

Creencias de Maestros sobre la Disposición para la Escolarización: Un Análisis Cualitativo

Ana Belén Díaz

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Dr. Alejandro Vásquez

Julio de 2020

Resumen

La Disposición para la Escolarización (DPE) define el conjunto de competencias y habilidades necesarias para que un niño pueda tener éxito en la escuela. Las creencias de los maestros sobre la DPE afectan las prácticas educativas y pueden tener consecuencias en el desempeño del niño. Esta investigación utilizó una metodología cualitativa para conocer las creencias de 39 docentes de nivel inicial y primaria de Uruguay, identificando posibles diferencias entre ellos. Se llevó a cabo un análisis secundario de audios de 3 entrevistas en profundidad, semiestructuradas y 7 grupos focales, realizados en el marco de la investigación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). Se compararon las creencias de los docentes según el nivel educativo (nivel 3, nivel 4 y 5, primer año de primaria). La información se clasificó en cuatro categorías: niño, familia, contexto e institución educativa. La mayoría de los docentes creen que para el éxito académico los niños deben contar con buen desarrollo socioemocional, habilidades de disposición para el aprendizaje tales como curiosidad, autonomía y adquisición de hábitos y rutinas. Deben ser capaces de escuchar a los otros, ser empáticos y comunicarse de manera eficiente. Se constatan diferencias en las creencias sobre DPE según el nivel en que se desempeñan los docentes. Los maestros de nivel inicial refieren darle mayor énfasis al desarrollo motriz y áreas socioemocionales a diferencia de los de primer año, que mencionan como más importante el trabajo con habilidades lógico matemáticas y lenguaje, así como el desarrollo de la autonomía.

Palabras clave: metodología cualitativa, maestras, educación inicial, creencias, Disposición para la Escolarización.

Abstract

School Readiness defines the set of competencies and skills necessary for a child to be successful in school. Teachers' beliefs about School Readiness affect educational practices and can have consequences to child's performance. This research used a qualitative methodology to examine these beliefs in 39 early education and elementary teachers in Uruguay, identifying possible differences between them. A secondary analysis of audios of 3 semi-structured, in-depth interviews and 7 focus groups was carried out within the framework of the Inventario de desarrollo Infantil (INDI) investigation. Teachers' beliefs were compared according to the educational grade they were currently working in (preschool, kindergarten and first year of elementary school). The information was classified into four categories: child, family, context, and educational institution. Most teachers believe that for academic success, children must have good socio-emotional development, approaches to learning such as curiosity and acquisition of habits and routines. Being able to listen to others, be empathetic, and communicate efficiently. Differences in School Readiness beliefs are found according to the grade at which teachers perform. Early education teachers refer to give greater emphasis to motor development and socio-emotional areas, while elementary teachers emphasize math and language skills, as well as the development of autonomy.

Key words: qualitative methods, teachers, Kindergarten, beliefs, School Readiness.

Creencias de Maestros sobre la Disposición para la Escolarización: Un Análisis Cualitativo

El porcentaje de niños que asisten a educación inicial en Uruguay ha aumentado a lo largo de los últimos 8 años. En 2019 se reportaron cifras muy favorables tanto para nivel 3, 4 y 5 con matrículas del 76, 94 y 99% respectivamente (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2020). Si nos centramos en las tasas de repetición de primer año escolar estas ascienden a un 9.4% (ANEP, 2020), posicionándose como las más altas a lo largo de todo el ciclo de primaria. Si tenemos en cuenta el contexto socioeconómico (quintil) al que pertenecen los niños, se puede concluir que para aquellos del quintil más bajo las tasas de repetición resultan casi tres veces más grande que para los de quintil más elevado (ANEP, 2020). Esta situación lleva a preguntarse ¿qué ocurre en la transición hacia primaria? y ¿por qué aquellos de mayor privación socioeconómica se ven más afectados?

1.1 Disposición para la Escolarización

Para abordar esta problemática a nivel internacional se plantea el constructo Disposición para la Escolarización (DPE) del inglés *School Readiness*. Refiere a las diferencias en el desarrollo individual de cada niño que le permiten responder favorablemente a las demandas de la escolarización, impactando en las trayectorias educativas (Liz y Vásquez Echeverría, 2018; Vásquez Echeverría y Liz, 2019). Es un concepto multidimensional en el cual se contemplan habilidades y competencias pre-académicas, cognitivas, socioemocionales y motoras propias del niño (Janus y Duku, 2007). A su vez, implica la interacción de este con diferentes experiencias ambientales y culturales que pueden obstaculizar o potenciar su desarrollo (Arrivillaga et al., 2016). Abarca a la familia, principalmente las actitudes de padres o cuidadores y su participación en el aprendizaje temprano de los menores. Desde el hogar deben estar preparados para ofrecer

un entorno estimulante, mostrando compromiso en diversas actividades tales como cantar, leer libros, contar historias y juegos (Rebello Britto y Limlingan, 2012). Por último, se incluye al centro educativo haciendo foco en las prácticas que promuevan y apoyen una buena transición a la primaria, creando continuidad entre los ciclos, estimulando el aprendizaje de los niños y ayudando a minimizar las diferencias culturales que pueden existir entre el hogar y la institución (Rebello Britto y Limlingan, 2012). Aquellos niños que se encuentran preparados para la educación formal se pueden beneficiar de todo lo que la escuela tiene para ofrecer, tanto académica como socialmente (Doherty, 1997).

La evaluación de la DPE resulta muy importante ya que el nivel de desarrollo del niño es un predictor significativo del futuro éxito académico e incluso laboral; influyendo a nivel educativo -de primaria y secundaria- pero también en la adultez (Duncan et al., 2007; Doherty, 1997; Rebello Britto y Limlingan, 2012; Brown y Lan, 2014). En aquellos casos en que existe una brecha en la DPE entre los niños al comienzo de su trayectoria escolar, esta frecuentemente se mantiene e intensifica si no se interviene de manera oportuna (Liz y Vásquez Echeverría, 2018). Según Doherty (1997), la falta de DPE aumenta la probabilidad de recurrir años posteriores, incrementando la necesidad de recibir servicios de educación especial; a su vez, esto se puede asociar con la deserción estudiantil en la secundaria (Doherty, 1997). La autora menciona que en caso de no atender de forma temprana esta situación, se produce un costo considerable para toda la sociedad. Teniendo en cuenta las consecuencias negativas que se pueden generar a largo plazo, diferentes gobiernos han decidido aplicar políticas que permitan atender el desarrollo en primera infancia de forma integral, con intervenciones eficaces que posibiliten un aprendizaje equitativo (Vásquez Echeverría y Tomás, en prensa).

Para muchos niños la transición entre ciclos se realiza de forma saludable, contando con el apoyo de su familia y maestros, logrando los progresos requeridos. Pero otros lo viven como una discontinuidad, lo cual genera consecuencias que repercuten en las planificaciones de los maestros de primer año, quienes deben tener en cuenta el rezago que presentan algunos niños. Lo cierto es que en la transición -de nivel inicial hacia primaria- existe un desfase en lo que se demanda del niño, modificando las expectativas de los docentes y de la familia, pudiendo llevar a que ese período sea vivido como una crisis. Algunos de los cambios que se presentan incluyen la disminución del rol del juego, el uso menos flexible de los espacios y nuevas formas de evaluación con calificaciones que penalizan los bajos rendimientos (Vásquez y Tomás, en prensa).

