

Religación de áreas y campos curriculares en la preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares

Relinking of curricular areas and fields in preparation for the schooling of preschool girls and boys in Chihuahua

Aliety Sosa Padrón
Rigoberto Marín Uribe

RESUMEN

El tránsito del preescolar a la primaria representa una experiencia inédita para niñas y niños preescolares. En este recorrido es importante preparar a niñas y niños para ingresar a la primaria, como un espacio formal y con reglas. La preparación para la escolarización en sus definiciones actuales establece aprendizajes cognitivos y socioemocionales que permitan a niñas y niños adaptarse al nuevo centro escolar. Por ello, en la presente investigación la formación de niñas y niños preescolares se define a partir de un perfil de aprendizajes esperados religados de campos y áreas curriculares, desde un enfoque complejo y transdisciplinar. Con este propósito, el estudio se cobija en la investigación-acción en su variante investigación-formación-acción, con el fin de que los docentes de preescolar y primaria se conviertan en investigadores que reflexionan su práctica docente.

Palabras clave: enfoque complejo, preparación para la escolarización, perfil de preescolar, religación, transición escolar.

ABSTRACT

The transition from preschool to primary school represents an unprecedented experience for preschool girls and boys. In this journey, it is important to prepare girls and boys to enter primary school, as a formal, regulated space. Preparation for schooling in its current definitions establishes cognitive and socio-emotional learning that allows girls and boy to adapt to the new school. For this reason, in the present investigation, the training of preschool children is defined from a profile of expected learning linked to fields and curricular areas, from a complex and transdisciplinary approach. For this purpose, the study is covered by action research in its action-training-research variant, so that preschool and primary school teachers become researchers who reflect on their teaching practice.

Keywords: complex approach, readiness for schooling, preschool profile, reconnect, school transition.

LA TRANSICIÓN ESCOLAR. EL TRÁNSITO DEL PREESCOLAR A LA PRIMARIA

La preparación para iniciar estudios en el nivel primario, históricamente se ha relacionado con una pauta que establece elementos como el desarrollo del lenguaje y una comunicación coherente, la capacidad para identificar y definir estados de ánimo, intereses, fenómenos de la naturaleza, además de adquirir y desarrollar habilidades básicas para comprender la realidad que le circunda.

Según Galli (2019), la *preparación para la escolarización* (PPE) se estudia como un constructo que presenta beneficios intrínsecos e instrumentales en cuanto a que, los primeros, repercuten directamente sobre niñas y niños, familia y escuela. Tales cuestiones son determinadas por la adquisición de habilidades socioemocionales, cognitivas y no cognitivas, así como la finalización de la escolaridad.

La preparación de los niños para la escuela y un buen apoyo durante los años preescolares aumentan las probabilidades de éxito en la primaria. La variación en el apoyo (ya sea motivada por la situación en el hogar o por el acceso a programas de primera infancia de calidad), representa que los niños inevitablemente estarán en diferentes niveles de preparación para aprovechar al máximo la escuela (Arnold, Bartlett, Gowani y Merali, 2007).

En México, las acciones de política educativa se han esforzado en demostrar que están preparando a los niños y las niñas con las competencias de lecto-escritura y en el manejo del pensamiento matemático y científico, a edades cada vez más tempranas. Esto se vincula con los discursos que aseguran que nuestras niñas y niños están “preparados para la escuela”.

En los últimos cuarenta años se ha vertido un sinfín de definiciones en torno al concepto de “preparación escolar” (*readiness school*) o “preparación para la escolarización” (PPE en lo sucesivo); a pesar de ello, los avances recientes en las ciencias y el

Aliety Sosa Padrón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es maestra en Innovación Educativa y estudiante del doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Su labor investigativa se ha direccionado hacia estudios sobre la creatividad docente, complejidad y transdisciplina, así como la transición escolar del preescolar a la primaria. Sus publicaciones recientes se han acercado a la práctica docente en pandemia y las experiencias de posgrado durante ese tiempo; además de compartir la experiencia como investigadora desde una postura compleja, de reflexión y transdisciplinaria. Correo electrónico: aliety.sosa@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7311-1666>.

Rigoberto Marín Uribe. Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias de la Educación y máster en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Tiene los reconocimientos al perfil PRODEP. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el libro *El triunfo de la vida sobre el temor a la muerte* (Porrúa) y el artículo “El enfoque por competencias: un acercamiento a la práctica docente”. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Correo electrónico: rmarin@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8672-4047>.

conocimiento han influido para lograr consensos sobre su definición. La preparación para la escolarización (PPE) se refiere al conjunto de competencias necesarias para que un niño pueda tener éxito en la escuela (Arrivillaga, Cuevasanta, Liz, Moreira, Schiappacasse y Vásquez, 2016, p. 1).

De manera más precisa, la preparación para la escolarización se define como el conjunto de competencias necesarias (socioemocionales, cognitivas y otras) para una adecuada transición a la escuela. Es un proceso de transición producto de la interacción entre el niño y su contexto (Rodríguez, Varela, Murnikovas, Urruticoechea, Moreira y Vásquez, 2019).

El interés y la necesidad de invertir en la educación de la primera infancia, lo muestra la concurrencia de marcos internacionales de desarrollo, como son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), las metas de la “Educación para todos” y las metas de “Un mundo apropiado para la infancia”, los países están haciendo el esfuerzo por alcanzar una sociedad en la cual todos los niños y niñas culminen mínimamente la educación primaria. Un medio para lograr lo anterior ha llevado a la necesidad de definiciones claras de la preparación escolar.

Así, los estudios que se han realizado en investigaciones anteriores vinculan la concepción de “preparación escolar” con los procesos de transición del preescolar a primaria. Comprendido de esta manera, se establece que son constructos diferentes, al reconocer que es posible transitar entre estos niveles educativos y que el niño o la niña preescolar no esté lo suficientemente listo o lista para los conocimientos o saberes que recibirá con su llegada a la primaria.

Transitar positivamente del preescolar a la primaria es preparar al niño o niña para el cruce, el tránsito o el salto entre niveles educativos que se diferencian en saberes o aprendizajes aprendidos y por aprender. Prepararlos para la escuela es dotarlos de tales herramientas, en acompañamiento de sus padres, en estrecho vínculo con la escuela que casi culmina y la que los o las recibe (Van Rens, Haelermans, Groot y Massen, 2018).

