



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FACILITAR LA TRANSICIÓN DE LAS Y LOS NIÑOS DEL PREESCOLAR AL PRIMER GRADO DE PRIMARIA

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA ESCOLAR
P R E S E N T A:
PÉREZ FIGUEROA MIGUEL ÁNGEL

DIRECTORA DEL REPORTE: MTRA. ROXANNA PASTOR FASQUELLE

REVISORA: MTRA. MARIA SUSANA EGUÍA MALO

COMITÉ TUTORIAL: DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO

DRA. ILEANA SEDA SANTANA

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

MÉXICO, D. F.

OCTUBRE DE 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por todas las bendiciones recibidas a lo largo de mi vida, por ser siempre mi eterno acompañante.

A MI MAMÁ Y PAPÁ:

Por todo el amor que demuestran cada día, por las preocupaciones que este proceso representó para ustedes, por su inagotable apoyo y ejemplo de esfuerzo y trabajo. Con todo mi amor para ustedes.

A GABY, OMAR, ROSY, VALE Y AL PEQUEÑÍN OMAR:

Por la bendición de tenerl@s, por que se que pase lo que pase estarán ahí. Gracias por ser mi inspiración y mis compañer@s de viaje.

A LA MTRA. ROXANNA PASTOR:

Por ver y hacerme ver que tengo múltiples posibilidades, por todo tu tiempo, sabiduría y confianza. Por tu compromiso, dedicación y esos empujones al río o muros de contención cuando lo necesite. Toda mi admiración y aprecio para ti.

A XÓCHITL DÍAZ MADRIGAL, JEFA DEL DASCYD DEL ISSSTE:

Por todo el apoyo brindado durante este tiempo, tu ejemplo de profesionalismo, entrega y compromiso, pero sobre todo por tu confianza y amistad. Con mucho cariño para ti.

A LOS NIÑOS Y NIÑ@S DE LA EBDI DEL ISSSTE, SUS FAMILIAS, Y SUS EDUCADORAS: RUTH AUZA, LORENA CABALLERO, MARCELA LÓPEZ Y LULÚ ROSAS:

Por la oportunidad de conocerl@s y acompañarl@s, por todo lo que aprendí de ustedes les estaré agradecido siempre.

A LA MTRA SUSANA EGUÍA:

Por su apoyo incondicional y su comprensión, por su conocimiento y sus siempre acertados comentarios.

A LETY, KARLA Y ROCÍO:

Por todo lo que vivimos junt@s, y las ganancias que obtuvimos de ello, por la bendición de conocerlas, y sobre todo por su amistad.

DESCANSE EN PAZ: EL ENTIERRO DEL "NO PUEDO"

El salón de clases de cuarto grado de la Profesora Donna Smith se parecía a muchos otros que había visto en el pasado. L@s alumn@s se sentaban en cinco filas de seis pupitres. El escritorio de la maestra estaba al frente y de cara a ell@s. El periódico mural exhibía trabajos estudiantiles. En muchos aspectos, parecía ser un salón de primaria típicamente tradicional, sin embargo, algo se veía diferente el día que entró a él por primera vez, parecía haber un fondo de entusiasmo.

Donna era una maestra veterana de la provincia de Michigan a dos años de su jubilación. Además participaba como voluntaria en un proyecto de todo el condado para el mejoramiento del personal, que yo había organizado y facilitado. El adiestramiento se enfocaba en ideas de técnicas del lenguaje que habilitarían a l@s estudiantes para sentirse bien consigo mismos y hacerse cargo de sus vidas. El trabajo de Donna consistía en asistir a las sesiones de adiestramiento e implementar los conceptos que allí se presentaban. Mi trabajo consistía en hacer visitas a los salones de clase y fomentar esa implementación.

Tome un asiento vacío en el fondo del salón y observé. Todos l@s alumn@s estaban trabajando en una tarea, escribiendo pensamientos en una hoja de cuaderno. La alumna de diez años más cercana a mí estaba llenando su hoja de frases que comenzaban con "no puedo". "No puedo patear el balón de fútbol más allá de la segunda base", "No puedo hacer divisiones con más de tres numerales." "No puedo conseguir caerte bien a Debbie."

Su hoja estaba llena hasta la mitad y ella no daba señales de estar por terminar. Siguió trabajando con determinación y persistencia. Caminé por la fila para echar vistazos a las tareas de l@s alumn@s. Tod@s estaban escribiendo oraciones que describían cosas que ell@s no podían hacer:

"No puedo hacer diez lagartijas."

"No puedo lanzar la pelota de béisbol por arriba de la reja del jardín izquierdo."

"No puedo comer solamente una galleta".

A estas alturas, la actividad había despertado mi curiosidad, así que decidí ir con la maestra para ver qué estaba pasando. Al acercarme, noté que también ella estaba demasiado ocupada escribiendo. Pensé que sería mejor no interrumpir.

"No puedo conseguir que la madre de John venga a una reunión con l@s maestr@s."

"No puedo conseguir que mi hija le ponga gasolina al coche",

"No puedo conseguir que Alan emplee palabras en vez de golpes."

Frustrados mis esfuerzos por descubrir por qué l@s alumn@s y la maestra se extendían en los enunciados negativos en vez de escribir enunciados más positivos que comenzaran con 'puedo', regresé a mi asiento y continué con mis observaciones. L@s estudiantes escribieron durante diez minutos más. La mayoría llenó su hoja. Algunos comenzaron otra.