1.2 Creencias de Docentes sobre DPE

Diversas investigaciones plantean que la concepción sobre DPE puede variar según cada actor social. Los cambios en el concepto pueden deberse al lugar que ocupa el individuo, la institución a la que representa, su formación académica o sus creencias. El concepto de creencia puede entenderse como “un estado interno, una cierta ‘disposición’ para actuar. La persona cree en algo y en tal sentido tiene la disposición para actuar coherentemente” (Durán Chiappe, 2010, p.48). Son guías para tomar decisiones, siendo aquello que el individuo considera como verdadero (Smith y Shepard, 1998). Pueden ser conscientes o inconscientes y es posible inferirlas a través de lo que la persona dice o hace, permitiendo que el individuo evalúe lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo (Durán Chiappe, 2010). Las creencias de las maestras influyen la forma en que estas perciben las situaciones de clase y cómo las interpretan, afectando su accionar. Esto genera consecuencias en las prácticas educacionales

influyendo en la interacción con sus alumnos, también repercute en el clima del aula y la forma en que las instrucciones son dadas, modificando el desempeño de los escolares. A su vez impacta en la evaluación y expectativas sobre el rendimiento de cada uno de los alumnos. (Abry et al., 2015; Piotrkowski et al., 2000; West et al., 1993). Las inconsistencias en las creencias de los docentes de nivel inicial y primaria llevan a diferencias en cuanto a lo que se espera del niño en cada ciclo. Esta inconsistencia puede generar efectos muy negativos respecto al desempeño de los escolares, causando estrés y confusión, comportamientos desadaptativos, frustración, afectación de la confianza y desmotivación en clase (Abry et al., 2015; Piotrkowski et al., 2000; Zhang et al., 2008).

La evidencia científica demuestra que cada actor acentúa diferentes elementos de la DPE según sus creencias. Si nos centramos en las concepciones de los padres se observa que estos suelen priorizar las dimensiones más académicas del constructo, tales como la capacidad de nombrar objetos, letras y números, la memorización, el conocimiento básico y el lenguaje (Barbarian et al., 2008; Diamond et al., 2010; Piotrkowski et al., 2000; West et al., 1993). Por otro lado, si nos centramos en aquello que los gobiernos consideran más relevante, las políticas y estándares de la educación suelen referir mayoritariamente a la dimensión cognitiva y específicamente al lenguaje (Barbarin et al., 2008). A su vez, si ponemos el foco en aquello que las maestras evalúan como esencial, es posible observar diferencias de acuerdo al ciclo de inicial o primaria. Resulta pertinente aclarar que la mayor parte de las investigaciones consultadas en el presente estudio fueron realizadas en Estados Unidos, donde la organización de la escolaridad es diferente a la de Uruguay. Las principales discrepancias refieren a la no obligatoriedad en la cursada de nivel 4, denominado preescolar. A su vez, los profesionales a cargo no son exigidos

con titulaciones de grado, variando según la normativa de cada estado, lo cual genera inconsistencias en cuanto a la formación (Abry et al., 2015). Kindergarten es la denominación de nivel 5, siendo obligatorio para todos los niños de 5 o 6 años, contando con la posibilidad de recurrar. Estos docentes deben tener titulación en todos los estados. En Uruguay la totalidad de los maestros deben contar con titulación de grado. En la órbita de educación pública desde el año 2017 se cuenta con la carrera de maestro en primera infancia, formando profesionales especializados en niños de 0 a 6 años.

En conjunto todos los docentes dan menor importancia a las habilidades académicas, enfatizando la autorregulación y las competencias interpersonales (tales como tomar turnos, escuchar a otros, ser empáticos y resolver problemas). Por otro lado, ven como muy importante la actitud frente al aprendizaje (incluyendo interés, compromiso, curiosidad y entusiasmo), así como la posibilidad de una comunicación adecuada y buen desarrollo socioemocional (Abry et al., 2015; Zhang et al., 2008). Al dividir los docentes según el nivel en el que se desempeñan, se observan diferencias en las creencias sobre DPE. Los maestros de preescolar acentúan más las habilidades académicas y menos la autorregulación en relación con los de Kinder (Abry et al., 2015; Piotrkowski et al; 2000). Si se comparan los docentes de Kinder con los de primer año, los primeros enfatizan en habilidades motrices, por ejemplo la manipulación correcta de objetos -como ponerse una campera o comer la merienda- mientras que los segundos se centran en la tolerancia a la frustración, el autocontrol y la actitud frente al aprendizaje (Zhang et al., 2008).

1.3 Objetivos de este Estudio

La presente investigación se centrará en los maestros como parte fundamental en la transición de los niños desde nivel inicial hacia primaria. Con el propósito de describir las

creencias de los docentes de ambos ciclos respecto a la DPE, ya que condicionan y moldean el tipo de prácticas que se llevan a cabo en el aula, así como las expectativas sobre los niños. Para esto se utilizó una metodología cualitativa que permitió analizar audios de grupos focales y entrevistas individuales con docentes, realizadas en el marco de la investigación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). El INDI es un instrumento de evaluación de la DPE para nivel 3, 4 y 5 de educación inicial que se encuentra adaptado culturalmente, validado y baremado para la población uruguaya. Fue desarrollado desde la Facultad de Psicología (UdelaR) junto con diferentes actores del sistema educativo nacional (Vásquez Echeverría y Liz, 2019). Surge en el 2013 con la presentación de un proyecto de inclusión social, creándose en 2015 la primer versión piloto del instrumento. Actualmente es implementado a nivel nacional para toda la población de educación inicial pública (Inventario de Desarrollo Infantil [INDI], s.f.). Es aplicado por la maestra en contexto de aula durante dos períodos en el año, incluyendo ítems que evalúan 4 dimensiones: desarrollo cognitivo, motor, socioemocional y disposición para el aprendizaje. A través de sus resultados el INDI permite diferenciar niños que se desempeñan a nivel esperado de aquellos que podrían beneficiarse de intervenciones tempranas, para favorecer una transición saludable (Vásquez Echeverría et al., 2020; Liz y Vásquez Echeverría, 2018).

Método

2.1 Diseño

La elección del diseño de corte cualitativo se da a partir de los objetivos de la investigación, que refieren a desarrollar conocimiento y entendimiento refinado sobre las creencias de los docentes respecto a la DPE. No se busca generalizar las conclusiones sobre las

creencias a toda la población de maestros, sino producir información sobre aquello que señalan como más relevante de acuerdo a lo que esperan de los niños en cada ciclo escolar y comprender si existen diferencias.

La recopilación de datos se dio a través del análisis secundario de material disponible en formato audio de entrevistas en profundidad, semiestructuradas y grupos focales con docentes. Algunos de los beneficios presentes en el uso de estos grupos como técnica de recolección de datos es la posibilidad de producir grandes cantidades de información focalizada en el tema de interés a través de la discusión grupal, en un corto período de tiempo. Esto facilita el entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes (Mella, 2000). A su vez el sentido de pertenecer a un grupo puede contribuir a que los integrantes se sientan seguros y más afines a compartir información (Onwuegbuzie, 2011).

