



VII Jornadas Binacionales de Educación

Docencia, aprendizaje y ciudadanía

Formación política y políticas de formación

4, 5 y 6 de Setiembre de 2018

Ponente: Tania Presa Rodríguez¹

Título de la ponencia: La evaluación del desarrollo infantil ¿Qué hacen después los maestros? Una propuesta de investigación e intervención basada en lo socioemocional.

Resumen

La presente propuesta consiste en la socialización del momento inicial de una tesis de Doctorado en Psicología, que toma como punto de partida los reportes generados por el INDI (Inventario de Desarrollo Infantil). La propuesta intenta poner en discusión el para qué de la aplicación de este tipo de instrumento en Educación Inicial, proponiendo como componente de intervención una estrategia basada en lo socioemocional y estimulación de la lecto-escritura, después de aplicado el instrumento. Así, la investigación busca responder a la siguiente interrogante: ¿Cuál es el rol de las competencias socio-emocionales en las prácticas de transición de Nivel Inicial a Primer año de preparación para la escolarización en lecto-escritura?

Para su exploración, se asumirá un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo), desde un diseño cuasi-experimental con aplicación y evaluación de programas de intervención a desarrollar en diálogo con maestros de nivel inicial y primer año, que nos permitirán pensar en los procesos de transición educativa durante la Primera Infancia. El objetivo general es comprender la relación de los aspectos cognitivos y socioemocionales y su vinculación con la preparación para la escolarización en el desarrollo inicial de habilidades en lecto-escritura.

El lugar de la implicancia:

El presente trabajo se inscribe dentro de un trayecto de formación de posgrado: Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UdelaR, el cual comencé a transitar a fines del año pasado. Como todo proceso de investigación, hay algo que nos

¹ Magíster en Psicología y Educación. Lic. en C. de la Educación. Maestra. Docente en IINN de la carrera de Maestro en Primera Infancia. Actualmente cursando Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología UdelaR.

mueve, que nos lleva a indagar en torno a ciertas temáticas y no otras, a decir de René Lourau: “toda investigación es intervención de la institución de investigación en los flujos o pantanos de la vida cotidiana del investigador tanto, y a menudo antes que, la vida cotidiana de las poblaciones estudiadas” (1994,p.140), tiene que ver con la implicancia personal, con nuestros recorridos, experiencias e intereses. Así la temática que nos convoca converge de mi experiencia como maestra, como docente de la reciente carrera de Maestro en Primera Infancia y mis inicios en la investigación y formación en Psicología y Ciencias de la Educación. Estos han sido los primeros peldaños desde los cuales comenzar a construir el presente recorrido de investigación, que desde la oportunidad de poder transitar por el doctorado en psicología comienzan a tomar forma, donde ciertos intereses que nos atraviesa, como son: el para qué de la evaluación del desarrollo infantil, el cómo intervenir y desde qué dimensiones partir pueden ser exploradas.

Políticas educativas: Formación Docente, Primera Infancia y evaluación del desarrollo infantil.

Desde las políticas educativas del Consejo de Formación en Educación, se prioriza la formación en la atención y educación de la primera infancia. En el año 2017 entra en vigor la carrera de Maestro en Primera Infancia, con una duración de cuatro años y con una titulación intermedia, de dos años, como Asistente Técnico en primera infancia que comenzó a impartirse de forma piloto en el IINN en el año 2013. Esta titulación intermedia comprende un hito en las políticas de formación docente de nuestro país, por tratarse de una propuesta de formación pedagógica específica para la primera infancia, lo cual es histórico e innovador. Esta nueva opción profesional permitirá a los estudiantes contar con un perfil de egreso de especificidad en el campo de la primera infancia, que en la actualidad comprende en torno a los 200.000 niños de 0 a 6 años de edad.

Desde las políticas educativas, de gestión y principios rectores del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria), se propone potenciar la educación inicial. El Consejo asume bajo el marco conceptual de trayectorias escolares (Terigi, 2009) realizar un seguimiento de los alumnos de primer año enmarcado en el denominado Proyecto de Primer Ciclo (de Nivel Inicial a Tercer año) desplegando determinadas líneas de intervención, tendientes a favorecer el desarrollo infantil temprano. Entre los componentes que integran esta línea de evaluación e intervención, se encuentra el INDI (Inventario de Desarrollo Infantil).

Desde las políticas educativas actuales, no existen programas enfocados en la transición educativa de nivel inicial a primer año, necesidad que nos inspira al desarrollo de la presente propuesta.