"Terminen la oración que ahora están haciendo y no comiencen otra", fueron las instrucciones que empleó Donna para indicar que la actividad había terminado. Luego pidió a l@s alumn@s que doblaran sus papeles a la mitad y los llevaran al frente. Cuando llegaron al escritorio de la maestra, colocaron sus enunciados comenzados con "no puedo" en una caja de zapatos vacía. Cuando tod@s habían entregado su papel, Donna agregó el suyo, Tapó la caja, la metió bajo el brazo, salió por la puerta y caminó por el pasillo. L@s alumn@s siguieron a la maestra. Yo seguí a los alumn@s.

A mitad del pasillo se detuvo la procesión. Donna entró a cuarto del conserje, hurgó entre los objetos y salió con una pala. Con la pala en una mano y la caja de zapatos en la otra, Donna dirigió a l@s alumn@s hacia afuera de la escuela hasta el rincón más alejado del jardín. Allí comenzaron a cavar. ¡Iban a enterrar sus "no puedo"!

La excavación duró más de diez minutos, porque la mayoría de l@s alumn@s quería un tumo, y terminó cuando el hoyo llegó a tener casi un metro de profundidad. La caja de los "no puedo" fue convenientemente colocada en el fondo del hoyo y rápidamente cubierta de tierra. Treinta y un niños y niñas de 10 y 11 años se pararon alrededor de la tumba recién cavada. Cada uno tenía por lo menos una página llena de oraciones con "no puedo" en la caja de zapatos, a un metro bajo tierra. También su maestra. En ese momento, Donna advirtió:

- Niños y niñas, por favor tómense de las manos e inclinen la cabeza.

Los alumn@s obedecieron. Rápidamente formaron un círculo alrededor de la tumba, creando un lazo con las manos. Agacharon las cabezas y aguardaron. Donna pronunció la oración:

"Amig@s, estamos reunidos el día de hoy para honrar la memoria del No Puedo. Mientras estuvo con nosotr@s en la tierra, afectó las vidas de tod@s, las de algun@s más que las de otr@s. Desafortunadamente, su nombre ha sido mencionado en todos los lugares y edificios públicos: hogares, escuelas, ayuntamientos, y sedes legislativas"

"Le hemos proporcionado al No Puedo una última morada y una lápida que contiene su epitafio. Le sobreviven sus hermanos y su hermana: "Puedo", "Lo Haré" y "Comenzaré de Inmediato". Ell@s no son tan conocidos como su famoso pariente y, ciertamente, aún no son tan fuertes y poderos@s. Quizás algún día, con la ayuda de ustedes, tendrán un éxito mundial todavía mayor."

"Que descanse en paz el No Puedo y que todos l@s presentes restablezcan sus vidas y salgan adelante en su ausencia. Amén".

Mientras escuchaba la oración, caí en la cuenta de que es@s estudiantes jamás olvidarían ese día. La actividad era simbólica, una metáfora de la vida. La experiencia iba directo al cerebro y se adheriría por siempre a la mente consciente e inconsciente.

Escribir enunciados con "no puedo", enterrarlos y escuchar la oración. Aquello era un importante esfuerzo de esta maestra; pero ella aún no terminaba. Al concluir la oración, hizo que l@s alumn@s se dieran la vuelta, l@s condujo de nuevo al salón y tuvieron un velorio.

Celebraron el fallecimiento del "No Puedo" con galletas, palomitas y jugos de fruta. Como parte de la celebración, Donna recortó una gran lápida de papel de estraza. Escribió las palabras "No Puedo" en la parte superior y en medio puso "RIP". En la parte inferior añadió la fecha.

La lápida de papel estuvo colgada en el salón de Donna durante el resto del año. En las contadas ocasiones en que un alumn@ lo olvidaba y decía "no puedo", Donna simplemente señalaba el rótulo de "RIP". Así el alumn@ recordaba que el "No puedo" estaba muerto y decidía reformular el enunciado.

Yo no era alumno de Donna; ella era alumna mía. Sin embargo, ese día aprendí de ella una lección perdurable.

Ahora, años después, cada vez que oigo la frase "no puedo", veo imágenes de ese funeral de cuarto grado. Y, como l@s alumn@s, recuerdo que el "No Puedo" está muerto.

Chuck Moorman
Marzo de 2004

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: EL MODELO DESARROLLISTA DE TRANSICIÓN	6
CAPÍTULO 2: CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO DE L@S NIÑ@S DE ENTRE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD	11
CAPÍTULO 3: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 Y SU VINCULACIÓN CON EL PROGRAMA DE TRANSICIÓN	16
CAPÍTULO 4: INSTRUMENTACIÓN DEL PROGRAMA PARA FACILITAR A L@S NIÑ@S LA TRANSICIÓN DEL PREESCOLAR AL PRIMER GRADO	23
CAPÍTULO 5: PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA DE TRANSICIÓN DEL PREESCOLAR AL PRIMER GRADO	46
CONCLUSIONES	51
BIBLIOGRAFÍA	55
ANEXOS	57

RESUMEN

El ingreso al primer año de primaria es un momento clave en el desarrollo de l@s niñ@s, pues se considera como su ingreso al mundo externo, es decir fuera de la protección de la familia y la educadora de preescolar. Es un periodo en el que l@s niñ@s están expuestos a muchos cambios (ambientes, personas, expectativas hacia ell@s, etc.) a los cuales deben adaptarse. Sin embargo aunque este periodo es cultural y socialmente reconocido y esperado, en el Sistema Educativo Mexicano actual no es atendido como debiera, pues no existe un programa de intervención institucionalizado que apoye a l@s niñ@s preescolares a prepararse para el cambio. En países como Estados Unidos y Holanda este proceso de transición ha sido objeto de múltiples investigaciones, (Fails, R.; 2004, Pianta, R.; Cox, M.; Taylor, L- & Early, D. 1999; Bohan- Baker, M. & Little, P. 2004; Downer, J., Driscoll, K., & Pianta, R., 2006; Love, J. Logue, M; Trudeau, J, & Thayer, K., 1992), las cuales han demostrado que cuando este periodo es atendido, l@s niñ@s son capaces de adaptarse al nivel escolar posterior con mayor rapidez, manifestando comportamientos funcionalmente adecuados, facilidad para relacionarse con otr@s y un alto interés por adquirir nuevos conocimientos.