Las entrevistas y los grupos fueron realizados como parte de un diseño mixto secuencial tanto para el desarrollo del INDI como para el análisis sobre la comprensión de reportes (Vásquez y Liz, 2019). Las mismas se llevaron a cabo a lo largo de tres años (2015, 2017 y 2019). Se utilizaron pautas diferentes que incluyeron una combinación de preguntas abiertas y otras más dirigidas. Más información sobre las pautas se presenta en el Anexo 1. El lenguaje corporal, gestual u otro tipo de expresiones no verbales no formaron parte del análisis.

2.2 Participantes

Participaron 39 docentes (38 mujeres). Una de las maestras estuvo presente en dos grupos focales. Se trabajó con el audio de 3 entrevistas individuales y 7 grupos: un grupo de primer año, tres de inicial 3 y tres de inicial 4 y 5 (los docentes de estos niveles fueron convocados juntos). La cantidad de participantes de los grupos varió en cada encuentro, siendo el máximo 8 y 4 el

mínimo. Gran parte de los entrevistados ejercían su labor tanto en instituciones públicas como privadas, mayormente en el departamento de Montevideo, incluyendo también algunos docentes de Canelones y San José. La distribución de la muestra según el grado en el que se desempeñaban los docentes fue de: doce maestros de nivel 3, siete de nivel 4, trece de nivel 5 y siete de primer año. Se debe tener en cuenta que algunos maestros trabajaron en más de un nivel de educación inicial, incluso en algunos casos también lo hicieron en primaria.

Para el reclutamiento de los docentes se utilizaron listas de distribución enviando invitaciones por correo electrónico desde el equipo de investigación de INDI. A su vez, se utilizó el contacto personal cara a cara y el muestreo por bola de nieve, donde los maestros eran incentivados a invitar y reclutar nuevos participantes. La totalidad de grupos focales y entrevistas fueron realizadas en el edificio de Facultad de Psicología de la Universidad de la República, proporcionando un ambiente neutro y seguro para que la discusión pudiera tener lugar.

El número de entrevistas y grupos utilizados para el análisis fue determinado por la cantidad de archivos a los que se pudo acceder. En principio se contaba con tres audios más de entrevistas individuales, que debieron ser descartados por problemas técnicos con el audio o debido a que la pauta de entrevista era muy diferente y no se adaptaba a los objetivos del presente estudio.

2.3 Procedimiento

Se realizó la transcripción a partir de los audios de cada entrevista y grupo focal utilizando la herramienta online gratuita *oTranscribe*¹ para facilitar el proceso. La duración de las grabaciones fue de entre 32 y 66 minutos para las entrevistas individuales, con un promedio

¹ (<https://otranscribe.com/>)

de 53 minutos. Mientras que para los grupos fue entre 80 y 120, con un promedio de 105 minutos. Se optó por una transcripción más libre, que permitiera captar y comprender mejor los significados de las frases, eliminando ciertas muletillas, permitiendo que la información fuera más clara y legible. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta el grado de dificultad para identificar las voces durante las discusiones de los grupos. El anonimato fue asegurado ya que al momento de la transcripción cada participante fue identificado con una letra “P” y un número (de acuerdo al orden de intervención en la grabación). Desde este punto en adelante se trabajó únicamente con información en formato texto. Se partió con un promedio de 47 páginas por documento con el objetivo de reducirlo a la mínima unidad de análisis, que fue la frase. Se generaron 3 carpetas para agrupar las transcripciones (grupos focales y entrevistas) de acuerdo al grado en que se desempeñaban las maestras: nivel inicial 3, nivel inicial 4 y 5 y primer año escolar.

2.4 Análisis de Datos

A partir de una lectura en profundidad de cada documento se identificó la presencia de comentarios respecto a componentes de la DPE a lo largo de todas las transcripciones. Para el análisis se buscaron estrategias que permitieran reducir la gran cantidad de información. Se optó por la técnica de Reducción de Datos Rigurosa y Acelerada -RADaR por su sigla en inglés-. La misma implica utilizar procesadores de texto, así como la creación de tablas para convertir los datos en un formato más condensado y conciso que facilite su uso (Watkins, 2017). Se generaron entonces las siguientes macrocategorías: niño, familia, contexto e institución educativa, para clasificar la información. Tras otra lectura más focalizada, se identificaron aquellas frases y comentarios más pertinentes en cada documento sobre las macrocategorías. Se generó así una

lista que correspondía a cada entrevista o grupo con frases referentes a la DPE. Para los grupos se tuvo en cuenta tanto acuerdos como desacuerdos parciales o totales entre los participantes. El siguiente paso fue unificar las listas según cada nivel (3 y 4 y 5). El criterio de selección para las frases o conceptos fue que debían aparecer por lo menos en dos transcripciones y ser apoyados por la mayoría de los participantes, o no contar con opiniones detractoras. Por último, se obtuvo una lista por cada nivel con aquellas creencias emergentes de las transcripciones sobre DPE con mayor representatividad, clasificadas bajo las cuatro macrocategorías.

Tras una nueva lectura, esta vez haciendo foco en aquellos comentarios en referencia a los niños, se buscó identificar habilidades y competencias mencionadas por los docentes propias de cada nivel. Se apuntó a reducir estos comentarios a la mínima expresión creando ítems. Los mismos fueron ordenados en tablas -una por cada entrevista y grupo focal- generando un total de 10. Para la creación de estas se utilizaron categorías generadas a priori, que se corresponden con las categorías de análisis del INDI: desarrollo cognitivo y sus subdimensiones, desarrollo motor y sus subdimensiones, desarrollo socioemocional y disposición para el aprendizaje. A continuación se tomaron todos los ítems de cada una de las 10 tablas y se colapsaron según el nivel (inicial 3, inicial 4 y 5 y primer año escolar), obteniendo tres cuadros que presentan las habilidades y competencias esperadas.

Resultados

Para una mayor comprensión de los resultados, estos se dividen de acuerdo a los tres niveles (3; 4 y 5; primer año escolar). Por cada nivel se exponen los tópicos más mencionados sobre DPE bajo las cuatro macrocategorías. A su vez, se presentan en tablas aquellos aspectos más destacados sobre las habilidades y competencias que se esperan en los niños. Las tablas

presente en el Anexo (2, 3 y 4) exponen los ítems más relevantes para los docentes de nivel 3, nivel 4 y 5 y primer año respectivamente.

3.1 Nivel Inicial 3

3.1.1 Niño

Un aspecto que resalta sobre los niños refiere a la gran diversidad que se presenta en las clases. Las maestras acuerdan en que son muy heterogéneos respecto a lo que pueden lograr, mostrando una gran variabilidad en cuanto al rendimiento. Mencionan que cada uno tiene su ritmo y hay diferencias en los procesos personales, abarcando desde niños que no hablan y señalan hasta otros que conversan y se desenvuelven con autonomía. Por otro lado, surge la adaptación del niño a la clase; muchos docentes manifiestan dificultades al respecto. Los niños necesitan un período de adaptación y no todos son capaces de lograrla al mismo tiempo, incluso comentan que algunos dejaron de asistir posponiendo el ingreso a la educación formal. Respecto a la adaptación se alude que hay factores que pueden influir tales como la edad (recalcando que pocos meses pueden marcar diferencias), o la escolaridad previa. La siguiente cita ilustra lo mencionado:

En realidad hay una diferencia abismal para mí, de los niños que vienen de la casa (...) y ves al niño que ya viene escolarizado, ¿ta? viene con 2, viene con 3 de, de CAIF, a veces desde Experiencias Oportunas desde bebés y es otra cosa completamente.