En ese largo tránsito del hogar a la escuela y, en general, en su progreso por el sistema educativo, el estudiante se verá afectado consecutivamente por variaciones de diversa magnitud en contenidos, se enfrentará a variados estilos de enseñar y aprender, tendrá necesidad de adaptarse a la formación de grupos, aceptará nuevas normas, interactuará con distintos profesores y compañeros y lidiará con la disposición de los nuevos espacios.

Esta transición resulta trascendental en la socialización de los niños y niñas a tal grado que puede influir durante toda su trayectoria escolar. No hay un patrón que vehicule los cambios requeridos en el paso de preescolar a la primaria, regularmente afloran diversas disyuntivas, entre otras: en ocasiones, la relación docente-niño-niña en preescolar se caracteriza por ser más informal, de ayuda y acompañamiento, por

otro lado, en la escuela primaria las interacciones de docente-niña-niño en ocasiones son más formales; la transición a veces se da al pasar de un preescolar “permissivo” a una escuela primaria con reglas y en un ambiente con libertades más acotadas, con la claridad de que en los dos niveles hay reglas, pero son diferentes.

Como derivación de lo anterior se advierte que los niños y las niñas no aprenden adecuadamente, abandonan la escuela o repiten el año, regresan insatisfechos de la escuela y se apodera de ellos una sensación de fracaso y de baja autoestima. Es probable que un niño y una niña que abandone la escuela vea afectadas sus posibilidades de superación escolar durante el resto de su existencia. Puede argumentarse que muchas veces este porcentaje de niñas y niños no es tan alto, pero, aunque así fuera, es un problema que no puede soslayarse. Por tal motivo, la transición escolar es un aspecto que por su importancia está presente en el campo de la investigación original.

La investigación de los procesos de la transición puede ser emprendida desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas. La problemática de la transición escolar es multifactorial y afecta en las situaciones experienciales que el niño y la niña asumirá al iniciarse en la escuela primaria. Dentro de los múltiples factores que deben considerarse, entre otros, se encuentran: el propio proceso de desarrollo y temperamento de los niños y las niñas; los ambientes y costumbres vividos en su hogar, así como en otros espacios del barrio o comunidad antes de su incorporación a la escuela; la vivencia desarrollada previamente en la educación inicial y/o preescolar; el entorno sociocultural que encuadra estas esferas, y las normas que introduce la sociedad para sortear estos momentos de la transición.

Es de destacar que este proceso de transición no solo lo viven los niños y las niñas, son los padres y madres quienes se preparan también para la escolarización de su hija o hijo, conscientes de los efectos que estos eventos tendrán sobre las vidas de todos y, ¿por qué no decirlo?, así como los niños y las niñas se preparan para la escuela, en esa transición, también la escuela deberá estar preparada para los niños.

Por consiguiente, surge la pregunta: ¿Cómo valorar la preparación para la escolarización de las niñas y niños chihuahuenses en su transición del nivel de preescolar a primaria, desde el campo formativo *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y el área *Socioemocional*?

De este modo, el objetivo del presente artículo persigue enunciar el recorrido metodológico, asimismo, presentar resultados de la articulación del perfil de preescolar de niños y niñas chihuahuenses a partir de la religación de los aprendizajes esperados del campo formativo *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y el área *Socioemocional* desde la validación de la experiencia colectiva.

La mirada al proceso de preparación para la escolarización de niños y niñas de preescolar se realiza de manera interinstitucional involucrando a varios investigadores, quienes parten del análisis al modelo educativo 2017, que establece en el Programa

de Educación Preescolar (PEP) de la Secretaría de Educación Pública en México, los contenidos que se deben trabajar, en función de una serie de aprendizajes que preparan al niño y niña de tercero de preescolar para su ingreso a la primaria. El currículo del PEP se organiza en tres campos formativos y tres áreas de desarrollo social y personal, nuestra investigación aborda el campo formativo *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, y el área *Socioemocional*; los dos campos y áreas restantes son trabajados por otros investigadores que forman parte del proyecto.

La revisión del PEP permite establecer una serie de pautas, metas y objetivos que presenta cada campo y área a trabajar. Por interés de la presente investigación se alude a los propósitos que persigue el campo de formación académica seleccionado, donde se estipula incentivar el interés por la observación de los seres vivos y descubrir las características que comparten; potenciar la descripción de los procesos en que se desarrollan los mismos; plantear preguntas, comparar, registrar información y elaborar explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba las ideas que comienzan a gestarse. Desde esta mirada, se fomenta la adquisición de actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente.

Asimismo, el área Socioemocional puntualiza los fines que pretende lograr, así, menciona la necesidad de desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones; trabajar en colaboración y equipo para finalmente alcanzar sus logros individuales y colectivos. Por consiguiente, se aspira a que pueda resolver conflictos mediante el diálogo, respetando las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

LA PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA DE NIÑAS Y NIÑOS PREESCOLARES

Moreira, Casterá, Vercellino, Quiles, Rivera y Tresso (2019) definen *preparación para la escolarización* (PPE) como *disposición para la escolarización* (DPE) y lo relacionan con el entorno y las diferencias individuales de cada niño y niña preescolar, sumándose a esta mirada integral asumida en las investigaciones recientes. En la presente investigación se asume el término “preparación para la escolarización” como lo sugieren Arrivillaga *et al.* (2016), que lo consideran como el conjunto de competencias necesarias para que el infante pueda tener éxito en la escuela.

Durante mucho tiempo, las prácticas y estudios sociopedagógicos establecieron que los aprendizajes que niñas y niños preescolares requerían para ingresar a la primaria se circunscribían a un enfoque cognitivo. Es por ello que se obviaron elementos que trascendían o complementaban este rubro, lo que trajo consigo que se asociaran los bajos niveles de preparación para la escolarización con altos niveles de frustración, desmotivación e incluso repetición y desvinculación del sistema educativo (Strasser, Rolla y Romero-Contreras, 2016).

De este modo, históricamente, se corresponde la preparación para iniciar estudios en el nivel primario con una pauta que establece elementos como: el desarrollo del lenguaje y una comunicación coherente, la capacidad para identificar y definir estados de ánimo, intereses, fenómenos de la naturaleza, además de adquirir y desarrollar habilidades básicas para comprender la realidad que circunda. Vázquez (2005) declara que las cuestiones antes mencionadas requieren sensibilizar las relaciones humanas, potenciar la motivación por el estudio, así como la relación entre deberes y obligaciones.