Así pues este trabajo reporta la adaptación e Instrumentación de un programa de intervención para atender este proceso de cambio, la cual se llevó a cabo en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE en la Ciudad de México. El objetivo central fue: Facilitar a l@s niñ@s de preescolar 3 la transición al primer grado, mediante la adquisición de las competencias mínimas necesarias para dicho nivel. En este Programa participaron 38 niñ@s y sus familias, 4 educadoras, la Directora de la Estancia, la Responsable Académica de la sede, y el autor del presente escrito, quienes trabajamos de manera conjunta y continua. Así, las y los niños mostraron avances muy significativos en todos los campos formativos, siendo Desarrollo Personal y Social; y Comunicación y Lenguaje los más beneficiados. Entre estos avances se encuentra el un mayor control de impulsos y reconocimiento de emociones, un alto grado de autonomía y empatía hacia l@s demás. Para las familias, el programa represento una buena oportunidad para participar activamente en la transición al primer grado, generando estrategias para apoyar a sus hij@s y reconociendo la importancia de involucrarse en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, este Programa apoyó a las educadoras a reflexionar sobre su práctica y sistematizar su trabajo diario, incorporando prácticas apropiadas al desarrollo, para favorecer la alfabetización de l@s niñ@s de su grupo. En este reporte se presenta una revisión de los antecedentes del programa, su fundamento teórico, una semblanza del Programa de Educación Preescolar 2004 y su vinculación con el Programa de Transición. Posteriormente se detallan las diferentes fases que componen el programa, las acciones realizadas en cada una con los diferentes agentes participantes y los principales resultados que se obtuvieron, para finalizar con una Propuesta para sistematizar la aplicación del Programa de Transición en todos los centros educativos a nivel preescolar.

INTRODUCCIÓN

Antes de dar inicio al reporte del programa es importante dar a conocer el por qué de la realización de esta nueva propuesta, por ello se mencionarán a grandes rasgos sus antecedentes directos:

- ✓ El programa de Maestría en Psicología Profesional de la UNAM, se realizó dentro de una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, en la Ciudad de México, donde se atendió de forma directa a sus características y necesidades. Estas necesidades fueron detectadas a través de un diagnóstico inicial realizado por l@s alumn@s del programa. Una de las necesidades más apremiantes de la Estancia era la inquietud que las familias de preescolar 3 tenían, acerca de que si l@s niñ@s estaban adquiriendo los elementos mínimos necesario para su próximo ingreso a la primaria o bien si sería mejor incorporarlos a una pre-primaria.
- ✓ Así mismo a partir del ciclo 2004 -2005 se implementa un cambio curricular en el nivel preescolar, otorgándole así un carácter obligatorio a nivel nacional. Esto implica que tod@s l@s niñ@s deberán cursar al menos un año de preescolar para poder ingresar al primer grado de primaria, ya sea en CENDÍ's, Guarderías, Estancias, Sistema DIF o Jardines de Niñ@s particulares y oficiales.
- ✓ Considerando los puntos anteriores, se decide atender el proceso de transición al primer grado, adaptando el programa de intervención realizado por Urbina (2006) al cambio curricular del preescolar y a las necesidades específicas de una nueva Estancia Infantil del ISSSTE. Urbina realiza un programa para facilitar a l@s niñ@s el ingreso al primer grado durante el ciclo escolar 2004 – 2005. En esta intervención inicial, el autor realiza un análisis del Programa educativo del primer grado de primaria y del Programa Integral Educativo del ISSSTE; identificando el perfil de egreso deseable para el preescolar, basado en habilidades de desarrollo.

Así pues, se retomó la estructura de la propuesta de Urbina (2006) y el modelo teórico de Transición; sin embargo, aunque estos elementos fueron los mismos en ambas aplicaciones del programa de transición, hubo diferencias significativas entre ellas. El siguiente cuadro muestra las similitudes y diferencias entre ambas implementaciones del programa de Transición:

Instrumentación Inicial (Urbina, 2006)	Adaptación
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Ciclo escolar 2004-2005 ↳ Evaluación – Intervención con l@s niñ@s <ul style="list-style-type: none"> • Inicial y final • Trabajo con 20 niñ@s ↳ Trabajo con la educadora titular <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría para el diseño y la planeación de actividades. • Identificación de prácticas para promover habilidades. ↳ Vinculación con la Primaria <ul style="list-style-type: none"> • Visita a una escuela primaria • Visita de las maestras de primer grado a la Estancia ↳ Trabajo con las familias <ul style="list-style-type: none"> • Juntas informativas • Diario de Teddy • Lectura de cuentos en sala • Cuadernillo de actividades • Entrevistas individuales 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Ciclo escolar 2006-2007) ↳ Evaluación - intervención con l@s niñ@s. <ul style="list-style-type: none"> • Inicial, Intermedia y Final • Trabajo con 38 niñ@s divididos en 2 grupos ↳ Trabajo con las educadoras titulares y auxiliares <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría para el diseño y la planeación de actividades. • Identificación de prácticas para promover habilidades. ↳ Vinculación con la Primaria <ul style="list-style-type: none"> • Visita a una escuela primaria • Reunión con familias con un hij@ en primer grado ↳ Trabajo con familias <ul style="list-style-type: none"> • Juntas informativas • Sesiones grupales • Murales • Trípticos • Lectura de cuentos en sala • Préstamo de libros a domicilio • Cuadernillos de actividades • Entrevistas individuales