Respecto a la escolaridad se remarca que a nivel de educación pública la gran mayoría de los niños tiene como primer experiencia educativa nivel 3, funcionando como puerta de entrada. Se le da mucho valor al juego así como al trabajo con el cuerpo y el movimiento. La mayoría de los docentes afirman que las actividades en las que el cuerpo está implicado son las que los niños

más disfrutan y también en las que más participan. Se comenta la importancia de que puedan comunicarse en el aula. Nuevamente aquí surge la disparidad, con algunos niños que lo logran de manera exitosa y otros tantos que no. Para quienes es su primer experiencia escolar suele ser más dificultoso ya que no están acostumbrados a comunicar sus necesidades e ideas.

3.1.2 Familia

Sobre la familia se indica la gran influencia que tiene en diferentes aspectos. Primero, en la adaptación del niño pudiendo facilitarla u obstruirla. Luego se menciona la importancia del estímulo desde el hogar, principalmente en la adquisición de hábitos, trabajar la espera y la puesta de límites. Surge la importancia de la alineación entre aquello que se promueve y estimula desde la familia con lo que se espera desde la escuela. Por último, algunas participantes comentan que en ocasiones el vínculo y la comunicación con la familia pueden resultar dificultosos. Al respecto una maestra refiere: “Nosotros tenemos papás que no tienen escolaridad y ni siquiera primaria, entonces es como difícil”.

3.1.3 Contexto

Se menciona que el contexto es un gran condicionante. Sucede que deben adaptar contenidos de acuerdo a la realidad socioeconómica en la que está inmersa la escuela. Es un gran generador de rezagos y de diferencias en el rendimiento de los niños. Comentan diferencias presentes entre instituciones públicas y privadas, donde las primeras se ven más desfavorecidas. Refieren que familias de contextos menos favorecidos suelen tener diferentes prioridades que no acompañan aquello que se espera desde la institución educativa. Una docente menciona:

Realmente se ve más y cada vez se ven contextos mucho más descendidos. Y una pobreza casi extrema que, en realidad al niño quizás no le interesa tomar la tijera, pero sí

le interesa alimentarse (...), que le importa al niño si agarra la tijera, si pone bien el brazo (...). En ese niño la prioridad es otra cosa.

3.1.4 Institución Educativa

Mencionan que desde nivel inicial lo principal es brindar contención y seguridad al niño. Luego la importancia del trabajo con el manejo del cuerpo de forma diaria. Comentan que en nivel 3 es posible notar avances y cambios en todos los niños, sin importar que no se llegue a lo esperado. Enfatizan en la importancia del trabajo con lo emocional y afectivo por sobre áreas cognitivas como el conocimiento matemático y lengua. Al respecto surge la siguiente frase:

Estamos también queriendo cuidar, que los maestros de 3 de no escolarizar demasiado (...). Tampoco que se nos vaya, porque sí quizás en, en 4 y en 5 ya empiecen más con el juego de las sílabas y... Pero no, en 3 ya nos parece como, como mucho. (...) Porque sino siempre le estamos exigiendo a niños desde lo cognitivo (...) si estoy en 3 tengo que priorizar otras cosas, me parece.

Surge como preocupación cambios ocurridos en el programa escolar, luego de que este unificara nivel inicial con primaria. No están de acuerdo con ciertas modificaciones que dejan importantes contenidos de enseñanza incluidos de forma implícita (por ejemplo la manipulación de diversos materiales como precursor de la prensión). La consecuencia es que cada profesional pueda incluir o no en su planificación anual estos contenidos, según su criterio y responsabilidad. Se problematiza el papel de la inspección de educación inicial. Al respecto plantean una falta de criterios unificados para evaluar a los docentes, presentando contradicciones en lo que se indica.

3.1.5 Habilidades y Competencias Esperadas

En la tabla del Anexo 2 se puede ver reflejado un mayor énfasis en las áreas de disposición para el aprendizaje, así como de desarrollo socioemocional. Respecto al área cognitiva no se mencionan muchos ítems referentes a lo curricular. Aparece en el área motriz el uso del cuerpo, el manejo del espacio y la prensión.

3.2 Nivel Inicial 4 y 5

3.2.1 Niño

Mencionan la gran influencia de la escolaridad previa en el rendimiento del niño, así como diferencias respecto a la edad. Se enuncia como aspecto fundamental para nivel 5 que logren adquirir autonomía. Algunos docentes comentan que no todos los niños lo logran.

3.2.2 Familia

Surge en repetidas ocasiones la influencia de la familia. Remarcando que aquellos niños que cuentan con un buen acompañamiento obtienen mejores resultados, con diferencias notorias en el rendimiento. Aparece el ausentismo como aspecto que perjudica a los niños y su proceso de aprendizaje. Se menciona:

La importancia que le da la familia a la educación inicial. Que lo ven más como “bueno va a la guardería a jugar un poco y nada más”. Que también eso influye en esto de que vos decías, de que bueno llegan tarde, van una vez cada tanto y eso también influye.

Mencionan que algunas familias que no consideran relevante lo que se enseña en nivel 4 y 5, cambian su actitud cuando el niño ingresa en primaria, dándole mayor importancia. A su vez, comentan que este cambio puede deberse al uso de diferentes métodos de evaluación en primer año escolar, donde se incluyen calificaciones y surge la posibilidad de recurrir el año.

3.2.3 Contexto

Surge, (al igual que en el grupo anterior), el contexto como gran condicionante de los logros a alcanzar por los niños, generando rezago en los perfiles de egreso en aquellos contextos menos favorecidos. Es muy dificultoso para los docentes trabajar con esas diferencias ya que deben modificar la planificación anual y afectan el aprendizaje a largo plazo. Mencionan que en algunas instituciones educativas se ven obligados a trabajar con lo urgente, atendiendo sólo a los niños que más lo necesitan. Esto trae como consecuencia dejar de lado a aquellos que tienen un rendimiento dentro de la media. Una docente comenta:

Trabajas en zonas donde priorizás el abrazo, el beso y darles de comer, tanto detalle...

Nosotras lo que hacemos es priorizar por salud, priorizás lo que realmente tiene una necesidad exclusiva (...) En realidad nos importa los que están en los extremos, que es lo que hay que atender y atacar porque es la prioridad para poder sobrevivir en donde estamos.

