los estudiantes y sus familias
Diarios personales donde se registran las anotaciones del investigador (Hernández et al, 2014).	Validación del instrumento: Profesores de la institución que conocen el contexto familiar y social de los participantes.		
En el marco de esta investigación se diseñó un formato de diario por momentos orientadores,	Momento N°2 Caracterización pedagógica (MEN, 2017) Validación del instrumento: Ministerio de Educación Nacional de Colombia	*Contexto escolar Criterios valorativos: Iniciar Práctica Apropiado Consolidado	Identificar los conocimientos previos con los cuales ingresan los estudiantes al grado transición para analizar su nivel de desarrollo.
	Momento N°3 Caracterización institucional (I.E. Niño Jesús de Praga, 2021)	*Contexto familiar *Contexto social *Contexto escolar	Interpretar las categorías emergentes de la realidad pedagógica, familiar y social de los estudiantes
	Validación del instrumento: Profesores de la institución		

descritos continuación:	a educativa Niño Jesús de Praga y directivos.		
Momento N°4 Evaluación de la Percepción y Valoración de las Emociones en los niños de la etapa infantil- PERCEVAL 2.0 (Mestre et al, 2011) Validación del instrumento: los autores validan la prueba teniendo en cuenta el modelo planteado por Salovey y Mayer (1990).	Desarrollo emocional Es una prueba de actitud referida a la norma, no al criterio, puesto que no se tiene estipulado si un niño puntúa alto o bajo porque están referidos a su grupo normativo.	Analizar el desarrollo emocional de los estudiantes con respecto a la conciencia emocional.	
Momento N°5 Valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana- DFH- Validación del instrumento: Münsterberg, 2006	*Desarrollo infantil: A través del esquema corporal, el desarrollo diagnóstico del desarrollo motriz y cognitivo. A través de la prueba DFH: el nivel de capacidad mental: -Normal alto a superior -Normal a superior -Normal a normal alto -Normal bajo a normal -Normal bajo -Borderline	Analizar el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil que demuestran los estudiantes al ingresar al grado transición.	

<p>Momento N°6</p> <p>Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada-EVCDI-R (ICBF, 2020)</p>	<p>Desarrollo infantil con respecto a la relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Los demás *Consigo mismo *Con el mundo 	<p>Describir y valorar el estado del desarrollo infantil de los estudiantes de transición.</p>
<p>Validación del instrumento:</p> <p>Instituto Colombiano de Bienestar Familiar</p>	<p>Se analizan los resultados de valoración a partir de tres indicadores de perfil:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Avanzado *Esperado *En riesgo 	
<p>Momento N°7</p> <p>Observación general</p>	<p>Desarrollo infantil</p>	<p>Describir el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes del grado transición, teniendo en cuenta la caracterización pedagógica, familiar y social.</p>

Nota. Elaboración propia

En relación con lo anterior, seguidamente, se describen cada uno de los instrumentos mencionados de la tabla 2. Instrumentos de recolección de información:

3.5.1. Observación participante.

Se habla de una exploración, la cual permite que el investigador conozca a su grupo de participantes, siendo parte de dicho grupo con un contacto directo de posibles interacciones e intervenciones (Mejía, 2013). Para el proceso de esta investigación, se observa desde la cotidianidad de las prácticas pedagógicas que se registran en los diarios de campo, desde varios momentos dentro del contexto educativo de manera virtual, apoyándose con la aplicación de WhatsApp, de manera presencial con la asistencia a la Institución Educativa de los acudientes y por una sola vez de los estudiantes, además del acompañamiento por medio de llamadas telefónicas.

3.5.2. Diario de campo.

Los diarios de campo para la investigadora son diarios personales donde se registran las anotaciones con respecto a descripciones de ambiente, lugares, personas, sucesos, en algunos casos se sistematizan mapas, diagramas, esquemas, fotografías y videos (Hernández et al, 2014). En el marco de esta investigación y por causa de la emergencia sanitaria por COVID-19 fue necesario un primer acercamiento vía telefónica, con el fin de conocer a los estudiantes y familias que la investigadora acompañaría este año lectivo, luego se elaboró un formato, el cual se presenta en la figura 9. para llevar los registros de siete momentos orientadores: i) las entrevistas; ii) el desarrollo de la guía de aprendizaje orientada hacia la caracterización pedagógica realizada anualmente para los estudiantes de transición; iii) la caracterización institucional con respecto a los contextos académico, familiar y social; iv) la aplicación del instrumento Percepción y Valoración de las emociones en los niños de la etapa infantil (PERCEVAL v-2,0); v) la valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (DFH); vi) la aplicación del

instrumento Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil Revisada (EVCDI-R) y vii) observación general de cada estudiante, en cada diario de campo se evidencian las anotaciones desde la observación participante.

Cada diario de campo se encuentra enumerado con el código del estudiante, el cual corresponde a un nombre adoptado por la investigadora para respetar la identidad de los estudiantes y sus acudientes, también se encuentra la fecha y el lugar donde se llevó a cabo el momento, la fecha de nacimiento y edad del niño, y luego se describen los resultados y las observaciones de cada uno de los 7 momentos, así como se muestra en la tabla tres (3).

Tabla 3.

Formato de diario de campo

Diario de campo número:	
Código del estudiante:	
Fecha de nacimiento y edad:	
DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS ORIENTADORES	
Momento N° 1.	Entrevistas semiestructuradas a los acudientes.
Fecha: 25 de enero de 2021- 8 de febrero de 2021	Lugar: Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Descripción del desarrollo:	A. Entrevista 1 - Fecha: 25 de enero de 2021 B. Entrevista 2 - Fecha: 8 de febrero de 2021
Momento N° 2.	
Fecha: Del 8 al 19 de febrero de 2021	Desarrollo de la guía de caracterización pedagógica en transición Lugar: Casa de cada estudiante
Descripción del desarrollo:	
Momento N° 3.	
Fecha: 22 de febrero de 2021	Caracterización institucional Lugar: Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Descripción del desarrollo:	A. Contexto académico: B. Contexto familiar: C. Contexto social:

Momento N° 4.	Aplicación del instrumento de evaluación de la Percepción y Valoración de las emociones en los niños de la etapa infantil (PERCEVAL V-2.0)
Fecha: 22 de febrero de 2021	Lugar: Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Descripción del desarrollo:	
Momento N° 5.	Elaboración del dibujo de la figura humana Valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (DFH)
Fecha: 22 de febrero de 2021	Lugar: Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Descripción del desarrollo:	
Momento N° 6.	Aplicación del instrumento Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil Revisada (EVCDI-R)
Fecha: 26 de abril de 2021	Lugar: Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Descripción del desarrollo:	
Momento N° 7.	Observación general
Fecha: 31 de agosto de 2021	Lugar: Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Descripción del desarrollo:	

Nota. Elaboración propia

A continuación, se explican cada uno de los momentos desarrollados en el diario de campo y su respectivo instrumento de aplicación dentro de la práctica pedagógica:

3.5.2.1. Momento N° 1. Entrevistas semiestructuradas a los acudientes

Con el objetivo de conocer a los padres de familia y establecer adecuados canales de comunicación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a través de llamadas telefónicas inicialmente, y posteriormente encuentros presenciales, con el ánimo de formar vínculos de confianza.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada permite la indagación exhaustiva para que los participantes expresen de manera libre sus creencias y sentimientos sobre el tema propuesto (Mejía, 2013), por tal motivo, se realizó una guía de preguntas teniendo en cuenta, además, la disposición de la investigadora para adicionar otras cuando se consideró pertinente de acuerdo con el hilo de la conversación, de esta manera se precisan conceptos y se logra más información (Hernández et al, 2014). La validez de las guías de las entrevistas se realizó a través de pruebas piloto con profesores de la institución que conocen el contexto familiar y social de los participantes. En la figura nueve (9), se presenta la guía de la primera entrevista después de haber tenido el primer acercamiento con el acudiente a través de una llamada telefónica, espacio en el cual se le invita a asistir de manera presencial a la institución.

Figura 9.

Formato de entrevista semiestructurada (Momento I)



INSTITUCIÓN EDUCATIVA NIÑO JESÚS DE PRAGA
NIVEL DE PREESCOLAR - GRADO TRANSICIÓN 2021

Señores padres de familia
Cordial saludo

Por favor llenar la siguiente información, la cual es necesaria para llevar el observador del estudiante. Es importante que los datos sean verídicos:

1. Nombre completo del estudiante: _____
2. Lugar y fecha de nacimiento: _____
3. Desplazados: No ___ Si ___ ¿De qué municipio? _____
Motivo del desplazamiento: _____
4. Dirección: _____
5. Indígena: ___ Afro: ___ Campesino: ___ Mayoritario: ___ NNE: ___
6. Edad: ___ Número de hermanos: ___ Puesto que ocupa: _____
7. Lugar donde estudió antes: _____
8. El niño (a) es alérgico a: _____
9. Enfermedades padecidas: _____
10. Toma algún medicamento: Si ___ No ___ Nombre del medicamento: _____

11. Nombre del padre: _____ Ocupación: _____ Tel: _____
Hasta que grado estudio: _____
12. Nombre de la madre: _____ Ocupación: _____ Tel: _____
Hasta que grado estudio: _____

13. El niño (a) vive con: _____

14. ¿Quién acompañará al niño en el desarrollo de las guías? _____

15. ¿Cuál es su horario de trabajo? _____

16. ¿Qué tiempo le puede dedicar a su hijo (a)? _____

17. En casa tienen: Computador: ___ Tablet: ___ Celular: ___

18. ¿Qué espera de este año escolar?

19. ¿Qué le preocupa de este año escolar?

20. ¿Qué le da tranquilidad de este año escolar?

Nota. Elaboración propia

Nuevamente hay un encuentro con los acudientes de los niños para desarrollar la segunda entrevista, cuya guía de preguntas se encuentra en la figura diez (10), se procuró un espacio de confianza donde el adulto logrará expresarse de manera libre y tranquila.

Figura 10.

Formato de entrevista semiestructurada (Momento II)

Entrevista #2 – febrero 8 de 2021

Entrevistado: Acudiente del estudiante: _____ Edad: _____

Código: Renombre del estudiante

N°	PREGUNTA	RESPUESTA	OBSERVACIONES
1	¿Cómo está conformada su familia y cómo es la relación de cada persona con el niño o niña?		
2	¿Qué sabe sobre el desarrollo emocional?		
3	¿Cómo expresan en casa el afecto al niño?		
4	¿Cómo son los castigos para el niño y quién castiga?		

Nota. Elaboración propia

3.5.2.2. Momento N° 2. Caracterización pedagógica en grado transición

La caracterización pedagógica en grado transición fue desarrollada en casa por causa de la pandemia por COVID-19, el objetivo esencial de caracterizar es identificar lo que el maestro debe ajustar o cualificar de su práctica pedagógica de manera oportuna y pertinente, para que su grupo de estudiantes reciba, comprenda y procese los conocimientos, así se sugiere la motivación, participación y acciones adecuadas para el aprendizaje (MEN, 2017c).

Instrumento de Caracterización pedagógica en grado transición

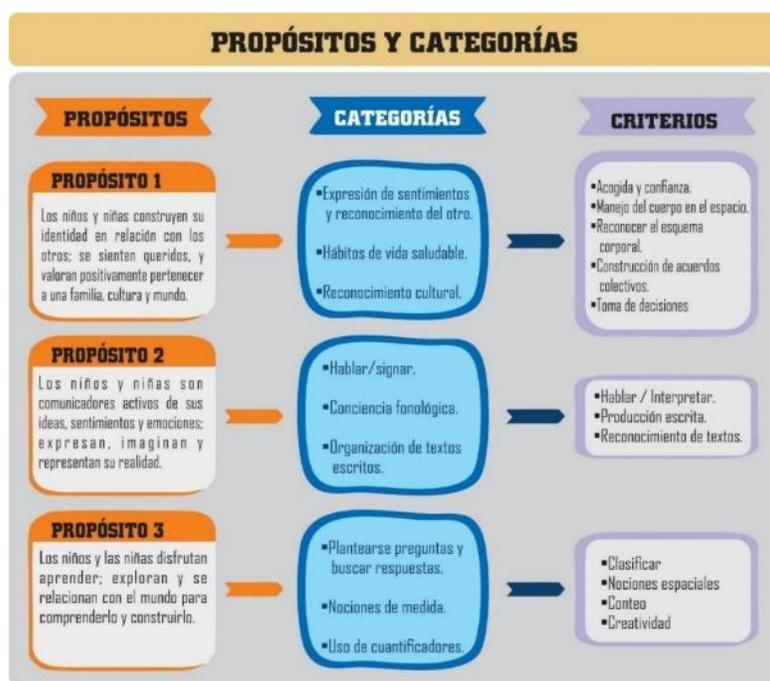
En el marco del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional en Colombia (2017c), ofrece formación pedagógica a los maestros con el fin de mejorar la calidad educativa, en el caso específico del nivel de preescolar gracias a estos espacios de aprendizaje, desde el año 2018 se conoce e implementa el instrumento de caracterización del desarrollo y aprendizaje. En este sentido, se entiende por

caracterización, el proceso de observación pedagógica hacia los estudiantes, que permite describir los conocimientos previos, sus capacidades y habilidades, y las características individuales para ajustar o cualificar las prácticas pedagógicas junto a la relación con el contexto en el que se desempeñan.

El instrumento de caracterización está organizado a partir de los tres propósitos que están llamados a promover la educación inicial y preescolar el cual está validado por el Ministerio de Educación en Colombia como se muestra en la figura once (11), donde se encuentra establecido las categorías y criterios que permiten al maestro observar específicamente lo que necesita, ahora bien, las dimensiones del desarrollo, las actividades rectoras y los proyectos de aula se tienen en cuenta de manera transversalizada.

Figura 11.

Propósitos y categorías de la educación inicial y preescolar



Nota. Elaboración propia a partir de la presentación del Ministerio de Educación Nacional. (2017c). Protocolo para el grado de transición 2017: Instrumento de caracterización del desarrollo. Ciclo de Apertura. *Primer Encuentro Nacional de Formadores de 'Todos a aprender'*.

Conforme a la orientación pedagógica del Ministerio de Educación Nacional, la caracterización para los estudiantes de grado transición, se plantea después de aproximadamente tres semanas de adaptación, cuyas actividades para cada categoría son planificadas intencionalmente por la maestra investigadora, para observar a los estudiantes y conocer sus habilidades y capacidades individuales a través de una guía de aprendizaje en casa (Guía de caracterización pedagógica), explicada previamente al acudiente que acompañará al niño en este proceso. Los resultados de la caracterización pedagógica arrojan los siguientes criterios según la ruta que el programa PTA adelantó:

I = Iniciar. Representa al estudiante que tiene algunas habilidades básicas que le permiten iniciar el proceso de construcción de los aprendizajes propuestos y requiere de mayor trabajo con sus pares y adultos para avanzar en el proceso.

P = Práctica. Representa al estudiante que tiene mayor dominio de la habilidad a observar, sin ser aun totalmente independiente en las acciones, por lo tanto, requiere un nivel alto de apoyo de los adultos para llevar a cabo ciertas acciones.

A = Apropiación. Representa al estudiante que construye aprendizajes demostradas en las situaciones específicas generadas, por lo tanto, se adelantarán acciones para que se consolide el proceso.

C = Consolidado. Representa al estudiante que ha construido unos aprendizajes y puede usarlos en diferentes contextos o situaciones con diferentes propósitos y es posible aumentar la complejidad de los trabajos.

El registro de cada estudiante se sistematiza en una hoja de Excel, como se muestra en la figura doce (12), donde se valora el criterio de cada niño.

Figura 12.

Hoja de valoración – Guía de caracterización pedagógica en transición

				Nombre del establecimiento educativo: Institución Educativa Niño Jesús de Praga											
				Nombre de la sede: Niño Jesús de Praga											
				Nombre del docente: Milena Escobar Gutiérrez											
				P.1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros: se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia											
Nombre estudiante	Sexo estudiante	Edad (Indique la edad en años)	Discapacidad	EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO		MANEJO DEL CUERPO EN EL ESPACIO		HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE		RECONOCIMIENTO DEL ESQUEMA CORPORAL		RECONOCIMIENTO CULTURAL		AUTOCONFIANZA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
				Criterio	Apoyos	Criterio	Apoyos	Criterio	Apoyos	Criterio	Apoyos	Criterio	Apoyos	Criterio	Apoyos
Jóse	Niño	5	No	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso
Julieta	Niña	5	No	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso
Gerónimo	Niño	5	No	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso	Inicial	Guía de valoración en curso

Nota. Ministerio de Educación Nacional. (2017c). Protocolo para el grado de transición 2017: Instrumento de caracterización del desarrollo. Ciclo de Apertura. Primer Encuentro Nacional de Formadores de 'Todos a aprender'.

La información lograda es de carácter cualitativa y permite a la maestra observar, conocer y escuchar a sus estudiantes y evidenciar sus aprendizajes para registrarlos en la ficha de caracterización propuesta en el instrumento. A partir de estos resultados la maestra identifica las características posibles del desarrollo e inicia una planificación intencionada que responda de manera oportuna a las particularidades de los niños, y así potenciar su desarrollo y aprendizaje. Una vez realizado este proceso, se inicia con la práctica de los dos primeros elementos que hacen parte de la organización pedagógica: indagar y proyectar.

3.5.2.3. Momento N° 3. Caracterización institucional

El momento tres del diario de campo, hace referencia a la caracterización institucional, un instrumento construido y aplicado por primera vez en la institución en el año escolar 2021 con todos los estudiantes y su acudiente responsable, debido a la necesidad de conocer el contexto escolar, familiar y social, ya que, esto solo se realizaba como un ejercicio en el grado de transición desde el año 2018 sin ningún tipo de

sistematización rigurosa, y como consecuencia de la pandemia surgió mejorar en este aspecto para favorecer a los estudiantes e implementar transformaciones en el modelo pedagógico el cual está en construcción, buscando que sea coherente a las necesidades de las prácticas pedagógicas. El instrumento de caracterización institucional fue construido por un grupo de maestros de la institución en formato Excel, luego fue socializado y validado con los demás maestros y las directivas de la institución, las variables acordadas se observan en la figura trece (13).

Figura 13.

Variables del instrumento de caracterización institucional – I.E Niño Jesús de Praga

INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN			
	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIAL	CONTEXTO ACADÉMICO
VARIABLES	1. ¿Con quién vive el estudiante?	1. Lugar de residencia	1. Tipo de estudiante
	2. Hermanos en la institución	2. Tipo de vivienda	2. ¿El estudiante presenta algún tipo de discapacidad?
	3. Acompañamiento para realizar el trabajo en casa	3. Uso de medios de comunicación	3. ¿Tiene diagnóstico médico en la institución?
	4. Escolaridad del ACUDIENTE	4. Grupo poblacional	4. Existencia de espacio para el desarrollo de actividades escolares en casa
	5. Ocupación del acudiente	5. ¿El estudiante trabaja?	5. Área de mejor desempeño
	6. ¿El (la) estudiante es padre o madre de familia?	6. ¿El estudiante sufre de algún tipo de discriminación?	6. Área de mayor dificultad
			7. Apoyo económico para continuar con los niveles educativos
			8. Carrera universitaria de preferencia

Nota. Institución Educativa Niño Jesús de Praga. (2021, febrero). Caracterización institucional 2021 [Documento institucional no publicado]. Popayán.

Una vez aplicado el instrumento, se registran las anotaciones en la hoja de valoración como se muestra en la figura catorce (14), luego se realizó la tabulación de los datos por nivel y se elaboró un informe para compartir con el equipo de docentes y directivos, convirtiéndolo en un insumo para el modelo pedagógico institucional.

La prueba se presenta en formato de PowerPoint, con un total de 17 diapositivas, siendo la primera, construida por la investigadora con imágenes para que los niños se familiarizaran con la forma de uso, es decir indicar una respuesta en la pantalla a la pregunta realizada por la maestra, la cual señalaban con una estrella adaptada a un palo (simulando un juego de magia). Las 16 diapositivas restantes (ver figura 15) están agrupadas de la siguiente manera:

Figura 15.

Diapositivas del instrumento PERCEVAL-v 2.0

Apellidos y Nombre:	Código:	Tercio:	M
<p>INSTRUCCIONES: SENTÉSE CERCA DEL NIÑO Y VAYA SELECCIONANDO UNA O MÁS DIAPPOSITIVAS. ASEGURESE DE QUE EL NIÑO LA ENTENDE. PROCURE NO INCENTIVAR AL NIÑO A UNA RESPUESTA CONCRETA CUANDO EL NIÑO SE ALZA LA MANO PARA LA RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTA. SI CAMBIA DE OPINIÓN O REALIZA ALGÚN TIPO DE COMPLEMENTARIO ANTES DE EL ANÁLISIS DE OBSERVACIONES.</p>			
1	2	3	Observaciones
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		
	A B C D E F		
	CRD TINA MENC		

Nota. tomado de Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, R., Martínez-Cabañas Rodríguez, F., Larrán Escandón, C. y González de la Torre Benítez, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), pp. 37–54.

Ocho diapositivas contienen una pregunta contextualizada sobre un niño llamado Alex, quien vivencia situaciones cotidianas propias de niños menores de seis años, y se

indica elegir una de las seis opciones de respuestas, que corresponde a seis expresiones faciales de Alex, es así como cada estudiante, señala la opción que considera correcta.

Ocho diapositivas con preguntas de comparación, igualmente sobre situaciones cotidianas que los niños vivencian, pero esta vez entre dos hermanas gemelas (Cris y Tina) quienes tienen diferentes expresiones faciales. Una vez, el niño creía saber la respuesta la indicaba en la pantalla.

Para cada pregunta si surgía alguna observación particular se realizaba el respectivo comentario en la casilla de observaciones. Después de tener el registro de respuestas como se muestra en la figura dieciséis (16), se hizo uso del programa Excel para codificar las respuestas, en las caras de Alex de la siguiente manera: A = 1; B = 2; C = 3; D = 4; E = 5 y F = 6. Para el caso de las gemelas: Cris = 1; Tina = 2; Ninguna de las dos = 3.

Figura 16.

Hoja de valoración PERCEVAL

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	N°	CÓDIGO	EDAD	SEXO	ITEM1	ITEM2	ITEM3	ITEM4	ITEM5	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM9	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15	ITEM16
2	1	JÓSE	5	1	5	2	3	1	2	1	4	2	1	2	4	1	5	2	3	1
3	2	JULIETA	5	2	5	1	2	1	1	1	4	2	1	1	4	1	3	2	4	2
4	3	GÉRONIMO	5	1	5	1	3	1	2	1	4	2	1	2	4	1	3	2	3	1
5	4	MIGUEL	5	1	3	1	5	2	2	2	4	2	6	1	2	1	2	2	2	1
6	5	EDUARDO	5	1	2	2	6	2	2	1	6	2	1	1	4	1	3	2	3	1
7	6	JORGE	5	1	6	1	3	1	2	1	4	2	2	1	4	1	1	2	3	1
8	7	GUILLERMO	5	1	5	1	5	2	6	2	4	2	5	2	4	1	4	1	3	2
9	8	SARA	5	2	3	1	2	2	2	1	4	2	1	2	3	1	3	2	2	1
10	9	TOMÁS	5	1	2	1	5	1	2	1	4	2	6	2	4	1	4	2	3	2
11	10	MARTÍN	5	1	5	1	5	1	1	2	5	2	5	2	5	1	5	2	5	1
12	11	ANTONIA	5	2	2	1	6	2	6	2	6	2	1	2	3	1	3	2	3	1
13	12	ALICIA	5	2	1	1	5	2	3	2	2	2	3	2	4	1	2	2	2	1
14	13	DIEGO	5	1	5	1	6	2	2	2	4	2	1	2	2	1	4	2	2	1
15	14	MATÍAS	5	1	5	1	3	1	2	1	4	2	1	2	4	1	3	2	3	1
16	15	ANGÉLICA	5	2	5	1	2	1	2	1	4	2	1	1	4	1	4	2	3	2
17	16	PAULA	5	2	5	2	6	1	2	1	4	2	5	2	4	1	3	2	3	1
18	17	LUCÍA	5	2	5	2	1	1	2	1	4	2	1	2	4	1	3	2	3	1
19	18	CRISTOBAL	6	1	2	1	4	2	1	2	2	1	3	1	3	2	3	1	4	1
20	19	MARIANA	6	2	5	3	2	1	1	1	4	3	5	3	4	1	3	2	3	3
21	20	ALEJANDRO	5	2	2	1	5	2	1	2	2	2	4	2	3	1	6	2	6	1

Nota. Elaboración basada en Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, R., Martínez-Cabañas Rodríguez, F., Larrán Escandón, C. y González de la Torre Benítez, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), pp. 37–54.