De este modo, en este trabajo se reportan las actividades específicas realizadas con cada uno de los agentes involucrados durante esta segunda Instrumentación del proyecto, así como sus principales resultados y productos, siguiendo la siguiente lógica:

- I. El Capítulo 1 presenta los planteamientos teóricos del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) y el Modelo Desarrollista de Transición desarrollado por Pianta y Kraft-Sayre (2003), modelos en los cuales está basada la propuesta.
- II. Posteriormente en el Capítulo 2 se incluyen **Las características de desarrollo de l@s niñ@s de entre 5 y 6 años**; especificando qué es lo que l@s niñ@s de esta edad pueden hacer en cada una de las áreas del desarrollo.
- III. En el Capítulo 3 se abordan las características del **Programa de Educación Preescolar actual (SEP, 2004)** y su vinculación con el Programa de Transición.
- IV. En el Capítulo 4, se reportan todas las **Fases y Actividades** mediante las cuales se llevó a cabo la **segunda Instrumentación del programa de transición** y sus principales **resultados**.
- V. Finalmente en el Capítulo 5 se presenta una **propuesta para sistematizar la Instrumentación de este Programa**, a través de un manual que guía el proceso de Transición.

Así pues, a través de este reporte se pretende reconocer la importancia de atender los momentos de transición, presentando algunas estrategias prácticas que son fácilmente aplicables y que se enmarcan dentro del aprendizaje significativo, el modelo ecológico y el juego.

CAPÍTULO 1

EL MODELO DESARROLLISTA DE TRANSICIÓN



El ingreso al primer grado de primaria es algo que culturalmente “tiene que suceder” en la vida de cualquier persona. L@s adult@s perciben a un niñ@ que está por ingresar a la primaria como “un/a niñ@ grande”, dándole un carácter de ritual social a este proceso de transición. Sin embargo a pesar de lo que este cambio simboliza para las familias, para las escuelas y para l@s mism@s niñ@s, en el Sistema Educativo Mexicano, a nivel preescolar no hay una preparación específica y eficaz que permita a l@s niñ@s adquirir las habilidades mínimas necesarias para hacer frente a las nuevas condiciones que caracterizan a la escuela primaria: nuev@s compañer@s, nuevas asignaturas, nuevos profesores/as, una metodología de trabajo totalmente distinta y expectativas diferentes hacia ell@s.

Es por ello que es de gran importancia y necesidad atender a este proceso de transición, pues representa un momento crítico para el aprendizaje y desarrollo de l@s niñ@s. Lo anterior debido a que el desempeño escolar posterior de ell@s depende directamente de su adaptación al nuevo contexto de la escuela primaria (Downer, J., Driscoll, K., & Pianta, R., 2006).

Numerosos investigadores/as, se han interesado por atender este proceso de transición, (Fails, R.; 2004, Pianta, R.; Cox, M.; Taylor, L- & Early, D. 1999; Bohan- Baker, M. & Little, P. 2004; Downer, J., Driscoll, K., & Pianta, R., 2006; Love, J. Logue, M; Trudeau, J, & Thayer, K., 1992), siendo algunos de los aspectos observados más notables:

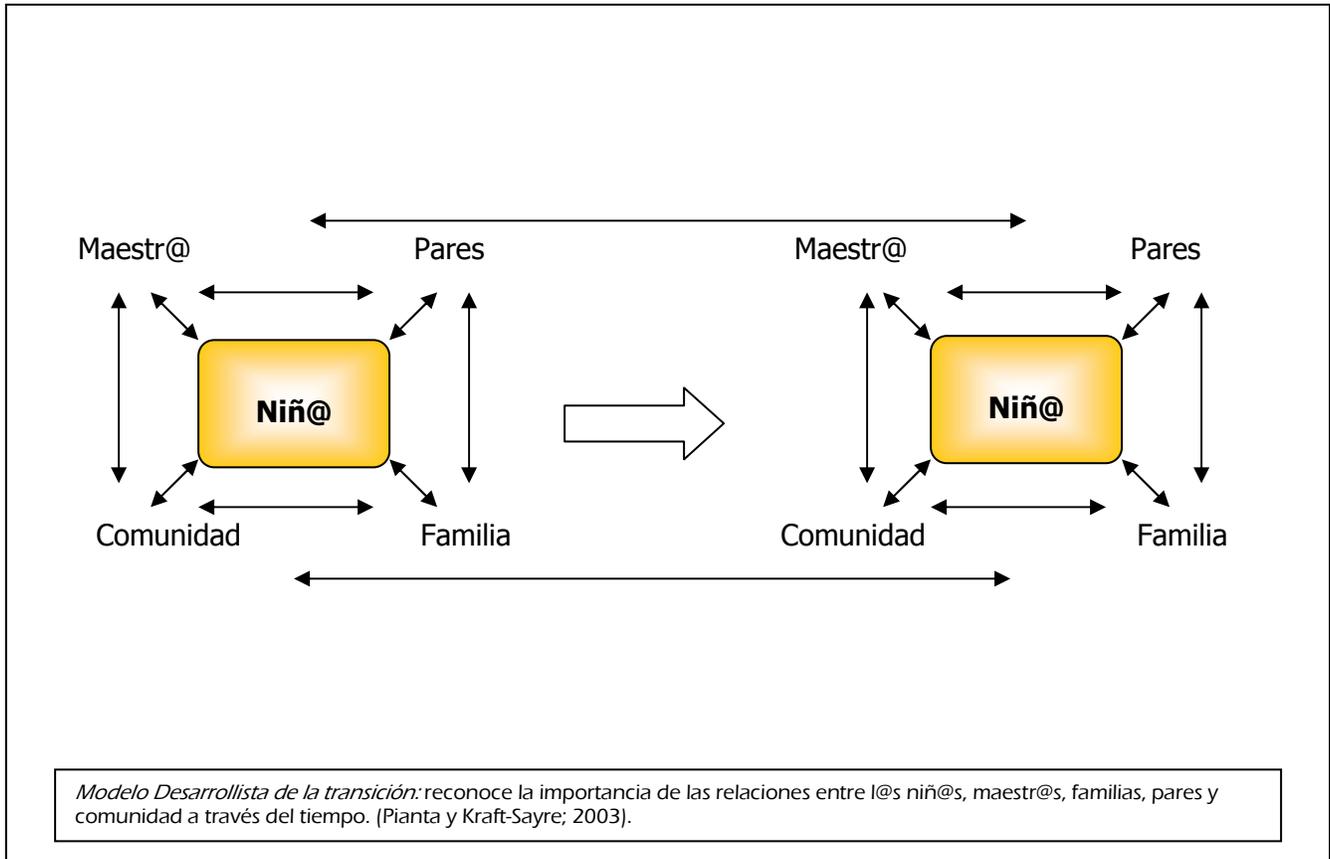
- ✓ El generar una “Comunidad Educativa” real, juega un papel trascendente. Esta comunidad implica el establecimiento de vínculos y el trabajo conjunto de familias, niñ@s, docentes y directiv@s, para lograr una sola meta: la transición exitosa al primer grado.
- ✓ La necesidad de atender el proceso de transición de manera oportuna y continua. No basta con informar a las familias sobre la inminente llegada del primer grado, o entregar un folleto al finalizar el ciclo escolar, sino que debe existir un plan de acción durante todo el ciclo escolar para preparar a l@s niñ@s y sus familias para el cambio.