3.2.4 Institución Educativa

Los maestros comentan que si bien notan un avance en todos los niños, muchos no llegan a lo que se espera para poder cumplir con las exigencias de primer año. Por otro lado, notan un quiebre entre lo que se espera del niño desde educación inicial y primaria, así como en las modalidades de trabajo de ambos ciclos. Por parte de inicial se busca incluir lo lúdico, el manejo del cuerpo y promover el juego. Se destaca el disfrute del niño y brindar contención, apoyo y seguridad desde la institución. No se le da prioridad a que adquieran la lectura y escritura, siendo aspectos que sí se estimulan, pero no forman parte de lo primordial. En cambio, comentan como prioridad intervenir desde lo socioemocional, por encima de áreas curriculares tales como

matemática o lenguaje. Respecto al quiebre entre los ciclos, mencionan que notan diferencias a nivel de las Inspecciones (de inicial y primaria) y entre los propios maestros, aludiendo la falta de comunicación y objetivos comunes. Refieren que estas diferencias son más notorias en el ámbito público. Realizan comentarios sobre la formación académica de los docentes, marcando debilidades.

3.2.5 Habilidades y Competencias Esperadas

Si bien los docentes refieren mayor énfasis en aspectos relacionados al desarrollo socioemocional, de manera contraria en la tabla del Anexo 3 se observa que la gran mayoría de los ítems mencionados corresponden a la categoría de desarrollo cognitivo, principalmente a funcionamiento ejecutivo. Incluso se mencionan muchas habilidades y competencias relacionadas a lenguaje y matemáticas, siendo el ítem más recurrente lograr una buena comunicación. También aparece muy representada la categoría de disposición para el aprendizaje.

3.3 Primer año escolar

3.3.1 Niño

Las maestras de primero enfatizan en la falta de autonomía con la que llegan los niños a este ciclo. Muchos no son capaces de resolver problemas cotidianos de forma independiente, así como cumplir con hábitos de higiene (como ir al baño o lavarse las manos), generándoles mucha inseguridad. Una docente comenta: “No son autónomos pero nada, nada. Están todo el tiempo correteándose (...). O sea la transición es re difícil, ¿no?. No logran sentarse en una silla, les cuesta un montón de cosas que la escuela pretende que hagan”. Notan que se destacan en el trabajo con lo artístico y lo corporal, pero se ven grandes carencias en áreas curriculares como

matemática y lengua. No cuentan con una comunicación fluida, ni precursores de la lectoescritura que les permitan discriminar características de las palabras. Por otro lado, en concordancia con los grupos previos exponen la importancia de la educación temprana, notando ventajas en aquellos niños con más años de escolarización

3.3.2 Familia

Surge la importancia de estar alineados entre lo que se estimula en el hogar y lo que se espera desde la escuela. Destacan la necesidad de generar un mejor vínculo y comunicación entre los actores. Sugieren como muy relevante el apoyo y acompañamiento de la familia a lo largo de la etapa de cambio para obtener mejores resultados. Sobre este punto se comenta el abandono del niño, presente en todos los contextos socioeconómicos, pero generando diferentes consecuencias en aquellos sectores más carenciados. Se reconoce el ausentismo presente a lo largo de todo nivel inicial y cómo ello condiciona el proceso de aprendizaje del niño, afectando el rendimiento cuando llegan a primero. Nuevamente aparece el lugar que la familia le otorga a nivel inicial como condicionante. Mencionan:

En el jardín faltan, a la maestra la “pesetean”, un montón de cosas que en la escuela no pasan. (...) ¿Cuándo se asustan?, ¿cuándo se ponen las pilas?, cuando dan el primer carné. Que decís: bueno, mirá... en realidad... Y ahí es cuando empezás a apretar de que empiecen a encarar.

3.3.3 Contexto

El contexto vuelve a plantearse como condicionante sobre el rendimiento y logros de los niños. En los casos menos favorecidos afecta el perfil de ingreso a primaria, remarcando muchas carencias. A su vez, altera la planificación del año y obliga a los docentes a centrarse en

contenidos que deberían estar adquiridos. Se genera un rezago en los más afectados por desventajas socioeconómicas. La siguiente cita de una maestra muestra ese problema:

Yo creo que si el programa arranca desde 3, con determinadas cosas que ya desde la casa no vienen, ya empieza el desfazaje en 3, o en 4, o en 5, en donde entren. Entonces vos supones, si yo soy maestra de primero que si el niño está, entró a la escuela en 4, determinadas cosas del programa, generalidades del programa están dadas. Entonces en 5 la maestra dió más o menos lo que está en el programa, entonces yo voy a recibir un niño más o menos esperable para primero. Cuando ingresó a 4, la maestra terminó todo el año enseñando a poner la servilleta, y poder pelar una banana, ¿no?(...) le llevó medio año poder sentarlo en una silla. En 5 evidentemente muchas de las competencias, o a nivel de contenido cognitivo, no están desarrolladas en 4. Evidentemente no las tiene la maestra de 5. O sea que la maestra de 5 arranca desde atrás para poder llegar a algo y cuando llegas, cuando el niño llega a primero no tiene ni lo que vos mínimamente esperas. Entonces es como muy difícil. Ahí se empieza el desfazaje desde, desde el arranque.

3.3.4 Institución Educativa

Se menciona el quiebre entre inicial y primaria como una debilidad a ser trabajada desde ambas instituciones educativas. Refieren que a nivel público en general no existe coordinación ni articulación por parte de los docentes de ambos ciclos. Notan grandes cambios que afectan la transición, incluyendo la pedagogía y los modos de enseñar, aquellos logros que esperan de los niños, el cambio en las formas de trabajar (desde las hojas al uso de cuadernos con renglones), incluso cambios respecto a lo edilicio (pasaje de la alfombra a sillas y mesas, trabajo en pizarrones más altos). Nuevamente aparecen las diferencias entre inspecciones de primaria e

inicial como aspecto que debe mejorarse, ya que las exigencias disímiles desde cada una afecta el pasaje a primero. Se menciona el programa escolar incluyendo aspectos positivos y negativos.

Refieren que a partir de su modificación en 2008, se incluyó a nivel inicial junto a primaria. Ello permitió una guía en común a favor de generar continuidad en la enseñanza a lo largo de los años. A su vez, comentan que deja contenidos incluidos de manera implícita, teniendo como consecuencia diferentes interpretaciones de los docentes, generando disparidad en lo que se trabaja. Critican aspectos de la formación docente así como el rol del maestro, y la centralidad que toma enseñar matemáticas y lengua en primer año. Lo consideran como una limitación, que fuerza a los docentes a dejar de lado otros aspectos del niño (como por ejemplo el trabajo con los espacios y el cuerpo). Se problematiza la posibilidad de repetición en nivel inicial.

3.3.5 Habilidades y Competencias Esperadas

En la tabla del Anexo 4 se puede notar la gran implicancia de habilidades cognitivas, con foco en las que refieren a lenguaje, funcionamiento ejecutivo y matemática. Las siguientes categorías más implicadas fueron desarrollo socioemocional y disposición para el aprendizaje. De acuerdo a lo que surge en la entrevista, el desarrollo motriz aparece menos representado.

Discusión

4.1 Sobre DPE

El objetivo de este trabajo fue conocer las creencias sobre la DPE en docentes de nivel inicial y primaria. Al igual que los resultados obtenidos por Abry (2015), este estudio muestra cómo a lo largo de todos los grupos focales y entrevistas los maestros enfatizan en la importancia de que los niños adquieran competencias interpersonales, incluyendo escuchar a otros y la empatía. Por otro lado, en concordancia con Piotrkowski (2000), mencionan la relevancia de una

buena comunicación que le permita a los niños expresar sus necesidades e interactuar con pares y adultos en el aula. A su vez, surge la necesidad de que los alumnos cuenten con un buen desarrollo socioemocional y habilidades propias de la disposición para el aprendizaje, tales como curiosidad, autonomía, adquisición de hábitos y rutinas de clase.

