

## **Capítulo 4. Aplicación de la política pública para transición en contextos rurales\***

Andrea Bustamante Torres  
Olga Lucía González Beltrán  
Carolina Maldonado Carreño  
Claudia Ximena Rodríguez

La articulación entre las políticas públicas y las prácticas pedagógicas ha sido concebida como un elemento fundamental para el tránsito exitoso de los niños en el sistema educativo. En Colombia, diversos estudios han analizado la coherencia entre la política de atención integral para la primera infancia De Cero a Siempre (DCAS) y las prácticas pedagógicas, predominantemente en entornos de educación inicial urbana. A pesar del reconocimiento de la importancia de esta política para superar la inequidad, son pocos los estudios que abordan la educación inicial en los contextos rurales, cuyos indicadores de inequidad están ampliamente documentados. En el estudio que se presenta en este capítulo se analizan las prácticas de aula y ambientes de aprendizaje de una institución educativa rural multigrado, a la luz de las orientaciones pedagógicas contenidas en los documentos de política pública que existen en Colombia para el grado transición. Los resultados obtenidos mediante la observación no participante y entrevistas cortas mostraron un predominio de las prácticas dirigidas al desarrollo de las dimensiones cognitiva y corporal. En contraste, fueron escasas las prácticas de aula que facilitan las dimensiones socioafectiva y estética, el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. Los hallazgos se encuentran en la misma línea de estudios previos. Se discuten sus posibles explicaciones e implicaciones enfatizando el lugar dado a los docentes y a la ruralidad en la construcción y puesta en práctica de la política pública.

\* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.04>

## Introducción

Las políticas públicas para la primera infancia han recibido cada vez más atención en los países en vía de desarrollo gracias a que la investigación ha mostrado los beneficios de garantizar una educación de calidad en esta etapa de la vida, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Los estudios de García *et al.* (2016; 2020) sugieren que una educación de calidad en la primera infancia está relacionada con mayores ingresos económicos, mayores niveles de escolaridad, mejor desempeño académico y menor probabilidad de consumo de sustancias psicoactivas y criminalidad en los ciclos de juventud y adultez. Adicionalmente, la educación temprana mejora las habilidades comunicativas y cognitivas registradas en los siguientes grados escolares (Asghar *et al.*, 2021; Ramey *et al.*, 2000; Shweinhart *et al.*, 2005). Existe también evidencia sólida que indica que los desempeños cognitivo, social, emocional y físico durante la primera infancia están asociados a mayores niveles de escolaridad e ingresos y a niveles más bajos de embarazo adolescente, participación en programas asistenciales y criminalidad (Bernal, 2014; Bernal y Camacho, 2010). Adicionalmente, la investigación ha mostrado que, si bien la relación con los padres es fundamental, los nexos que los niños establecen con sus maestros y pares resultan cruciales, por lo que las aulas de educación inicial son un espacio importante para el desarrollo infantil (Maldonado-Carreño y Guerrero, 2015).

Por estas razones, las políticas dirigidas a la primera infancia han ganado cada vez más protagonismo como estrategia para superar las inequidades que afrontan amplios sectores de la población y han implicado el compromiso de los Gobiernos y la sociedad. En Colombia se han realizado grandes esfuerzos desde comienzos de la década del 90 por construir una política pública dirigida a favorecer el desarrollo integral de la primera infancia. La oferta educativa en la modalidad institucional entre los 3 y los 5 años se ha concentrado en tres grados de preescolar: prejardín, jardín y transición (MEN, 2014a); el último grado, establecido en la Constitución Política de 1991 como obligatorio.

El grado transición representa el momento de conexión entre el hogar o los sistemas de educación inicial y la educación formal. Sin embargo, estos entornos obedecen a lógicas propias, con organizaciones espaciales y temporales diferentes, así como con relaciones distintivas con los adultos, entre los pares y con el aprendizaje (Yoshikawa *et al.*, 2017). Tales diferencias hacen necesario el acompañamiento oportuno y pertinente a los niños y sus familias y la

articulación de los esfuerzos en tres ámbitos. Primero, el componente pedagógico: la naturaleza y el contenido del intercambio de aprendizaje que se produce entre niños, familias y maestros; segundo, el componente programático: servicios no pedagógicos prestados por programas para fomentar el desarrollo de los niños, y tercero, el componente de política: regulaciones y leyes que permiten establecer y mantener las mejores prácticas (Kagan, 2010). Así, la política pública establece los derroteros y expectativas sobre el trabajo de los docentes, orienta las evaluaciones sobre la calidad de la educación y señala los esfuerzos de formación que garanticen la actualización y el logro de las metas y estrategias para promover el desarrollo y bienestar para los niños.

Colombia ha seguido la tendencia internacional de que la importancia de las transiciones en primera infancia se ha ido transformando y ganando terreno en la política pública (OEA, 2009; Schleicher, 2019). Inicialmente, el grado transición estaba orientado a preparar a los niños para su ingreso a la educación básica primaria, siguiendo un modelo de preparación o *aprestamiento* (Pianta y Rimm-Kaufman, 2006). Más recientemente, la política plantea que el aprendizaje que ocurre en la primera infancia tiene sentido en sí mismo y no solo en la educación escolar o primaria (MEN, 2014a; Constitución Política de Colombia, 1991). Así, las transiciones en la primera infancia y el grado transición se abordan desde una mirada ecológica y sistémica (Pianta y Rimm-Kaufman, 2006) en la que

[...] el niño se concibe como sujeto activo de su propio proceso de vida, sin considerarlo desde su nivel de maduración ni como cifra, sino de manera integral, incluyendo, además del estudio de los procesos individuales y sociales de constitución de la subjetividad e identidad, el estudio de las condiciones de los contextos económico, cultural, social y político en las cuales se viabiliza su existencia. (Alvarado y Suárez, 2011, p. 73)

### **Lineamientos de política para la educación inicial y preescolar en Colombia**

La educación inicial se entiende como un “[...] derecho impostergable de la primera infancia [...] cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños (sic) desde su nacimiento hasta cumplir

los seis años” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013) y se establece como válida en sí misma y no solo como un medio de preparación para la educación básica primaria. La educación preescolar hace parte de la educación formal en Colombia desde el año 1976 cuando se estableció como parte de la atención integral a la niñez. Sin embargo, en la Constitución Política de 1991 se estableció el último nivel de preescolar como obligatorio. Inicialmente, este nivel se denominó *grado cero* y estuvo ligado a la ejecución de un programa que tenía como fin “[...] ampliar cobertura, mejorar calidad y generar condiciones más equitativas para la población de cinco y seis años” (MEN, 1998, p. 5). La propuesta pedagógica para este grado estaba sustentada en principios constructivistas y de pedagogía activa y fue concebida para facilitar una transición exitosa de los estudiantes a la educación básica primaria (MEN, 1998). En el año 1997, con el Decreto 2247, *el grado cero* pasó a denominarse *grado transición*. Actualmente, los tres niveles de educación preescolar (dos no obligatorios y uno obligatorio) son: prejardín, para estudiantes de 3 años; jardín, para estudiantes de 4 años, y transición, grado obligatorio, para estudiantes de 5 años (Decreto 2247, 1997).