- ✓ Implementar prácticas de transición flexibles y sensibles a la realidad. Es decir, se debe considerar las características y necesidades específicas de los miembros de la comunidad, con el fin de adaptar o diseñar las acciones más apropiadas para generar un vínculo entre ambos niveles educativos.
- ✓ La transición no es un momento único; por lo que es importante dar seguimiento a l@s niñ@s aún cuando ya se encuentren en primer grado.

Para este Programa se retoma el modelo de transición planteado por Pianta y Kraft-Sayre, pues se enfoca en cómo la relación entre los diferentes ambientes y agentes puede facilitar el proceso. Sin embargo, antes de profundizar en este modelo, mencionaremos algunas otras perspectivas desde las cuales se ha tratado de explicar el proceso de transición. Entre los cuales se encuentran:

- a) *Modelo basado en las habilidades* - esta perspectiva ve al proceso de transición en términos de las habilidades que l@s niñ@s traen consigo en el primer día de clases. Así la adaptación y rendimiento de l@s niñ@s en la escuela depende únicamente de las características del niñ@ como su disposición al aprendizaje y su nivel de madurez. (Downer, Driscoll y Pianta; 2006)
- b) *Modelo Ambiental* – Para este modelo las habilidades de l@s niñ@s son influenciadas de manera directa por las experiencias sociales que el/la niñ@ experimenta, es decir establece al salón de clases como la base de la estructura y adaptación socio emocional del niño al nuevo contexto. En este modelo falta poner énfasis en estas experiencias ambientales a través del proceso de transición así como ligar a los diferentes escenarios que están involucrados.
- c) *Modelo de los ambientes ligados* – este tercer modelo reconoce la importancia de las conexiones o relaciones entre los ambientes como algo que determinará la adaptación de l@s niñ@s al primer grado. Sin embargo, en este modelo las relaciones entre los ambientes son unidireccionales, la mayoría de las veces trasladando la información del preescolar al siguiente nivel.
- d) *Modelo desarrollista* - Este modelo, basado en el enfoque ecológico describe una red en donde l@s niñ@s, las familias, la escuela y la comunidad se encuentran interconectados e

interdependientes a través del periodo de transición. Es descrito como desarrollista debido a que pone énfasis en los cambios que ocurren a través del tiempo y que afectan la adaptación de l@s niñ@s al nuevo nivel escolar. El siguiente esquema ilustra este modelo.



De este modo el modelo desarrollista, retoma los elementos centrales del enfoque ecológico, al destacar la importancia de los diferentes componentes en el proceso de transición, y aunado a esto destaca la relevancia de que estas relaciones no solo existan en un momento único, sino a través del tiempo que implique el proceso de transición. Así, el modelo desarrollista define a la transición como un proceso por el que l@s niñ@s atraviesan cuando experimentan un cambio significativo de un ambiente a otro muy distinto. Si en este proceso l@s niñ@s poseen conocimientos, destrezas y habilidades mínimas necesarias, su adaptación y manejo en este nuevo ambiente serán exitosos. (Pianta y Kraft-Sayre; 2003).

El modelo desarrollista propuesto por Robert Pianta y Marcia Kraft-Sayre (2003) está guiado por 5 principios, los cuales pueden ser aplicados a todos los participantes del proceso, a nivel individual o a nivel comunidad y dentro de cualquier proceso de Transición:

1. **Ver las relaciones entre los agentes involucrados como recurso;** lo que implica el establecimiento de vínculos entre los elementos participantes del proceso en los diferentes momentos de intervención.
2. **Promover la continuidad del preescolar al nivel posterior;** con el propósito de establecer una estructura en ambos niveles y promover la adaptación de l@s niñ@s sin problema.
3. **Enfocarse en las fortalezas de las familias;** lo cual además de cambiar la perspectiva tradicional acerca del rol de las familias en la educación, extiende las posibilidades de éxito del programa, pues ofrece recursos variados al conocer de que manera las familias pueden participar.
4. **Adaptar las prácticas a las necesidades individuales;** siempre es muy importante y necesario el tomar en cuenta las características individuales, no solo de cada niñ@ sino también del centro escolar y de la comunidad en que esta inmersa, para así poder adaptar o diseñar las acciones o prácticas de manera que sean pertinentes y apropiadas al contexto.
5. **Establecer relaciones colaborativas;** la colaboración entre las partes involucradas juega un papel esencial en el proceso de transición, ya que todos los esfuerzos estarán enfocados hacia un solo propósito: la transición exitosa al nivel educativo posterior.

