

**CARACTERIZACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE FACTORES
ASOCIADOS AL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL DE TRES MAESTRAS DE
BOGOTÁ D. C.**

**NANCY ERMINIA MATEUS PINEDA
ANA CONSUELO MONCADA COLINA
PAOLA MERCEDES ROMERO FACUNDO**

**TUTORA:
ANDREA SÁNCHEZ VALLEJO**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COGNICIÓN, CREATIVIDAD
Y APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS
BOGOTÁ D.C. 2019**

**CARACTERIZACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE FACTORES
ASOCIADOS AL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL DE TRES MAESTRAS DE
BOGOTÁ D. C.**

**NANCY ERMINIA MATEUS PINEDA
ANA CONSUELO MONCADA COLINA
PAOLA MERCEDES ROMERO FACUNDO**

**Trabajo de grado presentado como requisito
para optar al título de Magister en Educación**

**TUTORA:
ANDREA SÁNCHEZ VALLEJO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COGNICIÓN, CREATIVIDAD
Y APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS
BOGOTÁ D.C. 2019**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR:	PADRE JORGE HUMBERTO PELÁEZ P. S.J.
DECANO ACADÉMICO:	Dr. FÉLIX ANTONIO GÓMEZ H.
DIRECTOR POSGRADOS:	Dr. RICARDO MAURICIO DELGADO S.
DIRECTORA DE LÍNEA:	Dra. LILIAN PARADA ALFONSO
TUTORA DE TESIS:	Mg. ANDREA SÁNCHEZ VALLEJO



BOGOTÁ D.C. 2019

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Dedicatorias

*Doy gracias a Dios por acompañarme en el transcurso de esta investigación
brindándome paciencia y sabiduría para culminar con éxito esta meta.*

*Agradezco a mi familia por ser mi pilar fundamental
y haberme apoyado incondicionalmente,
a mi esposo y mis hijos por ser el apoyo permanente en mi vida,
que, con su amor y respaldo,
me ayudan a alcanzar mis objetivos,
a mis hermanos por todos los consejos brindados*

*De igual forma, agradezco a mi Directora de Tesis Andrea Sánchez Vallejo,
quien gracias a sus consejos y seguimiento
hoy puedo culminar este trabajo.*

*A la Pontificia Universidad Javeriana por haberme brindado
oportunidades y enriquecerme en conocimiento;
al igual, a mis compañeras de tesis por el tiempo dedicado
y por la paciencia brindada.*

Nancy.

*Hoy culminó una meta, que alguna vez fue un sueño
y antes pareció un imposible.*

Agradezco a Dios, esta lluvia de bendiciones que ha puesto en mi vida.

*Este logro se lo dedico a mi familia que es el motor de mi vida,
a la que tengo presente y a la que me acompaña desde algún lugar.
Mis hijos Alejandra, Juan Pablo, Daniel David y mi esposo Pablo;
su apoyo, cariño y fortaleza son la muestra de un amor incondicional,
son mi refugio y mi hogar.*

*Cumplir este sueño no es un logro sólo mío, lo comparto con
mis coequiperas de tesis Paola y Nancy,
mis compañeros de la Maestría (especialmente Estefanía y las Tatianas).*

*Agradezco a la Pontificia Universidad Javeriana y sus docentes,
de quienes aprendí, me nutrí y me transformé,
especialmente mi tutora Andrea.*

*Tus sueños se cumplen porque otros te sostienen mientras los alcanzas,
gracias a esos amigos y compañeros que la vida me ha dado:
mi consejera, mi amiga y codeudora Jeimy;
Albenis, un regalo, una amistad y una puerta que se abre;
Y aquellos que estas palabras no alcanzan a nombrar: Gracias.*

Consuelo.

Quiero expresar mi gratitud a Dios, por ser guía en este proceso educativo, igualmente agradezco a mi familia, padre y madre por ser mi soporte emocional; a mi esposo por su apoyo incondicional, amor, comprensión, consejos y paciencia.

Así mismo deseo expresar un reconocimiento a mis compañeras Nancy y Consuelo por este camino recorrido de aprendizaje académico y profesional.

Mi profundo agradecimiento y admiración a mi asesora de tesis, por compartir su conocimiento y brindarnos aportes significativos en la construcción de este trabajo investigativo.

Finalmente agradezco a la Pontificia Universidad Javeriana, al Ministerio de Educación Nacional y al Fondo de Mejoramiento de Educación Inicial, por esta oportunidad de aprendizaje, sin su apoyo no hubiera sido posible cumplir esta meta académica y profesional.

Paola.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción	13
<i>Antecedentes</i>	18
<i>Justificación</i>	33
<i>Objetivos</i>	37
Objetivo general.	37
Objetivos específicos.....	37
Capítulo 2. Marco de referencia	38
<i>Aprendizaje</i>	38
Perspectivas históricas sobre el aprendizaje.....	39
Posibilidades de integración y complementariedad de los modelos de aprendizaje.	45
Hacia la definición del concepto.	47
Relación entre aprendizaje y desarrollo.....	50
<i>Factores Asociados al Aprendizaje</i>	52
Tradiciones de estudio de factores asociados al aprendizaje.....	53
Modelos en los que se fundamentan las pruebas estandarizadas en relación con factores asociados.....	56
Principales pruebas que estudian los factores asociados al aprendizaje.....	56
Definición de factores asociados al aprendizaje.....	68
<i>Teorías implícitas del aprendizaje</i>	70
De las representaciones implícitas a las teorías implícitas.....	70
Características de las teorías implícitas.....	73
Implicaciones de las teorías implícitas en el aprendizaje.....	75
<i>Aprendizaje en educación inicial</i>	76
Políticas públicas de Primera Infancia.....	76
Sentido y definición de la educación inicial.....	81
Capítulo 3. Marco Metodológico	87
<i>Enfoque del estudio</i>	88
<i>Alcance de la investigación</i>	88
<i>Estrategia metodológica</i>	88
<i>Participantes</i>	89

<i>Diseño de la investigación</i>	91
Fase I. Fundamentación teórica y metodológica de la investigación.	93
Fase II. Procedimiento para la recolección de la información.	94
Fase III. Procedimiento para el análisis de la información.....	102
Fase IV. Discusión de resultados, conclusiones y proyecciones.	106
Capítulo 4. Resultados y discusión	108
<i>Análisis de las cartografías</i>	108
<i>Análisis de los factores asociados al aprendizaje</i>	114
Factor contexto nacional.....	114
Factor contexto comunidad educativa.	117
Factor contexto de aula.....	123
Factor contexto familia.....	125
Factor contexto individual.	128
<i>Discusión de resultados</i>	132
Capítulo 5. Conclusiones, aportes, recomendaciones y proyecciones	143
Referencias	147
Apéndices	155

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación entre las posturas iniciales sobre el aprendizaje.	39
Tabla 2. Rasgos funcionales del aprendizaje implícito en comparación con el explícito.	46
Tabla 3. Pruebas transnacionales que estudian los factores asociados al aprendizaje.	60
Tabla 4. Datos generales participantes de la investigación.....	91
Tabla 5. Fases de la investigación.	91
Tabla 6. Matriz categorial base de los factores asociados al aprendizaje.	95
Tabla 7. Definiciones de los indicadores de cualidades de las teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje.....	97
Tabla 8. Escala de incidencia de los factores.	102
Tabla 9. Matriz de análisis categorial de teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje en educación inicial.	103
Tabla 10. Segmento de la matriz categorial, factor contexto nacional con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.	117
Tabla 11. Segmento de la matriz categorial, factor contexto comunidad educativa con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.	122
Tabla 12. Segmento de la matriz categorial, factor contexto aula con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.	125
Tabla 13. Segmento de la matriz categorial, factor contexto familia con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.	128
Tabla 14. Segmento de la matriz categorial, factor contexto individual con sus respectivas categorías, con las cualidades de presencia, relevancia e influencia.	131

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Criterios del aprendizaje.	49
<i>Figura 2.</i> Modelo CIPP	57
<i>Figura 3.</i> Áreas de Contexto y factores asociados al aprendizaje que son comunes dentro de las pruebas transnacionales y la prueba nacional.	67
<i>Figura 4.</i> Estructurantes de los entornos desde la atención integral a la primera infancia	81
<i>Figura 5.</i> Principios fundamentales de la educación inicial	83
<i>Figura 6.</i> Definiciones de la función social de la educación inicial	84
<i>Figura 7.</i> Metodología del trabajo investigativo	87
<i>Figura 8.</i> Indicación mapa cartografía	101

Caracterización de las teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje en educación inicial de tres maestras de Bogotá D. C.

Resumen

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje se definen como constructos teóricos que los agentes educativos construyen sobre cómo sucede el aprendizaje y se fundamentan a partir de principios como lo plantea Pozo (2009) de carácter epistemológico, ontológico y conceptual, desde los cuales se organizan y delimitan las maneras en que nos representamos en las situaciones educativas. Los factores asociados al aprendizaje, por su parte, se entienden como los aspectos que presentan influencia o relevancia en los procesos de aprendizaje.

Para aproximarse a la comprensión de cómo los docentes de educación inicial definen los factores asociados al aprendizaje desde sus propias comprensiones implícitas, se plantea la presente investigación, que tuvo como propósito hacer una caracterización de las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje de tres maestras que se desempeñan en colegios públicos de Bogotá D. C., con la intención de ofrecer un documento base que permita iniciar una reflexión acerca de los factores que inciden en el aprendizaje de los menores de seis años.

La investigación partió de un enfoque cualitativo basado en un método descriptivo y exploratorio, que tomó el estudio de caso múltiple como metodología de investigación. Se utilizó la cartografía como base para el diseño del instrumento de recolección, que consistió en un protocolo que se desarrolló a través de una línea de tiempo de un día de trabajo. El análisis de la información se realizó a partir de una matriz categorial de factores asociados al aprendizaje, a partir de la cual se evidenció y categorizó las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje desde las manifestaciones de las docentes desde su experiencia, para finalmente contrastarlas con el marco de referencia.

Dentro de las conclusiones se pudo observar, las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje de las maestras participantes, para ofrecer una primera mirada desde el pensamiento del maestro de educación inicial sobre estos aspectos. Así mismo, fue posible visibilizar los contextos que las docentes consideraron relevantes o influyentes en el aprendizaje

de sus estudiantes y finalmente, sobre cómo se comprenden cada uno de los factores asociados al aprendizaje en educación inicial, a partir de las construcciones de sentido elaboradas con los aportes de las docentes participantes.

Palabras claves: teorías implícitas, aprendizaje, factores asociados, educación inicial, docente preescolar.

Abstract

The implicit theories about learning are defined as theoretical constructs that the agents of education built on how it happens the learning and are built from the beginning as it poses Well (2009) an epistemological, ontological and conceptual, from which they organize and delimit the ways in which we represent them in the educational situations. The factors associated to the learning, for their part, are understood as the aspects that have influence or relevance in the learning process.

To get closer to the understanding of how teachers' initial education defining the factors associated with the learning from their own understandings implied, arises the present research, which had as its purpose to make a characterization of the implicit theories about the factors associated with the learning of three teachers working in public schools in Bogotá D. C., with the intent of providing a base document that will allow to initiate a reflection about the factors that affect the learning of children under six years.

The research took a qualitative approach based on a method of descriptive and exploratory, that it took the case study multiple as methodology of research. We used the mapping as a basis for the design of the collection instrument, which consisted of a protocol that was developed through a timeline of a day of work. The analysis of the information was performed from a matrix categorial factors associated with the learning, from which are revealed and categorized the implicit theories about the factors associated with the learning from the demonstrations of the teachers from their experience, to finally contrast them with the frame of reference.

Within the conclusions it was possible to observe, the implicit theories about the factors associated with the learning of the participating teachers, to offer a first look from the thought of

the teacher of initial education on these aspects. Likewise, it was possible to visualize the contexts that the teachers considered to be most relevant or influential in the learning of their students, and finally, on how to understand every one of the factors associated with the learning in initial education, from the constructions of meaning developed with input from the participating teachers.

KEYWORDS: implicit theories, learning, associated factors, early childhood education, preschool teacher

Capítulo 1. Introducción

El momento histórico actual está enmarcado en lo que se ha denominado sociedad del conocimiento, que “parece estar definiendo una nueva cultura del aprendizaje que requiere una mentalidad nueva tanto entre quienes aprenden como entre quienes enseñan” (Pozo, 2009, p.14), por ello, se requiere revisar y replantear las metas y funciones de la educación y el papel de la escuela en la formación de sus estudiantes.

Alrededor del tema se han abierto diferentes campos de investigación, como el estudio de la cognición, la creatividad, el pensamiento, la inteligencia, entre otros; que han buscado hallar respuestas e implementaciones que resulten eficaces y pertinentes para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a los retos del momento que atraviesan los sistemas educativos, específicamente en el ámbito de la educación inicial, el cual ha tomado auge desde el interés que tanto gobiernos como comunidad han mostrado en los temas relacionados con la primera infancia.

Como un aporte a estas reflexiones se hace el planteamiento de esta investigación, desde el cual, se pretende visibilizar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje de tres maestras de educación inicial de la ciudad de Bogotá D. C., con la intención de ofrecer un documento base que permita iniciar una reflexión acerca de los factores que inciden en el aprendizaje de los menores de seis años.

El contexto en el que se enmarca el interés investigativo proviene de por lo menos tres fuentes; la primera tiene que ver con el momento histórico que vive la educación inicial, en el que tanto las políticas públicas, como la academia se interesan por indagar con mayor profundidad sobre lo que sucede en estas edades, pero especialmente cómo ofrecer condiciones adecuadas y encaminadas a una atención integral que pueda “compensar las deficiencias en las llamadas dotaciones iniciales, favorecer la equidad en el acceso a oportunidades para el desarrollo y garantizar el pleno ejercicio de los derechos desde el inicio de la vida”. (Torrado, 2009, p. 87)

La segunda fuente proviene del creciente interés por realizar investigaciones encaminadas a identificar los factores asociados al aprendizaje, y que se relacionan con la necesidad de

contribuir al el mejoramiento de los sistemas escolares, en especial de los países de América Latina que se caracterizan por vivenciar situaciones de desigualdad social y económica, por lo que “es indispensable continuar los esfuerzos para ofrecer más y mejores oportunidades a los estudiantes con mayores carencias y generar políticas sociales que reduzcan las desigualdades, de manera tal que se pueda construir un futuro promisorio para las próximas generaciones” (TERCE, 2015, p. 6).

La tercera fuente se relaciona con un campo de investigación actual que busca abrir nuevas formas de ver la enseñanza y el aprendizaje, a partir de las mismas comprensiones que tienen los involucrados en el acto educativo, para ello se está indagando por esas teorías implícitas que tanto docentes, como padres y estudiantes tienen, frente a lo que sucede en el aprendizaje, con el fin de comprender y ofrecer oportunidades de transformación que realmente resulten significativas para todos. Así lo plantea uno de los autores base de este estudio: “cambiar las prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos” (Pozo, 2009, p. 32), pero también todos aquellos que se relacionan con el ámbito de lo educativo, es decir incluir a las familias, los investigadores académicos, las directivas educativas y los encargados de las políticas públicas.

En este marco, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje que es posible identificar en los docentes de educación inicial? que da origen a la presente investigación y se recoge en los apartados siguientes.

El documento se ha organizado de la siguiente manera: el capítulo uno corresponde a la introducción; allí se ubicaron los antecedentes, entendidos como investigaciones anteriores sobre tres aspectos: teorías implícitas del aprendizaje, factores asociados al aprendizaje e investigaciones sobre el aprendizaje en educación inicial, a partir de los cuales se delimitó el tema y se dio sentido a la justificación y los objetivos del estudio.

En el segundo capítulo se encuentra el marco de referencia, el cual contiene cuatro apartados: aprendizaje, factores asociados al aprendizaje, teorías implícitas del aprendizaje y aprendizaje en educación inicial; los cuales corresponden a las categorías iniciales que fueron

sustento para la elaboración de los instrumentos y el análisis de la información. Para su elaboración, se hizo un recorrido por algunas de las perspectivas históricas sobre el aprendizaje, desde una mirada cognitiva e histórico cultural del constructo; luego, se presentan los estudios que plantean la posibilidad de complementariedad en las posturas para llegar a una definición del concepto aprendizaje en el marco de este estudio y se finaliza con una referencia a la relación entre aprendizaje y desarrollo.

En la categoría de factores asociados al aprendizaje, se empieza por retomar las tradiciones de estudio que dan soporte a los modelos base en los que se fundamentan las pruebas estandarizadas nacionales y transnacionales; para finalizar con una definición de factores asociados al aprendizaje en el marco de la presente investigación.

La siguiente categoría es teorías implícitas que parte de hacer claridad entre este concepto y el de representaciones implícitas, de forma que se puedan entender sus diferencias. Se continúa con una definición de las características de las teorías implícitas y se finaliza con una referencia de las implicaciones de las teorías implícitas sobre aprendizaje.

La última categoría se refiere al aprendizaje en educación inicial, en la que se recogen las políticas públicas que se han construido alrededor de la primera infancia y las construcciones conceptuales de sentido y definición de la educación inicial.

El tercer capítulo recoge el marco metodológico, que inicia con la definición del enfoque del estudio, el alcance de la investigación, la estrategia metodológica y la definición de los participantes. Luego presenta el diseño de la investigación que se estructuró a través de cuatro fases, que contenían los momentos, divididos en acciones y productos. Dichas fases fueron: fundamentación teórica y metodológica de la investigación, procedimiento para la recolección de la información, procedimiento para el análisis de la información, y elaboración del informe final de investigación.

En el cuarto capítulo se presentan dos apartados, los resultados y la discusión. En el primero se hizo un análisis de las cartografías de cada participante y el análisis de los factores asociados al aprendizaje, de acuerdo con una matriz categorial. El apartado de discusión recoge las comprensiones que se alcanzaron con los hallazgos del ejercicio.

Finalmente, está el capítulo cinco en el que se da cuenta de las conclusiones, los aportes que este ejercicio posibilitó, las recomendaciones de estudio del tema y las proyecciones que se ofrecen para futuros estudios.

Antecedentes

Para dar sentido al interés investigativo y delimitar la problemática de la presente investigación, se realizó un ejercicio de búsqueda de artículos o investigaciones que ofrecieran un panorama sobre los avances en el estudio de las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje, específicamente en el ámbito de la educación inicial.

La búsqueda se realizó a través de bases de datos que permitieran acceder a informes de investigación, ponencias o artículos académicos que hubiesen abordado el tema de teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje, tomando como criterio de inclusión, aquellos documentos que develaran trabajos con docentes en primera infancia, ciclo inicial, educación inicial, preescolar o educación infantil.

La búsqueda se realizó sobre los siguientes aspectos: a) teorías implícitas sobre el aprendizaje, b) factores asociados al aprendizaje y c) aprendizaje en educación inicial; utilizando como eje articulador que dichas investigaciones hubieran tomado en cuenta a docentes, ya sea que los refirieran dentro de sus disertaciones o que fueran participantes de ejercicios investigativos. La presentación de los documentos hallados se organizó a partir de los tres aspectos de búsqueda y de forma cronológica. A continuación, se presentan los resultados de la revisión bibliográfica:

a) En el primer aspecto, se encontraron estudios alrededor de las teorías implícitas, entre los cuales se cita el trabajo titulado *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva* (López y Basto, 2010) que parte de reconocer la necesidad de reformar la educación; pero para ello se requiere transformar esas representaciones que profesores y estudiantes tienen en relación a la enseñanza y el aprendizaje, “ y para lograrlo es preciso primero, saber que son, cuales son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica” (López y Basto, 2010, p. 277). En otras palabras, se requiere establecer una relación entre pensamiento y acción educativa; para luego destacar esa

importancia que tiene la reflexión crítica y la investigación para ajustarse a la formación profesional que una sociedad actual requiere.

Como parte del ejercicio realizado por los autores, se hizo un recorrido de la literatura que aborda el tema, mostrando los avances teóricos y los retos que la sociedad del conocimiento le plantea a la educación y específicamente al profesor, en cuanto al “pleno desarrollo personal y social de los sujetos de la educación, de la creación y recreación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del pensamiento y del trabajo intelectual” (López y Basto, 2010, p. 288). Con los resultados alcanzados se buscó trazar una ruta crítica que aporte al trabajo de formación y de evaluación permanente del profesorado, y así mismo, ser un referente para el abordaje investigativo de la reflexión de la práctica docente.

Se encontró otra investigación que aporta al tema, desde una mirada comparativa entre actores del entorno educativo, se tituló *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?* (Gómez y Guerra, 2012) y tenía por objeto “conocer los perfiles teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza que sostienen tanto los profesores en servicio como los estudiantes de pedagogía y observar si estos últimos poseen un perfil teórico más acorde con las actuales demandas de reforma educacional” (p. 26).

Los autores partieron de reconocer que, tanto docentes en ejercicio como estudiantes de pedagogía han pasado largas horas de su vida en la vida escolar desde donde han apropiado modelos implícitos acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje.

Un aspecto a resaltar en sus resultados, tiene que ver con la dificultad de ubicar perfiles que respondieran a enfoques puros de enseñanza y aprendizaje. Lo que el estudio halló, fue una coexistencia teórica que conduce a una mixtura en los perfiles que, al llevarlos al ejercicio de análisis, evidenció tendencias que se acercan o distancian de los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, los autores encontraron en los profesores una enseñanza que se catalogó como “«en transición», puesto que, con este perfil teórico, tendrá la misma posibilidad de interpretar situaciones desde el enfoque tradicional que desde un enfoque constructivista, sin que exista mayor conciencia sobre su existencia” (Gómez y Guerra, 2012, p. 38).

Otro hallazgo significativo del estudio se relaciona con que, en el desarrollo de su práctica, “los profesores con menos experiencia docente - hasta 6 años de servicio - poseen mayor predominio de enfoques constructivistas sobre los profesores con más antigüedad” (Gómez y Guerra, 2012, p.39). Sin embargo, si bien los estudiantes muestran una “visión más constructivista respecto a la enseñanza de conocimientos declarativos y procedimentales [...] a la hora de evaluar, motivar y enseñar actitudes sus posturas son bastante reproductivas” (Gómez y Guerra, 2012, p. 4).

En relación con ese interés de analizar los perfiles en los que se pudiera organizar la forma en que sucede la práctica docente, surge el estudio de Loo (2013) titulado *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas de aula: estudio de 17 profesores de historia, lenguaje y religión, pertenecientes a la red de colegios maristas de Chile*; cuya intención partió de verificar la pertinencia de analizar desde los supuestos ontológicos y epistemológicos propios de la teorías implícitas, la práctica de los participantes, “desde un estudio detallado [de] las actividades típicas del aula, que emplean para organizar la actividad conjunta [...] y la forma cómo los docentes se representan el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar” (Loo, 2013, p. 266).

Uno de los alcances de esta investigación fue el usar la metodología de estudio de caso múltiple de carácter interpretativo, puesto que permitió el análisis desde contextos reales donde se desarrolla la práctica docente, a partir del diseño de un modelo de análisis que permitió evidenciar también esas estructuras de construcción de significado de la interacción comunicativa propia de una clase y desde donde se pudo categorizar las distintas prácticas docentes en diferentes perfiles, los cuales en definitiva, inciden en su práctica pedagógica.

En consistencia con este tema de interés, se encontró la investigación denominada *Interpretación de las teorías implícitas acerca del aprendizaje de un grupo de profesores de educación básica secundaria de tres colegios rurales del departamento de Boyacá*. (Piñeros, 2013), que de manera semejante, se planteó desde un corte interpretativo y metodología de estudio de caso, al tomar una muestra de diez profesores a quienes se le realizó una entrevista semi estructurada, para recoger información que permitiera hacer una interpretación de las

teorías implícitas concebidas por los participantes, para develar, de una parte la comprensión que tienen a partir de la experiencia personal del aprendizaje y su proceso, como resultado de las interacciones didácticas en el entorno escolar; así también buscó develar las concepciones acerca de los factores contextuales que inciden en el aprendizaje.

Dentro de los resultados se destacan por su pertinencia como antecedente para esta investigación el apartado referido a los factores que afectan el aprendizaje en el cual, se puede visibilizar la influencia que según la referencia hecha por los docentes, tiene incidencia en el aprendizaje entre los que se cuentan aspectos del contexto sociocultural que incluyen condiciones familiares; una categoría institucional que recoge los recursos escolares para el aprendizaje; la categoría académico conceptual de los estudiantes; referida al trabajo juvenil y finalmente una categoría que reconoce la situación socioemocional como factor crítico del aprendizaje.

Se encontró un estudio que ofrece un análisis desde las teorías implícitas y su relación con la práctica pedagógica y lleva por título *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura* (Espinosa, 2013). Esta fue una investigación interpretativa que busca identificar el conocimiento profesional específico que docentes de preescolar y básica primaria han construido, especialmente en relación con el aprendizaje de la escritura; para lo cual se abordó una perspectiva teórica y metodológica que permitió interpretar la importancia de trabajar la atribución de sentido que el sujeto - profesor hace a su acción pedagógica.

Los autores señalaron que, dentro de los momentos del ejercicio, se requirió hacer un acompañamiento al trabajo de los docentes en el aula para analizar e interpretar sus discursos tanto explícitos como implícitos, de forma que se pudiera evidenciar “la integración compleja de los saberes prácticos, teorías implícitas, guiones y rutinas y saberes académicos asociados a una categoría como la de escritura” (Espinosa, 2013, p. 14). Un hallazgo que resulta de interés se encuentra en el apartado concerniente a las teorías implícitas que se identifican en las maestras participantes, se hizo referencia a que, aunque cuentan con los conocimientos teóricos sobre la noción de escritura, en el desarrollo de su práctica atienden a una voz interior que denominan

experiencia, la cual les indica el camino a seguir y que apunta reconocer las necesidades de sus sujetos - estudiantes.

Una investigación que plantea esas divergencias entre el discurso y la práctica real, es el elaborado por Cossio y Hernández (2016) y que titularon *Teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes*; cuyo propósito fue identificar las representaciones implícitas que han construido docentes de educación primaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y específicamente, cómo filtran sus prácticas educativas y las significaciones que hacen del enfoque de competencias. Este trabajo mostró la postura que asume el docente en los siguientes aspectos: en primer lugar, no se puede adscribir a un solo enfoque, sino que resulta una mezcla de varias teorías y, en segundo lugar, asume la comprensión de las competencias y cómo estas inciden en la forma como se lleva a cabo la práctica educativa.

Los autores dividieron, tanto la recolección como el análisis de la información, en dos partes, desde las cuales se tomaron en cuenta tres ámbitos: motivación, contenidos-métodos y evaluación, para la primera parte. Conceptos, procedimientos y actitudes en la segunda. Esto permitió visibilizar que, es evidente que, aunque la mayoría de los docentes se perfilan como constructivistas, no necesariamente son visibles en sus implementaciones académicas; es decir que, aunque su discurso da cuenta de las propuestas educativas desde los requerimientos del sistema educativo oficial, estos se desdibujan en la práctica educativa. Así mismo, se encuentran diferencias significativas en la manera como se conceptualiza, significa y operativiza el enfoque de competencias; encontrándose docentes que centran sus estrategias de enseñanza desde posturas más constructivistas, mientras que otros se concentran en la transmisión de contenidos de aprendizaje, como lo afirman Cossio y Hernández (2016) en sus conclusiones:

El presente estudio aporta elementos significativos para afirmar que el conocer las ti [teorías implícitas] que subyacen en la significación de los docentes sobre su actuar pedagógico, y el estar al tanto de los perfiles desde los cuales se posicionan para planear y coordinar sus actividades profesionales, nos brindará elementos valiosos para construir cursos de capacitación más sólidos y de acuerdo con sus necesidades de formación.
(p.162)

Como resultado de la lectura de los antecedentes relacionados con teorías implícitas del aprendizaje, se encontraron aspectos que resultan de interés en el marco del ejercicio investigativo que se propone realizar, los cuales se expresan a continuación:

- Surge el interés investigativo de develar el pensamiento de los actores del escenario educativo, tanto docentes como estudiantes; para comprender cómo se asumen, cuál es su experiencia personal de aprendizaje, a qué le dan mayor relevancia y por tanto, qué les resulta significativo en términos de construcción de conocimientos y vivencia del acto escolar.

- Se puede inferir también que no se puede hablar de enfoques puros cuando se analiza la práctica docente; lo que se evidencia en los estudios son tendencias, mixturas o perfiles que al parecer, se correlacionan con el contexto escolar y socio cultural donde se desempeña cada docente.

- Se reconocen aspectos o factores que tienen alguna incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de manera general se relacionan con aspectos socio culturales, institucionales, académicos, socio emocionales, evaluativos, metodológicos y procedimentales.

b) Un segundo aspecto desde el cual se realizó la búsqueda de antecedentes fue el referido a factores asociados al aprendizaje, que permitió acceder a documentos como el titulado *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica, quince buenas investigaciones* (Murillo, 2006), el cual parte de una pregunta orientadora: ¿Qué debe hacer la escuela para que los alumnos obtengan mejores aprendizajes? y para dar respuesta, convocó a diferentes investigadores que hubieran hecho aportaciones al estudio sobre eficacia escolar.

La investigación centró su objeto de discusión en indagar sobre los elementos que caracterizan a una escuela eficaz en la consecución de sus objetivos e identificar cuáles son los factores cruciales para mejorar los aprendizajes de los alumnos, se pretendía con ello, “avanzar hacia la construcción de un modelo Iberoamericano de eficacia escolar qué parte del reconocimiento de esa cultura escolar”. (Murillo, 2006, p. 9).

Dentro de los hallazgos que encontraron los autores, se confirman hipótesis acerca de comprensiones alrededor del aprendizaje, así como la identificación de roles de diferentes autores relacionados con los procesos educativos, como directivos, autoridades locales o

asociaciones de padres de familia. A esto se le suma que, aunque se ha avanzado investigaciones relacionadas con el tema de eficacia escolar, aún falta mucho por realizar, especialmente en Iberoamérica; por lo que los resultados alcanzados pretenden contribuir “a conformar un cuerpo de conocimiento y de ayuda para optimizar los niveles de calidad y la equidad de la educación” (Murillo, 2006, p. 13).

Por su parte, el artículo *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar una discusión desde la investigación actual*, (Cornejo y Redondo, 2007) presenta una revisión y discusión sobre distintas corrientes de investigación que abordan los factores asociados escolares. A partir de las cuales se reconocieron tres grandes tradiciones: aquellos estudios basados en las teorías del aprendizaje por reestructuración; otra que recoge las corrientes que intentan comprender la dinámica de la escuela como una institución compleja y los procesos de aprendizaje que en ella ocurren; y una tercera tradición de estudio sobre eficacia escolar que recoge cinco áreas de investigación: estudios de productividad escolar, estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios, estudios de escuelas inusualmente efectivas, estudios de igualdad de oportunidades educacionales y los estudios de eficacia docente; siendo esta última, en la que se concentró la revisión y discusión del estudio.

De acuerdo con la corriente sobre eficacia escolar, los autores identificaron variables asociadas al rendimiento escolar, tales como: variables de la escuela y variables de origen de los estudiantes, las cuales se dividieron a su vez, en variables de la comunidad de origen y variables del hogar de origen. A partir de allí se hicieron reflexiones acerca de los principales desafíos teóricos y metodológicos que conlleva el estudio de los factores asociados escolares; el primero de ellos, el denominado reduccionismo epistemológico, que dificulta reconocer las problemáticas particulares de la escuela en el contexto de una sociedad o comunidad concreta. Otro es el “fenómeno de la reproducción social y de la selección de clases [...] (que) parecen seguir empeñados en resaltar las excepciones de las escuelas vulnerables que si logran resultados (Cornejo y Redondo, 2007, p.166); como si la calidad de la educación no pudiera hacer parte natural del quehacer de las escuelas que atienden población en condición de vulnerabilidad.

Por otra parte, el estudio plantea la necesidad de hallar un modelo explicativo que permita organizar las evidencias halladas sobre los factores asociados; de manera que se puedan

formular problemas de investigación que permitan avanzar de lo descriptivo hacia un escenario que promueva la realización de intercambios subjetivos y significativos acerca esas variables que inciden en la construcción de conocimientos.

Dentro del interés que el tema de eficacia escolar ha despertado y que, como se ha visto anteriormente, guarda una estrecha relación con los factores asociados al aprendizaje; se desarrolló el Primer congreso de eficacia escolar y factores Asociados - 2007, organizado por la oficina Regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, del cual se derivó un documentos que se tituló *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (2008)*, en el que se recogieron las diferentes ponencias realizadas y que se enfocaron de ofrecer comprensiones acerca de la eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación, su estado actual y los desafíos que se le plantean a la investigación sobre el tema.

En concordancia con esta postura, el texto presenta aspectos de los factores que se asocian al rendimiento escolar y la escuela, con el fin de aportar información y conocimiento que generen influencia en los procesos del cambio educativo que requiere América Latina.

Otra de las investigaciones consultadas centró su interés en analizar factores que influyen positiva y negativamente en el aprendizaje de lectura y matemáticas de estudiantes de los grados terceros y sexto de primaria; y que lleva por título *Factores que inciden en el aprendizaje, escuelas primarias apoyadas por Plan Guatemala*. (Ureta y Zavala, 2014)

A partir de una metodología mixta, que incluyó entrevistas, grupos focales, observaciones de clase e incluso la medición de talla y peso de estudiantes; se realizaron análisis que permitieron definir factores que influyen positivamente en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes; dentro de los que se identificaron: factores contextuales, como el nivel de escolaridad de los padres y el ambiente letrado de la casa; factores relacionados con el estudiante: percepción del clima escolar, rendimiento y promoción y asistencia a preprimaria. Factores del entorno escolar como, el tipo de construcción, agua potable, drenajes y electricidad de las escuelas, libros de texto, metodología de los docentes, formación de los maestros y directores, apego a la escuela y asistencia a la primaria.

Así mismo, se encontraron como factores que influyen negativamente en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes, aquellos factores contextuales como el tipo de trabajo de los padres de familia, actividades productivas que devengan bajos ingresos a la familia, servicios básicos de la comunidad como salud, agua potable, drenajes, electricidad y calles; factores del estudiante, como grupo étnico de los estudiantes y alimentación.

En la observación realizada a los docentes, los investigadores identificaron, además, conductas didácticas positivas y negativas, con una tendencia a ofrecer clases magistrales y un poco interés por posibilitar actividades desafiantes o motivadoras.

Por su parte, la UNESCO presentó los resultados del *Tercer estudio regional de calidad educativa – TERCE-* (2015) el cual, recoge los cuestionarios de contexto que complementan las pruebas trasnacionales para medir logros de aprendizaje de la región, para entender las circunstancias mediante las cuales se construye el aprendizaje. Uno de sus componentes hace relación al clima socioemocional y las interacciones positivas en el aula, ya que estas tienen una alta relación con el aprendizaje; así como la relevancia que tiene la familia en dicho proceso, cuando afirma que:

Las prácticas en los hogares de los estudiantes pueden potenciar el logro académico. Los estudiantes cuyos padres creen que sus hijos alcanzarán la educación superior suelen obtener puntuaciones más altas en las pruebas. El rendimiento escolar también es mayor cuando los padres los felicitan o les llaman la atención por sus calificaciones. A su vez, cuando los padres supervisan las actividades realizadas en la escuela, las tareas y las notas, los estudiantes alcanzan niveles mayores de logro académico. (UNESCO, 2015, p.151).

Otro documento a nivel nacional que aporta a la comprensión del tema, es el publicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, denominado *Marco de factores asociados Saber 3°, 5° y 9°* (ICFES, 2016) el cual, estructura de manera conceptual el diseño de los estudios de factores asociados al aprendizaje a través de información que identifica variables que tienen relación significativa con los aprendizajes y a su vez aprovechar esta información para la adecuación de las políticas educativas. Su fuente son los cuestionarios de contexto de las pruebas saber tercero, quinto y noveno, que permitieron evaluar el desarrollo de las

competencias cognitivas y no cognitivas de estudiantes entre 2012 y 2015, con la intención de explicar las relaciones existentes entre los elementos que determinan el aprendizaje.

Inicialmente los autores del estudio, hicieron el levantamiento de una línea de base a 2012, al recolectar información de una considerable cantidad de variables asociadas al rendimiento escolar, con un propósito: “organizar conceptualmente el diseño de los estudios de factores asociados al aprendizaje desde la fase de creación de cuestionarios hasta el plan de análisis que debe implementarse una vez que cuente con la información necesaria” (ICFES, 2016, p. 6); con el fin de ofrecer una constructo organizado de factores que sea relevante tanto para la sociedad como para la definición de acciones y políticas educativas más acordes con la realidad del contexto educativo.

Tomando en cuenta la identificación de diferentes factores asociados al aprendizaje y la necesidad de unificar criterios de observación y análisis, surge la necesidad de buscar la forma de construir modelos desde los cuales sea más fácil determinar y organizar dichos factores; en este interés se realiza la investigación *Factores de eficacia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de Telesecundaria en México* (Eggers, 2016); cuyo objetivo general fue diseñar y validar un modelo que permitiera determinar los factores de eficacia asociados al aprendizaje de los estudiantes del sistema de telesecundaria en México, en las áreas de lenguaje, matemáticas, formación cívica y ética y biología, a partir de lo cual, hizo una revisión teórica de los factores y analizó cómo se relacionan con el aprendizaje de los alumnos.

Los factores de eficacia utilizados para el análisis se derivaron de una revisión teórica y se agruparon por dimensiones de contexto, antecedentes, procesos y resultados de los procesos educativos; con la intención de probar en qué medida se asocian los factores seleccionados con el aprendizaje de los estudiantes, específicamente en aquellos que se encuentran vinculados al sistema de telesecundaria, que los ubica en un ámbito particular, tal como lo afirma la autora:

la importancia del estudio radica en que explora factores que en la literatura se han asociado con la eficacia escolar, a través de diferentes técnicas estadísticas, con lo cual se encontraron relaciones interesantes entre los factores, y en relación con los resultados que obtienen los estudiantes. (Eggers, 2016, p.4)

Un estudio que aportó desde la aplicación de un ejercicio narrativo fue el denominado *Comprensiones narrativas de los factores asociados al desempeño académico en estudiantes de Boyacá, Colombia*. (Burgos, 2017); este artículo recoge un estudio cualitativo de tipo narrativo, desde el cual se pretendió comprender la relación entre los factores psicosocial, familiar e institucional, y el desempeño académico. La recolección de la información se hizo a través de dos escenarios conversacionales con la participación voluntaria de 16 estudiantes.