Es preocupación del colectivo docente la etapa posterior a la aplicación de un instrumento de evaluación, donde siempre las intervenciones posteriores no son claras o no es posible acceder a la unificación de herramientas para generarlas. Consideramos que el resultado de este proyecto, en tanto, oportunidad para la elaboración de modelos de intervención breves, dinámicos y fundamentados desde evidencia empírica, contribuirá y facilitará tanto la transición educativa en el primer ciclo (de inicial a primero) como el trabajo cotidiano de planificación y ejecución de prácticas pedagógicas concretas desde su replicabilidad. Por otro lado, el proyecto se diseña en congruencia con las políticas educativas del CEIP y sus principios rectores, adhiriendo y contribuyendo a su línea de intervención estratégica: “Adecuar a los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo a la diversidad de su población infantil” (CEIP, 2017). Esta línea estratégica se fundamenta en la generación de un currículo flexible e inclusivo, basado en el Diseño universal del aprendizaje (DUA), (CEIP, 2018), tendiente al respeto por los diferentes estilos de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de intervención diferenciadas de acuerdo a los logros que cada niño alcance. De acuerdo a la línea de intervención que desde el CEIP se persigue, la misma parece tener sus bases en el modelo RTI, respuesta a la intervención de sus siglas en inglés.

INDI (Inventario de Desarrollo Infantil):

Se trata de un instrumento creado por un grupo de profesionales de la Facultad de Psicología en diálogo con los actores del sistema educativo, en especial, atendiendo a las preocupaciones de los maestros de educación inicial. El instrumento si bien no tiene el objetivo de diagnosticar, puede sí generar un perfil de desarrollo del niño. El INDI evalúa aspectos del desarrollo y la disposición para la escolarización en niños de 4 y 5 años, actualmente se está trabajando en la elaboración del instrumento para ser aplicado en 3 años. Cuando se dice que implica la evaluación de la disposición para el aprendizaje o escolarización no se entiende que tengan que acelerarse o adelantarse contenidos o saberes sino de estar atentos a aquellas competencias que el niño necesita desarrollar para su transición a primer año, transición que suele ser un cambio drástico en la vida de los pequeños, por las transformaciones que se generan, la mayoría de las veces en referencia a nuevas modalidades de trabajo o enseñanza.

El INDI posee 55 ítems, evaluando cuatro dimensiones del desarrollo, las cuales son concebidas como predictoras de desempeños posteriores. Las dimensiones son:

Desarrollo cognitivo	Lenguaje Habilidades lógico-matemáticas Descentramiento
----------------------	---

	Funcionamiento ejecutivo
Desarrollo motor	Motricidad fina Motricidad gruesa
Desarrollo socioemocional	Conducta prosocial Comportamiento internalizante Comportamiento externalizante
Disposición para el aprendizaje	Actitudes y adaptación al centro educativo

El INDI se aplicó en 2017 a 92 escuelas más 27 en las que ya se venía aplicando de forma piloto, y a partir de este año se lleva adelante su universalización a todas las escuelas y jardines públicos del país, así como se espera lograr también su extensión a nivel 3 años.

La elaboración del instrumento ha sido pensada desde la perspectiva multidimensional del concepto de PPE (Preparación para la escolarización). El constructo de preparación para la escolarización (o disposición para la escolarización, como preferimos llamar, ya que en ocasiones la idea de “preparación” parece remitirnos a la aceleración o primarización en edades preescolares) es de gran importancia para la presentación de la presente temática.

Dicho concepto es medular en el contexto de la Psicología del desarrollo, que nos permite ampararnos en una perspectiva de prevención, detectando a tiempo posibles dificultades de aprendizaje que puedan aparecer en etapas de escolaridad posterior.

En este sentido, el INDI es capaz de identificar y evaluar dimensiones referidas a lo cognitivo, motor, socio-emocional y de disposición para el aprendizaje. El INDI: “Está pensado para ser una medida de evaluación integral del desarrollo de aplicación universal en un modelo integral de respuesta a la intervención y evaluación del desarrollo.” (Vásquez, Moreira, 2016, p.171).

Cuando pensamos la intervención a partir de la evaluación del desarrollo infantil en la primera infancia, apostamos a una intervención que no generalice los problemas de conducta, comportamiento o trastornos emocionales, a través de la derivación a profesionales de la salud o la medicalización temprana de los niños, donde predomina una respuesta biologicista, sino pensar en estrategias de intervención que pongan en juego la multidimensionalidad del desarrollo infantil, que impliquen la comprensión integral del fenómeno, de manera tal que:

Tal comprensión es posible en la medida en que se abarcan aspectos involucrados en el desarrollo emocional infantil —los cuales apenas están presentes de manera rudimentaria en la fase inicial de la vida—, que incluye características biológicas e innatas, pero que, en el transcurso de este proceso, adquieren cada vez más

características históricas y sociales, es decir culturales, surgidas de las relaciones entre el niño y las personas que lo rodean. De esta manera, la emoción se comprende en sus aspectos internos, biológicos, pero también en su desarrollo junto a las demás funciones psíquicas, que abarca los aspectos externos, originados en las relaciones sociales inmediatas y más amplias. (Da Silva, 2014, p.29).