En este orden, el papel de los padres y la escuela constituyen la mirada psicológica y pedagógica, con el propósito de contribuir a la formación del carácter, la voluntad y la toma de conciencia. Es por ello que, según Rebello y Limlingan (2012), son tres los enfoques a partir de los cuales se ha investigado la PPE. El primero se vincula con las familias preparadas para la escuela, donde la familia propicia a la niña y al niño un entorno alentador que se caracteriza por un compromiso real de realizar actividades como leer, cantar o jugar.

El segundo enfoque se direcciona a la escuela preparada para recibir a niñas, niños y familia, como centro de las actividades académicas que realizan y como continuadora de los ciclos educativos que culminan y que inician; por último, la tercera mirada se relaciona a niñas preparadas y niños preparados para ingresar a la primaria con el propósito de recibir la educación formal y aprendizajes que la escuela proporciona, tanto académicos como sociales (Rebello y Limlingan (2012). En este sentido, Arrivillaga *et al.* (2016) reafirman que los tres enfoques o miradas a este proceso se encuentran relacionadas con las experiencias sociales, educativas, económicas y ambientales, las cuales pueden entorpecer o fomentar la preparación para la escolarización (PPE).

Por otra parte, en estrecho vínculo con estos enfoques, resulta significativa la mirada que, dentro del proceso de preparación para la escuela, tienen en sí los actores que en ella participan. De manera esencial los docentes desarrollan un rol trascendente desde la perspectiva psicopedagógica. Se ha constituido que el lugar ocupado por el docente para el niño y niña, la institución que representa e incluso las creencias o la formación académica adquirida, son cuestiones que determinan las variaciones dentro de la PPE.

En sintonía, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) reafirma este posicionamiento y argumenta que “preparando a los niñas y niños para la escuela, les dotamos de las herramientas que necesitan para forjarse una vida satisfactoria, convertirse en ciudadanos de provecho y ocupar su lugar en la comunidad mundial” (UNICEF, 2019, párr. 8). Por lo anterior, se infiere el posicionamiento de autoridades internacionales sobre la mencionada etapa educativa, que se suma a investigaciones que establecen al preescolar como punto de partida para una trayectoria escolar exitosa.

En congruencia, Rodríguez *et al.* (2019) hacen eco de la postura que define la preparación para la escuela como el estrecho vínculo niño-contexto, además que expresan las competencias que deben manifestarse en función de un proceso exitoso. Siendo así, explican que se concreta en el conjunto de competencias necesarias (socioemocionales, cognitivas y otras) para un adecuado recorrido a la escuela. Es un proceso de transición producto de la interacción entre el niño y su contexto.

De esta forma, no resulta extraño que actualmente, la dimensión más estudiada y evaluada de la preparación para la escuela es referida a la preparación del niño para la escuela (Arrivillaga *et al.*, 2016). Las últimas tendencias asumen el modelo y enfatizan que el concepto de “preparación para la escuela” debe estar centrado en el niño y la niña. Este sentido del término se considera en función de direccionar correctamente las habilidades y competencias que les permiten desempeñarse exitosamente en la realidad escolar, tanto académica como socialmente (Liz, 2018).

En consideración a lo anterior, culminar el preescolar se convierte en una etapa en la que se prepara al niño y la niña para desarrollar actividades académicas socialmente importantes e ineludibles, que involucran a las actividades cotidianas y a la experiencia (Díaz, 2020). En este orden de ideas, se establece la importancia del preescolar como pieza clave en el recorrido que, durante años, se realiza por las instituciones educativas. En consecuencia, la psicopedagogía se acerca a las problemáticas que aquejan este momento de la vida de los niños y las niñas de entre cuatro a seis años, determinando la estrecha relación con su vida futura.

Entonces, Pinto y Misas (2014) expresan que la educación preescolar alcanza gran relevancia cuando se fomentan dos acciones que propician el inicio de la primaria: el desarrollo de la inteligencia y la afectividad en niñas y niños. En consonancia, Vázquez (2005) recalca que esa edad, nivel o etapa es la que garantiza un desarrollo intelectual y moral adecuado; los errores que se cometan serán imposibles de subsanar posteriormente por la escuela, la familia e incluso la sociedad.

Por ello el interés de realizar un estudio que permita la religación de los aprendizajes esperados, definidos por el currículo en el área y campo de formación seleccionados. La *religación*, *re-ligar* o *religar*, la *religancia*, se percibe como una acción de resignificar lo vivido, una recivilización, una práctica que emana en la transmodernidad, con el fin de indagar sobre la colonialidad del saber y el poder (Rodríguez, 2019). Entonces, se resignifica lo que se ha aprendido, es necesario recomprender cómo se vive en relación con la naturaleza, por lo que es imprescindible mencionar la pertinencia de una conciencia social redimensionada.

De este modo, religar se convierte en una estrategia para reunir y dotar de un nuevo significado al conocimiento que se ha especializado sobremanera (Silva, 2010). Es refundar la búsqueda del saber que integre contenidos articulados que permitan redireccionar la práctica docente y la formación de los educandos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente trabajo se ubica en la perspectiva de una investigación de corte cualitativo. Desde esta mirada, Cadena-Iñíguez, Rendón-Medel, Águila-Ávila, Salinas-Cruz, De la Cruz-Korales y Sangermán-Jarquín (2017) manifiestan aspectos que tipifican la investigación cualitativa. En efecto, mencionan que es inductiva, se percibe un diseño de investigación señalado por la flexibilidad, donde el o los métodos de investigación seleccionados sirven al investigador de guía y no como camisa de fuerza.

Los métodos cualitativos tienen la pretensión de comprender las cualidades de los procesos realizados en la investigación tal como acontecen en su contexto real. La perspectiva cualitativa concierne a aquellos estudios que generan información descriptiva, basada en opiniones de los participantes, de forma hablada o escrita u obtenida mediante observación.

En lo cualitativo la revisión de la información se lleva a cabo mediante las percepciones de los participantes en la investigación sobre una situación o proceso dado (Hella, 2008). La perspectiva teórica del estudio orienta la comprensión de las prácticas de las docentes participantes en los grupos de discusión que se desarrollan, proceso colectivo mediado por el estudio de un fenómeno social que mantuvo a niñas y niños preescolares confinados, como situación que motiva una sólida reflexión sobre el rol docente-estudiante, como objeto y sujeto de una sociedad cambiante, en la que el reconocimiento de la condición humana es fundamental para la formación y auto-transformación de las personas y la sociedad en tiempos de incertidumbres.