Los análisis de las narrativas presentadas por los estudiantes en los escenarios realizados permitieron comprender el significado de relevancia que los estudiantes le dan a la relación con el docente; la importancia del apoyo familiar como un elemento motivador; las dificultades familiares como un interferente; la influencia de los padres en la toma de decisiones; mayor interés por las actividades sociales que sobre aspectos académicos y finalmente características personales de afrontamiento evasivo con cierta regularidad frente a las dificultades académicas reportadas. (Burgos, 2017, p. 117)

El recorrido hecho a través de las investigaciones realizadas acerca de factores asociados al aprendizaje, permite destacar algunos aspectos a tener en cuenta en la delimitación del objeto de estudio del presente ejercicio investigativo:

- Se identifica una corriente de investigación que se enfoca en realizar análisis sobre la eficacia escolar, desde la cual se han derivado estudios sobre diferentes aspectos educativos como el rendimiento escolar y los factores asociados al aprendizaje.
- Desde diversas investigaciones se evidencia que el aprendizaje se encuentra influenciado por diferentes contextos, como el contexto socio cultural, la familia, las condiciones socioeconómicas, las características de la institución educativa, las prácticas pedagógicas, aspectos socio emocionales y condiciones individuales del estudiante, como la motivación.
- Aunque es posible hallar diversos estudios sobre factores asociados y eficacia escolar, está pendiente la unificación de criterios para el análisis y la definición de modelos que permitan interpretar con mayor claridad todos aquellos aspectos que influyen en las experiencias de aprendizaje.

c) En cuanto a trabajos encontrados sobre aprendizaje en educación inicial, se resalta el artículo titulado *Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas* (Vila, 2000), en el que los autores presentan las características, importancia y necesidades principales de la educación infantil, igualmente hacen énfasis en que en esta etapa educativa se debe estar en permanente transformación de las prácticas educativas como organizativas, lo cual favorecerá los cambios sociales y por ende, el sistema educativo.

el desarrollo infantil se produce a partir de los retos y los desafíos que las niñas y niños encuentran en sus diferentes contextos de vida, [...] toda situación de cuidado es una situación educativa. [...] es necesario] organizar intencionalmente el cuidado infantil de modo que, [...] se conviertan en auténticos sistemas de desarrollo gracias a las prácticas educativas. (Vila, 2000, p. 58)

En medio de la construcción del sentido de la educación inicial, se ha hecho la pregunta sobre los aprendizajes que se deben promover en estas edades, lo que ha generado tensiones que se ubican en dos extremos de la definición curricular para los cursos de los menores de seis años; al respecto se encuentra el aporte de los estudios de F. Terigi, como el apoyado por la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- y titulado *Análisis comparativo de los currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar* (2002), que recogen las posturas que caracterizan dichos extremos.

La autora afirma que, “uno de estos extremos toma como eje para la selección y organización de los contenidos curriculares la dirección del desarrollo” (Terigi, 2002, p. 6), recoge las percepciones relacionadas con la atención y potenciación del desarrollo, por lo que “orientan sus propuestas a acompañar, apoyar, potenciar, maximizar, fortalecer, el desarrollo infantil” (Terigi, 2002, p. 6), en el que se ubica el planteamiento del Ministerio de educación nacional, la Secretaría de educación distrital y la normatividad colombiana en general, quienes orientan los lineamientos curriculares hacia el reconocimiento de las dimensiones del desarrollo (cognitiva, comunicativa, corporal, personal social y artística), y a su vez, definen los ejes de trabajo específicos a cada una y los desarrollos a fortalecer en estas edades.

La educación inicial tiene un sentido particular, tomando cierta distancia de la formalidad del sistema educativo y proyectando la labor educativa hacia la atención, el cuidado y el potenciamiento de los infantes.

En el otro extremo se ubican las posturas que propenden por la necesidad de *preparar* a los menores para la vida escolar y para ello se plantea que se tomen de los contenidos de la primaria los aspectos elementales y se organicen dentro del plan de estudios que se asume desde la idea del *preescolar*, por lo que, “se toma como eje para la selección y organización de los contenidos curriculares la clasificación de contenidos característica de la escolarización primaria”. (Terigi, 2002, p.7)

Tanto una como otra postura tienen, elementos válidos en cuanto a los aprendizajes que son posibles de promover en la educación inicial; sin embargo, lo que se observa es que mientras las entidades académicas y gubernamentales propenden por hablar del potenciamiento del desarrollo, en las instituciones se genera una tensión al respecto, entre maestros que asumen una u otra postura, las familias que también se adscriben a una de las posturas, especialmente la relacionada con la preparatoria para la educación primaria.(Terigi, 2002)

En complemento con el avance en la construcción del sentido de la educación inicial, surgen los cuestionamientos sobre a calidad de la educación inicial, al respecto, el artículo *Calidad en la educación: una visión desde la educación inicial* (Blanco, 2007), recoge una investigación de tipo documental en la que se realizó un arqueo bibliográfico y la revisión de documentos en línea, desde los cuales se planteó dar cuenta de la discusión y análisis de la calidad de la educación, específicamente la educación inicial; con el fin de aportar a la información teórica - conceptual acerca del tema y ofrecer un marco de discusión sobre las condiciones necesarias para ofrecer una educación inicial de calidad en un país como Venezuela, pero cuyos análisis tendrían incidencia también en los demás países de América Latina.

Para el desarrollo del ejercicio investigativo, los autores partieron de la lectura de diferentes documentos, a partir de los cuales hicieron una aproximación a la definición de calidad en educación, que luego permitió analizar aspectos que posibilitaron la comprensión del sentido de calidad en la educación inicial, a partir de tres dimensiones: calidad vinculada a los

valores, calidad vinculada a la efectividad y calidad vinculada a la satisfacción de los actores del proceso educativo.

Otro estudio que se pregunta sobre el aprendizaje de los infantes es *Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia* (Zapata y Restrepo, 2013), donde se recogió la mirada de diferentes agentes educativos sobre los aprendizajes esenciales que deben suceder en estas edades. Esto lo relacionaron los autores con el creciente interés por mirar la estructura curricular que se desde las agendas gubernamentales se plantea como pertinente, como parte de organizar el marco de la educación inicial y que se mantiene dentro del enfoque de desarrollo humano integral.

Se encontró una disertación sobre la necesidad de construir estándares para evaluar el impacto en la atención de los niños menores de seis años; se denominó *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina*. (Marco, 2014) y pretende aportar información que permita, desde las políticas públicas para la infancia en América Latina, asumir el desafío de ampliar la cobertura del cuidado y educación inicial, pero a través de la organización y estructura de “estándares de calidad que sean claros, medibles, regulados y culturalmente pertinentes. Estándares que guían el desarrollo del sistema y brinden los parámetros desde los cuales comprobar las exigencias de calidad” (Marco, 2014, p. 10).

Dentro de sus resultados se encontró que la educación inicial sigue siendo un desafío para los países de la región, lo que requiere un mayor seguimiento de la normatividad y los estándares, de manera que se garantice un avance en la homogeneización de la calidad del cuidado entre los centros infantiles formales y los informales. Por otra parte, falta mayor regulación de la atención y cuidado institucionalizado, así como avanzar en los requisitos de infraestructura y cualificación del personal.

Finalmente, se encontró un ejercicio investigativo que también aporta a develar el pensamiento del docente de educación inicial, con el interés de evidenciar esa influencia que ejerce en el aprendizaje de los niños más pequeños y que Múnica (2014) tituló *Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia*.

Dentro del ejercicio, la investigadora hizo un recorrido por la formalización de la educación en primera infancia, para luego centrarse en identificar los enfoques y creencias que permean la práctica de los docentes de primera infancia, haciendo un primer acercamiento hacia las teorías implícitas que evidencian los docentes en su quehacer pedagógico, para que así puedan trascender en las concepciones y enfoques de la enseñanza, lo cual le permite al docente analizar y modificar sus prácticas, teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los estudiantes.

Esto tendrá una incidencia significativa en la calidad de la educación, tal como lo afirma Múnera (2014):

En el caso particular de Colombia que muestra altos índices de pobreza en muchos aspectos, la calidad educativa aportará a la reducción de la pobreza, de las desigualdades económicas, sociales y educativas, iniciando desde la infancia el desarrollo de competencias que permitan la permanencia en el sistema educativo hasta la culminación de su formación escolarizada. (p. 155)

Con lo anterior se pretende que el estudiante logre desarrollar la capacidad de continuar su aprendizaje formal de manera independiente con la autonomía para definir sus gustos y necesidades.

A partir de las investigaciones encontradas en relación con el aprendizaje en educación inicial muestran un panorama general del que se puede concluir que:

- Dado que es relativamente reciente el interés por estudiar la situación de los niños, sus necesidades e intereses, la definición de educación inicial, se halla aún en proceso de construcción de sentido.

- La educación inicial se encuentra en un momento histórico que plantea un interesante panorama de necesidades investigativas, una de ellas es posible identificarla por lo menos en un estudio y es lo referido a la calidad de la educación inicial.

- Aunque se empieza a hablar de calidad en la educación inicial, parece estar aún muy relacionada con el cuidado, protección, ambientes y en general lo que concierne a la denominada

atención integral a la primera infancia; sin embargo, es necesario hacer claridades respecto a lo netamente educativo.

- Surge el interés por develar el pensamiento del docente frente a sus comprensiones y teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

De manera concluyente se encuentra que, aunque se hizo la indagación desde tres aspectos diferentes, al hacer lectura de los mismos se visibilizan puntos de encuentro con el interés investigativo, que ofrecen diversas posibilidades de abordar problemáticas actuales de la educación inicial.

A partir de esto, se pueden definir por lo menos tres ideas que los antecedentes ofrecen respecto a los tres aspectos de búsqueda:

1. En todos los niveles educativos es posible identificar diferentes factores asociados al aprendizaje, que impactan y marcan la diferencia cuando se analizan desde la eficacia escolar.

2. Los estudios demuestran que uno de los factores asociados al aprendizaje, está relacionado con el pensamiento del docente, cómo construye su práctica y cuáles son sus teorías en relación con la enseñanza y el aprendizaje; por lo que se observa que existe un interés por develar el pensamiento del docente y escuchar su voz desde la experiencia.

3. Es pertinente la investigación acerca de aquellos aspectos que influyen en el aprendizaje, específicamente en el entorno escolar y desde el inicio de la vida escolar y que conviene definirlos como factores asociados al aprendizaje.

La revisión de los antecedentes permitió hacer una delimitación del tema y concretar un objeto de estudio desde el que se planteó la siguiente pregunta problémica: ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje que es posible identificar en los docentes de educación inicial?

Justificación

El sendero recorrido por la educación ha estado íntimamente unido al camino social, cultural, económico y político que ha trazado la historia de los grupos humanos y que está ligada a la construcción de sociedad. Es decir, que los requerimientos de formación que se le dan a la

escuela están íntimamente relacionados con el tipo de sujeto que requiere el momento histórico en el que se encuentre la sociedad, o lo que es igual, en dependencia del paradigma predominante en este momento histórico cultural. (Bruner, 2000).

En la sociedad actual, la mirada está puesta, no sólo en lo metodológico y curricular; se cuestiona el significado que tienen los aprendizajes que brinda la escuela y su concordancia con los requerimientos de una sociedad marcada por una constante producción y movimiento de la información.

Lo que se ha hecho cada vez más claro en estos debates es que la educación no trata sólo de cuestiones escolares convencionales como el currículum o los criterios o los exámenes. Lo que decidimos hacer en la escuela sólo tiene sentido cuando se considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir a través de su inversión educativa en la infancia. (Bruner, 2000, p. 11)

Esto es que, de una parte, se está en discusión sobre la necesidad de permear a la escuela de los contextos que la circundan y posibilitar la reflexión de la pertinencia de los aprendizajes que promueve. Por otra parte, surge el interés por la infancia, más allá del reconocimiento de las necesidades de atención e inversión, para incluirla dentro de las reflexiones sobre lo que la escuela tiene para ofrecerle.

Los aspectos hallados en los antecedentes del presente estudio abren un panorama desde el cual toma sentido hacer investigación en educación inicial; dado que se convierte en uno de los objetivos predominantes de la investigación en educación y que aporta a la fundamentación de la educación para la primera infancia.

Enfocar esta propuesta en el estudio de las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje en primera infancia es pertinente en términos de:

a) La revisión de antecedentes genera inquietudes tales como qué tan transversales pueden ser los factores asociados al aprendizaje y cómo se perciben desde la primera infancia, por lo que se genera el interés por confirmar si dichos factores son iguales en todos los niveles educativos, o si impactan de la misma manera el aprendizaje, independientemente del nivel educativo.

b) En las investigaciones encontradas se observa el interés por visibilizar el pensamiento docente en relación con las actividades educativas; específicamente se generan cuestionamientos acerca de aquello que moviliza al docente en su práctica, que no necesariamente está en sintonía con su discurso, ni con el nivel de formación que tiene.

Tomando en cuenta que lo anterior se constituye como un factor que puede incidir en el aprendizaje, tiene relevancia la problematización que involucra el reconocimiento de esas teorías que subyacen al quehacer docente, especialmente aquellas de corte implícito, que son construidas desde la vida escolar y cotidiana del aula; como un sistema de creencias que se convierten en esa *voz interior* que influye la toma de decisiones del docente en su práctica.

c) Otro interés que va a confluir en las inquietudes que dieron origen a la presente investigación, tiene que ver con la eficacia escolar, la cual ha sido estudiada a lo largo de los grados de formación escolar; pero no desde la educación inicial ni sobre la calidad de los aprendizajes que allí se ofrecen, más allá de garantizar una atención integral. Por lo que empezar a precisar los factores asociados al aprendizaje en el ciclo inicial, puede ofrecer un punto de partida para comprender las dinámicas particulares que se dan en las aulas de los menores de seis años.

Es en este marco en el que se ubica el interés investigativo del presente ejercicio, que busca partir de lo que los mismos docentes identifican como factores asociados al aprendizaje en educación inicial, desde sus teorías implícitas, desde las cuales ha considerado la existencia, influencia e incluso una definición particular de dichos factores.

Las respuestas que se puedan alcanzar dentro del ejercicio investigativo pretenden aportar en primera instancia, a esa necesidad sentida que el maestro expresa y es, que su voz sea escuchada, que su práctica sea reconocida desde la cotidianidad del aula y no únicamente desde los requerimientos que el sistema educativo le hace.

Otra intencionalidad de estudio es identificar cuáles de los factores asociados al aprendizaje que se han identificado desde distintas fuentes, son visibles en la educación inicial, a partir de la propia experiencia del docente. Con ello se puede contribuir a la discusión acerca de

si todos los factores influyen de la misma manera en todo el proceso educativo de los estudiantes.

Así mismo, se quiere dar elementos iniciales de referencia para construir una definición de los factores asociados al aprendizaje desde las particularidades de la educación inicial, que puedan también ser un aporte a la construcción de sentido del concepto.

En cuanto a los aportes que la presente investigación puede ofrecer a los docentes es esa posibilidad de reconocer la existencia y relevancia de sus teorías implícitas, en este caso sobre los factores asociados al aprendizaje; como un primer paso para contrastarlas con las teorías explícitas que ha ido construyendo en su formación profesional; de forma que haga un ejercicio consiente de su práctica pedagógica.

Aunque en el desarrollo del ejercicio, se ha privilegiado al docente frente a la institución escolar, se ofrecen elementos que le permiten a la institución educativa identificar las particularidades del ciclo inicial, así como los factores asociados al aprendizaje que están presentes en dicho ciclo y aquellos que incluso pueda permanecer a lo largo de la vida escolar de los estudiantes; y que sería relevante tener en cuenta para su análisis y reflexión.

Ocupa un lugar especial, el aporte a los estudiantes de educación inicial, puesto que las inquietudes planteadas aquí, hacen parte del interés por hacer camino y alcanzar claridades sobre los aspectos que constituyen la educación inicial y que finalmente podrán incidir en la forma como se asuma en aprendizaje en la primera infancia y por ende en los ambientes de aprendizajes que se planeen para ellos.

Para concluir, si bien este ejercicio investigativo se relaciona con un requisito académico, también se plantea como un producto base para la investigación sobre factores asociados al aprendizaje, desde las teorías implícitas de los propios actores del hecho educativo. Esto permite, tanto contrastar las definiciones de los mismos como ofrecer particularidades que los contextos le dan y que pueden aportar a la comprensión de la influencia real que dichos factores tienen sobre el aprendizaje en escenarios educativos específicos, en especial en un terreno que aún tiene mucho por explorar como lo es el de la primera infancia.

Objetivos

Objetivo general.

Caracterizar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje en educación inicial de docentes de tres colegios públicos de Bogotá.

Objetivos específicos.

Identificar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje de tres maestras de educación inicial.

Categorizar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje de las docentes participantes, a partir de las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

Contrastar los factores asociados al aprendizaje encontrados a partir de las teorías implícitas de las docentes participantes, con los factores establecidos en el marco de referencia.

Capítulo 2. Marco de referencia

Al desagregar la pregunta de investigación del presente ejercicio investigativo, se abre la necesidad de explorar cuatro conceptos interrelacionados que conforman el sustento teórico para el desarrollo del análisis de los datos a recolectar. Se inicia definiendo *aprendizaje*, como el proceso de construcción de conocimientos que está influenciado por diferentes *factores asociados*, los cuales se conjugan en los diferentes ámbitos educativos y por tanto deben ser definidos para su análisis.

Así mismo, la comprensión que se tiene de dichos factores está influenciada por las *teorías implícitas* que cada agente educativo ha construido lo largo de su vida personal y profesional y que enmarcan su quehacer y la comprensión que tiene del aprendizaje; en tal sentido es necesario elaborar un marco de referencia desde el cuál se definen dichas teorías implícitas, en el marco de este ejercicio investigativo.

Finalmente, el ámbito educativo específico a observar es la *educación inicial*, en el cual se están movilizand o acciones y reflexiones sobre cómo se da y qué influye en el aprendizaje de los infantes menores de seis años; por lo que se hace necesario, comprender las teorías implícitas de los factores asociados al aprendizaje de agentes educativos que los atienden. Dichos conceptos se desarrollan a continuación.

Aprendizaje

De manera general se puede decir que desde todos los ámbitos educativos se reconoce la importancia del aprendizaje, sin embargo, son diversos los puntos de vista que se tienen sobre la forma como se construye o como se potencia; por lo que es difícil hallar una definición única que sea aceptada por todos sectores educativos, los teóricos o los investigadores.

Una forma de aproximarse a una definición de aprendizaje es partir de las perspectivas que a lo largo de la historia han construido el concepto, tanto en aspectos coincidentes y de base, como en argumentos que lo han polarizado.

Perspectivas históricas sobre el aprendizaje.

Desde los inicios de la filosofía, las reflexiones acerca de cómo se aprende han hecho parte de las discusiones epistemológicas, como parte de la búsqueda de bases sólidas para el desarrollo de las ciencias educativas. Surgen el *racionalismo* y el *empirismo* como orígenes de las posturas que a lo largo de la historia han buscado explicar cómo se adquiere el conocimiento y a partir de allí, comprender el origen del aprendizaje y su relación con el medio (Parra, Marulanda, Gómez, y Espejo, 2005, p. 60). En la tabla 1, se resumen las ideas base de las dos posturas iniciales antes mencionadas, con sus principales representantes:

Tabla 1. Comparación entre las posturas iniciales sobre el aprendizaje.

	Racionalismo	Empirismo
Idea base	Se funda en la idea de que el conocimiento se deriva de la razón, sin la participación de los sentidos; de tal forma que se hace la distinción entre mente y materia, en tanto “mediante la razón alcanzamos las ideas abstractas, la más alta de las facultades mentales” (Schunk, 1997, p. 23) y es a través de la reflexión que se descubre la verdadera naturaleza del mundo.	La experiencia es la base fundamental y única de conocimiento. “Su filosofía del aprendizaje asienta que el mundo externo es la base de las impresiones de los sentidos del hombre, impresiones que la mente toma por legítimas (coherentes, estables)”. (Schunk, 1997, p.22). Es decir, que el aprendizaje se da por asociación entre recuerdos o ideas en relación permanente con el mundo exterior, por medio de la experiencia.
Representantes	Platón: “el verdadero conocimiento o el conocimiento de las ideas es innato y que se torna consciente a través de la reflexión. Se aprende recordando lo que existe en la mente.” (Schunk, 2012, p.5) René Descartes: “El alma humana, o la capacidad de pensamiento, influye en las acciones mecánicas del cuerpo, pero éste actúa sobre la mente proporcionándole experiencias sensoriales.” (Schunk, 2012, p.5) Emmanuel Kant: “La mente capta el mundo exterior mediante los	Aristóteles: “el mundo externo es la base de las impresiones sensoriales de los seres humanos, y estas impresiones, a su vez, son interpretadas como válidas (consistentes, inmutables) por la mente.” (Schunk, 2012, p.6) Jhon Locke: “Las ideas se adquieren a partir de las impresiones sensoriales y de las reflexiones personales acerca de esas impresiones. En la mente no puede existir nada que no se haya originado en los sentidos.” (Schunk, 2012, p.6) George Berkeley: “las ideas se derivan de las experiencias” (Schunk, 2012, p.6)

Racionalismo	Empirismo
sentidos y lo altera de acuerdo con leyes innatas subjetivas. No es posible conocer el mundo tal como es, sino sólo como se percibe.” (Schunk, 2012, p.5)	David Hume: “Los individuos experimentan la realidad externa mediante sus ideas, que constituyen la única realidad” (Schunk, 2012, p.6) John Stuart Mill: “las ideas simples generan ideas complejas, pero que estas últimas no necesariamente están compuestas de las primeras. Las ideas simples pueden producir un pensamiento complejo que podría tener poca relación evidente con las ideas que lo originaron” (Schunk, 2012, p.6)

Fuente: elaboración propia a partir de Schunk (1997 y 2012)

Se puede observar que, desde sus inicios, se ha abierto una brecha entre asumir que el conocimiento radica en la razón y la reflexión o, por el contrario, éste parte de la experiencia, o mejor, de la acumulación de experiencias con el medio, a partir de las cuales se le da sentido al mundo.

Si bien, para la época en que se dan estos dos planteamientos, el concepto aprendizaje aún no está dentro de los intereses investigativos, el surgimiento de estas dos perspectivas tiene gran influencia en las tendencias que buscaran dar estructura al concepto y su incidencia, tanto en el ámbito investigativo como en el ámbito educativo.

Más adelante, con los avances en la investigación sobre cómo se construye el conocimiento, surgen dos nuevas corrientes, igualmente en contraposición: el *estructuralismo* y el *funcionalismo*, las cuales abren nuevos horizontes a la discusión acerca del aprendizaje.

El estructuralismo “representa una combinación del asociacionismo con el método experimental. Los estructuralistas creían que la conciencia humana es un área legítima de investigación científica, por lo que estudiaron la estructura o conformación de los procesos mentales” (Schunk, 2012, p. 8). Desde allí se considera que la *introspección* es un fenómeno observable y, por lo tanto, es posible asumirlo como objeto de investigación; sin embargo, la claridad sobre cómo se adquirían las ideas, seguía siendo un campo inexplorado.

El funcionalismo por su parte, ratifica la importancia de la experiencia como el punto de partida para comprender cómo se aprende; sin embargo, toma distancia de la idea asociativa del aprendizaje, “los factores funcionales eran las estructuras corporales, la conciencia y los procesos cognitivos, tales como pensar, sentir y juzgar” (Schunk, 2012, p. 10). Por lo que el interés se centró en analizar los procesos mentales, la conciencia y la conducta, puesto que se consideró que son las bases para adaptarse a medio.

Aquí el término conciencia toma sentido como un proceso sistemático que según James (1890) posee cinco características:

(1) Cada pensamiento tiende a ser parte de la conciencia personal. (2) En cada conciencia personal, el pensamiento está siempre en cambio. (3) En cada conciencia personal, el pensamiento es ostensiblemente continuo. (4) Siempre parece ocuparse de objetos independientes de ella, y (5) Se interesa en algunas partes de esos objetos en tanto excluye otras, y acoge o rechaza – en una palabra, *elige* entre ellos – (citado por Schunk, 1997, p.26).

Esta mirada de la conciencia, rechaza que el aprendizaje simplemente sea producto del estímulo – respuesta o de una asociación de ideas; considera que el proceso en sí mismo es estructurado y opera mentalmente, de forma que mente y cuerpo interactúan permanentemente.

Más adelante, con el avance de la psicología, surge el interés por observar el comportamiento humano como fuente de análisis; con especial interés en los experimentos de condicionamiento de la conducta, como los realizados por Pavlov, los cuales, al aplicarlos al ámbito humano a través del uso de premios y castigos, podrían generar aprendizajes a partir de “procesos clásicos de sensibilización, habituación y condicionamiento” (Pozo, 2014, p. 21).

En el polo opuesto se abrieron campo las propuestas constructivistas que partían de reconocer la complejidad del aprendizaje humano, identificando procesos de reflexión, así como “la gestión metacognitiva de la propia actividad mental, el uso de sistemas simbólicos y dispositivos culturales, la cooperación interpersonal o el diálogo crítico con el conocimiento en diferentes contextos sociales formales e informales” (Pozo, 2014, p. 22).

Esta polarización de posturas alrededor del aprendizaje se abrió hacia modelos que buscaban dar explicaciones y posicionar un pensamiento u otro:

de hecho, viven en una disociación continua entre las formas más básicas del aprendizaje humano, basadas en procesos asociativos compartidos con otras muchas especies, y las formas más complejas, que requieren procesos cognitivos y metacognitivos además del diseño de dispositivos y espacios sociales y culturales que favorezcan su uso. (Pozo, 2014, p. 22)

Independientemente de las posturas, es innegable que los seres humanos están permanentemente en procesos de aprendizaje, de acuerdo con características propias y bajo determinadas condiciones del entorno. Por lo que se puede afirmar que, al margen de las diferentes tendencias, en el proceso de aprendizaje se conjugan tanto “la estructura biológica, la inteligencia, diferentes procesos cognitivos, el entorno social y cultural, la historia de vida y un aspecto esencial como lo es la motivación”. (Parra, Marulanda, Gómez, y Espejo, 2005, p. 61).

De manera general se pueden agrupar las diferentes teorías del aprendizaje en tres tendencias generales a partir de la propuesta de Parra, Marulanda, Gómez y Espejo (2005, p. 60 - 72): *conductismo*, *teorías de transición* y *cognoscitivismo*; las cuales presentan características y argumentos particulares frente a la manera como aprenden los seres humanos y están directamente influenciadas por los paradigmas generados por las teorías sobre la cognición. A continuación se presentan los aspectos fundamentales de cada una:

Conductismo. La base de esta tendencia es el estímulo – respuesta, para lograr el condicionamiento de la conducta, a través de la habituación, la asociación y el refuerzo de los comportamientos deseados, los cuales se alcanzan a través de recompensas por las respuestas apropiadas a cada estímulo de aprendizaje.

No se preocupa de la predisposición genética del sujeto, sino que asume que un adecuado estímulo producirá siempre a un aprendizaje. Los principales representantes de esta tendencia son: J. B. Watson, E. R. Guthrie, Thorndike, Hull-Spencer y B. F. Skinner. Sin embargo, surgen dos corrientes que parten de los principios del conductismo pero hacen algunas especificaciones, como el Gestalt, liderado por W. Köhler y el conductismo propositivo de E. C. Tolman.

Teorías de transición. Surgieron en el proceso de cambio de pensamiento teórico que se dio del conductismo al cognoscitivismo, por lo que su interés se centró en integrar aspectos de una u otra postura.

El aprendizaje es entendido como un proceso que permite adquirir nuevas estructuras de conocimientos; lo que es posible cuando mentalmente se desarrollan estructuras de organización y procesamiento de la información.

Toman importancia procesos mentales como la percepción, la atención, la concentración, la comprensión la memorización y la evocación, que a su vez se ven influenciados por las actitudes y creencias del sujeto y su contexto.

Se identifican dos corrientes que surgen de esta tendencia: el aprendizaje cognoscitivo social, cuyo exponente es Albert Bandura y el aprendizaje por procesamiento de información de Robert M. Gagné.

Cognoscitivismo. Se concentra en los procesos cognitivos del sujeto, por lo que asume el aprendizaje como resultado de experiencias que permiten representar la realidad y guardar los conocimientos en la memoria.

Toma elementos de las teorías del procesamiento de la información y le da prioridad a conceptos como atención, percepción, memoria, pensamiento y lenguaje. Desde esta tendencia se desprenden varias corrientes que buscan definir diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje.

Aprendizaje activo: más conocido como la teoría de Piaget, que plantea esencialmente que “la capacidad que un individuo tiene para aprender está determinada por su desarrollo cognitivo” (Parra, Marulanda, Gómez y Espejo, 2005, p. 66), por lo tanto, el aprendizaje depende del grado de desarrollo de cada sujeto. El aprendizaje entonces, se relaciona con un proceso que incluye tres funciones indispensables: organización, adaptación y equilibrio.

Aprendizaje por mediación: planteado por Vigotsky y los neovigotskianos, quienes consideran que hay una estrecha relación entre aprendizaje y desarrollo, siendo el primero un jalonador del segundo. Así mismo, parte de las experiencias de socialización como la base de

aprendizaje y la adquisición de herramientas psicológicas que le permiten reflexionar sobre sus acciones y alcanzar una autorregulación.

Son claves en esta corriente, la definición de algunos conceptos como la *zona de desarrollo próximo*:

la cual define como la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Parra, Marulanda, Gómez, y Espejo, 2005, p. 66)

Otro concepto fundamental es el de la *mediación*, que se estructura a través de un sistema de signos que van a permitirle al sujeto, hacer una interpretación social de la realidad, desde donde puede anticipar y planificar sus acciones, o lo que es igual, alcanzar la autorregulación. De esta tendencia se derivan las siguientes corrientes:

Aprendizaje por descubrimiento: una corriente desarrollada por Jerome Bruner, quien centra la mirada en las relaciones que es posible establecer entre desarrollo, enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo intelectual es inductivo y se basa en la interacción sistemática y contingente entre maestro y alumno, entre experto y aprendiz; usando como medio de interacción el lenguaje.

Aprendizaje significativo: su representante es David Ausbel, quien toma como elemento clave la construcción de significados, por ello el aprendizaje es posible si resulta potencialmente significativo para el sujeto, lo que le significa, hacer permanentes relaciones entre los nuevos conocimientos, con aquello que ha construido en su estructura cognitiva.

Es posible observar que, si bien las tres principales tendencias (conductismo, teorías de transición y cognoscitivismo), se presentan como opuestas, sus argumentos evidencian que todas pueden ser posibles dentro de los procesos de aprendizaje, tal como lo ha planteado Juan Ignacio Pozo en sus estudios, puesto que en algún momento ha sido necesario un aprendizaje conductual, por ejemplo en el aprendizaje de una técnica específica como tocar un instrumento; en otros casos como, al hacer introspección de las actitudes individuales o al hacer seguimiento de

características particulares de una persona, se acude a la observación de estructuras organizativas y funciones adaptativas; finalmente en casi todos los ámbitos de aprendizaje, se reconoce la importancia del lenguaje y las interacciones, en una continua construcción de conocimientos, marcados por el contexto y la cultura.

Por lo tanto, se reconoce que cada ser humano puede emplear más de un mecanismo de aprendizaje o como lo plantea Pozo (2014): “Aunque todos los organismos construyan su realidad virtual, su propio nicho de aprendizaje (constructivismo epistemológico), es muy probable que no lo haga mediante los mismos procesos psicológicos, siendo unas veces más asociativos y otros más constructivos” (p. 36). Es decir que, los diferentes mecanismos de aprendizaje pueden ser complementarios y no excluyentes, integrándose de acuerdo con la particularidad del *sujeto aprendiz* y su proceso.

Estas tendencias y las que se les derivan, han tenido impacto en la forma como se plantean las experiencias de aprendizaje en los sujetos, puesto que desde la manera como se reconoce el proceso cognitivo se asume también la manera como este se potencia, o lo que es igual, la manera como se le enseña al sujeto a convertirse en ser humano. Aquí es donde surgen las diferentes modelos de aprendizaje que han sido asumidos en los ámbitos educativos.

Posibilidades de integración y complementariedad de los modelos de aprendizaje.

Partiendo de una mirada integradora, tanto de los procesos de aprendizaje como de las posturas frente a la comprensión de lo cognitivo, surgen recientes investigaciones desde la psicología del aprendizaje. Como se planteó anteriormente, al asumir el aprendizaje como un proceso en el que es posible la interacción de diferentes mecanismos, los cuales en diferentes momentos pueden ser de carácter asociacionista y otros más constructivistas, los estudios de Juan Ignacio Pozo y otros, proponen que en los procesos de aprendizaje se evidencian dos tipos, uno *implícito* y otro *explícito*.

Aprendizaje implícito.

“Tiene naturaleza procedimental, es más bien un saber hacer desplegado a través de percepciones y acciones, que muchas veces resulta difícil de explicar o traducir a un código simbólico”. (Pozo, 2014, p. 112) Este aprendizaje se da en el marco de las interacciones sociales

propias de los seres humanos, empieza desde el momento del nacimiento y se relaciona con las experiencias de vida de cada ser humano en el ámbito cultural.

Por lo que se corresponde con esa inmersión en la cultura de la comunidad en la que se desarrolla. Su familia, sus cuidadores, el entorno geográfico son definitivos para la adquisición de los aprendizajes, los cuales se van complementando permanentemente con la información que le provee su relación con el mundo, con los otros e incluso consigo mismo. Es una especie de maleta de herramientas culturales y de aprendizajes que se van acumulando y que definen la forma como toma decisiones y asume roles, tanto en sus entornos cercanos como en las situaciones que se le presentan a lo largo de su vida.

Aprendizaje explícito.

Este aprendizaje se puede definir como más formal, en tanto se relaciona con los saberes que han sido construídos desde la relación y la reflexión propia de la formación académica, por lo que la adquisición de los mismos se da a partir de intencionalidades pedagógicas definidas y planeadas, en las cuales la información es resignificada desde los lenguajes simbólicos.

La función del aprendizaje explícito es precisamente relacionar unas representaciones con otras, recodificarlas a través de lenguajes simbólicos que permitan generar nuevos significados, de tal modo que lo que aprendemos de modo explícito suele verse afectado o modificado por nuevos aprendizajes, siendo por tanto menos estables pero también más flexibles. (Pozo, 2014, pág. 51)

Al compararlos, se encuentra que lejos de excluirse el uno al otro, se halla una complementariedad permanente en los procesos de aprendizaje; esto en principio es posible verlo a través de la tabla 2, a partir de los propuesto por Pozo (2014):

Tabla 2. Rasgos funcionales del aprendizaje implícito en comparación con el explícito.

Rasgos funcionales del aprendizaje implícito en comparación con el explícito	
Aprendizaje implícito	Aprendizaje explícito
Tiene un carácter universal que parte de la conectividad neuronal.	Más focalizado, desarrollado a partir de sistemas de conocimiento específicos.

Está restringido por representaciones somatosensoriales muy específicas.	Su carácter es simbólico y de abstracción, porque requiere codificación en otros lenguajes.
Su base es el saber hacer, o todo lo relacionado con lo procedimental.	Parte del saber decir, por su naturaleza declarativa.
Se va acumulando al través de la historia de vida del sujeto, generando cambios paulatinamente.	Para lograr cambios se requiere de práctica, pero cuando se asumen llegan a ser radicales.
Se logra a través de la experiencia, a partir de la cuál se toman los aspectos positivos y se desechan los errores, para permitir que el sujeto actúe con mayor certeza.	Se logra a través de preguntas y reflexiones sobre las situaciones de error.
Su función en el aprendizaje es pragmática, buscando mayor éxito en las acciones futuras.	Tiene una función epistémica, es decir hallar relaciones significativas y mejores comprensiones.
Es natural y se logra sin mayor esfuerzo, por lo que es incidental.	Es deliberado, intencionado y por lo tanto requiere de control consciente, por lo que requiere de esfuerzo y una adecuada motivación.
Es cotidiano y en contextos informales.	Se da en contextos formales y académicos.

Fuente: elaboración a partir de Pozo (2014, p.110)

Si se observan las comparaciones que ofrece la tabla anterior, se puede inferir que ambos tipos de aprendizaje, se relacionan permanentemente, ofreciendo posibilidades de respuesta del sujeto ante diferentes situaciones que se le presentan. Así,

mientras el aprendizaje implícito nos ayuda a tener éxito a bajo costo (meta pragmática), el explícito nos ayuda a comprender de forma costosa (meta epistémica), y por lo tanto normalmente solo se activa cuando la situación, por su relevancia para nosotros lo requiere, al haber un desacuerdo entre nuestras representaciones previas o internas (expectativas) y las representaciones externas del suceso (lo observado). (Pozo, 2014, p.64)

Hacia la definición del concepto de aprendizaje.

Luego de este recorrido histórico y desde las diferentes perspectivas, en las cuales se reconocen los aportes de diferentes autores, a partir de una mirada cognitiva e histórico social, se identificaron elementos clave que se fueron combinando y permitieron darle sentido al concepto.

Inicialmente se puede decir que “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012, p. 3). Dicho cambio sólo es posible a partir de la apropiación de instrumentos materiales y psicológicos de diversa complejidad, los cuales se adquieren a través de interacciones sociales y, como lo propone Vygotski (1979), posibilitan el paso de funciones psicológicas inferiores a funciones psicológicas superiores.

De esta manera el ser humano pasa de la simple acción como respuesta a realizar actividades específicas que son producto de la construcción de la conducta y esto sólo es posible en la interacción con la cultura y el contexto cercano, logrando con ello autorregularse y modificar su comportamiento de acuerdo con las situaciones; por lo tanto: “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas”. (Schunk, 2012, p. 2)

A partir de lo anterior, se pueden plantear de manera general, cinco criterios que aportan a la definición del aprendizaje, los cuales están presentes en cualquier ambiente o experiencia de construcción de conocimientos.

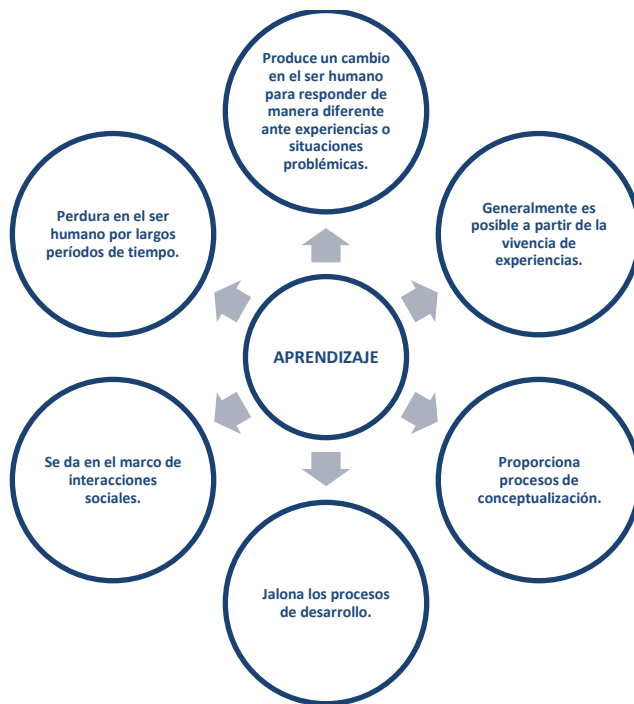


Figura 1. Criterios del aprendizaje. Elaboración propia, a partir de Schunk (2012) y Pozo (2014).

Se ha explicado anteriormente la influencia que el aprendizaje tiene en la transformación del comportamiento y su permanencia a lo largo del tiempo; la relación entre aprendizaje y desarrollo se abordará más adelante. En cuanto a la importancia de las interacciones sociales y la vivencia de experiencias, la teoría cognoscitiva plantea que “el aprendizaje ocurre en acto mediante la ejecución real y de forma vicaria al observar modelos, escuchar instrucciones y utilizar materiales impresos o electrónicos (Schunk, 2012, pág. 159); o cualquier otra forma simbólica que le ofrezca un modelo para realizar una actividad o asumir un comportamiento.