Así, desde un modelo desarrollista, el proceso de Transición del Preescolar a la Primaria es un sistema organizado de interacciones y acciones entre personas (Familias, maestr@s y niñ@s), escenarios (escuela y casa) e instituciones (comunidad y gobierno), los cuales trabajan de manera conjunta para el logro de los objetivos, que implican establecer un proceso de transición satisfactorio, funcional y sin problemas, (Pianta y Walsh, 1996). Por ello es de gran importancia el preparar a l@s niñ@s para hacer frente a este período de cambio, dotándolos de las habilidades mínimas necesarias para que puedan ser funcionales en un primer grado, pues la adaptación de l@s niñ@s durante este periodo determina su éxito en contextos escolares posteriores.

Con base en lo anterior, Bricker (2002) establece la necesidad de llevar a cabo evaluaciones sistemáticas para elaborar programas de intervención, que permitan la promoción de competencias básicas en l@s niñ@s para que puedan desenvolverse de manera funcional en todos los ambientes.

Así pues, el propósito del Proyecto de Transición del Preescolar a la Primaria es elaborar e implantar un programa, que permita a l@s niñ@s la adquisición de las habilidades mínimas necesarias para su ingreso a la Primaria, facilitando así la transición entre ambos niveles.

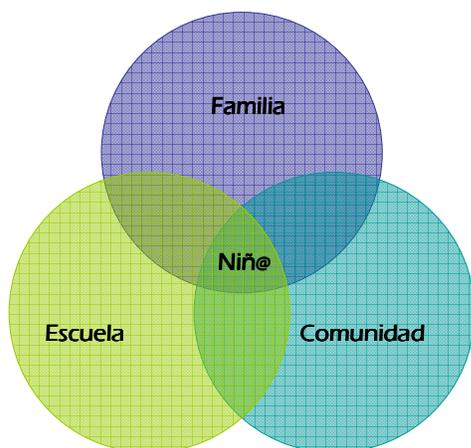
CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO DE L@S NIÑ@S DE ENTRE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD

Tomando en cuenta que el Programa de Transición tiene como principal objetivo el facilitar a l@s niñ@s el proceso de cambio del preescolar a la primaria, es muy importante conocer sus características de desarrollo, pues a partir de ellas es que se diseñan la mayoría de las actividades dentro del programa. Del mismo modo esta revisión nos permitirá establecer un panorama acerca del nivel de madurez en que se encuentra cada niñ@ que participe en el programa, para así poder apoyarles de manera más óptima.

Llamamos desarrollo al conjunto de cambios que experimentan l@s niñ@s en el proceso de crecimiento. De acuerdo con Brazelton (1994) el desarrollo de l@s niñ@s es un proceso que se da de manera jerárquica, donde las habilidades iniciales son la base para adquirir las de mayor complejidad. En este proceso destaca el papel de las relaciones afectivas que l@s niñ@s establecen desde temprana edad, pues es a través de ellas que se satisfacen sus necesidades.

Bronfenbrenner (1979) establece que el desarrollo es un proceso en continua evolución, en el cual intervienen los diferentes ambientes o sistemas en los que el ser humano participa, ya que estos ejercen en él o ella una influencia directa. Es decir, no es posible observar el desarrollo de l@s niñ@s en aislado, debemos considerar cómo su familia, la escuela y su comunidad intervienen en él o ella.



Este esquema ilustra el enfoque Ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual pone de manifiesto cómo los diferentes entornos en que está inmerso el niñ@, tienen influencia directa en su formación y desarrollo.

Y del mismo modo se toma en cuenta la relación entre los diferentes entornos: por ejemplo, Familia-comunidad o familia-escuela.

Así pues, desde este enfoque la evolución de l@s niñ@s no es producto exclusivo de su madurez biológica, sino también del conjunto de interacciones y estimulaciones que recibe del ambiente a través de su familia y escuela, así como la relación entre estos dos rubros. A esta interacción, Bronfenbrenner (1979) lo denomina como Microsistema. De esta forma se puede afirmar que l@s niñ@s se desenvuelven dentro de un contexto y la composición de éste tendrá gran influencia en su desarrollo.

Para fines de estudio y comprensión, el proceso de desarrollo ha sido dividido en 4 áreas: Socio-emocional, Cognitivo, Comunicación, y Motor, sin embargo no es posible aislarlas del todo una de la otra, pues al ser el desarrollo un proceso dinámico e integral, cualquier avance o retraso en cualquiera de las áreas afecta directamente al resto de ellas. (Bredenkamp y Copple, 1997).

El periodo comprendido entre los 5 y los 6 años es una etapa en el desarrollo de l@s niñ@s caracterizada por grandes cambios. Este periodo es considerado como el ingreso del niñ@ al mundo real, pues hasta el momento, l@s niñ@s han estado bajo el resguardo de la familia y la educadora de preescolar, quienes procuran su bienestar emocional. Así mismo en las Estancias Infantiles y en los CENDI, existe todo un equipo interdisciplinario (grupo de profesionistas – medic@, psicólog@, dietista, pedagog@, odontopediatra –) que vigila su desarrollo y aprendizaje. En contraste en el primer grado l@s niñ@s se ven expuestos a los juicios y críticas de niñ@s mayores e influencias sobre las cuales sus familias no tendrán control.