Es preciso aclarar que, al ser una prueba de actitud debe estar referido a la norma, no al criterio, puesto que no se tiene estipulado si un niño puntúa alto o bajo porque están

referidos a su grupo normativo. En este sentido, la hoja de Excel permite calcular la puntuación esperada haciendo uso de una regresión lineal y coeficientes que los autores han calculado previamente con una muestra grande y compara la puntuación obtenida con la esperada, así contrasta las dos puntuaciones.

Si la obtenida está fuera de los límites del intervalo de confianza al 95% de la esperada, quiere decir que el niño está por encima o por debajo de su grupo normativo. La columna diferencia indica cuántos puntos está por encima o por debajo e indica los niños que se salen de la norma por debajo (Mestre et al., 2011).

En el momento de desarrollar la prueba para la evaluación de la percepción y valoración de las emociones en niños de la etapa infantil (PERCEVAL-v. 2.0) se tuvo la oportunidad de organizar un espacio presencial en la institución a través de horarios personalizados, donde los niños no se cruzarán con sus compañeros, cumpliendo con los protocolos de bioseguridad. En este mismo encuentro, cada niño al finalizar la aplicación del instrumento realizó el dibujo de su cuerpo, con el fin de realizar el análisis del dibujo de la figura humana en niños, teniendo en cuenta la norma Koppitz.

3.5.2.5. Momento N° 5. Valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (DFH).

El dibujo en los niños facilita información que en ocasiones no se adquiere a través de su expresión oral, siendo el dibujo de la figura humana un instrumento de observación y diagnóstico (Maganto y Garaigordobil, 2009). Dentro del contexto de la educación inicial los dibujos no solo se miran como expresión plástica, también están articulados con diferentes lenguajes que permite comprender el desarrollo infantil (MEN, 2017). En este orden de ideas, en el marco de este estudio, el dibujo de la figura humana permite

a la maestra investigadora valorar los saberes previos de los estudiantes con respecto a su desarrollo infantil, y desde el aspecto psicológico, recibir un apoyo para comprender específicamente el desarrollo emocional de los estudiantes desde su individualidad, de esta manera poder fortalecer las prácticas pedagógicas con los hallazgos que interpreta el profesional en psicología.

Por lo tanto, la valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (DFH) en los niños, parte de la premisa que el niño muestra características estructurales determinadas por la edad y nivel de maduración y el estilo del gráfico evidencia temas de preocupación en el momento de la evaluación, de tal manera que el resultado muestra su propio retrato interior, que permite al evaluador conocer las situaciones generadoras de conflicto en el niño, lo que por otro medio sería imposible de detectar (Münsterberg, 2006). Dicha valoración psicológica es una técnica de evaluación infantil y hace parte de los test proyectivos gráficos, que permite el análisis del dibujo desde una perspectiva evolutiva como una expresión del desarrollo intelectual y desde una perspectiva emocional que parte del concepto de proyección, el cual alude a la expresión gráfica de contenidos internos asociados a las relaciones interpersonales significativas que se materializan a través de los símbolos gráficos que se dibujan sobre el papel, cuyo contenido incluye aspectos intrínsecos de la personalidad del niño y se externalizan de forma involuntaria con un contenido inconsciente privilegiado para conocer.

A continuación, se presentan los aspectos metodológicos desarrollados en la aplicación de la valoración psicológica del DFH.

1. Antes de realizar la evaluación se realizó una entrevista con los padres y/o acudientes para conocer la historia de vida del niño y la historia familiar.

2. Se estableció un adecuado reporte antes de iniciar la evaluación.
3. Cada niño recibió una hoja tamaño carta y un lápiz N° 2 con goma de borrar
4. El evaluador impartió la consigna, solicitando a cada uno de los niños dibujar “una persona lo más completa posible”, teniendo en cuenta no tener un modelo para su realización.
5. Se realizó la calificación teniendo en cuenta los ítems esperados y los ítems excepcionales que aparecieron en cada dibujo. Los primeros son aquellos que se relacionan con la edad cronológica y son comúnmente presentes. Los segundos son aquellos que son inusuales y no esperados para la edad
6. Se calificó cada ítem esperado con un punto (+1) y su omisión se calificó con (-1)
7. Cada ítem excepcional se calificó con un punto (+1)
8. Los ítems esperados y excepcionales se evaluaron con la tabla cuatro (4), como se muestra a continuación.

Tabla 4.

Ítems esperados y excepcionales en los DFH de varones y niñas entre 5 y 12 años.

ITEMS ESPERADOS	5 años		6 años	
	Varones	Niñas	Varones	Niñas
Cabeza	X	X	x	x
Ojos	X	X	x	x
Nariz	X	X	x	x
Boca	X	X	x	x
Cuerpo	X	X	x	x
Piernas	X	X	x	x

Brazos		X	x	x
Pies				x
Brazos 2 d.				
Piernas 2 d.				x
ITEMS EXCEPCIONALES				
Rodilla	X	X	x	x
Perfil	X	X	x	x
Codo	X	X	x	x
Dos labios	X	X	x	x
Fosas Nasales	X	X	x	x
Proporciones	X	X	x	x
Brazos unidos	X	X	x	x
Hombros	X	X	x	x
Ropa 4 ítems	X	X		
Pies 2 d.	X	X		
Cinco dedos	X			
Pupilas	X			

Nota. Elaboración propia

Se determinó el puntaje DFH a través de la siguiente fórmula: $PDFH = 5 - \text{Ítems esperados} + \text{ítems excepcionales}$. Donde el 5 es una constante a la que se le restaron los ítems esperados omitidos y se sumaron los ítems excepcionales presentes. Ejemplo: En un DFH de un niño de 5 años, se encontró omisión de brazos y nariz, que son esperados y se encontró presente 2 labios que es excepcional. Al aplicar la fórmula:

PDFH = 5 – 2 + 1 = 3 el resultado es PDFH = 4.

El PDFH se correlacionó con el nivel de capacidad mental del niño y se interpretó con la tabla cinco (5), para este caso su nivel de capacidad mental sería Normal bajo (CI 70-90).

Tabla 5.

Interpretación Puntaje DFH (PDFH)

Puntaje DFH	Nivel capacidad mental
8 ó 7	Normal alto a superior (CI 110+)
6	Normal a superior (CI 90-135)
5	Normal a normal alto (CI 85-120)
4	Normal bajo a normal (80-110)
3	Normal bajo (CI 70-90)
2	Borderline (60-80)
1 ó 0	Posible retardo mental o funcionando a ese nivel por serios problemas emocionales

Nota. Elaboración propia

1. Se identificaron los indicadores emocionales los cuales no se relacionan con la edad y maduración del niño, sino que reflejan actitudes, problemáticas, conflictos, preocupaciones y/o características de personalidad del niño. Se tomaron en cuenta la presencia de dos o más indicadores emocionales dado que ese criterio define una relación con problemas emocionales y relaciones interpersonales insatisfactorias. La identificación se definió a través de los que se evidenciaron en los dibujos a través del apartado de Indicadores Emocionales.
2. Se procedió a realizar la calificación de cada uno de los DFH.

3. Se realizó el análisis individual, cruzando los PDFH con los indicadores emocionales y la historia personal y familiar de cada niño de tal manera que el análisis fuera válido y confiable.

Interpretación de indicadores emocionales:

- a. Integración pobre partes: pacientes clínicos, manifiestamente agresivos, alumnos grados especiales. Lesión cerebral, inestabilidad, personalidad pobremente integrada, coordinación pobre e impulsividad, inmadurez como retraso evolutivo, regresión por perturbaciones emocionales.
- b. Sombreado parcial Cara: agresividad, seria perturbación, ansiedad, concepto pobre de sí mismo, descontento de sí mismo.
- c. Grosera asimetría de las extremidades: pacientes clínicos, manifiestamente agresivos, alumnos de grados especiales. Lesión cerebral, torpeza física, inadecuación, confusión dominancia lateral, coordinación pobre e impulsividad
- d. Inclinación figura 15 grados: Inestabilidad y falta de equilibrio general, timidez, agresión, problemas psicósomáticos, preocupación por tendencia robo.
- e. Micrografismo: sentimiento de inadecuación, timidez, inseguridad, retraimiento y depresión.
- f. Ojos bizcos: hostilidad, ira y rebeldía, dificultad de ajustarse a los modos esperados de comportamiento.
- g. Brazos cortos: dificultad para conectarse con el entorno circundante y con las otras personas, tendencia al retraimiento, a encerrarse en sí mismo e inhibición de impulsos. Timidez, falta de agresividad y de liderazgo.

- h. Brazos largos: inclusión agresiva en el ambiente, necesidad de conexión con el entorno, con los demás.
- i. Manos grandes: niños abiertamente agresivos y con tendencia al robo, culpabilidad por uso de manos.
- j. Figura grotesca: sentimiento de intensa inadecuación y pobre concepto de sí mismo.
- k. Omisión ojos: niños aislados socialmente, negación de problemas y rechazo a enfrentar el mundo, escaso interés social.
- l. Omisión nariz: timidez y retraimiento, tendencia a la psicomatización, ausencia de agresividad manifiesta.
- m. Omisión boca: sentimientos de angustia, miedo, inseguridad y retraimiento, resistencia pasiva. Incapacidad y/o rechazo a comunicarse con los demás
- n. Omisión cuerpo: pacientes clínicos, lesión cerebral, alumnos clases especiales, inmadurez debida a retraso evolutivo o perturbación emocional con aguda ansiedad por el cuerpo y angustia de castración, retraso y/o daño neurológico.
- o. Omisión de brazos: ansiedad y culpa por conductas socialmente inaceptables que implican brazos y manos, culpa por hostilidad y/o sexualidad.
- p. Omisión de piernas: conflictos del área, angustia e inseguridad, incapacidad del niño o falta de interés para “plantarse o hacerse ver”

3.5.2.6. Momento N° 6: Instrumento de la Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada-EVCDI-R

De acuerdo con las orientaciones para la valoración de Desarrollo Infantil en los

servicios de educación inicial del ICBF (2020) los maestros de la Primera Infancia están llamados a desarrollar el cuarto y último elemento de la organización pedagógica: valorar el proceso de los niños, de manera continua y sistemática. Dicho proceso involucra no solo a los estudiantes, también se tiene en cuenta padres de familia, agentes educativos, equipo interdisciplinario y cuidadores. en este sentido, se hace uso de la EVCDI – R, un instrumento mejorado y validado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que apoya las observaciones realizadas por los Maestros.

La persona indicada para aplicar la escala es el adulto que más interacciona con el niño, en este caso lo hizo la madre de familia o abuela, por ser quienes apoyan a los niños en el desarrollo de las guías de aprendizaje en casa por la emergencia sanitaria por COVID – 19, con el acompañamiento de la Maestra investigadora quién explicó y ejemplificó cada uno de los ítems de valoración, además fue la encargada de marcar la **Figura 17.**

Valoración del desarrollo infantil

	RELACIÓN CON LOS DEMÁS					RELACIÓN CONSIGO MISMO			RELACIÓN CON EL MUNDO										
	COMUNICACIÓN		INTERACCIÓN		CONSTRUCCIÓN DE NORMAS	IDENTIDAD		AUTOESTIMA	MANEJO CORPORAL	CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS	RELACIONES DE CAUSALIDAD	REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD							
	VERBAL	NO VERBAL	INDEPENDENCIA	COOPERACIÓN	AUTONOMÍA	PERSONAL Y DE GÉNERO	SOCIAL												
4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días	1 Realiza un dibujo y hace una descripción de lo que dibujó.	3 En los juegos de representación el personaje y la situación se reconocen por secuencias de acciones y gestos.	4 Propone a su grupo familiar o de conocidos, actividades que le gustan.	5 Puede permanecer haciendo actividades que él disfruta por al menos 15 minutos.	6 Planea con otros niños la organización de juegos de roles complejos (personajes).	7 Acepta sugerencias de los demás en el juego y aplica sus deseos.	8 Explica las consecuencias que tiene incumplir una norma establecida.	9 Reconoce las diferencias físicas entre un hombre y una mujer.	10 Reconoce sus fortalezas y debilidades: es capaz de decir para qué es bueno y qué le cuesta trabajo.	11 Manifiesta emoción ante acontecimientos familiares, sociales, culturales, deportivos o políticos de su grupo social.	12 Reconoce que los demás pueden sentir emociones y tener pensamientos.	13 En la vida cotidiana, no se muestra excesivamente preocupado o temeroso.	14 No se lastima a propósito.	15 Utiliza elementos como: pinceles, bastones, sáculo, etc., controlando fuerza y dirección.	16 Aunque sean diferentes, puede relacionar los objetos por sus usos comunes.	17 Reconoce espacios y relaciones espaciales en una hoja de papel.	18 Explica de manera detallada por qué hizo algo.	19 Identifica objetos asociados con las celebraciones locales o nacionales.	20 Reconoce personajes de la historia, la vida local o nacional.

hoja de registro mientras comparaba las respuestas del acudiente con las evidencias que ha observado de cada niño para tomar de manera consensuada la decisión más acertada y real. El objetivo de este proceso es valorar el estado actual del desarrollo y potencial del niño de manera individual, haciendo uso de la ficha de registro empleada en la escala. La ficha de registro está dividida por rangos de edad, para efectos de esta investigación se eligió el último, correspondiente para los niños de 4 años y un día a 5 años, 11 meses

y 29 días. Consta de 20 ítems de valoración repartidos entre las relaciones: con los demás, consigo mismo y con el mundo como se muestra en la figura diecisiete (17).

Nota. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020). *Orientaciones para la valoración del desarrollo infantil en los servicios de educación inicial.* https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/orientaciones_para_la_valoracion_del_desarrollo_infantil_en_los_servicios_de_educacion_inicial_1.pdf

Después de marcar la respuesta a cada ítem con un “X” o “√” en la hoja de respuestas como se muestra en la figura dieciocho (18), se analiza el resultado de valoración el cual está dividido en tres indicadores de perfil: avanzado, esperado o en riesgo.

Avanzado: Cuando el niño registra al menos un “√” en los procesos y subprocesos del desarrollo fundamentales, correspondiente a un rango de edad posterior a la suya, el niño se encuentra en el perfil de desarrollo avanzado

Esperado: Cuando el niño registra todas las dimensiones fundamentales correspondientes a su rango de edad, el niño se encuentra en un perfil de desarrollo esperado.

En riesgo: Cuando el niño registra al menos una “X” en los procesos y subprocesos del desarrollo fundamentales, correspondientes a un rango de edad anterior a la suya, el niño se encuentra en el perfil de desarrollo en riesgo.

Figura 18.

Hoja de valoración EVCDI-R (Ver hoja completa en el apéndice X)

Valoración ⇒	Relación con los demás									Relación consigo mismo									Relación con el mundo																																						
	Comunicación			Interacción			Construcción de normas			Identidad			Autoestima			Manejo Corporal			Conocimiento de los objetos			Relaciones de causalidad			Representación de la realidad social																																
	Verbal		No verbal	Independencia		Cooperación	Autonomía			Personal y de género		Social	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a																											
4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5	6	6	6	7	7	7	8	8	8	9	9	9	10	10	10	11	11	11	12	12	12	13	13	13	14	14	14	15	15	15	16	16	16	17	17	17	18	18	18	19	19	19

Procesos y subprocesos Fundamentales
 Procesos y subprocesos no fundamentales

Nota. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020). *Orientaciones para la valoración del desarrollo infantil en los servicios de educación inicial*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/orientaciones_para_la_valoracion_del_desarrollo_infantil_en_los_servicios_de_educacion_inicial_1.pdf

3.5.3. Análisis documental

Durante el desarrollo de la investigación se realizó el análisis documental como punto de partida para reafirmar el problema de este estudio, como señala Quintana, (2006) los documentos pueden ser personales, institucionales, formales e informales, cada uno logra tener información valiosa para el ejercicio de investigación, el autor plantea las siguientes acciones para tener en cuenta en el análisis documental: rastrear e inventariar la documentación que existe y se tiene disponible para clasificarlos; luego seleccionar bajo el criterio de mayor pertinencia para el propósito de la investigación; leer en profundidad los contenidos y así conseguir elementos de análisis; finalmente leer de manera cruzada y comparativa los hallazgos de los documentos seleccionados.

Conforme a lo anterior, para el desarrollo de esta investigación se utilizó una matriz comparativa como se muestra en la figura diecinueve (19), la cual contiene información a partir del procesamiento y búsqueda de normatividad, estudios e investigaciones en bases de datos académicas e indexadas (Web of Science, Scopus, Springer, Ebsco, Dialnet, Google académico, repositorios de universidades internacionales y nacionales, documentos del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otras).

Figura 19.

Matriz de análisis

Nota. Elaboración propia para la búsqueda de información, Elsevier LATAM (2020, 3 noviembre). *Impacto, tendencia y oportunidades-Scopus* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vccOOzY74EE>

3.6 Procedimiento

El procedimiento de esta investigación tiene en cuenta el contexto familiar, social y escolar de los estudiantes del grado transición matriculados en el año lectivo 2021, una vez se logra compartir espacios presenciales y no presenciales con ellos y sus

Introduce hasta diez palabras clave que describan tu tema de investigación. Recuerda que una palabra clave es uno o más términos que refieran inequívocamente a un concepto. Si tu palabra clave tiene más de dos términos, ponla entre comillas. Ej. "early childhood"			REINICIAR
			Ecuación de búsqueda
1.	"Emotional development"		(("Emotional development" OR "affective learning" OR "Emotions" OR "Emotion") AND NOT (Infant Toddler Care OR Child Health)) AND (("Child development" OR "child preschool" OR "parent-child relationships") AND NOT (adult)) AND (("pedagogical practice" OR "early childhood education" OR "Education" OR "child teacher relationship") AND NOT (Elementary School Students))
2.	"Child development"		
3.	"pedagogical practice"		
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
Escribe hasta cinco sinónimos que correspondan a cada una de tus palabras clave.			
	"Emotional development"	"Child development"	"pedagogical practice"
S1	"affective learning"	"child preschool"	"early childhood education"
S2	"Emotions"	"parent-child relationship"	"Education"
S3	"Emotion"		"child teacher relationship"
S4			
S5			
Escribe hasta cinco palabras que desees excluir.			
A1	Infant Toddler Care	adult	Elementary School Students
A2	Child Health		
A3			
A4			

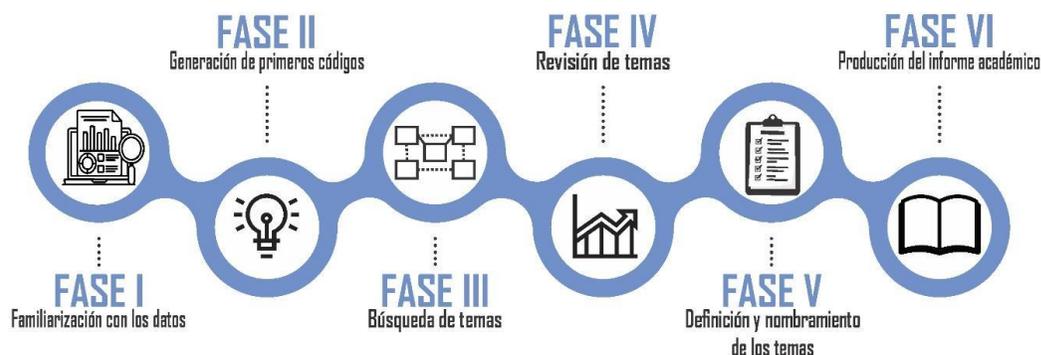
acudientes, fue posible la recolección de datos a través de las entrevistas semiestructuradas las cuales fueron esenciales para generar vínculos de confianza; la caracterización pedagógica para niños de transición; la caracterización institucional; y la aplicación de los instrumentos Percepción y valoración de las emociones (PERCEVAL) v-2.0, Valoración Psicológica del Dibujo de la Figura Humana (VPDFH), y la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil-Revisada (EVCDI.R). De esta manera se permite describir el análisis correspondiente y consecuente con las categorías encontradas en esta investigación, cuyas observaciones han sido registradas en el diario

de campo en cada uno de los momentos en los cuales se interactuó con los participantes, logrando un análisis grupal e individual.

Para el análisis de los datos se utilizará el método inductivo el cual permitirá identificar y analizar los patrones familiares, sociales y educativos, de esta manera describir la información de forma organizada y detallada. Este método contiene seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006) desarrollados en este proceso de investigación, las cuales se describen a continuación y se muestran en la figura veinte (20).

Figura 20.

Fases del análisis temático a partir de la etnografía educativa



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.

Fase I. Familiarización con los datos, primer ejercicio de esta investigación cualitativa, en el cual se da relectura a los datos recopilados permitiendo la búsqueda de patrones y significados antes de iniciar la codificación, esto genera la organización de notas e ideas libres. Cabe recalcar que fue importante que la investigadora realizará el ejercicio riguroso de sistematización de diarios de campo, ya que ello permite que pueda

adaptarse a los datos recabados, en los cuales se describen los resultados de los siete momentos orientadores, donde fue posible realizar los ejercicios de observación, entrevistas semiestructuradas y aplicación de instrumentos cualitativos para valorar el desarrollo infantil y emocional de los estudiantes.

Fase II. Generación de primeros códigos, una vez lograda la familiarización de los datos, se dio paso a la creación de códigos iniciales. Del mismo modo, se fue identificando las posibles características que tienen en común dichos datos. Esta fase se desarrolló con el apoyo del software ATLAS.ti 9, logrando así la codificación inicial de cada diario de campo.

Fase III. Búsqueda de temas, después de codificar todos los datos recopilados, se consideró la unificación de códigos para formar temas generales, como también los tipos de enlaces que conllevan dichos temas, y de manera grafica se construyó el primer mapa mental a través del software ATLAS.ti 9

Fase IV. Revisión de temas, a través de la agrupación de los temas, estos se depuraron con el propósito de que sean suficientes, coherentes, pertinentes y validados. En esta fase emergen las categorías de análisis y sus respectivas subcategorías de investigación.

Fase V. Definición y nombramiento de los temas, este proceso consistió en el análisis de los temas y posibles subtemas, produciendo así la estructura jerárquica final, dando sentido y coherencia a los diferentes temas de acuerdo con las categorías emergentes en esta investigación. En esta fase se obtiene el mapa semántico final creado con el apoyo del software ATLAS.ti 9, presentado más adelante en el capítulo IV. (Ver figura 21).

Fase VI. Producción del informe académico, una vez realizado el mapa semántico se inició con la construcción del informe, en el cual se muestra la descripción misma de los datos en función a la pregunta y objetivos de investigación.

En cuanto a los criterios de generación de significados se utilizaron los siguientes:

- 1) representatividad, indica que el código aparece por lo menos una vez en cada documento,
- 2) frecuencia, cuando un código se repite más que la mediana esta será más significativa,
- 3) Densidad teórica, muestra que mientras más relaciones tenga un código esta tendrá mayor poder significativo (Miles *et al.*, 2014). En este sentido, la presente investigación estableció como significativas a las categorías que muestran una representatividad (≥ 1), frecuencia (≥ 21) y densidad (≥ 2), teniendo en cuenta que cada categoría cumpla con al menos uno de los criterios anteriormente indicado ([Anexo 1. Códigos y documentos primarios](#)).