Desde la Psicología del desarrollo:

Los niños han sido tema de interés del mundo científico desde hace más de cien años, generándose un campo de investigación: el del desarrollo infantil en constante evolución. En una época en la que la comunidad científica comenzaba a cuestionarse acerca de lo innato o adquirido de la naturaleza humana, aparece la historia del niño salvaje de Aveyrón: Víctor, quien podría servir de evidencia para dilucidar respecto a aquellos elementos que devienen de la naturaleza propiamente humana y otros que refieren a la crianza. En 1800 en la provincia de Aveyrón ubicada en el centro de Francia, aparece un niño desnudo, que se presentaba en malas condiciones, en torno a los doce años de edad, que incluso ya había sido visto por los escasos habitantes de la provincia, colgado de los árboles, corriendo en cuatro patas y bebiendo agua de los arroyos, viviendo como un animal del bosque. El niño salvaje, conocido como Víctor es enviado a una escuela de sordomudos en Francia donde quien se encarga de su observación y seguimiento es un joven estudioso de medicina, Jean Marc Gaspard Itard. Para el joven el pequeño salvaje solo necesitaba que se le transmitieran determinadas habilidades que formando parte de una sociedad civilizada podría llegar a adquirir. Itard lleva al niño a su casa y comienza a realizar diferentes actividades de entrenamiento, las cuales comenzaron con experiencias sensoriales, hasta ir avanzando en otros aspectos vinculados a las emociones, la moral y el lenguaje, pero pese a la insistencia de Itard los logros no fueron los esperados en su totalidad. Víctor llegó a aprender los nombres de muchos objetos y pronunciaba vocales y consonantes, expresaba emociones y obedecía órdenes, pero nunca aprendió a hablar. Víctor no pudo lograr aquello que Itard añoraba, quizás ello se debió a que sufría daños cerebrales u otra razón, pero lo cierto que el pequeño salvaje no pudo superar tantos años de aislamiento. Si bien no es posible generar datos certeros o respuestas fiables a partir del caso de Víctor, sí es identificado como uno de los primeros casos de estudio del desarrollo infantil, el cual ha sufrido cambios importantes durante su desarrollo.

El estudio del desarrollo infantil ha transitado por tipos de enfoques que tenían que ver con la perspectiva teórica desde la cual los investigadores se enfocan, donde prevalecen determinados aspectos del desarrollo. En este sentido, es posible identificar como perspectivas más relevantes: la psicoanalítica, del aprendizaje, contextual, evolutiva y

cognitiva, siendo esta última perspectiva desde la cual se inscribe el presente trabajo. Si bien la dimensión emocional, no comenzó siendo un campo de estudio de la psicología cognitiva, sí forma hoy parte de su interés. A su vez, a cada perspectiva le corresponden determinadas teorías, así por ejemplo, desde la perspectiva cognitiva que es la que aquí adoptamos, asumimos una mirada desde la teoría sociocultural de Vygotsky. La propuesta de Vygotsky actúa como marco teórico en nuestro trabajo para interrelacionar la dimensión socioemocional con el concepto de funciones psíquicas superiores. Desde la teoría vygotskyana, hemos puesto el foco en la mirada a lo socioemocional desde las funciones psicológicas superiores estudiadas por el autor y la forma en que el mismo de alguna manera desarrolló y entendió a los procesos psíquicos, superando dicotomías entre lo externo y lo interno, la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo social y lo individual, etc. (González Rey, 2009:134). Si bien la dimensión emocional o afectiva, su estudio aparece fragmentado o inconcluso en la obra de Vygotsky, es posible deducir su afán de inclusión de lo emocional como constituyentes del sistema psíquico. El autor otorgó en su trabajo un lugar de privilegio al estudio de las funciones psicológicas superiores, que si bien tiene su naturaleza en lo social, se conforma en el individuo, desde el desarrollo de su personalidad. Es decir que, el desarrollo emocional del sujeto se constituye a partir de la relación entre el sujeto y la cultura, la sociedad de la que forma parte. A decir del propio Vygotsky:

Todas las funciones psíquicas superiores son -relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. (...) la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. (...) La pregunta que hacemos nosotros es cómo crea el colectivo, en uno u otro niño, las funciones psíquicas superiores. (Vygotsky, p.104).