Sin embargo, también afirma que la simple observación de modelos “no garantiza el aprendizaje ni que se adquirirá la capacidad para ejecutar las conductas. Más bien, los modelos proporcionan información acerca de las posibles consecuencias de las acciones y motivan a los observadores a actuar de acuerdo con ellas” (Schunk, 2012, pág.160). Esto quiere decir, que además de recibir un modelo se hace necesario ofrecer un escenario que permita una acción, una comprensión del susceso, una *internalización* de significado y por tanto un aprendizaje.

Dicha internalización es posible a partir de la vida social de los sujetos que posibilita su desarrollo cultural, o como lo define Vigotski (1979) en su *ley general genética del desarrollo cultural*:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, *entre personas (interpsicológica)*, y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotski, 1979, p. 192)

De tal manera que el aprendizaje va más allá de la adquisición de información, es un proceso de construcción de sentido frente al mundo social y físico, a través de permanentes interacciones sociales con *pares* que se hallan en el mismo proceso, con los cuales comparte la experiencias y exploraciones; y con *expertos* que le proveen modelos de conducta y actúan como

mediadores en las experiencias de construcción de conocimientos. Todo ello estructurándose en una compleja red que configura al sujeto intrapsíquico y orientará su forma de actuar y relacionarse con los otros, con el entorno y consigo mismo.

Finalmente, se puede agregar que durante la vida del ser humano se evidencia una permanente coexistencia de los dos tipos de aprendizaje que plantea Pozo (2014), y es que tanto el implícito como el explícito se mueven en una dimensión dialógica y complementaria.

De la misma forma que el sistema respiratorio y el sistema circulatorio constituyen dos sistemas que pueden analizarse por separado, pero finalmente forman parte de un mismo cuerpo y solo pueden entenderse como parte de un sistema complejo y coordinado que es el organismo, al servicio de cuya supervivencia están, estos dos sistemas cognitivos, y más concretamente el aprendizaje implícito y explícito, están interactuando continuamente, y solo pueden entenderse como parte de un sistema complejo que integre ambas formas de aprender. (Pozo, 2014, p. 61)

Relación entre aprendizaje y desarrollo.

Otro criterio de aprendizaje que es necesario abordar es la estrecha relación que tiene con el desarrollo, e incluso, asumiendo como iguales estos dos conceptos, especialmente cuando se refiere a la primera infancia. Al respecto, se puede decir que, en principio, el desarrollo humano se compone de dos líneas: una línea de desarrollo natural que tiene que ver con la predisposición innata que proviene de la evolución de la especie humana, denominada por Vygotski como *filogénesis*; y una dimensión cultural, que tiene que ver con las formas de organización social humana, que el mismo autor denomina *socio génesis* y que reconstruye la línea de desarrollo natural. Así, se puede entender el desarrollo como esas ganancias *ontogenéticas* que están posibilitadas por el bagaje biológico que el ser humano hereda y que ocurre en el marco de un contexto social y cultural. (Vygotski y Luria, 2007, p. 43)

La neurobiología del desarrollo hace un aporte a la relación aprendizaje y desarrollo con tres hallazgos importantes:

Primero, en la infancia se producen incrementos espectaculares en el número de conexiones entre las células cerebrales. Segundo, existen *períodos críticos* en que la

experiencia determina el desarrollo del cerebro. Tercero, los *entornos enriquecidos* ocasionan en el cerebro la formación de más conexiones que los entornos empobrecidos. (Blakemore y Frith, 2008, p. 42)

Se reconocen esos momentos sensibles del desarrollo cerebral en los cuales los seres humanos pueden hacer contrucciones de conocimiento más profundas, especialmente en primera infancia en donde se desarrolla un proceso de mielinización amplio; para culminar afirmando que dicho desarrollo cerebral, sólo es posible en gran magnitud cuando se proveen entornos que ofrecen experiencias enriquecidas es decir encuentros de interacción social que construyen significado y por tanto posibilitan aprendizajes. (Mustard, 2003)

Por lo tanto, de acuerdo con la perspectiva socio cultural de este estudio, el aprendizaje jalona el desarrollo, tal como lo plantea Vygotski (1979), puesto que se relaciona con la adquisición de procesos de internalización, que siguen la ley de la doble formación (interpsíquica – intrapsíquica) a través de la interacción social y de progresivas relaciones entre estímulos primarios y auxiliares, es decir, a través de mediaciones. Por lo que no hay aprendizaje específicamente humano sin interacción social. Es decir que, la internalización transforma el proceso de aprendizaje en sí mismo y cambia su estructura y funciones. Las relaciones sociales o las relaciones entre la gente subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y sus relaciones (Carretero, 1998, p. 36).

La relación entre el aprendizaje y el desarrollo hace parte del proceso de desarrollo humano del sujeto. Los conocimientos construidos favorecen nuevos procesos de pensamiento que sitúan al ser humano en otro lugar de aprendizaje y así sucesivamente. Lo que lleva a la necesidad de reconocer el momento en el que se encuentra el sujeto que aprende, cuando se le ofrecen experiencias de aprendizaje, puesto que sólo aquello que resulte significativo y se combine con los conocimientos construidos posibilitará la construcción de nuevos conocimientos, cumpliendo los criterios de aprendizaje mencionados anteriormente. (Vygotski, 1979, pág. 127)

Por lo tanto, la definición de desarrollo se plantea, más allá de la acumulación de cambios, como un proceso que se caracteriza por ser dialéctico y complejo:

caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el niño. (Vygotski, 1979, p. 116)

Se ha desarrollado un recorrido de sentido alrededor del aprendizaje, del cual se reconocen como recurrentes tres aspectos: las interacciones sociales y culturales, las experiencias vivenciales y los cambios permanentes que se evidencian en el sujeto-aprendiz; todos ellos enmarcados en entornos que influyen en su proceso de aprendizaje, los cuales están transversalizados por diferentes factores de orden económico, cultural, educativo, familiar e individual, entre otros, estos se ha denominado factores de aprendizaje.

Factores Asociados al Aprendizaje

La investigación educativa ha sido durante décadas tema de discusión en la agenda política de todos y cada uno de los países del mundo independientemente de su ubicación geográfica, cultura, idioma, credo religioso, entre otros. Esto con el fin de visualizar los retos y las transformaciones que en torno a ella se puedan dar en pro de la calidad educativa, expresada en la enseñanza y aprendizaje, la evolución del currículo, las políticas públicas, el contexto socio cultural y económico. Atendiendo a lo anterior, se han diseñado pruebas de aplicación transnacional y nacional que observan *los factores asociados al aprendizaje* más influyentes en los estudiantes y que a su vez explican el desempeño escolar, generado así una amplia literatura que permite entender cuáles son las variables que inciden en el aprendizaje; lo que ha posibilitado la creación de estrategias para la intervención en la calidad educativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2002) y otras entidades, se han preocupado por el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación escolar, constituyéndose como el eje transversal de la investigación y de las prácticas educativas. En efecto, los resultados de las investigaciones sobre factores asociados han conducido a poner en marcha procesos de mejoramiento de la calidad y equidad escolar, los cuales han estado orientados por los criterios y los principios de la Educación para Todos -EPT-, mediante los cuales se busca garantizar el Derecho a una Educación de Calidad. (Muñoz, 2010, p.59)

Teniendo en cuenta este creciente interés acerca de los diferentes factores que son determinantes en el aprendizaje de los estudiantes, el presente apartado tiene como finalidad mostrar el recorrido que ha tenido la construcción del concepto. Inicialmente se mostrarán aquellas tradiciones a partir de las cuales se han estudiado los factores asociados al aprendizaje; posterior a esto, se explicarán algunas pruebas estandarizadas que han realizado hallazgos significativos con relación a las variables incidentes en el aprendizaje; por último, se definirá su concepto teniendo en cuenta su utilidad y énfasis actual.

Tradiciones en el estudio de factores asociados al aprendizaje.

Se destacan tres grandes tradiciones de estudio sobre factores y variables asociados al aprendizaje escolar, las cuales se han desarrollado utilizando enfoques muy disímiles, que se sustentan en distintas concepciones epistemológicas respecto de la causalidad de las variables y de lo que se entiende por conocimiento y aprendizaje. (Cornejo y Redondo, 2007, p. 156).

Tradición de estudio desde las teorías del aprendizaje por reestructuración.

Las teorías del aprendizaje por reestructuración están orientadas a través de las teorías constructivistas y su relación con el contexto escolar, allí se encuentra el aprendizaje dado desde la Psicología de la Gestalt, la teoría de la equilibración de Jean Piaget, los procesos de mediación de Vygotsky y la significatividad de los aprendizajes por Ausubel. (Pozo 2001, p.7).

Esta tradición no tiene en cuenta aquellos factores que inciden de manera significativa en los procesos dados en el contexto escolar, aquí se estudia el aprendizaje teniendo en cuenta la incorporación de conceptos que al ser parte de estructuras o teorías más amplias cambian a través de la reestructuración de las mismas, pasando de un proceso simple a más complejo, dándose a través de un constructivismo dinámico, donde el estudiante interactúa con el medio desde sus experiencias y conocimientos previos, resinificándolos y así mismo el entorno en el cual está inmerso.

Tradición de estudios desde procesos culturales dados al interior de la escuela.

Estos estudios permiten comprender la dinámica establecida al interior del contexto escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí sucede, varias investigaciones aquí

planteadas exponen ideas centradas en ellos, que surgen al interior de la escuela a través de procesos culturales. Fullan y Hargreaves (1997) afirman que “las escuelas no progresan si no están activamente inmersas en su contexto, respondiendo a sus problemas y haciendo aportaciones al día a día de la vida social” (p. 34).

En esta tradición es importante comprender la dinámica escolar en su interior a través de los procesos de socialización que se construyen por los diversos actores educativos, igualmente es necesario comprender los aspectos socioculturales que allí subyacen; como elementos influyentes que favorecen o limitan el aprendizaje.

Tradición de estudio relacionada con la eficacia escolar.

Finalmente, se encuentran estudios relacionados con la eficacia escolar orientados bajo diversas líneas de investigación educativa las cuales han generado un movimiento teórico-práctico alrededor de la búsqueda de eficiencia escolar, arrojando información importante sobre los factores asociados al aprendizaje escolar que influyen en la toma de decisiones de políticas educativas en todo el mundo y en cómo mejorar la calidad en educación. (Murillo, 2008, p. 18)

Esta última tradición de estudio es la que da mayores luces al tema de investigación ya que visibiliza aquellos factores y variables existentes dentro de estas dinámicas escolares que permiten hacer un análisis de los fenómenos estructurales dentro y fuera de la escuela. Bajo una breve reseña histórica se retomarán algunos autores que han sido cruciales para la construcción del concepto de eficacia escolar:

- El primer acercamiento a este concepto se realizó en Estados Unidos, a través de un estudio realizado por James Coleman (1966) sobre la igualdad de oportunidades educativas de la población escolar de este país y así poder reorientar la política educativa, determinando cuál era el nivel de segregación existente dado por sexo, grupo étnico, religión, entre otros. Coleman también analizó la relación entre rendimiento académico de los estudiantes y el recurso dispuesto en las instituciones.
- Informe Plowden (1967) realizado en el Reino Unido centrado básicamente en las necesidades e intereses de los niños.

- El modelo elaborado por Scheerens y Creemers (1989) esbozó elementos claves acerca de productos educativos teniendo en cuenta variedad de factores, diseñando un modelo teórico global de eficacia escolar, su concepción original surgió como un sistema de indicadores que informa acerca del funcionamiento del centro docente que considera cuatro tipos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto.

- Al mismo tiempo investigadores norteamericanos Robert O. Slater y Charles Teddle (1992) propusieron algunas ideas acerca de cómo una escuela puede cambiar para ser eficaz.

- Mucho más importante e influyente es el modelo conocido por el acrónimo QAIT/MACRO y propuesto por Stringfield y Slavin (1992), también desde los Estados Unidos. QAIT para indicar los términos calidad, adecuación, incentivo y MACRO para las palabras: metas con propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, y organización. Ambas siglas, por tanto, resultan un breve resumen de sus contenidos.

Las tradiciones de estudio presentan un enfoque distinto acerca de cómo se da el aprendizaje; ya sea desde la construcción del pensamiento, ámbito escolar y las relaciones que se dan dentro de este, o develando qué factores socioculturales influyen en el aprendizaje del individuo, asimismo orientan la forma como éste se confiere en las personas.

La última tradición de estudio da un panorama acerca de los factores que inciden en dicho aprendizaje, es decir que la eficacia escolar no solo plantea objetivos claros y pertinentes que conllevan a influenciar la calidad educativa y el rendimiento escolar, sino que a su vez tiene en cuenta las necesidades generales de los estudiantes, igualdad de oportunidades, funcionamiento del sistema escolar y otros aspectos más; referidos a factores incidentes en el aprendizaje; para lo cual se hace necesario evaluar permanentemente y presentar propuestas que permitan cumplir con esas metas establecidas.

Atendiendo a esto diferentes organismos internacionales han venido desarrollando estudios y pruebas de evaluación externas que permiten comprender las diferentes realidades en las que sucede la educación, elemento articulador en esta investigación educativa.

Por lo tanto, se hace necesario analizar los resultados obtenidos en los cuestionarios de contexto de las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes, llevadas a cabo a nivel

transnacional y nacional; este análisis resulta de gran relevancia para detectar factores que impactan en el aprendizaje y asimismo servir de base para hacer visibles aquellos aspectos a mejorar que pueden dirigir a la búsqueda de soluciones óptimas que incrementen y fortalezcan la calidad educativa. Las pruebas han sido realizadas teniendo como referencia diferentes modelos que han sido construidos desde el concepto de eficacia escolar.

Modelos en los que se fundamentan las pruebas estandarizadas en relación con factores asociados.

La definición dada por Murillo citada por Peña (2011), especifica los modelos como “un conjunto de unidades (hechos, conceptos y variables), un sistema de relaciones entre las mismas y unas interpretaciones globales y predictivas de sucesos empíricos con el objetivo de explicar relaciones entre los fenómenos” (p. 54). Estos son construidos a partir del sistema de relaciones que hacen parte del ámbito escolar y los efectos que pueden generar en el desempeño académico. A continuación, se presentarán algunos de los modelos utilizados en las pruebas estandarizadas.

Modelo CIPP

El Modelo Contexto, Insumos, Procesos y Productos considera los elementos que deben tenerse en cuenta al momento de estudiar o evaluarse los factores que están asociados al aprendizaje, permitiendo seleccionar aquellas variables más relevantes para el país, dependiendo de sus condiciones socioeconómicas y sus prioridades en materia de política educativa. (ICFES, 2016, p. 11)

La figura 2 presenta el modelo CIPP creado por Stufflebeam en 1987, el primer elemento que hace alusión al *contexto* precisa cuales son los factores que influyen en el sistema educativo, al igual que tiene en cuenta variables externas relacionadas con las características socioculturales, económicas de los estudiantes y sus familias según la dinámica de cada contexto; el segundo elemento *insumos* se enfoca principalmente en los recursos entendidos como herramientas o materiales con los que cuenta la institución educativa, se encuentra un tercer elemento que hace referencia a los *procesos* como aquellos que permiten revisar e identificar dificultades, poniéndose de manifiesto en temas educativos y el último aspecto referido a la evaluación del *producto* permite medir el logro de los objetivos planteados y tomar decisiones.

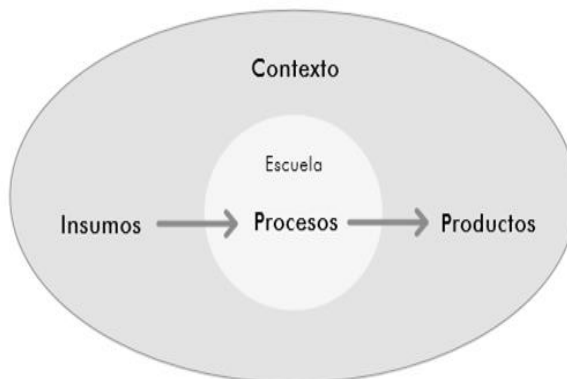


Figura 2. Modelo CIPP (Stufflebeam, 1987). Tomado del ICFES (2016, p. 12)

Modelo multinivel

Aitkin y Longford (1986) propusieron una técnica de análisis que ha marcado la investigación educativa desde entonces: los Modelos Multinivel o Modelos Jerárquico-Lineales. Éstos reconocen y manejan la organización jerárquica de los sistemas educativos: estudiantes en aula, aulas en escuelas, escuelas en países (Murillo, 2008, pg. 47)

Este modelo trata datos de manera jerarquizada entre las distintas y posibles variables que se puedan dar y arroja información relevante al momento de analizar los datos de manera cuantitativa, dando como resultado, análisis novedosos, lo cual hace posible que se visibilicen las interacciones entre variables de distintos niveles. Este modelo es muy eficaz en la investigación educativa ya que arroja resultados que mejoran los sistemas educativos.

Estos son algunos de los modelos que utilizan las pruebas estandarizadas, dando soporte y orientación metodológica para su realización, así mismo los modelos no solo tienen en cuenta un fenómeno educativo multifactorial, sino que a su vez infieren en la toma de decisiones y la calidad educativa de un país.

Principales pruebas que estudian los factores asociados al aprendizaje.

Existen pruebas internacionales y nacionales que en sus cuestionarios de contexto tienen en cuenta diversos factores asociados al aprendizaje y han incluido en sus exámenes la observación de elementos influyentes al desempeño académico para explicar de forma más

detallada los resultados que logran los estudiantes y poder identificar de qué manera estos elementos inciden en el aprendizaje:

Pruebas transnacionales

Existen entes organizacionales que han investigado y observado diferentes factores asociados al aprendizaje, entre ellos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) encargada de promover políticas que fortalezcan el bienestar de los individuos en aspectos sociales y económicos, también se encuentra la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) la cual realiza estudios comparativos de investigación sobre políticas, prácticas y diferentes resultados educativos. Por último, está la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la cual ha tenido un permanente interés por evaluar la calidad de la educación en términos de logro de aprendizaje en los países participantes de América Latina y en identificar factores asociados a estos logros, las pruebas realizadas por estas organizaciones corresponden a:

ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) – ICILS (International Computer and Information Literacy Study).

Ambas pruebas son realizadas por la IEA, el propósito del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) se fundamenta en aspectos relacionados con valores, creencias, actitudes y comportamientos vinculados con la educación cívica y ciudadana, también se interesa por analizar el contexto en los entornos hogar, escuela y comunidad, al igual que investigar las formas en que los jóvenes están preparados para llevar a cabo su papel como ciudadanos en una serie de países en la segunda década del siglo XXI. (IEA, 2016, p. 1)

El Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información (ICILS) representa el estudio comparativo internacional de primera para investigar como los estudiantes están desarrollando el conjunto de conocimientos, comprensión, actitudes, disposiciones y habilidades que componen los conocimientos informáticos y de información con el fin de participar efectivamente en el área digital (IEA, 2013, p. 5)

Ambas pruebas son realizadas en el grado octavo, observan los contextos en que se da el aprendizaje y los factores que allí se evidencian a través del modelo multinivel, también realizan

cuestionarios a estudiantes, docentes, coordinadores, rectores y padres, en adición, es administrada una encuesta nacional a especialistas sobre el dominio evaluado (civismo, ciudadanía o tecnología).

PISA. (Programme for International Student Assessment).

El nombre PISA corresponde con las siglas del programa: Programme for International Student Assessment, lo cual quiere decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE, cuya finalidad es evaluar la formación de los estudiantes cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, aproximadamente los 15 años, población que se encuentra a punto de iniciar la educación universitaria y que está en camino a integrarse a la vida laboral. El Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. (OCDE, 2006, p. 3)

Se estructura por módulos a través de los cuales valora los logros cognitivos de los estudiantes y ofrece indicadores sobre la efectividad, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos, estableciendo relaciones entre el logro académico y la estimación del impacto de los antecedentes, las oportunidades y los resultados no cognitivos.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) - PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) IEA.

PIRLS se centra en evaluar el rendimiento de estudiantes de cuarto grado cuarto de primaria en comprensión lectora, valorando los propósitos y los procesos de comprensión de la misma, así como los hábitos y actitudes ante la lectura. TIMSS, por su parte, examina el rendimiento de estudiantes de cuarto grado de primaria y octavo en matemáticas y ciencias valorando tanto la dimensión de contenido en estas dos áreas como la dimensión cognitiva. (IEA, 2011, p. 8)

Este modelo observa áreas contextuales que son evaluadas mediante las respuestas de estudiantes, docentes, rectores, padres y especialistas; a su vez, emplean cuestionarios y el formulario a especialistas del que se desprende la enciclopedia educativa la cual tiene

información acerca del sistema educativo de cada uno de los países participantes y cómo afrontan la enseñanza y el currículo en cuanto a la lectura, matemática y ciencias.

Ambas pruebas identifican diversidad de factores relacionados con el aprendizaje. Como elemento esencial para elaborar políticas educativas y para suministrar información a los distintos agentes educativos.

TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo).

Es una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en conjunto con sus países miembros, que busca evaluar los logros de aprendizaje e identificar los factores asociados a dichos logros, entregando información con respecto de la calidad educativa que permita identificar los factores que se asocian con los aprendizajes y, a partir de ello, generar insumos para la toma de decisiones, el diseño y el mejoramiento de políticas y prácticas en educación. (TERCE, 2015, p.9)

Observa elementos referidos al contexto, insumos, procesos y productos (modelo CIPP). En ellos, se sitúan las variables configuradas a través de las hipótesis que se elaboran para evaluar el impacto de los factores en el desempeño académico de los estudiantes. Los factores asociados al aprendizaje se evalúan por medio de cuestionarios a estudiantes, docentes, rectores y padres, estos últimos participan de modo opcional.

La tabla 3, indica las pruebas transnacionales y los modelos en los que son fundamentadas, a su vez muestra sintéticamente la organización que la realiza; de forma que se puede comprender la base conceptual que define los diferentes factores de aprendizaje que toma en cuenta.

Tabla 3. Pruebas transnacionales que estudian los factores asociados al aprendizaje.

Prueba	Organización	Modelo	Áreas contextuales y factores que tiene en cuenta
ICCS – ICILS	IEA	Modelo Multinivel: observa niveles evaluados a través de cuestionarios a estudiantes, docentes, coordinadores, rectores y padres.	Contexto de la comunidad: sistema educativo y comunidad local Contexto de las escuelas y de las aulas: características del contexto, antecedentes de los profesores, percepciones de los estudiantes y docentes, sobre la escuela y las

		Establece relaciones entre los niveles y el proceso.	aulas. Contexto individual: características estudiante y aprendizaje. Contexto de los entornos doméstico y de pares: antecedentes socioeconómicos de los padres, antecedentes culturales y étnicos.
PISA	OCDE	Módulos: cuestionarios no opcionales para estudiantes y rectores, y opcionales para docentes y padres. Distribuidos en 4 grupos: 1. Resultados no cognitivos. 2. Procesos de enseñanza-aprendizaje. 3. Políticas educativas y gobernanza. 4. Antecedentes estudiante.	Resultados no cognitivos: motivaciones, creencias, actitudes, comportamientos, aspiraciones profesionales, trabajo colaborativo, resolución de conflictos. Procesos de enseñanza y aprendizaje: prácticas de enseñanza, tiempo de aprendizaje, experiencias en ciencias fuera de la escuela, conocimiento, creencias y cualificación docente Políticas educativas y Gobernanza: rendición de cuentas, clima escolar, recursos, liderazgo, toma de decisiones, entornos de aprendizaje. Antecedentes del estudiante: situación socioeconómica de los padres, etnicidad y migración, proceso educativo primera infancia.
TERCE	OCDE	CIPP: contexto, insumos, procesos y productos (cognitivo y no cognitivo). Evalúa a través de cuestionarios propuestos a toda la comunidad educativa.	Entorno del estudiante y la escuela. Políticas educativas. Socio culturalidad y economía en el contexto escolar y de la comunidad educativa en general. Desempeños, actitudes, influencia tecnológica y liderazgo.
TIMSS Y PIRLS	IEA	Modelo por área: por medio de cuestionarios evalúa respuestas de áreas conceptuales.	Contexto nacional y de comunidad: aspectos culturales, sociales, económicos y políticos que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes (currículo, docentes, alfabetización, iniciación escolar, repitencia). Contexto del hogar: crianza, recursos, nivel educativo de padres, apoyo familiar en los procesos formativos. Contexto escolar: currículo, clima, recursos humanos, físicos y tecnológicos. Contexto de aula: escenario específico del aprendizaje y todo con lo que en su interior se pueda contar. Aptitudes del estudiante frente al aprendizaje: motivaciones, desempeños, nutrición, salud, relaciones de éste con el entorno.

Fuente: Elaboración a partir de los marcos de referencia de las pruebas ICSS (2009), ICILS (2013), PISA (2000), TERCE (2006), TIMSS (1995) Y PIRLS (2001).

Las pruebas anteriormente mencionadas cumplen con el propósito fundamental de observar el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de conocimiento; al ser estandarizadas permiten tener indicadores confiables como oportunidad de mejora a los sistemas educativos, asimismo se constituyen como un insumo importante para el diseño de estrategias educativas, políticas y económicas que posibiliten la intervención en diferentes niveles educativos.

Tras lo referido a los marcos contextuales de cada una de las pruebas transnacionales se concluye que las cuatro aplican instrumentos que permiten conocer el contexto familia, escuela, docentes y estudiantes, a través de la percepción que tienen los diferentes agentes educativos, involucrados en el proceso, así mismo reconocen elementos significativos que relacionan los factores y la incidencia de estos en el aprendizaje. Aunque existen variedad de estas, todas se enfocan a evaluar los logros de los estudiantes y a su vez, determinan cómo poder intervenir en la educación a través de políticas educativas más equitativas e incluyentes ya que no dejan de lado el contexto real del estudiante.

Finalmente es a través de este análisis de contexto que los diferentes países pueden valorar el impacto que tienen los factores asociados al aprendizaje y establecer rutas y metas claras que apoyen y acompañen las realidades educativas y fortalezcan los sistemas educativos. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) aplica diversas pruebas, dentro de ella se encuentra una prueba que permite diseñar, implementar y ejecutar estrategias que superen las deficiencias en calidad educativa evidenciadas en el país.

Prueba Nacional.

Desde su creación el 1968, el ICFES ha sido la institución encargada de la evaluación de la educación en Colombia. Actualmente es un ente nacional independiente adscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN). Inicialmente, el ICFES realizaba lo que se denominaba “examen

de Estado” para acceder a la educación superior. Luego se incluyeron otras pruebas como los exámenes de validación del bachillerato y las pruebas muestrales SABER (Ayala, 2015, p. 7)

Estas pruebas evalúan las competencias en los diferentes ciclos académicos los cuales se componen de tres niveles: básico, medio y superior, en el primer nivel se tienen en cuenta los estudiantes de los grados 1° a 9° evaluándose las competencias de matemática y lenguaje a diferencia que en el grado 5° y 9° que anexo también evalúa las competencias de ciencias naturales y en este último grado tienen en cuenta el componente de educación económica y financiera.

En el nivel medio se cuenta con una evaluación SABER 11 referida con las competencias de lectura crítica, matemática, ciencias naturales, inglés, sociales (ICFES, 2013), esta prueba determina las competencias de los estudiantes adquiridas a lo largo de los ciclos educativos y sirve como soporte para ingresar a la educación superior, esta evaluación no se determina como una herramienta que sirva de apoyo para mejorar la calidad educativa sino solo informa que tan competentes son los estudiantes al salir de la escuela, mientras que las pruebas aplicadas en el nivel básico como lo dice Ayala (2015) “sirven como elemento clave para mejorar la calidad de la educación en Colombia” (p. 9)

Y finalmente se encuentra la prueba SABER PRO cuya finalidad es evaluar las competencias de los estudiantes universitarios, siendo obligatoria para acceder al título de pregrado. Cabe resaltar que Colombia apostó de manera activa a medirse en diversas pruebas internacionales interesándose en conocer el impacto de sus políticas educativas participando en las pruebas PISA, TERCE Y TIMSS. (ICFES, 2018, p.113)

Sobre la base de las consideraciones anteriores se tomará como referente la prueba SABER ya que esta arroja elementos relevantes que deben ser considerados en este estudio y además cuenta con un marco de referencia de factores asociados al aprendizaje que identifica las variables más influyentes en el rendimiento escolar, además es una prueba de aplicación muy cercana al ciclo de educación inicial de la cual se podrán retomar elementos que sirvan de estructura para la construcción del marco metodológico.

El propósito fundamental de la prueba SABER 3°, 5° y 9° es hacer un seguimiento a la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes, lo cual sirve de base para generar estrategias que mejoren la calidad educativa; esta prueba se fundamenta en el modelo CIPP, siendo relevante las características sociales, económicas y culturales de los estudiantes, sus familias y cada entorno, los recursos de la escuela, las actividades regulares que se desarrollan en el colegio y en el aula para cumplir con los objetivos escolares. El modelo propone que, de cierta forma, los insumos pueden moldear los procesos (ICFES. 2017, p. 5)

Esta prueba tiene en cuenta aspectos sociales, demográficos, culturales y económicos de estudiantes, instituciones y sus familias, situaciones específicas del contexto nacional y local, historial educativo de los estudiantes, desarrollo cognitivo, social, emocional y ciudadano del estudiante, a su vez recoge datos a través de cuestionarios de contexto realizados a estudiantes, padres, maestros y directivos lo cuales arrojan información relevante para la transformación del sistema educativo Colombiano, así mismo precisa las relaciones que se pueden dar entre variables, finalmente este modelo es flexible y permite anexar elementos nuevos que se consideren relevantes para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. (ICFES, 2016)

Tras el análisis dado desde los marcos de contexto de la pruebas transnacionales y nacionales, existe complementariedad en aspectos referidos a contextos específicos donde se da el aprendizaje relacionados con aspectos educativos, familiares e individuales, asimismo no existe un único constructo teórico o modelo que aborde los factores asociados al aprendizaje de manera unificada; otro elemento a tener en cuenta es que las variables que se pueden presentar son distintas y dependerán del contexto donde son aplicadas, arrojando resultados distintos referidos a las necesidades de cada país.

Adicionalmente tienen en cuenta al director, el docente, el padre de familia y el estudiante como fuentes apropiadas de información que permiten indagar y entender las dinámicas escolares; siendo estos agentes educativos que desde sus percepciones, concepciones y teorías que han adquirido a través de sus experiencias, dan cuenta de estos factores determinantes en el aprendizaje.

Tanto la prueba nacional, como las pruebas transnacionales arrojan información que precisa algunos factores asociados al aprendizaje y permiten reconocer la importancia que poseen en el logro escolar; a su vez existe una estrecha relación entre estos y el aprendizaje, ya que pueden limitarlo o favorecerlo.

Una mirada que complementa el estudio de factores asociado al aprendizaje es la discusión dada por Castañeda (2004), quien reafirma lo construido por las pruebas desde una mirada académica. Propone algunas variables que pueden influir en el aprendizaje sistematizándolas a través de una organización que ha denominado factores de aprendizaje, de acuerdo con este planteamiento las organiza en cuatro grupos:

Factores individuales: "genero, edad, antecedentes escolares, características sociales y conductuales; características cognitivas, características metacognitivas, características psicomotrices, características motivacionales y afectivas" (Castañeda, 2004, p. 6). Este factor hace alusión a todo lo relacionado con el estudiante tomándolo como ser único e irrepetible, con unas características propias, por ende, es importante atender a sus particularidades, a sus necesidades, a sus modos de pensar, de sentir y de vivir la realidad; también el componente emocional y motivacional determina la forma como cada estudiante aprende y se acerca al conocimiento.

Factores contextuales y familiares: "Variables relativas a características de la comunidad, variables de los coetáneos, variables del ambiente del hogar, apoyo de los padres; variables relacionadas con el uso del tiempo extraescolar" (Castañeda, 2004, p.5). Se puede considerar que en este aspecto es relevante los entornos en los cuales está el estudiante ya que estos pueden favorecer o no su proceso de aprendizaje, la influencia familiar, el nivel educativo, social y económico de estos, repercute en su rendimiento tanto en la escuela como en la familia, es así que el entorno escolar toma un papel importante en la transformación de los estudiantes. Un valor agregado es el uso del tiempo extraescolar, como una variable indispensable, ya que los individuos al realiza actividades adicionales a su proceso formativo (en la escuela practicar un deporte, aprender a tocar un instrumento musical), es muy probable que sus motivaciones lo lleven a tener óptimos resultados a nivel escolar, familiar, personal y profesional.

Prácticas de enseñanza: "Acciones de apoyo, métodos de enseñanza, cantidad de instrucción, evaluación, administración del aula, interacción entre maestro y alumno de tipo social, interacción académica, clima del aula" (Castañeda, 2004, p. 6). Siguiendo a la autora, este aspecto tiene en cuenta como todos los procesos generados al interior del aula son cruciales en el aprendizaje y formación del individuo, estas prácticas de enseñanza gestan el espacio propicio donde el estudiante se acerca al aprendizaje, a partir de esas interacciones construidas con el maestro y es a través de las mismas donde se logra, compromiso, motivación y acercamiento a diversas rutas y estrategias que permiten obtener aprendizajes efectivos y otros aspectos que permiten incidir en procesos significativos que posibilitan el aprendizaje, se podría establecer un símil como si fuese un rompecabezas, al faltar una ficha, no se obtiene el resultado esperado.

Currículo: "Características demográficas del programa, como tamaño de grupos; congruencia entre currículo y enseñanza; apoyos". (Castañeda, 2004, p. 6). Infinitas son las discusiones al respecto, de acuerdo con la autora basta con decir que el currículo debe ser coherente con el contexto real, con los intereses y necesidades no solo desde los estudiantes sino de la comunidad en general, este da un horizonte de sentido, lo cual permite cumplir con lo que realmente necesita el estudiante, es importante que este sea dinámico y posibilite una mirada integral de los procesos dados en la educación, también en este aspecto se tienen en cuenta los recursos o apoyos como elementos que pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la elaboración de esta organización Castañeda (2004) parte de estudios académicos presentados desde las discusiones sobre cómo organizar los aspectos relacionados con el aprendizaje. Más allá de asumir una posición frente a la educación, pretende plantear un marco de referencia sobre el tema, del cual se pueden encontrar otras posturas o miradas y a su vez ayuda a agrupar junto con las pruebas de contexto los factores que pueden estar asociados al aprendizaje, en especial el referido a educación inicial.

A continuación en la figura 3, se evidencia los factores y las variables más relevantes dentro de los diferentes contextos educativos, información determinada por los marcos de contexto de las diferentes pruebas transnacionales y nacionales, las relaciones allí encontradas dan un sustento referencial y abren un panorama de cuáles son los factores y las variables más comunes y que se complementan, así mismo abren la posible ruta a seguir para encontrar

aquellos factores más relevantes y característicos en la educación inicial y que son asociados con el aprendizaje de esta etapa.

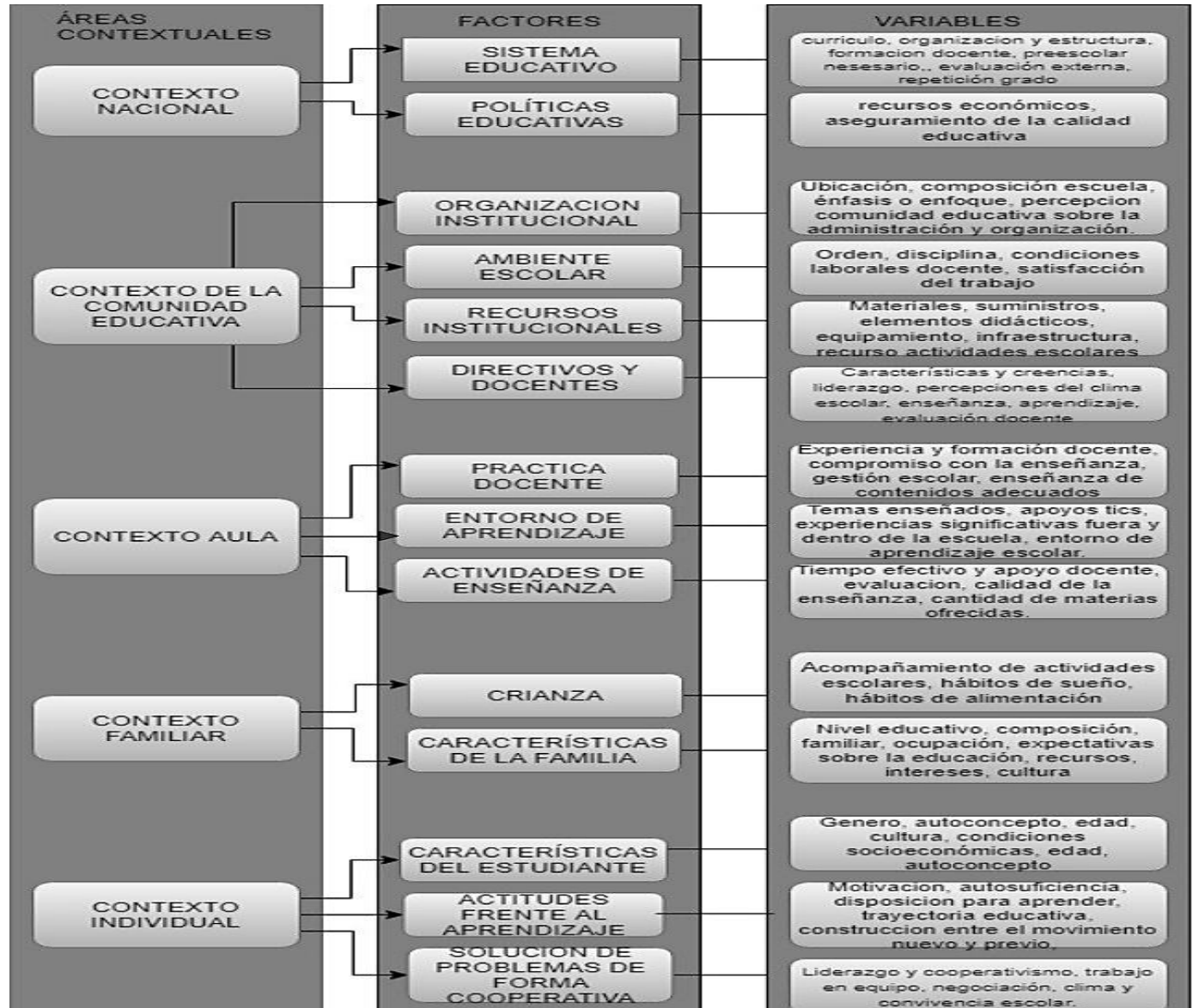


Figura 3. Áreas de Contexto y factores asociados al aprendizaje que son comunes dentro de las pruebas transnacionales y la prueba nacional. Fuente: elaboración propia a partir de los marcos de contexto de las pruebas transnacionales y la prueba nacional.

Cabe resaltar que, aunque los aprendizajes dependen de contextos específicos, al ser un proceso que se desarrolla continuamente, no depende únicamente del individuo y de condiciones

propias, sino también tiene gran influencia condiciones, culturales, sociales, familiares, políticas y educativas que configuraran un determinado aprendizaje.