Por otra parte, de acuerdo con los criterios de rigurosidad se establece el criterio de credibilidad, el cual aborda la validez de la investigación mediante el ejercicio de triangulación, es decir se analizará el fenómeno a estudiar a través de la lectura de entrevistas, revisión de la literatura y el análisis de los datos. Asimismo, este criterio se cumple ya que se devolvieron las anotaciones de los diarios de campo a los acudientes de los participantes para su revisión y corrección. Además, el estudio cuenta con el criterio de confirmabilidad ya que para poder mantener la objetividad y evitar juicios de valor se contó con la asesoría de un segundo investigador (Mertens, 2015). ([Anexo 2. Criterios de saturación](#)).

El procedimiento ejecutado en esta investigación se presenta en la tabla seis (6) donde se describen cada una de las actividades programadas.

Tabla 6.

Actividades del trabajo de campo

Fecha	Actividad del trabajo de campo
25 de enero - 2021	Encuentro presencial personalizado con acudientes para: - Socialización del proyecto y firma del consentimiento informado - Realizar primera entrevista semi estructurada (Momento I).
8 de febrero - 2021	Encuentro presencial personalizado con acudientes para: - Realizar segunda entrevista semi estructurada (Momento I). - Entregar y explicar la guía de caracterización para desarrollar en casa.
8 a 19 de febrero - 2021	Trabajo en casa: - Desarrollo de la guía de caracterización pedagógica en casa (Momento II) - Video llamadas a los estudiantes
22 de febrero - 2021	Encuentro presencial personalizado con estudiantes y acudientes para: Caracterización institucional (Momento III) Aplicar la prueba para la Evaluación de la Percepción y valoración de las emociones en los niños de la etapa infantil. PERCEVAL 2.0 (Momento IV) Elaboración del dibujo de la figura humana por parte de cada estudiante (Momento V)
26 de abril - 2021	Encuentro presencial personalizado con acudientes para: - Aplicar la Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada. EVCDI-R. (Momento VI)
26 de abril hasta 31 de agosto - 2021	Sistematización y organización de la información Observaciones generales

Nota. Elaboración propia

3.7. Operacionalización de las categorías de estudio

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, el cual busca comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes del grado transición en contextos vulnerables teniendo en cuenta los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social, emergieron inicialmente cinco categorías analíticas como se muestran en la tabla siete (7), las cuales aportaron a la respuesta de la investigación.

La primera y segunda categoría corresponden al desarrollo infantil y desarrollo emocional respectivamente, por ser parte esencial en el desarrollo integral de la Primera Infancia, y la tercera corresponde a los propósitos del desarrollo y el aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar, los cuales están inmersos en los procesos de caracterización pedagógica, familiar y social, además son el horizonte de la organización curricular y pedagógica en la educación preescolar.

Tabla 7.

Categorías de estudio

Categorías	Instrumentos	Dimensiones	Indicadores
<i>Caracterización pedagógica</i>	Aplicación del instrumento de caracterización institucional.	Contexto escolar	¿La maestra conocía el contexto académico de sus estudiantes?
<i>Caracterización familiar</i>	Aplicación del instrumento de caracterización institucional.	Contexto familiar	¿La maestra conocía el contexto familiar de sus estudiantes?
<i>Caracterización social</i>	Aplicación del instrumento de caracterización institucional.	Contexto social.	¿La maestra conocía el contexto social de sus estudiantes?

Categorías	Instrumentos	Dimensiones	Indicadores
<i>Desarrollo infantil</i>	Entrevista semiestructurada	Relación con los demás.	¿Cuál es el resultado de la valoración de la EVCDI-R de los estudiantes en términos de:
	Observación	Relación consigo mismo.	
	Aplicación de la EVCDI – R	Relación con el mundo.	*En riesgo *Esperado *Avanzado?
<i>Desarrollo emocional</i>			¿Cuál es el resultado de la valoración del instrumento PERCEVAL-v 2 de los estudiantes?
	Observación		Test DFH
	Aplicación de la prueba PERCEVAL -v 2.0	Conciencia emocional	Nivel de capacidad mental: *Normal alto o superior (CI 110+) *Normal a superior (CI 90-135)
	Valoración psicológica de la figura humana por profesional de apoyo.	Dibujo de la Figura Humana (DFH).	*Normal a normal alto (CI 85-120) *Normal bajo a normal (80-110) *Normal bajo (CI 70-90) *Borderline (60-80) Posible retardo mental o funcionando a ese nivel por serios problemas emocionales.

Categorías	Instrumentos	Dimensiones	Indicadores
<i>Propósitos del desarrollo y el aprendizaje</i>	Observación del desarrollo de guías de aprendizaje en casa. Aplicación del instrumento de caracterización pedagógica en transición.	1. Los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.	¿Cuál es el resultado de la valoración de la caracterización pedagógica en los estudiantes en términos de: *Iniciar *Práctica *Apropiación *Consolidad
		2. Los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.	
		3. Los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.	

Nota. Elaboración propia

3.8. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizará el método inductivo el cual permitirá identificar

y analizar los patrones familiares, sociales y educativos, de esta manera describir la información de forma organizada y detallada. Este método contiene seis fases de análisis mencionadas anteriormente: 1) Familiarización de los datos, mediante el ejercicio de lectura e ideas iniciales; 2) Generación de primeros códigos; 3) Búsqueda de temas a través de la clasificación de códigos en temas relevantes; 4) Revisión de los temas y comprobación de la relación con los códigos generando el mapa temático del análisis; 5) Definición y nombramiento de los temas; 6) Producción del informe académico del análisis, con relación a la pregunta de investigación y la literatura contemplada (Braun & Clarke, 2006). Una vez obtenida la recolección de los datos se inició el ejercicio de sistematización de diarios de campo, lectura e ideas iniciales, y así continuar con las fases propuestas utilizando la técnica de observación participante y diarios de campo logrando, complementar este de ejercicio de investigación.

El análisis de los datos esta realizado desde las notas obtenidas de la narrativa de los participantes, y mediante el apoyo del Atlas.ti, siendo este, un software para el análisis cualitativo de datos de carácter textual, gráfico y/o audiovisual, el cual permite explorar, administrar, comparar, extraer y reacomodar cantidades de datos de manera flexible y sistemática (Atlas.ti, 2022).

3.9. Consideraciones éticas

Para las consideraciones éticas de esta investigación se establecieron en primer lugar los permisos correspondientes a la Institución Educativa a través de la rectora, quien después de escuchar la socialización del proyecto remitió una carta de aceptación ([ver anexo 3](#)). Después en la primera reunión presencial con los acudientes de los estudiantes se les hizo entrega de un consentimiento informado ([ver anexo 4](#)) conforme

a la Ley estatutaria 1581 de 2012 del Congreso de la República de Colombia, en el cual se dictan las disposiciones generales para proteger los datos personales de los ciudadanos en Colombia, en dicho documento se presentó la justificación del estudio, objetivo, beneficios, procedimiento, riesgos asociados con el estudio y aclaraciones generales con respecto a la participación del acudiente y el estudiante. Se aseguró la confidencialidad de los datos personales de los participantes, renombrando a los entrevistados y garantizando la confidencialidad de sus respuestas. Fue compromiso de la investigadora la elaboración de los diarios de campo.

A manera de conclusión, el método de esta investigación está pensado desde el objetivo de comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes del grado transición en contextos vulnerables, cuyo diseño etnográfico educativo, propio de la investigación cualitativa, se centra en la Escuela de Chicago, con un fundamento ideológico influyente como lo es el interaccionismo simbólico, de esta manera se pretende comprender la realidad familiar, social y pedagógica de los estudiantes. Así mismo, esta investigación se desarrolla a través del paradigma histórico hermenéutico con un enfoque cualitativo y su alcance es de tipo descriptivo e interpretativo.

En cuanto a los participantes de esta investigación corresponden al grupo de estudiantes del grado transición con el acompañamiento de sus respectivos acudientes de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga* de la ciudad de Popayán en Cauca, Colombia, con los cuales fue posible la aplicación de diferentes técnicas para la recolección de información como la observación participante, entrevista semiestructurada y diario de campo, siendo este último construido mediante siete

momentos así:

Momento 1. Entrevistas semiestructuradas a los acudientes

Momento 2. Desarrollo de la guía de caracterización pedagógica en transición.

Momento 3. Caracterización institucional

Momento 4. Aplicación del instrumento de evaluación de la Percepción y Valoración de las emociones en los niños de la etapa infantil (PERCEVAL V-2.0)

Momento 5. Elaboración del dibujo de la figura humana

Momento 6. Aplicación del instrumento Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil Revisada (EVCDI-R)

Momento 7. Observaciones generales, con la información obtenida se logró el análisis de contenido con el apoyo del software ATLAS.ti 9, del cual emergieron unas categorías y subcategorías, las cuales serán presentadas en el capítulo siguiente.

Capítulo IV. Resultados de la investigación

El presente capítulo contiene la descripción de los resultados de la investigación relacionados con el objetivo general, el cual hace referencia a la comprensión del desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes de grado transición en contextos vulnerables teniendo en cuenta la caracterización pedagógica, familiar y social. En este sentido, se responderá a los objetivos específicos planteados, los cuales se orientan hacia la descripción del desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes objeto del estudio teniendo en cuenta los procesos de caracterización; el análisis del desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil teniendo en cuenta las categorías que surjan de los datos cualitativos; y finalmente la interpretación de las categorías que emergen de la realidad pedagógica, familiar y social.

4.1 Aspectos sociodemográficos

Como se mencionó en el capítulo anterior, los participantes de esta investigación corresponden a veinte (20) estudiantes matriculados en el grado transición del nivel de preescolar de una institución educativa de carácter pública y su respectivo acudiente. Cada participante es una representación socio estructural lo cual refiere a cada estudiante con cualidades heterogéneas en la estructura social (Mejía, 2013) y como lo menciona Martínez (2004), las personas que corresponden a la muestra responden a la representación de relaciones sociales reales. En este caso, en la tabla ocho (8), Se presenta la información general de los estudiantes, con la edad actual en el momento de realizar el instrumento de caracterización pedagógica y la evaluación de la percepción y valoración de las emociones en los niños de la etapa infantil, mostrando además dos características representativas del contexto social y pedagógico, la primera hace

referencia a su condición de desplazado, grupo étnico y discapacidad; el segundo refiere el lugar donde estudio el estudiante el año anterior.

Tabla 8.

Información de los estudiantes participantes de la investigación

N°	Sexo	Edad actual	Condición del estudiante	Escolaridad anterior
1	M	5A + 10D	-	No estudio antes
2	F	5A + 5D	Desplazado	Hogar Comunitario
3	M	5A + 3M	-	Hogar Comunitario
4	M	4A + 11M	Desplazado	CDI
5	M	5A + 2M	-	CDI
6	M	5A + 4M	-	Hogar Comunitario
7	M	4A + 11M	-	Hogar Comunitario
8	F	5A + 3M	Desplazado – Indígena	DIMF
9	M	5A + 1M	-	Hogar Comunitario
10	M	5A + 3M	Discapacidad 1 – Indígena	Hogar Comunitario
11	F	5A + 4M	Desplazado	Hogar Comunitario
12	F	4A + 11M	-	Hogar Comunitario
13	M	5A + 3M	-	Hogar Comunitario
14	M	5A + 3M	Desplazado	No estudio antes
15	F	5A + 6M	Desplazado	Hogar Comunitario
16	F	5A + 20D	Afrodescendiente	No estudio antes
17	F	5A + 1M	-	Hogar Comunitario
18	M	6A + 3M	Discapacidad 2 – Desplazado	No estudio antes
19	F	6A + 3M	-	No estudio antes
20	M	4A + 11M	Desplazado	CDI

Nota. F= femenino; M= masculino; A= años; M= meses; D= días; Discapacidad 1= parálisis cerebral; Discapacidad 2= Hipoacusia leve; CDI= Centro de Desarrollo Infantil del ICBF; Hogar Comunitario= del ICBF, atendido por una madre comunitaria en su residencia; DIMF = Desarrollo Infantil en Medio Familiar del ICBF.

Con respecto a los acudientes de los estudiantes, este grupo contó con la participación de 18 madres de familia y 2 abuelas maternas, quienes estuvieron dispuestas a compartir entrevistas. Ellas se encuentran en un rango de edad entre los 21 - 41 años, la mayoría se dedica al empleo informal representado en trabajos en casas de familia, ventas en las calles y ayudantes de cocina en restaurantes, tres permanecen diariamente dedicadas a los quehaceres de la casa. Con respecto al nivel de escolaridad, 12 acudientes estudiaron el bachillerato incompleto de los cuales 3 solo llegaron a cursar algunos grados de primaria, 6 acudientes alcanzaron el título de bachiller, 1 está en proceso de titulación técnica y 1 se encuentra cursando carrera universitaria en octavo semestre. A continuación, en la tabla nueve (9), se presenta la información detallada por estudiante.

Tabla 9.

Información de acudientes de los estudiantes participantes de la investigación

Sexo	Parentesco	Edad Actual	Ocupación del acudiente	Escolaridad del acudiente
F	Mamá	20 años	Empleo informal	Bachiller
F	Mamá	34 años	Empleo informal	Bachiller
F	Mamá	28 años	Empleo informal	Hasta grado 9°
F	Abuela	35 años	Empleo informal	Hasta grado 10°
F	Mamá	37 años	Ama de casa	Hasta grado 5°
F	Mamá	30 años	Empleo informal	Hasta grado 4°
F	Abuela	40 años	Ama de casa	Hasta grado 2°
F	Mamá	22 años	Empleo informal	Hasta grado 6°
F	Mamá	41 años	Empleo informal	Hasta grado 7°
F	Mamá	24 años	Empleo informal	Bachiller
F	Mamá	34 años	Empleo informal	Hasta grado 8°
F	Mamá	21 años	Empleo informal	Hasta grado 7°

F	Mamá	25 años	Ama de casa	Hasta grado 6°
F	Mamá	23 años	Empleo informal	Hasta grado 9°
F	Mamá	22 años	Estudiante	Estudiante universitaria (VIII semestre)
F	Mamá	37 años	Empleo informal	Bachiller
F	Mamá	34 años	Empleo informal	Bachiller
F	Mamá	27 años	Empleo informal	Hasta grado 9°
F	Mamá	34 años	Comerciante	Bachiller
F	Mamá	21 años	Empleo informal	Bachiller

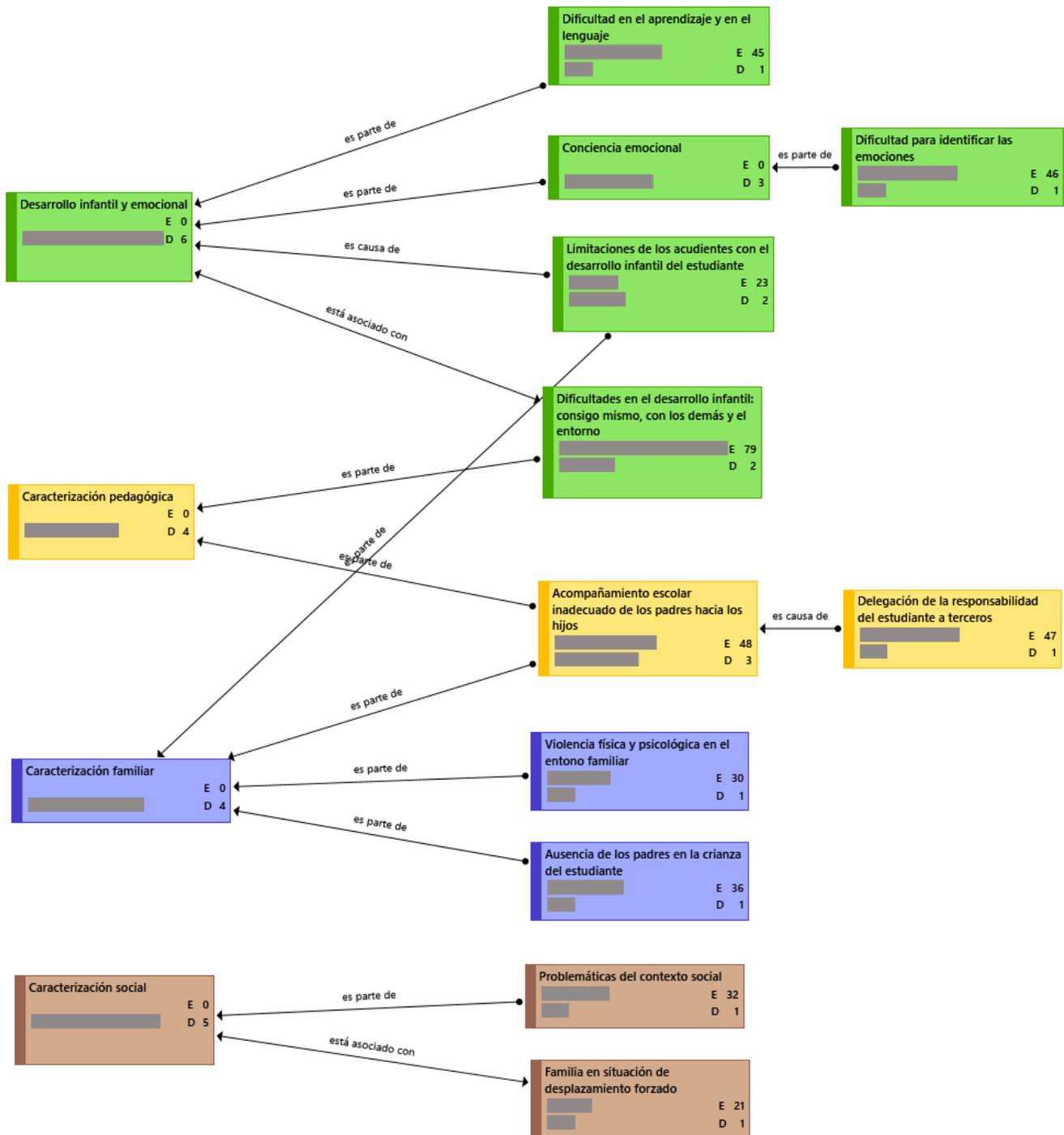
Nota. Empleo informal = trabajo que no está regulado en un marco legal.

4.2 Análisis descriptivo del desarrollo infantil y emocional encontrado en los niños

Teniendo en cuenta el objetivo planteado en esta investigación encaminado hacia la comprensión del desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes del grado transición en contextos vulnerables de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga de Popayán – Cauca – Colombia, el cual permitió conocer a los participantes y registrar las observaciones en los diarios de campo desarrollados desde el que hacer de la práctica pedagógica bajo circunstancias de la pandemia de COVID-19, en la cual de manera simultánea, se aplicaron instrumentos cualitativos para caracterizar los aspectos pedagógicos, familiares y sociales de los estudiantes; se presenta a continuación la información analizada a través del software Atlas.ti, distribuida en las siguientes categorías: 1) *desarrollo infantil y emocional*; 2) *caracterización pedagógica*; y 3) *caracterización familiar*; y 4) *caracterización social* (figura 21). En este orden de ideas se presenta a continuación la descripción de los anteriores enunciados.

Figura 21.

Mapa semántico en ATLAS.ti 9



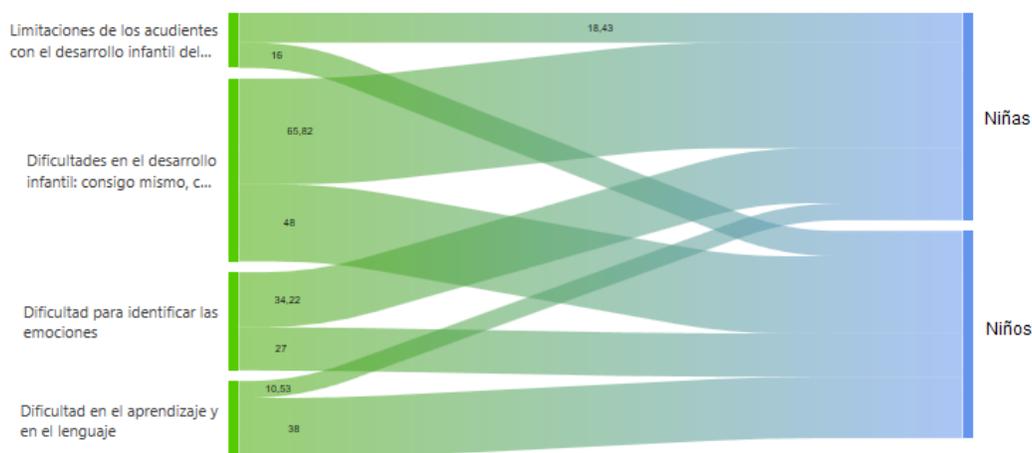
Nota. Elaboración propia mediante software ATLAS.ti

especial en el desarrollo emocional por su aporte significativo en la formación del Ser y la trascendencia que permite en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante resaltar que esta categoría no se encuentra dividida, por el contrario, busca comprender el desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil, y está compuesta por las siguientes subcategorías: 1) *dificultad en el aprendizaje y en el lenguaje*; 2) *conciencia emocional*, 3) *dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás* y el entorno; y 4) limitaciones de los acudientes con el desarrollo infantil del estudiante. Las subcategorías mencionadas, se visualizan en el diagrama Sankey (Ver figura 23) el cual permite visualizar la comparación entre niños y niñas, en este caso se normalizó para hacer un número representativo de citas entre los dos grupos, por lo tanto, las niñas señalan una mayor intensidad en las dificultades en el desarrollo infantil, mientras que las dificultades en el aprendizaje y en el lenguaje son más representativas en los niños, asimismo, la dificultad para identificar las emociones se manifiesta especialmente en las niñas.

Figura 23.

Diagrama Sankey Desarrollo infantil y emocional



Nota: Creada a partir del software Atlas.ti

A continuación, se describe cada una de las subcategorías:

4.2.1.1. Subcategoría 1. Dificultad en el aprendizaje y en el lenguaje

Las dificultades en el aprendizaje y en el lenguaje refieren aquellas problemáticas visibles de los estudiantes, dicha situación se ve reflejada en el contexto virtual y presencial, y se manifiesta en el momento en que los niños interactuaban a través de videollamadas y encuentros presenciales con sus compañeros y maestra, a pesar de que mostraban interés por desarrollar las actividades pedagógicas, algunos se observaron nerviosos, poco interactivos frente a la expresión de opiniones, y si es que las expresaban, omitían fonemas los cuales ocasionaban que no se les entendiera y se perdiera el hilo de la comunicación “Lucía se expresa con dificultad para pronunciar algunos fonemas, lo cual hace que no se le comprenda, a pesar de que ella escucha atentamente las indicaciones no logra expresarse de manera fluida cuando quiere hacer alguna intervención” (Notas de campo, Lucía, 5 años).

Por otra parte, en el contexto del hogar, en la mayoría de los casos, los cuidadores no son las personas idóneas para resolver este tipo de falencias, es por ello que se busca el apoyo de profesionales, sin embargo, por las condiciones ambientales, familiares o sociales, tales como: la pandemia de Covid-19, las dificultades deplorables de salud de los adultos, y el sistema de salud que no alcanza a cubrir completamente las necesidades de la familia, no resulta sencillo encontrar un apoyo para el estudiante “El niño presenta dificultad para expresarse de manera clara y fluida, la madre informó que el niño tiene unas terapias de fonoaudiología pendientes, las cuales por motivo de la pandemia no lo ha podido llevar” (Notas de campo, Gerónimo, 5 años).