En el momento en el que se realizó el presente estudio (2017) estaban vigentes dos series de documentos de política pública que establecen orientaciones para la práctica pedagógica en las aulas de transición: los *Lineamientos curriculares de preescolar* de 1998 y los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014; una tercera serie de documentos, las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*, estaba empezando a circular en las instituciones escolares, por lo que se incluye en esta revisión de literatura pero no se tuvo en cuenta durante la recolección y el análisis de los datos.

### *Lineamientos curriculares de preescolar*

Fueron publicados en 1998 y contruidos bajo la premisa de que los niños son agentes protagónicos del proceso educativo. La educación inicial responde, entonces, a una visión de los niños como sujetos de derechos capaces de “[...] conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones” (MEN, 1998, p. 3). Se reconoce la integralidad, la participación y la lúdica como tres principios fundamentales y se plantean cuatro aprendizajes esenciales que

la educación inicial debe facilitar: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Adicionalmente, se hace énfasis en la importancia de ofrecer una educación inicial pertinente para el contexto cultural y para el desarrollo pleno de los niños en siete dimensiones: corporal, estética, ética, cognitiva, socioafectiva, comunicativa y espiritual (véase la tabla 4.1).

**Tabla 4.1. Lineamientos curriculares de preescolar de 1998**

| Dimensión            | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Corporal</b>      | Se relaciona con el desarrollo físico y con la coordinación del movimiento, así como con la expresión por medio del movimiento.                                                                                                                                      |
| <b>Estética</b>      | Se dirige a promover la sensibilidad, expresión e imaginación valiéndose de los lenguajes artísticos.                                                                                                                                                                |
| <b>Ética</b>         | Se refiere a la forma en que los niños se relacionan con su entorno, a su comprensión sobre su papel en la sociedad y al desarrollo de su autonomía para distinguir lo correcto de lo incorrecto.                                                                    |
| <b>Cognitiva</b>     | Se refiere al desarrollo de los procesos cognitivos básicos (atención, percepción y memoria), y al lenguaje como herramienta para construir representaciones y utilizar sistemas simbólicos.                                                                         |
| <b>Socioafectiva</b> | Se relaciona con capacidades como la expresión de emociones, la evaluación de los propios comportamientos y la toma de decisiones, esenciales para establecer relaciones positivas con otras personas y para afianzar el autoconcepto, la autoimagen y la autonomía. |
| <b>Comunicativa</b>  | Se dirige a elementos relativos a expresar conocimientos e ideas.                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Espiritual</b>    | Se refiere al conjunto de valores, intereses, actitudes y aptitudes morales y religiosa presentes en la cultura.                                                                                                                                                     |

Fuente: adaptación MEN (1998).

### *Referentes técnicos para la educación inicial*

Publicados en 2014 en el marco de la política para la atención integral a la primera infancia en Colombia, hoy hacen parte de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia (Ley 1804 de 2016). Apuntan a la puesta

en práctica de procesos educativos pertinentes y oportunos para promover el desarrollo integral de los niños en torno a cuatro actividades rectoras de la infancia: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio (véase la tabla 4.2). En los referentes se describen, además, tres procesos que le dan sentido a la educación inicial: (1) las interacciones significativas de los niños consigo mismos, con los demás y con su entorno, (2) la creación intencional de ámbitos temporales, espaciales y relacionales cálidos y caracterizados por la libertad de expresión, que estén enriquecidos para promover las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) y el pleno desarrollo de los niños, y (3) la facilitación de experiencias pedagógicas intencionadas (es decir, planeadas y organizadas con un propósito establecido) que reconozcan la individualidad de los niños y pretendan favorecer su desarrollo (MEN, 2014b).

Tabla 4.2. Referentes técnicos de educación inicial

| Actividad rectora            | Descripción                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Arte</b>                  | Enfocada en los procesos de comunicación artística en tres modalidades: expresión dramática, expresión musical, y artes plásticas y visuales.                                                               |
| <b>Juego</b>                 | Entendido como una experiencia creadora y un reflejo de la cultura y la sociedad, que promueve la promoción y práctica de normas y la creación de identidad.                                                |
| <b>Literatura</b>            | Orientada a la incorporación de la tradición oral, los juegos, el arte, y la lectura de cuentos e historias para facilitar el manejo de símbolos esenciales para el aprendizaje y la vida emocional.        |
| <b>Exploración del medio</b> | Dirigida a permitir a los niños aprender de la interacción con su contexto y ambiente inmediato, relacionándose con los adultos, transformando activamente el espacio y construyendo su yo en torno a otros |

Fuente: adaptación MEN (2014b).

La atención integral que se establece en esta política implica promover el desarrollo y el aprendizaje junto con el bienestar, la salud y la nutrición, y juega un papel fundamental al promover la construcción de la identidad, la participación y el ejercicio de la ciudadanía con el disfrute, la recreación y la exploración (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013). Esto ocurre cuando los niños participan de ambientes que potencian

su desarrollo, acompañados de docentes que proponen prácticas pedagógicas pertinentes; cuando disfrutan de una alimentación que cumple con el requerimiento nutricional, y cuando se vinculan con sus familias y comunidades y cuentan con seguimiento y valoración de su proceso (MEN, 2014a). La decisión de enmarcar la educación inicial y el grado transición en la política de atención integral permite avanzar en la armonización de la educación preescolar y la primaria. La vinculación del grado transición a la atención integral comenzó en el 2016 mediante la integración de 478 establecimientos en algunas entidades territoriales certificadas a la iniciativa “Preescolar es una nota”. Para el 2019 el 12 % de la cobertura en el sector oficial incluía el grado transición dentro de la atención integral. Desde entonces se han desarrollado algunas estrategias para ampliar esta cobertura y favorecer la permanencia en el sistema educativo al lograr transiciones armónicas entre las modalidades de educación inicial, el grado transición y el primer grado de primaria (Maldonado-Carreño *et al.*, 2019).

### *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*

En 2017, los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014 se actualizaron con las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017). Estas bases curriculares buscan ser un referente para orientar la organización pedagógica y curricular de la educación para la primera infancia en Colombia, haciendo “[...] énfasis en la acción de los niños y las niñas (*sic*) y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida” (MEN, 2017, p. 22). Dentro de este contexto, se asume que los niños deben ser el centro de la práctica pedagógica y se definen tres propósitos principales de la educación inicial y preescolar: (1) que los niños construyan su identidad en relación con otros, se sientan queridos y valoren los grupos sociales a los que pertenecen; (2) que comuniquen activamente sus ideas y emociones, y (3) que exploren, se relacionen con su entorno y disfruten aprender. Además, estas bases ofrecen a las maestras una ruta para organizar su práctica pedagógica en torno a cuatro momentos (MEN, 2017): *indagar* (conocer las características del desarrollo de los niños, sus intereses, capacidades, gustos, familias, comunidades, etc.), *proyectar* (hacer una planeación pedagógica), *vivir la experiencia* (interactuar con los niños a partir

del cuidado, de la provocación de experiencias retadoras, motivantes y seguras para ellos, y del acompañamiento desde la observación y la escucha), y *valorar el proceso* (observar y reflexionar acerca de los tres momentos anteriores).