Definición de factores asociados al aprendizaje.

Teniendo en cuenta el recorrido y la historia a través de la cual sea configurado el estudio de factores asociados al aprendizaje, cabe resaltar no solo su significado, sino también para que sirven y su incidencia en la configuración del aprendizaje, existen algunos autores que presentan miradas distintas frente a su definición.

Los denominados estudios de factores asociados, como se ha dado en llamarlos en América Latina, responden a la preocupación por ir más allá de obtener información acerca de los resultados del sistema educativo. Lo que se pretende con este tipo de estudios es explicar qué factores inciden en los resultados y, en especial, aquellos aspectos que puedan ser objeto de toma de decisiones por parte de las autoridades educativas y de los educadores, es decir, sobre los que se pueda actuar desde el sistema educativo. (Ravela, 2006, p. 229)

Esta mirada hace alusión a los datos recogidos de los diferentes contextos educativos, arrojando información relevante a partir de los mismos, lo cual posibilita una intervención propicia en el sistema educativo a partir de la toma de decisiones y estrategias pertinentes en torno a esos resultados.

Tal como lo plantea Muñoz (2010) “Los factores asociados al aprendizaje también hacen alusión al *estudio de eficacia escolar*, permitiendo reconocer que los procesos escolares cuentan de manera importante en la determinación de la calidad de la educación escolar” (p. 59).

Esta definición se vincula y parte de la importancia que tienen los procesos construidos en los sistemas educativos y que permiten de una u otra forma incidir en la calidad educativa, al igual que la anterior definición tiene una connotación altamente dirigida a aspectos que posibilitan la calidad educativa, pero no dan una definición clara desde que son, sino más desde su utilidad.

Otra definición que complementa el concepto de factores asociados es el expresado por Castañeda (2004) “son fenómenos que ocurren en los sistemas escolares que influyen en el aprendizaje ya sea para obstaculizarlo o favorecerlo” (p. 3)

Desde lo construido conceptualmente a partir de las tradiciones de estudio, las diferentes pruebas estandarizadas y desde esa mirada académica dada por Castañeda (2004), Ravela (2000) y Muñoz (2010), es posible comprender *los factores asociados al aprendizaje*, como aquellos aspectos que condicionan o influyen la forma como los estudiantes adquieren el aprendizaje, ya sea de forma positiva o negativa; surgiendo de las interacciones construidas a partir de los diferentes contextos y los agentes educativos que en el confieren y por medio de los cuales se puede tener trascendencia a lo largo del proceso educativo. Asimismo, se configuran de acuerdo con las características propias de cada población y las realidades presentes en el contexto.

Estos factores al estar vinculados directamente con el aprendizaje y dándose en diferentes espacios, situaciones y entornos, proporcionarán como resultado una gran cantidad de variables que incidirán en la forma como se empieza a configurar el aprendizaje; así mismo estos factores no solo afectaran a este individuo, sino también a los agentes educativos, institución educativa, al mismo país que de una u otra forma proporcionan elementos significativos que inciden en la calidad educativa, es decir, que los factores asociados son indispensables para el análisis de los resultados educativos de un país.

Utilidad en el estudio de factores asociados al aprendizaje.

A través del análisis de los factores asociados al aprendizaje diferentes entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la OCDE y otras más, han contribuido en el establecimiento de programas para mejorar los aprendizajes, adecuación de sistemas educativos donde prevalezca la diversidad y la equidad, a través de la focalización de políticas públicas ajustadas a las poblaciones, convirtiéndose en una herramienta indispensable para la toma de decisiones adecuadas y pertinentes, a su vez se han establecido criterios acerca de cuáles son las estrategias más idóneas al momento de mejorar el aprendizaje en cada uno de los estudiantes.

Como lo reafirma Treviño (2016): El análisis de los factores asociados aporta herramientas para la formulación de políticas públicas pertinentes en cada país, información de vital importancia en una región marcada no solo por la desigualdad sino también por la diversidad, en donde el mejoramiento educativo debe tener por característica central su adecuación a contextos concretos. (p.16). Así las cosas, el análisis de los factores asociados puede convertirse en un constructo teórico que aporte herramientas para conocer las realidades y particularidades de los estudiantes en contextos concretos y poder formular así mismo políticas y estrategias acordes a las necesidades de determinada población.

Esta importancia de estudio de los factores asociados al aprendizaje se hace visible en educación inicial, para empezar a vislumbrar cuáles factores específicos se relacionan con el aprendizaje de menores de seis años. Sin embargo, dado que en estas edades las decisiones sobre las formas de ofrecer ambientes de aprendizaje recaen en las instituciones, políticas y agentes educativos, es necesario identificar en este caso en los docentes desde donde comprenden la influencia o no de los factores asociados; para ello se hace necesario indagar sobre las concepciones que tienen acerca del tema. Dichas concepciones parte de unas teorías implícitas que han sido construidas a lo largo de su vida personal, profesional y especialmente de las experiencias del aprendizaje

Teorías implícitas del aprendizaje.

Para definir las teorías implícitas en el marco de este estudio, se tomaron como referencia los estudios de Juan Ignacio Pozo y su equipo de investigadores, quienes plantean que para los seres humanos el hacer inferencias es parte de su cotidianidad: se predice la situación, se coteja a partir de esta deducción y finalmente se expresa un juicio independientemente de que la inferencia sea o no acertada; reestructurando una y otra vez los conceptos construidos mediante un proceso mental coherente, en el marco de las relaciones sociales. Sin embargo, para que estas inferencias tengan cierta validez, depende no solo de los conocimientos sino de la forma como el ser humano las incorpora en su entorno. (Pozo, 2003)

De las representaciones implícitas a las teorías implícitas.

A partir de los procesos de aprendizaje, ya sean de tipo implícito o explícito, surgen representaciones del mundo que el sujeto estructura interiormente, las cuales hacen parte de esa

herencia cultural, que conforma un sistema de creencias “que heredamos sin testamento, con frecuencia sin ni siquiera conocerlas, sin saber que las tenemos (pero que), nos proporcionan representaciones bastante eficaces sobre el mundo físico y social” (Pozo, 2001, citado en Pozo y otros, 2009, p. 33), dichas representaciones son de carácter implícito.

Las representaciones implícitas surgen a partir de las vivencias y la experiencia personal, no han sido elaboradas por medio de formaciones académicas, por lo que hacen referencia al saber hacer en la cotidianidad, o de lo que es capaz de hacer la persona teniendo en cuenta sus habilidades; es decir, un saber espontáneo que no ha requerido de una organización o programación anticipada, por lo tanto, se van acumulando a medida que pasa el tiempo, es así que dejarlas a un lado es una tarea difícil. (Pozo, 2003, p. 99)

El ser humano a partir de su experiencia, interioriza y construye el conocimiento dependiendo de los roles que va desempeñando en los contextos en los cuales se desenvuelve, actos que se pueden evidenciar en situaciones como, cuando en la infancia tanto niños como niñas juegan a ser padres, a conducir un auto, a los policías, a los profesores; en resumen, representan diversas ocupaciones u oficios en donde expresan actos y sentimientos adquiridos de manera implícita, lo saben porque siguen patrones que observan de sus entornos más cercanos.

Dichas representaciones implícitas se construyen por repetición de eventos personales, por lo que en cada ser humano se presentan de forma diferente, dado que cada uno ha tenido su propia vivencia, por lo que resultan relevantes aquí, los conocimientos previos, “las personas van construyendo su conocimiento con un grado de elaboración conceptual muy variable, desde las experiencias emocionales puras hasta elaboraciones más o menos argumentadas y reflexionadas sobre los fenómenos”. (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p. 99)

Se ha hecho claridad sobre lo que significan las representaciones implícitas; reconociendo que también existen representaciones explícitas, que a su vez, provienen de aprendizajes explícitos; éstas se presentan por aprendizajes conscientes a partir de una educación formal. Su naturaleza es verbal, por tanto, se inclinan hacia la comprensión, no atienden al contexto, se basan en lo externo lo que las hace más fácil de controlar de manera consciente, así como de ser sustituidas o cambiadas. (Pozo, 2003, p.99)

A partir de estas representaciones se van construyendo internamente en el sujeto, unos principios que orientan su forma de actuar en el mundo y de responder ante las situaciones que se le presentan y qué de carácter epistemológico, ontológico y conceptual, a partir de los cuales “*organizan* o restringen la forma en que nos representamos ese tipo de situaciones” (Pozo, 2009, p.117). Surge aquí el concepto *teoría*, como una construcción interna que le facilita al sujeto “la percepción de relaciones entre sucesos y aumentan su capacidad comprensiva como ser humano” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p.76), convirtiéndose en la base de interpretación y actuación frente a situaciones nuevas de su vida cotidiana, educativa o laboral.

Dichas teorías “no son el resultado exclusivo de una elaboración personal. Mas bien, son el resultado de una combinación de factores tanto personales como sociales que marcan las propiedades de su epistemología” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p.76), por lo que tienen un papel en la retroalimentación de los aprendizajes, al tiempo que orientan su forma de actuar, lo que va a posibilitar nuevas relaciones de sentido que incluyen “el valor simbólico y social de la información” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p.76) y por tanto, influyen en su propia comprensión del mundo, sus autorregulaciones y la planificación de sus acciones.

El concepto *teoría implícita* surge, de analizar por lo menos cuatro elementos que se evidencian a partir de las representaciones implícitas y que de acuerdo con Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1993) conforman una estructura de sistema que le da el carácter de teoría. Estos son:

- “A largo plazo, la acumulación de experiencias episódicas sobre un mismo tema, podría dar lugar a elaboraciones más abstractas, cuasi semánticas, de tales experiencias” (p. 100), las cuales hacen parte de las bases conceptuales del sujeto.

- “Las personas pueden tener versiones incompletas y un tanto simplificadas de la realidad que, además, permanecen inaccesibles a la conciencia” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p. 100); por lo que no se puede esperar que toda persona tenga un conocimiento global y total del mundo.

- “Las personas de un determinado grupo o clase tendrán experiencias similares, ya que éstas se adquieren en episodios de contacto con las prácticas y los formatos de interacción

propiciados por el grupo” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p. 101); esto posibilita la construcción de aprendizajes colectivos y comunitarios.

- “Las personas no activan constantemente sus concepciones, al igual que tampoco categorizan constantemente la realidad, sino sólo cuando resulta necesario (...) por metas o necesidades específicas” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p. 102), que son ocasionales y responden a una situación particular, individual o colectiva.

La interrelación de estos cuatro aspectos, requiere de un “modelo representacional” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993, p. 102) que permita organizar las representaciones implícitas como sistemas o estructuras complejas que hacen parte de los procesos de aprendizaje de las personas. Dicho modelo corresponde al de teoría implícita, el cual ofrece una cohesión y organización de los principios construidos a partir de las representaciones implícitas y que, por lo tanto “su cambio implica cambiar esos principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas”. (Pozo y otros, 2009, p. 114)

Características de las teorías implícitas.

Si bien, las teorías implícitas están estrechamente relacionadas con el aprendizaje implícito, desde el cual el sujeto establece diversas relaciones con el entorno y los otros, reciben esta connotación cuando pasan de ser unas representaciones a responder a unas características particulares que las definen, de acuerdo con Pozo (2003), es necesario “atribuir el significado de esas representaciones a ciertos principios o supuestos implícitos desde los que se adquieren y construyen esas teorías” (p. 115); los cuales se plantean a continuación, desde la propuesta de Gopnik y Meltzoff (1997) citado en (Pozo y otros, 2009, p. 116):

1. *Abstracción*: las teorías no son entidades observables, objetos del mundo real, sino leyes o principios de naturaleza abstracta.

2. *Coherencia*: las representaciones surgidas de una teoría están legalmente relacionadas entre sí, de forma que no son unidades de información aislada.

3. *Causalidad*: los principios teóricos, y las representaciones que de ellos se derivan, sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo.

4. *Compromiso ontológico*: las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría.

Las anteriores características permiten comprender en qué momento es visible una teoría implícita, que va a orientar “no sólo las explicaciones, anticipaciones, valoraciones y juicios que las personas formulan en relación a situaciones de aprendizaje [...], sino también sus propias prácticas de aprender [...] contenidos específicos en contextos particulares” (Pozo y otros, 2009, p. 116); cumpliendo un papel mediador en la percepción de las relaciones entre sucesos, que en los sujetos se evidencia como la capacidad para comprender, predecir y controlar la experiencia con el mundo natural y social. Estas teorías, por lo tanto, ayudan a la categorización de las experiencias cotidianas, que le permiten responder a las situaciones del entorno, como lo expresa Rodrigo (1993):

Vivimos en un espacio informacionalmente complejo, nuestros receptores sensoriales tienen la capacidad de percibir las más delicadas variaciones ambientales y como no somos esclavos de lo particular podemos acomodar nuestras capacidades a las demandas cotidianas; logrando así una interrelación entre las concepciones personales y aquellas que surgen del entorno social. (p.76)

La interacción del individuo con el mundo hace que éste genere un marco conceptual que le permita comprender, atribuir, predecir y planificar su conducta haciéndolo un ser pensante, responsable de su realidad y de las teorías representacionales individuales que se enmarcan en contextos sociales, haciendo evidente a lo que se refiere Pozo (2003) cuando menciona que son difíciles de cambiar o abandonar. Por lo cual, es viable su transformación requiriendo de experiencias, reflexiones y construcciones sociales que posibiliten su reestructuración conceptual. En este sentido también es relevante traer a colación lo mencionado por Wyer (2004, p. 268) sobre las personas las cuales suelen hacer inferencias sobre los demás y las situaciones en donde sus comportamientos resultarían buenos o malos, aceptables o inaceptables dada la naturaleza del sujeto.

Comparación entre teorías implícitas y teorías explícitas.

Las teorías implícitas hacen referencia a lo práctico e intuitivo, en contraposición a las teorías explícitas en donde lo teórico y lo formal se asume como el camino más eficaz y eficiente para adquirir el conocimiento. En este sentido y atendiendo a lo expresado por Pozo (2003) las teorías implícitas se asumen como la habilidad de hacer en la práctica, en tanto que las explícitas están enfocadas en la argumentación de los sucesos desde lo teórico. Sin embargo, ambas teorías cuentan con una coherencia y una organización específica que les da sentido; “ambas comparten funciones interpretativas; una vez reunidos los datos se elaboran explicaciones causales basadas en los postulados teóricos; o bien permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros; por último, incluyen rutinas operativas sobre el modo correcto de actuar” (Rodrigo, 1985, p. 146).

Implicaciones de las teorías implícitas en el aprendizaje.

En el ámbito de aprendizaje son importantes estas dos categorías, tanto en el aprendizaje explícito y formalmente adquirido como en el aprendizaje implícito y cotidiano; el análisis de lo causal lleva a los individuos a que la experiencia les provea las herramientas para adquirir conocimiento y mientras se va dando este paso, se va categorizando, organizando toda la información hasta que logra quedarse con aquella que realmente le es favorable para desenvolverse en la sociedad.

Como diferencias, se encuentra que las implícitas tienen argumentos tácitos, se sabe que están aunque no en forma directa sino que se infieren o se suponen; las explícitas por el contrario, presentan de forma verbalizada argumentos lógicos y están sujetas a verificación, su aprendizaje se da de forma organizada, en laboratorio, planteando y solucionando problemas, en tanto que las implícitas corroboran con hechos la verdad, se adquieren en la cotidianidad, solucionan problemas prácticos inmediatos, se aprenden espontáneamente desarrollándose a corto plazo.

Otra diferencia se relaciona con su naturaleza y cómo funcionan, las teorías implícitas parten del *saber hacer* a diferencia de las teorías explícitas que asumen el *saber decir* (Pozo, 2003, p.104). Y este saber hacer se encarna de manera más profunda en el sujeto y en su forma de actuar, por lo que es difícil tanto de verbalizar como de transformar o abandonar; para ello requiere de aprendizajes que le resulten altamente significativos y que le permitan reflexionar y construir nuevos sentidos.

Aprendizaje en educación inicial.

Este concepto se define a partir de tres aspectos: inicialmente, se revisa su relación con las políticas públicas desarrolladas en primera infancia, que tienen que ver con el surgimiento del concepto y su vinculación con los demás ámbitos (salud, hogar y comunidad). Luego, se revisa la definición del concepto, desde los aportes teóricos, para abordar su sentido en el marco de los aprendizajes esperados para estas edades. Finalmente, se deja situada la discusión sobre lo que se espera de los procesos de aprendizaje en educación inicial, que evidencia dos posturas frente a lo que debe suceder en las aulas, una desde asumirla como un preparatorio para la vida escolar y otra, como un escenario de potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas; incidiendo en la forma como se plantean las situaciones de aprendizaje en el aula.

Políticas públicas de Primera Infancia.

Los temas relacionados con la primera infancia están siendo priorizados en las agendas de la política pública a nivel nacional e internacional. Esto se relaciona con esa nueva mirada que se le está dando a las necesidades e intereses de los menores de seis años, reconociendo la importancia de aportar al *desarrollo integral*, como una manera de ofrecer:

Una estrategia para compensar las deficiencias en las llamadas dotaciones iniciales, favorecer la equidad en el acceso a oportunidades para el desarrollo y garantizar el pleno ejercicio de los derechos desde el inicio de la vida; se trata, por tanto, de una prioridad para la política social y una responsabilidad que deben asumir el Estado, la familia y la sociedad. (Torrado, 2009, p. 87)

Se busca con ello, mejorar la calidad en la atención que se le brinda a los infantes, en todos los aspectos que incidan en su desarrollo integral; es por ello que la movilización por la primera infancia ha derivado en la promulgación de políticas públicas en favor de estas edades; como en el caso colombiano, con la política de cero a siempre, desde la cual se ha planteado la Estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia (EAIEPI) como una forma de asumir que todo ser humano se considera sujeto de derecho desde su gestación.

Esta prioridad política de la gestión pública por los niños, las niñas y los adolescentes tiene tres justificaciones: ética, jurídica y política, tal como lo plantea el DPN (2007):

Ética: porque ofrecer protección en la infancia dignifica y promueve el fortalecimiento de una mejor sociedad y garantiza un adecuado desarrollo humano presente y futuro.

Jurídica: porque al asumir el compromiso como sociedad de aprobar una normatividad que proteja y ofrezca garantías a los niños y niñas, se le da prevalencia a sus necesidades y permite sancionar el incumplimiento de las mismas.

Política: porque permite que la acción del Estado invierta en los niños y las niñas, ofreciendo un mejor panorama de desarrollo como país, puesto que los diversos estudios económicos, sociales y psicológicos coinciden en afirmar que la inversión en la primera infancia ofrece una retribución mayor que si se realiza en la población adulta.

En este sentido, el cumplimiento de esta política pública responsabiliza a tres actores fundamentales: la familia, la sociedad y el Estado; a partir de la definición de una corresponsabilidad en la garantía de los derechos fundamentales de los menores. Al respecto, el término *corresponsabilidad* se define como “que la familia, la comunidad y el Estado tienen obligaciones concurrentes, simultáneas e interrelacionadas” (DPN, 2007, p.22). Esto quiere decir que cada uno debe cumplir con lo que le corresponde y a su vez debe promover, vigilar y exigir, si es necesario, cuando se observe que se está evadiendo, aplazando o delegando las responsabilidades en la garantía plena de los derechos para la infancia.

Como parte de la implementación de las políticas públicas en primera infancia, se definen algunos fundamentos conceptuales que permiten orientar las estrategias e intervenciones, así como implementar un lenguaje común que unifique las ideas alrededor de las acciones a realizar para el cumplimiento de las responsabilidades que le competen a cada uno de los actores involucrados con estas edades.

En primera instancia se define la *concepción de niño y niña* en primera infancia, como un “sujeto de derechos, un ser social, singular y diverso” (EAIEPI, 2013, p. 103). Esto quiere decir que es asumido desde el ejercicio de la ciudadanía y por tanto es un interlocutor válido, que tiene la capacidad de expresar, de participar y de tomar decisiones sobre asuntos que le competen o le afectan. Es un ser social, en tanto, desde su nacimiento está inmerso en un contexto social y

cultural; así mismo, se reconoce que nace con la predisposición para aprender y relacionarse activamente con el entorno y los otros.

Como ser singular, se le reconoce su carácter de ser único e irrepetible; que tiene su propia forma de aprender y de ser, por lo que desde todos los ambientes se deben ofrecer posibilidades de desarrollar sus potencialidades y experiencias que promuevan su aprendizaje. Esto se entrelaza con la definición de diversidad, puesto que se considera el reconocimiento de las diferencias, no solo culturales, de género, de edad sino de cualquier particularidad que demuestre cada niño o niña. (EAIEPI, 2013, p. 99 - 102)

Otra definición que se plantea desde la política pública es la de desarrollo, entendido como: un proceso que tiene un “funcionamiento irregular – complejo, dinámico y discontinuo, de cambios y retrocesos -, sin un principio ni un fin definido, que para cada niña y niño es específico y diferenciado a medida que el tiempo pasa” (EAIEPI, 2013, p.108). A lo que agrega que se identifican momentos especialmente sensibles, como “ventanas de oportunidad para actuar en favor de la salud, la nutrición, el crecimiento, desarrollo y bienestar de los niños y las niñas, los cuales deben ser considerados al identificar las acciones para emprender la atención integral”. (EAIEPI, 2013, p.109)

Se reconoce desde aquí, la importancia de atender los momentos cruciales del desarrollo, concentrando el interés en aspectos de cuidado y asistencia. Por lo que se asume que los momentos sensibles del desarrollo, también funcionan como oportunidades de aprendizaje que aportan no solo al fortalecimiento de sus habilidades sino a la propia definición de sí mismo como sujeto de derecho, social y diverso.

Por otra parte, la atención integral a la primera infancia se refiere a la:

forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia, materializan de manera articulada la protección integral. Para que ello sea así, las acciones deben ser intersectoriales y darse en los órdenes nacional y territorial. (EAIEPI, 2013, p. 139)

Esto requiere que todas las acciones que se desarrollen a través de la estrategia de atención integral cumplan unos criterios básicos: tener una intencionalidad clara de las acciones;

partir de las relaciones que se dan en las interacciones sociales, y que cada acción se oriente de manera efectiva a resultados concretos.

Así mismo, las acciones realizadas en favor de la infancia, deben contar con unos siguientes atributos que le dan sentido: de pertinencia, deben ser oportunas, flexibles, diferenciales, continuas y complementarias entre si.

Entornos de la Primera Infancia.

Desde la política pública colombiana se entienden como entornos, aquellos “espacios físicos, sociales y culturales donde habitan los seres humanos, en los que se produce una intensa y continua interacción entre ellos y con el contexto que les rodea” (EAIEPI, 2013, p.122); estos pueden ser de carácter físico y biológico, del ecosistema, la comunidad, la cultura y la sociedad en general.

De tal manera que las experiencias que viven los infantes en dichos entornos, tendrán gran incidencia en la construcción de aprendizajes y por ende un impacto en su desarrollo físico y social; actuando como potenciadores y supresores de sus capacidades, es decir que actúan como factores de aprendizaje de los menores.

Los entornos reconocidos como aquellos en que transcurre la cotidianidad de la primera infancia son: salud, hogar, educativo y espacio público. Los cuales fueron definidos desde la EAIEPI, como aquellos fundamentales a intervenir para garantizar el cumplimiento de los propósitos de una atención integral, adecuada y de calidad para los niños y niñas.

Entorno hogar: se considera el más cercano a la vida de los infantes, es el que los acoge en primera instancia desde la gestación y por lo tanto funciona como un primer escenario de interacción cultural. Se espera que éste sea un escenario que brinda seguridad, afecto, cuidado y crianza adecuada, especialmente que asuma su responsabilidad de atención integral desde la participación de quienes actúan como cuidadores y familia.

Entorno salud: cumple un papel de importancia en la “promoción del buen trato y en la prevención y protección contra la violencia intrafamiliar y cualquier otra forma de violencia

contra las mujeres, los niños y las niñas” (EAIEPI, 2013, p.127), así mismo debe aportar a la garantía del derecho a la salud y la atención prioritaria de los menores.

Entorno educativo: tiene la función de propiciar de “manera intencionada acciones pedagógicas que permiten a los infantes vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento” (EAIEPI, 2013, p.128); esto es posible al ofrecer ambientes de aprendizaje en los cuales se le ofrecen experiencias con pares y maestros para formarse en la convivencia y “la expresión de las emociones y las ideas a través de diferentes lenguajes, las acciones de exploración del mundo físico, social y cultural” (EAIEPI, 2013, p.129), de manera que se aporta al desarrollo integral de cada infante.

Entorno espacio público: está compuesto por todos los escenarios que la ciudad ofrece de forma libre y, como su nombre lo indica, son de acceso público; como parques, plazas y vías. Se espera que los niños y niñas accedan a su “valor político, histórico, cultural o sagrado (bibliotecas, ludotecas, casas de la cultura, museos, teatros, templos, malocas, escenarios de participación)” (EAIEPI, 2013, p. 130), a través de los cuales puede desarrollar habilidades sociales, se vincula a la memoria colectiva y desarrolla una identidad cultural con la comunidad a la que pertenece.

Cada uno de los anteriores entornos debe garantizar en sus acciones la presencia de cinco estructurantes que funcionan como un tejido conector de interrelaciones entre los cuatro entornos, los criterios y los atributos a desarrollar desde la atención integral a la primera infancia:

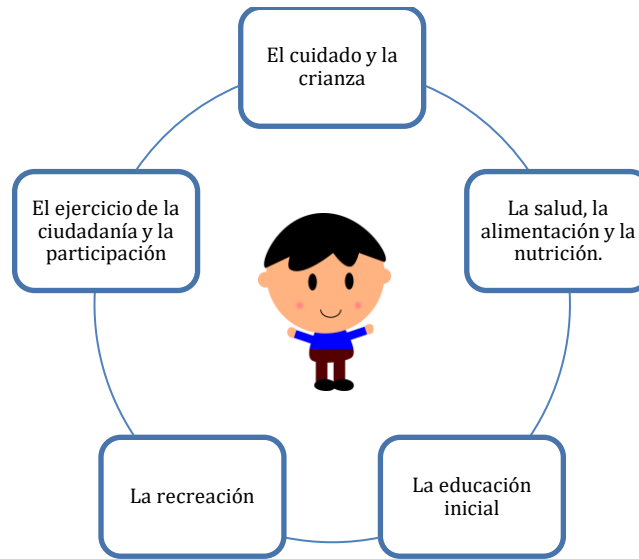


Figura 4. Estructurantes de los entornos desde la atención integral a la primera infancia.

Fuente: elaboración a partir de EAIEPI (2013, p.141)

Es labor de los diferentes actores garantizar que las acciones que implementan con los infantes tienen en cuenta los estructurantes, desde el reconocimiento de las particularidades del contexto, la familia y la particularidad de cada menor.

Sentido y definición de la educación inicial.

El término educación inicial hace referencia a todos aquellos programas que buscan favorecer el desarrollo integral de los menores de seis años. Cuando se revisan las diferentes definiciones aportadas tanto por la política pública, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación (SED), se encuentran aspectos coincidentes que ofrecen aportes a su definición.

La educación inicial potencia el desarrollo integral de los infantes, tiene una intencionalidad pedagógica, como lo define el MEN (2014) “el saber pedagógico orienta el hacer de la educación inicial” (p. 43). Se reconocen tres elementos constituyentes, por lo tanto, es “sistemática, estructurada y planeada” (MEN, 2014, p.43), esto quiere decir que sus acciones están cuidadosamente organizadas a partir de unos aprendizajes esperados; una estructura que identifica medios, recursos, estrategias y actividades específicas que aportan al potenciamiento

de las capacidades de los infantes. Siempre reconociendo sus particularidades y las de su contexto cercano.

Si bien, la EIAPI la ubica como un estructurante que debe estar presente en los cuatro entornos definidos, su campo de acción principal es el entorno educativo, específicamente las instituciones formales de atención, por lo que se puede decir que las acciones de la educación inicial se desarrollan en “una institución especialmente creada para potenciar al máximo la intencionalidad educativa, lo que implica un rol directo y permanente del educador, y la construcción de un currículo específico para esa comunidad educativa acorde al diagnóstico realizado”. (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 21)

Otro aspecto que surge de la estrategia es la relación cuidado y educación, el primero referido a “la atención a las necesidades de tipo fisiológicas que son básicas para la mantención de la vida, es decir, aquellas referidas a la protección, alimentación, higiene, abrigo, etc.” (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 21) y el sentido de la educación inicial entendido como todos aquellos procesos educativos que deben ser “oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características del párvulo, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño como persona” (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 21), que se halla en un continuo crecimiento y aprendizaje.

Lo anterior ha sido tema de discusión entre los agentes educativos, pues algunos consideran que las acciones de cuidado desdibujan el sentido pedagógico de la educación inicial, mientras que otros reconocen precisamente el valor pedagógico y las posibilidades de aprendizaje en las actividades cotidianas de cuidado y atención a los infantes. Se propone entonces buscar la armonía entre estas dos intenciones, de forma que realmente se pueda aportar al desarrollo integral de la primera infancia.

El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, reconoce unos principios fundamentales de la educación inicial, como se muestra en la figura 5:

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN INICIAL



Figura 5. Principios fundamentales de la educación inicial. Elaboración a partir del Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial (2010, p.41-42)

Por otra parte, se encuentra aún en discusión la identidad de la educación inicial, aunque se evidencian avances significativos en cuanto a su función social, tal como lo presenta Diker (2003), cuando analiza las tendencias en educación inicial en Iberoamérica, al revisar las evidencias, encuentra que, expresan con particular visibilidad la coexistencia en la actualidad, de por lo menos cuatro definiciones diferentes de la función social del nivel inicial:

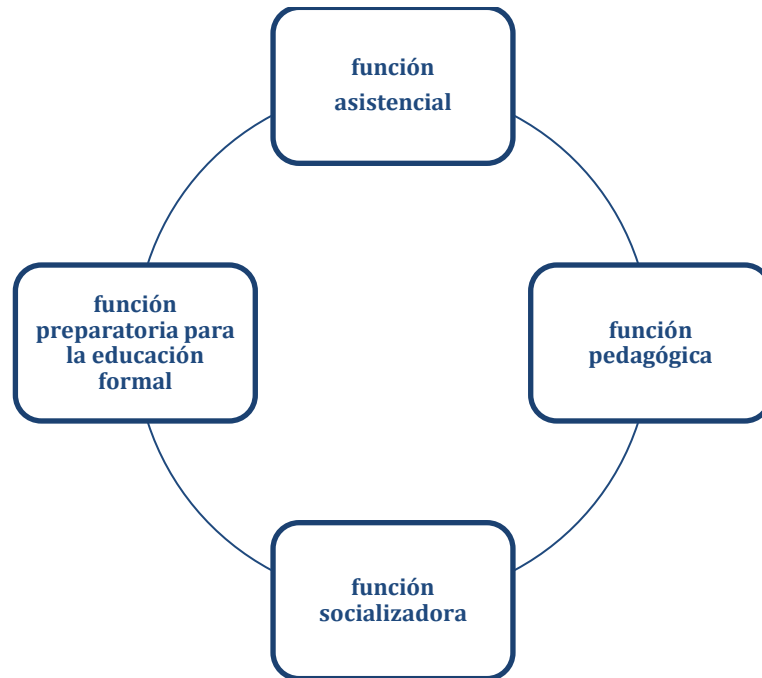


Figura 6. Definiciones de la función social de la educación inicial. Elaboración a partir de Diker (2003, p.9)

Las cuatro funciones anteriores, coexisten en la cotidianidad de las aulas de educación inicial, su nivel de aplicación depende en gran medida del enfoque pedagógico definido por la institución, las prácticas pedagógicas propias del maestro y su propia concepción del acto educativo, en el que se entremezclan sus propias teorías implícitas de lo pedagógico y sus saberes profesionales.

Pilares de la educación inicial y actividades propias de la primera infancia.

Se reconocen la actitud exploradora y social de los menores con el entorno y los otros, desde donde va construyendo un sentido de vida y de comunidad, lo que aporta a su desarrollo integral. Su relación con el entorno físico y social está mediado por las interacciones, las cuales son posibles a través de lo que desde la política pública se ha definido como *actividades propias de la Primera infancia* y el Lineamiento Distrital denominado *pilares de la educación inicial*, desde los cuales los infantes construyen y representan su realidad, estos son: juego, arte, literatura y exploración del medio.

El *juego* se plantea como esa posibilidad de resignificar la realidad, como un “medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos” (EAIEPI, 2013, p.109). Por ello le permite acercarse a la realidad que vive y hacer aprendizajes de la cotidianidad de su familia y comunidad.

La *literatura* “abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados” (EAIEPI, 2013, p. 110); allí es posible ese encuentro con el lenguaje desde todo tipo de textos, símbolos, imágenes y oralidades, con los cuales se comunica y se reconoce.

El *arte* desde todas sus expresiones es parte del desarrollo de todo ser humano, que le permite representar y transformar desde los materiales, las texturas y los colores; el “fundir la comprensión con la emoción y con aquello que pasa por los sentidos hace de la experiencia artística una actividad rectora de la infancia” (EAIEPI, 2013, p.111)

La *exploración del medio* le permite vincularse al mundo “físico, biológico social y cultural, al que necesita adaptarse y que los necesita para transformarse” (EAIEPI, 2013, p.112), al igual que en los otros tres, es posible a través de lo que pasa por los sentidos y que puede percibir e interpretar para construir su idea del mundo y la realidad.

Derechos básicos de aprendizaje

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) planteó una propuesta para aportar a la educación inicial, a partir de unos saberes que se consideran fundamentales y relevantes para los estudiantes menores de seis años, estos se incorporan en la enseñanza brindada a los estudiantes y son punto de partida para las adaptaciones curriculares de cada institución. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para Transición surgieron en el marco de la ley de Atención integral para la primera infancia y se definen como:

el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura. (MEN, 2016, p. 5)

Con ellos se pretende aportar a la estructura curricular de la educación inicial, reconociendo que los infantes están permanentemente en relación con los contextos que los envuelven, por lo que parten de tres principios:

1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. (MEN, 2016, p.5)

Dichos principios se desglosan en diferentes posibilidades de evidencia de desarrollo en los estudiantes y ofrecen posibilidades de experiencias pedagógicas que se pueden desarrollar en las aulas del ciclo inicial.

Se ha hecho un recorrido por la conceptualización de la educación inicial que permite evidenciar los avances en la construcción de sentido sobre este concepto, desde las construcciones académicas y de la política pública. Es posible observar la intencionalidad de dar fuerza a la atención integral y el potenciamiento de las dimensiones de desarrollo.

Capítulo 3. Marco Metodológico

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos seleccionados para el ejercicio de investigación, orientado a caracterizar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje en educación inicial de tres maestros de la ciudad de Bogotá. Este estudio busca ofrecer elementos para identificar, categorizar y contrastar aquellas teorías implícitas de docentes de educación inicial, al igual que precisar aquellos factores que están presentes, son relevantes e influyentes en el aprendizaje de los niños menores de seis años.

La figura 7, resume la metodología de investigación que se desarrolló a lo largo de la investigación y se especifica en los apartados siguientes.

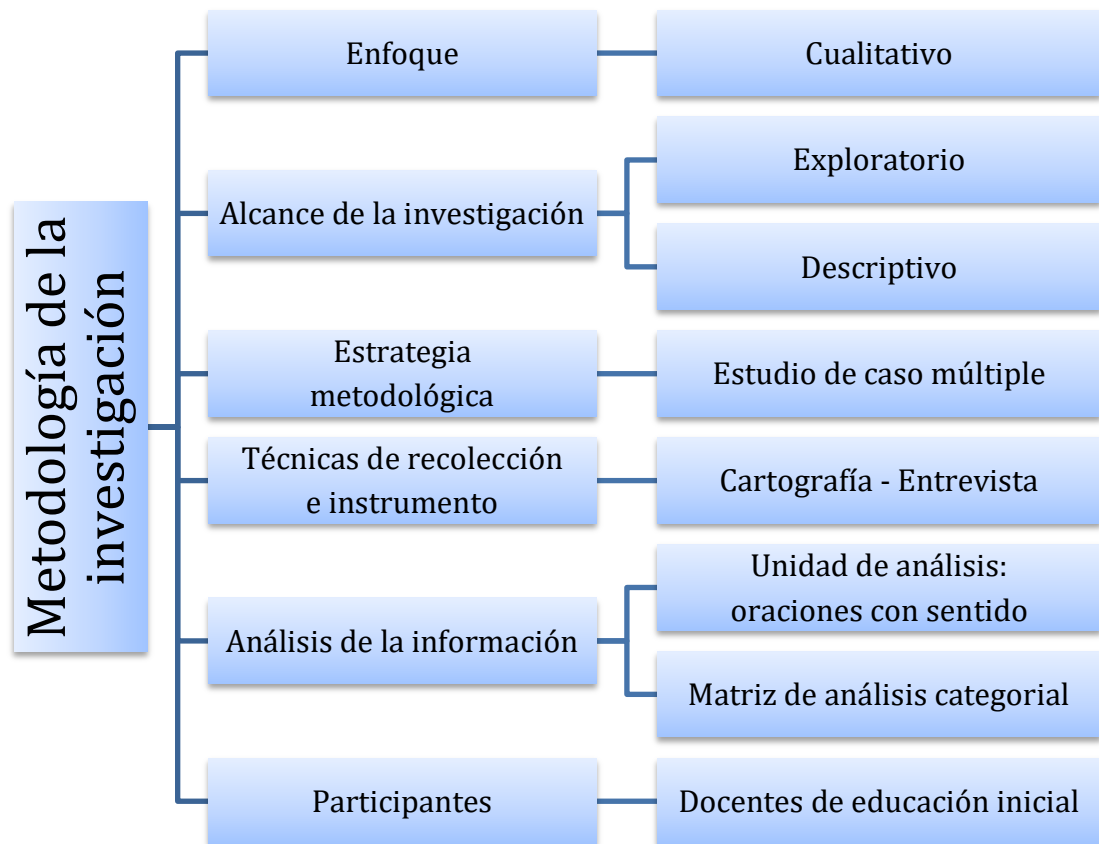


Figura 7. Metodología del trabajo investigativo. Fuente: elaboración propia

Enfoque del estudio

Esta investigación recurre a un enfoque cualitativo, esto a fin de disponer de estrategias que permitan aproximarse a la descripción de un fenómeno tan complejo como es el de las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje en la educación inicial. Atendiendo a las consideraciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) este enfoque permite una aproximación más amplia y profunda al fenómeno que se propone investigar, y hace posible profundizar en las fuentes de información. De esta manera, se logra hacer una aproximación a los particulares puntos de vista para descubrir, interpretar y construir una realidad que es relativa, es decir, lograr acceder a la subjetividad del participante desde su propia perspectiva. Por otra parte, se recurrió a un abordaje fenomenológico para examinar el modo en que los agentes educativos perciben su cotidianidad en el ambiente escolar, así como las categorías que ponen en juego al considerar los factores asociados al aprendizaje.