También se presentan dificultades que pueden estar asociadas por maltratos de

los padres hacia los hijos, causando así la cohibición del estudiante reflejado en el lenguaje. Además, las expresiones que utilizan algunos de los padres de familia para tratar a los niños los minimiza, afectando el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto del estudiante lo cual genera estados de desconfianza e inseguridad en estos primeros años de vida, donde la maestra lo evidencia durante las interacciones con los padres de familia y además, dentro de los espacios educativos, siendo la escucha y la observación un ejercicio constante para lograr la identificación de dichos estados y, las posibles intervenciones pedagógicas que incluyen el trabajo en equipo con la familia.

El papá lo regaña y no le presta atención al niño, antes de que llegara el hermano del papá él lo toleraba más, y el niño ahora ha cambiado mucho, ya no habla bien, ni se le entiende lo que dice a ratos, el papá lo trata como un adulto, y dice “Él es flojo” (Notas de campo, Eduardo, 5 años).

En algunos casos, el desarrollo afectivo y emocional se ve afectado a causa de los problemas familiares que vivencian los adultos tales como separación o ausentismo de los padres, violencia familiar, desempleo, los cuales no son explicados a los niños, por lo tanto, algunos estudiantes logran manifestarse a través del silencio y la poca expresión de sus sentimientos: “La dificultad de lenguaje puede ser también por las problemáticas que el niño vivencia, la ausencia de la mamá le causa dolor, y no sabe cómo expresarlo. Simplemente se la pasa callado y preguntando constantemente si lo quieren” (Notas de campo, Miguel, 5 años).

También se encontró que los factores biológicos afectan el desarrollo del lenguaje de los estudiantes, puesto que hay condiciones de discapacidad que responden a

problemas en primera instancia más complejas de superar. En el caso específico de este estudio se encontró un estudiante con parálisis cerebral, la cual inició a los dos años de edad y desde ese momento ha logrado recibir una atención médica intermitente, de acuerdo con la disponibilidad de citas en su entidad de salud. Por otra parte, un estudiante con diagnóstico médico de hipoacusia leve identificada aproximadamente a los seis meses de nacido, con diversas dificultades para recibir la atención necesaria, por negligencia de sus padres y el deficiente servicio de salud que reciben.

Tras saber el diagnóstico médico de hipoacusia leve, al empezar a hablarle con el tapabocas se pierde el contacto visual y se distrae con facilidad, por este motivo fue necesario alejarme a una distancia preventiva por el distanciamiento sugerido (por COVID-19) y en ese momento me quitaba el tapabocas para leer cada pregunta del ítem, ahí recuperaba el contacto visual y él tocaba la respuesta que consideraba correcta. (Notas de campo, Cristóbal, 5 años).

En tanto, el desarrollo cognitivo y comunicativo esperado por los estudiantes no corresponde en la mayoría de los casos a la edad que tienen, puesto que, a pesar de estar entre los cinco y seis años, presentan un desarrollo inferior al esperado, siendo necesario mejorar el acompañamiento pedagógico en la escuela y la familia. “El esquema corporal que dibujan es básico, la mayoría de los estudiantes aun dibujan la forma de renacuajo o están en etapa de garabateo, lo cual, para su edad se esperaría que esta etapa ya la hubieran superado” (Notas de campo, Maestra).

Como se ha mencionado anteriormente, la dificultad en el aprendizaje y en el lenguaje está caracterizada por problemas biológicos, separación o ausentismo de los padres, violencia familiar, maltrato infantil y desempleo. Dicha dificultad es parte del

desarrollo infantil y emocional, evidenciada dentro de las prácticas pedagógicas de la maestra, a través de la caracterización familiar, social y pedagógica encontrando en estos procesos información para establecer rutas de intervención de acuerdo con las necesidades que se vayan presentando, es entonces una de las formas encontradas para establecer el cumplimiento de la corresponsabilidad entre la triada familia, escuela y sociedad.

4.2.1.2. Subcategoría 2. Conciencia emocional

La conciencia emocional hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano para reconocer sus propias emociones y las de los demás, siendo un aprendizaje que se aprende progresivamente siempre y cuando se tenga un acompañamiento constante e intencionado, en la etapa de la primera infancia es un proceso que quizá apenas se está poniendo en práctica y a favor de la niñez, un recorrido que inicia en la familia y trasciende a los espacios educativos. Esta investigación ha encontrado que los estudiantes en su primer año de escolaridad formal presentan una notoria *dificultad para identificar las emociones*.

Las dificultades para identificar las emociones se evidenciaron en los estudiantes que expresaron confusión en el momento de enseñarles dibujos de personas o fotografías que representaban emociones como: enfado, sorpresa, alegría, miedo, asco y tristeza, las cuales fueron ejemplificadas en diferentes situaciones cotidianas que los estudiantes vivencian en el contexto de su familia y eventualidades de carácter social con sus pares, lo mencionado, a través del instrumento de percepción y valoración de las emociones, con el cual la maestra logra interactuar con los estudiantes de manera presencial y conocer cómo ellos demuestran la habilidad o dificultad para identificar las

emociones.

La mayoría de los niños reconocen la expresión facial de la alegría, sin embargo, se observa que la confunden con la expresión de la sorpresa, y esta a su vez la confunden con la expresión del miedo; observando así, que muy pocos participantes lograran identificar el miedo en las situaciones cotidianas que se presentaron. En tanto, la expresión de la tristeza fue acertada por algunos participantes, y los demás la confundieron con el miedo y el asco. La expresión menos conocida fue el enfado, la confunden con el asco. Por el contrario, la expresión más acertada fue el asco, unos pocos estudiantes la confundieron con la tristeza. Ninguno de los participantes logró percibir todas las emociones representadas en caras dibujadas de acuerdo con situaciones cercanas a su diario vivir. (Notas de campo, instrumento PERCEVAL).

Cuando los estudiantes deben hacer ejercicios de comparación entre una emoción y otra, presentan dificultad, inseguridad y desconfianza para identificar las expresiones que observan, generando confusión entre todas las emociones. Es de resaltar que, las afirmaciones más que y menos que, son nociones que comúnmente en la etapa de preescolar tienden a confundirse, precisamente porque apenas están en el inicio de ese aprendizaje, esto coincide con lo encontrado en los resultados del instrumento de percepción y valoración de las emociones, ya que ninguna de las emociones logró identificar de manera acertada.

Al comparar y buscar la expresión "más enfadada" los estudiantes la confundieron con expresiones serias, y de asco, siendo además esta última expresión, confundida con la tristeza. Ningún participante acertó eligiendo la expresión de la sorpresa e identificar quién estaba muy sorprendida fue difícil por la comparación,

puesto que ninguna de las dos fotografías representaba dicha expresión (Notas de campo, instrumento PERCEVAL).

Por otra parte, en el contexto del hogar, existe un desconocimiento frente al entrenamiento emocional por parte de los padres de familia, ocasionando una ausencia de oportunidades y de aprendizajes en la identificación de sus propias emociones y las de los demás, esto impide avanzar y orientar a los niños frente a sus necesidades emocionales, las cuales se conocieron una vez se fue realizando la caracterización familiar y social, a través de las entrevistas entre los acudientes del estudiante y la maestra, encontrando además, problemáticas que vivencian los adultos en su cotidianidad, quienes no saben cómo y de qué manera solucionarlas, en consecuencia de ello, terminan afectando el desarrollo de los niños.

La historia familiar de la estudiante evidencia serias consecuencias emocionales en la niña, la madre de familia aun no logra demostrar compromiso y responsabilidad frente al proceso de formación de su hija, ella considera que es una mujer sola y no sabe qué hacer o cómo ayudar a sus hijas con lo que ellas sienten “yo no quisiera ser como fue mi mamá conmigo” (Notas de campo, Alicia, 5 años).

Asimismo, se ha encontrado en el contexto social, situaciones que han impactado de manera negativa el desarrollo emocional de los estudiantes, tales como: maltrato intrafamiliar físico y psicológico, situaciones de homicidio en la familia vivenciadas por los estudiantes en sus lugares de vivienda, abandono del hogar por parte de los padres y/o no reconocimiento de sus hijos, estos son algunos de los hechos violentos que han causado en los niños sensaciones de miedo e inseguridad. “Guillermo presencié un

hecho traumático como lo fue la muerte violenta de su tío en la casa, experiencia que por su edad requiere de acompañamiento profesional dadas las secuelas que estaría generando dicho trauma” (Notas de campo, Guillermo, 5 años).

Como se ha mencionado anteriormente, se puede concluir que los estudiantes al llegar al primer grado de educación formal no logran demostrar una conciencia emocional, esto se presenta a partir del desconocimiento de la familia para orientar a sus hijos de manera previa, por lo tanto, no les brindan oportunidades a los niños para conocer y gestionar sus emociones. Asimismo, sumado a ello los niños reciben las afectaciones de situaciones como el maltrato familiar, homicidios, abandono de los padres y desplazamiento forzado, dificultades que hacen parte del desarrollo infantil y emocional, las cuales son necesarias abordarlas dentro de los espacios educativos, pues demuestran su afectación en el aula.

4.2.1.3. Subcategoría 3. Limitaciones de los acudientes en el desarrollo infantil del estudiante

Las limitaciones por los acudientes en relación con el desarrollo de los estudiantes hacen referencia a las afirmaciones expresadas por el adulto con respecto al aprendizaje del niño en el hogar, manifestando la incapacidad del estudiante ya sea por su edad o por su falta de comprensión de las actividades, por lo cual el adulto constantemente está haciendo y pensando por el niño, invisibilizándolo y restándole la oportunidad de permitirle crecer en un ambiente libre y natural para el aprendizaje por descubrimiento.

Se observó que la mayoría de los ejercicios para desarrollar en casa por los niños, fueron realizados por los adultos, sin embargo, a pesar de haberles explicado que no realizaran el trabajo por ellos, la mamá manifestó que el niño no puede dibujar

bien y que por eso lo ejecutó (Notas de campo, José, 5 años).

Además, aspectos externos como la pandemia de COVID-19, hizo que algunos estudiantes recibieran acompañamiento por parte de programas de educación inicial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a través de guías de aprendizaje para desarrollar en casa, sin embargo, la mayoría de los acudientes informan que sus hijos no aprendieron porque consideran que ellos no podían hacerlas por estar en un espacio de poca exigencia y orientación pedagógica. “La madre informa que apenas inicien las clases presenciales, la niña regresa de la finca para que pueda iniciar sus clases “a ver si mejora porque yo sé que ella no ha hecho gran cosa” (Notas de campo, Antonia, 5 años).

Sumado a lo anterior, se observa también, que algunas familias consideran que lo más importante para el aprendizaje es todo aquello que queda registrado en cuadernos, por lo tanto, las experiencias por descubrimiento del aprendizaje a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio no son importantes para ellos, lo anterior se observa en el desarrollo de las guías de aprendizaje en casa, donde los estudiantes no realizan las experiencias de aprendizaje propuestas, por lo menos en la mayoría de las familias no muestran evidencias de acompañamiento en este tipo de actividades, cuyo propósito es promover la lectura, el juego libre y dirigido, el arte como expresión y la exploración de su entorno inmediato.

El contexto familiar y social aparentemente es adecuado para el niño, sin embargo, es evidente la poca paciencia que tienen la mamá para acompañar el proceso de aprendizaje en casa, ella no cree en las capacidades que tiene el niño, siempre lo justifica diciendo que está enfermo, que Él no puede porque no aprende

rápido y la única preocupación que manifiestan los padres es la dificultad del lenguaje y el poco avance en sus cuadernos. (Notas de campo, José, 5 años).

Como se ha mencionado anteriormente, las limitaciones consideradas por los acudientes en relación con el desarrollo infantil del estudiante indican que son principalmente etiquetas que los adultos expresan a los estudiantes afirmando que no están en la capacidad de aprender dado a su corta edad, o porque no han logrado asistir presencialmente a los centros educativos como consecuencia de la pandemia de COVID-19 omitiendo que es en el espacio familiar donde se aprende de manera previa y natural; asimismo, el adulto no asume la responsabilidad de agente educativo en el hogar, entregando la responsabilidad exclusivamente a la escuela, a quien mide por la cantidad de contenidos que se pueden llegar a demostrar en cuadernos o libros de trabajo. Estas dificultades hacen parte del desarrollo infantil y emocional.

4.2.1.4. Subcategoría 4. Dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás y el entorno.

Las dificultades en el desarrollo infantil hacen referencia a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – EVCDI, el cual ha permitido observar los avances y retrocesos de los niños en tres tipos de relaciones: consigo mismo, con los demás y el entorno, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de la primera infancia, sin embargo, se han encontrado varias falencias que los niños aun no logran superar de acuerdo con el rango de edad en el cual ellos se encuentran. Con respecto a la relación consigo mismo, se han puesto en consideración los procesos de identidad, donde se incluye la identidad personal, social y de género; la autoestima y el manejo corporal, los cuales en

su mayoría aún no están desarrollados en los estudiantes, ya que presentan dificultades como: reconocer que los demás pueden y sienten emociones, así como tener sentimientos o reconocer y expresar en ellos mismos sus fortalezas y debilidades en actividades que realizan dentro de su cotidianidad.

Matías no logra reconocer sus fortalezas y debilidades: no es capaz de decidir para qué es bueno y qué le cuesta trabajo; [...] en el proceso de autoestima, demuestra excesiva preocupación y temor; en el proceso de manejo corporal, aun no logra utilizar elementos como pelotas, bastones, triciclo entre otros, ya que se les dificulta el control de su fuerza y de dirección (Notas de campo, Matías, 5 años).

En la relación con los demás, la mayoría de los estudiantes aun no logran procesos básicos de comunicación, interacción y construcción de normas; en este sentido, la elaboración de dibujos como medio de comunicación verbal es limitada puesto que muchos de ellos aún vivencian la etapa de garabateo, lo cual limita que muestren a través de ellos su conocimiento de la realidad; además en la sección de independencia se observa que la mayoría de estudiantes no constan de ella, lo cual ocasiona que solo pueda permanecer un rango corto de tiempo desarrollando alguna actividad que genere placer.

Gerónimo no logra realizar dibujos y hacer descripciones de lo que dibujó y no logra representar dibujos con detalles sobre lo que él quiere o muestra un conocimiento preciso de la realidad; en el proceso de interacción – independencia aun no logra permanecer haciendo actividades que disfrute al menos 15 minutos, en cooperación, aun no logra planear con otros niños la organización de juegos

de roles complejos y no acepta sugerencias de los demás en el juego y aplazar sus deseos; en la construcción de normas, aun no logra explicar la consecuencia que tiene incumplir una norma establecida (Notas de campo, Gerónimo, 5 años).

Finalmente, la relación con el mundo retoma aspectos relacionados con el conocimiento de los objetos, las relaciones de causalidad y la representación de la realidad social, estos aspectos han sido de mayor dificultad para los estudiantes, especialmente el reconocimiento de los objetos en relación con los espacios reducidos de una hoja de papel y la poca fluidez para explicar sus acciones, en la representación de la realidad, difícilmente los estudiantes identifican objetos y personajes relacionados con celebraciones locales y/o nacionales, se encontró que es un tema también desconocido para el adulto, pues varios de ellos comentan que no ha sido un asunto que consideren importante enseñar a sus hijos.

Con respecto a la relación con el mundo, en el proceso de conocimiento de los objetos el estudiante aun no logra reconocer espacios y relaciones espaciales en una hoja de papel; en el proceso de relaciones de causalidad aun no logra explicar de manera detallada por qué hizo algo y en el proceso de representación de la realidad no reconoce personajes de la historia, la vida local o nacional (Notas de campo, Miguel, 6 años).

Conforme a lo anterior, se encontró que, según la escala cualitativa de valoración del desarrollo infantil, el perfil de desarrollo de los estudiantes se encuentra en riesgo, debido a las dificultades presentadas respecto a las relaciones consigo mismo, con los demás y el entorno, los aspectos de mayor dificultad hacen referencia a: comunicación verbal y no verbal, independencia, identidad personal, social y de género, conocimiento

de los objetos, relaciones de causalidad y representación de la realidad. Dichas dificultades hacen parte del desarrollo infantil y emocional de los estudiantes participantes de este estudio.

4.2.2 Categoría 2. Caracterización pedagógica

Esta categoría enseña en su nube de palabras como se aprecia en la figura veinticuatro (24), términos destacados como proceso, niño, relación y mamá, lo cual representa el inicio de la caracterización pedagógica, por la relación entre estudiante y acudiente, siendo este último la mamá en la mayoría de los casos, quien informó sobre las fortalezas y dificultades de los niños con respecto a las relaciones consigo mismo, los demás y el entorno. Así mismo, se acentúan algunas palabras como abuela, hermana, aprendizaje, actividades, acompañamiento, entre otras que hacen parte de las subcategorías las cuales se describen más adelante.

Figura 24.

Nube de palabras representativas de la categoría *Caracterización pedagógica*

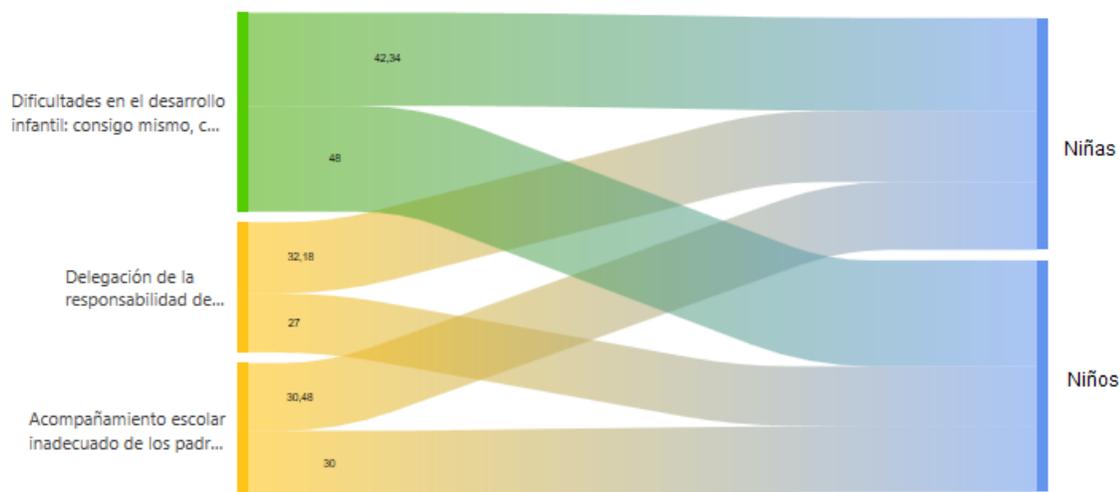


Nota: Creada con el software Atlas.ti

La caracterización pedagógica es un instrumento basado en los referentes del Ministerio de Educación en Colombia, que permite realizar una intervención a los estudiantes del primer grado de obligatoriedad formal, el cual se aplica durante el inicio del año escolar y permite obtener un diagnóstico pedagógico sobre los saberes previos de los estudiantes, incluyendo también las dificultades y retrocesos en su desarrollo, todo lo anterior con respecto a los propósitos del desarrollo y el aprendizaje que están llamados a promover la educación inicial y preescolar. La caracterización pedagógica de los estudiantes objeto de estudio de esta investigación está compuesta por las siguientes subcategorías: 1) *dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás y el entorno*; 2) *acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos*. En concordancia con lo anterior, se presenta el diagrama Sankey de esta categoría (ver figura 25), la cual fue normalizada, y señala que la delegación de la responsabilidad de los estudiantes a terceros es más representativa en las niñas. Con respecto a las otras subcategorías no hubo una diferencia representativa

Figura 25.

Diagrama Sankey Caracterización pedagógica



Nota: Creada con el software Atlas.ti

A continuación, se describen cada una de las subcategorías:

4.2.2.1. Subcategoría 1. Dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás y el entorno

Las dificultades en el desarrollo infantil hacen referencia a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de caracterización pedagógica de grado transición, los cuales se relacionan con los resultados de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil, espacio que permite conocer al estudiante desde su individualidad, reconociendo sus capacidades y dificultades que posteriormente son el insumo para apoyarlo en las intervenciones de las prácticas pedagógicas. La caracterización tiene en cuenta tres propósitos enfocados hacia la identidad del estudiante en relación con los otros; la comunicación activa de sus ideas, sentimientos y emociones; y la relación con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Se encontró dentro del primer propósito del desarrollo y el aprendizaje que la mayoría de los estudiantes construyen su identidad en relación con los otros, sin embargo, presentan dificultad para tomar decisiones frente a las situaciones diarias que se presentan, tampoco es habitual que participen en construcciones colectivas de acuerdos y proyectos comunes, así mismo tienen dificultad para identificar y valorar las características corporales y emocionales en ellos mismos y en los demás, aún no tienen hábitos de autocuidado e independencia y se les dificulta llegar a acuerdos con sus familiares o pares.

La madre de Angélica cuenta que a veces es necesario ayudarle con su presentación personal para hacer actividades por sí misma, como bañarse,

vestirse y alimentarse. También notan que su hija no da propuestas para cambiar los juegos y las actividades que le han sido sugeridas en la guía, así mismo, solo a veces soluciona sus dificultades, ella pide ayuda para tomar decisiones (Notas de campo, Angélica, 5 años).

Con relación a la comunicación de ideas, sentimientos y emociones, se encontró que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para expresar y representar lo que sienten, imaginan o piensan, tampoco están familiarizados con relaciones sonoras del lenguaje oral, y aun no realizan una grafía convencional. Dentro de la práctica pedagógica ha sido común encontrar que el proceso de lectura y escritura de los estudiantes no es el esperado para la edad en la cual ingresan, pues muchos de ellos, no han tenido un acercamiento adecuado y motivador a dicho proceso, siendo frecuente el garabateo y la poca expresión de las ideas.

Se observó el esfuerzo de Alejandro por realizar cada uno de sus ejercicios, sin embargo, aún se encuentra en etapa de garabateo, sus dibujos, coloreado y escritura son representados por rayas, tampoco expresa lo que significan sus dibujos, es un niño muy callado (Notas de campo, Alejandro, 5 años).

Con respecto a la exploración y relación con el mundo para comprenderlo y construirlo, presentan mayor dificultad con respecto al manejo de nociones de espacio, tiempo y medida, aun no realizan clasificación de objetos de acuerdo con patrones establecidos, no determinan cantidades y relaciones de causas y consecuencias

La madre de Gerónimo expresa que el niño no busca soluciones cuando se le presentan actividades difíciles, por el contrario, se enoja y se va; Él nunca ha realizado medidas con objetos como metros, cordones, con sus manos y/o pies”

(Notas de campo, Gerónimo, 5 años).

Conforme a lo anterior, los estudiantes se encuentran dentro del criterio iniciar, el más bajo de cuatro que valora la caracterización pedagógica, este criterio representa a los estudiantes que tiene algunas habilidades básicas y que le permiten iniciar el proceso de construcción de los aprendizajes propuestos, pero requieren de mayor trabajo con sus pares y adultos para avanzar en el proceso. Las dificultades se caracterizan por la falta de conocimientos previos con respecto a la construcción de identidad en relación con los otros, falta de herramientas para que los estudiantes comuniquen sus ideas, sentimientos y emociones y falta de experiencias para explorar y relacionarse con el mundo para comprenderlo y construirlo, siendo estas dificultades parte de la caracterización pedagógica en el grado de transición.

4.2.2.2. Subcategoría 2. Acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos

El *acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos* hace referencia a la poca orientación que reciben los estudiantes por parte del acudiente responsable, y más aún en el marco de la pandemia de COVID-19, lo cual causaba que los padres realizaran las actividades académicas de los estudiantes, generando así pocas experiencias de aprendizaje para sus hijos.

En la entrega del tercer periodo fue necesario dejar un acta, donde se registra que el niño ya no está recibiendo el acompañamiento de la madre de familia, ella informa que por su trabajo debe dejarlo ir con los abuelos (Notas de campo, Alejandro, 5 años).