### La educación rural en Colombia

De acuerdo con el MEN (2012) la educación rural debe proveer una formación pertinente y de calidad que permita a los niños y jóvenes desarrollar competencias básicas y productivas que les permitan “[...] vincularse como ciudadanos productivos a la vida social y económica de su región” (p. 12); además, la educación también debe facilitar a los estudiantes el acceso al “capital cultural de la humanidad” (*ibid.*) y debe promover procesos de aprendizaje en los que se puedan conocer, con sentido crítico, diferentes realidades. De manera similar, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) establece que el sentido de la escuela rural es promover, orientar y desarrollar capacidades intelectuales, morales y técnicas de los niños campesinos respetando, valorando e incorporando en los programas escolares sus costumbres, lengua, formas de aprender, experiencias domésticas y experiencias productivas. Así, la escuela rural debe tener en cuenta el contexto de los niños campesinos, pero también debe desarrollar en ellos las capacidades necesarias para comprender, enfrentar y resolver problemas concretos tanto en sus comunidades como en las ciudades (FAO, 1994).

A pesar de que este es el ideal, la realidad de Colombia y otros países de América Latina es que existen brechas marcadas entre la educación que se ofrece en zonas rurales y urbanas. En comparación con las áreas urbanas, los niveles de deserción en la ruralidad son mucho mayores, los recursos destinados a educación son menores, la infraestructura es más precaria y los estudiantes tienen un desempeño académico más bajo (Cueto Caballero, 2018; MEN, 2012). Adicionalmente, las escuelas rurales suelen tener aulas multigrado o unitarias que agrupan estudiantes de varias edades y grados, de las que frecuentemente están a cargo de docentes que no tienen ni la preparación ni los materiales para atender esta modalidad educativa (Cueto Caballero, 2018).

En Colombia, la Ley General de Educación solo incluye la educación rural en el artículo 4 correspondiente a la educación campesina y rural, el cual hace



alusión, de manera general, al fomento de la educación campesina en contextos rurales (Ley 115 de 1994). Surgieron, después, los denominados proyectos de educación rural (per), que enfocaron sus objetivos en ampliar la cobertura y mejorar la calidad educativa en las zonas rurales con el fin de disminuir la brecha entre educación urbana y rural (men, 2015).

*Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*, documento posterior sobre educación rural en el país, reconoce que el sistema educativo nacional no tiene todavía la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación. Partiendo de esta problemática, el men propone una serie de lineamientos para las zonas rurales, con el fin de contribuir a superar las brechas de inequidad y calidad que afectan a esta población. Estos lineamientos responden a tres principios: (1) coherencia entre las políticas nacionales y sectoriales, (2) permanencia en el sistema educativo, y (3) articulación entre entidades sectoriales y otras entidades para aumentar la eficacia (men, 2015). Más recientemente, la educación rural se ubicó como uno de los compromisos derivados del Acuerdo de Paz, llamando la atención sobre su urgencia (Duque Duque, 2018).

En cuanto a la educación inicial, el MEN (2012) plantea que es fundamental atender a la primera infancia en los contextos rurales con programas especializados para esta población. Adicionalmente, los lineamientos de *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo* resaltan la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral de los niños y define una ruta de acción para facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes. Esta ruta de acción resalta, de manera general, la revisión de las condiciones en las que se presta atención a la primera infancia en la ruralidad, la adecuación de dicha atención al contexto rural y la oferta de asistencia técnica a las Secretarías de Educación (MEN, 2015).

A pesar del reconocimiento explícito de la importancia de la atención a la primera infancia en los documentos anteriormente descritos, no se cuenta con lineamientos específicos para la ruralidad, y solo se alude a las políticas y rutas de acción generales sin ofrecer detalles de la puesta en práctica de estos contextos para primera infancia. Más aún, no es claro cómo debe ser la atención para los estudiantes de grado transición que asisten a aulas multigrado o unitarias con otros estudiantes de primaria. Por otra parte, aunque los *Lineamientos*

*curriculares de preescolar* de 1998 y los *Referentes técnicos para la educación inicial* de 2014 contienen orientaciones para el grado transición, estas no hacen mención explícita a los contextos rurales con aulas multigrado o unitarias. Este vacío guía la presente investigación, en la que se buscó explorar la articulación entre los documentos de política para la educación inicial en Colombia, las prácticas de aula y los ambientes de aprendizaje en una institución educativa rural (I. E. R.) con aulas multigrado o unitarias.

### **Evidencia sobre la coherencia entre la política y las prácticas**

Dentro de las evaluaciones de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre en Colombia se han realizado diversas investigaciones que contrastan sus lineamientos con las prácticas pedagógicas, como una manera de entender las dinámicas del cambio pedagógico y favorecer la calidad de la educación. Por ejemplo, en el estudio realizado por Castro-Martínez *et al.* (2015) se compararon, de manera cualitativa, la coincidencia entre política y las prácticas pedagógicas en el grado transición de una institución pública y una privada en Bogotá. Los hallazgos indicaron que, si bien se incluyen los elementos consignados en la política, persiste una intencionalidad pedagógica en la que las actividades propuestas por las docentes “están mucho más alineadas con las metas académicas y con la preparación para la primaria” (p. 122).

Por medio del estudio llevado a cabo por Vahos y Gómez (2021), en un programa de prácticas de la Licenciatura en Primera Infancia en Bello (Antioquia), se encontró que, aunque las practicantes incluían en sus planeaciones los elementos de la política, aspectos relacionados con la promoción de la autonomía de los niños y la resolución de problemas tenían poca aparición en las aulas. Vargas-González (2021) llevó a cabo un estudio de caso comparativo en siete municipios de las regiones Andina y Caribe del país y analizó 36 prácticas pedagógicas de educación inicial en la modalidad institucional. Los resultados mostraron que “se atisban modos de relacionamiento basados en el respeto y reconocimiento del otro” (p. 2), pero hay elementos que van en contravía de la política dcas, especialmente ligados a un énfasis en el control sobre los comportamientos de los niños, la repetición como mecanismo de aprendizaje y el

privilegio de preguntas cerradas en las interacciones entre maestras y estudiantes (Vargas-González, 2021). Como indica la autora, estas prácticas están en contravía de la política al disminuir las posibilidades de agencia y exploración del entorno por parte de los niños, entre otros elementos. Vale la pena señalar que, aunque este estudio incluyó algunas aulas rurales, no se presentaron análisis diferenciales relacionados con sus particularidades.

A pesar de que se reconoce la relevancia de que los niños en las zonas rurales reciban una educación inicial de calidad que les permita desarrollarse de manera integral, no se identificaron estudios en Colombia que indaguen cómo los lineamientos expuestos en los documentos de política pública se llevan a la práctica en estas zonas. Como señalan Alvarado y Suárez (2011) en un estudio enfocado particularmente en población indígena, “[...] aún existen condiciones de inequidad en términos de recursos económicos y atención del Estado a las áreas rurales, indígenas y de frontera. No existen indicadores unificados nacionales que permitan leer la situación particular de estas poblaciones” (p. 73).