Por ello no importa cuánta experiencia se haya obtenido en el preescolar, el entrar a primer grado es un gran paso (Brazelton, B. & Sparrow, J., 2002) Por ello el ingresar a un colegio “de verdad” implica un momento clave en el desarrollo, ya que existe un cambio de expectativas hacia l@s niñ@s. Las familias frecuentemente se preguntan si su hij@ estará list@ para “aprender a trabajar”

Así pues el conocer qué es lo esperado para esta edad, nos ayudará a valorar lo que l@s niñ@s necesitan adquirir y practicar y con base en ello crear las oportunidades para apoyar su proceso de desarrollo. A continuación se exponen las habilidades de desarrollo esperadas para l@s niñ@s de entre 5 y 6 años:

El **Desarrollo Socio – emocional** incluye las habilidades que l@s niñ@s requieren para interactuar con las personas (adult@s y/o niñ@s) que los rodean. El reto principal en esta área para l@s niñ@s de entre 5 y 6 años es el valorar la importancia del trabajo colaborativo, pasando así de un egocentrismo inicial a considerar a l@s demás como parte importante de su entorno, siendo empáticos y sensibles hacia otr@s, asumir los efectos que su conducta puede ocasionar en los demás y controlar sus impulsos.

Características del desarrollo Socio - emocional (Bricker, D. 2002)

En esta área l@s niñ@s de entre 5 y 6 años:

- ☞ Poseen un buen conocimiento de si mism@s, saben su nombre completo, su edad, dirección, fecha de cumpleaños y el nombre de sus familiares (herman@s, papá y mamá)
- ☞ Tienen un/a amig@ preferid@
- ☞ Les gusta tener compañeros de juego del mismo sexo.
- ☞ Juegan bien en grupos, pero de vez en cuando necesitan jugar solos.
- ☞ Comprenden las reglas del salón y las hacen valer ante otr@s
- ☞ Piensan en ellos mismos más que en otras personas. Por lo que en ocasiones les es difícil compartir y esperar su turno.
- ☞ Pueden prestar ayuda en tareas sencillas.
- ☞ Pueden gozar de cuidar y de jugar con niñ@s más pequeñ@s.
- ☞ Valoran el tener la atención de l@s adult@s significativos
- ☞ Pueden enojarse cuando se les critica o si se ignora su trabajo o comportamiento.
- ☞ Comienzan a sentir empatía por los sentimientos de otr@s.
- ☞ Comienzan a reconocer el valor del trabajo colectivo, por lo que piden ayuda a otr@s (niñ@s o adult@s) cuando se les presenta un reto mayor.
- ☞ Expresan fácilmente lo que les agrada y desagrada; sin embargo aun necesitan apoyo para expresar sus sentimientos con palabras.
- ☞ Valoran como "bueno" o "malo" lo que las personas importantes para ell@s aprueban o desaprueban.

El **Desarrollo Cognoscitivo** implica el uso de conceptos tempranos que son producto de la interacción de l@s niñ@s con su entorno. Aquí el principal reto para l@s niñ@s de entre 5 y 6 años es adquirir la comprensión de conceptos complejos y a partir de ellos, generar una explicación de lo que observan a su alrededor, entre estos conceptos se encuentran los números, la escritura, los conceptos temporales y espaciales, entre otros.

Características del Desarrollo cognitivo (Bricker, D. 2002):

En esta área l@s niñ@s de entre 5 y 6 años:

- ☞ Se encuentran en constante exploración de su medio, utilizan sus sentidos para conocer aquellos objetos y materiales que les producen curiosidad.
- ☞ Hacen preguntas constantemente sobre lo que ven y hacen.
- ☞ Reconocen y reproducen figuras y geométricas (cuadrado, rectángulo, círculo y

triángulo)
<ul style="list-style-type: none"> Entienden y usan términos que expresan relaciones temporales y espaciales, usándolos de manera cada vez más exacta. Por ejemplo, distinguen los días de la semana, saben la diferencia entre ayer hoy y mañana, describen la ubicación de objetos y personas (arriba de, junto a, afuera de, atrás de, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> Son capaces de contar sin error del 1 al 20 (mínimamente) estableciendo relación uno a uno al hacerlo. Identifican los números impresos en carteles, libros y anuncios.
<ul style="list-style-type: none"> Clasifican, agrupan y acomodan objetos por sus atributos físicos y categóricos. Distinguen diferentes tamaños, colores y formas en los objetos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconstruyen anécdotas sin haber elementos que se los recuerden.
<ul style="list-style-type: none"> Proponen y prueban diferentes estrategias de solución ante un problema o reto, hasta encontrar la que soluciona la situación o la más funcional.
<ul style="list-style-type: none"> Identifican al menos 20 letras del abecedario, y usan el conocimiento de éstas para tratar de identificar palabras.
<ul style="list-style-type: none"> Disfrutan escuchando e inventando rimas y canciones sencillas.
<ul style="list-style-type: none"> Realizan juego de reglas con otr@s, así como juego simbólico.

El **Desarrollo del Lenguaje** hace referencia a la utilización de habilidades que le permitan al niño o niña comunicarse o expresar sus estados de ánimo, conversar y satisfacer sus necesidades. L@s niñ@s de entre 5 y 6 años poseen amplias habilidades verbales, sin embargo el principal reto en esta área es la utilización de estas habilidades para negociar, regular su conducta y solucionar problemas.