Los padres de familia insisten que sus jornadas laborales no les permiten estar en casa como quisieran, deben trabajar para subsistir y son los demás integrantes de la familia quienes deben ayudar a los estudiantes. Además, refieren que por la mínima formación académica que tienen no les permita comprender y explicar las actividades escolares a sus hijos, por eso a pesar de encontrarse en medio de una pandemia de COVID-19 están más interesados en el regreso a la presencialidad de las clases, puesto que la escuela se ha convertido en el único espacio donde los estudiantes aprenden, pero también donde están protegidos mientras que ellos cumplen con sus jornadas laborales.

La madre de familia pregunta con insistencia por la fecha de inicio de las clases presenciales, al explicarle que aún no sería posible, manifestó su preocupación por que manifestó que “los niños necesitan ir, allá aprenden más que en la casa, y como a mí me toca trabajar, al niño le toca quedarse al cuidado de la hermana mayor. (Notas de campo, Tomás, 5 años).

De acuerdo con lo anterior, algunos padres de familia al ver que sus hijos no les obedecen han manifestado *delegar la responsabilidad del estudiante a terceros*, afirmando que no tienen paciencia ni tiempo para dedicarles, muchos de ellos cuentan que terminan en discusiones o golpeándoles, por lo tanto prefieren no cumplir con los compromisos académicos, sin embargo, los cuidadores tampoco tienen autoridad sobre los estudiantes, y por el contrario les permiten desarrollar otro tipo de actividades que afectan aún más el sano desarrollo de los niños.

Profe, nosotros no hemos podido cumplir con nada porque Paula no le hace caso a la señora que la cuida, se la pasa toda la mañana pegada al celular, nosotros

se lo dejábamos para que mirara lo de la guía y los videos, pero ahora resulta que se la pasa haciendo TikTok con la otra niña que vive ahí, ya no sabemos qué más hacer. (Notas de campo, Paula, 5 años).

Ha sido frecuente encontrar integrantes de la familia diferentes a los padres, encargarse de la formación académica del estudiante, por ejemplo, los abuelos, tíos y hermanos mayores son los principales delegados para cumplir con esta responsabilidad, por la misma ausencia de los padres vinculada principalmente a motivos laborales, sin embargo, estas personas a quienes acuden se ocupan más del cuidado personal y la alimentación de los niños que de los aspectos escolares precisamente por el desconocimiento.

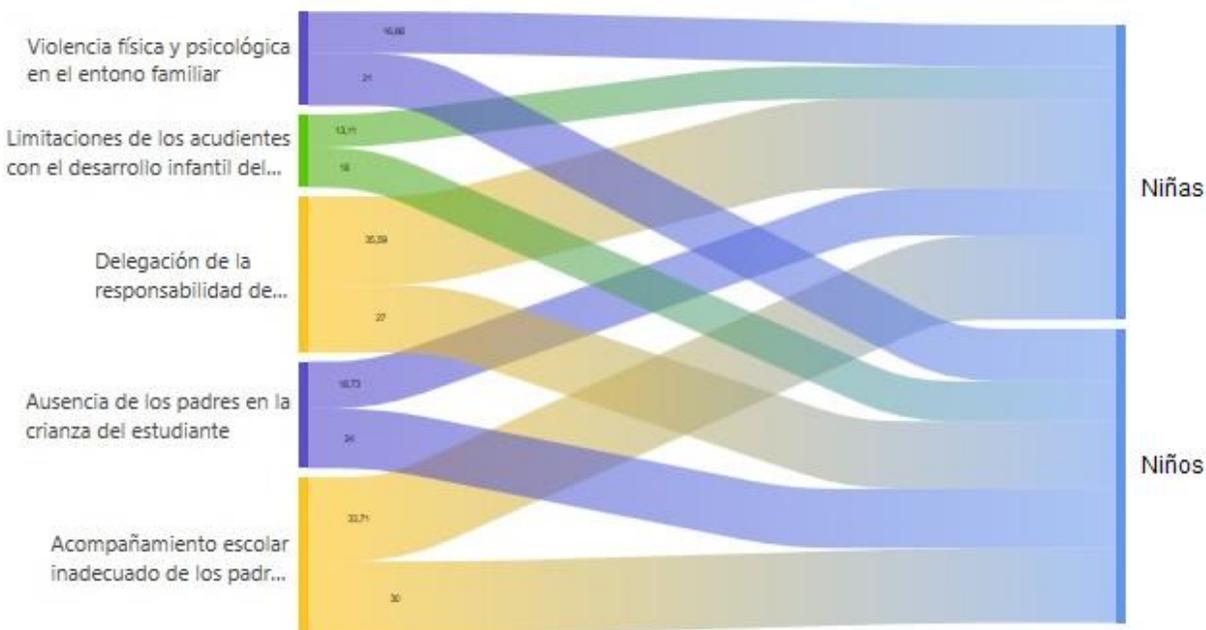
Durante el segundo trimestre, la niña ha permanecido bajo el cuidado de sus abuelos, la madre de familia por motivos laborales ha tenido que ausentarse cerca de un mes, sin embargo, ella trata de hacer presencia a través de videollamadas, la abuela es quien le orienta, algunas veces no hacen los ejercicios como se espera, y la abuela se excusa afirmando que “yo le hago hacer como creo, pero casi no hace caso, entonces yo la dejo” (Notas de campo, Sara, 5 años).

Conforme a lo anterior, se encontró que el acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos se caracteriza por la falta de su presencia en el hogar, justificada en la falta de tiempo por las jornadas laborales que deben cumplir, la poca escolaridad que tienen para comprender y orientar las guías de aprendizaje, y la poca paciencia para acompañar el desarrollo de las actividades escolares, lo cual conlleva a la delegación de esta responsabilidad a terceros, que implica la falta de normas, la relevancia por el cuidado y no por aspectos académicos. Lo anterior afecta y se evidencia

compartidos entre la escuela y el hogar. Dicha caracterización está compuesta por las siguientes subcategorías: 1) Limitaciones de los acudientes con el desarrollo infantil del estudiante; 2) acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos; 3) Violencia física y psicológica en el entorno familiar; y 4) Ausencia de los padres en la crianza del estudiante. En coherencia con esta categoría, se enseña el diagrama Sankey visible en la gráfica veintisiete (27), el cual señala en las niñas mayor intensidad en el acompañamiento escolar inadecuado en la crianza, como también en la delegación de la responsabilidad a terceros en ellas, por su parte, en los niños indica más representatividad en la ausencia de los padres en la crianza.

Figura 27.

Diagrama Sankey Caracterización familiar



Nota: Creada con el software Atlas.ti

4.2.3.1. Subcategoría 1. Limitaciones consideradas por los acudientes en relación con el desarrollo infantil del estudiante

Las limitaciones consideradas por los acudientes en relación con el desarrollo infantil del estudiante en el marco de la caracterización familiar y social llevan a comprender cómo dichas limitaciones se enfocan en las etiquetas de los padres hacia los hijos, adjudicando que los estudiantes no son capaces de realizar actividades académicas, y constantemente lo expresan a los estudiantes normalizando estas acciones dentro del contexto familiar y social. Lo anterior es común presenciarlo en los diálogos establecidos con las madres de familia, quienes se muestran convencidas de las supuestas limitaciones que tienen sus hijos.

Presentaron una guía incompleta y con ejercicios desarrollados por otra persona diferente al niño, aprovechando que el niño estaba presente, se le preguntó sobre quién hizo los dibujos indicándole en la guía, el niño de manera espontánea dijo “mi mamá”, se le pidió al estudiante que esperara afuera del salón, entonces nuevamente se le pregunto a la mamá sobre quien realiza los ejercicios a lo cual contestó “es que el niño no sabe nada, y yo con Tatiana le hacemos. (Notas de campo, Diego 5 años).

De acuerdo con lo anterior, las limitaciones consideradas por los acudientes obstaculizan el desarrollo infantil de los estudiantes, debido a la forma como intervienen con sus expresiones y afirmaciones negativas que afectan la identidad de los niños e invisibilizan su capacidad de crecer en ambientes sanos y afectivos. Lo anterior, se evidencia constantemente dentro de las aulas de clase, generalmente son niños que aun sin orientarles la propuesta de aprendizaje ya dicen que no pueden o no son buenos para

eso, expresiones que usualmente son escuchadas en casa e inconscientemente ellos las aprueban.

4.2.3.2. Subcategoría 2. Acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos.

El *acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos* con respecto a la caracterización familiar y social se ha distinguido por la falta de interés y compromiso de los acudientes y su incumplimiento con el deber de corresponsabilidad entre la escuela y la familia, lo cual ha conllevado ha agresiones físicas y psicológicas cada vez que el estudiante necesita de la orientación de un adulto. Lo anterior ha estado sujeto a la crisis por la pandémica de COVID-19, generalmente han sido los abuelos quienes mediante llamada telefónica informan que sus nietos están siendo maltratados por sus cuidadores.

Durante el primer trimestre del año escolar, Alejandro ha demostrado esfuerzo por aprender, la mamá está pendiente de cumplir con el niño con todas las experiencias de aprendizaje en casa, sin embargo, los abuelos han expresado en otros espacios o por llamada telefónica, que la mamá lo regaña y le pega cuando no hace lo que ella le indica. (Notas de campo, Alejandro, 5 años).

En este sentido, el acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos se ubica en un panorama de contextos violentos que afectan el desarrollo físico y emocional de los estudiantes, con repercusiones en el rendimiento académico las cuales son evidenciadas en los espacios de las practicas pedagógicas en casa y posteriormente de manera presencial con los estudiantes, esto genera como resultado la activación de rutas de atención para intervenciones de promoción y prevención de riesgos

psicosociales con las entidades que estén a disposición y de acuerdo con las necesidades presentadas.

4.2.3.3. Subcategoría 3. Violencia física y psicológica en el entorno familiar

Las familias disfuncionales en el contexto de esta investigación son familias monoparentales, extensas y unas pocas nucleares que conviven con dificultades como la separación, discusiones y agresiones entre la pareja, discusiones por terceras personas ajenas al matrimonio o familiares cercanos, siendo común la falta de comunicación entre el padre y la madre lo cual afectará el contexto en el cual se desarrolla el estudiante. Una de las características que representan estas familias disfuncionales es la práctica de violencia física y psicológica en el entorno familiar, afectando de manera física o emocional a las personas que integran la familia lo cual genera su disfuncionalidad. Algunas de ellas consideran que una forma de corregir conductas inadecuadas de sus hijos es con maltrato físico, a través de golpes con correa, ortiga, palmadas o baños de agua fría, así mismo dichas formas de castigos han sido normalizadas dentro del hogar “Cuando castigo a Cristóbal no lo dejo salir a la calle, otras veces le doy correa porque se enoja o lo meto al agua fría porque no hace caso” (Notas de campo, Cristóbal, 5 años).

Por otra parte, los gritos son utilizados de manera frecuente en las familias como forma de reprender a los hijos, algunos padres manifiestan que los niños sienten miedo al escucharlos y así logran obedecer lo que les están pidiendo, sin considerar las condiciones de discapacidad presentes en algunos niños, a algunos los maltratan pasando por alto que no tienen las mismas capacidades de ellos para escuchar, por

ejemplo “El padre de familia se queja porque dice que “la mamá del niño le pega por no prestar atención, sabiendo que él no escucha” (Notas de campo, Cristóbal, 5 años).

Además, algunos estudiantes son víctimas de interacciones violentas entre los padres, ya sea por temas de alcoholismo, desempleo, infidelidad en el hogar, abuso, entre otros, lo cual ha dificultado el avance en el rendimiento académico de los estudiantes y su desarrollo emocional. Pese a las limitaciones de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19, ha sido común escuchar a los estudiantes este tipo de situaciones familiares cada vez que se generan espacios de asamblea en el marco del proyecto institucional Espacios de Diálogo: Familia y Emociones, en el cual la mayoría de los niños expresan lo que ocurre en casa.

En el último mes del trimestre sus padres se separaron, la madre de familia informó la dificultad familiar y solicitó tiempo para reiniciar con la rutina diaria, puesto que la niña evidenció una escena de conflicto con su padre en estado de embriaguez, dañando todo lo que encontró en casa y golpeando a la madre. Desde esa fecha no ha sido posible que realicen las entregas de guías. (Notas de campo, Julieta, 5 años).

Por su parte, el maltrato psicológico también está presente dentro de las familias, puesto que el uso de expresiones que minimizan las capacidades de los estudiantes genera en ellos inseguridad, miedo, baja autoestima y afectaciones en el desarrollo del lenguaje. Ha sido común encontrar estudiantes con problemas para expresarse, porque omiten fonemas, el tono de voz es muy bajo o no pronuncian con claridad las palabras, esto genera afectación en el proceso de socialización e interacción con otras personas o con sus pares, motivo por el cual algunos niños se apartan del grupo.

El niño ha desarrollado una percepción de inadecuación y culpa por “no estar” a la altura de los requerimientos del entorno. Igualmente hay un indicador de somatización traducido en el problema de lenguaje que el niño estaría presentando como manifestación de la presión recibida. Lo anterior estaría evidenciando un cuadro de maltrato infantil por negligencia y por maltrato físico dado que el padre utiliza la correa como mecanismo de corrección. (Notas de campo, Eduardo, 5 años).

4.2.3.4. Subcategoría 4. Ausencia de los padres en la crianza del estudiante

Por otra parte, existe la *ausencia de los padres en la crianza del estudiante* y hace referencia a las figuras parentales que no están presentes en la formación de sus hijos o están de manera intermitente, por lo tanto, han delegado dicha responsabilidad a otros familiares, especialmente a los abuelos, una figura que es representativa, pero que en ocasiones también practica acciones de maltrato físico y emocional como forma de corregir las diferentes conductas de comportamiento de los niños, es así como se ha encontrado que el espacio protector del hogar, en ocasiones es un foco de abuso contra la infancia.

Al relacionar los indicadores con su contexto familiar, se observa una correlación directa dado que su contexto familiar es disfuncional, con un padre ausente, una madre intermitente y un abuelo amenazante que utiliza la correa como forma de corregirlo. Es un niño que requiere de protección, atención y contacto emocional. (Notas de campo, Gerónimo, 5 años).

Uno de los motivos de dicha ausencia se encontró con mayor frecuencia en el

padre, al ser una figura que no reconoció a su hijo, o lo abandono después de un tiempo, no hay comunicación entre ellos, algunos estudiantes saben quién es su padre, otros por el contrario desconocen esta información. Otros estudiantes, por el contrario, conocen a su padre, pero es la figura que responde exclusivamente por el aspecto económico, las separaciones entre padres han ocasionado el abandono del hogar, la falta de comunicación, el contacto entre ellos para reconocerse como padre e hijo.

Con el papá de mis hijos nos separamos hace varios años, tenemos una mala relación, casi ni hablamos, él no los frecuenta, los ve muy de vez en cuando. Solo responde por la alimentación, todos mis hijos viven bravos con él, porque además va a tener otro hijo; “El niño dice mi papá me abandonó (Notas de campo, Tomás, 5 años).

Otra de las ausencias de los padres, se debe al consumo de sustancias psicoactivas, por uno de ellos o ambos padres, situación que no les permite a ellos ser conscientes de la responsabilidad que tienen con sus hijos, involucrando así, a otros integrantes de la familia para asumir la crianza y la protección de los estudiantes. Lo anterior ha traído como resultado la necesidad de activar rutas de atención en beneficio de los estudiantes, sin embargo, en ocasiones son procesos tardíos que requieren de tiempo por las entidades de apoyo, lo cual ha generado soluciones poco efectivas.

La abuela asistió a la institución porque ya no sabe qué hacer con la madre de la niña en la casa, puesto que no le presta la atención necesaria a sus hijas, ella colocó una observación en el ICBF, pero la visitaron informándole con anticipación y ese día había cumplido con todo lo necesario y no le creyeron a la abuela. La abuela informa que la mamá y el papá de la niña son consumidores de sustancias

psicoactivas (Notas de campo, Alicia, 5 años).

Otro de los factores que ocasiona la ausencia de los padres son las extensas jornadas que asumen y les impide compartir un tiempo con sus hijos, así mismo, algunos trabajos requieren el desplazamiento a otros establecimientos laborales lo que disminuye los canales de comunicación con sus hijos priorizando y siendo más relevante las llamadas telefónicas y/o videollamadas como herramientas principales para su comunicación. Lo anterior, en el marco de la pandemia por COVID-19 ha permitido que la comunicación virtual este presente en los hogares, sin embargo, se ha observado que los niños requieren más de tiempo y atención.

El niño hace parte de una familia extensa, conformada por sus abuelos maternos y tías. No vive con su mamá desde hace más de un año porque ella salió de la ciudad a trabajar, se comunican ocasionalmente por teléfono. Sabe quién es el papá, pero no tienen ninguna cercanía. (Notas de campo, Miguel, 5 años).

Teniendo en cuenta lo anterior, la *violencia física y psicológica en el entorno familiar* se caracteriza por el maltrato físico de los padres hacia los hijos a través del uso de implementos como correa, ortiga, agua fría o con palmadas, y también existe el maltrato entre los padres, siendo los niños espectadores de discusiones y/o agresiones entre ellos. Por otra parte, la violencia psicológica, está presente en los gritos y expresiones empleadas por los padres que afectan de manera negativa al estudiante ocasionando dificultades en la construcción de su identidad. En tanto, la *ausencia de los padres en la crianza del estudiante* se caracteriza por la separación de los padres lo cual ocasiona abandono del hogar, padres que no reconocen legal y afectivamente a sus hijos, que cumplen jornadas laborales extensas y no tienen tiempo para compartir con

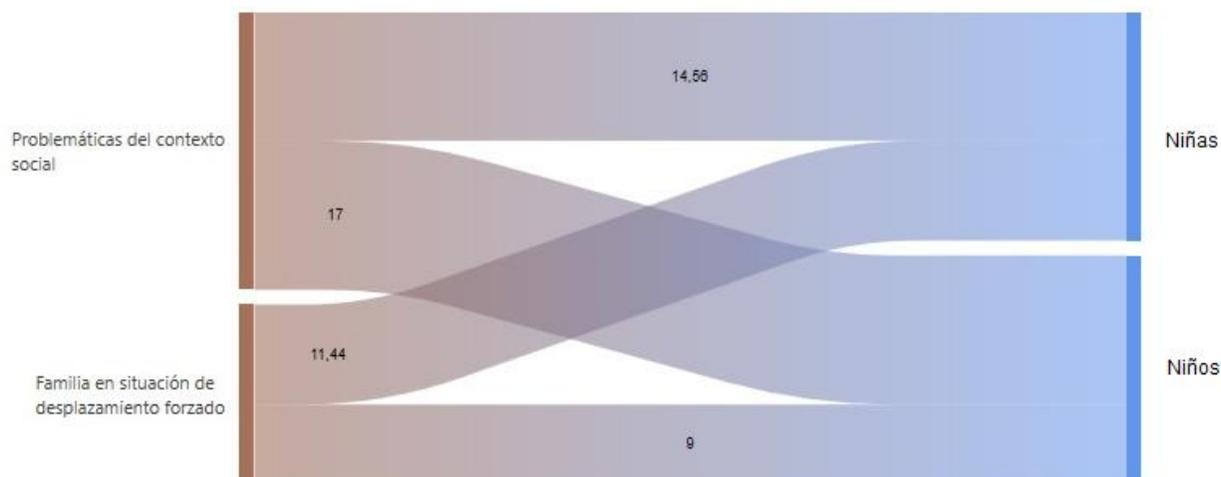
sus hijos, madre y/o padre consumidor de sustancias psicoactivas que los aleja de la posibilidad de estar con sus hijos, lo anterior ha ocasionado que los familiares más cercanos cumplan con la responsabilidad de la crianza de los niños, dichas situaciones hacen parte de la *caracterización familiar de los estudiantes*.

4.2.4 Categoría 4. Caracterización social

Esta categoría contiene una nube de palabras (ver figura 28), de la cual sobresalen los términos familia, desplazada, conflicto, armado, víctimas que hacen alusión a las principales problemáticas del contexto social de los estudiantes y sus familias. Además, los términos internet y WhatsApp, evocan en el marco de la pandemia como única aplicación posible para la comunicación. En tanto, también se encuentran las palabras Cauca, Nariño, Huila, San Agustín y Argelia, siendo departamentos y municipios del sur de Colombia de donde provienen un alto porcentaje de habitantes desplazados, por causa del conflicto nacional.

Figura 29.

Diagrama Sankey de la Caracterización social



Nota: Creada con el software Atlas.ti

A continuación, la descripción de las subcategorías mencionadas:

4.2.4.1. Subcategoría 1. Problemáticas del contexto social.

Las problemáticas del contexto social que vivencian los estudiantes y sus familias son conocidas a través del proceso de caracterización institucional, un instrumento que permite ahondar en el contexto del estudiante afectado por las implicaciones de la violencia política en la sociedad, entre ellas el conflicto armado nacional que comúnmente llega a las familias e inicia a formar parte de su diario vivir, cuyas consecuencias recaen sobre los estudiantes.

En esta oportunidad, la abuela de Miguel llegó muy preocupada, se sentó a recibir el informe y se puso a llorar mientras contaba que está muy preocupada por la mamá del niño, puesto que ella ha decidido entregarse a la fiscalía para dejar de pertenecer a un grupo armado al margen de la ley, teme por ella y por toda la

familia, porque su hermano fue asesinado después de retirarse del grupo que había en el pueblo, sabe que su hija pronto va a regresar, pero no sabe qué hacer, si se irán de la ciudad o se quedan. El niño no tiene conocimiento de la situación, solo escuchó que la abuela pidió que no se llevara a Miguel, desde ese momento el niño está enojado porque dice que la abuela no lo deja irse con su mamá. (Notas de campo, Miguel, 5 años).

Otra de las problemáticas del contexto social son los actos de violencia que rodean los lugares de vivienda de los estudiantes, tales como la participación en pandillas, hurtos, venta y/o consumo de sustancias psicoactivas, lo cual genera inseguridad y desprotección para las familias, así como en ocasiones atentados contra la vida, con la posibilidad de dejar desamparados a los estudiantes; dichas situaciones comúnmente son conocidas por los niños, quienes las expresan de manera espontánea, demostrando que hacen parte de su cotidianidad, aunque desconozcan su procedencia y las consecuencias para su núcleo familiar.

La madre fue atacada por dos hombres en la calle quienes le robaron el celular y le dispararon en la cara, por este motivo, el padre del niño ha tenido que estar pendiente de reuniones, entregas de guías y demás responsabilidades institucionales, con el apoyo de la tía han logrado avanzar un poco, mientras la madre sale del hospital. (Notas de campo, Jorge, 5 años).

Así mismo, las condiciones económicas de los padres de familia y/o cuidadores son mínimas en la mayoría de los casos, lo cual limita las posibilidades de vivir por lo menos con lo necesario, esto producto del desempleo, y quienes si lo tienen se dedican a oficios y empleos informales con poca remuneración y durante extensas jornadas de

tiempo o en lugares distantes que requieren vivir fuera de casa. Sumado a lo anterior, generalmente las madres de familia son amas de casa sin ningún tipo de retribución económica, por eso la responsabilidad se traslada a los abuelos, quienes deben asumir responsabilidades que no les corresponden.

La estudiante vive con su mamá y hermana en un lote en uno de los asentamientos cercanos a la institución, no tienen teléfono celular y tampoco tienen acceso a internet. Los abuelos maternos son los que más están pendientes de las niñas, y los abuelos paternos las ven cada ocho días y le colaboran desde el aspecto económico. (Notas de campo, Alicia, 5 años).

Conforme a lo anterior, se visualiza la complejidad del contexto social que se desarrolla alrededor de los estudiantes y sus familias, el cual se caracteriza por habitar en viviendas o lotes en precarias condiciones, con algunos servicios públicos, pocos medios de comunicación y acceso restringido a la internet, siendo este último en el marco de la pandemia de COVID-19 una necesidad. Así mismo, la carencia de recursos ha afectado de modo significativo a familias descentralizadas como las indígenas, afrodescendientes y campesinas, ya que se han visto obligados a desplazarse de sus lugares de origen.