Las funciones psíquicas superiores (FPS), de naturaleza social, están por tanto determinadas por la sociedad de la que el niño forma parte y es en este sentido, en relación a lo que el autor expresaba en la frase que transcribíamos anteriormente: pensar cómo los adultos que rodean al niño contribuyen a la constitución de tales funciones superiores. Si bien en la obra de Vygotsky no hay una clara compilación de cuáles serían las funciones psíquicas superiores, es posible distinguir seis funciones: percepción, intelecto, planeación, memoria, atención, emociones y habla. El funcionamiento coordinado de dichas funciones superiores despliegan una compleja red neuronal que hace posible que se establezcan relaciones entre lo cognitivo, lo emocional, lo perceptivo y lo motriz. La génesis de las funciones psíquicas superiores nos llevan a pensar en la importancia de las intervenciones que han de generarse desde el entorno en el cual el niño se encuentra, así como la posibilidad de aprendizaje y enseñanza de ciertas habilidades, entre ellas, las

socioemocionales. Este marco teórico expuesto orienta a nuestro trabajo, tanto para su vinculación con el desarrollo de habilidades socioemocionales, como del lenguaje en general y de la adquisición de la lecto-escritura en particular.

Sobre el desarrollo infantil y su evaluación:

El desarrollo infantil comienza desde la vida intrauterina y quizás antes incluso, de la propia concepción. El desarrollo infantil implica varias esferas que le atañe, entre las que se encuentran: el crecimiento físico, la maduración neurológica, del comportamiento, cognitiva, social y afectiva del niño. Como resultado de dicho desarrollo, el niño podrá de forma óptima responder a sus necesidades y a las de su medio, de acuerdo a su contexto de vida. Podemos decir entonces, que los componentes que le confiere al desarrollo infantil están en interacción y son determinantes para el desarrollo integral del sujeto.

Para una mejor comprensión del desarrollo, es posible, organizarlo en áreas: motora, coordinación, social y lenguaje. Durante la vida del sujeto, en cada una de ellas se producirán diferentes cambios, que si bien cada niño tiene sus propios tiempos de desarrollo, es posible contar con ciertas pautas generales de ocurrencia para cada una de las edades. Es importante saber que cada etapa, cada logro se apoyará en los anteriores, de forma que estar atentos a los progresos de nuestros niños y a las posibles dificultades que vayan presentando es fundamental.

Así, el desarrollo se conforma por la fusión de aspectos endógenos (relacionados con lo genético) y exógenos (vinculado al ambiente, historia del sujeto, sus vínculos, etc.). Por lo tanto, si bien existe una secuencia general del desarrollo humano, el mismo varía de acuerdo a cada niño y en función de los aspectos antes mencionados. En este sentido, en la conceptualización de desarrollo se entrecruzan ciertos conceptos que es importante definir: la maduración, el desarrollo y el aprendizaje.

Desde la propuesta reciente del Marco Curricular para la atención y educación de niños de 0 a 6 años de edad, nos encontramos con un interesante aporte, justamente subtulado: “Acompañando desarrollos y evaluando aprendizajes”, en donde se enfatiza en la importancia de concebir a la evaluación como un proceso permanente y sistemático a través del cual obtener y analizar información relevante, que de cuenta de que:

El desarrollo y los aprendizajes se encuentran en relación continua y dialéctica. Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas pequeños lleva implícita la valoración de sus niveles de desarrollo, entendidos como puntos de partida desde los cuales seguir avanzando. (...) Es importante que desde la educación se aprecie y se acompañe el desarrollo de cada niño/a porque, se observarse dificultades, la intervención a tiempo y conjunta de familias, maestros, educadores, profesionales y técnicos es fundamental para su presente y futuro. (CCEPI, 2014: 67).

Escenarios en tensión.

Comenzamos a transitar las tensiones generadas cuando la evaluación es pensada en y para la Educación Inicial. A continuación se describen, a nuestro entender, algunas de las tensiones que docentes y educadores de la Primera Infancia manifiestan a la hora de pensar el lugar de la evaluación en dicho campo de aplicación:

Primera Tensión: Los docentes aplicadores.