Alcance de la investigación

En cuanto a su alcance, este estudio es de tipo exploratorio y descriptivo; pues se interesa en abordar el tema de teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje en educación inicial, el cual, como pudo apreciarse en el proceso previo de revisión de los antecedentes, tiene posibilidades de abordaje desde un reconocimiento del fenómeno y para ello es necesario empezar por identificar sus características a partir de la recolección de información que permita hacer una “representación verbal, numérica o gráfica” (Herrera y Ruíz, 2013, p. 46), para aproximarse a la descripción de la realidad del objeto de estudio, con el fin de “identificar variables relevantes para estudiar el fenómeno y formular hipótesis de posibles relaciones” (Herrera y Ruíz, 2013, p. 45), que se expresan en el entorno escolar del ciclo inicial.

Estrategia metodológica

Como estrategia para desarrollar esta investigación, se definió el estudio de caso múltiple, que se incluye en el paradigma cualitativo y consiste en el “tratamiento global holístico de un problema, contenido, proceso o fenómeno, en el que se centra todo el foco de atención investigativa, ya se trate de un individuo, grupo, organización, institución o pequeña comunidad” (Opie, 2004, p.74). Se caracteriza por ser marcadamente descriptiva y se interesa en comprender

el significado de los datos obtenidos, por lo que el investigador asume el papel de instrumento primario de recolección de la información, al desarrollar las entrevistas y recolectar la información que arrojan.

Se decidió desarrollar una estrategia de estudio de caso múltiple, pues, contrario a lo que sucede en los estudios de caso, en los que un ejemplo típico se estudia para comprender otros similares; los estudios de caso múltiples se concentran en comprender la particularidad, para ganar una mirada profunda de un fenómeno. Esto se logra con una definición clara y orientada por parte del investigador, de los requisitos necesarios para incluir las unidades de análisis. En ese sentido, lo que resulta más importante no es que la muestra resulte significativa, sino sobre todo que sea apropiada para el observar un determinado fenómeno (Stake, 2006).

Los estudios de caso múltiples exigen realizar el trabajo de recolección de información mediante entrevistas o conversaciones, para luego adelantar el análisis, contrastación y crítica de los datos. La observación, la entrevista y el análisis documental, son herramientas útiles para este tipo de estrategia metodológica, y resultan de excepcional importancia para afrontar las labores de triangulación de la información, de modo que pueda garantizarse su confiabilidad (Opie, 2004).

Participantes

La selección de los participantes correspondió a tres docentes pertenecientes a la comunidad educativa de tres colegios públicos de Bogotá, a través de un ejercicio de autoselección o invitación a participar, como lo plantea Battaglia (2008, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.387); por lo tanto, dicha selección fue relativamente homogénea y escogida por conveniencia del estudio.

Las instituciones distritales a las cuales se dirigió la invitación fueron: Colegio La Felicidad IED, ubicada en la localidad de Fontibón con aproximadamente dos años de funcionamiento; el Colegio Altamira Sur Oriental y el Colegio Alemania Unificada (sede b), ubicados en la localidad de San Cristóbal Sur, ambos con más de veinticinco años prestando su servicio. Estas instituciones corresponden al ámbito donde se desenvuelven las investigadoras.

Para la convocatoria se tuvieron en cuenta los docentes que cumplieran las siguientes características, las cuales resultaran apropiadas para observar el fenómeno determinado como interés investigativo:

- Ser docentes de educación pública, hace por lo menos tres años.
- Ser docentes del ciclo inicial o preescolar durante los últimos tres años.
- Hacer parte de la comunidad educativa de alguno de los tres colegios seleccionados.

Se definió como tiempo de experiencia profesional adecuado, tres años; puesto que este tiempo de ejercicio docente, permite que las participantes tengan la experiencia necesaria para conocer y dar cuenta de lo que sucede con relación al aprendizaje de los infantes en este ciclo escolar.

Los agentes educativos del ciclo inicial de cada una de las instituciones seleccionadas fueron convocados de forma abierta y a través de comunicación verbal. Quienes aceptaran participar, previamente firmaban un consentimiento informado (ver apéndice A), para garantizar el carácter voluntario y libre de la realización del protocolo de cartografía y entrevista; para lo cual, se tomó como referente a Ojeda (2007): “las normas éticas de participación voluntaria y no lastimar a los participantes se han formalizado cada vez más en el concepto de consentimiento informado” (p. 352).

Dentro de los aspectos éticos se encuentra que, la información fue utilizada única y exclusivamente para fines investigativos; así mismo, las identidades de las docentes no se exponen y las investigadoras manejaron con absoluta confidencialidad la información recolectada.

A continuación, se presenta la tabla 4, que contiene los aspectos generales de las participantes:

Tabla 4. Datos generales participantes de la investigación.

Código participante	Colegio	Título profesional	Años de experiencia docente	Años de experiencia en el sector público
Participante 1 (P.1)	Colegio Alemania Unificada (sede b)	Licenciada en educación preescolar	12 años	8 años
Participante 2 (P.2)	Colegio Altamira Sur Oriental	Licenciada en educación preescolar	25 años	13 años
Participante 3 (P.3)	Colegio La Felicidad IED	Licenciada en pedagogía infantil	10 años	4 años

Fuente: elaboración propia

Diseño de la investigación.

Para el desarrollo de este estudio se elaboró un diseño metodológico, entendido como lo afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014): “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (p. 128). En este caso el diseño metodológico se planteó a través de fases, que contienen los momentos del ejercicio investigativo, las acciones necesarias y los productos que van dando cuenta de los avances investigativos, los cuales permitieron dar respuesta de cada objetivo específico y finalmente dar respuesta al objetivo principal que tiene que ver con caracterizar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje en educación inicial de docentes de tres colegios públicos de Bogotá.

La tabla 5, recoge las cuatro fases planteadas y sus elementos específicos, los cuales se desarrollan en los apartados siguientes:

Tabla 5. Fases de la investigación.

Fase	Momentos	Acciones	Productos
I. Fundamentación teórica y metodológica de la investigación.	Definición del problema y construcción del marco de referencia.	- Revisar antecedentes. - Construir conceptualmente las categorías	- Apartado de antecedentes, justificación. - Elaboración del

		iniciales.	marco de referencia.
	Construcción del marco metodológico	Definir el enfoque, alcance y estrategia metodológica. Estructurar el diseño metodológico.	Apartado del marco metodológico: Enfoque. Alcance. Estrategia metodológica. Participantes. Diseño metodológico.
II. Procedimiento para la recolección de la información.	Construcción del instrumento de recolección de información.	Construir una matriz categorial. Elaborar un primer instrumento de entrevista semi-estructurada. Analizar la aplicación del primer instrumento, ajustar y corregir. Elaborar la primera versión del protocolo de cartografía. Hacer pilotaje y ajustes del protocolo. Definir la versión final del protocolo de cartografía, como instrumento de recolección.	Apartado referente a la fase II. Matriz categorial de factores asociados al aprendizaje. Definición de los indicadores de cualidades de las teorías implícitas sobre los factores. Versión final del protocolo de cartografía para docentes.
	Aplicación del instrumento de recolección de la información.	Implementar el instrumento con las participantes.	Transcripción de las entrevistas.
III. Procedimiento para el análisis de la información.	Codificación de las entrevistas.	Definir las unidades, categorías y los mecanismos de análisis. Seleccionar y recortar las oraciones con sentido.	Matriz de análisis categorial de factores asociados al aprendizaje, con definiciones operativas e indicadores. Separación de

			unidades de análisis. Entrevistas codificadas.
	Clasificación de las oraciones con sentido de acuerdo con los criterios de los indicadores de presencia de teorías implícitas sobre los factores.	Ingresar la información seleccionada, en la matriz de análisis. Vaciar las entrevistas en la matriz, a partir del recorte de oraciones con sentido.	Apartado de limitaciones metodológicas, credibilidad y confiabilidad de resultados.
	Cruce de la información recolectada en relación con cada categoría.	Analizar la matriz de análisis categorial de factores asociados al aprendizaje. Comparar la información ofrecida por las participantes, hallando puntos de encuentro y desencuentro.	Primeros resultados y hallazgos.
IV. Elaboración del informe final	Discusión de resultados, análisis. Conclusiones y proyecciones.	Contrastar los resultados con los antecedentes y el marco teórico. Concretar las conclusiones y proyecciones. Presentar informe final	Apartado de discusión, conclusiones y proyecciones. Revisión y ajustes del informe final.

Fuente: elaboración propia.

Fase I. Fundamentación teórica y metodológica de la investigación.

Esta fase se desarrolló en dos momentos: el primero en cuanto a la definición del problema y la construcción del marco de referencia, y el segundo en la construcción del marco metodológico.

El primer momento inició con la búsqueda y lectura de los antecedentes del tema a investigar, los cuales dieron respaldo y pertinencia al interés investigativo; a esto le siguió la justificación y la elaboración de los objetivos, con lo que se le fue dando sentido a la pregunta planteada.

Por su parte, el marco de referencia se estructuró a partir de cuatro categorías: aprendizaje, factores asociados al aprendizaje, teorías implícitas del aprendizaje y aprendizaje en educación inicial las cuales ofrecieron una mirada teórica de los aspectos a investigar.

El segundo momento permitió la definición del enfoque investigativo, junto con la conformación del grupo de participantes, la elaboración del consentimiento informado y la estrategia metodológica que dio viabilidad al diseño metodológico desarrollado.

Fase II. Procedimiento para la recolección de la información.

En esta segunda fase, se definieron dos momentos, a saber: construcción del instrumento de recolección de información y aplicación del instrumento aprobado, que se denominó protocolo de cartografía.

A continuación, se desarrollan cada uno de los momentos:

Construcción del instrumento de recolección de la información.

Para la construcción del instrumento de recolección de la información se realizaron tres acciones, la primera relacionada con la construcción de una matriz categorial de los factores asociados al aprendizaje, la segunda con una definición de indicadores que permitieran visibilizar las cualidades de las teorías implícitas, y la tercera, la construcción de un protocolo de cartografía.

Elaboración de una matriz categorial base de factores asociados al aprendizaje.

Durante el primer momento se elaboró una matriz categorial base de los factores asociados al aprendizaje, desde la fundamentación del marco teórico; para ello se hizo una lectura específica de la tradición de estudio de eficacia escolar, porque es en este campo en

donde se viene produciendo información relevante que permite entender aquellas condiciones de diferente índole que permean el aprendizaje. (Murillo, 2008)

Así mismo, la matriz se alimentó de los cuestionarios de contexto de pruebas nacionales y transnacionales, que toman en consideración factores asociados al aprendizaje para medir el desempeño académico. En particular se revisó el marco de contexto de las pruebas: SABER, PISA, ICCS – ICILS, TIMSS – PIRLS y TERCE, y se encontró que, aunque estas pruebas no comparten un constructo teórico único, existe un grado de complementariedad entre ellas, en relación con los contextos en los que consideran que se produce el aprendizaje. Se tomó en cuenta, además, el trabajo de Castañeda (2004) quien reflexiona sobre el tema desde una perspectiva académica y propone una organización de factores asociados al aprendizaje, compuesta por cuatro grupos referidos a las consideraciones individuales, contextuales y familiares, prácticas de enseñanza y currículo. Finalmente, se tomaron los aspectos relacionados con la educación inicial para adecuar las variables, de forma que fueran observables a través de la matriz.

A continuación, se presenta en la tabla 6, con la matriz categorial base que recoge los factores y sus categorías, a partir de las cuales se organizó el instrumento de recolección de la información:

Tabla 6. Matriz categorial base de los factores asociados al aprendizaje.

Factor	Categoría	Variable
1. Contexto nacional	1.1 Organización del sistema educativo.	1.1.1. Organización y estructura del ciclo inicial. 1.1.2. Formación de los docentes que atienden al ciclo inicial. 1.1.3. Obligatoriedad del preescolar en el sistema educativo.
	1.2 Políticas educativas para primera infancia.	1.2.1. Recursos económicos destinados a la primera infancia. 1.2.2. Calidad educativa en primera infancia. 1.2.3. Educación inicial.
2. Contexto	2.1 Organización institucional	2.1.1. Ubicación de la

comunidad educativa	2.2 Ambiente escolar	institución. 2.1.2. Énfasis o enfoque académico. 2.1.3. Percepción de la comunidad educativa sobre la organización institucional. 2.1.4. Composición del colegio.
	2.3 Recursos institucionales	2.2.1. Condiciones laborales de los docentes. 2.2.2. Clima laboral. 2.2.3. Orden y disciplina institucional. 2.3.1. Materiales, suministros, elementos didácticos y recursos agotables. 2.3.2. Equipamiento y mobiliario didáctico. 2.3.3. Infraestructura.
	2.4 Directivos y docentes	2.4.1. Características del docente. 2.4.2. Evaluación docente. 2.4.3. Gestión escolar.
3. Contexto aula	3.1 Práctica docente	4.1.1. Experiencia docente. 4.1.2. Enseñanza de contenidos adecuados.
	3.2 Entorno de aprendizaje	3.2.1. Uso de las TIC. 3.2.2. Ambiente de aprendizaje.
	3.3 Actividades de enseñanza	3.3.1. Tiempo efectivo de enseñanza. 3.3.2. Apoyo docente. 3.3.3. Planeación 3.3.4. Evaluación a infantes.
4. Contexto familiar	4.1 Crianza	4.1.1. Acompañamiento en actividades escolares. 4.1.2. Hábitos de sueño. 4.1.3. Hábitos de alimentación.
	4.2 Características de la familia	4.2.1. Nivel educativo de las familias. 4.2.2. Composición familiar. 4.2.3. Dinámicas familiares. 4.2.4. Ocupación laboral. 4.2.5. Expectativas sobre la educación inicial.
5. Contexto individual:	5.1 Actitudes frente al aprendizaje	5.1.1. Motivación. 5.1.2. Disposición para

	aprender. 5.1.3. Articulación entre conocimientos previos y nuevos.
5.2 Características del estudiante.	5.2.1. Género. 5.2.2. Auto concepto. 5.2.3. Edad. 5.2.4. Características socioeconómicas y culturales.
5.3 Capacidad de resolución de problemas.	5.3.1. Liderazgo. 5.3.2. Trabajo en equipo. 5.3.3. Clima escolar en el aula.

Fuente: elaboración propia.

El ejercicio anterior permitió definir cuáles serían los factores asociados al aprendizaje que se tendrían en cuenta para la implementación del instrumento; sin embargo, hacía falta incluir la forma como se evidenciarían las teorías implícitas de las docentes sobre dichos factores.

Definición de los indicadores de las cualidades de las teorías implícitas

De acuerdo con el marco de referencia, un enunciado puede interpretarse como una expresión de una teoría implícita cuando cumple con ciertas características, a partir de la propuesta de Gopnik y Meltzoff (1997) citado en (Pozo y otros, 2009, p. 116), estas son: abstracción, coherencia, causalidad y compromiso ontológico.

A partir de allí, se definieron unos indicadores que permitieron observar si en sus expresiones los participantes hacían referencia a alguno de los factores asociados al aprendizaje, es decir si estaban presentes y definir sus cualidades en cuanto a el grado de influencia y el nivel de relevancia, como se especifica en la siguiente tabla:

Tabla 7. Definiciones de los indicadores de cualidades de las teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje.

Presencia		Indicador de la presencia
Presente: El agente educativo hace alusión o referencia a la	Ausente: El agente educativo no alude o no hace referencia a la	El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra alguna de las variables que hacen parte de las categorías en que se

categoria.	categoria.	divide el factor asociado al aprendizaje.
Influencia		Grado de influencia
Influyen en el aprendizaje: El agente educativo manifiesta la incidencia de la categoría en el aprendizaje.	No influyentes en el aprendizaje: El agente educativo no manifiesta la incidencia de la categoría en el aprendizaje.	La incidencia en el aprendizaje es expresada por el participante a partir de un signo positivo (+) o negativo (-) al lado de cada variable. Positivo (+) si la influencia es beneficiosa o negativo (-) si obstaculiza o dificulta de alguna manera el aprendizaje.
Relevancia		Nivel de relevancia
Relevante: El agente educativo da importancia a la categoría.	No relevante: El agente educativo no le da importancia a la categoría.	La participante utiliza una escala de 1 a 3, con una correspondencia de 1 poca, 2 más o menos, 3 demasiada, para indicar el grado de importancia que le da a las categorías que identifica como presentes en el aprendizaje de sus estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Protocolo de cartografía.

La decisión de elaborar una cartografía como instrumento, parte del planteamiento del uso de la cartografía social, que remite a las metodologías de investigación-acción-participante y en particular de los enfoques críticos de las ciencias sociales (Barragán y Amador, 2014; Tello y Gorostiaga, 2009), las cuales son de enfoque comprensivo crítico y contribuyen a develar sistemas simbólicos activados por los sujetos para aprehender el mundo y transformarlo.

Se entiende la cartografía social pedagógica, como una estrategia investigativa, que lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas, mediante el levantamiento de un mapa llamado cartografía, el cual se va relacionando con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, desde donde se pueden producir y/o interpretar representaciones de sistemas de relaciones que establecen en el espacio y en diferentes contextos; por lo que, el mapa resultante, de acuerdo con Barragán y Amador (2014), será una mediación entre el espacio y sus interacciones y constituirá una esquematización de la realidad, representada por signos.

En términos de la presente investigación se planteó la cartografía como un instrumento de recolección de información que parte de la construcción de la línea de tiempo de un día laboral de cada maestra; a partir de la cual va representando tanto su quehacer como sus ideas acerca del aprendizaje. Al ser planteada a partir de un protocolo dividido en momentos, permitió ir relacionando la cotidianidad del aula con los factores asociados al aprendizaje, en un ejercicio que progresivamente iba profundizando en el pensamiento de cada maestra.

Este instrumento se estructuró como una adaptación de la cartografía social, desde allí se planteó combinar un ejercicio cronológico con una ubicación espacial de los diferentes contextos planteados, de forma que se pudiera observar una relación de tiempo y espacio en el día laboral de cada participante en cuanto a los factores asociados al aprendizaje.

El ejercicio de graficar y conversar ofrece un ambiente propicio para indagar e ir captando expresiones particulares que dan cuenta de esas teorías implícitas que cada docente tiene en relación con los factores asociados al aprendizaje, específicamente en la primera infancia.

El instrumento fue diseñado con el fin de animar a los agentes educativos a presentar sus ideas, emociones, percepciones e implícitos referidos a un día laboral y recoger información a través de las manifestaciones espontáneas dadas por las participantes y que se relacionan con el aprendizaje que se da en los niños menores de seis años.

El protocolo de cartografía (ver apéndice B), se orientó con base en la matriz categorial, que recurre tanto a la formulación de algunas preguntas previamente definidas y otras que surgieron a partir de la interacción con las participantes en el transcurso de la entrevista y correspondió a un diseño compuesto por ocho momentos:

- Momento uno: presentación y recibimiento del participante.
- Momento dos: pregunta generadora.
- Momento tres: dibujo de una línea de tiempo a partir de un día laboral.
- Momento cuatro: identificación de variables de factores asociados al aprendizaje a través de convenciones de color.

- Momento cinco: manifestación de indicador de presencia o ausencia de variables.
- Momento seis: expresión de grado de influencia.
- Momento siete: identificación del nivel de relevancia.
- Momento ocho: cierre de la sesión.

Credibilidad y confiabilidad del instrumento.

Tomando en cuenta las particularidades de esta investigación, se consideraron un criterio específico para asegurar la confiabilidad del instrumento diseñado e implementado, y fue el pilotaje de cada propuesta de instrumento.

Inicialmente se diseñó una entrevista semi-estructurada a partir de la matriz categorial de los factores asociados al aprendizaje; al realizar dos pilotajes con este instrumento las investigadoras concluyeron que las preguntas tendían a ser directas y los agentes educativos contestaban desde sus teorías explícitas. Estas entrevistas se realizaron en dos sesiones con docentes de educación inicial, no pertenecientes a los colegios donde se realizaría la investigación y tuvieron diferentes duraciones, una que duró cuarenta y cinco minutos y la otra una hora y media.

A partir de la experiencia anterior, surge la idea de usar la técnica de cartografía y se hace un primer diseño, el cual fue puesto a prueba por medio de dos pilotajes, cada uno de los cuales ofreció aspectos a mejorar, como la asignación de tiempos, recursos materiales y audiovisuales; lo que da una mayor facilidad y efectividad del ejercicio; asegurando la claridad y coherencia de los enunciados, como indican Hernández, Fernández y Baptista (2014) se asegura que la información recolectada represente de forma adecuada las ideas de los participantes, y permita revisar la coherencia de las respuestas dadas.

Con los resultados obtenidos, las investigadoras pudieron concluir que este era el instrumento adecuado, ya que las respuestas de los participantes se daban de forma espontánea a través de una conversación más personal e informal de sus experiencias, al tiempo que fueron representando en imágenes, cómo veían un día de trabajo en el aula y de esta manera, las investigadoras podían acceder a sus teorías implícitas a través de un diálogo permanente.

Aplicación del instrumento de recolección de la información.

Para la aplicación del instrumento, se concretó con cada docente un día, de acuerdo a su disponibilidad y se organizó el espacio con los recursos necesarios, a partir del protocolo de cartografía, luego se invitó a cada participante a graficar su línea de tiempo.

A continuación, se muestra un esquema base a partir del cual, las participantes construyeron su propia cartografía.

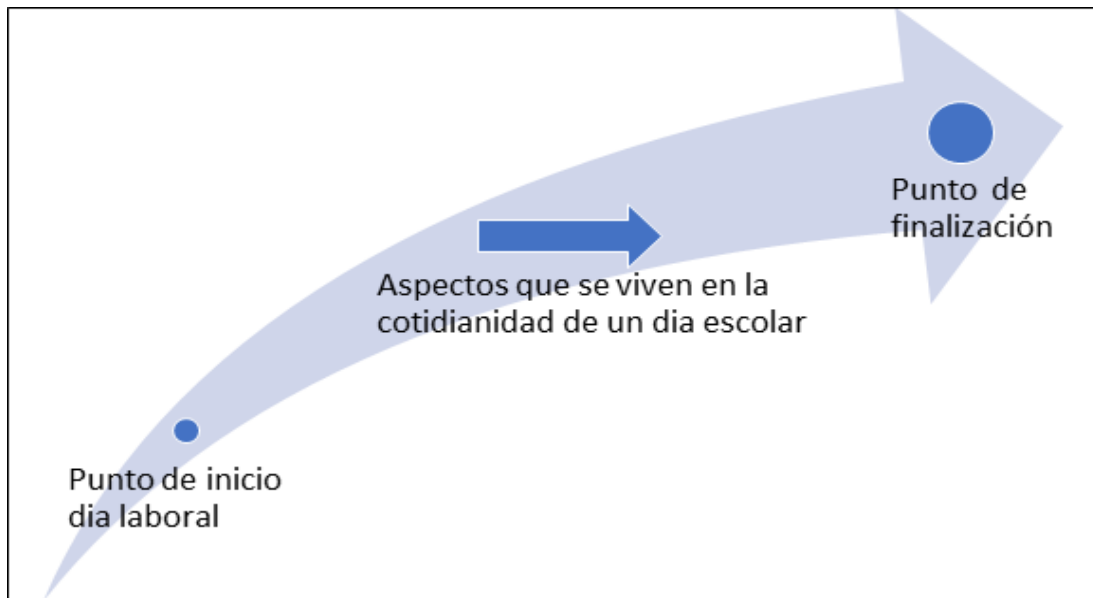


Figura 8. Indicación mapa cartografía. Fuente: propia

A continuación, realizó un ejercicio de codificación por colores, previamente definidos; que representaban cada uno de los contextos identificados en la matriz categorial, lo cual permitió reconocer la presencia de ciertos elementos en la cotidianidad educativa y determinar diferentes percepciones de los agentes educativos. La referencia de color estaba acompañada de símbolos, que permitían especificar cada variable, a continuación, se presenta la tabla de color por factor:

Contextos: Nacional ● Comunidad educativa ● Aula ● familiar ● Individual ●

Posteriormente, se le solicitó al participante que encerrara en un círculo negro los elementos que a su consideración, pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes; luego de

esto, cada elemento se valoró mediante la ubicación de un signo de positivo o negativo, de acuerdo con su grado de influencia en el aprendizaje de los infantes; y finalmente, se le presentó la escala de incidencia de tres niveles, para determinar la relevancia que le dan los docentes a los aspectos señalados en relación al aprendizaje de los niños, a partir de la siguiente escala:

Tabla 8. Escala de incidencia de los factores.

Escala de incidencia	
1	Poca
2	Más o menos
3	Demasiada

Fuente: elaboración propia.

La información recolectada se conservó en grabación en audio y video, pasó por un proceso de transcripción y lectura inicial, para garantizar la claridad y coherencia del material.

Fase III. Procedimiento para el análisis de la información.

Para el desarrollo de esta fase, fue necesario definir tres momentos que permitieron organizar y analizar la información recolectada, dichos momentos fueron: codificación de las entrevistas, clasificación de las unidades de análisis de acuerdo con los criterios de los indicadores de presencia de teorías implícitas sobre los factores asociados y, finalmente, cruce de información recolectada en relación con cada categoría.

Codificación de las entrevistas

En este primer momento se definieron las unidades de análisis para determinar la codificación de cada entrevista; referenciando las categorías de análisis y los mecanismos que permitieron aprovechar de la mejor manera la información recolectada en relación con el interés investigativo.

Definición de unidad de análisis. Tal como lo define Azcona, Manzini, y Dorati (2013), “este procedimiento consiste en aislar los términos pertinentes para el análisis y luego obtener una definición que tenga en cuenta lo particular de sus componentes” (p. 68); esto quiere decir que era necesario definir cuáles términos de las entrevistas ofrecían posibilidades de análisis de

acuerdo con el interés del estudio, por lo que se decide realizar el análisis de contenido a través de separación de unidades de análisis de forma gramatical, o lo que es igual, hacer un selección de oraciones con sentido.

Luego de definir las unidades de análisis, se procedió a hacer una selección y recorte de las mismas en las entrevistas realizadas y a las cuales previamente se les numeró cada renglón, convirtiéndolos en líneas de análisis. Posteriormente, se fueron seleccionando las oraciones con sentido, marcándolas con un color representativo, de acuerdo con el factor al que hicieran referencia.

Definición de categorías de análisis. Por la particularidad de este estudio, las categorías de análisis fueron de carácter deductivo, pues se partió de la primera matriz de factores asociados y se complementó con los indicadores de presencia, relevancia e influencia; lo que se consolidó en una matriz de análisis categorial. A continuación, se muestra el encabezado de dicha matriz (ver apéndice C):

Tabla 9. Matriz de análisis categorial de teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje en educación inicial.

FACTOR	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	DEFINICIÓN OPERATIVA	Códigos participantes	CUALIDADES DE LAS DE TEORÍAS IMPLÍCITAS					
					PRESENCIA		RELEVANCIA		INFLUENCIA	
					Presente	Ausente	Relevante	No relevante	Influyen en el aprendizaje	No influyentes en el aprendizaje
					El agente educativo hace alusión o referencia a la categoría	El agente educativo no alude o no hace referencia a la categoría	El agente educativo da importancia a la categoría	El agente educativo no le da importancia a la categoría	El agente educativo manifiesta la incidencia de la categoría en el aprendizaje	El agente educativo no manifiesta la incidencia de la categoría en el aprendizaje
Aquí va en su orden, el nombre de cada uno de los factores, categorías y variables.	Aquí va la definición operativa dada a cada variable.	P. 1								Aquí se ingresaron las oraciones con sentido, seleccionadas del participante 1
		P. 2								Aquí se ingresaron las oraciones con sentido, seleccionadas del participante 2
		P. 3								Aquí se ingresaron las oraciones con sentido, seleccionadas del participante 3

Fuente: elaboración propia.

Mecanismos de análisis. Para iniciar con el análisis de los resultados se acordó seguir un mecanismo que permitiera hacer una lectura tanto horizontal como vertical de la matriz categorial, para ello se identificaron las oraciones con sentido en cada una de las entrevistas haciendo una codificación por colores, que permitiera ubicarlas en la matriz categorial según el contexto referido por las participantes teniendo en cuenta las definiciones operativas allí planteadas en cada una de las categorías.

Luego, se empezó a analizar cuáles factores presentaban información en las cualidades de presencia, relevancia e influencia o cuáles eran referenciados por las tres participantes, de forma que se pudiera ir construyendo un sentido de cada factor. Así mismo, se analizaron los factores que no fueron referenciados por las docentes; puesto que aquello que no se evidenció también ofrece elementos de análisis.

Clasificación de las oraciones con sentido de acuerdo con las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

Este segundo momento fue desarrollado con el vaciado de las tres entrevistas, previamente codificadas las unidades de análisis, en la matriz de análisis categorial. Se hizo una lectura compartida de los hallazgos y se afinó la mirada para buscar elementos que permitieran empezar a elaborar los resultados, evidenciar los hallazgos, pero especialmente dar cuenta de los objetivos específicos del estudio.

Credibilidad y fiabilidad de la recolección de la información.

Para garantizar la fiabilidad y consistencia de la información recolectada, se realizaron diferentes acciones encaminadas a garantizar la coordinación y verificación del análisis, y sirvieron, tal y como recomienda Hernández, Fernández y Baptista (2014), como un medio para darle pertinencia a la presente investigación cualitativa.

Una primera acción fue la calibración de la matriz de análisis categorial con lo que se pretendió asegurar que el instrumento permitiera la “corroboración estructural” de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p. 456). Esta calibración se hizo durante el pilotaje del instrumento de protocolo de cartografía y consistió en tomar la transcripción de la entrevista, que

cada una de las investigadoras analizó de forma independiente e ingresó oraciones con sentido a la matriz categorial.

Luego de ello, se hizo un chequeo cruzado, con el propósito de asegurar que la interpretación de la información era similar y, así dotar al análisis de un grado de confiabilidad interna (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); aquí se encontraron algunas diferencias de interpretación entre las investigadoras, a partir de lo cual fue necesario hacer una revisión de las definiciones operativas y se dio mayor precisión en algunas variables, lo que permitió la unificación de criterios de las investigadoras.

Cruce de información recolectada en relación con cada categoría.

Este correspondió al tercer momento del procedimiento de análisis de la información, por lo que se concentró en el análisis de la matriz de análisis categorial, retomando cuando fue necesario, tanto la transcripción de la cartografía junto con las imágenes de la misma; con el fin de realizar una lectura interpretativa de cada una de las celdas respecto a los enunciados categorizados. (Ver apéndice D).

Dicha mirada horizontal, tiene que ver con identificar los factores que tuvieron presencia, influencia y relevancia para las docentes, y por lo tanto permiten ir precisando las teorías implícitas que los docentes tienen respecto a ellos.

El análisis vertical tiene que ver con la identificación de las características de las teorías implícitas de las docentes en relación con los factores asociados al aprendizaje y cómo se pueden argumentar desde las oraciones con sentido seleccionadas.

Finalmente, este momento, permite dar cuenta tanto de las limitaciones metodológicas como de los resultados de la investigación, los cuales se especifican a continuación.

Limitaciones metodológicas.

En este ejercicio investigativo se encontraron algunas limitaciones que pueden ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones. En primer lugar, se identifica la dificultad de acceder a las teorías implícitas de los docentes, en una sola sesión; por lo que se hace necesario seguir diseñando instrumentos que permitan ahondar en el pensamiento del maestro para develar

aquellas teorías implícitas que orienta su quehacer, específicamente aquellas que se relacionan con la identificación de los factores asociados al aprendizaje.

Una segunda limitación del estudio, fue la aplicación de un solo instrumento de recolección de datos; por lo que se requiere que en el análisis de las teorías implícitas se implemente más de un instrumento, de forma que se pueda triangular la información recolectada y se puedan visibilizar con mayor profundidad y contraste las características de las teorías implícitas de los docentes.

Una tercera limitación que se relaciona con la anterior, tiene que ver con el instrumento protocolo de cartografía, puesto que, aunque permite ver algunas teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje, no lo hace con la amplitud necesaria; ya que parte del análisis de sólo un día laboral, lo cual no permite evidenciar otros momentos donde las agentes educativas intervienen en la cotidianidad escolar; para esto sería acertado manejarlo desde un trimestre o año escolar, lo cual arrojaría más información para realizar un mejor análisis del mismo.

Fase IV. Discusión de resultados, conclusiones y proyecciones.

El análisis de los resultados se dividió en dos partes, la primera en relación con el ejercicio de elaboración de la cartografía y el desarrollo del protocolo, de forma que se puede observar el impacto en la aplicación del instrumento.

La segunda parte se organizó, tomando como ejes articuladores, cada uno de los factores asociados al aprendizaje (contexto nacional, contexto comunidad educativa, contexto aula, contexto familiar y contexto individual), con sus respectivas categorías; al igual que las cualidades de presencia, relevancia e influencia de los factores asociados al aprendizaje. El desarrollo del análisis de la información se encuentra más adelante en el apartado titulado resultados.

Posteriormente se desarrolló la discusión de los resultados, contrastándolos con las referencias dadas por los antecedentes y el marco de referencia; a partir de allí se generaron las conclusiones, recomendaciones y proyecciones de estudio del tema.

Limitaciones de los resultados.

Aquí es necesario hacer una claridad en relación con la confiabilidad de los resultados, debido que, en el momento de hacer el análisis de la matriz, se encontró que las cualidades de relevancia e influencia, no ofrecieron suficiente información. Al revisar las transcripciones y cruzarlas con la aplicación del instrumento, se evidenció que la instrucción precisa fue omitida por parte de algunas de las participantes y faltó un poco de persistencia por parte de las investigadoras, para garantizar que se ahondara en las respuestas.

Otro aspecto que se detectó en las transcripciones fue, que, en el desarrollo del diálogo, las docentes hicieron manifestaciones espontáneas de elementos importantes e influyentes en el aprendizaje, pero sin utilizar los apoyos para definirlos en la escala de incidencia o a la influencia negativa y positiva del aprendizaje. Esto afectó la selección de oraciones con sentido que dieran cuenta de dichos aspectos.

Aunque lo anteriormente expuesto fue una limitante dentro de la investigación, se hizo una lectura minuciosa del material proporcionado por las participantes, con respecto a sus percepciones y creencias a partir de lo cual se evidenciaron las teorías implícitas que daban cuenta de algunos factores asociados al aprendizaje en educación inicial. A continuación, se presentan los resultados globales y la discusión con respecto al análisis realizado.

Capítulo 4. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos durante el proceso de recolección y análisis de la información. Dichos resultados se organizaron en dos partes, la primera en la que se presenta el análisis de las cartografías realizadas por las participantes y la segunda que recoge los hallazgos arrojados para cada uno de los factores asociados al aprendizaje.

El ejercicio de organizar la información recolectada en la matriz categorial apuntó al primer objetivo específico de la investigación, al identificar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje de las participantes, permitiendo observar algunas evidencias verbales sobre sus teorías implícitas respecto a los factores asociados al aprendizaje.

Al realizar el análisis categorial, se dio respuesta al segundo objetivo de investigación que tenía que ver con categorizar en cuáles de los factores se evidenciaba presencia, influencia o relevancia en el aprendizaje, de acuerdo con las docentes participantes. Así mismo, aquellos que presentan mínima o ninguna referencia dejan la inquietud de, si la docente, aunque los identifica, no siente que tengan alguna influencia en el aprendizaje de sus estudiantes o, es una falencia en la aplicación del instrumento.

Finalmente, se contrastaron aquellos factores que resultaron relevantes para las participantes y de los cuales se puede dar una aproximación y construcción de sentido, a partir de las teorías implícitas de las maestras del ciclo inicial; con el marco de referencia y los factores allí encontrados, dando cuenta del tercer objetivo de la investigación.

Análisis de las cartografías

El instrumento de cartografía ofreció herramientas de representación y de ubicación espacio temporal en cada participante, lo que permitió evidenciar las interpretaciones que cada maestra tiene frente a lo que sucede en su aula y especialmente aquello que influye en el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de la línea de tiempo propuesta y del diálogo que se fue generando, se reflejaron diferentes aspectos relacionados con los factores asociados al aprendizaje, los cuales se nutrieron

en el desarrollo de los diferentes momentos del protocolo y permitieron acceder a las teorías implícitas de las participantes.

A continuación, se describen las tres cartografías realizadas, las cuales al ser observadas evidencian la particularidad de pensamiento de cada participante, así como la ubicación espacial que realiza en la línea de tiempo; esto expresa también la forma como asume su día laboral, la definición de tiempos y espacios destinados a las actividades y experiencias de aprendizaje. Esto aporta al primer objetivo de investigación, al visibilizar las teorías implícitas de cada una de las participantes en relación con los factores asociados al aprendizaje.

Participante 1.

Al iniciar el ejercicio cartográfico la docente se mostró un poco tímida, pero al ir narrando sus vivencias entró en confianza y fue dando detalles sobre las razones que la llevaron a ser maestra.

Empezó la línea de tiempo con lo que hace en un día de trabajo, no realiza dibujos y prefiere plasmarlo por medio de la escritura de las acciones, utilizando variedad de colores. Va siguiendo la línea de tiempo, a modo de listado, colocando las horas en que realiza cada actividad con sus estudiantes.

Al ir terminando la cartografía se percató que le sobraba espacio; al invitarla a observar su imagen, decide dividir de forma horizontal la línea de tiempo para colocar en un lado lo que le gustaría de su colegio, aunque deja el otro espacio en blanco; aquí utiliza este momento para desahogar molestias en su labor y con la institución; así como aspectos que quisiera que se cambiaran.

Se fueron desarrollando los momentos siguientes, a partir de las convenciones y apoyos aportados por el protocolo, marcando las actividades donde consideró que se concentran las experiencias de los estudiantes, los cuales en principio correspondieron a las categorías de *organización institucional* variable actividades de enseñanza y *crianza* en las variables acompañamiento en las actividades escolares.

En la línea de tiempo de su día laboral, utilizó la representación gráfica, para plasmar en el papel los elementos que se presentaban en su cotidianidad, apoyándose en su oralidad para explicar o especificar algunos aspectos.

Los marcadores fueron usados de forma indiscriminada con los cuales realizó dibujos para referirse al salón de clase, los niños y otros elementos que fue nombrando con los cuales fue trazando su línea de tiempo; igualmente utilizó flechas que unían cada uno de los segmentos importantes que fue nombrando; también, colocó palabras tales como: participación, protagonistas, sujetos de derechos, autonomía y utilizó números que indicaban la hora y el tiempo que se tenía en cuenta para la realización de cada momento a lo largo del día laboral.

Cuando la docente tuvo su línea de tiempo elaborada, se continuó con el desarrollo del siguiente momento, en el cual identificó algunos aspectos claves a través de las convenciones de color previamente definidas. Esta participante utilizó la mayoría de las convenciones, excluyendo las referidas al factor *contexto nacional*, específicamente las variables *organización y estructura del ciclo inicial y obligatoriedad del preescolar en el sistema educativo*.

La docente ubicó cuatro variables en el centro de su cartografía: *características de docentes de preescolar, experiencia docente y características familiares y acompañamiento en las actividades escolares*. Esta acción fue argumentada por la docente con la consideración que se relacionan de manera general con todos los momentos del aprendizaje.

La docente decidió encerrar todas las convenciones que están dentro de cada momento del día; al consultarle por ello, manifestó que consideraba que toda actividad debía generar un aprendizaje para la vida.