En este estudio se buscó analizar de qué manera las orientaciones pedagógicas contenidas en dos documentos de política pública para el grado transición se llevan a la práctica en una institución educativa rural con aula multigrado o unitaria. Esto, con el objetivo de explorar la correspondencia entre lo que ha sido construido desde la práctica en las aulas de transición en el contexto rural y lo planteado en términos de política pública. Más específicamente, este estudio abordó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el grado de articulación entre las orientaciones contenidas en los documentos de política pública para la primera infancia en Colombia, las prácticas de aula y los ambientes de aprendizaje utilizados con los estudiantes de transición de la I. E. R.?

Es importante aclarar que en el momento en el que se desarrolló el estudio que se describe en este capítulo (segundo semestre del 2017) había dos series de documentos de política pública vigentes en el contexto nacional, específicos para el grado transición: los *Lineamientos curriculares para preescolar* de 1998 y los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014. Aunque estos documentos ofrecen lineamientos generales para guiar las prácticas pedagógicas en preescolar, no contienen orientaciones específicas para las instituciones rurales organizadas en aulas multigrado o unitarias.

## Metodología

### *Participantes*

Esta investigación se desarrolló durante el segundo semestre del 2017 en una institución educativa rural multigrado ubicada en un municipio de Cundinamarca. De las 11 sedes con las que cuenta la institución, se seleccionaron tres escuelas unitarias<sup>6</sup> (en adelante sede 1, sede 2 y sede 3) y una bidocente<sup>7</sup> (en adelante sede 4), de acuerdo con los siguientes criterios: (1) la cantidad de niños del grado transición; mínimo 2, (2) la accesibilidad de acuerdo con las posibilidades de transporte para realizar la investigación, y (3) la voluntad de las maestras para participar en el estudio. La cantidad de estudiantes por sede osciló entre 4 y 32 niños (véase la tabla 4.3), con edades entre los 5 y los 12 años.

Tabla 4.3. Número de estudiantes en el grado transición por sede

| Sede | Número total de niños en la sede | Número de niños en transición |
|------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1    | 11                               | 2                             |
| 2    | 4                                | 2                             |
| 3    | 14                               | 4                             |
| 4    | 32                               | 5                             |

Fuente: elaboración propia.

Las cuatro docentes participantes (en adelante docente 1, docente 2, docente 3 y docente 4, de acuerdo con número de sede al que pertenecían) eran licenciadas en Educación Infantil (docente 1), en Educación Preescolar (docentes 2 y 3) o en Educación Básica Primaria (docente 4). Sus edades oscilaban entre los 34 y 49 años ( $M = 39$ ;  $DE = 6,12$ ). La docente 3 era quien tenía más experiencia en educación preescolar (23 años) y en escuelas rurales con aulas unitarias o multigrado (18 años). Las docentes de las sedes 2 y 4 eran quienes tenían menos experiencia en educación preescolar y rural (entre 3 y 7 años).

<sup>6</sup> Con un docente para preescolar y primaria.

<sup>7</sup> Con dos docentes para los grados de preescolar y primaria.

### *Instrumentos*

Se utilizó un protocolo de observación no participante de actividades y ambientes de aprendizaje en educación inicial, adaptado de investigaciones previas (Maldonado-Carreño y Guerrero, 2015) que incluía: (1) los aspectos estructurales y materiales del aula (tamaño, mobiliario, disposición de los materiales), (2) el uso de espacios, herramientas y tiempos de cada actividad, (3) las actividades realizadas, (4) los temas y habilidades que se promueven para cada actividad. Además, se indagó por la intención de la docente para cada actividad mediante una entrevista corta al finalizar la jornada de observación.

### *Procedimiento*

Se utilizó un enfoque cualitativo de investigación valiéndose de un análisis de caso que permitió describir en detalle las prácticas de aula en un contexto institucional particular. Una vez se establecieron los contactos con las sedes y se contó con la disposición de las maestras participantes para vincularse al estudio, se realizaron visitas de un día a cada aula para efectuar las observaciones y las entrevistas. Al inicio de cada visita se leyó el consentimiento informado con las docentes y se explicó a los niños la razón de la presencia de la observadora, quien se ubicó en un rincón del salón para interferir lo menos posible en la cotidianidad de las clases. En cada visita se observó toda la jornada escolar para los estudiantes de transición (4,5 horas aproximadamente). También, se tomaron fotografías de los espacios y materiales de apoyo utilizados por los estudiantes de transición. Por último, se preguntó a cada docente al finalizar la observación cuál era el objetivo de las actividades que se habían realizado.

La información obtenida en las observaciones y entrevistas se analizó utilizando un método deductivo sobre la base de categorías y subcategorías previamente definidas, con excepción de la subcategoría de *Interacciones* que surgió a partir del análisis de datos (véase la tabla 4.4). Con la revisión de documentos oficiales, los ambientes de aprendizaje se entendieron como “[...] los ámbitos espaciales, temporales y relacionales [y] la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas” (MEN, 2014a). Por otro lado, las prácticas de aula se entendieron como “[...] el conjunto de acciones y momentos de las clases que [orientan]

al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades” (MEN, 2015).

Tabla 4.4. **Categorías y subcategorías de análisis**

| Categorías                  | Subcategorías<br>(nivel 1)                          | Subcategorías<br>(nivel 2)     |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Ambientes de aprendizaje | 1.1. Espacios físicos                               |                                |
|                             | 1.2. Materiales pedagógicos                         |                                |
|                             | 1.3. Interacciones                                  |                                |
| 2. Prácticas de aula        | 2.1. En relación con las dimensiones del desarrollo | 2.1.1. Dimensión corporal      |
|                             |                                                     | 2.1.2. Dimensión estética      |
|                             |                                                     | 2.1.3. Dimensión ética         |
|                             |                                                     | 2.1.4. Dimensión cognitiva     |
|                             |                                                     | 2.1.5. Dimensión socioafectiva |
|                             |                                                     | 2.1.6. Dimensión comunicativa  |
|                             |                                                     | 2.1.7. Dimensión espiritual    |
|                             | 2.2. En relación con las actividades rectoras       | 2.2.1. Juego                   |
|                             |                                                     | 2.2.2. Arte                    |
|                             |                                                     | 2.2.3. Literatura              |
|                             |                                                     | 2.2.4. Exploración del medio   |

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### *Ambientes de aprendizaje*

Se observaron tres subcategorías referentes a los ambientes de aprendizaje: (1) las características del espacio físico, (2) los materiales pedagógicos disponibles en el aula, y (3) las interacciones entre la docente y los estudiantes de transición; y entre los estudiantes de transición y los estudiantes de los demás niveles.

### *Espacio físico*

Los resultados mostraron que los espacios físicos de las sedes 1, 2 y 3 eran suficientemente amplios para los estudiantes, es decir, tenían bastante espacio libre alrededor de las mesas y pupitres. Solo el aula número 4 tenía el espacio

justo para que los estudiantes pudieran desplazarse entre las mesas y pupitres. En relación con los muebles, se observó que las aulas contenían los elementos estrictamente necesarios para desarrollar una jornada de clases dirigida por la docente (escritorio, sillas, pupitres y tablero).