Esta tensión ha sido asumida por las distintas partes: profesionales de la Psicología, la salud, los docentes y maestros, también los padres de distintas maneras, poniendo el foco cada uno de ellos en los pilares asignados a su propio "saber". Tensión que ha dado lugar a la identificación de los docentes como meros ejecutores de instrumentos de evaluación, poniendo a los profesionales, entre ellos, los psicólogos como los generadores de la mayoría de las pautas de evaluación del desarrollo. En este punto cabe hacer una primera discriminación, clara y necesaria: para la elaboración de instrumentos de evaluación del desarrollo infantil es necesario contar, entre otras cosas, con conocimientos de psicometría. La psicometría es la disciplina que busca dar respuesta a la medición (tanto de habilidades cognitivas, rasgos de la personalidad, como de las características psicológicas de los sujetos) en la investigación psicológica, proporcionando a los psicólogos una medición objetiva de ciertas manifestaciones de la conducta a través de diferentes baterías de tests. La amplitud de este campo disciplinar se ha extendido, incluso al educativo. En este sentido, es potestad de equipos de profesionales tales como psicólogos la generación de este tipo de instrumentos. Tal como veíamos anteriormente, la evaluación del desarrollo comprende diferentes dimensiones, como lo es la esfera cognitiva, por esta y otras cuestiones, sin dudas que lo óptimo sería que formarían parte de los equipos responsables de la elaboración de instrumentos de evaluación del desarrollo infantil otros profesionales como docentes, maestros y otros. El maestro ha de ser la figura clave en el proceso de aplicación, por la cercanía con su alumnado, el conocimiento amplio del mismo y las mayores posibilidades que tiene de generar propuestas educativas que le sirvan de insumo para evaluar los ítems que los diferentes instrumentos proponen. Esto nos lleva a la necesidad de diferenciar, aún con los matices que implica, la evaluación del desarrollo infantil de la evaluación de los aprendizajes. No se trata de poner al docente en el lugar de aplicador de un instrumento, sino de facilitador, de su potencial para observar lo que en el aula ocurre con el desarrollo del niño.

Consideramos que es muy importante que sea el docente, el maestro o educador quien aplique las evaluaciones, ello pondera su protagonismo como parte fundamental de la

escena pedagógica, como facilitador de los aprendizajes y no como mero aplicador, a decir de los autores:

La información provista por las maestras suele ser más fiable y estable. A diferencia de los padres, las maestras ven muchos niños a través de los años y por lo tanto, han generado un repertorio de conocimientos específicos sobre los patrones de comportamiento esperados para cierta edad (Winsler y Wallace, 2002). Por otro lado, las maestras al trabajar con encuadres más o menos fijos, pueden apreciar patrones de comportamiento estable. La escuela además, ofrece un lugar de interacción amplio con pares y adultos (con menor nivel de cercanía que los padres) lo que favorece que los límites se establezcan sobre bases consensuadas socialmente. Por esto, la información provista por las maestras suele considerarse una fuente confiable, rápida y económica de obtener información sobre el comportamiento del niño aunque somos conscientes que no está exenta de sesgos de respuesta. (Vásquez, Moreira, 2016:165).

Segunda tensión: la evaluación de los aprendizajes.

Este escenario ha generado confusiones respecto a quiénes son los que deben evaluar los aprendizajes de los más pequeños y qué tipos de instrumentos han de generarse. Esta tensión intenta poner sobre el tapete la necesidad de pensar la evaluación no solo supeditada a los aprendizajes. En este sentido, estamos convencidos que la dimensión que refiere a los aprendizajes propiamente dichos es correspondencia de los educadores y docentes, pero no debemos desligar su relación con el desarrollo. Así, la función del educador ha de ser pensada como un evaluador no del desarrollo, pero sí de los aprendizajes en la medida que no descuida, sino que tiene una mirada atenta y permanente, de acompañamiento del desarrollo infantil.

Pensar en acompañar el desarrollo, implica para el docente de la Primera Infancia estar atento a lo perceptible, es decir, a cómo el niño pequeño ve, escucha y habla. En este sentido, su mirada atenta, su acompañamiento es indispensable que lo realice colectivamente con otros profesionales.

Tercera tensión: la evaluación desligada del proceso de planificación.

La tarea más importante del docente de educación inicial en relación con la evaluación de sus alumnos es la de proponer actividades debidamente planificadas, dejar hacer, observar con agudeza aumentando su capacidad de escucha, recoger y analizar información incluyendo los aportes de las familias y sus historias, para tomar decisiones fundamentadas en las conclusiones a las que lo conduce ese proceso. (Ivaldi, 2004).

Entendemos a la evaluación que realiza el educador de la Primera Infancia, como una evaluación “didáctica”, en tanto, proceso a través del cual se obtiene información a ser

utilizada en la generación de juicios que nos permitirán tomar determinadas decisiones. Si bien la evaluación didáctica se inscribe en las tareas cotidianas del aula, no solo implica dichas tareas, sino que las trasciende. En este sentido, abogamos por una evaluación integrada a la planificación, que se caracterice por ser integral, continua o procesal, reguladora de los aprendizajes y de la enseñanza, orientadora y compartida. Para su desarrollo, el docente podrá poner en acción diversos instrumentos, tales como: la observación directa del trabajo de los niños, las formas de interactuar de cada uno de ellos en las propuestas de juego y las producciones individuales o colectivas.

Cuarta tensión: la evaluación como sinónimo de escolarización.