En la cartografía la docente identificó la relevancia de aquellos elementos que incidían en el aprendizaje colocando un signo positivo (+) a la mayoría de los factores identificados por ella como presentes y el signo negativo (-) al lado del *factor contexto familia*. Finalmente, en la escala de incidencia la docente de la misma manera colocó a todos los factores una puntuación entre 2 y 3.

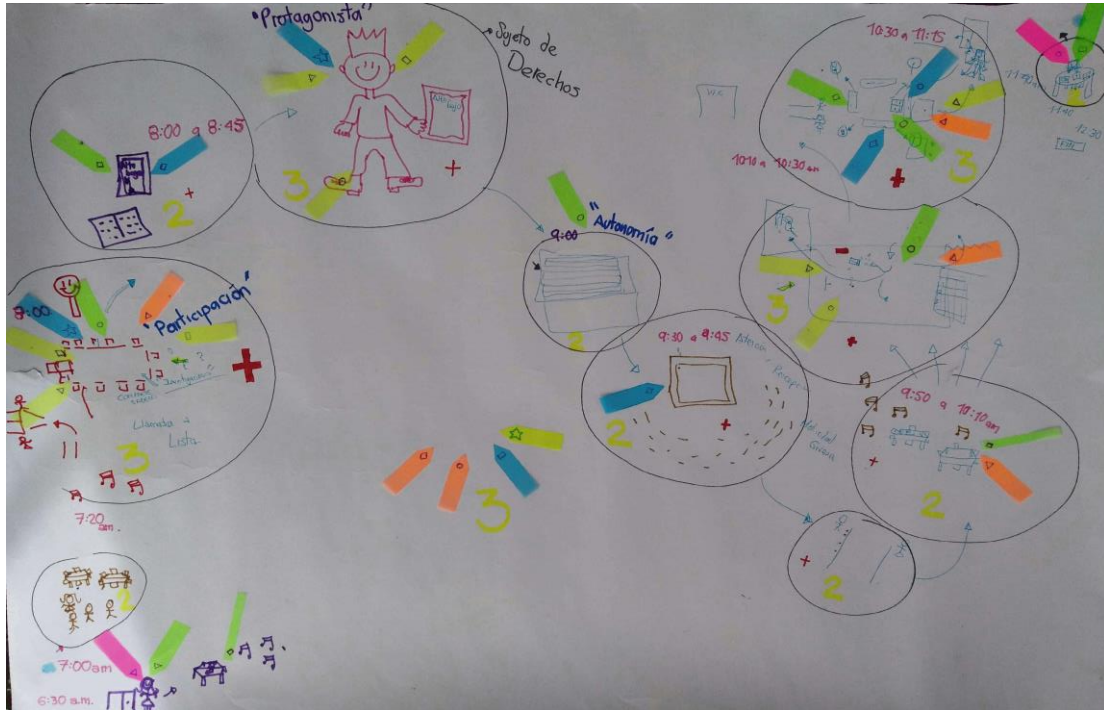


Imagen 2. Cartografía participante 2. Los banderines de colores, indican los diferentes contextos que fueron presentados, los signos + y - indican la influencia; y los números 1, 2 y 3 indican el nivel de relevancia dado por cada participante.

Participante 3.

Esta participante de mostró abierta y relajada durante toda la sesión. Utilizó resaltadores de distintos colores para ir plasmando los diferentes momentos del día de forma escrita, con muy poco dibujo. (Ver apéndice E3)

Al terminar de enunciar los momentos, trazó líneas curvas para conectarlos, porque según afirmó en el aula no suceden las cosas de forma lineal; se observó la particularidad que su línea de tiempo fue circular, terminando en el mismo punto de inicio. Identificó como momentos principales del día, la preparación del espacio del aula, la asamblea, el momento de lectura, el momento de exploración, la actividad concreta o principal del día, la concreción del trabajo en guías, la hora del juego, los momentos de hábitos de higiene y alimentación, un momento que denomina de agradecimiento (espiritual) y la comunicación con padres a la hora de la salida.

En el siguiente momento, identificó las variables presentadas y las ubicó en relación con los diferentes momentos de su línea de tiempo. La utilizó la totalidad de las convenciones.

Ubicó en el centro las variables de *formación docente, características de los estudiantes y entorno y ambiente de aprendizaje*; porque consideró que son transversales a todo el trabajo que se desarrolla el aula.

En el momento de preparación del espacio colocó la *organización del sistema educativo, las políticas educativas y el enfoque pedagógico*, pues siente que le dan las bases para desarrollar su día en el aula. Más adelante agregó otro momento que denominó planeación de clase y allí ubicó las variables de *aprendizajes relevantes, expectativas de la familia y características individuales del estudiante*, las cuales, también considera que le dan elementos para organizar las actividades a desarrollar con sus estudiantes.

Otro momento en el que concentró la ubicación de las variables fue en la concreción del trabajo en guías, allí ubicó las variables de *estructura del ciclo inicial y organización institucional*, porque ofrecen elementos que delimitan las acciones que se desarrollan; también colocó la *formación docente, las actividades didácticas y la experiencia docente*, porque desde allí es que se plantean las actividades; finalmente situó *las características de la familia y el acompañamiento a las actividades escolares*, porque considera que la familia ejerce influencia y de alguna manera exige la concreción en guías de los aprendizajes como forma de saber que tanto aprenden los niños en el aula.

Cuando se le presentó sobre la variable referida a las *características del docente*, la ubicó en la parte inferior de la cartografía y trazó una línea al tiempo que afirmó que es la base de todo lo que se realiza en el aula, por lo que especifica, además, ciertas características específicas del docente de educación inicial: debe ser dinámico, creativo, versátil, flexible, paciente y tener buena comunicación. Más adelante agregó como la emocionalidad del docente como aspecto para tener en cuenta.

En el momento de encerrar en círculos los momentos que consideraba más influyentes escogió tres variables: *actividades didácticas, entorno y ambiente de aprendizaje, y*

características del estudiante. Luego encerró el elemento que agregó referido a la emocionalidad del maestro.

En cuanto a la influencia, la consideró positiva en los elementos señalados anteriormente. Y no fue clara en sus expresiones en cuanto a la relevancia.

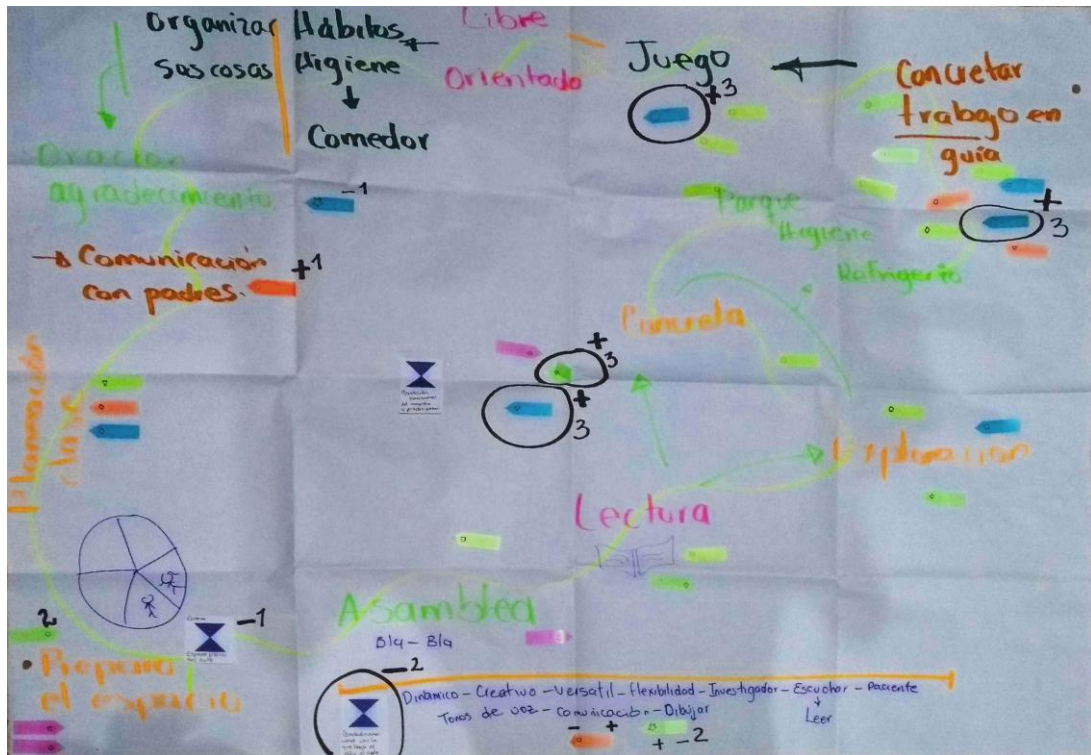


Imagen 3. Cartografía participante 3. Los banderines de colores, indican los diferentes contextos que fueron presentados, los signos + y - indican la influencia; y los números 1, 2 y 3 indican el nivel de relevancia dado por cada participante.

Análisis de los factores asociados al aprendizaje

A continuación, se presentan uno a uno, los factores asociados teniendo en cuenta las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

Factor contexto nacional.

En este primer factor se recogieron las concepciones que tienen las docentes acerca de aspectos relacionados con el direccionamiento y la administración del servicio educativo por parte de entes nacionales y territoriales, está compuesto por dos categorías: la primera hace

referencia a la *organización del sistema educativo*, aquí el agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra por lo menos alguno de los componentes del sistema educativo y la relación con su estructura, regulación, financiación, servicios; como un factor involucrado en el aprendizaje de los infante; la segunda categoría es *Políticas educativas* en la que el agente educativo manifiesta de alguna manera y menciona algunos de los fundamentos conceptuales que orientan las estrategias, intervenciones y acciones políticas que garantizan la atención integral a la primera infancia como factores involucrados en el aprendizaje de los infantes.

Organización del sistema educativo.

En esta categoría se encuentra de manera general, que las tres participantes coinciden en que está presente la variable *formación de los docentes que atienden el ciclo inicial*; considerando la capacitación como un elemento constante y que permite tener herramientas pedagógicas para el trabajo con los infantes; las participantes 2 y 3 manifiestan la capacitación formal, mientras que la participante 1 hace alusión a una capacitación informal de manera autodidacta, tal como lo manifiesta. "En esas dos horas [...] generalmente estoy leyendo sobre niños, qué hacer con ellos [...] empiezo a pensar y maquinan ¿Qué hago con eso que leo? ósea, como hago desde la teoría algo práctico con los niños". (L42, L53).

En cuanto a la relevancia, la participante 1 manifiesta: "yo soy docente de formación, a mí me formaron para enseñar, entonces la curiosidad y en la lectura que hago continuamente y el preguntarme cómo aplico, aunque no esté en mi jornada laboral es importante". (L326, L328), dado lo anterior, para la docente es importante actualizar sus conocimientos a través de la lectura, y al mismo tiempo, repensar cómo llevarlo a la práctica, mientras que la participante 2 manifiesta que los nuevos aprendizajes se verán reflejados en las actividades propuestas en el aula, no hace alusión a una formación concreta por parte de la docente, pero sí evidencia que hace parte de su labor; la participante 3 no muestra relevancia en esta variable.

Las participantes 1 y 2 convergen en que la formación del docente influye positivamente en el aprendizaje, independientemente de la manera como logran adquirir el conocimiento; la participante 2 manifiesta que:

no se puede quedar únicamente con lo que se aprende en la licenciatura, sino al contrario, el estar capacitándose posibilitará si la maestra está con lo que aprendió cuando hizo su licenciatura entonces se va a ver corta, para generar nuevas actividades para que los niños aprendan. (L831)

La organización y estructura del ciclo inicial y obligatoriedad del preescolar en el sistema educativo son consideradas como variables ausentes, ya que los participantes no hicieron referencia a estos aspectos, ni manifestaron su relevancia e influencia en el aprendizaje de los infantes.

Políticas educativas para primera infancia.

En esta categoría puede decirse que las tres participantes refieren la presencia de la variable *calidad educativa*, difiriendo cada participante en su apreciación, pero coincidiendo en asumir que la calidad en educación inicial está ligada a la atención integral del infante, relacionado con la garantía del cubrimiento de sus necesidades básicas. La participante 1 se refiere a que las políticas de infancia no solo son espacios de protección, si no que se evidencian en la salud, educación y materiales; mientras que la participante 2 expresa: "también tiene en cuenta esa estructura, los lineamientos, la ley de cero a siempre [...] las bases curriculares las tenemos en cuenta para trabajar con los niños de ciclo inicial" (L463, L465) con lo anterior se identifica que la docente nombra algunas políticas definidas para la educación inicial que están presentes en el trabajo con los infantes; la participante 3 expresa que las políticas tiene una intención y que al momento de aplicarlas tienen otra diferente, no siendo coincidente esta con la práctica, por lo que se entiende que aunque se reconocen las políticas, no se ven reflejadas necesariamente en las prácticas pedagógicas.

En cuanto a su relevancia, la participante 1 le da demasiada importancia al espacio físico, la participante 2 da importancia a que estas políticas ven al niño como sujeto de derecho, no solo como aquel que necesita conocimiento (aprendizaje), la participante 3 no hace alusión a este variable. Ninguna de las participantes alude a que las políticas influyan en el aprendizaje de los infantes.

Por otro lado, en la variable *educación inicial* solo la participante 3 mostró presencia y relevancia, manifestando que existen unos planteamientos y principios tenidos en cuenta en la educación inicial, pero no los define, aunque evidencia que se debe trabajar a partir de ellos, ya que tienen unas implicaciones para la primera infancia. las participantes 1 y 2 no hacen alusión a esta variable.

Ninguna de las participantes hace alusión a los *recursos económicos destinados a la primera infancia* como una variable presente, influyente o relevante. A continuación, se muestra cada categoría incluyendo las respectivas variables, como se observa en la tabla 10:

Tabla 10. Segmento de la matriz categorial, factor contexto nacional con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

FACTOR	CATEGORIA	VARIABLES	Influyente	Relevante
1. CONTEXTO NACIONAL	1.1 ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.	1.1.1 Organización y estructura del ciclo inicial.		
		1.1.2 Formación de los docentes que atienden el ciclo inicial.	+	△
		1.1.3 Obligatoriedad del preescolar en el sistema educativo.		
	1.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PRIMERA INFANCIA	1.2.1 Recursos económicos destinados a la PI		
		1.2.2 Calidad educativa en PI	NM	▲
		1.2.3 Educación inicial.	NM	△

abc Variable mencionada por las 3 participantes	abc Variable mencionada por 1 o 2 participantes
abc Variable no mencionada	NM No manifiestan
▲ Relevancia con escala	△ Relevancia sin escala

Factor contexto comunidad educativa.

Este segundo factor recoge las concepciones de las docentes a partir de elementos propios de la estructura de la comunidad educativa como lo son: organización, estructura institucional, ubicación y agentes educativos. Está compuesto por 4 categorías; la primera tiene en cuenta *la organización institucional* y elementos propios tales como estructura, objetivos, normas, procedimientos administrativos, sistemas de control y fines definidos, necesarios para su

funcionamiento; la segunda categoría *ambiente escolar* tiene que ver con la forma en que se relacionan, conviven y se comunican los miembros de una institución educativa; la tercera categoría se refiere a los *recursos institucionales* como elementos referidos a la infraestructura, insumos, y materiales: didácticos, tecnológicos, económicos, y humanos con los que cuenta la institución educativa y la última categoría *directivos docentes* hace referencia a los servidores públicos que desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas, responsables del funcionamiento de la organización escolar, todas las categorías anteriormente mencionadas son visibles al ser manifestadas de alguna manera por parte de las docentes y ser nombradas como factores involucrados en el aprendizaje de los infantes.

Organización institucional.

En la participante 3 está presente la variable *ubicación de la institución*, mencionando el estrato del cual hacen parte los infantes y la poca movilidad que tienen debido al espacio reducido de las viviendas donde habitan; las otras dos participantes no mencionan esta variable; en cuanto al *énfasis o enfoque académico* se puede observar que las tres participantes lo mencionan como una variable presente en el aprendizaje; igualmente las tres refieren que este se orienta a partir de un modelo pedagógico socio crítico, el cual orienta la planeación dada en el aula. La participante 1 expresa:

Aquí, en preparación y desarrollo de clase [...] aquí en las clases, porque cada colegio tiene una forma de entender la educación según las necesidades de la población, en el desarrollo de la clase, tu estructura para planear pensando cómo puedo responder a las necesidades que se pensaron que tenía la comunidad, entonces el enfoque pedagógico es por ejemplo el socio crítico, histórico cultural (L356, L360).

En cuanto a la relevancia de este variable, las participantes 2 y 3 coinciden en que es importante puesto que tiene el enfoque socio crítico en su quehacer pedagógico, pero no aluden a que tenga influencia en el aprendizaje de los infantes. La participante 1 no presenta relevancia ni influencia en esta variable.

En la participante 3 la *percepción de la comunidad educativa* se encuentra como una variable presente expresando, que el ciclo inicial se estructura igual que los demás niveles educativos existentes en la institución, y a su vez aclara que es negativa la influencia en el aprendizaje, ya, que no se tiene en cuenta las características propias de los infantes, sino que priman las asignaturas. las otras dos participantes no mencionan esta variable. En cuanto a la *composición del colegio*, ninguna de las tres participantes manifestó presencia de este factor en el aprendizaje.

Ambiente escolar.

En cuanto al *clima laboral* las tres participantes concuerdan en la presencia de esta variable, ellas consideran que hace parte importante de la cotidianidad de la institución, para ellas es importante las relaciones que pueden establecer con sus compañeros, tal como lo expresa la participante 1 quien menciona las manifestaciones de cordialidad y respeto con sus compañeros; mientras que la participante 2 manifiesta la importancia de este dentro de su cotidianidad escolar, y por último la participante 3 menciona:

Es importante contar con un equipo de trabajo y sentirse que forma parte de un equipo de trabajo, cuando yo lo que ponerme acuerdo con mis compañeras y decir, por ejemplo; es que los niños están súper convocados desde los planetas y entonces cada una de ellas desde sus campos trabaja interesados también. (L462-465).

Ella resalta el trabajo en equipo y el apoyo que los docentes se pueden dar en realización de diferentes temáticas o actividades a realizar con los estudiantes.

En cuanto a la relevancia de este factor la participante 1 le da demasiada importancia a estar bien con ella y con los demás, lo cual facilita el trabajo con los niños, mientras que la participante 2, da importancia al apoyo que se requiere por parte del área administrativa de la institución, a la labor que se desempeña en el aula y por último la participante 3 enuncia que el clima laboral tomado como referente de aprendizaje está afectando a los menores.

En cuanto a la influencia al aprendizaje; las participantes 1 y 2 expresan que es positiva esta variable ya que convergen en la idea del estado de ánimo frente a ese clima laboral, o ánimo

de la docente; si la docente está desmotivada es difícil que tengan la disposición para posibilitar ese aprendizaje en el estudiante, tal como lo manifiesta la participante 2:

Pienso que también es más algo más exterior, pero influye de alguna manera en los niños, en su bienestar, en su salud, en su aprendizaje, lo que te decía antes si uno no está contento en su colegio uno no recibe un aporte, un apoyo desde la coordinación y la rectoría, entonces, es difícil que todo se dé y se logre exitosamente (L782).

La participante 3 no manifiesta que haya alguna influencia en el aprendizaje de los infantes.

En las variables: *condiciones laborales de los docentes, orden y disciplina institucional*, las participantes no hicieron alusión a la presencia ni influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Recursos institucionales.

En lo referido a *materiales, suministros, elementos didácticos y recursos agotables* la participante 2 manifiesta: "acá también (espacio de rincones de juego), porque en el momento en que yo dispongo el espacio con material, con plastilina, temperas, bloques, acá también estamos utilizando los recursos que tiene el colegio, y los cuentos" (L541); en este aspecto, la participante nombra el manejo de los diferentes materiales utilizados, a través de los cuales desarrolla su labor pedagógica haciendo énfasis en que estos son dados por la institución; en cuanto a la relevancia, la misma participante le da demasiada importancia, puesto que, aunque el docente tenga la motivación es muy difícil generar aprendizajes en los menores, sin el material suficiente. Por su parte, las otras dos participantes no mencionan esta variable.

También se encuentra presente el *equipamiento y mobiliario didáctico*; en este variable las tres participantes confluyen en la presencia de este elemento en el aprendizaje, donde las participantes 1 y 3 hablan sobre la ludoteca y los recursos que se encuentran allí pero difieren en cuanto a su manipulación ya que el participante 1 manifiesta que es muy complicado utilizarlo porque hay presencia de terceras personas para hacerlo, al igual que el reducido espacio para su manejo; en cambio el participante 3 lo utiliza no solo para jugar libremente, sino con una intención pedagógica; en tanto que la participante 2 enumera los diferentes equipos

suministrados por la secretaría de educación los cuales son aprovechados por los docentes; en cuanto a la relevancia e influencia los participantes no hicieron alusión alguna a estos iniciadores.

La *infraestructura* fue mencionada por las tres participantes dando cuenta no solo de su utilidad, sino también de lo inadecuada que es para los infantes, tal como lo menciona la participante 1 "En la mayoría de las instituciones [...] la arquitectura no está para niños de esa edad". (L177- L179), igualmente la participante 2 expresa el riesgo existente en su estructura y cómo se deben crear estrategias para mitigar ese riesgo dándole relevancia a esta variable mientras que la participante 3 nombra la existencia de diferentes espacios que pueden ser utilizados para el aprendizaje de los menores; solo la participante 1 expresa que la infraestructura no está adecuada para los niños ya que no pueden explorar todas sus habilidades en su proceso de formación, evidenciándose influencia negativa en su aprendizaje. En cuanto a la relevancia las participantes 1 y 2 expresan que la infraestructura más o menos es importante en el aprendizaje, la participante 2 manifiesta la generación de estrategias para mitigar riesgos. La participante 3 no hace alusión a esta cualidad.

Directivos y docentes.

Las docentes nombran como variable presente *las características del docente* en este aspecto únicamente las participantes 1 y 3 coinciden en que las maestras de educación inicial debe poseer unas características especiales tales como la escucha, la paciencia, el manejo de la voz, la actualización y la comunicación; en cuanto a la relevancia, la participante 3 le da demasiada importancia en cuanto hace alusión a que estas características son la base de todo lo que implica ser educador de infantes; finalmente la participante 1 nombra la "actitud y aptitud influye positivamente en el aprendizaje porque un docente puede hacer mucho con muy poco y muy poco con mucho". (L499- L500), lo cual da cuenta qué tan influyentes pueden ser las actitudes y aptitudes en el aprendizaje de los infantes, la participante 2 no menciona esta variable. Con relación a la variable de *evaluación docente y gestión escolar* ningún participante manifestó su presencia, relevancia e influencia en el aprendizaje.

Tabla 11. Segmento de la matriz categorial, factor contexto comunidad educativa con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

FACTOR	CATEGORIA	VARIABLE	Influente	Relevante	
2. CONTEXTO COMUNIDAD EDUCATIVA	2.1 ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL:	2.1.1 Ubicación de la institución.	NM	NM	
		2.1.2 Énfasis o enfoque académico	NM	△	
		2.1.3 Percepción de la comunidad educativa sobre la organización institucional.	-	NM	
		2.1.4 Composición del colegio			
	2.2 AMBIENTE ESCOLAR	2.2.1 Condiciones laborales de los docentes			
		2.2.2 Clima laboral	+	▲	
		2.2.3 Orden y disciplina institucional			
	2.3 RECURSOS INSTITUCIONALES	2.3.1 Materiales, suministros, elementos didácticos y recursos agotables.	NM	▲	
		2.3.2 Equipamiento y mobiliario didáctico	NM	NM	
		2.3.3 Infraestructura	-	▲	
	2.4 DIRECTIVOS Y DOCENTES	2.4.1 Características del docente.	Expresada pero no determinada	▲	
		2.4.2 Evaluación docente			
		2.4.3 Gestión escolar			

abc Variable mencionada por las 3 participantes

abc Variable no mencionada

▲ Relevancia con escala

abc Variable mencionada por 1 o 2 participantes

NM No manifiestan

△ Relevancia sin escala

Factor contexto de aula.

En este tercer factor las participantes permitirán ver sus creencias y percepciones en relación con el espacio educativo propio del aula, que propicia de manera intencionada acciones pedagógicas; está conformado por tres categorías: *práctica docente* la cual da cuenta de aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza propia de cualquier ejercicio formativo, la categoría *entorno de aprendizaje* hace referencia a los ambientes de aprendizaje en los cuales se ofrecen experiencias pedagógicas que posibilitan la construcción de conocimientos e interacciones sociales adecuadas y la última categoría *actividades de enseñanza* tiene en cuenta aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, todas las categorías anteriormente mencionadas, podrán ser manifestadas de alguna manera por parte de las docentes y ser nombradas como factores involucrados en el aprendizaje de los infantes.

Práctica docente.

Los participantes 1 y 3 nombran la *experiencia docente* como variable presente, por ejemplo, la participante 1 manifiesta que esta experiencia le ha permitido entender que un niño construye su aprendizaje a partir del hacer, igualmente la participante 3 manifiesta "Cuando hay una experiencia docente, tú reflexionas pero porque está actividad aquí no me funciona o porque aquí este cuento no me funcionó o porque yo lo introduje de manera diferente" (L561-563) lo que da cuenta que la experiencia permite buscar mejores maneras de hacer las cosas, esta participante es la única que da cuenta de la influencia positiva en el aprendizaje de los menores debido a que si no se reflexiona puede llegar a descontextualizar a los niños y niñas; la participante 2 no menciona esta variable. En cuanto a la relevancia ninguna de las participantes hace referencia a esta cualidad.

La variable *enseñanza de contenidos adecuados* está presente en las tres participantes, las participante 2 y 3, convergen en que la asamblea posibilita que se den unos contenidos a partir de lo que los niños expresan y preguntan, mientras que la participante 1 expresa que sus actividades son en "espacios grandes, con papeles grandes, porque necesita que trabajen primero y se ubiquen en un espacio" (L136, L137); lo que da cuenta que hay unos contenidos ya estructurados; en este caso la docente se refiere a la ubicación espacial, en este aspecto convergen con la participante 2 quien enuncia que los contenidos se dan desde la malla

curricular, dando cuenta de que estos contenidos son tenidos en cuenta en el aprendizajes de los infantes, en cuanto a la relevancia la participante 1 menciona que este factor es más o menos importante ya que ella “cree que es importante que antes que los niños tomen el lápiz trabajan muchos los dedos [...] a mí no me parece tan importante las actividades, porque sigo insistiendo que eso aprenderá el niño solo en algún punto” (L135-L136; L336 - L337), la participante 2 le da bastante relevancia a este aspecto. La participante 3 no hace alusión a esta cualidad. En cuanto a la influencia ninguna de las tres participantes hace referencia a esta cualidad.

Entorno de aprendizaje.

Hay presencia y relevancia en el factor *uso de las TIC* por la participante 1 quien manifiesta que “gracias a Dios ya tenemos computador [...] no es el mejor internet, pero lo tenemos para trabajar con ellos haciendo búsquedas que ayuden a complementar su aprendizaje”. (L289, L292), al igual que siente que además de tener un computador, este es una herramienta que posibilita el aprendizaje del estudiante; las otras dos participantes no mencionan la variable como presente en el aprendizaje infantil.

La participante 2 manifiesta presencia, relevancia e influencia en la variable *ambientes de aprendizaje*, manifestando que la ambientación y disposición del espacio con diferentes recursos y experiencias como el trabajo por rincones es importante, igualmente ella expresa que una actividad vivencial influye positivamente en el aprendizaje, ya que los infantes tienen la oportunidad de aprender mediante experiencias provocadoras. las participantes 1 y 3 no mencionan esta variable.

Actividades de enseñanza.

En cuanto a la *evaluación*, las participantes 1 y 2 convergen en que este factor no sólo se debe dar para los infantes, sino que debe realizarse a partir de esa relación bidireccional que se da entre el infante y la docente, tal como lo expresa el participante 2 “no es solamente es evaluar si el niño aprendió el círculo y el color rojo, sino también evalúo lo que yo propongo desde mi saber; genero nuevos aprendizajes en los niños, también se evalúa si lo que se propone si desarrolla habilidades, si desarrolla participación, si desarrolla autonomía, todo eso se evalúa” (L639); en cuanto a la cualidad de relevancia la participante 2 alude a que si se evalúa se mejoran

procesos y se reconocen los diferentes ritmos de aprendizajes, ella manifiesta que no se debe evaluar a los infantes a partir de notas, lo cual es importante para ella, no manifiesta su influencia. La participante 3 no menciona esta variable.

Las variables *apoyo docente*, *planeación* y *tiempo efectivo de enseñanza* no están presentes, no se identifica su relevancia o influencia en el aprendizaje de los infantes.

Tabla 12. Segmento de la matriz categorial, factor contexto aula con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

FACTOR	CATEGORIA	VARIABLE	Influyente	Relevante
3. CONTEXTO AULA	3.1 PRÁCTICA DOCENTE	3.1.1 Experiencia docente	+	NM
		3.1.2 Enseñanza de contenidos adecuados	NM	▲
	3.2 ENTORNO DE APRENDIZAJE	3.2.1 Uso de las TIC	NM	△
		3.2.2 Ambiente de aprendizaje	+	△
	3.3 ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	3.3.1 Tiempo efectivo de enseñanza		
		3.3.2 Apoyo docente		
		3.3.3. Planeación		
		3.3.4 Evaluación a infantes	NM	△

abc	Variable mencionada por las 3 participantes	abc	Variable mencionada por 1 o 2 participantes
abc	Variable no mencionada	NM	No manifiestan
▲	Relevancia con escala	△	Relevancia sin escala

Factor contexto familia.

En el cuarto factor las participantes se referirán a aspectos relacionados con la familia como escenario de interacción cultural donde se brinda seguridad, afecto y cuidado, se compone de dos categorías: *crianza* que tiene que ver con el papel de la familia en algunos aspectos referidos al cuidar, acompañar, alimentar y educar a los infantes y la categoría *características de*

la familia se refiere a los atributos que configuran las familias y el conjunto de funciones o roles que sus miembros cumplen; las categorías anteriormente mencionadas, podrán ser manifestadas de alguna manera por parte de las docentes y ser nombradas como factores involucrados en el aprendizaje de los infante.

Crianza.

La participante 1; nombra la variable *acompañamiento en actividades escolares*, quien hace alusión a la retroalimentación que se da por parte de sus padres; en las cualidades de relevancia e influencia no hubo ninguna apreciación al respecto. Las participantes 2 y 3 no mencionan esta variable como elemento asociado al aprendizaje de los infantes.

En la variable *hábitos de sueño* la participante 1 manifiesta: “El comer y el dormir son necesidades básicas que creo que deben estar satisfechas en el niño para que así pueda rendir académicamente en el colegio y así hacer otras cosas” (L69-L67) en este momento la docente afirma que estas necesidades deben darse desde la familia y afirma que estos aspectos influyen en el aprendizaje de los infantes; puesto que un niño o niña que no haya dormido lo suficiente no va a rendir, ya que su cerebro tampoco estaría despierto; las participantes 2 y 3 no nombran esta variable.

Hábitos de alimentación es una variable que está presente en la participante 2 y nombra la importancia de tener estos hábitos, ya que de sus hogares vienen muy maternas y en cuanto a la influencia expresa:

Si yo soy un niño que está bajo de defensas, desnutrido pues me va a ser mucho más difícil que mi cerebro absorba como todos estos nuevos conocimientos, todos estos nuevos saberes, entonces pienso que la salud, la alimentación, todos estos factores externos pienso que sí inciden (L927, L929).

Aquí, ella hace alusión a la incidencia en el aprendizaje de forma negativa. Las participantes 1 y 3 no mencionan esta variable.

Características de la familia.

En cuanto a la variable *dinámicas familiares*, las participantes 1 y 2 coinciden en que la afectividad es un aspecto presente en el aprendizaje de los infantes, la participante 1 hace alusión a que en las características se pueden evidenciar si hay amor o complacencia hacia sus hijos mientras que la participante 2 manifiesta que:

Los niños expresan y normalmente cuentan lo que pasan en la casa, uno también se da cuenta ahí si en la casa hay respeto, si acostumbraban a sentarse a compartir todo el desayuno o si al contrario expresan mi papá le pega, le dice groserías a mi mamá, entonces ahí uno se da cuenta más o menos como es la familia (L685)

La participante 3 no hizo mención a esta variable.

En cuanto a la relevancia, la participante 1 vuelve a manifestar demasiada importancia de la afectividad, pero, no solamente con la familia sino con los demás y consigo mismo, la participante 2 expresa:

Uno escucha cosas que los niños comentan con los amiguitos y que nos lleva a investigar o tratar en clase, porque a veces algo está pasando en casa, por ejemplo, que hay agresión hacia los niños o que hay problemas familiares que los están afectando (L313). De ahí que ella considera que afecta negativamente el aprendizaje.

En la cualidad de influencia la participante 1 alude:

un niño que viene de una familia tranquila no es lo mismo que otro que venga de una familia donde el papá le pega a la mamá, este último se verá afectado su aprendizaje porque, así como se va a concentrar en las actividades

El participante 2 por lo contrario, manifiesta que la familia incide negativamente ya que los menores traen de sus casas acciones no adecuadas para su edad por falta del manejo de normas; de ahí que influye negativamente en el aprendizaje. En cuanto a la variable *expectativas sobre la educación inicial*, la participante 1 y 2 hacen alusión a esta variable, refiriéndose a que la familia piensa que lo ideal es leer y escribir o llegar con un cuaderno a hacer tareas, en cuanto a la relevancia e influencia fueron omitidas por las participantes.

Por último, las variables *nivel educativo de las familias, composición familiar y ocupación laboral* no fueron señalados por las participantes en ninguna de las tres cualidades.

Tabla 13. Segmento de la matriz categorial, factor contexto familia con sus respectivas categorías y las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

FACTOR	CATEGORIA	VARIABLE	Influyente	Relevante	
4. CONTEXTO FAMILIAR	4.1 CRIANZA	4.1.1 Acompañamiento en actividades escolares	NM	NM	
		4.1.2. Hábitos de sueño	Expresada pero no determinada	NM	
		4.1.3 Hábitos de alimentación	-	NM	
	4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA	4.2.1 Nivel educativo de las familias			
		4.2.2 Composición Familiar			
		4.2.3 Dinámicas familiares	-	▲	
		4.2.4 Ocupación laboral			
		4.2.5 Expectativas sobre la educación inicial	NM	NM	

abc Variable mencionada por las 3 participantes	abc Variable mencionada por 1 o 2 participantes
abc Variable no mencionada	NM No manifiestan
▲ Relevancia con escala	▲ Relevancia sin escala

Factor contexto individual.

En este último factor las docentes mencionaran al infante con unas condiciones y características propias como elemento involucrado en el aprendizaje de los infantes, este factor está compuesto por tres categorías; *actitudes frente al aprendizaje* que refiere a la forma de actuar y el comportamiento del infante frente al aprendizaje, la siguiente categoría es *características del estudiante* aquí tiene en cuenta el reconocimiento del infante a partir de sus historias de vida, contextos y condiciones particulares, y finalmente se encuentra la categoría *resolución de problemas* la cual refiere la forma como los estudiantes de educación inicial solucionan los conflictos con sus pares; las categorías anteriormente mencionadas, podrán ser

manifestadas de alguna manera por parte de las docentes como factores involucrados en el aprendizaje de los infantes. Se pueden apreciar las variables que lo conforman en la siguiente tabla:

Actitudes frente al aprendizaje.

En la variable *Motivación*, la participante 2, refiere la importancia de la motivación como una capacidad que influye en el aprendizaje, y así lo expresa: "pero si el niño no está en la capacidad [...], motivacional, para adquirir este conocimiento pues no lo va a hacer, también es muy importante la parte motivacional" (L930, L931); sin embargo, también hace relación entre emocionalidad y motivación como influyente en el aprendizaje, "pues como todos somos sujetos, que te digo, que estamos muy permeados por la parte de la emoción [...] entonces si yo estoy triste, para mí la parte emocional y motivacional es muy importante" (L934).

Esto se reafirma cuando la participante 2, considera relevantes las situaciones familiares que afectan la emocionalidad y por lo tanto su motivación:

Entonces el niño, si en su casa el día anterior hubo un problema y sus papas se pelearon, que suele suceder que se golpean, que se tratan mal el niño va a llegar triste y aburrido, se va a poner a llorar pues con que ganas va a decir sí que rico colorear o que chévere escuchar este cuento, él está triste y está pensando en que sus papitos se van a separar o rompieron las cosas y se trataron mal, va estar afectado. (L938)

La participante 3, también refiere una relación, con la emocionalidad, pues considera que "afecta [...] también el estado emocional con el que llegan los niños al aula" (L785- L787). La participante 1 no hace alusión a esta variable.

En cuanto a la variable, *disposición para aprender*, la participante 2 considera que se relaciona con su decisión con vincularse a las actividades escolares, cuando afirma:

Entonces ellos solitos, nadie les dice tienes que hacerlo así o de esta forma, o con plastilina, o tienes que hacerlo así ellos deciden como desarrollan su actividad, si quieren con plastilina o también en el rincón que ellos quieran participar, a veces ellos preguntan si es así, pero para mí es valioso y perfecto lo que ellos hacen (L609-L611).

Así mismo, la participante 3 informó que no siempre la disposición para aprender está presente, porque la afectan otras situaciones como “el niño no siempre está en disposición de aprender, pudo haberle pasado algo, porque esta enfermito, porque llegando de camino, se cayó y se tropezó o porque la mamá lo regañó antes de entrar a la institución (L788-L790).

Esto coincide con lo que expresó la participante 2, que también lo relaciona con la importancia de que sean atendidas las necesidades básicas:

Si un niño viene que comió bien, durmió, desayuno bien, su mamita lo trajo, le dio un besito de despedida, pásala rico, pues este chico va a venir dispuesto como una esponja a absorber todo lo que sus amigos le compartan, él va a compartir sus cosas y va a tener una disposición para así generar nuevos aprendizajes. (L943-L944).

La participante 1 no refiere esta variable como relevante o influyente en el aprendizaje. Por último en la variable *Articulación entre conocimientos nuevos y previos*, ninguna de las participantes ofreció información que permitiera identificar la presencia de la misma.

Características del estudiante.

Con respecto a la variable *Características socioeconómicas y culturales*, sólo la participante 3 expresó que se observan diferencias entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes: “los niños que tienen menores condiciones [socioeconómicas] están como más interesados por aprender, como que les... les, mmm, les cautiva más las experiencias” (L989). Las participantes 1 y 2 no hacen alusión a esta variable. *Autoconcepto*, *Género* y *edad* no son variables mencionadas por ninguna de las participantes.

Resolución de problemas.

En esta categoría en cuanto a la variable *Liderazgo y habilidades sociales*, la participante 1 considera que “los niños son más pasivos, tranquilos, más empáticos, capaces de establecer relaciones sanas de convivencia con sus compañeros” (L129, L130).

La participante 2, expresa que “los niños empiezan a desarrollar muchas habilidades sociales, habilidades de respetar la palabra del otro, de aprender a escuchar, no solamente un trabajo individual como el que se hace aquí en el puesto” (L208). Además, le da relevancia en el

aprendizaje cuando observa que los niños no siempre trabajan de forma individual “si no que empiezan a hacer sus actividades grupales que también permiten que ellos aprendan a generar habilidades sociales" (L210).