El enfoque antes mencionado se acoge a cuestiones que define el pensamiento complejo, como paradigma emergente de investigación, al concebir que la teoría de la complejidad explica y sugiere herramientas para comprender los contextos que hoy se presentan en la educación. En este marco, se observa cómo los conflictos sociales, políticos, culturales y ecológicos están conectados, además convergen disímiles miradas dentro de un mismo proceso (Sosa-Padrón, 2020).

El paradigma de la complejidad se ha establecido como un paradigma de investigación emergente. Estrada (2020) manifiesta que a partir del replantamiento de la educación en cuestiones de orden curricular y de su influencia en las generaciones actuales fue necesario que maestras y maestros se separaran del paradigma positivista y cartesiano, para moverse a cuestionar el trabajo que desde lo disciplinar se venía realizando históricamente. De esta manera, se inició un quiebre con la aceptación de las especializaciones en las áreas en que los profesionales se forman y en que, de forma fragmentaria y aislada, se preparan para desarrollar su vida en el campo laboral.

Y es que, en efecto, es necesario un diálogo entre las muchas formas en las que se hace presente el conocimiento, permitiendo una visión más completa de un panorama investigativo; acercamientos inter- y transdisciplinarios desde diferentes campos y áreas de formación que establezcan redes entre lo natural y lo social, en estrecha

relación dialéctica con lo emocional. De este modo, se parte de las aportaciones de los docentes de educación básica respecto de los campos, áreas, organizadores y aprendizajes esperados a religar para posteriormente valorar la integralidad de una propuesta curricular correspondiente con los retos y desafíos que plantea el contexto chihuahuense.

Entonces, la propuesta teórica se contrasta frente a la empírica, de este proceso se deriva el perfil de preescolar y, posteriormente, la estrategia de evaluación inter- y transdisciplinar de la PPE de preescolar. Para ello se propone como método la investigación-acción participativa (IAP), que desde el paradigma sociocrítico intenta dialogar desde una realidad cambiante en la que la duda e incertidumbres propias del nivel preescolar motivan provocaciones epistémicas, teóricas y metodológicas para establecer relaciones dialógicas con los postulados de la complejidad. Por lo tanto, se plantea como una investigación con estudio de casos, que implica el análisis en profundidad de un caso analizado en contexto y con la característica de unicidad (Stake, 2010).

Considerando que es una investigación básica-aplicada, con intervención en el ámbito de la educación, se estimó que es pertinente emplear como método la investigación-acción (IA), en su modalidad de investigación-formación-acción docente (Suárez y Metzdorff, 2018). En esta modalidad el profesor se integra como sujeto y objeto de su propia investigación. El método de investigación-formación-acción se genera en fuertes críticas a los programas de formación e intervención docente basados en una racionalidad técnico-instrumental, buscando remplazarlos por una racionalidad crítico-emancipadora (Habermas, 1982, 1986).

La investigación-acción-formación investigación-formación-acción (IFA) (IAF) surge de la religación de diversos conceptos y disciplinas, de esta manera, incursiona en la narrativa y los relatos pedagógicos y participa en la formación-investigación sustentada en orientaciones teórico-metodológicas desde una visión crítica y de emancipación (Colmenares, 2012). Así pues, la indagación sobre la problemática docente ubica a los profesores en una posición de investigadores que los lleva a cuestionarse respecto a sus enfoques teóricos y a su praxis cotidiana.

En el actual estudio se denomina *dinámica cíclica helicoidal* a la estrategia cubierta por tres ciclos abiertos en espiral en los cuales se desarrollan: 1) la definición, socialización y validación, desde la experiencia de los docentes, de un *perfil de preescolar* (PP); 2) la co-construcción de una estrategia de evaluación de la PPE de los niños y las niñas de preescolar en Chihuahua, y 3) la integración de una propuesta educativa transdisciplinar a partir del perfil de preescolar articulado y la estrategia de evaluación inter- y transdisciplinar antes co-construidas con los docentes de preescolar.

Desde esta perspectiva, la investigación-formación-acción cubre una triple función: de *formación*, que pretende una docencia transformada y transformadora; de

acción para transformar prácticas educativas, y de *investigación* para producir conocimiento y comprensión sobre la misma. Metodológicamente la investigación-acción se desarrolla siguiendo un proceso en espiral introspectivo que incluye cuatro fases en ciclos sucesivos de planificación, acción, evaluación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 30).

En ese sentido, la dinámica cíclica helicoidal, insertada en el hacer de la investigación-formación-acción (IFA) se desarrolla en los tres ciclos abiertos señalados, con cuatro fases cada uno, que simultáneamente integran un conjunto de tres momentos intermedios, los cuales forman parte de un proceso de IA con una predominancia en lo existencial, lo cual coincide y confluye en lo planteado en los tres momentos de la construcción del objeto, destacando las relaciones entre los sujetos en su relación con el objeto, donde el hecho es “conquistado, construido y verificado en y por la comunicación dialéctica entre los sujetos, o sea, a través del proceso de verificación y producción colectiva de la verdad, en y por la negociación y la transacción, así como por la homologación” (Bourdieu, 2001, p. 129). Estos tres momentos descritos por Bourdieu, “pueden traducirse desde esta perspectiva como: objeto de aproximación, objeto co-construido y objeto efectuado” (Barbier, 2009, p. 7).

Entonces, etapas o ciclos que en su interior cobijan fases y momentos intermedios de IFA desarrollados en una espiral de cambio dado en los procesos de indagación. De manera sucinta se presentan estas cuatro fases, para enseguida acudir a los tres momentos intermedios planteados por Barbier (2009); estos se encuentran en el intersticio del proceso de reflexión y acción que caracteriza a la IA.