Nuestros datos sugieren que existen diferencias en las creencias de DPE entre los diferentes grupos de maestros. Tal como plantea Zhang et al. (2008) los docentes de nivel inicial ponen más énfasis en habilidades motrices. Esto se observa también en el presente estudio, principalmente en áreas de motricidad gruesa, donde los grupos de inicial nombran mayor cantidad de ítems que aquellos de primer año. A su vez, para los primeros el trabajo con lo corporal es un tópico importante que surge en numerosas ocasiones. Continuando con la investigación de Zhang et al., allí expresan que los docentes de primer año dan más valor a las habilidades de disposición para la escolarización. Si bien en esta investigación todos los grupos de maestros brindaron mucha importancia al desarrollo de estas habilidades, los de primero fueron muy enfáticos y recurrentes respecto a la autonomía como facultad sumamente necesaria para el ingreso a primaria. Otro punto relevante que difiere con las investigaciones consultadas es el hecho de que los maestros de inicial exponen brindar menos importancia a habilidades académicas (principalmente lengua y matemática), comentando que el desarrollo socioemocional es lo central. A su vez, relatan que desde las Inspecciones de inicial se fomenta el trabajo con lo afectivo y lo corporal sobre lo académico. Las maestras de nivel 3 referencian muy poco habilidades académicas. En cambio se observa que los docentes de inicial 4 y 5 nombran varias de estas habilidades, principalmente en el área de pensamiento lógico matemático, donde mencionan incluso más ítems que aquellos de primero. Desde las maestras de primaria surge

gran importancia de trabajar con habilidades matemáticas y principalmente de lenguaje. Los profesionales traen constantemente la necesidad de abordar estas habilidades y competencias debido a que no se logran en inicial y son necesarias para cumplir con los objetivos de primer año. La falta de correspondencia respecto a lo que se plantea en investigaciones norteamericanas puede deberse a la realidad socioeconómica del país, donde se cuenta con grandes diferencias en el rendimiento y desarrollo de los niños dependiendo del contexto al que pertenezcan. Esto puede provocar que los docentes de primaria deban enfocarse más en el logro de contenidos curriculares.

En suma, nuestros resultados muestran concordancias con aquellos presentados a nivel internacional en las diferencias de las creencias de los docentes. Principalmente en el mayor énfasis que ponen los maestros de inicial en habilidades de motricidad gruesa en contraste con el énfasis que dan los maestros de primaria a la autonomía como habilidad de disposición para el aprendizaje. Por otro lado la diferencia principal con las investigaciones consultadas está en que los docentes de educación temprana comentan darle mayor importancia al desarrollo de habilidades socioemocionales por sobre habilidades académicas, siendo esto fomentado por las Inspecciones de nivel inicial.

En varios grupos focales emergió la importancia de la alineación entre las expectativas de los docentes y de la familia. Tal como plantea Zhang et al. (2008) y Rebello Britto y Limlingan (2012) surge como aspecto relevante incentivar, estimular y promover los mismos aprendizajes y comportamientos tanto desde la escuela como desde el hogar. De esta forma se evitan efectos negativos en el niño, facilitando la transición. La mayor parte de los maestros que participaron expresan preocupación por generar un buen vínculo con la familia, marcando la necesidad de

comunicar a los padres aquello que se espera y es importante para la escuela. Consideran que desde el hogar se cumple un papel fundamental en el desarrollo del niño y es de suma importancia para el trabajo en aula contar con el apoyo de familiares.

A lo largo de las entrevistas los docentes de nivel inicial 4 y 5, así como de primer año notan un quiebre entre estos ciclos, que es enfatizado por varios aspectos. Uno de ellos es contar con dos Inspecciones que promueven diferentes modalidades de enseñanza. Otro se debe a las diferencias entre lo que se espera de los niños al ingresar a primaria, donde la mayor exigencia es a nivel cognitivo con el objetivo de que comiencen a leer y escribir. A su vez, cambia la disposición de los salones, se prioriza el trabajo desde el pizarrón, la copia en cuadernos y la disposición en sillas y mesas. A diferencia del trabajo en inicial donde se incluye mucho el manejo del espacio y el cuerpo así como el trabajo en hojas individuales desde la creatividad. A lo largo de diferentes Instituciones Educativas -principalmente en la órbita pública-, los maestros notan la falta de comunicación entre ellos. Esto obstaculiza las planificaciones en conjunto, interponiéndose a la hora de lograr una buena transición para los niños. Lo identifican como una debilidad que debe ser trabajada. Por otra parte, todos los docentes mencionaron en algún momento de las entrevistas la influencia del contexto socioeconómico sobre el rendimiento del niño, que genera muchas diferencias en los logros.

4.2 Implicancias para las Prácticas Pedagógicas y Políticas Públicas

De acuerdo con los hallazgos emergentes sería oportuno implementar diferentes acciones a nivel de docentes, familia e Inspecciones. Respecto a los primeros, puede resultar beneficioso generar instancias de trabajo con maestros de ambos ciclos (inicial y primaria) que faciliten un intercambio en relación a las expectativas, preocupaciones y puntos de vista sobre la transición.

De esta forma se puede apuntar a disminuir la brecha que tanto se menciona a lo largo de las declaraciones de los maestros. A su vez, sería deseable contar con espacios de formación que permitan la apropiación de diversos conceptos referidos a la DPE, así como a habilidades y competencias del desarrollo infantil que posibilitan los aprendizajes escolares. Este punto también fue comentado como una debilidad por varios docentes. En referencia a la familia, puede resultar provechoso propiciar espacios de mayor conexión y comunicación con los maestros, para trabajar las expectativas en torno al sentido y relevancia de la educación inicial así como de la necesidad del trabajo conjunto para el logro de una buena adaptación escolar y un buen tránsito a la primaria. Por último, a nivel del sistema educativo se considera que los resultados de este estudio aportan a pensar la necesidad de un mayor trabajo conjunto entre las Inspecciones de Primaria y Nivel Inicial, que refuerce una mejor alineación entre los ciclos y favorezca transiciones saludables en los niños.

Limitaciones de este Trabajo y Direcciones Futuras

Varias limitaciones deben ser mencionadas. Una de ellas fue no contar con información de lenguaje corporal, gestualidad y expresiones no verbales para el análisis. A su vez, el hecho de que los entrevistadores no fueran siempre los mismos puede generar respuestas variables en los participantes. Respecto a la muestra, contar con información de un solo grupo focal de primer año escolar pudo haber limitado los resultados obtenidos. Por otro lado, la imposibilidad de contrastar el discurso de los docentes con sus prácticas de aula es una desventaja. Tal como comenta Durán Chiappe (2010), debido a la complejidad de las creencias la mejor manera de identificarlas y comprenderlas es tener en cuenta la articulación entre los procesos que involucran el discurso y la práctica.