Así mismo, en términos de la influencia en el aprendizaje, la misma participante 2 afirmó que “siento que el momento del aprendizaje es cuando ellos son protagonistas y ellos hablan, expresan, escuchan y es allí donde se generan aprendizajes [...] en estos espacios de socialización, porque en el momento de hablar y compartir es cuando se generan aprendizajes” (L439, L442). La participante 3 no menciona esta variable.

Con respecto a la variable *Clima escolar en el aula* la participante 1 reconoce que los niños tienen la capacidad de resolver los conflictos, la participante 2 coincidió en la misma apreciación y al respecto dijo: “y en el descanso, entonces uno acá se da cuenta de que ellos solitos crean normas en los juegos, pienso que también allí se dan muchos saberes” (L4341). La participante 3 no hace mención a esta variable.

En la variable *Trabajo en equipo* ninguna de las tres participantes hace referencia como elemento presente en el aprendizaje de los infantes. Se pueden apreciar las variables que lo conforman en la siguiente tabla:

Tabla 14. Segmento de la matriz categorial, factor contexto individual con sus respectivas categorías, con las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

FACTOR	CATEGORIA	VARIABLE	Influyente	Relevante
5. CONTEXTO INDIVIDUAL	5.1 ACTITUDES FRENTE AL APRENDIZAJE	5.1.1 Motivación	Expresada pero no determinada	△
		5.1.2 Disposición para aprender	NM	NM
		5.1.3 Articulación entre conocimientos previos y nuevos.		
	5.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE	5.2.1 Género		
		5.2.2 Auto concepto		
		5.2.3 Edad		

	5.2.4 Características socioeconómicas y culturales	NM	NM
5.3 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	5.3.1 Liderazgo y habilidades sociales	Expresada pero no determinada	▲
	5.3.2 Trabajo en equipo		
	5.3.3 Clima escolar en el aula	NM	NM
abc Variable mencionada por las 3 participantes abc Variable no mencionada ▲ Relevancia con escala		abc Variable mencionada por 1 o 2 participantes NM No manifiestan ▲ Relevancia sin escala	

Discusión de resultados

Como parte del presente ejercicio investigativo, se hizo precisión de los factores asociados al aprendizaje a través de las teorías implícitas de las docentes y de la construcción interna que han hecho a través de sus experiencias, tal como lo menciona Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1993) “las percepciones de relaciones entre sucesos aumentan su capacidad comprensiva como ser humano” (p.76). De esta forma, a través de la voz de las participantes se identificaron factores asociados al aprendizaje en la educación inicial, a partir de las cualidades de presencia, relevancia e influencia.

Al contrastar los antecedentes de esta investigación, se encuentra la pertinencia de investigar las teorías implícitas de los docentes, tal como lo señala en su trabajo López y Basto (2010), puesto que es necesario ahondar en el pensamiento del maestro de educación inicial y su relación con la práctica educativa que desarrolla en el aula.

Así mismo, se encontró en los resultados, que si bien todas las participantes reconocen las políticas educativas y los avances en la consolidación de la educación inicial, se hace muy poca referencia al reconocimiento de los referentes curriculares y los derechos básicos de aprendizaje dentro del aula, por lo que se evidencia ese distanciamiento entre la teoría explícita y lo que realmente se reconoce como importante en el aprendizaje escolar, esto es similar a lo hallado por Gómez y Guerra (20112).

Igualmente, tal como lo plantea Piñeros (2013) en su investigación con docentes de colegios de Boyacá, se encontró que las tres participantes, reconocen los diferentes contextos (nacional, educativo, familiar, de aula e individual) como factores que de alguna manera influyen en el aprendizaje de los niños y las niñas. Sin embargo, al especificar las categorías y sus variables, hace falta indagar un poco más para poder elaborar construcciones de sentido al respecto.

Al analizar los hallazgos se encuentra coincidencia con la investigación de Cornejo y Redondo (2007), en cuanto a la necesidad de construir un modelo explicativo que permita ir más allá de dar cuenta de la realidad y la voz del maestro desde sus teorías implícitas, hacia un escenario que promueva un diálogo de saberes, desde los cuales se puedan hacer mejores comprensiones de los factores asociados al aprendizaje en educación inicial.

Otra similitud con trabajos anteriores se encuentra en relación con la investigación de Ureta y Zabala (2014), puesto que efectivamente las docentes pudieron identificar factores que afectan positiva o negativamente el aprendizaje en especial respecto a la influencia de la familia y las condiciones de vida que le ofrecen al estudiante, por lo cual se hace necesario, como educadores, contribuir a mejorar aspectos relacionados con la familia, ya que esta hace parte de los principales agentes educativos responsables de la educación de los infantes, y requieren del apoyo de la escuela y del trabajo conjunto; lo que posibilitar aprendizaje más fortalecidos y positivos en esta etapa.

Al revisar puntos de encuentro con las investigaciones en educación inicial, las participantes reconocen esta variable, pero no es posible observar claridades sobre las construcciones conceptuales que tienen sobre ella. Al parecer se sienten incluidas de forma natural por la cotidianidad de su trabajo y desarrollan su práctica a partir de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje en estas edades.

De manera general, como resultado del ejercicio investigativo realizado se destaca que los contextos nacional, comunidad educativa, aula, familia e individual, están presentes como factores asociados al aprendizaje, presentando según el instrumento aplicado, un nivel de relevancia entre más o menos y demasiado incidente en el aprendizaje; al igual que se evidencia la influencia positiva en la gran mayoría, excepto en el contexto familiar y comunidad educativa

en el que una participante lo refiere como un elemento que influye de forma negativa en el proceso de aprendizaje. A continuación, se muestran los resultados obtenidos contexto por contexto:

Factor Contexto nacional.

Este factor es tenido en cuenta por todas las participantes, mencionando la variable *formación de los docentes* que atienden el ciclo inicial, como el aspecto más importante dentro de la categoría *organización del sistema educativo*, estando presente en la totalidad de las participantes, a la vez que se considera relevante e influyente en el aprendizaje de los infantes por dos de las participantes. Autores como Van Grieken (2016), mencionan la importancia de la formación docente y su relevancia dentro de la calidad de la educación, teniendo en cuenta que este ejercicio se ubica dentro de un contexto de grandes cambios y transformaciones tanto de la sociedad, como de la ciencia y la cultura; por tanto, el proceso constante de capacitación y adquisición de herramientas se considera un aspecto importante dentro de los educadores (p.32).

Se destaca que la disposición para usar lo que el docente aprende, permitirá que este se involucre en nuevos desafíos pedagógicos y utilice adecuadamente estrategias y metodologías que beneficien al estudiante en su aprendizaje.

Otra categoría presente es *políticas educativas*, referida desde la variable *calidad en la atención a la primera infancia*, esta es determinante no solo en el aprendizaje, sino también en el desarrollo integral; es por ello, que la movilización por la primera infancia ha derivado en la promulgación de políticas públicas en favor de estas edades, es en el caso colombiano, con la política De Cero a Siempre (Ley N° 1804, 2016), que busca fortalecer los derechos de las mujeres gestantes y los niños de cero a seis años, y desde la cual se ha planteado la estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia (AIEPI) como una forma de asumir que todo ser humano se considera sujeto de derecho desde su gestación. Eso lo ratifica el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), en el que se exponen los resultados de la evaluación PISA 2015, donde revelan que los niños de 15 años de edad que tuvieron acceso a la Educación y Atención a la Primera Infancia, presentaron un mejor desempeño a comparación de aquellos que no fueron atendidos en este aspecto; por tanto, la

educación de la primera infancia se instaure como elemento relevante en el aprendizaje de los infantes y ayude a sentar las bases para el futuro desarrollo de habilidades.

Aunque estas políticas públicas regulan la forma como se direcciona la educación inicial, lo clave es aportar desde la escuela a la formación integral de los infantes en su desarrollo social, cognitivo, comunicativo y ético a través de la labor conjunta e intencionada por parte de los diferentes agentes educativos, quienes deben propiciar ambientes de seguridad, protección, cuidado y participación, garantizando así, una atención de calidad que favorezca su aprendizaje y desarrollo.

Si bien la variable *educación inicial* sólo está presente en una participante y es considerada relevante por la misma, se destaca como elemento referenciado en informes de la OCDE, esta organización recomienda la inversión y el aumento de esfuerzos para favorecer la educación inicial de alta calidad, teniendo en cuenta que son los niños desfavorecidos los que más se beneficiarían de esto, de manera que la oportunidad de alcanzar su potencial y mejorar la movilidad social sea una realidad para todos los niños, así mismo autores como Vila (2000) mencionan la importancia de la educación inicial, al igual que hace énfasis en la necesidad de estar en permanente transformación de las prácticas educativas como organizativas en pro de favorecer el sistema educativo.

Contexto comunidad educativa.

En lo referido a la categoría *organización institucional* está presente el *enfoque académico* y curricular de la institución como variable involucrada en el aprendizaje de los infantes, es considerada relevante para dos docentes; la *ubicación de la institución* y la *percepción de la comunidad educativa* están presentes solo en una participante y esta última es considerada influyente de forma negativa.

En cuanto a la variable más nombrada en este contexto, se evidencia el *enfoque didáctico* y curricular en contextos académicos como elemento articulante en el aprendizaje, es así como plantea Carrillo (2009) que este abarca un programa estructurado de contenidos disciplinares, un conjunto de experiencias provistas principalmente por la escuela, hasta una visión más amplia que señala que el curriculum es construido por los sujetos en un contexto sociocultural

determinado (p,51), permeando el saber y el hacer en las docentes de educación inicial siendo este planificador de oportunidades de aprendizaje y aunque existen modelos curriculares basados en competencias que posibiliten desde la infancia una adecuada preparación de los estudiantes en entornos reales (Arellano, 2009, p.49), es importante resaltar que el Ministerio de Educación nacional (MEN) nombra las competencias para educación inicial a partir de un enfoque integral lo cual permite nuevos aprendizajes de una manera flexible y accesible a la etapa de desarrollo, es de tal manera que las docentes en educación inicial deben tener claridad de la intención educativa en esta etapa.

Por otro lado, la variable *clima laboral* es tenida en cuenta por todas las participantes, y a la vez es considerado un aspecto relevante dentro de la categoría *ambiente escolar*; además de ser influyente para dos docentes determinan en gran medida la influencia positiva o negativamente en los estudiantes y en el personal educativo, según Calvo (2014) “es el medio ambiente, humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano, el que influye directamente en la satisfacción de los trabajadores como en la productividad de la empresa”(p. 7) por lo cual este clima institucional es determinante en el aprendizaje, debido al gran impacto que tiene frente a los diversos procesos que el docente lleva a cabo en su quehacer pedagógico, ya que permea su forma de actuar y de ser frente a los estudiantes.

En cuanto a la categoría de *los recursos institucionales*, las variables de *infraestructura, equipamiento y mobiliario didáctico* están presentes en todos las participantes, siendo esta última considerada relevante para dos docentes e influyente para una de ellas, dentro del proceso educativo en donde se hace necesario la utilización de materiales que puedan apoyar las temáticas dadas en cada uno de los niveles educativos para que los estudiantes desarrollen trabajos que les permitan profundizar en los aprendizajes (ICFES, 2016, p.29) siendo estos herramientas que apoyan al docente y a su vez facilitan la adquisición de habilidades; en el caso de educación inicial, los infantes necesitan variedad de material a través del cual puedan explorar su entorno, así mismo estos proporcionan experiencias para que puedan descubrir, observar, manipular de manera más concreta, lo que permitirá que el proceso de aprendizaje sea mucho más acorde y pertinente a su edad, así mismo contar con una adecuada *infraestructura* es un factor importante para un buen desempeño escolar porque cumple un rol motivacional y

funcional; es decir, facilita el proceso de aprendizaje (Campana, Velasco, Aguirre y Guerrero, 2014).

Por último en la categoría *directivos y docentes* se destaca la variable *características del docente*, tenida en cuenta por dos participantes, a la vez es considerada relevante e influyente por una de ellas; es importante resaltar aquellas características que todo docente debe poseer para poder brindar a los estudiantes mejores posibilidades de aprendizaje, según el lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial (SED 2013) las docentes infantiles deben caracterizarse por tener un vínculo afectivo, observar, escuchar al infante, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas al igual que desarrollar acciones intencionadas para posibilitar un desarrollo adecuado y articular de manera integral varios aspectos sociales, corporales, comunicativos, cognitivos, lo que permite que se dé un aprendizaje desde diferentes aspectos.

Factor contexto aula

En la categoría *práctica docente* la variable *enseñanza de contenidos adecuados* es considerada por todos los sujetos como la más importante en el aprendizaje, le sigue la *experiencia docente*, que, si bien está presente según dos participantes, es considerada no influyente por una de ellas. En cuanto a la primera variable, Escobar (2006) manifiesta que es importante que las docentes de educación inicial sean conscientes de su intencionalidad educativa debido a que en las aulas se dedican a realizar actividades que poco requieren de un esfuerzo intelectual (p.171), sin embargo los niños en esta etapa tienen un gran potencial y las docentes pueden tener en cuenta todas esas preguntas e inquietudes para proveerlos de contenidos no solo dados desde la malla curricular, sino de aquellos que surgen de los intereses de los infantes; de ahí que su aprendizaje sea más contextualizado.

La categoría *entorno de aprendizaje* refiere como variable el *ambiente de aprendizaje* como elemento presente en una participante, siendo relevante e influyente de manera positiva; según el MEN (2014) este trasciende la mirada plana de su organización para convocar a diversos agentes educativos a enriquecerlo, de forma que tenga en cuenta las particularidades de las niñas y los niños y, al mismo tiempo, les proponga múltiples posibilidades para crear, transformar, significar, comprender y participar en su configuración. (p.72), en este sentido estos posibilitan experiencias de aprendizaje de manera integrada y dinámica, a partir del cual las

docentes podrán reconocer los saberes que tienen los infantes y plantear así mismo nuevas posibilidades de aprendizaje.

Mientras que la variable *uso de las TIC* está presente y relevante en una participante. En este factor aún existen discusiones, sin embargo, se hace evidente la transformación y evolución de los procesos educativos que cada día se encuentran más relacionados con la tecnología, y que en gran parte en el contexto colombiano constituyen una herramienta de apoyo para la labor docente al interior del aula, por lo que posee relevancia e implicaciones en las comunidades de aprendizaje y su impacto social para los infantes (Jaramillo, 2014).

En la categoría *actividades de enseñanza* se destaca la variable *evaluación a infantes*, estando presente en dos participantes y considerada relevante por una de ellas, cabe resaltar que en esta etapa se valoran procesos de desarrollo y tiene una connotación muy diferente a las evaluaciones dadas a otros niveles educativos como lo son primaria y bachillerato, según la SED (2013) esta se da a través del seguimiento a desarrollo, como un “proceso continuo, dinámico, intencional y sistemático que da cuenta de los avances, logros, fortalezas y aspectos a potenciar expresados en el hacer cotidiano del niño y la niña, a partir de las múltiples experiencias y oportunidades de desarrollo que desde el jardín infantil o colegio se privilegian”(p.81) dando cuenta que la educación inicial se particulariza por darse desde el reconocimiento del infante a partir de sus particularidades, lo cual brinda herramientas a la docente que conlleven a resignificar la evaluación como un elemento que no debe ser instrumentalizado si no que debe fortalecer el aprendizaje y a sí mismo es un medio para que las docentes puedan reestructurar y reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Factor contexto familiar

En la categoría *crianza* se evidencia que dos de las participantes consideran que los *hábitos de alimentación y sueño* influyen en gran medida en los procesos de aprendizaje. En lo referido a la alimentación Cornelio citado por Salinas (2012) argumenta que los niños desnutridos pueden tener alteraciones en el desarrollo mental y a su vez problemas de aprendizaje y del lenguaje con alteraciones significativas, limitando así la integración al mundo (p.8), igualmente este mismo autor refiere que el “sueño juega un papel crítico en preparar al cerebro para el aprendizaje neural durante la vigilia, es decir el sueño es importante para

incrementar la consolidación de memoria y está asociado a la plasticidad neural” (p,4) por lo cual esta variable es determinante en el aprendizaje; ya que el sueño además de ser reparador en términos fisiológicos, es crucial y necesario en los primeros años de vida y el desarrollo cerebral tendrá las condiciones necesarias para adquirir con mayor facilidad la habilidades cognitivas necesarias que se requieren para aprender. Así mismo, Ojeda (2011) reafirma que los niños con problemas relacionados con el sueño se manifiestan con una exagerada hiperactividad, desatención, irritabilidad, impulsividad y pueden llegar a presentar conductas agresivas (p. 200), elementos que dificultarían el aprendizaje en el aula, así mismo los infantes en esta etapa de desarrollo, requieren de un tiempo de descanso adecuado proporcionado por la familia, para que sus procesos de aprendizaje puedan llevarse a cabo con mayor firmeza, mejorando su atención, percepción y memoria.

La variable *acompañamiento en actividades escolares* para las docentes no representan gran influencia, puesto que solo una participante lo mencionó como presente dentro del aprendizaje de los infantes. En cuanto a la variable *dinámicas familiares* todas las participante la refieren como demasiado relevante e influyente de manera negativa en el aprendizaje de los infantes, con relación a las variables mencionadas anteriormente Burgos (2018) expone en su investigación cualitativa sobre factores asociados al desempeño escolar, la importancia del apoyo familiar como un elemento motivador y las dificultades familiares como un interferente en los procesos académicos, así mismo en otro estudio se resalta la relación complementaria entre la familia y la escuela en donde las dos cumplen funciones necesarias para la formación integral de los estudiantes (Romagnoli y Cortese, 2016). Es así, como desde la percepción de las docentes estas dinámicas familiares son consideradas como un factor presente, relevante e influyente en los procesos de aprendizaje de los infantes.

En cuanto a la variable *expectativa de educación inicial*, dos docentes la consideran presente en el aprendizaje, pero no las consideran relevantes e influyentes, este aspecto es tomado en cuenta en el estudio titulado *Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas* (Vila, 2000), en el que se presentan las características, importancia y necesidades principales de la educación infantil, enfatizando que en esta etapa educativa se debe estar en permanente transformación de las prácticas educativas como organizativas, lo cual favorecerá los cambios sociales y por ende, el sistema educativo, a su vez, Serrano y Pontes

(2015) mencionan la influencia que poseen las expectativas iniciales, tanto de la familia como de los profesionales en el contexto educativo sobre los estudiantes y su proceso de formación, sin embargo, se debe resaltar que este concepto de educación inicial aún se encuentra asociado con roles de protección y de atención integral que aún es necesario aclarar por medio de procesos investigativos.

Factor contexto individual

En cuanto a la categoría *actitudes frente al aprendizaje* se evidencia que dos de las participantes consideran que la variable *motivación* es un elemento presente y una de ellas las clasifica como relevantes e influyentes en los procesos de aprendizaje. Por otro lado la variable *disposición para aprender* es un elemento que dos participantes mencionan que está presente en los factores asociados al aprendizaje, y una de estas docentes menciona que si puede influir en el proceso de aprendizaje por parte del estudiante, la EAIEPI (2013) reconoce al infante y su carácter de ser único e irrepetible; que tiene su propia forma de aprender y de ser, y que desde cualquier dimensión de desarrollo se debe reconocer y potencializar todas sus habilidades las cuales promueven su aprendizaje. (p. 99 - 102) por lo cual sería pertinente reconocer las diferencias y particularidades de cada infante que den cuenta del momento de su aprendizaje, aunque otra mirada la ofrece Romero, Utrilla y Utrilla (2014) y de Chiari (2014), en la que mencionan algunos aspectos relacionados a la dimensión cognitiva en cuanto a la disposición para aprender y al factor motivacional, como elementos relevantes para el logro de objetivos escolares, a lo que se añade que si bien es cierto los niños preescolares necesitan ir desarrollando aspectos que faciliten su aprendizaje y la consecución de metas de manera autónoma, la docente y la familia son quienes debe brindar estrategias efectivas que posibiliten el aprendizaje en esta etapa.

En la categoría *características del estudiante* solo una participante mencionó las *características socioeconómicas y culturales* sin referirse a su relevancia e influencia en el aprendizaje, cabe resaltar que, aunque esta solo presente, hace parte de las educadoras infantiles conocer esas características que hacen parte de cada infante, ya que a través de ellas se tendrá una manera más acertada y contextualizada de generar aprendizajes. Finalmente, en la *categoría resolución de problemas* la variable *liderazgo y habilidades sociales* está presente en el

aprendizaje y es manifestada de manera influyente y relevante en el aprendizaje, según el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF (2004) tiene en cuenta el desarrollo social de los infantes y refiere que

el niño o niña va formando una visión del mundo, de la sociedad y de sí mismo, al tiempo que adquiere herramientas intelectuales y prácticas para adaptarse al medio en que le toca vivir [...] así mismo las primeras etapas del desarrollo son básicas para el futuro del niño o niña e influyen para toda la vida en su relación con los demás, en el rendimiento escolar, y en su capacidad para participar activamente en la sociedad” siendo este un aspecto clave y determinante en el aprendizaje y socialización de los infantes, ya que al vincularse de manera más positiva con el entorno y adquieran valores y actitudes propicias con los demás. (p. 98)

Otro elemento significativo que surgió del análisis de los resultados tiene que ver con la presencia de todos los contextos; haciendo evidente que las educadoras tienen en cuenta al niño desde su integralidad donde confluyen diferentes actores políticos, públicos, educativos y familiares que intervienen como climas efectivos para el aprendizaje y a su vez son los que proveen las primeras experiencias frente al proceso de formación.

Así mismo, otro aspecto a resaltar hace parte de aquellas variables en las que coincidieron las docentes en lo referido a la formación de los docentes que atienden el ciclo inicial, la calidad educativa en primera infancia, el énfasis o enfoque académico, el clima laboral, el equipamiento y mobiliario didáctico, la infraestructura y la enseñanza de contenidos adecuados como las más destacadas en este estudio. Con respecto a las evidencias halladas sobre los factores asociados al aprendizaje infantil; es posible identificar que tanto aspectos internos, como externos en el infante pueden favorecer o no el aprendizaje y por ende repercutir en su desempeño escolar.

Finalmente con relación a los factores asociados al aprendizaje, es posible identificar varios de estos que impactan y marcan la diferencia cuando se analizan desde la eficacia escolar, por ejemplo, varios estudios asocian estos factores con el pensamiento del docente, cómo construye su práctica y cuáles son sus teorías en relación con la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se observa que existe un interés por develar el pensamiento del docente y escuchar su voz

desde la experiencia, igualmente es pertinente la investigación acerca de todos aquellos aspectos que influyen en el aprendizaje, específicamente en el entorno escolar y desde el inicio de la vida escolar y que conviene definirlos como factores asociados al aprendizaje (Treviño, 2016; Ureta y Zavala, 2014).

Capítulo 5. Conclusiones, aportes, recomendaciones y proyecciones

Al analizar los resultados se encontraron aspectos que permitieron dar cuenta del objetivo general, el cual hace referencia a *caracterizar las teorías implícitas sobre los factores asociados al aprendizaje en educación inicial de docentes de tres colegios públicos de Bogotá*; por un lado se lograron identificar y categorizar a la luz de las teorías implícitas de las tres participantes, los factores que no solo están presentes en el aprendizaje de los infantes, sino de aquellos que también están ausentes en la educación inicial; así mismo se consideraron las cualidades de relevancia e influencia. Así mismo, se aporta a la comprensión de los factores asociados al aprendizaje desde los implícitos de las docentes a partir de la cotidianidad en el entorno escolar, reconociendo la voz del docente como una fuente de conocimiento ya que es un saber en contexto.

En primera instancia la identificación de los factores coincidentes en los marcos de contexto de las pruebas transnacionales y nacionales sirvió de línea base que aportó a la develación de aquellas elementos asociadas al aprendizaje en los infantes, así mismo la mayor parte de las variables identificadas por las participantes se percibieron con una influencia positiva en el proceso de aprendizaje de los infantes; presentando un nivel de relevancia entre más o menos o demasiado incidente en el aprendizaje, cualidades determinantes y sobresalientes para dar cuenta de estos factores. Igualmente se encuentran semejanzas y diferencias entre los factores asociados encontrados en las pruebas nacionales y transnacionales, con los resultados encontrados en esta investigación, cabe resaltar que las participantes hacen mayor énfasis en los factores correspondientes al contexto comunidad educativo y contexto aula.

No obstante, se evidenciaron variables, como es el caso del contexto familiar el cual puede tener efectos negativos y llevar al infante a enfrentar determinadas dificultades en el aprendizaje, especialmente lo relacionado con la dinámica familiar tiene un gran impacto en los infantes. Así mismo, la infraestructura es también referenciada de manera negativa debido a que las construcciones no están acordes a las edades de los estudiantes y existen riesgos inminentes en su adecuación, que no permiten que el estudiante desarrolle sus capacidades y habilidades.

En cuanto a la formación de los docentes, se consideró una variable significativa, por el valor que la asignaron las participantes como forma de adquirir herramientas pedagógicas para el

trabajo con los infantes, aunque el concepto “capacitación” se realice de manera autónoma o formal, hay un marcado interés porque el estudiante de ciclo inicial sea favorecido a partir de los conocimientos adquiridos por el guía o docente.

Referente al enfoque académico que orienta el ejercicio pedagógico en el aula, esta como elemento que desarrollan las maestras para llevar a cabo el aprendizaje en los infantes. Por otra parte, el clima laboral, se percibe como influyente en la dinámica de los docentes. No obstante, variables que generalmente influyen no fueron reportadas, como, por ejemplo, las condiciones laborales, el orden y la disciplina institucional.

Respecto al personal docente que interactúa con los estudiantes, se identificó que las participantes sugieren que deben existir unas características particulares, como la escucha, la paciencia, el manejo de la voz, la actualización y la comunicación para garantizar un buen aprendizaje en los estudiantes.

De otro lado, los entornos de aprendizaje se reconocieron como importantes en la forma como posibilitan espacios pedagógicos para los estudiantes garantizando su aprendizaje en las condiciones óptimas posibles. Un hallazgo particular, fue la mención de las herramientas de la tecnología y la comunicación como un factor diferencial en las prácticas educativas.

Por último, las características individuales de los estudiantes en relación con la motivación y la resolución de problemas se reportaron como presentes y relevantes en el proceso de aprendizaje, concibiéndose como inmodificables por parte de los docentes, es decir, que, de alguna forma, las docentes perciben que sus prácticas pueden ser ineficaces en alumnos desmotivados con bajas habilidades de resolución de problemas.

Finalmente, en los estudios previos a esta investigación se puede evidenciar que existen trabajos alrededor de factores asociados al aprendizaje en cuanto a aspectos referidos a la alimentación y al aprendizaje, la salud y el aprendizaje, entre otros, pero de forma disgregada.

Por otra parte, al inicio del presente ejercicio se plantearon aspectos de pertinencia de una investigación de este tipo, por lo que desde las intenciones que dieron origen al problema de investigación, es necesario reflexionar sobre los aportes alcanzados, expresados de la siguiente manera:

a. Ampliar el campo de estudio de los factores asociados al aprendizaje en diferentes niveles educativos, incluyendo el ciclo inicial; al respecto, se logran hacer avances en cuanto a los aportes que dan las docentes como insumo que permita definir las particularidades que requiere comprender los factores asociados al aprendizaje desde el ciclo inicial

b. Explicitar las teorías que construye el docente alrededor de los factores que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas; en este aspecto se alcanzan a precisar factores asociados al aprendizaje que las docentes participantes reconocen como relevantes e influyentes en el aprendizaje de sus estudiantes.

c. Aportar en la comprensión del pensamiento del docente en la construcción del sentido de la educación inicial, aquí hay un aporte desde el ejercicio de aproximación a la forma cómo se podría ofrecer un ambiente propicio para develar las teorías implícitas de las docentes de educación inicial, para hallar esas construcciones de sentido que le dan a su práctica pedagógica.

A continuación, se presentan algunas recomendaciones, a la luz de los resultados; respecto a la forma de mejorar y fortalecer el tema investigativo:

- Favorecer espacios para la reflexión sobre las teorías implícitas y otros elementos cognitivos que tienen los docentes sobre los factores del aprendizaje en la educación inicial. Esto permitirá explicar el origen de sus prácticas pedagógicas y, además, dar cuenta de la incongruencia o incoherencia entre sus creencias y sus acciones
- Realizar un abordaje integral de los estudiantes, en el que se consideren los elementos vitales de su esfera existencial, pues cómo reveló este estudio, la familia y la comunidad se perciben como influyentes en el aprendizaje, incluso a veces, de forma negativa.
- Revisar cómo algunos aspectos administrativos, como la disposición del espacio y los materiales pueden estar afectando el aprendizaje de los estudiantes de educación inicial, pues los docentes reportan que este tipo de elementos comprometen la calidad de la educación.

A partir del ejercicio realizado, se plantean los siguientes aspectos a tomar en cuenta en futuras investigaciones:

- Ampliar las investigaciones respecto de las teorías implícitas de los docentes de educación inicial, pues hasta el momento el acceso a dichas teorías se ha realizado principalmente en maestros de educación secundaria y superior.
- Realizar un abordaje mixto con una mayor muestra, que incluya otros agentes educativos, de modo que se puedan describir con mayor profundidad los factores asociados al aprendizaje infantil.
- En futuros trabajos, complementar la recolección de la información con otros instrumentos, como la observación de las prácticas educativas de los docentes de educación inicial, de modo que se pueda comparar y contrastar aquello develado en el discurso y las acciones pedagógicas que llevan a cabo en su cotidianidad escolar.
- La política de atención integral a la primera infancia estableció unos entornos donde se desenvuelven los niños menores de seis años, por lo que sería interesante ahondar en el estudio de este planteamiento y su relación con los contextos referidos desde las pruebas transnacionales y nacionales, para hallar posibilidades de encuentro entre los factores que influyen en el aprendizaje de los infantes.

Referencias

- Arellano, S. (2009). Enfoque curricular basado en competencias: proceso descriptivo del cambio efectuado en carreras de educación en universidades privadas de Santiago de Chile (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Recuperado de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/260470/02.%20SAC_2de4.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Ayala, J., (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional. Bogotá: Banco de la República.
- Azcona, Maximiliano; Manzini, Fernando y Dorati, Javier (2013). *Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología*. Instituto de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Barragán, D., & Amador, J.C. (2014). *La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación*. Itinerario Educativo, 64, 127-141.
- Blanco, C. (2007). *Calidad en la educación: una visión desde la educación inicial*. Revista de investigación, Vol. 31, Nº. 62, págs. 125-148
- Burgos, J. (2018). *Comprensiones narrativas de los factores asociados al desempeño académico en estudiantes de Boyacá, Colombia*. Diversitas. Vol. 14, Núm. 1. Ediciones USTA
- Cabezas, H., & Monge, M. (2014). Influencia del entorno donde se ubica el centro educativo en la presencia del acoso en el aula. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44732048004/>
- Calvo, S. (2014). Estrategia de gestión educativa para fortalecer el clima organizacional de la comunidad de docentes y administrativos, del Colegio Instituto Bogotá de ciudad Berna (tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8627/ESTRATEGIA%20DE%20GESTION%20EDUCATIVA.pdf?sequence=1>

- Campana, Y., Velasco, D. Aguirre, J. y Guerrero, E. (2004). Inversión en infraestructura educativa: una aproximación a la medición de sus impactos a partir de la experiencia de los Colegios Emblemáticos. CIES, consorcio de investigación económica y social, 17.
- Carretero, M. (1998). *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Carrillo, M., Carrera, C. y Sanhueza.(2008). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de pedagogía*, volumen 30,51.
- Castañeda, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica*. México, México: El manual moderno: U. de Guadalajara - UNAM.
- Cornejo, R. y Redondo J. (2007). *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual*. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 2, pp. 155-175 Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Cossío E. y Hernández G. (2016). *Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes*. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 21, N°. 71, 2016, págs. 1135-1164
- Chiara, M. (2014). La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno (tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona, España. Recuperado de
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf
- Diker, G. (2003) *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- DPN - Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Marco para las políticas públicas y lineamientos para la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el Municipio. Guía para los alcaldes*. Bogotá, Colombia: Quebecor Word Bogotá S. A.
- Eggers, K. (2016). *Factores de eficacia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de Telesecundaria en México*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- EAIIEPI - Estrategia de atención integral a la primera infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Presidencia de la República. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e impresos S.A.

- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, volumen (21), 171.
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad De Educación. Departamento De Posgrados. Maestría En Educación. Bogotá D.C.
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación*, 5, 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf>
- Garzón, M. (2014). Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje (tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?* *Estudios pedagógicos*. Vol. 38, no.1. (25-43) Valdivia <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. En F. Knop. (Ed.), *Reflexión Pedagógica*. Edición III. Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación. Asignaturas: Pedagogía del Diseño I y II - 2015 (pp. 15-18).
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la instrucción*. México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, A y Ruíz, J. (2013). *Estudios Descriptivos*. En Páramo, P. (Comp.). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia. (pp. 45-83)
- IEA (2013) *Marco de evaluación International Computer and Information Literacy Study*)
- ICFES, (2016) *Marco de factores asociados Saber 3°, 5° y 9° 2016*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

- ICFES (2017). *Las características del aprendizaje El ambiente escolar en el Índice Sintético de la Calidad Educativa*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Bogotá, Colombia.
- Jaramillo, A. (2012). *Ambientes virtuales en el proceso educativo. Modelos de asumir el Entorno Virtual* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/10208/1/adrianamariajaramillopinzon.2012.pdf>
- Ley N° 1804. Diario Oficial No. 49.953 de Congreso de la República de Colombia, Bogotá, D.C., 2 de agosto de 2016.
- Loo, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula: estudio de 17 profesores de Historia, Lenguaje y Religión pertenecientes a la red de colegios Maristas de Chile*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- López, B. y Basto, S. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. Educación y educadores, Vol. 13, N° 2, págs. 275-291.
- Marco, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina*. Colección estudios N° 6. Serie de análisis área políticas sociales. Programa EUROsociAL. Madrid.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- MEN (2016). *Derechos básicos de aprendizaje, transición*. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional
- MEN (2014). *Sentido de la educación inicial*. Serie referentes técnicos para la Educación inicial. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional
- Múnera, L. (2014). *Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. Saber, Ciencia y Libertad*.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2003>
- Muñoz, (2010). *Estudio de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá*. Educación y ciudad, N° 19, págs. 57-68
- Murillo, F., (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

- Murillo, J. (2008) *Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa*. artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>
- Murillo, J y otros. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica, quince buenas investigaciones*. Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- Ojeda de López, Juana; Quintero, Johana; Machado, Ineida. *La ética en la investigación* Telos, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2007, pp. 345-357 Universidad Privada Dr. Rafael Bellosso Chacín Maracaibo, Venezuela
- Ojeda, M. (2011). El sueño en la edad preescolar y su repercusión en el desarrollo, la conducta y el aprendizaje. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 50(2) ,200
- Opie, C. (2004). *Doing educational research, a guide to first-time researchers*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2017). Starting Strong 2017. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>
- Parra, J., Marulanda, E., Gómez, F., y Espejo, V. (2005). *Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Serie Estados del Arte.
- Peña, A.J., Soto, V., & Calderón, U. (2016). *La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881-899. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162011.pdf>
- Peña, E. (2011). *Modelos multinivel de los factores de eficacia escolar en el programa PISA*. Universidad de Oviedo. Departamento de psicología. Tesis doctoral.
- Peralta, M. y Fujimoto, E. (1998). *La atención integral de la primera infancia en américa latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Chile. Organización de Estados Americanos (O.E.A)
- Pérez, G. (2017). El apoyo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en clases de ciencias (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11522/8392>

- Piñeros, M. (2013). *Interpretación de las teorías implícitas acerca del aprendizaje de un grupo de profesores de educación básica secundaria de tres colegios rurales del departamento de Boyacá*. Universidad Católica de Colombia. Facultad de psicología. Maestría en psicología. Bogotá.
- PISA (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe en español volumen I: resultados y contexto. OCDE
- Pozo, J. (2003). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Madrid, España: Grao.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Pozo, J.y otros (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* . Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIRF, S.L.
- Ramírez, J. (2014). *La investigación cualitativa y el estudio de casos múltiples*. https://www.academia.edu/7103948/La_investigaci%C3%B3n_cualitativa_y_el_estudio_de_casos_m%C3%BAltiples?auto=download
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Editorial San Marino
- Rodrigo, M., (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Ed. Visor.
- Rojas, G., Alemany, I., & Ortiz, M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1377-1402. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122852019.pdf>
- Romagnoli, C & Cortese, I. (2016). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>
- Romero, L., Utrilla, A., & Utrilla, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10(5), 291-319. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/461/46132134020/>

- Salinas, S. y Aguilar, L (2012). Importancia del sueño y la buena nutrición en el desarrollo infantil y aprendizaje. UNICEF. Lima, Perú. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/306/13Sue%C3%B1o%20y%20nutrici%C3%B3n%20-%20Luis%20Aguilar.pdf>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Ciudad de México, México. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa. Sexta edición*. México, México: Pearson Educación.
- SED (2013). *Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito Capital*. Bogotá, Colombia. Secretaría de educación distrital.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guildford Press.
- Tello, C., & Gorostiaga, J. (2009). *El enfoque de la cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas*. *Práxis Educativa*, 4(2), 159-168.
- TERCE (2016) *Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Treviño, E. (2016) b. *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Factores asociados*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Santiago.
- Ureta, F. y Zavala, N. (2015). *Factores que inciden en el aprendizaje, escuelas primarias apoyadas por Plan Guatemala*. Vol. 48 No 2 (2014): *Interamerican Journal of Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v48i2.262>

- Vila, I. (2000). *Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 22, (Ejemplar dedicado a: Educación inicial), págs. 41-60.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica S.L.
- Vygotski, L., y Luria (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wyer, R. (2004). *Social Comprehension and Judgment. The Role of Situation Models, Narratives, and Implicit Theories*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Zapata E. y Restrepo (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*
<https://doi.org/10.11600/1692715x.11114270712>

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Somos tres docentes de educación inicial pertenecientes a colegios públicos de Bogotá, quienes estamos realizando una investigación que busca conocer, qué piensan los agentes educativos sobre el aprendizaje en la educación inicial.

Tu experiencia es muy importante para nosotras, por ello, no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa escuchar, es lo que profesores como tú piensan al respecto.

Antes de iniciar, agradecemos tu disposición y colaboración, estamos seguras de que aportarás elementos muy importantes para nuestra investigación.

Como esta investigación tiene como fin conocer qué piensan los agentes educativos sobre el aprendizaje en la educación inicial, se elaborará una cartografía alrededor de la cual se establecerá un diálogo acerca del aprendizaje en educación inicial, a partir de unas preguntas predefinidas, pero es posible que en nuestro diálogo y con tu experiencia e ideas, surjan otras que serán bienvenidas.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y de carácter anónimo, por lo que no se usará para ningún propósito fuera de esta investigación. La información recolectada será grabada en audio y vídeo, con fines puramente académicos y no conlleva ningún tipo de beneficio económico para las investigadoras, ni para los participantes.

Durante la sesión, puedes expresar las dudas que surjan acerca de la investigación y puede retirarse de la misma, en cualquier momento sin que eso perjudique en ninguna forma. Lo que haremos será dialogar sobre algunos temas. Siéntete libre para hacer preguntas o comentarios.