La mayoría de los estudiantes habitan en casa, otros por el contrario habitan en asentamientos cerca de la institución, y la minoría a causa de la pandemia por COVID-19 se desplazaron a sus municipios de origen en sectores rurales. Con respecto al tipo de vivienda, la mayoría de las familias habitan en lugares de arriendo, otros en vivienda propia y/o familiar. Los medios de comunicación empleados por las familias son a través de teléfono celular, casi todos tienen con

acceso a WhatsApp. En cuanto a los grupos poblacionales, casi la mitad de los participantes provienen de familias desplazadas, un pequeño grupo pertenecen a comunidades indígenas y solo un estudiante es afrodescendiente. (Notas de campo, instrumento caracterización institucional).

De acuerdo con las anteriores apreciaciones, se puede concluir que las *problemáticas del contexto social* se encuentran marcadas por situaciones como el pandillismo, hurto, homicidio, delincuencia común, venta y/o consumo de sustancias psicoactivas. Sumado a lo anterior, se encuentran las precarias condiciones de la mayoría de las familias en sus viviendas, el desempleo o extensas jornadas laborales mal remuneradas que no les permite fácilmente cambiarse a un espacio más seguro, esto, por lo tanto, hace parte de la *caracterización social* de los estudiantes.

4.2.4.2. Subcategoría 2. Familia en situación de desplazamiento forzado.

La *Familia en situación de desplazamiento forzado* hace referencia a una de las consecuencias del conflicto armado en Colombia, donde las familias han tenido la obligación de abandonar sus lugares de origen por salvaguardar sus vidas o por buscar oportunidades de vivienda, empleo, salud, educación, entre otras, las cuales esperan encontrar en la ciudad, sin embargo, para la mayoría de ellas estas oportunidades han estado fuera de su alcance, teniendo que asumir cualquier tipo de actividad laboral para poder subsistir, ya sea en la ciudad o en otros municipios, cuyas consecuencias para los estudiantes es quedar bajo el cuidado de terceros, o ser parte de la deserción escolar para marcharse con sus padres y buscar nuevamente espacios educativos y reiniciar.

El desplazamiento ha generado separación de las familias, algunos de sus

integrantes están arraigados a su tierra y se niegan a salir de ella, también han sufrido pérdidas, vivenciando muertes de sus seres queridos por guerras ajenas a ellos. La familia es desplazada del municipio del Tambo – Cauca, a causa de la violencia vivenciaron una situación de homicidio de un familiar (Notas de campo, Miguel, 5 años).

Otro de los panoramas del desplazamiento forzado son los espacios que logran conseguir para vivir, la mayoría de las familias llegan a invadir lotes dentro de la ciudad, viviendo en condiciones precarias y en hacinamiento, pues es común encontrar familias numerosas compartiendo un único espacio. Sumado a ello, algunas de las familias que viven cerca de la institución se encuentran ubicadas a orillas de una quebrada, la cual en tiempo de invierno son frecuentes las inundaciones, motivo por el cual pierden o se dañan sus pertenencias, en estas circunstancias es habitual que los estudiantes falten a las clases o dejen de entregar sus compromisos académicos.

La familia vive en un lote arrendado, en uno de los asentamientos cercanos a la institución, el espacio es pequeño para todas las personas que lo habitan, sin embargo “nos hemos organizado y todos hemos podido vivir juntos sin problema”. Cuentan con los servicios básicos de agua y energía, tienen acceso a internet cuando compran datos. [...] La familia es desplazada de Argelia – Cauca. (Notas de campo, Alejandro, 5 años).

De acuerdo con lo anterior, la *familia en situación de desplazamiento forzado* es una condición que refuerza los entornos violentos, la familia es víctima del conflicto armado y está obligada a movilizarse a otros espacios. Así mismo, dicha situación los ha llevado a vivenciar homicidios, amenazas y destierros, generando inestabilidad en el

entorno de la familia, desconfianza, miedo e inseguridad, este tipo de emociones son vivenciadas también por los niños, y afectan su desarrollo, por lo cual ha sido uno de los aspectos considerados a indagar dentro de la *caracterización social*.

En síntesis, el desarrollo infantil involucra las dificultades en el aprendizaje y en el lenguaje, caracterizadas por problemas biológicos y familiares; dificultades para identificar las emociones, dificultades en la comunicación verbal, independencia, identidad, conocimiento de los objetos, relaciones de causalidad y representación de la realidad, finalmente; el impacto de las limitaciones consideradas por los acudientes frente a las capacidades del estudiante. Conforme a lo anterior, otro de los elementos que repercuten en dichas dificultades es la caracterización pedagógica, encontrando en los estudiantes problemas para construir su identidad en relación con los otros; en el rol de comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones para expresar, imaginar y representar la realidad y, por último, dificultad para aprender, explorar y relacionarse con el mundo.

Por otra parte, emergen de los resultados de esta investigación la caracterización familiar de la realidad observada en los contextos vulnerables que permiten entrever cómo las limitaciones consideradas por los acudientes afectan el desarrollo infantil del estudiante, así como la falta de acompañamiento escolar de los padres hacia los hijos; otro tipo de afectación se evidencia en la caracterización social, con problemáticas del contexto social presentes en la violencia física, psicológica y el desplazamiento forzado como consecuencia del conflicto armado afectando el desarrollo infantil, especialmente el emocional.

Capítulo V. Discusión y conclusiones

En este capítulo, se narra la discusión alrededor de los hallazgos del presente estudio respondiendo a la pregunta de investigación y a los supuestos teóricos propuestos. Así mismo, se destaca la relación de los resultados con respecto a los referentes teóricos y se describe su aplicabilidad. Seguidamente se presentan las conclusiones fundamentadas tanto en los datos como en el análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), proyectando a su vez las posibles líneas de investigación y destacando los aportes de los hallazgos al conocimiento científico y académico. Conforme a lo anterior, para responder al objetivo general de esta investigación orientado hacia la comprensión del desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil de los estudiantes de grado transición en contextos vulnerables, teniendo en cuenta la caracterización pedagógica, familiar y social, se describe la presente discusión alrededor de las cuatro categorías emergentes de este estudio denominadas: *desarrollo infantil y emocional; caracterización pedagógica; caracterización familiar; y caracterización social.*

En primera instancia, el desarrollo emocional está afectado por *dificultades en el aprendizaje y en el lenguaje*, en algunos casos generado a partir de la separación o ausentismo de los padres, esto se encuentra asociado con la investigación de Rodríguez-Garcés y Muñoz-Soto (2017) quienes refieren que el desarrollo del lenguaje y cognitivo están directamente afectados por la ausencia parcial o total de la familia, así mismo, comentan que la falta de estas dinámicas favorables impedirán el desarrollo de interacciones verbales y emocionales en los contextos donde se desenvuelven. En este sentido, los procesos de aprendizaje y el desarrollo del lenguaje en la infancia están

proporcionalmente afectados por las oportunidades brindadas a los niños al interactuar en experiencias enriquecedoras con la familia, la escuela y la sociedad.

Así mismo, otro de los hallazgos que influyen en las dificultades del lenguaje es el desconocimiento propio de las familias frente a la importancia del desarrollo infantil, lo cual se asemeja con lo encontrado por De Castro *et al.* (2020) quienes comentan que los bajos niveles educativos de los cuidadores, causan un desinterés y dirigen la responsabilidad exclusivamente a la escuela para tratar dichos aspectos asociados a este proceso. En efecto, cuando los adultos desconocen la importancia de estimular y acompañar el desarrollo integral de sus hijos, se acentúan los problemas de aprendizaje y el mito de creer que sólo la escuela tiene la función de solucionar este tipo de situaciones, olvidando el sentido de la corresponsabilidad.

Otro de los aspectos que afecta el desarrollo de los niños es la violencia familiar a la cual están expuestos diariamente en los espacios que supuestamente deberían ser protectores, esto se relaciona con los estudios de Vásquez-Salas *et al.* (2020) y Herrera-Mora *et al.* (2019), quienes afirman que, cuando los niños son educados en medio de disciplina violenta en lugar de crecer en hogares socioeconómicamente favorables y con estímulos positivos para el desarrollo de su lenguaje se ven afectados en diferentes áreas de su aprendizaje. Frente a lo mencionado, los contextos violentos limitan el desarrollo integral en la infancia, especialmente en los aspectos cognitivos, comunicativos y emocionales, por ubicar a los niños en escenarios inseguros y desprotegidos, cuyas secuelas se evidencian en los espacios educativos.

Un resultado más que involucra la dificultad en el aprendizaje y en el lenguaje son las características biológicas que presentan los estudiantes, tales como las

discapacidades lo cual atribuye un rezago en el desarrollo del lenguaje debido a su condición. Lo anteriormente mencionado se relaciona con el estudio de Armas (2020) quien demuestra que niños con discapacidad múltiple como la hipoacusia y parálisis cerebral presentan afectación en el desarrollo del lenguaje oral. Así mismo, en ocasiones esas dificultades orgánicas generan más exclusión que la posibilidad de buscar herramientas para romper barreras en el aprendizaje, puesto que generalmente las limitaciones son propias de la sociedad. Al respecto, es importante resaltar que la construcción de ajustes razonables apoyados por un equipo interdisciplinario idóneo sería ideal para acompañar a aquellos estudiantes que bajo condiciones de discapacidad pueden llegar a mejorar su desarrollo comunicativo y emocional, siendo un aporte para el bienestar propio.

En tanto, otra de las afectaciones en el desarrollo del lenguaje se presenta a causa del maltrato físico, verbal y psicológico por parte de algún miembro de la familia, lo cual está asociado con el estudio de Deambrosio *et al.* (2017) quienes afirman que los estudiantes que tienen antecedentes de maltrato infantil tienen afectaciones en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, lo cual trasciende a los resultados académicos y de comportamientos inadaptados tales como el déficit de habilidades interpersonales y emocionales. De lo anterior, se puede suponer que las dificultades en el desarrollo del lenguaje son posibles indicadores de afectaciones emocionales, las cuales pueden estar más presentes en los niños en entornos violentos con la ausencia de un adulto protector y la falta de acompañamiento profesional para superar las barreras del aprendizaje y las consecuencias emocionales.

Por otra parte, el desarrollo emocional en la primera infancia evidencia una notoria

dificultad para identificar sus emociones, cuyas causas se presentan inicialmente por el desconocimiento de la familia, al no saber cómo orientar a sus hijos. Lo anterior se relaciona con el estudio de Bukhalenkova *et al.* (2021) quienes sostienen que los estudiantes al no poseer un acompañamiento de un adulto durante la crianza carecerán de apoyo para el desarrollo emocional; del mismo modo repercutirá si es que en el contexto familiar carecen de educación o de un ambiente desfavorable. Por lo tanto, la infancia que no vivencia oportunidades para conocer y gestionar sus emociones, que además esté sumergida en contextos violentos en los espacios familiares y sociales tiene mayor afectación para comprender sus emociones y las de los demás.

Continuando con lo anterior, en este estudio se evidencia la habilidad que tienen la mayoría de los niños para conocer las expresiones de la alegría y la tristeza. Esto se asemeja con los estudios de Salazar *et al.* (2018) y Mestre *et al.* (2011) quienes refieren que hay emociones muy similares para los infantes, las cuales no logran diferenciar, tales como el enfado y el asco; el miedo y la sorpresa, a diferencia de las emociones de la alegría y tristeza. Cabe la posibilidad de que la emoción de la tristeza sea más conocida por aquellos niños que han vivenciado experiencias de maltrato físico y/o psicológico, situación por la cual es necesario el diálogo frecuente sobre la educación emocional en el aula, teniendo en cuenta la necesidad de formar a la familia y a los maestros, con el fin de adquirir conocimientos que permitan la formación guiada sobre el reconocimiento de las emociones y la posibilidad de repensar las prácticas pedagógicas. Este último aspecto en palabras de Bisquerra y García (2018), conlleva a repensar en la educación emocional donde necesariamente los maestros deberían desarrollar de manera previa sus propias competencias emocionales.

Además, estas dificultades para identificar las emociones, se asocia con diferentes estudios Celdrán, (2017); Salamanca (2020); Murillo *et al.* (2020); Guevara *et al.* (2020); Manrique-Palacio *et al.* (2018) y Heras *et al.* (2016) quienes ratifican la importancia de potenciar el reconocimiento de las emociones en la infancia y reconocen la ausencia de instrumentos válidos y fiables para medir las capacidades de la conciencia emocional. En este sentido, la dificultad para identificar las emociones podría estar ocasionadas por la falta de equilibrio entre la educación emocional y la realidad de los contextos en los cuales se movilizan los niños y sus familias, donde no reciben oportunidades de acompañamiento para aprender sobre la conciencia y regulación emocional, afectando de manera positiva el desarrollo integral infantil.

Uno de los problemas del desarrollo infantil, especialmente en el área emocional se presenta con respecto a las *dificultades consigo mismo, con los demás y el entorno*. Lo anterior se relaciona con Bellido *et al.* (2020) al mencionar que una vez aplicada la *Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil* algunos niños se encuentran en situación de riesgo por las dificultades presentadas en la interacción con sus pares y docentes, en este sentido requieren de intervención para fortalecer habilidades con relación al desarrollo psicosocial. En tal sentido, se presume que al no implementar programas y/o experiencias pedagógicas que permitan a los estudiantes la práctica de habilidades psicosociales, difícilmente tendrán procesos de socialización positivos y adecuados con sus pares y adultos más cercanos.

Entre tanto, otro de los hallazgos son las *limitaciones de los acudientes con el desarrollo infantil del estudiante*, una de ellas son las etiquetas que los adultos acostumbran a poner a sus hijos para afirmar que ellos no están en la capacidad de

aprender debido a su corta edad o, porque no han asistido a programas presenciales de educación inicial, esto se relaciona con el estudio Wanzek (2018), quien atribuye a las limitaciones de las palabras utilizadas por los adultos, precisamente porque a veces pueden acompañar, pero también pueden sancionar, rechazar, marginar o excluir. En este sentido, se puede pensar que la ausencia del fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y la autoimagen en la primera infancia se ve afectada por el desconocimiento de los padres o el desinterés por abordar estos temas, siendo habitual las palabras y los gestos para minimizar las capacidades y potencialidades de los niños.

En segundo lugar, cabe destacar que en la *caracterización pedagógica* realizada se encontró en articulación con el desarrollo emocional, que la mayoría de los estudiantes presentan *dificultades en el desarrollo infantil respecto a la relación consigo mismo, con los demás y el entorno*, aspecto evidenciado durante la aplicación de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil, apreciando que los estudiantes se encuentran principalmente en situación de riesgo, y en el marco del instrumento de la caracterización pedagógica se logran ubicar en el criterio iniciar, en ambos casos, son los niveles inferiores de valoración. Como posibles consecuencias se le atribuye a la inasistencia de programas presenciales de atención integral a la primera infancia por causa del COVID-19, el acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos y la responsabilidad del estudiante a terceros.

Conforme con lo anterior, esta caracterización pedagógica se relaciona con el estudio de Lizcano (2018) quien demuestra que la aplicación de instrumentos para valorar el desarrollo infantil en espacios de educación inicial no es suficiente para detectar alertas tempranas siempre y cuando se realicen de manera individual. Es

probable que al no existir instrumentos adaptados con el apoyo de personal capacitado en las diferentes áreas del desarrollo, las dificultades consigo mismo, los demás y el entorno se vean afectados, ya que existen alertas tempranas en los ambientes de la educación inicial que a veces no son fácilmente detectadas por los maestros, pero si pueden hacerlo los profesionales del área de la salud, de esta manera los niños podrían recibir atención prioritaria en las dificultades presentes en su desarrollo y el aprendizaje.

Es preciso mencionar como dificultades del desarrollo infantil evidenciadas dentro de la caracterización pedagógica para el grado de transición, las notorias falencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales con las que llegan los estudiantes, además no todos han hecho parte de programas de educación inicial y quienes sí, no tienen una entrega pedagógica por parte del programa asistido. Lo anterior se asemeja con Guzmán y Álvarez (2020) al mencionar que las primeras transiciones son del contexto familiar al educativo, lo cual supone cambios físicos y sociales. En este sentido, se presume que por la falta de sistematización de informes descriptivos los cuales no son de entrega obligatoria, no están establecidos en los lineamientos de la educación inicial o se desconocen, limita el proceso de acogida de los estudiantes que llegan a los espacios educativos de educación formal, ocasiona la ausencia del seguimiento al procesos de valoración del desarrollo, la continuidad y la permanencia en el sistema educativo de acuerdo con los criterios para el cumplimiento de los propósitos de la educación inicial que favorezcan el desarrollo de la infancia.

También se encontró dentro de la caracterización pedagógica que el *acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos* ocasiona falencias en el desarrollo de los niños debido a la poca orientación que estos reciben, debido al bajo

nivel educativo de los cuidadores y la ausencia de los padres en el hogar a causa de extensas jornadas laborales que cumplen diariamente; estos hallazgos son similares a los encontrados en diferentes investigaciones (Herrera-Mora *et al.*, 2019; Sánchez, 2014; y Marín, 2017) las cuales afirman que el poco compromiso y la falta de responsabilidad de los padres de familia por factores académicos, laborales y familiares impiden el acompañamiento esperado, generando su ausencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En efecto, el ausentismo de los padres en los espacios familiares y educativos lesionan el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, lo cual podría darse por la falta de atención, protección y afecto durante los primeros años del aprendizaje, siendo este aspecto decisivo para su desarrollo, además la omisión de la responsabilidad en el entorno familiar tiene como consecuencia prácticas de crianza inadecuadas, que conllevan a un exceso o falta de autoridad, generando en los niños desequilibrios emocionales.

Vinculado a lo anterior, se evidenció en este estudio, que el acompañamiento escolar de los padres hacia sus hijos en la mayoría de los casos se trasladó a una *delegación de la responsabilidad del estudiante a terceros*, encontrando que hay una falta del cumplimiento de las normas y atención en los niños, más que en los aspectos escolares. Lo anterior se asocia con la investigación de Cuadros y Mancera (2021) quienes afirman que la familia al cumplir con los compromisos éticos y políticos con respecto a la educación de los hijos garantiza condiciones favorables para su desarrollo. En relación con esto, se cree que no todas las familias logran vincularse como se espera dentro de los contextos educativos, por lo tanto, los delegados para cumplir con dicha responsabilidad deberían recibir formación para potenciar el desarrollo en la infancia, es

abrir una posibilidad de acompañamiento en la escuela, que permita garantizar el bienestar de los estudiantes frente al ausentismo total o parcial de los padres.

En tercer lugar, la *caracterización familiar* en este estudio, contempla las *limitaciones consideradas por los acudientes en relación con el desarrollo de los niños*, encontrando que socialmente la mayoría de las familias han normalizado las afirmaciones negativas hacia los niños, afectando su identidad e invisibilizando sus capacidades, esto se asemeja con el estudio de Mendoza (2020), al afirmar que las palabras tienen un poder capaz de repercutir en el estado emocional, espiritual y físico de los niños, en este sentido, hacer uso de un lenguaje positivo por parte de los referentes importantes como padres, familiares cercanos y maestros, permite que los niños sobrepasen altibajos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a lo mencionado, en ocasiones las familias conviven con un tipo de lenguaje negativo y peyorativo, el cual podría darse por los bajos niveles educativos de los adultos, el desconocimiento y la normalidad de estas palabras en la cotidianidad, afectando el desarrollo emocional, autoestima y autoconcepto de los niños, es entonces cuando se presume que la escuela y la sociedad están enfrentados al reto de visibilizar en sus respectivos espacios, el uso del lenguaje positivo, para transformar hábitos, normas, costumbres y todo tipo de imaginarios que limite el desarrollo infantil.

Siguiendo con el tema anterior, otra de las limitaciones consideradas por los adultos es la invisibilización que ellos hacen con los niños, al no tener en cuenta sus capacidades, esto se asocia con el estudio de Alfonso *et al.* (2020) quien presupone como uno de los limitantes la edad de los niños, en aquellas familias donde prevalece la voz exclusivamente del adulto y se aparta la convivencia y el dialogo, generando de esta

manera la exclusión familiar. En este sentido, se considera que, silenciar al ser humano desde que es un niño o menospreciarlo con una palabra o gesto insultante, es enseñarle a aprobar la incapacidad de Ser y Hacer, afectándolo emocionalmente para toda la vida, por lo tanto, se supone articular la comunicación asertiva con la familia para preservar la dignidad de la infancia como un derecho que garantice y defienda su desarrollo, con la participación de todos los que atienden a la primera infancia.

Siguiendo con la caracterización familiar también existe un *acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos* cuya delegación a terceros conlleva a actos de violencia física y emocional como forma de enseñanza. Lo anterior va de la mano con la investigación de Salazar *et al.* (2018) quienes refieren que las consecuencias en la infancia producto del maltrato infantil es la desmotivación, depresión, baja autoestima y conductas inapropiadas. De esta manera, quizá la forma como han aprendido los adultos es el origen del ciclo repetitivo en las diferentes generaciones familiares, lo cual conlleva a carecer de espacios protectores, acceder a maltratos físicos como forma de corrección a conductas que considere el adulto como inapropiadas, vincular el maltrato psicológico en torno a la exposición de factores de riesgo como: padres consumidores de sustancias psicoactivas, abuso sexual, comunidades generadoras de violencia, entre otros aspectos que logran minimizar el desarrollo integral de la infancia. En este orden de ideas, se considera que los espacios educativos deben convertirse en oportunidades de transformación social, de prevención de riesgos físicos y emocionales, y por ningún motivo pueden ser otro epicentro de maltrato; todo contexto violento implica dificultades en el desarrollo emocional e incide en todas las áreas del desarrollo infantil.

Ahora bien, existen *familias disfuncionales* que vivencian al interior del hogar situaciones de *violencia física y psicológica*, afectando emocionalmente a todos los integrantes, en especial a los niños. Lo anterior se encuentra en consonancia con el estudio de Riquelme *et al.* (2020) y Cabrera (2020) cuyos resultados demuestran que en la población infantil los trastornos ansiosos y disruptivos están relacionados con el maltrato psicológico, físico y abuso sexual, una problemática globalizada que requiere de la intervención judicial, principalmente en las familias con casos de separación y que tienen a cargo menores de edad. En este entendido, podría asumirse que la violencia física y psicológica generalmente es vivenciada en el silencio de los hogares, con el temor de denunciar a los agresores por dependencia emocional, económica o situaciones de amenaza que impiden pedir ayuda de las entidades judiciales, trayendo como consecuencia que los niños sean testigos activos y pasivos de conflictos al interior del hogar, hechos que con frecuencia son evidenciados con sus comportamientos en los espacios del aula.

Así mismo, otras de las vivencias de las familias disfuncionales es la *ausencia de los padres en la crianza de los niños*, a causa de los problemas de pareja como separaciones, abandono del hogar, maltrato, falta de comunicación, privación de la libertad y consumo de sustancias psicoactivas. Esto se asocia con la investigación de Britto *et al.* (2017) quienes refieren que, cuando los niños crecen en situaciones de abandono y maltrato dentro del contexto familiar corren el riesgo de desarrollar comportamientos nocivos para su vida, generando ciclos generacionales de violencia. En este orden de ideas, se podría pensar que todo tipo de maltrato es un indicador de afectación en el desarrollo de la infancia, generador de consecuencias desfavorables en

las etapas posteriores de la vida, por lo tanto, es necesario pensar en posibles intervenciones desde los espacios educativos que aporten al ejercicio de la corresponsabilidad en ambientes seguros, protectores y de confianza mutua.