Otra de las tensiones que suelen aparecer en discusión con docentes de Nivel Inicial a la hora de pensar con ellos la evaluación, refiere a colocarla en relación o como sinónimo de escolarización. En este sentido, pretendemos derribar este mito y concebir a la evaluación no como preparación para la escolarización, sino como una oportunidad de conocer y atender a las disposiciones y actitudes que los niños tienen con respecto al aprendizaje. De esta manera, pensamos la conceptualización de preparación para la escolarización en estrecha relación con la de disposición para el aprendizaje. De acuerdo a Blair (2002, en Vásquez, Moreira, 2016), la preparación para la escolarización se conforma por elementos tales como: los comportamientos aprendidos, la madurez del desarrollo y las actitudes hacia el aprendizaje. En sus inicios, la idea de preparación para la escolarización estuvo restringida a aspectos cognitivos como habilidades de lenguaje y también de nociones matemáticas. Hoy, dicha conceptualización ha sufrido una amplitud en su forma de ser concebida, adquiriendo un carácter multidimensional, compuesta no solo por lo estrictamente cognitivo sino también lo socio-emocional. Han sido muchos los investigadores que han propuesto diferentes conjuntos de competencias como parte conformante de la estructura de la preparación para la escolarización. En este sentido, pensar la evaluación de la preparación para la escolarización o de disposición para la escolarización no ha de generarnos incomodidad sino ser una oportunidad. Se trata entonces, de una oportunidad de atención temprana para con nuestros niños y no de un adelantamiento o aceleración de los aprendizajes.

Una propuesta de intervención desde la investigación:

La evaluación en educación inicial, pese a todas las tensiones que la rodean, es posible pensarla y efectuarla, es más creemos que es necesaria, en tanto, la pensamos como una oportunidad a partir del conjunto de evidencias obtenidas sobre los procesos de aprendizaje de los niños, las cuales nos permitirán interpretar esa información de manera tal de poder desplegar diferentes estrategias de intervención.

Dos categorías principales estructuran la presente investigación: habilidades socioemocionales y lecto-escritura.

Las habilidades socioemocionales:

Comenzaremos realizando una descripción general de las emociones. Entendemos a las emociones como fenómenos que involucran determinados componentes, tales como cognitivos, motores, fisiológicos y subjetivos. Si bien, será de acuerdo al modelo al que hagamos referencia, el cual prevalezca uno de dichos componentes, en la actualidad, adherimos a una concepción de emoción desde un enfoque multidimensional y complejo (Damasio, 2000). Las emociones como procesos, implican un estímulo desencadenante, externo o interno y a partir de él una serie de desencadenantes que influyen a nivel cognitivo, subjetivo, fisiológico, expresivo y emotivo (Elices, 2015, p.223).

Recientemente publicaciones tales como la de OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) titulada “Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales” (2016) plantea en el documento la importancia del lugar de las llamadas habilidades emocionales. La propuesta abre el debate proponiendo la interrogante acerca de “¿Cuáles son las habilidades que impulsan el bienestar y el progreso social?”, analizando en su desarrollo tal interrogante con la finalidad de abordarla y dar respuesta. Así se impulsa una educación para el siglo XXI que necesariamente requiere de la formación de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, asumiendo el desafío que ha de implicar tanto su implementación en las políticas educativas como en los instrumentos de medición de las habilidades de tipo emocionales. En dicho informe se definen las habilidades como características individuales que impulsan por lo menos una dimensión del bienestar individual y el progreso socio-económico (productividad), que se pueden medir significativamente (posibilidad de ser medido) y que son maleables a través de los cambios ambientales y de las inversiones (maleabilidad) (...). Las habilidades sociales y emocionales (también conocidas como habilidades no cognitivas, habilidades interpersonales o habilidades de personalidad) son el tipo de habilidades que funcionan para lograr objetivos, trabajar con otros y controlar emociones. Como tales, se manifiestan en incontables situaciones de la vida diaria. (OCDE, 2016:34). El informe busca advertir sobre la importancia de integrar estos tipos de habilidades tanto a los sistemas de evaluación como a las prácticas educativas, y programas de intervención.

Existen diferentes tendencias y esfuerzos por definir lo que entendemos por competencias socio-emocionales, dificultad que encuentra sus raíces en la propia definición de lo socio-emocional. Así, CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), centro que promueve el aprendizaje social y emocional en la educación formal a través de la