- Fase 1: Planificación. En la que se explora la situación problema en la práctica. Comporta la exploración de los procesos educativos que se indagan como parte del objeto de estudio; rescatando y evidenciando la “teoría-en-la-acción” del “grupo de IA”. Esto también implica preguntarnos de qué manera se realizan los procesos de la práctica educativa –y práctica evaluativa– en el nivel de preescolar, así como analizar las características del currículo del nivel de educación básica en general, y del nivel de preescolar en particular.
- Fase 2: Acción. Tiene como punto de partida los resultados de la fase anterior y está encaminada a la co-construcción de estrategias de acción, involucrando a los participantes a través de talleres de IFA-transdisciplinar, que tienen como propósito acercarse al objeto de estudio y problema de investigación sobre las prácticas evaluativas en el nivel de preescolar, planteado como: ¿Qué estrategias y acciones necesitamos delinear y operacionalizar con el grupo de investigación, a fin de realizar una práctica evaluativa transdisciplinaria en el nivel de educación preescolar? ¿Por dónde iniciar?
- Fase 3: Evaluación. En esta fase se establecen, implementan y evalúan las estrategias de acción. Considerando las estrategias y acciones decididas en la segunda fase, en ello se incluyen las estrategias sobre cómo, en conjunto con

el grupo de IA, se les sensibiliza y capacita sobre aspectos de la complejidad y la transdisciplinariedad aterrizado en el plan metodológico para llevar a cabo los procesos de trabajo transdisciplinario y transversal.

- Fase 4: Reflexión. Aquí se revisa *a posteriori* la situación problema inicial para finalizar un ciclo e hilvanarlos. Esta fase de reflexión implica cuestionarnos, en conjunto con los participantes involucrados en la investigación: ¿qué cambios o transformaciones se obtuvieron con la implementación de las estrategias metodológicas en la práctica evaluativa en este primer ciclo transdisciplinario en preescolar? ¿Qué aprendimos?

Atendiendo a esta óptica de IAF incorporamos los momentos intermedios planteados por Barbier (2009):

- Objeto de aproximación. Se incluye los siguientes procesos:
 - a) Detección de la situación problema en la evaluación de los niños y las niñas del nivel preescolar; dicho problema evidencia una fragmentación en los procesos en las prácticas evaluativas que se dan en ese nivel educativo. Constituyó un periodo en que la revisión teórica sobre la transición escolar, específicamente la de preescolar a primaria, ratificó la trascendencia y necesidad de preparar a niñas y niños de este nivel educativo para iniciar la escuela. La búsqueda de fundamentos teóricos que sustentaran el problema de investigación planteado se concretó en la exploración de un total de 120 artículos, organizados en 60 artículos de la plataforma Google Scholar, 27 de Redalyc, 20 de Conricyt, 5 de Web of Science y 8 de Scopus. La indagación convergió en categorías como currículo, transición y preparación escolar, religación, aprendizajes esperados, perfil de preescolar y pensamiento complejo. Además se consideró pertinente el acercamiento a 6 libros y de ellos 9 capítulos, de los cuales algunos abordaban el modelo educativo mexicano, características, tendencias y otros presentaban consideraciones sobre el paradigma de la complejidad y su propuesta de articulación y religación de saberes, con el fin de reabordar la propuesta curricular de preescolar en México. Tal recorrido permitió conocer e incorporar posturas de entidades internacionales, como la UNICEF, sobre la importancia de transitar adecuadamente hacia el primer grado, implicando el acompañamiento de familias y docentes.

En la construcción del estado del arte y de la contextualización histórica y regional de tema de investigación se percibió congruente acercarse a otras propuestas curriculares latinoamericanas, cuestión que conllevó la revisión de los sitios web oficiales de ministerios de educación de Colombia y Cuba respectivamente, en contraste con lo planteado por la Secretaría de Educación Pública en México.

- b) A partir de esta construcción y posicionamiento teórico se supuso oportuno compartir información con funcionarios del nivel de preescolar de la ciudad de Chihuahua con el objetivo de organizar y esclarecer al grupo de investigación a fin de involucrarse y vincularse en la búsqueda y propuesta de soluciones al problema identificado. Posteriormente se solicitó la participación de docentes para nutrir de experiencias de su práctica docente e iniciar el diálogo que permitió identificar y redireccionar la construcción inicial del perfil de preescolar a un perfil de preescolar articulado con aprendizajes esperados religados.
- c) Asumiendo la pertinencia de la participación de docentes de preescolar y primaria se inicia la conformación del *investigador colectivo* (grupo de investigación y personas implicadas en la IAF), quienes desarrollan los talleres de IAF-Transdisciplinar; negociación de la intervención del grupo de IFA, contractualización. En el propio transitar de los encuentros, debates y al compartir información se fue fortaleciendo el investigador colectivo con la retroalimentación teórico-práctica constante. Esta fase representa para el grupo de IAF, adicionalmente a lo descrito en la fase 1, la construcción del *investigador colectivo* y la negociación para la autorización de la entrada del grupo de IFA a las escuelas de preescolar. De manera esencial, comprende las fases 1 y 2 de la IAF, planificación con la exploración del problema y co-construcción de estrategias y acciones que inician la búsqueda en conjunto de posibles soluciones.
- Objeto co-construido. La co-construcción del objeto, como sugiere Barbier (2009), forma parte de las fases 2 y 3 de la IFA, cuando se dan los resultados de la exploración de las prácticas evaluativas del nivel de preescolar al grupo *investigador colectivo* conformado, con el propósito de hacer evidentes las teorías y estrategias implementadas en la acción; de fijar alternativas de solución a la situación problema, asimismo, de poner en práctica dichas estrategias y evaluarlas.
 - Objeto efectuado. Implica las fases 3 y 4 de la IFA; con él se busca analizar los cambios o transformaciones producidos mediante el conjunto de estrategias implementadas en el contexto del objeto de estudio, así como la reflexión en torno a ellos como base para una nueva planificación.

Los informantes claves de la investigación fueron diversos actores de la comunidad escolar de preescolar, asimismo del grupo de IFA. En la fase 1 fueron los investigadores y dos funcionarias de preescolar; en la fase 2, los participantes en los talleres de IFA transdisciplinar involucraron un grupo de discusión (grupo experto) de maestras de preescolar y maestras de primaria. Las fases 3 y 4 involucraron al grupo de IFA.

RESULTADOS

Se presentan aquí los resultados del primer ciclo de IFA. En este ciclo se construyó colaborativamente, por el *investigador colectivo*, un “perfil de preescolar”, correspondiente al campo de formación de Exploración y comprensión del mundo natural y social y el área Socioemocional. Como primer proceso en este *momento intermedio del objeto de aproximación*, bajo la figura de *investigador colectivo* (compuesto inicialmente por cinco investigadores, tres del sexo masculino, tres con grado de maestría y dos con grado de doctorado), el grupo de IAF realizó el acercamiento al objeto de estudio, desde dos perspectivas.