Con respecto a lo anterior, otra de las formas de encontrar ausencia en la crianza de los niños es la negligencia por parte de los adultos, esto se asemeja con diferentes investigaciones como las de Bofarull (2021), Pinta *et al.* (2019), Bukhalenkova *et al.* (2021) y Limachi (2020) que presentan el grado de afectación física y mental de los niños, como consecuencia de situaciones de abandono y desatención de los adultos responsables, cuya ausencia conlleva a la incompreensión de las emociones. En este sentido, se presume que la vulneración de los derechos de los niños inicia en la familia, por la negligencia de los adultos frente a la atención y cuidado que necesitan los menores, causando heridas físicas y emocionales que más adelante son generadoras de otro tipo de problemáticas alrededor de la infancia y la adolescencia.

Finalmente, dentro de la *caracterización social* se encuentran las *problemáticas del contexto social* atribuidas al conflicto armado, delincuencia, pandillismo, hurto, homicidio, venta y/o consumo de sustancias psicoactivas, desempleo y pobreza. Esto coincide con el estudio de Alvarado *et al.* (2018) al demostrar que las prácticas de violencia surgidas del conflicto armado provocan la afectación de los procesos de socialización en la familia, la escuela y la comunidad. En este entendido, se podría evidenciar que aquellas familias víctimas del conflicto armado llegan a diferentes espacios del sector urbano a vivir dentro de la precariedad, habituándose a comportamientos delictivos como espectadores o actores del conflicto, sin llegar a dimensionar las enseñanzas y sentires que transmiten a la infancia. Por lo tanto, se

podría asumir que todo contexto violento genera inestabilidad emocional, inseguridad, pérdidas familiares, desplazamiento y pobreza, por lo cual es probable dar origen a las dificultades en el aprendizaje infantil y al retroceso de su desarrollo.

Otro de los hallazgos de la caracterización social son las *familias en situación de desplazamiento forzado* es una condición que refuerza los entornos violentos, donde las familias están expuestas a destierros, desapariciones, amenazas y movilizaciones frecuentes a lugares ajenos de su origen. Frente a lo mencionado, se asocia el estudio de Rosas (2018) quien presenta que los niños que viven en medio de situaciones desfavorables o factores de riesgo en su contexto pueden llegar a tener afectaciones emocionales, sociales o psicológicas. En este sentido, se ha comprendido que una de las consecuencias del desplazamiento forzado ha sido encontrar en los espacios de clase, la diversidad cultural, es así como campesinos, afrocolombianos, indígenas y ciudadanos llegan a compartir un mismo espacio con diversas afectaciones a su dignidad, comunidades con características propias buscando en los espacios educativos una esperanza de vida.

En consonancia con lo anterior, el impacto negativo del conflicto armado está asociado con el estudio de Muñoz *et al.* (2020), quienes exteriorizan estos impactos y su trascendencia en los escenarios educativos, especialmente los ubicados en contextos vulnerables con mínimas garantías de un equipo profesional que pueda apoyar las necesidades emocionales de los estudiantes y sus familias. Con relación a lo anterior, se presume que la escuela por la falta de profesionales idóneos para el manejo de este tipo de problemáticas, la falta de apoyo de las entidades gubernamentales o el desconocimiento de estas y la escases de recursos económicos y espacios físicos

reducidos para las intervenciones necesarias, no alcanzan a resignificar y asumir las secuelas de los contextos violentos, como tampoco brindar a las familias espacios de protección y reparación de las afectaciones emocionales.

Partiendo de la discusión anterior, se establece que los supuestos teóricos inicialmente planteados en esta investigación son aceptados, ratificando que, en primer lugar, conocer las características del desarrollo infantil en la primera infancia es una estrategia pedagógica en la educación que permite valorar avances y/o retrocesos de los estudiantes, a partir de los aprendizajes previos que ellos adquieren en el ambiente familiar y social. En segundo lugar, lograr el análisis del desarrollo emocional en la primera infancia genera oportunidades para repensar y transformar las prácticas pedagógicas de los maestros, siempre y cuando se inicie desde el conocimiento particular de su contexto familiar y social, de esta manera generar vínculos afectivos y redes de confianza para aportar al desarrollo humano en estos primeros años escolares. Y finalmente, el proceso de caracterización pedagógica, familiar y social es un instrumento para los establecimientos educativos que les permite reconocer en los estudiantes su individualidad, y posterior a ello, conocer aspectos familiares y sociales que trascienden a las aulas de clase, esto permite dar apertura a nuevas estrategias que favorezcan el desarrollo integral de la infancia.

5.2. Conclusiones

En conclusión, existen dificultades en el desarrollo emocional de los estudiantes presentes en el aprendizaje y en el lenguaje por problemas biológicos y familiares; falencias para identificar las emociones, para relacionarse consigo mismo, con los demás y el entorno; así como el impacto desfavorable frente a las limitaciones consideradas por

los acudientes con respecto a las capacidades de los infantes.

Otras de las dificultades que se detectaron a partir de los resultados de la investigación fue en el acompañamiento escolar de los padres hacia los hijos, prevalece la violencia física y emocional para atender las necesidades de los niños, minimizando las capacidades y potencialidades que ellos tienen, generando que en ocasiones se delegue esta responsabilidad a terceros, siendo generalmente familiares cercanos que se ocupan más de los cuidados personales y la alimentación, y que desconocen la importancia del estímulo positivo en el desarrollo de los primeros años de vida. Además, las problemáticas del contexto social como la delincuencia común, homicidio, hurto, pandillismo, consumo y/o venta de sustancias psicoactivas, pobreza, desempleo y empleo mal remunerado afectan directamente el bienestar de los niños, propiciando espacios inseguros e inestables para su crecimiento.

Por otra parte, el desarrollo emocional también se comprende desde la disfuncionalidad de las familias, encontrando en este estudio que alrededor de ellas abunda la violencia física y psicológica, así como la ausencia de los padres en la crianza por abandono, extensas jornadas laborales, consumo de sustancias psicoactivas o privación de la libertad de algunos padres, lo cual les impide estar presentes en la crianza de sus hijos. En este mismo sentido, se encontró que los niños también están sometidos a un desarrollo marcado por situaciones de desplazamiento familiar a causa del conflicto armado en Colombia, obligados a vivir en entornos violentos invadidos por amenazas, destierros y asesinatos, motivo por el cual deben movilizarse a otros espacios para salvaguardar sus vidas, siendo uno de esos espacios los establecimientos educativos.

Con respecto a las categorías emergentes de esta investigación, surgen

precisamente de la caracterización establecida en la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga*, con la cual se logra reconocer la realidad de cada espacio en los que se desarrollan los estudiantes, cabe destacar que la caracterización pedagógica en el grado de transición ha sido un proceso que se viene adelantando desde el año 2018, cuyos resultados anualmente han sido similares con respecto a valoraciones mínimas donde prevalecen las dificultades del desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Este estudio permitió que la caracterización se proyectara e implementara a toda la institución educativa en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, logrando establecer modificaciones en el proyecto educativo institucional para favorecer el reconocimiento de los estudiantes, cambiar paradigmas, prácticas pedagógicas y encaminarse a un nuevo modelo pedagógico institucional humanista en consonancia con las necesidades y realidades propias de la comunidad. Y finalmente desde la institución educativa se plantea un cuarto propósito del desarrollo y el aprendizaje: *Los niños y las niñas junto a sus familias desarrollan competencias emocionales para potenciar el aprendizaje emocional a través de espacios de diálogo*, el cual no está contemplado dentro de los lineamientos nacionales del Ministerio de Educación, sin embargo, nace como una propuesta para empezar a implementar en las prácticas pedagógicas del año escolar 2022.

Además de la caracterización institucional mencionada anteriormente, cabe resaltar que la construcción de los diarios de campo que fueron analizados, recogieron información relevante a través de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones durante el desarrollo de instrumentos como la caracterización pedagógica de acuerdo con los lineamientos del Programa Todos a Aprender, y por primera vez: la Escala de

Valoración Cualitativa del Desarrollo Integral – Revisada (EVCDI-R); la Percepción y Valoración de las Emociones – v.2 (PERCEVAL-v.2); y la valoración psicológica del Dibujo de la Figura Humana (PDFH), estos cuatro instrumentos coincidieron en hallazgos mínimos con respecto al desarrollo infantil, donde prevalecieron las dificultades y las falencias que enfrentan los niños en contextos vulnerables.

Por otra parte, en términos de la aplicabilidad de los resultados de este estudio, se sugiere la elaboración de programas pedagógicos de intervención que permitan un equilibrio entre la educación emocional y la realidad de los contextos en los cuales conviven los estudiantes y sus familias. En este entendido, es necesario que la escuela mantenga una sana relación con la familia, para potenciar en ella las habilidades y competencias emocionales, las cuales podrían ser aprendidas y puestas en práctica con los estudiantes y así, generar otro tipo de aprendizajes que sobrepasen las dificultades encontradas.

Los resultados también pueden ser aplicables en el campo educativo, por tratarse de aspectos encontrados en la cotidianidad de la práctica pedagógica estructurada y pensada desde la etnografía educativa, con la posibilidad de conocer, escuchar, analizar, intervenir, sistematizar y recomendar nuevas estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo infantil y emocional. Así mismo, tiene una aplicación directa con los diferentes participantes de la institución educativa, siendo un beneficio recíproco para la enseñanza y el aprendizaje; de igual manera, cada uno de los resultados inciden en el componente pedagógico y curricular de la educación inicial, destacando posibilidades para mejorar aspectos relacionados con la inclusión educativa y la valoración de los procesos del desarrollo y el aprendizaje en la infancia.

Se destaca la aplicabilidad de los resultados en el campo de la psicología, demostrando que la educación requiere un apoyo profesional e idóneo para orientar procesos del desarrollo infantil, los cuales están directamente relacionados con el Ser, siendo indispensable comprender cómo crece y siente el ser humano para aprender en contextos diversos. Cabe resaltar que actualmente la educación emocional es un aspecto relevante en la sociedad, al cual los maestros están llamados a promover a través de la “pedagogía de las emociones” como lo mencionó Cimenna Chao en el primer congreso internacional de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIIEEB, 2021), una pedagogía que invita a movilizar el aprendizaje a través de la apertura de las emociones. En este sentido, se concuerda con

En la aplicabilidad de los resultados se contribuye al apoyo de las familias en contextos vulnerables, promoviendo la socialización de entidades que presten este tipo de ayudas y las condiciones para acceder a los beneficios que ofrezcan, así mismo, evaluar cómo estas entidades se desarrollan con eficacia frente a la prestación de su servicio, con el fin de aportar a la construcción o mejoramiento de políticas públicas efectivas que aporten al bienestar y desarrollo de la primera infancia y sus familias, considerando también, la ejecución de campañas de sensibilización a todos los agentes educativos para buscar la intervención de ONG’s que promueven la protección de los derechos humanos.

Cómo fortaleza de esta investigación, se logró identificar los elementos positivos y desfavorables relacionados con el desarrollo infantil, especialmente en el área emocional, en primer lugar, como aspecto positivo comprender el desarrollo infantil como una unidad, lejos de mirar al niño segmentado por áreas es acercarse la integralidad del

ser, con la convicción de que las emociones movilizan cualquier aprendizaje. En segundo lugar, el aspecto desfavorable en el campo educativo, es el limitado apoyo de profesionales especializados en las áreas de psicología, trabajo social, fonoaudiología, entre otros, necesarios para la interdisciplinariedad en la primera infancia en condiciones vulnerables. Asimismo, se destaca como fortaleza la participación de los estudiantes y sus acudientes en este estudio, el apoyo de directivos y docentes de la *Institución Educativa Niño Jesús de Praga*, quienes lograron apropiarse de los proyectos que actualmente son institucionales y respaldados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La continuidad del proceso iniciado en el grado transición respecto al desarrollo emocional, es otra de las fortalezas, convirtiéndose en la oportunidad para integrar al primer grado de básica primaria, con proyección a mediano plazo los demás grados. Los resultados también permitieron la oportunidad de formar alianzas con la familia, y generar espacios de diálogo en torno al desarrollo emocional, con el fin de iniciar estrategias para entrenar las emociones tanto de los niños como de los adultos, dando origen en el segundo semestre del año 2021 a uno de los proyectos institucionales actuales *Espacio de Diálogo: Familia y Emociones*, el cual fue socializado en el IV Encuentro de docentes de transición en el municipio de Popayán (2021) y exaltado en la Expedición de experiencias en Educación Inicial por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021), ver [anexo 5](#).

Una oportunidad que surge de este estudio, es la participación en el programa ONDAS, una estrategia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTel) en Colombia, implementada por la Universidad del Cauca para fomentar la cultura

ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación, para conformar grupos de investigación con estudiantes, dando origen al *Grupo de Investigación TEM-Transitando entre Emociones*- con los estudiantes actuales de transición y los que participaron el año anterior en este estudio, es así como se integra al grado primero y a sus maestras, generando como resultado ser aceptados en la convocatoria para ejecutar el proyecto durante el año 2022.

La situación de pandemia por COVID-19, fue una debilidad encontrada en el estudio, ya que llevo a tener una restricción con el contacto presencial con los participantes, además de los precarios medios de comunicación y la escasa conectividad que pudieran permitir un acercamiento virtual. Otra de las debilidades constantes fue la falta de apoyo de profesionales del área de la salud como psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, trabajador social, entre otros que permitirán realizar un trabajo interdisciplinario con los estudiantes y sus familias debido a los resultados encontrados, en algunos casos particulares fue necesario buscar ayuda profesional haciendo la respectiva gestión con programas municipales y de formación universitaria.

Finalmente, se considera dentro de las amenazas para este estudio, la situación de pandemia por COVID-19 y las variantes que alertaron la imposibilidad de regresar a la presencialidad. Así mismo, la falta de comunicación con los padres de familia que inicialmente no tenían acceso a teléfonos móviles conllevó a hacer presencia en las casas para hacerlos partícipes al sistema educativo en medio de la emergencia sanitaria, y a su vez, invitarlos a pertenecer al ejercicio de esta investigación.

5.3. Recomendaciones

A través de los resultados de este estudio, se recomiendan nuevas líneas de

investigación con respecto al desarrollo emocional a partir del desarrollo infantil en la ruralidad; la caracterización pedagógica enfocada en las prácticas cotidianas de los maestros; la caracterización de políticas públicas orientadas hacia el nivel de preescolar y el grado de eficacia en la valoración del desarrollo integral de la infancia; el proceso de caracterización como instrumento guía para los maestros de educación inicial con proyección a los demás niveles de formación; indagar sobre las concepciones de los padres de familia con respecto al desarrollo de la infancia; la inclusión educativa en contextos vulnerables de la primera infancia y la transformación de las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento familiar y social.

Finalmente, los hallazgos de este ejercicio de investigación recomiendan aportar al conocimiento de la educación infantil teniendo en cuenta una población en condiciones de vulnerabilidad, cuyas brechas sociales y económicas indican que sus oportunidades son de difícil acceso, sin embargo, esto no imposibilita la búsqueda de estrategias para aportar al desarrollo humano desde los contextos educativos. Así mismo, es un aporte para futuras investigaciones que decidan ahondar en las transformaciones de las prácticas pedagógicas pensadas desde la educación emocional, un factor que hasta ahora se hace visible -por lo menos a nivel local- para comprender que el ser humano necesita ser atendido y acompañado desde el Ser, y con ello, necesita maestros capaces de aprender competencias emocionales para potenciar el aprendizaje y el desarrollo desde los primeros años de vida en un constante diálogo con la familia.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), pp. 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Alcaldía de Popayán. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 'Creo en Popayán' 2020 - 2023*. Popayan.gov.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2IMnJi6RVLcJ:www.popayan.gov.co/ciudadanos/la-alcaldia/secretaria-de-planeacion/plan-de-desarrollo-municipal-2020-2023+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Alcaldía de Popayán (2021). Presencia de escuelas artísticas comunitarias en Popayán.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9FjmxZcc4aqJ:popayana.gov.co/boletin/escuelas-artisticas-comunitarias/+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Alcaldía de Popayán y Secretaría de Educación. (2021). *Plan anual de contratación-vigencia 2021*.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aFOuID_HAUJJ:popayan.gov.co/seceducacion/sites/default/files/documentosAnexos/plan_anual_de_contratacion_2021.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co
- Alfonso Amaro, Y., Díaz López, R., y Borges Fundora, L. (2020). El diálogo en familia: un derecho de los niños de la primera infancia. *Revista Conrado*, 16(76), pp. 169-174. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-169.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Patiño, J., y Arroyo, A. (2018). Contexto de

conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. En M. C. Ospina-Alvarado, M. Vázquez, y M. I. Domínguez (Eds.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (pp. 177–198). CLACSO.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd17k.11>

Armas Cárdenas, M. (2020). *Situación educativa de la población con discapacidad múltiple. Estudio de caso: discapacidad física, auditiva e intelectual* [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20423/1/UPS-MSQ171.pdf>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948, 10 diciembre). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Azpúrua Gruber, F. J. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), pp.

25-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021705003>

Barrera Rodríguez, S y Sáenz Pérez, A. (2018). *Los propósitos del Grado de Transición: un análisis documental desde las políticas educativas colombianas* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35096/Los%20prop%C3%B3sitos%20del%20Grado%20de%20Transici%C3%B3n%20un%20an%C3%A1lisis%20documental%20desde%20las%20políticas%20educativas%20colombianas%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bellido Acuña, N., Joleanes Escobar, Y. R., y Agudelo Giraldo, M. A. (2020). Educación Emocional y Espiritual: un Desafío para la Escuela del Siglo XXI. *CEDOTIC, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5(2), pp. 34-55.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2642>

Bisquerra Alzina, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. (2011). 2. De la inteligencia emocional a la educación emocional.

En: R. Bisquerra. *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Cuadernos Faros.

https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Bisquerra Alzina, R. y Dorio Alcaraz, I. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a. ed). Editorial La Muralla.

Bisquerra Alzina, R. y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), pp. 15-27.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22628/19/0>

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales.

Educación XXI, 10, (1), pp. 61-82. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Bofarull, I. De. (2021). Desarrollo en la primera infancia: escuela y familia. *Ruta*

Maestra, (29), pp. 26-35. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/10/5-Desarrollo-en-la-primera-infancia-escuela-y-familia.pdf>

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Britto, P., Lye, S., Proulx, K., Yousafzai, A.K., Matthews, S.G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L.C.H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T.D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J.F., y Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: promoting early childhood Development. *The Lancet*, 389 (1), pp. 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano : experimentos en entornos naturales y diseñados (1a. ed.)*. Paidós.

Bukhalenkova, D., Gabrilova, M., y Kartushina, N. (2021). Intuitive Theories of Parenting and the Development of Emotion Understanding in Preschoolers.

Education. Sciences, 11 (1), pp. 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci11010015>

Cabrera Suárez, R. (2020). Estudio fenomenológico de la violencia familiar en grupos vulnerables. *Estudios de la Seguridad Ciudadana*, 3(3), pp. 106-126.

https://revista.ucs.edu.mx/themencode-pdf-viewer-sc/?tnc_pfw=ZmlsZT1odHRwczovL3JldmlzdGEudWNzLmVkdS5teC93cC1jb250ZW50L3VwbG9hZHMvMjAyMS8wMi8xMi1Fc3R1ZGlvLUZlbn9tZW5vbG9naWNvLnBkZiZzZXR0aW5ncz0mbGFuZz1lcy1NWA==#page=&zoom=page-fit&pagemode=thumbs

Camargo Lemos, D., Patiño Segura, M., y Sánchez Martínez, Y. (2020). Confiabilidad y validez de un cuestionario de desarrollo infantil en encuestas nacionales. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(1), pp. 76-84.

DOI: <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i1.903>

Cárdenas Forero, M.T., y Cárdenas Forero, O. L. (2016). El trabajo por dimensiones en el preescolar: sospecha por la naturalización de un discurso. *En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Educación y pedagogía Aportes de maestros y maestras de Bogotá. Serie Investigación IDEP* (pp. 49-63).

https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2333/Educacion_y_Pedagogia_Aportes_Maestros_p_49-64.pdf?sequence=1

Carrero Torres, C. T. (2020). Evaluación de un modelo de intervención social para la promoción de resiliencia con niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano [Tesis de Doctorado, Universitat Jaume I.]. Repositorio Institucional.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/669925#page=1>

Celdrán Baños, J.D. (2017). La importancia del Reconocimiento Emocional (RE) en la infancia: estudio, propuesta y validación de una prueba de evaluación de RE dirigida a niños. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional DIGITUM.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/55679/1/Javier%20Celdr%c3%a1n%20Ba%c3%b1os%20Tesis%20Doctoral.pdf>

Chamorro Lasso, A. y Martínez Ortega, Y. (2021) Conciencia emocional en la primera infancia basada en el aprendizaje M-Learning en las Instituciones Educativas

Niño Jesús de Praga y Normal Superior de Popayán [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.uniautonoma.edu.co/bitstream/handle/123456789/580/T%20P-M%20237%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chicangana Solarte, L.F., Dorado López, I. A., y Jiménez Molano, A. C. (2019)

Sistemas sociales y su incidencia en el desarrollo de capacidades de niños y niñas en contextos vulnerables [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria de Popayán]. Repositorio FUP <http://unividaufup.edu.co/repositorio/items/show/166>

Congreso de la República de Colombia. (1963, 25 julio). *Decreto 1710: por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones*. DO: 31169. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30036211>

Congreso de la República de Colombia. (1976, 22 de enero). Decreto 088:

por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. DO: 34495. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1984, 18 de mayo). Decreto 1002: por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. DO: 36615. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103663_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115: Por la cual se expide la ley general de educación [Ley General de Educación]*. DO: 41.214 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Congreso de la República de Colombia. (1997, 11 de septiembre). Decreto 2247: por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. DO: 43131. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1425277>

Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. DO: 44.654. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 noviembre). *Ley 1098 de 2006 “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”*. DO: 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2009, 6 de abril). Ley 1295: Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. DO: 47.314. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187668_archivo_pdf_ley_1295_2009.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2011, 16 de junio). *Ley 1450: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. DO: 48.102 https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/docs/ddr/CompiladoNormativo_Parte3.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2012, 17 octubre). *Ley estatutaria 1581: Por la*

cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.

DO: 48.587.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html

Congreso de la República de Colombia. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075: por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.* DO: 49523

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Congreso de la República de Colombia. (2016, 2 de agosto). Ley 1804 “Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”. DO: 49.953.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Congreso de la República de Colombia. (2018, 3 de agosto). *Decreto 1416: Por medio del cual se modifica el Decreto número 4875 de 2011 y se dictan otras disposiciones.* DO: 50674. <https://www.suin->

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30035557](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30035557)

Congreso de la República de Colombia. (2019, 25 mayo). *Ley 1955: por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”.* DO: 50.964. <https://www.suin->

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036488#:~:text=Sobre%20el%20sustento%20de%20la,ciudades%20y%20en%20el%20campo](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036488#:~:text=Sobre%20el%20sustento%20de%20la,ciudades%20y%20en%20el%20campo)

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2005). *Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio – 2015.* Documento Conpes Social 91.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/91.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*. Conpes Social 109.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2008). Distribución de los recursos del sistema general de participaciones provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006. Conpes Social 115.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-164920_recurso_1_conpes.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). (2. ed.). *Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991*. <http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>

Creswell, J. W., y Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th ed). SAGE Publication Inc.

Cuadros Arismendy, J. E., y Mancera Caldas, A. S. (2021). Incidencia de la concepción del desarrollo infantil en la corresponsabilidad de las familias de niños y niñas de primera infancia en el contexto educativo. *Revista Enfoques Educativos*, 18(1), pp. 1–20. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.61678>

da Silva, R. y Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2),9-30.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541002>

De Castro, F., Rojas-Martínez, R., Villalobos, A., Shamah, T., Vázquez-Salas, R. A., Armendares, N., Allen-Leigh, B., Escamilla, A., y Romero, M. (2020). Bases metodológicas de la medición de desarrollo infantil temprano en la Ensanut

100k. *Salud Pública de México*, 62(5), pp. 532-539.