Por otro lado, la organización y la disposición de los materiales no promovían maneras de interacción en las que los niños pudieran ampliar sus aprendizajes mediante la exploración y el uso autónomo de los recursos. Se pudo observar que las aulas estaban ambientadas con figuras religiosas, imágenes y afiches con fechas de cumpleaños, horario, números y vocales dispuestos lejos del alcance de los niños de transición. En ninguna de las aulas se observaron producciones de los niños como parte de la ambientación.

### *Materiales pedagógicos*

Con respecto a los materiales que los niños manipulaban dentro de las aulas, en su mayoría, estaban destinados a trabajar motricidad fina. Por ejemplo, se encontraron témperas, pinceles, plastilina, lentejuelas, papel seda arrugado, colores y lápices. En ninguna de las aulas se observaron juguetes, disfraces, piezas para hacer figuras y secuencias o bloques para construir. Tampoco había objetos que pudieran promover actividades necesarias para los niños en edad preescolar, como cojines, colchonetas o rincones de trabajo o de juego. En cuanto a los recursos tecnológicos, las sedes 1, 2 y 4 contaban con televisor y la sede 4, con computador. Las docentes se apoyaron en sus celulares y computadores para sus clases. Por ejemplo, las docentes 2 y 3 utilizaron videos infantiles para trabajar las vocales y, al no contar con recursos tecnológicos en su aula, utilizaron los propios.

### *Interacciones*

Las interacciones entre las docentes y los niños de transición, en comparación con los estudiantes de los otros grados, tuvieron características similares en las cuatro sedes. Hubo actividades generales en las que todos los niños hicieron las mismas actividades. No obstante, se observaron actividades específicas para cada grado durante las cuales las docentes mantuvieron ocupados a los estudiantes de transición para dedicar mayor atención a los demás grados. Los niños de transición fueron menos escuchados y muchas veces ignorados en sus

intervenciones. En todas las sedes, los niños de transición permanecieron juntos la mayor parte del tiempo en una misma mesa de trabajo, pero en actividades individuales. En cuanto a las relaciones entre los niños de transición y los de otros grados, apenas se observó integración en el momento del descanso. Solo en la sede 1 se vio la disposición de un niño mayor para apoyar el trabajo de uno pequeño en un momento de la jornada.

### *Prácticas de aula*

Con respecto a las prácticas de aula, se observaron las actividades desarrolladas en clase y se catalogaron como intencionadas o no intencionadas. Las actividades catalogadas como *intencionadas* fueron aquellas que las profesoras (de acuerdo con lo expresado durante las entrevistas posteriores a la observación en el aula) llevaron a cabo teniendo en mente las orientaciones contenidas en los documentos de política pública para la primera infancia. Por otra parte, las actividades catalogadas como *no intencionadas* fueron aquellas que se relacionaban con estas orientaciones por coincidencia, mas no por un plan o direccionamiento explícito de la docente. En el siguiente apartado, se presentan los patrones identificados en las aulas participantes con respecto a las dimensiones del desarrollo contenidas en los *Lineamientos curriculares de preescolar* de 1998 y a las actividades rectoras contenidas en los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014.

### *Prácticas de aula relacionadas con las dimensiones del desarrollo*

A continuación, se presenta una breve descripción de los hallazgos para cada una de las dimensiones del desarrollo. En general, se observó que las prácticas que predominaron se relacionaban con las dimensiones cognitiva y corporal. En contraste, prácticas orientadas a la dimensión estética estuvieron ausentes, y enfocadas a la socioafectiva solo se identificó en una actividad.

#### *Dimensión socioafectiva*

Solo una práctica de aula contempló esta dimensión y lo hizo de manera no intencionada. Ocurrió en la sede 2 cuando la docente les preguntó a los estudiantes



cómo les había ido en la clase de educación física y los niños pudieron expresar sentimientos de frustración y tristeza durante la conversación. Además de este momento, no se observaron más actividades o prácticas relacionadas con la dimensión socioafectiva, por ejemplo, que estuvieran dirigidas a facilitar el desarrollo de habilidades como la identificación y expresión de emociones, la empatía, el autoconcepto y la autoimagen.

### *Dimensión corporal*

En las cuatro sedes se observaron prácticas de aula relacionadas con el desarrollo de esta dimensión. Por un lado, se trabajó el desarrollo motor grueso. En las sedes 1 y 3 se encontraron actividades dirigidas, de manera intencionada, a la coordinación de movimientos y a la expresión corporal por medio del baile. Cabe aclarar que en la sede 3 este baile no estuvo liderado por la docente principal, sino por una docente de danzas. La docente 4 facilitó estiramientos corporales con el fin de generar, mediante el movimiento, una disposición positiva en los niños para iniciar el día. A la sede 2 asistió un profesor de educación física que facilitó una actividad con balones en la que se buscaba, de manera intencionada, trabajar en el fortalecimiento muscular y la coordinación de movimientos.

Por otro lado, en las cuatro sedes, las docentes ofrecieron a los niños guías de trabajo y cuadernos para colorear, pintar, esparcir pegante y escarcha, punzar, etc. Estas actividades buscaban, de manera intencionada, fortalecer la motricidad fina y ejercitar la coordinación óculomanual.

### *Dimensión cognitiva*

Con respecto a esta, se observó que en las cuatro sedes primó el trabajo orientado por instrucciones específicas de las docentes para desarrollar una guía en un cuaderno o en el texto. Tales actividades fueron: colorear, relacionar imágenes con letras o con números, repisar trazos, realizar planas y completar palabras. Ocasionalmente las docentes hicieron preguntas como: *¿Qué letra es esa?*, *¿cuántos dibujos hay ahí?*, *¿cómo se llama ese número?* Estas actividades permitieron, de manera intencionada, desarrollar procesos de memoria por repetición, de percepción auditiva, visual y táctil. Sin embargo, no se observó que se

propiciaran actividades utilizando el lenguaje simbólico como instrumento de representaciones, de relaciones y de pensamiento que condujeran a los niños a comprender su mundo subjetivo y social.

En dos de las sedes se observaron otras actividades. En la sede 3, la docente puso una canción sobre insectos, luego leyó un cuento también sobre insectos y complementó con un audio con sonidos de insectos y con láminas con imágenes de estos (fue una actividad de comprensión lectora). En la sede 4, la docente indagó a los niños sobre saberes previos específicos de la Semana Santa y complementó la información con un video de la historia de Jesús. De manera no intencionada, estas actividades permitieron en los niños la práctica de creación de representaciones mentales, relacionar esas representaciones con la realidad y desarrollar procesos de observación, comparación y atención.

### *Dimensión comunicativa*

Esta, tal y como se plantea en los *Lineamientos curriculares de preescolar*, estuvo ausente en la sede 1. En las sedes 2, 3 y 4 se trabajó de manera no intencionada. En la sede 2 esto sucedió durante el diálogo que tuvo la profesora con sus estudiantes acerca de sus experiencias en la clase de educación física. También en el momento de la oración, pues los niños se expresaron de manera espontánea o en algunas ocasiones con una pequeña ayuda de la docente. En la sede 4 la profesora también propició la expresión oral de los estudiantes al dialogar con ellos sobre sus conocimientos y las experiencias alrededor de la tradición de la Semana Santa. Esto generó de, manera no intencionada, que los niños estructuraran sucesos narrativos de su realidad, escucharan a sus compañeros y aumentaran su vocabulario.