La primera inició con una revisión documental con la cual se construyó el estado del arte, que sirvió para establecer los *fundamentos teóricos de la preparación para la escuela* (FT-PP en lo sucesivo); con este sustento quedamos en posición de invitar y compartir información con una funcionaria (jefa de sector) del nivel de preescolar, y una maestra de preescolar, investigadora de un centro de investigación local; ambas aceptaron nuestra invitación y se sumaron al grupo de IFA, a fin de involucrarse y vincularse en reflexiones dialógicas relacionadas con la práctica educativa y evaluativa de las docentes del nivel de preescolar, a fin de identificar su problemática y trabajar en sus opciones de solución.

La segunda partió de los acuerdos tomados en el primer encuentro con las dos investigadoras sumadas al grupo de IFA. Entre los compromisos se estableció la realización de tres talleres encaminados a intercambiar información relacionada con la situación actual del nivel de preescolar en el estado y en el país.

El primer taller asomó al conocimiento del modelo educativo 2017 de la educación básica en México; este documento contiene el currículo de educación preescolar, organizado por campos formativos y áreas. Cada campo y área se divide en *organizadores curriculares*, los cuales están constituidos por *aprendizajes esperados*, que son la base de la planeación didáctica y de la evaluación de los aprendizajes esperados que, según se discutió, no son el punto de partida, por el contrario, son el punto final de la formación.

En un segundo taller se trabajó en la exploración y discusión de investigaciones relacionadas con la transición escolar entre estos dos niveles, también llamada *preparación para la escolarización*; asimismo se reflexionaron las prácticas educativas y evaluativas del nivel de preescolar y con el estado actual de la educación preescolar en la región centro-sur del estado de Chihuahua.

En el tercer taller se revisó y concluyó en que la articulación entre el preescolar con el nivel de primaria es mediante un documento oficial de evaluación final de ciclo de los niños que egresan de preescolar, esta evaluación la realizan y registran las docentes de preescolar y lo colocan en una plataforma a la que pueden tener

acceso las maestras de primero de primaria, con una clave segura, que garantiza la confiabilidad en su manejo.

En este orden de ideas, se considera pertinente presentar un fragmento de la primera aproximación al perfil de preescolar articulado. El mismo presenta la propuesta curricular del modelo educativo del 2017, que se expresa en los organizadores curriculares, los aprendizajes esperados propuestos para primero, segundo y tercer grados de preescolar; además, los aprendizajes religados y los descriptores que integrarán posteriormente una rúbrica. Es necesario comentar que este resultado se encamina hacia la auto-formación en los aspectos de transdisciplinariedad y transversalidad, a la obtención de las dos primeras matrices, y a su discusión y socialización interna. Estas matrices representan el trabajo con el campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social (tabla 1).

En la tabla 2 se muestra el trabajo de articulación que se ha realizado con el área Socioemocional y presenta, al igual que la tabla anterior, los organizadores curriculares, los aprendizajes esperados de preescolar, los aprendizajes esperados articulados y los descriptores y la rúbrica que se pretende construir con el grupo de IFA.

Los resultados de estos tres talleres permitieron el logro de tres grandes productos: el primero fue la *detección de la problemática* central de las prácticas evaluativas en el nivel de preescolar y está enfocada en la necesidad del nivel de investigación original respecto de estrategias e instrumentos de evaluación que sean empleados en el nivel de las prácticas cotidianas de las docentes y que sirvan para detectar las deficiencias y fortalezas de los niños en su transición al nivel de primaria; del mismo modo, comprender el grado de dificultad que muestran los aprendizajes esperados de primer grado de primaria con respecto a los que el currículo presenta en preescolar (figura 1), cuestión importante para que niñas y niños preescolares transiten armónicamente a la primaria.

A partir de estos precedentes, el segundo producto se centró en la *construcción de los fundamentos empíricos del perfil de preescolar* (FE-PP), el cual, aunado a los FT-PP, permite articular ambos marcos interpretativos para arribar a un perfil de preescolar. Entendido de esta manera, se consideró como un perfil de preescolar integral y humanista, que en su discurso pretende articular los aprendizajes y las necesidades del niño preescolar junto a la sociedad en la que vive. Sin embargo, De la Cruz y Pontón (2018) reconocen que establecieron estos marcos al considerar que es un perfil susceptible de modificarse, en cuanto a resultados, a partir del contexto tan heterogéneo que presenta la nación, desigualdades económicas que se observan en falta de recursos, infraestructura y aulas equipadas; a su vez, la desproporción entre docentes y niños por atender, la inestable permanencia de los maestros en los planteles educativos y las carencias en la formación de los mismos.

Tabla 1. Articulación de aprendizajes esperados en el campo Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Eje	Temas	Preescolar			Primaria	Aprendizaje esperado articulado	Rúbrica			
		1°	2°	3°	1°		Descriptores			
		Aprendizaje esperado			Aprendizaje esperado		1	2	3	4
Cultura y vida social	Interacciones con el entorno social	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y valora las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece • Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad • Explica los beneficios de los servicios con los que se cuenta en su localidad • Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales 			<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que es una persona única y valiosa que tiene derecho a la identidad y a vivir en una familia que le cuide, proteja y brinde afecto • Describe y representa la ubicación de su casa, escuela y otros sitios con el uso de referencias espaciales básicas • Identifica actividades cotidianas que realiza en su casa y escuela, la distribución de responsabilidades y la organización del tiempo • Reconoce formas de comportamiento y sugiere reglas que favorecen la convivencia en la escuela y la familia 	A partir del conocimiento de las actividades productivas de su familia, su aporte a la localidad y los beneficios de los servicios que tiene su localidad, comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales, valorando las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece	Describe las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad	Explica los beneficios de los servicios con los que se cuenta en su localidad	Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales	Valora las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece
		Cambios en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Explica algunos cambios en las costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información • Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, mediante imágenes y testimonios 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales 			<ul style="list-style-type: none"> • Describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales, explicando las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, mediante imágenes y testimonios 	A partir de algunos cambios en las costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales, explicando las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, mediante imágenes y testimonios	Explica algunos cambios en las costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información	Describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Articulación de los aprendizajes esperados en el área socioemocional.