aplicación de diversos programas de intervención, concibe al aprendizaje socio-emocional como un proceso que implica el desarrollo de un conjunto de competencias y habilidades tales como el autoconocimiento, la autogestión, la conciencia social, el relacionamiento con otros y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2013). Diferentes investigaciones (Kennedy, 1992, Ovejero Bernal, 2007) han demostrado la importancia del desarrollo de competencias de tipo social y emocional en niños en edades preescolares que inciden en aspectos como la autorregulación del comportamiento y el desempeño que luego tendrán al ingreso a la educación primaria. La revisión de literatura especializada de los últimos años referida al aprendizaje socioemocional ha señalado la importancia de su abordaje, pero también de su impacto en el rendimiento escolar y bienestar integral del desarrollo infantil. Desde trabajos meta-analíticos (Berger, Milicic, Álamos, Alcalay, 2013), han contribuido a la evidencia en torno al efecto positivo de programas de intervención basados en el aprendizaje socioemocional. Desde este enfoque, el aprendizaje socioemocional y desarrollo de habilidades socioemocionales viene implicando una mirada multidimensional que integre la valoración de sí mismo, los vínculos con los otros y la percepción positiva del entorno (Berger, 2011).

Como forma de concluir este recorrido en torno a lo emocional, apelamos a la conceptualización que actualmente el INEEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), desde su Observatorio Socioemocional propone:

Las habilidades socioemocionales son una serie de herramientas intrapersonales e interpersonales, que tienen como función la adaptación al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social adecuado, el aprendizaje y el bienestar. Implican la movilización de recursos cognitivos, comportamentales, emocionales y actitudinales, e incluyen el conocimiento de sí mismo, la conciencia y reflexión sobre y la autorregulación de sus emociones, conductas, motivación, creencias, objetivos y metas personales, la comprensión de la perspectiva, emociones y conductas de los demás, en función del contexto. (INEEd, 2018).

La lecto-escritura:

La adquisición de la lecto-escritura como proceso cultural, requiere de destrezas y habilidades de orden cognitivo y del desarrollo de funciones psicológicas superiores, que requieren de ser activadas, ya que dichas habilidades facilitarían dicha adquisición (Gallego, 2006), por lo que se busca comprender el grado de influencia de lo socio-emocional en relación a la adquisición de la lecto-escritura.

En este trabajo, los procesos de lecto-escritura son concebidos de manera interactiva e integral, entendiendo que leer y escribir trasciende la identificación de un repertorio de signos, en tanto, implica la comprensión, interpretación, descubrimiento y disfrute,

tratándose de un proceso de recreación donde el niño pone en juego sus emociones, pensamientos, su propia subjetividad (Iglesias, 2000).

Esta conceptualización de la lectura y la escritura, desde la cual orientamos nuestra propuesta, se inscribe y no desconoce el carácter más formal en torno a la enseñanza de la lectoescritura que aquí se pretende fortalecer, pero no desconociendo la influencia de las habilidades socioemocionales como facilitadoras de su adquisición. Desde el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la ANEP, dentro de sus propuestas dirigidas a los docentes, recientemente se elaboraron las “Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua” desde donde se promueve una concepción de lectura y escritura congruente con la que este trabajo se orienta, desde una perspectiva teórica cognitiva que asume a la lectura y a la escritura como:

comportamientos inteligentes que le permiten al sujeto la realización de operaciones mentales complejas, estrechamente relacionadas con los distintos factores que integran la situación comunicativa concreta en la que se desarrollan. Así, la lectura y la escritura involucran las funciones psicológicas superiores: memoria, atención, gnosis y praxias. Con respecto a la dimensión estrictamente lingüística, la lectura y la escritura suponen el funcionamiento del lenguaje en sus diferentes niveles: semántico, léxico, fonológico, morfológico y sintáctico. (ANEP, 2016, P.9).

Se pretende diseñar, dar seguimiento y evaluar el impacto de una estrategia de estimulación a través de programas basados en el aprendizaje socioemocional (para niños de nivel cinco) como facilitador para la adquisición posterior (en primer año) de la lectura y escritura.

Proponemos una estrategia de intervención formulada desde la investigación en el campo de la Psicología del desarrollo infantil. Una de las preguntas a través de las cuales se formula el problema que guía la investigación es la siguiente:

¿Cuál es el rol de las competencias socio-emocionales en las prácticas de transición de Nivel Inicial a Primer año de preparación para la escolarización en lecto-escritura?

La transición de la educación inicial al primer grado de educación primaria puede generar frustraciones, tensiones y conflictos tanto en el niño como en su familia, por tratarse de un cambio brusco en el formato de trabajo propuesto y los logros de aprendizaje esperables, siendo la lecto-escritura una meta esperada, donde su proceso de adquisición suele estar cargado de gran repercusión en aspectos emocionales y psicológicos (Montealegre, 2000) que influyen en aquellos que refieren al análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico.