Por último, en la sede 3 la docente hizo preguntas después de leer un cuento a los estudiantes: *¿Cómo se llama este insecto?*, *¿de qué color es la abeja?* Aunque estas preguntas propiciaron de alguna manera la comunicación oral de los niños, no permitieron que estos se expresaran más allá de la comprensión literal del texto. Cuando los estudiantes quisieron hacer comentarios adicionales, la maestra les pidió silencio.

Un patrón observado en las sedes 1, 3 y 4 fue que, en general, los niños de transición eran poco escuchados por las docentes, quienes enfocaron su atención la mayoría del tiempo en los otros estudiantes del salón. De manera

frecuente, cuando los pequeños mostraban interés por participar en una charla, eran ignorados o se les pedía que hicieran silencio.

### *Dimensión estética*

Partiendo de la descripción que se presenta en los *Lineamientos curriculares de preescolar*, esta dimensión estuvo ausente durante las observaciones realizadas en las cuatro sedes. Las actividades propuestas por las docentes se desarrollaron mediante guías previamente elaboradas en cuadernos y textos con tareas específicas. A partir de las orientaciones dadas por la profesora, los niños de transición se limitaron a colorear dibujos, pintar con témperas, punzar, pegar y hacer planas. La docente 3 trabajó únicamente coloreado. Este tipo de prácticas va en contravía de lo propuesto por la dimensión estética, dado que los niños no pudieron expresar de manera espontánea su sensibilidad en sus trabajos ni en sus actuaciones.

### *Dimensión espiritual*

En relación con esta, durante las observaciones en las cuatro sedes se identificó que las prácticas de las docentes promueven el arraigo a las tradiciones religiosas propias del contexto. En tres de las cuatro sedes hubo un momento de oración. En las sedes 2 y 3 al iniciar el día y en la 1 para agradecer por los alimentos. En la sede 4, la temática de la clase fue la de las costumbres de la vida católica. Estas actividades buscaban, de manera intencionada, fortalecer valores culturales de orden religioso arraigados en el contexto.

### *Dimensión ética*

Con relación a esta, también se presentaron patrones similares en las cuatro sedes. En las sedes 1, 2 y 4 los niños siguieron rutinas del día como saludar al inicio de la jornada, mantener una organización específica de los puestos, lavarse las manos y organizar los materiales de la clase. Estas fueron actividades que los niños realizaron sin indicación explícita de las maestras, por lo que mostraron cierto grado de autonomía y criterio en su actuar. En la sede 3, este tipo de

rutinas también se siguió; sin embargo, los niños no parecían seguirlas de forma autónoma, pues la docente continuamente los dirigía.-

Al indagar a las maestras por estas prácticas de aula afirmaron que eran necesarias para mantener un orden en el grupo, pero no mencionaron asuntos que se relacionaran directamente con la dimensión ética como se presenta en los *Lineamientos curriculares de preescolar*. Solo en la sede 2 la docente expresó que estas prácticas de aula buscaban, de manera intencionada, formar relaciones éticas con su entorno y con las demás personas.

### *Prácticas pedagógicas relacionadas con las actividades rectoras*

La planificación intencionada de las actividades rectoras, tal y como se describen en los *Referentes técnicos para la educación inicial* (juego, arte, literatura y exploración del medio), fue poco frecuente. Solo se observaron dos actividades relacionadas con arte (una no intencionada y otra intencionada) y dos actividades relacionadas con literatura (intencionadas). El juego y la exploración del medio estuvieron ausentes durante las observaciones. A continuación, se describen con más detalle los hallazgos con respecto a cada una de las actividades rectoras.

#### *El juego*

En ninguna de las aulas se observó que las maestras lo promovieran, ya fuera de manera intencionada o no intencionada. El único espacio de juego fue el tiempo de descanso en el que los pequeños permanecieron solos en las zonas comunes, mientras que las docentes se dedicaban a otras actividades de planeación o administrativas. Por esta razón, los momentos de descanso no se registraron como prácticas de las docentes.

#### *El arte*

Estuvo presente en los dos momentos de las sedes 1 y 3 cuando los estudiantes pudieron cantar y expresarse utilizando la danza. En el caso de la sede 1, el objetivo de la maestra con esta actividad no era trabajar el arte como actividad rectora de manera intencionada, sino dar la bienvenida a los niños, reforzar su pronunciación en inglés y trabajar la dimensión corporal. En el caso de la sede

3, esta actividad fue liderada por la docente de danzas, quien sí expresó que el arte estaba presente de manera intencionada.

Por otro lado, todas las docentes propusieron a los niños de transición actividades cercanas a las artes plásticas, mediante coloreado, pintura dactilar y modelado con plastilina. Sin embargo, estas actividades no favorecían su expresión artística, pues estaban centradas en completar guías previamente elaboradas para reforzar aprendizajes de números y vocales.

### *La literatura*

Como actividad rectora para la educación inicial no fue observada en las sedes 1, 2 y 4. En la sede 3, la docente planeó varias actividades que giraron en torno a la comprensión lectora. Esta maestra apoyó la lectura de historias con el uso de imágenes y audio. Asimismo, esta sede fue visitada por una docente de lectura externa, quien por 45 minutos leyó cuentos, reprodujo sonidos de pájaros en su celular y propuso a los niños dibujar un pájaro de su propia creación. Estas actividades intencionadas propiciaron un espacio literario donde los niños pudieron disfrutar de la lectura y hacer vínculos entre imágenes, palabras e ideas.

### *La exploración del medio*

Con respecto a esta actividad, no se observaron experiencias propiciadas por las docentes que permitieran a los niños explorar sus entornos físico, biológico, social y cultural. A pesar de que en la sede 2 se observaron espacios amplios de diálogo donde los estudiantes pudieron formular preguntas, hubo momentos en que la docente no los atendió cuando ellos propusieron un tema de su interés (los caracoles). En la sede 3, la docente limitó a los niños continuamente cuando quisieron indagar por lo que les interesaba, indicándoles hacer silencio y no moverse.

## **Discusión**

Este estudio buscó analizar la articulación entre las orientaciones contenidas en los documentos de política pública para la educación inicial en Colombia con las prácticas de aula y los ambientes de aprendizaje dispuestos para los estudiantes de transición en una institución educativa rural con aulas unitarias

o multigrado. En general, se observó que los ambientes de aprendizaje parecen estar centrados en facilitar clases dirigidas por la maestra, con poca participación de los estudiantes de transición. Se observó una falta de recursos pertinentes para impulsar el desarrollo de los niños. Por otro lado, las docentes parecían prestar más atención a los estudiantes de niveles mayores y frecuentemente ignoraban o escuchaban poco a los de transición. De igual forma, se observaron pocas oportunidades de interacción entre los niños de transición y los demás estudiantes del aula.