Eje	Temas	Preescolar			Aprendizaje esperado articulado	Rúbrica				
		1°	2°	3°		Descriptor				
		Aprendizaje esperado				1	2	3	4	
Autoconocimiento	Autoestima	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta			Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta	Reconoce características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta	Expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta			
Autoregulación	Expresión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo 			Reconoce, nombra y dialoga situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo, tristeza y se pone de acuerdo para realizar trabajos en equipo	Reconoce situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo y tristeza	Nombra situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo y tristeza	Dialoga situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo y tristeza	Logra acuerdos para realizar trabajos en equipo	
Autonomía	Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás 			Reconoce, elige y realiza lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda, como las acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta a los demás, eligiendo los recursos que necesita para realizar estas actividades	Reconoce lo que puede hacer con ayuda o sin ayuda, como las acciones de cuidado personal	Elige lo que puede hacer con ayuda o sin ayuda, como las acciones de cuidado personal	Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal	Asume sus pertenencias y respeta a los demás	
	Toma de decisiones y compromiso	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las			Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las	Realiza actividades desafiantes	Persiste en la realización de actividades desafiantes	Toma decisiones para concluir las actividades desafiantes		

Fuente: Elaboración propia.

En este orden, el tercer producto, ya desde la visión del *investigador colectivo* ya conformado (grupo de IFA y personas implicadas en la misma), se logró *plantear y delinear algunas estrategias* para la autorización de la entrada del grupo de IAF a las escuelas de preescolar.

Después de este momento intermedio inicial, de hecho, el grupo de IAF consideró que contaba con mayor claridad sobre el problema medular de las prácticas evaluativas, de la misma manera, existía la información necesaria para construir el

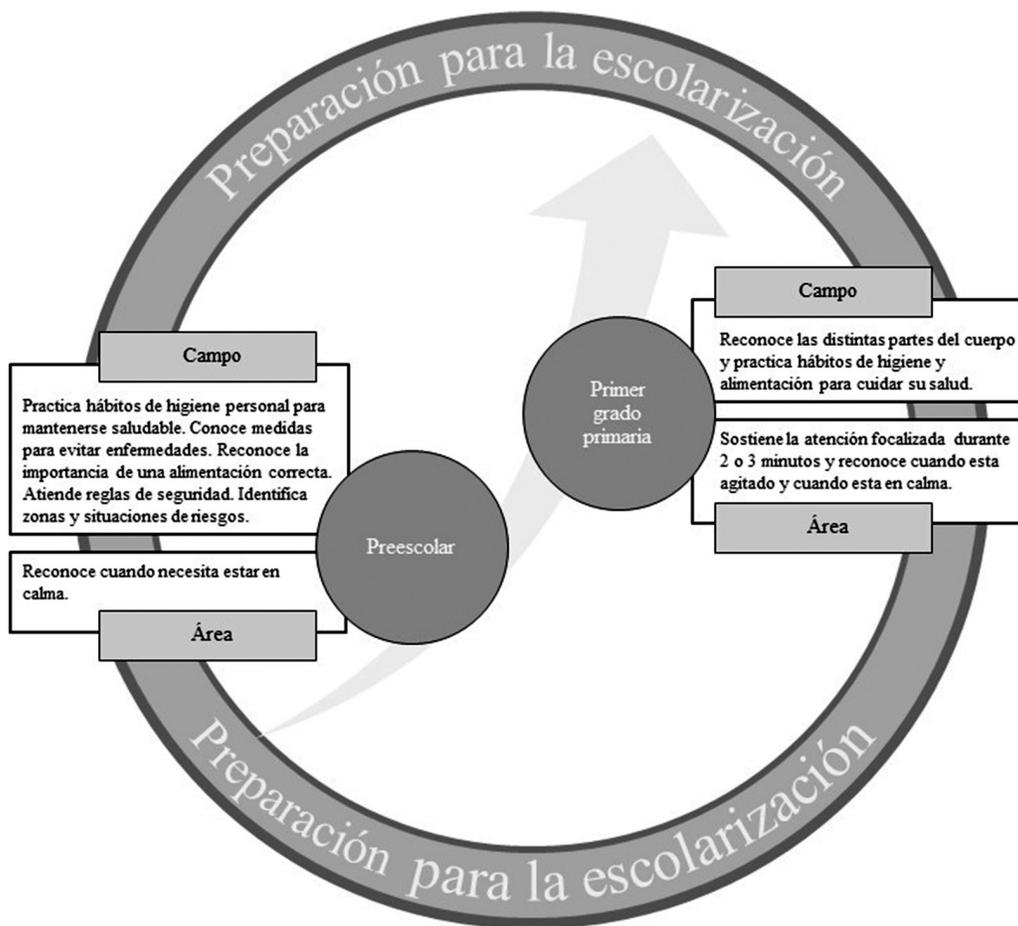


Figura 1. Aprendizajes esperados en la transición de preescolar a primaria.

Fuente: Construcción propia a partir de la revisión de los aprendizajes esperados en SEPa (2017).

perfil de preescolar, de tal manera que, en la primera fase de planeación de este ciclo, se generaron las estrategias para llevar la teoría y la empiría a la acción. Para tal propósito se partió del currículo de preescolar, comparando los perfiles de egreso por grado de tercero de preescolar y de primero de primaria. Ante la fragmentación curricular, la estrategia que se consideró la más pertinente fue la *articulación* de los aprendizajes esperados. Otro aspecto que se discutió y se obtuvieron estrategias importantes fue el hecho de que este trabajo de articulación remitía necesariamente a realizar la articulación desde la óptica de la transdisciplinariedad y nos enfrentaba a procesos de transversalización; con ese compromiso entramos a la acción.

En esta segunda fase, nos encaminamos a consolidar las estrategias de acción. Con base en los resultados de la primera fase, diseñamos y realizamos talleres de IAF-Transdisciplinar, cuya finalidad fue acercarnos a nuestro objeto de estudio, respecto de las prácticas evaluativas en el nivel de preescolar, planteando cómo efectuar una práctica evaluativa transdisciplinaria en preescolar.

CONCLUSIONES

La investigación de los procesos de la transición puede ser emprendida desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas. La problemática de la transición escolar es multifactorial e incide en las situaciones experienciales que el niño y la niña asumirá al iniciarse en la escuela primaria. Dentro de los múltiples factores que deben considerarse, entre otros, se encuentran: el propio proceso de desarrollo y temperamento de los niñas y niños; los ambientes y costumbres vividos en su hogar, así como en otros espacios del barrio o comunidad antes de su incorporación a la escuela; la vivencia desarrollada previamente en la educación inicial y/o preescolar; el entorno sociocultural que encuadra estas esferas, y las normas que introduce la sociedad para sortear estos momentos de la transición.