<https://doi.org/10.21149/11067>

Del Valle Grisales, L. (2017). *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales].

Repositorio Institucional.

https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3298/Lilian_a_Del_Valle_2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Deambrosio, M., Gutiérrez de Vázquez, M., Arán-Filippetti, V., y Román, F. (2017). Efectos del Maltrato en la Neurocognición. Un Estudio en Niños Maltratados Institucionalizados y no Institucionalizados. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 16(1), pp. 239–253.

<https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16114>

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO (pp. 91-103).

https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020a, 17 de Marzo). Triage poblacional: Departamento del Cauca 2020.

<https://terridata.dnp.gov.co/unfpatriage.html>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020b, 14 de julio). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida -ECV- 2019*. DANE.

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida->

[ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2019](#)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021a, 11 junio). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2020. DANE.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021b, 2 de septiembre).

Encuesta Nacional de Calidad de Vida -ECV- 2020. DANE.

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2020>

Díaz Ortiz, J. (2019). *Revisión documental: Educación emocional en la primera infancia en la última década* [Tesis de Especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22705/D%C3%ADazOrtizJazm%C3%ADnPaola2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dilthey, W. (1990). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura

Económica. https://www.posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Textos_2019-1/2019-1_Dilthey_IntroduccionCienciasEspiritu.pdf

Elsevier LATAM (2020, 3 noviembre). *Impacto, tendencia y oportunidades-Scopus*

[Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vccOOzY74EE>

Erikson, E. H. y Erikson, J. M. (2000). *El ciclo vital completado* (Ed. rev. y amp). Paidós.

Faas A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez* (2a edición). Cengage Learning.

Feldman R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia* (4a ed.). Pearson Educación.

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la*

educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 63-93.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Freud, S. (1905/2012). *Tres ensayos para una teoría sexual* (J. Bauzá, Trad. crítica y anotada). (Obra publicada originalmente en 1905).

http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/identidad_imaginaria/Tema_III/Sigmound_Freud_Tres_Ensayos_sobre_la_sexualidad.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). Un mundo listo para aprender:

Dar prioridad a la educación de la calidad en la primera infancia. Documento informativo de promoción. <https://www.unicef.org/media/57916/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-documento-informativo.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor. Informe Anual de UNICEF 2019*.

<https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021a, marzo). *COVID-19 and school closures one year of education disruption*. UNICEF Data: Monitoring the situation of children and women. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021b). Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia.

<https://www.unicef.org/media/114641/file/SOWC%202021%20Full%20Report%20Spanish.pdf>

Galeano, M. E. (2016). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo

editorial Universidad EAFIT.

Gimnasio Moderno. (2020). *Historia Ilustrada (1914-1923)*.

<https://gimnasiomoderno.edu.co/gimnasio/historia/historia-ilustrada-1914-1923/>

Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), pp. 174-184.

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>

Guevara Benítez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M., y Corona

Guevara, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22 (e26), pp. 1-14. [http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-](http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e26.pdf)

[redie-22-e26.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e26.pdf)

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Gurrute, B. y Chantre, C. (2019). Estrategias pedagógicas de los docentes para el manejo de las emociones en el aula, en los Centros Educativos del Resguardo Indígena de Quintana Municipio de Totoró - Cauca. [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca]. Repositorio Institucional.

<http://repositorio.uniautonoma.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/130>

Guzmán Atehortúa, N. y Álvarez Gallego, M. (2020). Aproximación teórica a las estrategias de acompañamiento en el ambiente familiar y escolar. *Cultura*,

Educación y Sociedad, 11(1), pp. 151-166.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.11>

Heckman J. J. (2008). Schools, Skills, And Synapses. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 46(3), pages 289-324 .

<https://ideas.repec.org/a/bla/ecinqu/v46y2008i3p289-324.html>

Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., y Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 67–74.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación (Sexta edición). McGraw-Hill, Interamericana Editores.

Herrera-Mora, D. B., Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., y Robayo-Torres, A. L. (2019). Desarrollo infantil y condición socioeconómica. Artículo de revisión. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), pp. 145–152.

<https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n1.66645>

Ibarra Hernández, M. M. (2018). *Participación de los padres de familia o acudientes en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel preescolar de los niños y niñas de la institución educativa rural Maracaibo sede Porvenir San Pedro, municipio de Puerto Caicedo (Putumayo)* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].

Repositorio Institucional.

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1057>

- Institución Educativa Niño Jesús de Praga. (2021a, febrero). *Caracterización institucional 2021 [Documento institucional no publicado]*. Popayán.
- Institución Educativa Niño Jesús de Praga. (2021b). *Plan de mejoramiento institucional [Documento institucional no publicado]*. Popayán.
- Institución Educativa Niño Jesús de Praga. (2021c). *Proyecto educativo institucional [Documento institucional no publicado]*. Popayán.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020). Orientaciones para la valoración del desarrollo infantil en los servicios de educación inicial.
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/orientaciones_para_la_valoracion_del_desarrollo_infantil_en_los_servicios_de_educacion_inicial_1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2022). *Manual operativo: modalidad comunitaria para la atención a la primera infancia*. Proceso promoción y prevención MO15.PP v.7.
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mo15.pp_manual_operativo_modalidad_comunitaria_v7.pdf
- León de Vitoria, C., (2020). *Secuencias de desarrollo infantil integral (Sexta edición)*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Limachi Alcon, M. (2020). Evaluación del desarrollo madurativo en niños de 4 -5 años en etapa preescolar. *Revista de Investigación Psicológica RIP*, 24 (1), pp. 109-

119. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24_a08.pdf

Lizcano Mogollón, Z. (2018). *Concordancia del desarrollo infantil entre tres escalas en niños de algunos centros de desarrollo infantil y hogares comunitarios del municipio de Floridablanca, Colombia, como posible mecanismo de articulación con la ruta de atención integral de primera infancia, 2017* [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.udes.edu.co/bitstream/001/713/1/Concordancia%20del%20desarrollo%20infantil%20entre%20tres%20escalas%20en%20ni%C3%B1os%20de%20algunos%20centros%20de%20desarrollo%20infantil%20y%20hogares%20comunitarios%20del%20municipio%20de%20Floridablanca%2C%20Colombia%2C%20como%20posible%20mecanismo%20de%20articulaci%C3%B3n.pdf>

López Campo, L. S. (2021). *La enseñanza de la conciencia emocional en niños que cursan transición en la Institución Educativa Niño Jesús de Praga y la Institución Educativa La Pamba* [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.uniautonoma.edu.co/bitstream/handle/123456789/489/T%20P-M%20233%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López Hurtado, J. (2016). *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

Maganto Mateo, C., y Garaigordobil Landazabal, M. (2009). El Diagnóstico Infantil desde la Expresión Gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas (T2F). *Clínica y Salud*, 20(3), 237-248.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-

[52742009000300005&lng=es&tlng=es.](#)

Marín Ceballos, P. A. (2017). *Percepciones acerca de la primera infancia, de las maestras de preescolar, de la Institución Educativa Casa Artística Retoñitos, de Popayán – Cauca* [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.uniautonomia.edu.co/bitstream/handle/123456789/124/T%20P-M%20217%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Manrique-Palacio, K. P., Zinke, L., y Russo, A. R. (2017). Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), pp. 131–148.

<https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16107>

Martínez M., M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación manual teórico-práctico*. Circulo de Lectura Alternativa.

Martínez M., M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas

McCoy, D.C., Peet, E.D., Ezzati, M., Danaei, G., Black, M.M., Christopher R. Sudfeld, C. R., Fawzi, W. y Fink, G. (2016) Early childhood developmental status in low- and middle-income countries: national, regional, and global prevalence estimates using predictive modeling. *PLOS Medicine*, 13(6), e1002034.

<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002034>

Mejía Navarrete, J. (2013). Problemas del conocimiento en ciencias humanas. La cuestión del método y el proyecto de investigación. *Investigación Educativa*, 17 (2), pp. 27-47.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8205/71>

Mendoza Carrasco, M. V. (2020). El poder del lenguaje positivo; salva y cambia vidas, en el aula de clase. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 26(2), pp. 189–194.

<https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2232>

Mera Piedrahita, B.E., Ordóñez Hoyos, L.X., Ordoñez Palechor, L.A. y Gómez Muñoz, V. H. (2019). *Significados de alteridad en las prácticas de la estrategia de Cero a Siempre. Desarrollo Infantil en medio familiar de Popayán, adscritos a la fundación Gimnasio Moderno del Cauca* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4158>

Mertens, D. D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE Publications.

Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, R., Martínez-Cabañas Rodríguez, F., Larrán Escandón, C. y González de la Torre Benítez, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), pp. 37–54.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92147/00820123015001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Miles, M. B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage.

Ministerio de Educación Nacional. (1996, 5 de junio). Resolución 2343: por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. DO: .

[http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1079/1/Ministerio de Educacion Resolucion 2343 junio 5 de 1996.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1079/1/Ministerio_de_Educacion_Resolucion_2343_junio_5_de_1996.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Preescolar*. Serie lineamientos curriculares.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición.

[https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos Basicos de Aprendizaje Transicion.pdf](https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Transicion.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Serie guías No. 34.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil Tomo 2. *Estado Cali, Colombia 1 al 7 de noviembre de 2009* [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf)

[177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2009b). Documento No. 10. Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia. *Revolución Educativa Colombia Aprende*.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-210305_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Elementos conceptuales: Aprender y Jugar*,

instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición. Documento No.

13. Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa.

Revolución Educativa Colombia Aprende

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4t0_sALcPA0J:cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/5-MEN-Documentonumero13.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. De Cero a Siempre.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Documento no. 20. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral inicial*.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la

atención integral. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Caja de herramientas para la innovación educativa: Estrategia de gestión de contenidos de valor para el fortalecimiento de capacidades de innovación de las Secretarías de Educación. Oficina de Innovación con Uso de Nuevas Tecnologías.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/MEN20_EPBM_CO_CAJA_DE_HERRAMIENTAS_DOCUMENTO_WEB.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017c). Protocolo para el grado de transición 2017: Instrumento de caracterización del desarrollo. Ciclo de Apertura. *Primer Encuentro Nacional de Formadores de 'Todos a aprender'*.

https://www.academia.edu/36829820/PRESENTACION_DEL_INSTRUMENTO_DE_CARACTERIZACION_TRANSICION

Ministerio de Educación Nacional. (2019, 20 de agosto). *Educación inicial*.

Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>

Münsterberg Koppitz, E. (2006). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Editorial Guadalupe

Muñoz Galíndez, E., Escobar Gutiérrez, G.M., y Bonilla Campo, C. (2020). La escuela territorio de paz. En: *R. Tapia Vega, A. M. Anichiarico González y R. López Santamaría (Coord.), La construcción de la paz (pp. 221-240)*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.

https://www.uniautonoma.edu.co/sites/default/files/inline/libro_la_construccion_de_la_paz_29_01_21_final.pdf

Murillo, A., Sánchez-Gómez, M., y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional en familia: Un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology: Avances teóricos y aplicados en inteligencia emocional: Homenaje a 30 años de recorrido científico*, 1 (14), pp. 61-75.

<http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>

Murillo, J., Martínez, C., Barbolla Diz, C., Benavente Martínez, N., López Barrera, T., Martín de Almagro Gómez, C., Perlado Sotodosos, L., y Serrano de Luca, C. (2010) *Investigación etnográfica. Métodos de investigación educativa. (Ed. Especial)*. https://metodos-cualitativos.webnode.mx/files/200000005-dcfdffdf72/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Observatorio Regional del Mercado de Trabajo (2021). Mercado laboral de Popayán durante el trimestre móvil diciembre 2020- febrero 2021. Área de Competitividad, Cámara de Comercio del Cauca. <https://www.javerianacali.edu.co/sites/default/files/2021-05/Mercado-laboral-Popayan-DIC20-FEB21.pdf>

Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios y Equipo de País de la ONU en Colombia (2020). *Briefing Departamental: Cauca - Junio 2020*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/colombia/briefing-departamental-cauca-junio-2020>

Olmo M. del, y Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En: Belén Ballesteros Velázquez (Coordinadora). Taller de investigación cualitativa (pp. 48-73). Universidad Nacional de Educación a Distancia. [https://www.grupocieg.org/archivos/Ballesteros%20\(2014\)%20Taller%20de%20investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos/Ballesteros%20(2014)%20Taller%20de%20investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf)

Ortiz Ocaña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Ediciones de la U.

Papalia, D y Martorell, G. (2015). Desarrollo humano (Decimotercera edición). McGraw-Hill, Interamericana Editores.

- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, (74), pp. 33-52.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003>
- Pérez Olvera, M. (2006). *Desarrollo de los adolescentes III: identidad y relaciones sociales. Antología de lecturas*.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolescencia.pdf
- Piaget, J. (1969/2019). *Psicología y pedagogía (1er. Ed.)*. (E. Martínez Kolodenstrad, trad). Siglo XXI. (obra publicada originalmente 1969)
- Pinto Rodríguez, M. (2018). *La Educación Inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la psicología: -La Experiencia de un Jardín Infantil* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio institucional.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/2295>
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K. y Pillajo, A. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica*, 8(2), pp. 171-188.
<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/232>
- Piña Osorio, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207804.pdf>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En: *Quintana Peña, A. y Montgomery, W. (Eds.) Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). UNMSM.
<https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2724/1/Metodolog>

[%c3%ada%20de%20investigaci%c3%b3n%20cient%c3%adfica%20cualitativa.pdf](#)

Rafael Linares, A. (2007-2009). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vigotsky*. Máster en paidopsiquiatría. Bienio 2007-2009. Universidad Autónoma de Barcelona.

http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Red Nacional de Información (2020). *Víctimas por hecho victimizaste [Departamento Cauca]*. RUV Registro Único de Víctimas. Fecha Corte: 1 enero de 2020.

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Riquelme Pereira, N., Bustos Navarrete, C. y Vicente Prada, B. (2020). Impacto del maltrato infantil en la prevalencia de trastornos mentales en niños y adolescentes chilenos. *Ciencia y Enfermería*, 26(19), pp. 1-11.

<http://dx.doi.org/10.29393/ce26-12imnc30012>

Rivas Torres, F. (2011). La relevancia del paradigma cualitativo en las ciencias sociales: un análisis histórico descriptivo. *Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(61), pp. 289-319.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538663008>

Rodríguez-Garcés, C., y Muñoz-Soto, J. (2017). Rezago en el desarrollo infantil: La importancia de la calidad educativa del ambiente familiar. *Revista. Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13 (2), 253-270.

<http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v13n2/2226-4000-riics-13-02-00253.pdf>

Rosas Martínez, L. (2018). *Herramientas lúdicas aplicadas a la intervención psicosocial para la regulación emocional, el fortalecimiento del lazo afectivo y la base*

segura con niños en situación de emergencia, vulnerabilidad o factores de riesgo en su entorno [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/64140>

Salamanca Alvarado, K. (2020). *Revisión sistemática sobre la relación entre exposición a violencia, prácticas de crianza y la regulación emocional en la primera infancia* [Tesis de Especialización, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional.

https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/4477/Salamanca_Alvarado_Karen_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salazar, M.; Ramírez, A.; Ferrando, M.; y Ruiz-Melero, M. J. (2018). El PERCEVAL como medida de la inteligencia emocional en niños pequeños. *En D. Padilla Góngora, R. López Liria, J.M. Aguilar Parra (Eds). Psicología, salud y educación* (pp. 83-93). Universidad de Almería.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/102110/1/1PDFELPERC..S.pdf>

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp. 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez Salcedo, J. (2014). Los hospicios y asilos de la Beneficencia de Cundinamarca entre 1917-1928: discursos y prácticas. *Sociedad y Economía*, (26), pp. 65-92 <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n26/n26a04.pdf>

Vanegas Muñoz, G., Chará Ordoñez, W., y Betancourt Ledezma, A. (2020). Entre lugares comunes y el desconocimiento. Pandillas juveniles en una ciudad intermedia (Popayán, 2016-2018). *Revista Criminalidad*. 62(2), 291-302.

https://docs.bvsalud.org/biblioref/2021/01/1144414/pandillas_juveniles.pdf

- Vásquez-Salas, A., Hubert, C., Villalobos, A., Sánchez-Ferrer, J., Ortega-Olvera, C., Romero, M., y Barrientos-Gutiérrez, T. (2020). Características infantiles y contextuales asociadas con el desarrollo infantil temprano en la niñez mexicana. *Salud pública de México*, 62 (6), 714-724. <https://doi.org/10.21149/11869>
- Vygotsky, L.S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Traducción del original ruso: M. M. Rotger). Ediciones Fausto. (Obra publicada originalmente en 1934). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wanzek, L (2018). Las palabras y los afectos durante la primera infancia en contextos de alta vulnerabilidad. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-122/570.pdf>
- Zapata Zapata, M. (2015). *La vulneración de los derechos humanos de los menores en Colombia como consecuencia del conflicto armado* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona], Repositorio Institucional. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/385841/mfzz1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

Anexo 1. Tabla de códigos y documentos primarios

Códigos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	Total
Acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos.	6	4	3	0	0	0	0	2	1	3	6	1	5	4	0	3	2	6	0	2	0	48
Ausencia de los padres en la crianza del estudiante.	0	1	5	8	0	1	2	2	3	3	3	4	0	0	0	0	0	0	0	2	2	36
Caracterización familiar.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Caracterización pedagógica.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Caracterización social.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conciencia emocional.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Delegación de la responsabilidad del estudiante a terceros.	3	0	4	8	0	0	5	3	0	4	8	2	0	1	0	5	1	0	0	2	1	47

Desarrollo infantil y emocional.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dificultad en el aprendizaje y en el lenguaje.	4	0	2	4	5	1	1	0	5	0	1	0	1	4	0	0	3	8	0	3	3	45	
Dificultad para identificar las emociones.	1	2	4	1	2	3	4	1	1	2	3	3	2	3	1	1	1	2	1	2	6	46	
Dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás y el entorno.	4	2	6	3	5	4	3	2	5	2	4	5	4	4	2	3	4	4	3	4	6	79	
Falta de comunicación entre padres e hijos.	0	0	0	4	0	2	0	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	14	
Familia en situación de desplazamiento forzado.	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	3	0	0	2	2	0	0	2	0	2	1	21	
Importancia de proyectar experiencias de desarrollo y aprendizaje.	2	2	0	1	1	2	0	0	0	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	1	0	17	
Inseguridad del estudiante.	1	0	0	3	2	2	3	2	0	1	0	1	1	1	2	1	1	1	1	2	0	25	

Interés por las clases presenciales.	0	1	2	0	0	0	1	0	0	2	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	12
Limitaciones de los acudientes con el desarrollo infantil del estudiante.	5	0	3	0	1	0	1	1	0	1	4	1	3	1	0	0	1	1	0	0	0	23
Necesidad de red de apoyo con grupo interdisciplinario.	1	0	3	1	1	0	2	0	3	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	15
Problemáticas del contexto social.	0	2	0	5	1	2	2	2	1	1	3	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	32
Reconoce los gestos faciales de las emociones.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	13
Violencia física y psicológica en el entorno familiar.	2	1	4	0	4	0	1	3	2	0	1	2	2	0	0	0	1	3	1	3	0	30
Totales	30	19	37	41	23	18	26	22	23	23	38	23	24	27	10	16	17	31	10	25	20	503

Elaboración propia con el apoyo del software Atlas.ti 9

Anexo 2. Criterios de saturación.

#	Códigos	Representatividad (>=1)	Frecuencia (>=21)	Densidad (>=2)	Significancia
1	Acompañamiento escolar inadecuado de los padres hacia los hijos	no	si	si	si
2	Ausencia de los padres en la crianza del estudiante	no	si	no	si
3	Caracterización familiar	no	no	si	si
4	Caracterización pedagógica	no	no	si	si
5	Caracterización social	no	no	si	si
6	Conciencia emocional	no	no	si	si
7	Delegación de la responsabilidad del estudiante a terceros	no	si	no	si
8	Desarrollo infantil y emocional	no	no	si	si
9	Dificultad en el aprendizaje y en el lenguaje	no	si	no	si
10	Dificultad para identificar las emociones	si	si	no	si
11	Dificultades en el desarrollo infantil: consigo mismo, con los demás y el entorno	si	si	si	si
12	Falta de comunicación entre padres e hijos	no	no	no	no
13	Familia en situación de desplazamiento forzado	no	si	no	si

14	Importancia de proyectar experiencias de desarrollo y aprendizaje	no	no	no	no
15	Inseguridad del estudiante	no	si	no	si
16	Interés por las clases presenciales	no	no	no	no
17	Limitaciones de los acudientes con el desarrollo infantil del estudiante	no	si	si	si
18	Necesidad de red de apoyo con grupo interdisciplinario	no	no	no	no
19	Problemáticas del contexto social	no	si	no	si
20	Reconoce los gestos faciales de las emociones	no	no	no	no
21	Violencia física y psicológica en el entorno familiar	no	si	no	si

Elaboración propia con el apoyo del software Atlas.ti 9

Anexo 3. Carta. Autorización de consentimiento informado

INSTITUCIÓN EDUCATIVA "NIÑO JESÚS DE PRAGA"
Popayán
Reconocimiento oficial, Resolución 002060 de Diciembre 23 de 2005
Cód. DANE 119001000508
Dirección Calle 16 No. 20B – 133 Teléfono 8391678

Popayán, 15 de enero de 2021

Magister
GLORIA MILENA ESCOBAR GUTIÉRREZ
Docente de aula – Transición 01
Institución Educativa Niño Jesús de Praga
Popayán

Asunto: Autorización de consentimiento informado

Atento saludo

Dando respuesta a su requerimiento, como rectora de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga, quedo informada de su trabajo de tesis doctoral y autorizo el consentimiento informado para participar en el estudio de investigación que usted lidera, con el grupo de estudiantes de transición 01 y sus acudientes de nuestra Institución.

Conocedora de su vocación y trayectoria laboral en cuanto al desarrollo infantil y emocional en la primera infancia, me permito reiterar el apoyo a sus procesos académicos.

Cordialmente,


Esp. MIRTA MIREYA GUACA CAMPO
Rectora – Institución Educativa Niño Jesús de Praga
CC. 34.538.597
Correo electrónico: mirtaguaca@ieninojesusdepraga.edu.co

Anexo 4. Carta. Consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Yaneth Patricia Cedeño he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Yaneth Patricia Cedeño
Firma del participante padre o tutor

Lun. 25 de ene 2021
ceduia Fecha
1061749420

María del Ave
Testigo

23-02-2021
Fecha

Milena Escobar
Testigo

23-02-2021
Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a) Yaneth Patricia Cedeño la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Milena Escobar Gutiérrez
Firma del investigador

Enero - 25 - 2021
Fecha

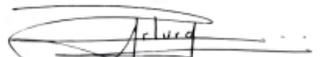
Anexo 5. Certificaciones de participación en ponencias



OTORGA EL PRESENTE
RECONOCIMIENTO A:

Milena Escobar Gutiérrez

POR SU PARTICIPACIÓN COMO CONFERENCISTA EN EL
II CONGRESO INTERNACIONAL Y IV SEMINARIO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



MTRD. LUIS ARTURO REYNA FERNÁNDEZ
Director de Educación a Distancia



La educación
es de todos Mineducación

El Ministerio de Educación Nacional

Certifica la participación de:

Gloria Milena Escobar Gutiérrez

Identificada con cédula de ciudadanía número **34329105**, quien hizo parte de la Expedición de **Experiencias en Educación Inicial** realizada el 01 de octubre de 2021 en el municipio de Caldas – Antioquia, y del 06 al 10 de junio del 2022 en los municipios de Zipaquirá, Funza, Madrid y Bogotá del departamento de Cundinamarca .

Se otorga a los 10 días del mes de junio de 2022.



JAIME RAFAEL VIZCAINO PULIDO
Director de Primera Infancia
Ministerio de Educación Nacional