En general, la mayoría de las prácticas pedagógicas registradas reflejó una visión tradicional de la educación en la que los niños deben permanecer sentados casi todo el tiempo, realizando trabajos individuales centrados en la motricidad fina a partir de guías individuales con instrucciones específicas. Estas guías buscaban facilitar el desarrollo cognitivo y de la motricidad fina de los niños. Sin embargo, dimensiones del desarrollo cruciales como la socioafectiva. Sin embargo, dimensiones del desarrollo cruciales, como la socioafectiva se identificaron en muy pocas ocasiones, así como las cuatro actividades rectoras para la educación en la primera infancia (arte, juego, literatura y exploración del medio). Por otro lado, la dimensión espiritual estuvo presente en conversaciones sobre las tradiciones de la religión católica o en los momentos de oración dirigidos por las maestras. Sin embargo, no se vieron prácticas en el aula que permitieran a los estudiantes aprender o reflexionar autónomamente alrededor de valores o principios morales diferentes a los religiosos. Adicionalmente, las maestras utilizaron rutinas para mantener el control y la organización del aula, pero solo la docente 2 dijo realizar estas rutinas con un propósito de formación ética.

Estos hallazgos indican la posible presencia de algunos procesos en las aulas rurales, semejantes a los encontrados en aulas urbanas en otras investigaciones (Castro-Martínez *et al.*, 2015; Vahos y Gómez, 2021; Vargas-González, 2021). Así, se identifica la persistencia de una visión tradicional de la educación que privilegia la preparación para la primaria, con dificultad para articular las orientaciones sobre la integralidad planteadas en los documentos de política pública analizados. De acuerdo con estas orientaciones, es responsabilidad de la educación en primera infancia proveer ambientes y experiencias de aprendizaje que faciliten, entre otros aspectos: (1) el desarrollo de habilidades socioafectivas y comunicativas, por ejemplo, la autorregulación, la expresión de

emociones y la cooperación; (2) el desarrollo de la creatividad y la libre expresión, por ejemplo, mediante la expresión artística; (3) el aprendizaje utilizando el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. De la misma manera, estas orientaciones hacen énfasis en la importancia de ver al estudiante como un sujeto autónomo que hace parte activa en su proceso de aprendizaje (MEN, 1998; 2014b).

Este énfasis en la formación tradicional podría entenderse desde los retos que plantea la puesta en práctica de la propuesta de la política para la primera infancia. Así, es posible que la aproximación de la escuela más tradicional, “[...] preocupada predominantemente por la responsabilidad académica y caracterizada por una cultura escolar estructurada que hace hincapié en las habilidades cognitivas por encima de otras dimensiones del aprendizaje, por ejemplo, la socioemocional” (Shuey *et al.*, 2019, p. 11.), facilite la adopción de prácticas y currículos por parte de los docentes. Como señalan Frede y Ackerman (2007), con frecuencia los currículos en educación inicial “[...] se basan en teorías psicológicas y pedagógicas que proveen implicaciones para la práctica pedagógica, i.e. (sic) cómo enseñar en lugar de qué enseñar” (p. 13). Si bien esta aproximación puede ofrecer un campo mayor de autonomía y agencia para los docentes, corre el riesgo de dejarlos sin orientaciones claras que les permitan llevar ese conocimiento a la práctica llevándolos a retornar a los procesos que dominan (por ejemplo, planeación centrada en contenidos). Es posible que, ante las limitaciones de una actualización y formación profesionales pertinentes, la experiencia docente incluso contribuya a reforzar dichos patrones. Como identificaron Parra *et al.* (2015) con estudiantes de escuelas normales, los futuros docentes frecuentemente terminaban replicando y afianzando estrategias tradicionales cuando iniciaban el ejercicio de sus prácticas pedagógicas. Los vacíos en la actualización y formación serían aún mayores en el caso del grado transición en las escuelas rurales en la medida en que no hay orientaciones específicas para las aulas multigrado. Más estudios son necesarios para identificar si este tipo de factores podría explicar las dificultades en las transformaciones pedagógicas y las maneras de articular de una manera más efectiva los dos ámbitos: pedagógico y político.

Como señalan Shuey *et al.* (2019), “[...] elaborar un currículo puede ser una tarea retadora; requiere articular los valores de la sociedad, las expectativas de

la comunidad, la cultura y el lenguaje, así como los hallazgos de la investigación” (p. 12). En este sentido, la discusión sobre el currículo en primera infancia requiere de un ejercicio de diálogo, y no solo de transmisión de información, que permita a los docentes articular sus realidades con las metas que se plantean para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Así, la divulgación de los documentos se plantea como necesaria, aunque insuficiente, para ser incorporada en las estrategias de formación del talento humano en educación inicial.

No se puede desconocer, como primer paso, la importancia de que todos los docentes cuenten con la información, así como el hecho de que es probable que las maestras del contexto rural se encuentren en desventaja en este sentido. Como muestran los resultados de otros estudios, las participantes en Bogotá y Bello contaban con información sobre los lineamientos y estos estaban presentes en sus planeaciones (Castro-Martínez *et al.*, 2015; Vahos y Gómez, 2021). Por el contrario, en este estudio se identificó el desconocimiento de las orientaciones, o su no inclusión, dentro de las planeaciones; las maestras señalaron que llevan a cabo inicialmente la planeación para los grados de primaria y luego se ajustaba para los niños del grado transición. En este sentido, el informe de gestión de 2017 del MEN incluye en actualización docente solo algunos programas para el preescolar que están en fase de prueba, y no da cuenta de programas especiales para la ruralidad y las aulas unitarias o multigrado.

Otro elemento que puede apoyar la reflexión en torno a la transformación de las prácticas pedagógicas se relaciona con los procesos de formación continua y el lugar otorgado a los docentes en la política. Es evidente que los docentes juegan un papel clave en llevar a la realidad el cambio educativo y, si bien no todo depende de su labor, su acción práctica es crucial en la materialización de la política pública. Como señala Vargas-González (2021):

[...] lo que se declara en la normativa sobre lo que se espera de las prácticas pedagógicas pasa inevitablemente por la lectura, la selección, el recorte, la abstracción, la interpretación y, en algunos casos, la omisión y el desconocimiento de los docentes como agentes educativos del Estado. En este sentido, se puede asegurar que la acción política de los docentes en las prácticas pedagógicas es un proceso constante y continuo de creación, por medio del cual buscan responder a las expectativas del Estado; no obstante, está determinado por sus intereses,



sus recursos profesionales, sus visiones de mundo, sus concepciones de infancia, entre muchos otros factores. [...] (p. 24)

De esta manera, el diálogo sobre los lineamientos políticos no es un evento puntual y unidireccional, sino que ha de ser un trabajo permanente que pueda ser actualizado a la luz de las realidades de los diferentes contextos en los que la voz de los maestros ha de ser escuchada. La política, entonces, puede llenarse de sentido y convertirse en una herramienta efectiva para el logro de las metas establecidas.