Por ello se considera que, aunque el objetivo general de esta investigación, en cuanto a valorar la preparación para la escolarización de niñas y niños chihuahuenses, aún no se cumple, por no terminarse los tiempos destinados para la culminación del estudio, sin embargo, los ciclos estimados para su desarrollo a partir del método planteado se han desarrollado según lo previsto.

En este orden, en concordancia con el segundo objetivo planteado, se evidencia el cumplimiento del mismo para este ciclo I, con la exploración de la problemática a trabajar, en la cual se definen y analizan los procesos educativos que intervienen y se desarrollan como parte del objeto de estudio. Por tanto es necesario relatar el rescate y la puesta en práctica de la construcción de “teoría-en-la-acción” de los sujetos que participan.

Por lo anterior, la investigación sobre la PPE resulta relevante para aminorar niveles de repetición u otros problemas de desadaptación en la etapa escolar. Por señalar algunos, se argumenta que los niñas y niños con mayor PPE evidencian mayor capacidad y rendimiento en los primeros años de la escuela primaria que sus pares con menor PPE.

Como investigadores se manifiesta el interés en considerar este concepto, de inicio dentro de la literatura psicológica, en los trabajos de evaluación que realizamos como parte de nuestra línea de investigación, asimismo, resaltar el trabajo pedagógico que realizamos como docentes, para contribuir a la validación de estrategias e instrumentos dedicados a la PPE. Con esto destacamos la importancia de la evaluación educativa a nivel preescolar y de la educación básica, así como la importancia de contar con instrumentos calibrados que permitan comparaciones sólidas tanto a nivel sincrónico como diacrónico.

Los resultados obtenidos fortalecen los niveles de *pertinencia* que se da entre los requerimientos sociales y la necesidad de transparentar los resultados de una educación cuestionada logrará procesos de aprendizaje de calidad entre profesores y estudiantes en nuestro país.

La investigación aporta *valor teórico* que se refleja en el desarrollo conceptual realizado en la búsqueda de un concepto unificado de PPE con dimensiones articuladas y enfocadas al trabajo psicopedagógico con responsabilidad social y educativa, lo que le proporciona una visión transdisciplinar y con sentido de pensamiento complejo.

REFERENCIAS

- Arnold, K., Bartlett, S., Gowani, S., y Merali, R. (2007) Is everybody ready? Readiness, transitions and continuity—Reflections and moving forward. *Working Papers in Early Childhood Development*, 41.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., y Vásquez, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8. DOI: <https://doi.org/10.5872/psiciencia/8.1.31>.
- Barbier, R. (2009). El método de la investigación-acción. *Visión Docente Con-Ciencia*, 8(46).
- Bordieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad* [trad. J. Jordá]. Anagrama [colec. Argumentos].
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Águila-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Korales, F., y Sangermán-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento a las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>.
- De la Cruz, G., y Pontón, C. (2018). La reforma de la educación básica en México. La educación preescolar en el modelo educativo 2016. Continuidades y rupturas. En P. Ducoing (ed.), *Educación básica y reforma educativa* (pp. 137-160). Recuperado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>.
- Díaz, A. (2020). Creencias de maestros sobre la disposición para la escolarización: un análisis cualitativo. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_b_diaz_subir.pdf.
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte a los procesos de enseñanza. *Ensayo. Evaluación y Políticas Públicas en Educación*, 28(109). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>.
- Galli, J. (2019). El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria. En S. Vernucci y E. Zamora, *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339983937_El_nivel_inicial_y_la_importancia_de_promover_transiciones_saludables_hacia_la_escuela_primaria.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Hella, E. (2008). Phenomenography and variation theory of learning as pedagogical tools for understanding religion. En F. Oser y W. Veugelers (eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 343-357). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, D. L.
- Liz, M. (2018). *Autorregulación y preparación para la escolarización. El funcionamiento ejecutivo en educación inicial predice el involucramiento escolar en primer año* [Tesis de Maestría]. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Moreira, K., Casterá, C., Vercellino, V., Quiles, S., Rivera, J., y Tresso, F. (2019). *Juego y lectura como promotores de school readiness. Un abordaje integral*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universi-

- dad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. Recuperado de: <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/927>.
- Pinto, M., y Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(1), 119-140. Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionsociedad/article/view/889>.
- Rebello Britto, P., y Limlingan, M. (2012). *School readiness and transition. A companion to the Child Friendly Schools Manual (UNICEF)* (pp. 1-28). Recuperado de: <https://www.unicef.org/reports>.
- Rodríguez, J., Varela, F., Murnikovas, A., Urruticoechea, A., Moreira, K., y Vásquez, A. (2019). *Relaciones entre funcionamiento ejecutivo y autorregulación en el Inventario de desarrollo infantil (INDI)*. 2º Congreso Nacional de Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/333562207>.
- Rodríguez, M. (2019). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. Orinoco. *Pensamiento y Praxis*, (11), 13-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798409>.
- Silva, R. (2010). *Pensamiento complejo: reflexiones para una pedagogía universitaria*. Departamento de Educación Especialización en Docencia Universitaria. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/5006/SilvaFernandezRoberto2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Sosa-Padrón, A. (2020). *La formación de profesores con énfasis en la creatividad: una propuesta desde un paradigma emergente* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua. Repositorio Digital de tesis de la UACH. Recuperado de: <http://repositorio.uach.mx/>.
- Strasser, K., Rolla, A., y Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(152), 31-44. Recuperado de: https://fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/72294-strasser_et_al-2016-new_directions_for_child_and_adolescent_development.pdf.
- Stake, R. (2010). *La investigación con estudios de caso*. Morata.
- Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 49-74.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2019). *Desarrollo de la primera infancia y preparación escolar*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/education/index_41956.html.
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., y Massen van den Brick, H. (2018). Facilitar una transición exitosa a la escuela secundaria: (¿cómo) funciona? Una revisión sistemática de la literatura. *Adolescent Res Rev* (3), 43-56 (2018). DOI: <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>.
- Vázquez, A. (2005). *La preparación del niño preescolar para su ingreso a la primaria* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. Biblioteca Central UNAM. <http://132.248.9.195/pd2006/0603039/Index.html>.

Cómo citar este artículo:

Sosa Padrón, A.; y Marín Uribe, R. (2021). Religación de áreas y campos curriculares en la preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1478. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1478.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.