El presente estudio permitió identificar diferencias en las creencias sobre DPE en maestros de nivel inicial y de primer año escolar a partir del conocimiento de aquellas habilidades y competencias que establecen como más relevantes para cada nivel. A su vez, permitió advertir diferentes problemáticas que los docentes plantean respecto al vínculo con la familia, el contexto y las instituciones educativas. Estos hallazgos son relevantes para poder realizar intervenciones justificadas y pertinentes que permitan disminuir las diferencias en las creencias, modificando prácticas docentes, facilitando así una mejor transición de los niños hacia la primaria. Debido a la importancia que surge en las entrevistas sobre el vínculo con el hogar, sería provechoso investigar las creencias de familiares sobre DPE para conocer si existe alineación entre los padres y docentes. Por otro lado, sería interesante complementar el presente estudio realizando una investigación de corte cuantitativo, incluyendo cuestionarios autoadministrados con diferentes ítems relacionados a la DPE. Para obtener una visión más completa de las creencias de los docentes podría incluirse también una observación de aula, que permita contrastar el discurso con las prácticas.

Referencias

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D. y LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and Kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78-88.
- Administración Nacional de Educación Pública. (29 de abril de 2020). En 2019 Primaria evidenció el registro histórico más bajo en repetición.
<https://www.anep.edu.uy/15-d/en-2019-primaria-evidenci-el-registro-hist-rico-m-s-bajo-r-e-petici-n>
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P. y Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA Revista Latinoamericana De Ciencia Psicológica*, 8 (1), 1-12. <https://doi.org/10.5872/psiencia/8.1.31>
- Barbarin, O., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., & Burchinal, M., Howe, C. y Pianta, R. (2008). Parental Conceptions of School Readiness: Relation to Ethnicity, Socioeconomic Status, and Children's Skills. *Early Education And Development*, 19 (5), 671-701. <https://doi.org/10.1080/10409280802375257>
- Brown, C. y Lan, Y. (2014). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching And Teacher Education*, 45 , 1-13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.012>
- Diamond, K., Reagan, A. y Bandyk, J. (2010). Parents' Conceptions of Kindergarten Readiness: Relationships With Race, Ethnicity, and Development. *The Journal of Educational Research*, 94:2, 93-100, DOI: 10.1080/00220670009598747.

- Doherty, G. (1997). *Zero to Six. The Basis for School Readiness* (1st ed., pp. 1-41). HRDC Publications Centre.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. y Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428.supp>
- Durán Chiappe, S. (2010). Creencias Sobre Juego de los Profesores en Educación Infantil. *Lúdica Pedagógica*, 2 (15), 46-54.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/ludica.num15-556>
- Inventario de Desarrollo Infantil (s.f.). *Historia del INDI*.
<https://indi.psico.edu.uy/el-indi/historia-del-indi>
- Janus, M. y Duku, E. (2007). The school entry gap: socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18 (3), 375-403.
- Liz, M. y Vásquez Echeverría, A. (2018) Respuesta a la intervención para la promoción de la preparación para la escolarización: hacia un modelo uruguayo. En Campos, N., Habiga, V., Méndez, E. y Presa, T. (comps.). *Miradas Sobre La Repetición Escolar*. Montevideo: En edición
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. Focus Group. Técnica de investigación cualitativa*. Santiago: CIDE.

- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Piotrkowski, C., Botsko, M., y Matthews, E. (2000). Parents' and Teachers' Beliefs About Children's School Readiness in a High-Need Community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 537-558.
- Puccioni, J. (2014). Parents' Conceptions of School Readiness, Transition Practices, and Children's Academic Achievement Trajectories. *The Journal Of Educational Research*, 108 (2), 130-147. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.850399>
- Rebello Britto, P. y Limlingan, M. (2012). School Readiness and Transition. A companion to the Child Friendly Schools Manual (pp. 1-28). UNICEF.
- Smith, M. y Shepard, L. (1998). Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices. *American Educational Research Journal*, 25 (3), 307-333
- Vásquez Echeverría, A. y Liz, M. (2019) El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): características y avances del periodo 2015-2019. En Vernucci, S. & Zamora, E. (comps.), *La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (1a ed.). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vásquez Echeverría, A., Liz, M., Mandl, Pérez, M., Rodríguez, J. y Tomás, C. (2020). *Inventario de Desarrollo Infantil. Guía de Aplicación en Aula* [Ebook] (pp. 2-10). Universidad de la República, Facultad de Psicología.

- Vásquez Echeverría, A. y Tomás, C. (en prensa). Desarrollo psicológico en la primera infancia y disposición para la escolarización. En Vásquez Echeverría, A. (Ed.), *El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos* (pp 7- 26).
- Watkins, D. (2017). Rapid and Rigorous Qualitative Data Analysis: The “RADaR” Technique for Applied Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–9. DOI: 10.1177/1609406917712131
- West, J., Germino Hausken, E. y Collins, M. (1993). *Readiness for Kindergarten: Parent and Teacher Beliefs. Statistics in Brief* [Ebook] (pp. 1-10). National Center for Education Statistics.
- Zhang, X., Sun, L., y Gai, X. (2008). Perceptions of teachers’ and parents’ regarding school readiness. *Frontiers Of Education In China*, 3 (3), 460-471.
<https://doi.org/10.1007/s11516-008-0030-6>

Anexo

1. Pautas de Entrevista Individual y Grupal

1.1 Año 2015

Entrevistas Individuales y Grupos Focales

- ¿Qué características deben tener los niños de educación inicial para contar con una buena transición hacia la primaria? ¿Qué competencias, habilidades o conocimientos lo llevan a un buen pasaje? ¿Qué pueden lograr esos niños?
- De esos elementos que observan, ¿cuáles consideran más importantes?, ¿cuáles piensan que le facilitarán a los niños una mejor transición hacia primaria?
- ¿Qué fortalezas y debilidades encuentran en sus niños? ¿A qué lo atribuyen?
- ¿Cuál consideran que es el perfil de egreso de los niños en educación inicial?
- ¿Qué características piensan que debería tener un sistema de evaluación que se ocupa de estas habilidades? ¿Qué debería evaluar y cómo debería hacerlo para que te resulte útil como docente?
- Si ese instrumento pudiera facilitarles informes, darles una devolución ¿qué cosas consideran que deberían verse allí reflejadas?

1.2 Año 2017

Grupos focales

- ¿Cómo les parece que es un niño típico de nivel 3? ¿Qué características tiene? ¿Cómo se comporta?
- No queremos trabajar sólo con debilidades sino también con fortalezas, teniendo esto en mente, a nivel socio-emocional, ¿qué características o conductas les parece que tienen los niños de nivel 3?

- Pasando a la dimensión más cognitiva, a nivel de uso del lenguaje, de cómo el niño atiende, de cómo el niño puede empezar a manejar afectos de la visualización, del conocimiento del mundo.

¿Cómo ven al niño de 3 años?

- A nivel de atención, ¿qué capacidad creen que tiene prestarles atención?, por ejemplo mientras les leen un cuento. O cuando están haciendo una tarea.

- ¿Cómo los ven para la organización de la clase? ¿Tienen alguna estrategia?

- ¿Cómo ven la orientación en el tiempo y el espacio en los niños de 3?

- A nivel de matemáticas, ¿cómo los ven?

- Y en cuanto a reconocer los colores ¿les resulta difícil la identificación?