Finalmente, es necesario reconocer las condiciones administrativas y prácticas en las que desarrollan su labor los docentes en las áreas rurales. Por ejemplo, en observaciones informales realizadas por fuera de las aulas, se comprobó que las maestras debían hacerse cargo de múltiples labores dentro de las sedes, como atender asuntos administrativos, solucionar problemas eléctricos o barrer el salón. Adicionalmente, la ausencia de materiales y ambientes de aprendizaje idóneos para los niños de transición podría explicarse por una falta de recursos. Como lo indica Cueto Caballero (2018), esta es una limitación común en las instituciones educativas rurales con aulas unitarias o multigrado. Sin embargo, podría pensarse en la posibilidad de adaptar las aulas de clase con materiales y recursos de bajo costo o disponibles en el contexto, como tapas, productos reciclados y semillas. En ese sentido, la ausencia de materiales y espacios pertinentes para el grado transición también podría estar relacionada con la necesidad de un mayor conocimiento por parte de las maestras sobre cómo realizar este tipo de adaptaciones o con una mayor motivación para hacerlo.

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación ofrecen elementos para reflexionar sobre el quehacer pedagógico que se está dando en una institución educativa rural con aulas multigrado y unitarias; específicamente, sugieren una posible desarticulación entre las orientaciones de política pública para la educación inicial y lo que sucede en aulas unitarias o multigrado en instituciones educativas rurales. Se hace visible la necesidad de repensar los procesos de formación continua de las maestras con respecto a las orientaciones y principios contenidos en

los documentos existentes, así como contar con orientaciones que atiendan, de manera explícita, a las realidades de las aulas con modelo unitario o multigrado, tanto en su organización como en los recursos que se requieran para su puesta en práctica.

Si bien este estudio realiza un aporte para traer a la discusión las complejidades de la educación en transición en el contexto rural, cuenta con algunas limitaciones que es importante considerar en próximos estudios. El hecho de que esta investigación haya sido liderada por una docente de la institución en la que se llevó a cabo podría considerarse como una potencial limitación, pues pudo haber sesgos en el proceso de recolección y análisis de datos. Sin embargo, esto también representa una de las cualidades del estudio, pues los hallazgos dejaron reflexiones importantes para la propia práctica pedagógica de la docente investigadora.

Aunque los hallazgos de esta investigación no tienen la pretensión de ser generalizables, representan un aporte para el campo de la educación en Colombia, dada la carencia de estudios enfocados, concretamente, en describir los ambientes de aprendizaje y las prácticas que se llevan a cabo en aulas unitarias o multigrado en contextos rurales. También pueden constituirse en un insumo para programas de formación o actualización sobre la política pública DCAS. Además, este estudio puede ofrecer algunas orientaciones a otros países de América Latina en los que también es notoria la brecha de inequidad entre la escuela rural y la urbana. Es importante seguir investigando las relaciones entre las políticas públicas en primera infancia y las realidades de las instituciones rurales, de modo que puedan comprenderse de una manera más amplia las razones que llevan a su desarticulación en el terreno de la práctica y las formas de mejorar el acompañamiento a las maestras en tales contextos.

## Referencias

Alvarado, S. V., y Suárez, M. C. (2011). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 70-84, 907-928. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/>

- Asghar, M., Munawar, S., y Sittar, K. (2021). Early Childhood Education and its Influence on Future Education. *Bilingual Research Journal Jahan-E-Tahqeeq*, 4(4), 141-153. <https://jahan-e-tahqeeq.com/index.php/jahan-e-tahqeeq/article/view/453>
- Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia*. Fedesarrollo. <http://hdl.handle.net/11445/148>
- Bernal, R.; Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/8175>
- Castro-Martínez, J. A., Bossio, A.; Rodríguez, H., y Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atención integral para la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Alta Consejería para Programas Especiales, Presidencia de la República de Colombia. [https://issuu.com/de0a5iempredocs/libro\\_de\\_cero\\_jeiesson\\_bicolor\\_web](https://issuu.com/de0a5iempredocs/libro_de_cero_jeiesson_bicolor_web)
- Constitución Política de Colombia [Constitución]. Artículo 67. 6 de julio de 1991 (Colombia).
- Cueto Caballero, S. (2018). *La educación rural requiere poner a los estudiantes como foco de atención*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/281739>
- Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. D. O. n. o 43131.
- Duque Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, (210), 135-176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Frede, E., y Ackerman, D. J. (2007). Preschool Curriculum Decision-making: Dimensions to Consider. *Preschool Policy Brief*, (12). <https://bit.ly/3qxO2n4>
- García, J. L., y Heckman, J. J.; Leaf, D. E.; Prados, M. J. (2016, December). *The Life-cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w22993>
- García, J. L., Heckman, J. J., y Leaf, D. E.; Prados, M. J. (2020). Quantifying the Life-cycle Benefits of an Influential Early-Childhood Program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502-2541. <https://doi.org/10.1086%2F705718>

- Kagan, S. L. (2010). Seeing Transition through a New Prism: Pedagogical, Programmatic, and Policy Alignment. In S. L. Kagan; K. Tarrant (Eds.), *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems* (pp. 3-17). Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
- Maldonado-Carreño, C., Escallón, E., y González-Beltrán, (2019). *Medir para mejorar: el papel de la medición en el logro de las metas de la política educativa para la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional; Uniandes.
- Maldonado-Carreño, C., y Guerrero, P. (2015). La educación inicial desde la perspectiva de los derechos: una mirada a los procesos en el aula. *Revista de Asuntos Públicos*, 11, 26-31. <http://hdl.handle.net/1992/7508>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Preescolar: lineamientos curriculares*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural: calidad y equidad para la población de la zona rural*. <https://bit.ly/3MSrIfI>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Documento n. ° 20. El sentido de la educación inicial*. <https://bit.ly/42LagiV>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral: el arte en la educación inicial*. <http://hdl.handle.net/20.500.11788/320>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica "Siempre Día E"*. <https://bit.ly/3qr2a1A>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. <https://bit.ly/3Nfc0fV>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (1994). *Ecología y enseñanza rural. Manual para profesores rurales del área andina*. <http://www.fao.org/docrep/006/t3725s/t3725s00.htm>
- Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura. (OEA). (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional. Marco conceptual, situación, avances y desafíos*. <https://bit.ly/3IYRbms>
- Parra, R., Parra, F., Vera, A., y Trejos, H. (2015). *La escuela total*. Universidad de Ibagué.

- Pianta, R. C., y Rimm-Kaufman, S. (2006). The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. In K. McCartney; D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology* (pp. 490-507). Blackwell Publishing.
- Ramey, C., y Campbell, F.; Burchinal, M.; Skinner, M.; Gardner, D.; Ramey, S. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401\\_1](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_1)
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>
- Shuey, E. A., Kim, N., Cortázar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., y Engel, A. (2019). *Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/d2821a65-en>
- Shweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C., y Nores, M. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. <https://bit.ly/42phbOH>
- Vahos, M. I., y Gómez, D. N. (2021). Aplicación de la política pública de primera infancia en la práctica pedagógica. *Infancias Imágenes*, 20(2), 216-229. <https://doi.org/10.14483/16579089.17294>
- Vargas-González, A. P. (2021). Relación entre prácticas pedagógicas de educación inicial con De Cero a Siempre. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.rppe>
- Yoshikawa, H., Ponguta, L. A., y Kagan, S. L. (2017). *Analytic Plan for the Colombia Early Learning Quality Instrument (CELQI) and MELQO Child Development and Learning (CDL) Assessment*. Report submitted to the Colombia Ministry of Education.