Si alguna de las preguntas durante la encuesta te parece incómoda, tienes el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Agradecemos tu participación.

“En constancia firmo y acepto ofrecer mi colaboración voluntaria como sujeto que participa en el proceso de recolección de la información y aplicación del instrumento para la investigación mencionada”.

Firma del participante

Nombre: _____

C.C. _____

Fecha: _____

Apéndice B. Protocolo para cartografía de docentes.

PROTOCOLO PARA CARTOGRAFÍA DE DOCENTES

Datos generales

Fecha:		Hora:	
Lugar:		Duración:	
Participante:		Codificación del participante:	
Institución educativa:			
Entrevistador:			

1.OBJETIVO GENERAL

Identificar las teorías implícitas sobre factores asociados al aprendizaje de docentes de educación inicial.

2. RECURSOS

- Equipo de grabación (audio y video)
- Tabla de indicadores de color para contextos. Se elabora en dos versiones: primero dividida por cada subcategoría, para ir mostrando una por una, en orden para el momento cuatro. Segundo, una tabla completa que sirva de referencia a partir del momento cinco.
- Tabla de incidencia
- Plumones de colores

- Papel Bond tamaño pliego o medio pliego
- Cinta de enmascarar
- Tijeras
- Elementos para tomar notas de observación

Se recomienda grabar en paralelo, audio y vídeo; y hacer una copia de respaldo.

3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Sesión de trabajo alrededor de una cartografía elaborada en ocho momentos.

4. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Previamente se tienen organizados los materiales y espacios a utilizar.

Momento uno:

1. El entrevistador recibe al participante, como un invitado, posibilitando un ambiente que le permita acomodarse a la situación y el espacio; para ello, puede utilizar preguntas para “romper el hielo”.

2. El entrevistador hace una presentación, que puede tomar como referencia el siguiente guion:

- Somos tres docentes de educación inicial pertenecientes a colegios públicos de Bogotá, quienes estamos realizando una investigación que busca conocer, qué piensan los agentes educativos sobre el aprendizaje en la educación inicial.

Tu experiencia es muy importante para nosotras, por ello, no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa escuchar, es lo que profesores como tú piensan al respecto.

Lo que haremos será dialogar sobre algunos temas. Siéntete libre para hacer preguntas o comentarios.

Tenemos algunas preguntas definidas, pero es posible que en nuestro diálogo y con tu experiencia e ideas, surjan otras que serán bienvenidas.

Antes de iniciar, agradecemos tu disposición y colaboración, estamos seguras de que aportarás elementos muy importantes para nuestra investigación.

3. Se le muestra el consentimiento informado, haciendo énfasis en la confidencialidad de la información y el uso de imagen.

- Tu participación en este estudio es voluntaria. No revelaremos tu identidad; sin embargo, para el análisis de la información es necesario grabar la entrevista en audio y video, pues hace parte indispensable de la investigación. Nos comprometemos a tratar con absoluta confidencialidad, toda la información recolectada.

4. Presentación de la dinámica de la actividad.

- Vamos a utilizar materiales para graficar la cotidianidad de tu labor como docente del ciclo inicial. Haremos algunas preguntas y te invitamos a contarnos todo lo que consideras puede mostrar la actividad de tu aula y tus estudiantes en relación al aprendizaje.

Momento dos:

Se plantea la pregunta: *¿Cómo llegas a ser docente de educación inicial?*

Se da el tiempo al participante de narrar su respuesta.

Momento tres:

Se invita al participante a dibujar una línea de tiempo de un día de trabajo en su institución, (se le orienta en la hoja, un punto de inicio y un punto de finalización). Se le pide que trate de tener en cuenta todos los aspectos que se viven en la cotidianidad de un día en el colegio.

Durante la realización de la línea de tiempo se pretende generar un ambiente de diálogo para permitir que el docente vaya narrando sus experiencias dentro del aula referidas al aprendizaje de sus estudiantes. Finalizando, se le pide que mire su línea de tiempo y nos cuente sus análisis sobre lo que observa en ella.








- ¿En cuál momento del día sientes que se pueden concentrar las experiencias de aprendizaje de tus estudiantes?, ¿por qué?

Momento cuatro:

Se le explica al participante que vamos a convertir su línea de tiempo en una cartografía e identificaremos algunos aspectos claves a través de convenciones de color.

- *¿Dónde ubicarías los siguientes elementos?, si consideras que están presentes. Por favor argumenta cada una de tus respuestas.*

TABLA DE CODIFICACIÓN POR COLORES PARA LOS CONTEXTOS	
Contexto nacional: - Organización del sistema educativo - Formación docente - Estructura del Ciclo inicial - Políticas educativas	Rojo    
Contexto comunidad educativa: - Organización institucional - Enfoque pedagógico del colegio - Clima laboral - Recursos y suministros institucionales - Características del docente de preescolar	Verde     
Contexto aula: - Experiencia docente - Entorno y ambiente de aprendizaje - Actividades didácticas - Contenidos relevantes - Evaluación	Azul     
Contexto familiar: - Pautas de crianza - Características familiares	Naranja  

- Acompañamiento a las actividades escolares	
- Expectativas de la familia sobre la educación inicial	
Contexto individual del estudiante:	Amarillo
- Actitudes frente al aprendizaje	
- Características individuales del estudiante	
- Capacidad de resolución de problemas	
- Auto concepto de los estudiantes	
Aspectos adicionales que el participante considera importante agregar	

Momento cinco:

Se le solicita al participante que encierre en un círculo negro, los elementos que pueden incidir en el aprendizaje de sus estudiantes del ciclo inicial; argumentando su respuesta.

- Por favor encierra en un círculo negro, los elementos que pueden incidir en el aprendizaje de tus estudiantes.

Momento seis:

Se le solicita ahora, que marque con un signo positivo (+) o con un signo negativo (-) al lado de cada círculo, según considere en qué medida estos elementos inciden en el aprendizaje de los estudiantes del ciclo inicial.

- Por favor marca con un signo positivo o negativo al lado de cada círculo, según consideres en qué medida inciden en el aprendizaje de tus estudiantes.

Momento siete:

A partir de lo anterior, se utilizará una escala de 1 a 3, para indicar la percepción del docente en relación con la incidencia de los elementos identificados en la cartografía frente al aprendizaje de tus estudiantes.

- A partir de lo anterior, utiliza la siguiente escala para mostrar la incidencia de los elementos identificados, frente al aprendizaje de tus estudiantes.

Escala de incidencia	
1	Poca
2	Más o menos
3	Demasiada

Momento ocho:

Se le agradece el tiempo brindado al ejercicio y se realiza las siguientes preguntas de verificación:

- En tus palabras, ¿qué es el aprendizaje?

- ¿Has escuchado hablar de factores asociados al aprendizaje?, explícanos tu respuesta.

Referencias

Este protocolo ha sido realizado usando como referencia el protocolo cartografía *Una mirada sobre el talento académico: muestra de los beneficiarios del programa ser pilo paga* realizado por Angarita, Buitrago, Joya, Moreno Martínez, Ríos, Acosta, Iglesias, Leal, 20017, pág. 309-313.

Apéndice C. Encabezado matriz categorial de análisis con definiciones operativas.

Matriz de análisis categorial factores asociados al aprendizaje

TEORÍAS IMPLÍCITAS: concepciones que tienen los agentes educativos acerca de los factores asociados al aprendizaje en educación inicial.										
FACTOR	CATEGORÍAS	SUB -CATEGORÍAS	DEFINICIÓN OPERATIVA	Códigos participantes	INDICADORES					
					PRESENCIA		RELEVANCIA		INFLUENCIA	
					Presente	Ausente	Relevante	No relevante	Influyen en el aprendizaje	No influyentes en el aprendizaje
					El agente educativo hace alusión o referencia a la variable	El agente educativo no alude o no hace referencia a la variable	El agente educativo da importancia a la variable	El agente educativo no le da importancia a la variable	El agente educativo manifiesta la incidencia de la variable en el aprendizaje	El agente educativo no manifiesta la incidencia de la variable en el aprendizaje
I. CONTEXTO NACIONAL: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra aspectos de la nación y las entidades territoriales encargadas de direccionar la administración del servicio educativo como un factor involucrado en el aprendizaje de los infantes.	I.1 ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra por lo menos alguno de los componentes del sistema educativo y su relación con su estructura, regulación, financiación, servicios; como un categoría involucrado en el aprendizaje de los infantes.	1.1.1 Organización y estructura del ciclo inicial.	El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra cada uno o algunos de los niveles que hacen parte del ciclo inicial como variables involucrados en el aprendizaje infantil.	P.1 P.2 P.3						
		1.1.2 Formación de los docentes que atienden el ciclo inicial.	El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra el proceso de capacitación y formación formal e informal de los docentes de educación inicial como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.	P.1 P.2 P.3						

	<p>1.1.3 Obligatoriedad del preescolar en el sistema educativo.</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra la obligatoriedad de cursar por lo menos el grado transición, como parte de su vinculación al sistema educativo, siendo un variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
<p>1.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PRIMERA INFANCIA: El agente educativo manifiesta de alguna manera y menciona algunos de los fundamentos conceptuales que orientan las estrategias, intervenciones y acciones políticas que garantizan la atención integral a la primera infancia como categoría involucrada en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>1.2.1 Recursos económicos destinados a la PI</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra aquellos rubros destinados a garantizar la atención a la primera infancia, como variable involucrado en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
	<p>1.2.2 Calidad educativa en PI</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y hace referencia a los aspectos referidos a la garantía de derechos y el adecuado desarrollo de los infantes en los ambientes educativos de calidad, como variable involucrado en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
	<p>1.2.3 Educación inicial.</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra la educación inicial como el proceso educativo y pedagógico intencional que tiene en cuenta las características de los infantes, sus particularidades, siendo este un variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						

<p>2. CONTEXTO COMUNIDAD EDUCATIVA: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunos elementos propios de la estructura de la comunidad educativa como lo son: organización, ubicación, agentes educativos, como factores involucrados en el aprendizaje de los infantes.</p>									
<p>2.1 ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunos elementos propios de la organización institucional: estructura, objetivos, normas, procedimientos administrativos, sistemas de control y fines definidos, necesarios para su funcionamiento; como categoría involucrada en el aprendizaje de los infantes.</p>									
2.1.4 Composición del colegio	El agente educativo manifiesta de alguna manera y menciona algunos elementos relacionados con funciones y cargos que cumplen los diferentes agentes educativos de la institución, como variable involucrado en el aprendizaje infantil.	P.1 P.2 P.3							
2.1.3 Percepción de la comunidad educativa sobre la organización institucional.	El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra las creencias y opiniones que tiene los directivos, docentes, padres y estudiantes acerca del funcionamiento de la institución en lo relacionado a la administración y los procesos educativo, como variables involucrados en el aprendizaje de los infantes.	P.1 P.2 P.3							
2.1.2 Énfasis o enfoque académico	El agente educativo manifiesta de alguna manera y refiere el enfoque académico, que incluye el enfoque didáctico y curricular de la institución, como variable involucrado en el aprendizaje del infante.	P.1 P.2 P.3							
2.1.1 Ubicación de la institución.	El agente educativo manifiesta de alguna forma y menciona la localización del contexto geográfico, y las relaciones entre ese espacio y los individuos; como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.	P.1 P.2 P.3							

<p>2.3 RECURSOS INSTITUCIONALES: El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra algunos elementos referidos a la infraestructura, insumos, y materiales: didácticos, tecnológicos, económicos, y humanos con</p>	<p>2.2 AMBIENTE ESCOLAR: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra la forma en que se relacionan, conviven y se comunican los miembros de una institución educativa, como categoría involucrado en el aprendizaje de los menores.</p>	<p>2.3.1 Materiales, suministros, elementos didácticos y recursos agotables.</p>	<p>2.2.3 Orden y disciplina institucional</p>	<p>2.2.2 Clima laboral</p>	<p>2.2.1 Condiciones laborales de los docentes</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra suministros agotables (papelería, elementos de aseo, entre otros), que se utilizan en las actividades pedagógicas, como variables involucrados en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y menciona algunas normas, protocolos y procedimientos estipulados en una institución, como variable involucrado en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunos elementos relacionados con la motivación, parte física, emocional y mental de los miembros del colegio, como variable involucrado en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunas condiciones relacionadas con el ejercicio laboral de los docentes, es decir: la seguridad, calidad de vida, la salud y la convivencia, como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>																								
--	---	---	--	-----------------------------------	---	--	---	---	--	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>2.4 DIRECTIVOS Y DOCENTES: El agente educativo manifiesta de alguna forma y se refiere a los servidores públicos que desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas, responsables del funcionamiento de la organización escolar, como categoría involucrada en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>2.4.2 Evaluación docente</p>	<p>El agente educativo lo manifiesta de alguna manera y nombra elementos referidos a la evaluación docente, tales como autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, como variables involucrados en el aprendizaje de los menores.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
	<p>2.4.1 Características del docente.</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunas características que sobresalen en el docente durante su ejercicio educativo, como variables involucrados en el aprendizaje de los menores.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
	<p>2.3.3 Infraestructura</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunos medios técnicos, servicios e instalaciones necesarios para el desarrollo de una actividad o para que un lugar pueda ser utilizado; como variables involucrados en el aprendizaje de los menores.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
	<p>2.3.2 Equipamiento y mobiliario didáctico</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra insumos diseñados y elaborados con la intención de facilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje, como variables involucrados en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						

<p>3. CONTEXTO AULA: El agente educativo lo manifiesta de alguna forma y nombra aquel espacio educativo que propicia de manera intencionada acciones pedagógicas, como factor involucrado en el aprendizaje del infante.</p>	<p>3.1 PRÁCTICA DOCENTE: El agente educativo manifiesta y nombra aspectos de las prácticas de enseñanza propia de cualquier ejercicio formativo, como categoría involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>3.1.2 Enseñanza de contenidos adecuados</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra contenidos y acciones que están organizados a partir de unos aprendizajes relevantes, teniendo en cuenta características y necesidades de los infantes, como variables involucrados en el aprendizaje de esta etapa.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
		<p>2.4.3 Gestión escolar</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y menciona algunos elementos relacionados con el trabajo en equipo, el aprendizaje organizacional y la generación de procesos que cualifican el quehacer de la institución educativa, como variable involucrado en el aprendizaje infantil.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
		<p>3.1.1 Experiencia docente</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra las vivencias que se dan en la práctica docente las comprensiones y las herramientas pedagógicas que va adquiriendo y se articulan con el conocimiento teórico, conformando un saber pedagógico, como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						

	<p>3.3 ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA: El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra algunos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, como categoría involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>3.2 ENTORNO DE APRENDIZAJE: El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra algunos ambientes de aprendizaje en los cuales se ofrecen experiencias pedagógicas que posibilitan la construcción de conocimientos e interacciones sociales adecuadas, como categoría involucrado en el aprendizaje de los estudiantes.</p>								
	<p>3.3.1 Tiempo efectivo de enseñanza</p>	<p>3.2.2 Ambiente de aprendizaje</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra el tiempo destinado a la planeación o desarrollo de experiencias pedagógicas que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
		<p>3.2.1 Uso de las TIC</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y se refiere a la organización del ambiente del aula u otros espacios, a partir de una intencionalidad pedagógica específica, como variable involucrado en el aprendizaje.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
			<p>El agente educativo lo manifiesta de alguna manera y menciona el uso que le da a herramientas tecnológicas a las que tiene acceso, como variables involucrados en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						

<p>manifiesta tácitamente y nombra la familia como escenario de interacción cultural, donde se brinda seguridad, afecto, cuidado, como un factor</p>	<p>4.1 CRIANZA: El agente educativo manifiesta de alguna manera y menciona el papel de la familia en algunos aspectos referidos al cuidar, acompañar, alimentar y educar a los infantes, como categoría</p>	<p>4.1.1 Acompañamiento en actividades escolares</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra la ayuda ofrecida por la familia a los estudiantes en la realización de actividades escolares, como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
		<p>3.3.4 Evaluación a infantes</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra aspectos relacionados con la observación y seguimiento de los estudiantes en experiencias pedagógicas y en la cotidianidad del aula, como variable involucrado en el aprendizaje del infante.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
		<p>3.3.3. Planeación</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra la planificación de las experiencias pedagógicas, que incluye sus propósitos, estrategias y recursos como variable involucrado en el aprendizaje del infante.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						
		<p>3.3.2 Apoyo docente</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunos elementos referidos al cuidado y acompañamiento de manera individual o grupal a los infantes desde diferentes procesos familiares y pedagógicos, como variables involucrados en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>						

	4.1.2. Hábitos de sueño	El agente educativo manifiesta de alguna forma y menciona la importancia de dormir lo suficiente y en las horas precisas; como un variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.	P.1 P.2 P.3						
<p>4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunos atributos que configuran las familias y el conjunto de funciones o roles que sus miembros cumplen, como categoría involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	4.1.3 Hábitos de alimentación	El agente educativo manifiesta de alguna manera y menciona elementos referidos a los hábitos alimenticios, y su influencia en el estado de salud, como variable involucrado en el proceso de aprendizaje.	P.1 P.2 P.3						
	4.2.1 Nivel educativo de las familias	El agente educativo manifiesta de alguna forma y menciona el grado educativo de los integrantes de las familias, como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.	P.1 P.2 P.3						
	4.2.2 Composición Familiar	El agente educativo manifiesta de alguna manera y se refiere al grupo y la conformación del núcleo familiar del estudiante, como un variable involucrado en el aprendizaje de los infantes	P.1 P.2 P.3						
	4.2.3 Ocupación laboral	El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra el oficio o profesión que desempeñan los integrantes de la familia, como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.	P.1 P.2 P.3						

		4.2.4 Expectativas sobre la educación inicial	El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra las metas o expectativas que la familia tiene en relación con la educación del infante, como un variable involucrado en el aprendizaje.	P.1 P.2 P.3						
<p>5. CONTEXTO INDIVIDUAL: El agente educativo lo manifiesta de alguna forma y nombra al infante con unas condiciones y características propias como factor involucrado en el aprendizaje.</p>	<p>5.1 ACTITUDES FRENTE AL APRENDIZAJE: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra la forma de actuar y el comportamiento del infante frente al aprendizaje, como una categoría involucrada en el mismo.</p>	5.1.1 Motivación	El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra el estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta del infante y el impulso que lo mueve a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación, como variable involucrado en el aprendizaje del infante.	P.1 P.2 P.3						
		5.1.2 Disposición para aprender	El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra la capacidad somática y mental de aprender, los tipos de aprendizaje y a las aptitudes necesarias para ello; como un variable involucrado en el aprendizaje del infante.	P.1 P.2 P.3						
		5.1.3 Articulación entre conocimientos previos y nuevos.	El agente educativo manifiesta de alguna manera y hace referencia a cómo el infante construye el conocimiento teniendo en cuenta la relación que se da entre los conceptos ya elaborados y los nuevos aprendizajes, como variable involucrado en el aprendizaje del infante.	P.1 P.2 P.3						

<p>5.3 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra la forma como los estudiantes de educación inicial solucionan los conflictos con sus pares, como categoría involucrada en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>5.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE: El agente educativo manifiesta de alguna manera y hace referencia del infante a partir del reconocimiento de sus historias de vida, contextos y condiciones particulares, como categoría involucrado en el proceso de aprendizaje de los menores.</p>	<p>5.3.1 Liderazgo</p>	<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra algunas habilidades sociales y de liderazgo que el individuo demuestra en la relación con los otros, como un variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>							
<p>5.2.4 Características socioeconómicas y culturales</p>			<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y nombra las condiciones sociales y económicas del infante; como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>							
<p>5.2.3 Edad</p>			<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra el tiempo que ha transcurrido desde el nacimiento del niño (a) hasta la actualidad; como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>							
<p>5.2.2 Auto concepto</p>			<p>El agente educativo manifiesta de alguna manera y hace referencia a la opinión que tienen los infantes sobre sí mismos, como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>							
<p>5.2.1 Género</p>			<p>El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra la Identidad sexual de del infante (femenino y masculino) en términos biológicos; como variable involucrado en el aprendizaje de los infantes.</p>	<p>P.1 P.2 P.3</p>							

		5.3.2 Trabajo en equipo	El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra el trabajo realizado por los estudiantes, donde todos contribuyen para lograr un objetivo en común; como un variable involucrado en el aprendizaje.	P.1 P.2 P.3						
		5.3.3 Clima escolar en el aula	El agente educativo manifiesta de alguna forma y nombra algunos elementos referidos a la calidad de las relaciones entre pares, los sentimientos de aceptación y de rechazo hacia los demás y la solución de conflictos, como variables involucrados en el aprendizaje.	P.1 P.2 P.3						

<p>1.2 POLITICAS EDUCATIVAS PARA PRIMERA INEANCIA:</p>	<p>1.1.3 Obligatoriedad del preescolar en el sistema educativo.</p>	<p>1.1.2 Formación de los docentes que atienden el ciclo inicial.</p>						<p>P.1. "En esas dos horas [...] generalmente estoy leyendo sobre niños, qué hacer con ellos (...). empiezo a pensar y maquinan ¿Qué hago con eso que leo? ósea, como hago desde la teoría algo práctico con los niños".(L42, L43, L51, L53)</p> <p>P.2 " pienso que en esta la formación del docente necesitamos todo el tiempo estar capacitándonos [...] porque abarca todo, porque todo esto también se da, desde la formación que ha tenido la docente, porque uno puede tener toda la motivación, pero si no tiene elementos o herramientas es muy difícil " (L570,L571)</p> <p>P3 "para trabajar en primera infancia hay que estar formado no puede ser cualquiera" (392)</p>			<p>P.1: "yo soy docente de formación a mí me formaron para enseñar entonces la curiosidad y en la lectura que hago continuamente y el preguntarme cómo aplico, aunque no esté en mi jornada laboral es importante". (L326, L327, L328).</p> <p>P.2 " entonces si la maestra tiene nuevos aprendizajes se va a ver reflejado en lo que se propone las actividades de los niños" (L830)</p>			<p>P.1. ""En esas dos horas [...] generalmente estoy leyendo sobre niños, sobre cualquier tontería con relación a ellos que los ayude en su aprendizaje". (L43, L44).</p> <p>P.2 si yo solamente me quedo con lo que aprendí no se hace tantos años cuando hizo su licenciatura entonces se va a ver corta, para generar nuevas actividades para que los niños aprendan (L833)</p>			
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

		1.2.2 Calidad educativa en PI		<p>P.1. "Las políticas de infancia se refieren no solo a los espacios de protección que debe tener la infancia. [...] se ven las políticas públicas, en la infraestructura, en el material [...] interviniendo en la salud, educación y nutrición de esos niños". (L340,L342;L343,L344,L345)</p> <p>P.2. "también tiene en cuenta esa estructura, los lineamientos, la ley de cero a siempre [...] las bases curriculares las tenemos en cuenta para trabajar con los niños de ciclo inicial" (L463, L465)</p> <p>P.3. "las políticas son pre-dadas desde una intención y que en el momento en el que se aplican también tienen otra intención y de pronto ahí es donde desvirtúa un poco lo que ha pasado con la política independientemente del ciclo inicial."(438-441)</p>		<p>P.1. "El sistema presenta unos lineamientos y los lineamientos necesitan espacio, material, uso y planeación, pero es súper importante el espacio físico". (L313, L315)</p> <p>P.2 "siento que desde las políticas educativas nacionales nos invitan a ver a los niños que no solo necesitan conocimiento, nos invitan a verlos como sujetos de derechos en este momento está dándole relevancia a las políticas educativas." (L487)</p>			
		1.2.3 Educación inicial.		<p>P3. "igual uno tiene en cuenta eh el planteamiento que tiene el país con educación inicial y... y a los principios que se deben trabajar en educación inicial"(369-371)</p>		<p>P3 "para mí es importante partir de esos principios que se han establecido de lo que implica trabajar en primera infancia "(373)</p>			

2. CONTEXTO COMUNIDAD EDUCATIVA:									
2.1 ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL:									
2.1.2 Énfasis o enfoque académico				<p>P.1. "Aquí, en preparación y desarrollo de clase [...] aquí en las clases porque cada colegio tiene una forma de entender la educación según las necesidades de la población, en el desarrollo de la clase, tu estructura para planear pensando cómo puedo responder a las necesidades que se pensaron que tenía la comunidad, entonces el enfoque pedagógico es por ejemplo es socio crítico, histórico cultural". (L356; L357, L360).</p> <p>P.2 " el enfoque socio crítico, lo socio critico lo veo en la asamblea infantil [...] Lo veo acá en la actividad en el momento de los rincones donde los niños tienen la posibilidad de hacer lo que ellos quieren, tener autonomía tener libertad [...] esto es socio critico totalmente, también lo veo en el momento acá, del descanso también tienen la posibilidad de ser como ellos son y de expresarse, la verdad en enfoque está muy presente "(L509,L510,L511)</p> <p>P3"cada mesita por grupos donde todos aportamos, donde luego todos leímos y los niños iban hablando de porqué iban colocando ese tipo de elementos, me parece que es un espacio del enfoque socio crítico, luego pensamos pero porque, lo reflexionamos y nos llevamos un ejercicio a la casa"(493-497)</p>					
2.1.1 Ubicación de la institución.				<p>P3 "las familias [...] son estrato 4,5,6 los niños viven muy encerrados en los apartamentos entonces tampoco tienen opción de movimiento" (118-120)</p>					
					<p>P2 pero la parte de nuestro enfoque pedagógico, yo me caso completamente con el enfoque pedagógico socio crítico, por eso le apunto y le doy más importancia a eso" (L883, L885)</p> <p>P3 "Me parece que es muy valioso y muy positivo porque el enfoque socio crítico reconoce el contexto, reconoce que cada niño viene como con una lectura ya previa de realidades y puede ser," (479-480)</p>				

2.2 AMBIENTE ESCOLAR:	2.2.1 Condiciones laborales de los docentes del colegio								
	2.1.4 Composición del colegio								
	2.1.3 Percepción de la comunidad educativa sobre la organización institucional.			P3. "En el colegio estás formulada (el ciclo inicial) de manera igualitaria con toda la institución, no está particularizada como en otros colegios de que se trabaja por dimensiones el currículo y que en otro en los demás grados es por áreas, sino que aquí todos particularmente estamos aterrizados por campos" (405-408)					P3 "a mi parecer eh no es tan positiva (la organización institucional) porque si se resulta trabajando por asignaturismo con los niños, entonces pareciera que se perdiera esa riqueza de la exploración, de los de... del juego, de la literatura" (408-410)

				<p>P. 2 "acá también (espacio de rincones de juego), porque en el momento en que yo dispongo el espacio con material, con plastilina, temperas, bloques, acá también estamos utilizando los recursos que tiene el colegio, y los cuentos" (L541)</p>		<p>P2 "porque tú puedes tener motivación, pero si no tienes los materiales con que trabajar, uno puede ser muy creativo, pero si no se tienen materiales para generar aprendizajes, para desarrollar la atención, la percepción, la motricidad y muchas cosas más es muy difícil, que se generen aprendizajes" (549)</p>		<p>P2 MAYOR INCIDENCIA (3)</p>	
	<p>2.3 RECURSOS INSTITUCIONALES:</p>	<p>2.3.1 Materiales, suministros, elementos didácticos y recursos agotables.</p>		<p>P.1. "Hay un lugar en el colegio, pero hay muchas situaciones entonces no lo uso, se llama ludoteca, pero es complicado sacar el material porque debe haber manipulación de terceros para sacarlos, todo está amontonado por la falta de espacio, el gimnasio está arriba de los Locke y si un niño se tropieza se le cae todo eso encima, no es un espacio seguro para los niños" (L268, L270). P.2 " acá tenemos material, está el video beam, acá también el consumo del refrigerio no lo ofrecen el colegio, la secretaria de educación, tenemos un espacio... y aprovechamos los recursos, es que básicamente todo no lo proporciona secretaria de educación" (L535) P3"digamos dispositivos que son como el internet que es contar con un (...) el televisor que nos permite proyectar, eh, tenemos también unos recursos materiales en ludoteca (...) que a veces uno usa no solo como para el juego libre y espontáneo si no con una intención pedagógica clarificada" (503-506)</p>					
		<p>2.3.2 Equipamiento y mobiliario didáctico</p>							

2.4 DIRECTIVOS Y DOCENTES:	2.3.3 Infraestructura		<p>P.1. "En la mayoría de las instituciones [...] la arquitectura no está para niños de esa edad". (L177, L179).</p> <p>P.2 "si la verdad como esto son unos gaviones para sostener, como la estructura del colegio, entonces no hay posibilidad de quitar este riego" (L299)</p> <p>P3"tenemos como recursos el espacio, tenemos varios espacios que pueden ser utilizados para el aprendizaje de los niños" (501)</p>	<p>P.1. "la infraestructura más o menos tiene importancia en el aprendizaje". (L506).</p> <p>P.2 "entonces nos toca a nosotras como maestras trabajar mucho con los niños eso, que no se pueden subir en esas mallas que es peligroso, que hay alambres sueltos, que a veces hay roedores, hablar de esos peligros, igual las escaleras". (L300)</p>	<p>P.1.255. "La infraestructura no está para niños de esa edad para que puedan explorar todas sus habilidades que le pueden servir en su proceso de formación". (L255,</p>
	2.4.1 Características del docente.		<p>P.1. "un docente debe actualizarse [...] en tener buena energía, en trabajar con los demás [...] es preparar bien las clases". (L386, L388, L389).</p> <p>P3 "Flexibilidad (y) A mí me parece que el docente de preescolar tiene que saber escuchar, cómo que tiene que ser paciente, tiene que tener distintos tonos de voz, tiene que tener buena comunicación" (529-531)</p>	<p>P3. "es la base [...] de todo lo que implica ser educador inicial"(524, 537)</p>	<p>P.1. "actitud y aptitud influye positivamente porque un docente puede hacer mucho con muy poco y muy poco con mucho". (L499, L500).</p>
	2.4.2 Evaluación docente				

3.2 ENTORNO DE APRENDIZAJE:	3.2.1 Uso de las TIC			<p>P.1. gracias a Dios ya tenemos computador [...] no es el mejor internet, pero lo tenemos para trabajar con ellos haciendo búsquedas que ayuden a complementar su aprendizaje. (L289, L290, L291, L292).</p>		<p>P.1. "es importante que las docentes de preescolar usen un computador en clase". (L353, L354).</p>			
	3.1.2 Enseñanza de contenidos adecuados			<p>P.1. "Mis actividades son en espacios grandes, con papeles grandes, porque necesito que trabajen primero y se ubiquen en un espacio". (L136, L137).</p> <p>P.2 " los contenidos desde la malla curricular y desde lo que se ve en la asamblea infantil porque acá también hay contenidos de lo que ellos se preguntan, entonces acá también se generan, acá también hay contenidos relevantes y que son de pronto más relevantes para ellos porque se generan desde la inquietud que ellos tenían" L627)</p> <p>P3 "desde la lectura hay varios elementos que reflexionamos, entonces reflexionamos el... de qué trataba la historia, que les gusta del cuento y nos centramos de pronto... eehh hay alguna historia que tiene que ver con alguna emoción entonces"(180-182)</p> <p>P3"acá en la asamblea estamos aprendiendo a escuchar, estamos aprendiendo a hablar, entonces aquí hay un aprendizaje y es intencionado" (333-334)</p>	<	<p>P.1. "yo creo que es importante que antes que los niños tomen el lápiz trabajen muchos los dedos [...] a mí no me parece tan importante las actividades porque sigo insistiendo que eso aprenderá el niño solo en algún punto" (L135, L136, L336, L337).</p>		p2 mayor incidencia (3)	

3.3 ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA:	3.3.2 Ambiente de aprendizaje			P.2 "me dispongo a organizar el espacio para recibir a mis niños. [...] trato de disponer el día según la actividad que tenga pensada hacer [...]. ambiente el espacio con música, con fichas, con bloques, lógicos, tablas de plastilina" (L53, L56, L58)		P2 "pero las experiencia, los rincones, la asambleas, la interacción con sus pares es lo que realmente a mí me importa, eso es más significativo, pues para mí" (L416)		P.2."una actividad vivencial, que para mí es lo más valioso cuando los niños tienen la oportunidad de aprender a través de esas experiencias provocadoras o de ambientes dispuestos" (L412)	
	3.3.1 Tiempo efectivo de enseñanza								
	3.3.2 Apoyo docente								
	3.3.3. Planeación								
	3.3.4 Evaluación a infantes			P.1. "Si evalué a los niños yo les tengo que permitir que ellos me evalúen, yo siempre he creído eso". (L430, L431). P2 "no es solamente evaluar si el niño aprendió el círculo y el color rojo, sino también evalué lo que yo propongo desde mi saber; genero nuevos aprendizajes en los niños, también se evalúa si lo que se propone si desarrolla habilidades, si desarrolla participación, si desarrolla autonomía, todo eso se evalúa" (L639)		P2 "en todo momento nos estamos evaluando, estamos mejorando procesos, que también es importante en la evaluación que se reconocen los ritmos y estilos de aprendizaje [...] yo evalué un proceso, según el ritmo de cada niño" (L642. L647) P2 "para mí es frustrante evaluar a niños tan pequeños con notas" (L664)			

4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA:	4.2.3 Dinámicas familiares	4.2.2 Composición Familiar	4.2.1 Nivel educativo de las familias
	<p>P.1. "En sus características se ve la afectividad porque son papás muy amorosos en la medida posible complacientes con sus hijos y otros que no tanto". (L446, L448).</p> <p>p2 "los niños expresan y normalmente cuentan lo que pasan en la casa, uno también se da cuenta ahí si en la casa hay respeto, si acostumbraban a sentarse a compartir todo el desayuno o si al contrario expresan mi papa le pega, le dice groserías a mi mama, entonces ahí uno se da cuentas más o menos como es la familia" (L685)</p>		
	<p>P.1. "la afectividad es demasiado importante, pero no solo con la familia sino con los demás y conmigo". (L506, L507).</p> <p>P.2 " uno escucha cosas que los niños comentan con los amiguitos y que nos lleva a investigar o tratar en clase, porque a veces algo está pasando en casa, por ejemplo que hay agresión hacia los niños o que hay problemas familiares que los están afectando" (L313)</p>		
	<p>P.1. "Incide positivamente la afectividad de familia [...] un niño que no es querido es incómodo porque el ambiente se ve afectado. La afectividad de familia estos últimos aspectos son importantes en el aprendizaje de los niños porque un niño que viene de una familia tranquila no es lo mismo que otro que venga de una familia donde el papá le pega a la mamá, este último se le verá afectado su aprendizaje porque, así como se va a concentrar en las actividades y ya". (L500, L501).</p> <p>P2 "lo de la familia incide negativamente lo que traen de su casa acciones no adecuadas, para su edad, dicen palabras feas, o son brusco entonces esta falta de normas, si puede incidir negativamente en el aprendizaje!" (L864)</p>		

		4.2.4 Ocupación laboral						
		4.2.5 Expectativas sobre la educación inicial			<p>P.1. "En la salida empezaron a decir que nosotros no enseñábamos porque los niños solo jugaban todo el día[...] la concepción que tiene es que, de aprender a leer, escribir, sumar, etc. ". (L459, L460, L461).</p> <p>P2. "el papito siente que desde el primer día que llegan al colegio, tienen que llegar con lápiz o cuaderno. (L718)</p>			
5. CONTEXTO INDIVIDUAL:	5.1 ACTITUDES FRENTE AL APRENDIZAJE:	5.1.1 Motivación			<p>P.3 "afecta [...] también el estado emocional con el que llegan los niños al aula" (785-787). P2 "pero si el niño no está en la capacidad [...], motivacional, para adquirir este conocimiento pues no lo va a hacer, también es muy importante la parte motivacional" (L930,931)</p>		<p>P2 "pues como todos somos sujetos, que te digo, que estamos muy permeados por la parte de la emoción [...] entonces si yo estoy triste, para mí la parte emocional y motivacional es muy importante" (L934)</p>	<p>P2 "entonces el niño; si en su casa el día anterior hubo un problema y sus papas se pelearon, que suele suceder que se golpean, que se tratan mal el niño va a llegar triste y aburrido, se va a poner a llorar pues con que ganas va a decir sí que rico colorear o que chévere escuchar este cuento, él está triste y está pensando en que sus papitos se van a separar o rompieron las cosas y se trataron mal, va estar afectado" (L938)</p>

5.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE:	5.2.2 Auto concepto								
	5.2.1 Género								
	5.1.3 Articulación entre conocimientos previos y nuevos.								
	5.1.2 Disposición para aprender			<p>P.3 "el niño no siempre está en disposición de aprender, pudo haberle pasado algo, porque esta enfermito, porque llegando de camino, se cayó y se tropezó o porque la mamá lo regaña antes de entrar a la institución" (788-790). P2 ""entonces ellos solitos, nadie les dice tienes q hacerlo así o de esta forma, o con plastilina, o tienes que hacerlo así ellos deciden como desarrollan su actividad, si quieren con plastilina o también en el rincón que ellos quieran participar, a veces ellos preguntan si es así, pero para mí es valioso y perfecto lo que ellos hacen" (L609)</p>				<p>P2 "si un niño viene que comió bien, durmió, desayuno bien, su mamita lo trajo, le dio un besito de despedida, pásala rico, pues este chico va a venir dispuesto como una esponja a absorber todo lo que sus amigos le compartan, él va a compartir sus cosas y va a tener una disposición para así generar nuevos aprendizajes" (L943)</p>	

5.3 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:	5.2.3 Edad							
	5.2.4 Características socioeconómicas y culturales			P.3 "los niños que tienen menores condiciones (socioeconómicas) están como más interesados por aprender, como que les... les, mmm, les cautiva más las experiencias" (98-99)				
	5.3.1 Liderazgo			<p>P.1. "Siento que los niños son más pasivos, tranquilos, más empáticos, capaces de establecer relaciones sanas de convivencia con sus compañeros".(L129,L130).</p> <p>P2. "los niños empiezan a desarrollar muchas habilidades sociales, habilidades de respetar la palabra del otro, de aprender a escuchar, no solamente un trabajo individual como el que se hace aquí en el puesto" (L208)</p>			<p>P2 " si no que empiezan a hacer sus actividades grupales que también permiten que ellos aprendan a generar habilidades sociales" (L210)</p> <p>P2 "siento que el momento del aprendizaje es cuando ellos son protagonistas y ellos hablan, expresan, escuchan y es allí donde se generan aprendizajes [...] en estos espacios de socialización, porque en el momento de hablar y compartir es cuando se generan aprendizajes" (L439, L442)</p>	
5.3.2 Trabajo en equipo								

		5.3.3 Clima escolar en el aula		<p>P.1. "El juego libre es cuando yo no les digo que tienen que jugar, que deben usar, con quién deben hablar, con quien no se deben meter, ósea si tienen un conflicto ellas lo arreglan porque son sus reglas no las mías" (L302, L305).</p> <p>P2. "Y en el descanso, entonces uno acá se da cuenta de que ellos solitos crean normas en los juegos, pienso que también allí se dan muchos saberes" (L434)</p>					
--	--	--------------------------------	--	---	--	--	--	--	--