En cuanto a lo metodológico y la estrategia de intervención:

El criterio de selección de la muestra será: determinar a nivel clase un ordenamiento de los reportes generados por el INDI en la dimensión socioemocional evaluada (Toma 2- 2018),

del mismo se identificarán los cuatro grupos con valores descendidos en el desempeño socioemocional. Se someterá la muestra a otro criterio de selección: los grupos clase de inicial deberán de pertenecer a escuelas, lo que nos posibilite realizar el diseño longitudinal, en tanto seguimiento de trayectorias en primer año. De la totalidad de los grupos se conformarán tres grupos experimentales con desempeños descendidos en la dimensión socioemocional y un grupo control (que no recibe tratamiento), también con desempeños descendidos en lo socioemocional.

La estrategia de intervención se constituye por la elaboración de dos programas, que a través de un diseño longitudinal nos permitirá comprender las relaciones entre las dimensiones cognitiva y socioemocional. El primero de los programas, responde a un diseño basado en el aprendizaje socioemocional para el desarrollo de habilidades socioemocionales y será destinado a niños y madres de nivel cinco. El segundo de los programas, correspondiente a la dimensión cognitiva, refiere a la enseñanza de la lecto-escritura y será aplicado a los niños participantes durante su trayectoria por primer año. Ambas propuestas, para su diseño se tomará como base pedagógica-didáctica la actual propuesta del Marco Curricular para niños de 0 a 6 años (CCEPI, 2014), que contempla una propuesta curricular desde el enfoque de las competencia y apuesta a una mirada integral de la primera infancia. Cada uno de los programas se desarrollará en sesiones de hasta 46 minutos de duración, dos veces por semana hasta completar las 16 sesiones y será aplicado por un evaluador externo (integrante del equipo de trabajo del presente proyecto). Cabe agregar que el programa de aprendizaje socioemocional se conformará por actividades variadas y dinámicas, las mismas implicarán el trabajo con las madres en aula y con tareas extracurriculares. Cada par de sesiones versará sobre el trabajo en torno a un cuento cuyo argumento mantenga estrecha relación con la temática emocional (se definirán durante el diseño del programa). A su vez, el programa se planificará en torno a módulos de trabajo, donde cada uno de ellos se relacionará con las diferentes habilidades socioemocionales (CASEL, 2013): autoconocimiento, la autogestión, la conciencia social, el relacionamiento con otros y la toma de decisiones.

El programa referido a la lecto-escritura, se fundamentará en los lineamientos del Marco Curricular de 0 a 6 (CCEPI, 2014), el actual Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), las Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua (ProLee, 2015) y CLE (Cuaderno para leer y escribir en primero del CEIP, 2016) y estará basado en una propuesta de actividades que guarden relación con la colección de cuentos trabajados en el programa de aprendizaje socioemocional.

Referencias Bibliográficas

- ANEP, ProLEE (2015). Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como segunda lengua. Uruguay.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Vásquez Echeverría, A. (2016). *Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales*. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, doi: 10.5872/psiencia/8.1.31
- Berger, C. (2011). Aprendizaje socioemocional. Programa BASE. México: Paidós.
- CASEL (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Chicago: KSA-Plus Communications, Inc.
- CEIP (2017). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay: ANEP.
- CEIP (2018). *Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del proyecto de trabajo personal (PTP)*. Montevideo: ANEP.
- CCEPI (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo: UCC. Presidencia.
- Da Silva, R. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 9-30 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.
- Elices, M. (2015). Emoción y cognición. En: Manual de Introducción a la Psicología cognitiva. Vásquez, A. (editor). Facultad de Psicología. CSIC. Uruguay.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. México. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura.
- González Rey, F. (2009). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotsky. Brasil: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.
- Iglesias, R. M. (2000). La lectoescritura desde edades tempranas. Consideraciones teórico-prácticas. Valencia. En: Congreso Mundial de Lecto-escritura. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d144.pdf>
- INEEd (2018). Habilidades socioemocionales. Uruguay. En: Observatorio socioemocional, sitio web de la institución: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/observatorio-socioemocional.html>
- Ivaldi, E. (2004). *La compleja tarea de evaluar*. En: Revista Quehacer Educativo Nº 62. Uruguay.

- Kennedy, J. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22, (1), 39-61.
- Lourau, R. (1994). *Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Montealegre, R. (2000). Un modelo interactivo en comprensión lectora. Colombia. Ponencia en el "XXVII Congreso Interamericano de Psicología". http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatonica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/viewFile/609/626
- OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. París: UNESCO-UIS.
- Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. León (comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares*. Buenos Aires: Centro Nacional de Información documental educativa.
- Vásquez, A. Moreira, K. (2016). *Preparación para la escolarización: dimensiones y medición*. En: *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana*. Elgier, Ángel, Clerici, Gonzalo, (comp.). Lima: Grijley.
- Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
- Winsler A., Wallace, G. (2002). *Behavior Problems and Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relations with Classroom Observations*. En: [Early Education and Development](#) V. 13.