- Muy bien, bueno vamos a movernos un poquito a lo físico, motor. ¿Cómo describirían a los niños que están llegando ahora a nivel 3? en cuanto a sus habilidades de motricidad fina, de motricidad gruesa, para desplazarse, para manejar objetos, tomar lápices, etc.

- ¿Como es un día típico de clase?, ¿cómo organizan el día de aula?

- ¿Ven alguna diferencia en el logro de los hábitos?, ¿Y la incorporación de la rutina? también ven diferencias entre los niños de 3?

- ¿Hay objetivos de salida de nivel 3?

- ¿Qué es lo que efectivamente ocurre? ¿Cuáles son las características de la salida de nivel 3?

- A nivel personal y profesional ¿enfatan más algunas de las áreas o competencias?

- ¿Han visto alguna competencia, características, o perfil del niño de nivel 3 que luego sea predictor del desempeño en los siguientes niveles a lo largo del sistema educativo? ¿Pueden observar antecedentes tempranos que favorezcan la trayectoria escolar de los niños?

- ¿Pueden notar diferencias en el comportamiento de los niños? ¿en cómo reaccionan a los límites, en la espera, en la agresividad?
- ¿Qué elementos les gustaría que tuviera una evaluación sistemática de estas características?, ¿qué cosas consideran relevantes para facilitar su trabajo?

1.3 Año 2019

Grupos Focales

- ¿Cómo les ha ido en general con las experiencias anteriores de aplicación del INDI?
- ¿Qué aspectos les resultaron más positivos? y ¿qué aspectos identifican como problemáticos?
- ¿Tuvieron que utilizar la opción “no se evalúa por diagnóstico”? ¿en qué ocasiones?
- ¿Han visto los reportes que se emiten al finalizar la evaluación? ¿les sirven? ¿los usan?
- ¿Como se imaginan, o como creen que debería presentarse la información a partir de la evaluación?
- Pensando en el niño de nivel 4 y el niño de nivel 5, con el que transitan el curso del año, ¿creen que en ese curso hay cambios en las distintas áreas del desarrollo?, ¿creen que en algunas áreas hay más cambios que en otras? Refiriéndonos a las áreas tal como están agrupadas en el INDI. El área socio-emocional, el área cognitiva, disposición para el aprendizaje y motora.
- Si tenemos en cuenta que sobre el final del año ustedes cuentan con datos de dos momentos diferentes de evaluación y tienen un cambio ¿qué información de esas dos evaluaciones les resultaría más útil que se les informe mediante un reporte?
- Retomando un poco esto que veníamos hablando del cambio que sucede en el año. Si ustedes fuesen a recibir en el reporte esa información, concretamente ¿cómo se imaginan que podríamos representar esta idea de cambio en el niño? ¿que formato les resultaría más claro?

- En esta instancia nos vamos a focalizar en el reporte con el maestro como destinatario. Traten de pensarse a ustedes leyendo este reporte y haciendo uso del mismo. Vamos a entregarles un ejemplo y tomarnos un ratito para leerlo. La idea es intercambiar y ver ¿qué cosas van surgiendo?, para tener en cuenta su opinión y ¿qué mejoras podemos implementar?

Anexo 2

Habilidades y competencias de los niños esperadas por los maestros de nivel inicial 3

Cognitivas		Motrices		Socioemocional	Disposición aprendizaje	
Lenguaje	Lógico/ matemática	Descentramiento	Funcionamiento ejecutivo	Gruesa	Fina	
Comunicarse	Conteo	Empatía	Atención focalizada	Juego	Comienzo de prensión	Vínculos Rutinas
Comprende	Conoce serie numérica	Juego simbólico	Tomar turnos	Manejo del cuerpo	Manipula materiales	Afectividad Hábitos
Reconoce números	Reconoce colores	Trabajo en equipo	Escucha a otros	Manejo del espacio		Grupalidad Curiosidad
						Emociones Creatividad
			Reconoce pertenencias Flexibilidad			Seguridad Autonomía
						Escucha a otros Disfrute
						Trabajo en equipo Sorprenderse Fantasia

Nota. Las categorías utilizadas para la clasificación de los ítems se corresponde con la clasificación del INDI. Los ítems dentro de cada columna se encuentran ordenados de mayor a menor frecuencia en la que fueron nombrados a lo largo de las entrevistas y grupos.

Habilidades y competencias de los niños esperadas por los maestros de nivel inicial 4 y 5

	Cognitivas			Motrices		Socioemocional	Disposición aprendizaje
Lenguaje	Lógico/ matemática	Descentramiento	Funcionamiento ejecutivo	Gruesa	Fina		
Buena comunicación	Conteo	Domina nociones temporales	Escucha a otros	Manejo del espacio	Escribe nombre	Emociones	Autonomía
Escribe nombre	Reconoce números	Juego	Respeto límites	Juego	Prensión	Vínculos	Rutinas
Reconoce nombre	Reconoce colores	Reconoce emociones	Independencia	Corre	Copia	Escuchar al otro	Hábitos
Reconoce letras	Recita serie numérica	Reflexiona	Resuelve problemas	Salta	Uso de materiales	Seguridad	Disfrute
Comprende	Cardinaliza	Memoria	Copia	Trepa		Grupalidad	Ganas de conocer
Se expresa	Dibuja números	Narra	Se concentra			Afectividad	Curiosidad
Narra			Atención			Independencia	Inquietud
Conciencia silábica			Toma decisiones			Comportamiento prosocial	Demuestra interés
			Toma turnos			Compartir	Explora

Nota. Las categorías utilizadas para la clasificación de los ítems se corresponde con la clasificación del INDI. Los ítems dentro de cada columna se encuentran ordenados de mayor a menor frecuencia de acuerdo a lo que se nombró a lo largo de las entrevistas y grupos.

Anexo 4

Habilidades y competencias de los niños esperadas por los maestros de primer año escolar

	Cognitivas			Motrices		Socioemocional	Disposición aprendizaje
	Lógico/ matemática	Descentramiento	Funcionamiento ejecutivo	Gruesa	Fina		
Lenguaje	Lógico/ matemática	Descentramiento	Funcionamiento ejecutivo	Gruesa	Fina		
Reconoce nombre	Reconoce colores	Narra suceso	Resuelve problemas	Manejo del espacio	Manipula materiales	Vínculos positivos	Autonomía
Conciencia fonológica	Conteo	Domina nociones temporales	Organización de actividades		Prensión	Vínculos de confianza	Hábitos
Escritura	Cardinaliza	Tiene en cuenta al otro	Planifica		Copia	Confianza en sí mismo	Motivación
Reconoce letras	Recita serie numérica		Autoregulación			Compartir	Curiosidad
Narra suceso Buena comunicación			Escucha a otros			Seguridad Autoestima	Imaginación Diversión al aprender
Lenguaje rico			Reconoce pertenencias				Rutinas
Intención lectora			Flexibilidad Atención			Escucha a otros Socializar	
Se expresa correctamente			Maneja frustración			Tener en cuenta a otros	
Corresponde grafema-fonema						Manejo de frustración	

Nota. Las categorías utilizadas para la clasificación de los ítems se corresponde con la clasificación del INDI. Los ítems dentro de cada columna se encuentran ordenados de mayor a menor frecuencia en la que fueron nombrados a lo largo de las entrevistas y grupos.