Desarrollo del lenguaje (Bricker, D. 2002):

. En esta área l@s niñ@s de entre 5 y 6 años:

<ul style="list-style-type: none"> Reconocen la utilidad del lenguaje para satisfacer sus necesidades y solucionar problemas.
<ul style="list-style-type: none"> Establecen conversaciones congruentes, cada vez mas prolongadas; tanto con niñ@s como con adult@s.
<ul style="list-style-type: none"> Hacen preguntas para aclarar sus dudas.
<ul style="list-style-type: none"> Expresan claramente lo que quieren “dame más sopa”, “hay que jugar a las atrapadas” “ése es mi suéter” ya que el lenguaje es un medio regulador de la conducta.
<ul style="list-style-type: none"> Evalúan a través del lenguaje la conducta de otr@s (adult@s y niñ@s)
<ul style="list-style-type: none"> Hacen uso de las reglas de conversación, alternando entre el emisor y el receptor.
<ul style="list-style-type: none"> Modifican la entonación, volumen y velocidad al hablar de acuerdo a la situación. Por ejemplo, al bajar la voz para decir un secreto o elevarlo cuando habla frente al grupo.
<ul style="list-style-type: none"> Escuchan con atención lo que la maestra o un compañero están diciendo.
<ul style="list-style-type: none"> Dialogan con otr@s expandiendo cada vez su vocabulario y cuando desconocen una palabra preguntan su significado.
<ul style="list-style-type: none"> Presentan un creciente entendimiento por lo escrito, queriendo siempre saber “<i>qué dice ahí</i>” o “<i>cómo se escribe manzana</i>”
<ul style="list-style-type: none"> Pronuncian claramente casi todos los fonemas. Por lo general muestran dificultad en los fonemas /rr/, /fl/, /pl/, /br/ pues son combinaciones complejas que se adquieren mediante la práctica.

El **Desarrollo Motor** comprende tanto la capacidad de l@s niñ@s para realizar movimientos gruesos voluntarios; como el uso de movimientos específicos de la mano y brazo en actividades que requieren precisión, tales como la manipulación de objetos, recortar y escribir. L@s niñ@s de entre 5 y 6 años han adquirido un buen dominio de estas habilidades por lo que el principal reto de esta área es usar sus habilidades motrices como una herramienta para el aprendizaje, pues podrán moverse libremente e indagar aquellas cosas o eventos que les causan curiosidad.

Desarrollo Motor (Bricker, D. 2002):

En este rubro l@s niñ@s de entre 5 y 6 años:

- Y Realizan cualquier tipo de movimiento grueso, tales como, saltar, trotar, caminar y correr en diferentes direcciones, reptar, escalar, subir y bajar escalones, trepar, montar, cachar y aventar pelotas, montar en bicicleta o triciclo, etc.
- Y Tomar correctamente cualquier instrumento de escritura (lápiz, crayola, pincel, plumón grueso, colores de madera, etc.)
- Y Iluminar figuras sin salirse del contorno.
- Y Reproducir figuras y letras con ayuda de un modelo.
- Y Escribir sin modelo algunas palabras (entre ellas su nombre y el de sus compañer@s)
- Y Recortar, pegar, realizar boleado y torcido de papel

A grandes rasgos, se han mencionado las características principales de l@s niñ@s de entre 5 y 6 años. Es muy importante tomarlas como un marco de referencia para el diseño, planeación y/o adaptación de cualquier actividad dentro del Programa de Transición. Sin embargo, lo más importante y necesario es establecer el perfil de cada grupo; es decir delimitar en dónde se encuentran l@s niñ@s en relación al dominio de estas competencias y de ahí comenzar a trabajar. De este modo estaremos segur@s de estar brindando oportunidades diversas y valiosas para tod@s y cada un@ de ell@s.

CAPÍTULO 3

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 Y SU VINCULACIÓN CON EL PROGRAMA DE TRANSICIÓN

Como ya se mencionó anteriormente, a partir del ciclo escolar 2004-2005 la Secretaría de Educación Pública desarrolló e introdujo el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), el cual es un programa basado en competencias. El objetivo central de este programa es “educar a l@s niñ@s para la vida”; es decir pretende que l@s niñ@s desarrollen, más que conceptos académicos, habilidades, actitudes, y conocimientos que les permitan ser funcionales a cualquier nivel y en cualquier contexto. Aunado a esto la SEP otorgó a la educación preescolar un carácter de obligatorio, por lo que todos los centros que imparten dicho nivel (CENDIS, DIF, Estancias Infantiles, Guarderías y Colegios oficiales y particulares) deben estar regulados por la aplicación de un solo currículo: el PEP 2004.

Este programa parte de reconocer que l@s niñ@s poseen un conjunto de capacidades y potencialidades que son la base para aprender y que la educación preescolar es un espacio de gran relevancia para contribuir a que l@s niñ@s de entre 3 y 5 años de edad dispongan de experiencias ricas, variadas y oportunas que les ayuden a desarrollar sus capacidades y posibilidades de aprendizaje. (Auroch, 2005)

A continuación se describen las características principales del Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004):

- I. **El programa tiene carácter nacional** - De acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación preescolar será de aplicación general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, ya sean públicos o privados.
- II. **El programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar** - El programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr

este propósito el Jardín de Niñ@s debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados. Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar. En este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.

- III. **El programa está organizado a partir de competencias** – A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se delimitan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias. Una **competencia** es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela sea un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niñ@s, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano. La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niñ@s ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niñ@s y que avancen

paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

IV. **El programa tiene carácter abierto** – La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de seis años hace un tanto complejo el establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza. Por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños. En este sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes.

V. **Organización del programa** – Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Con la finalidad de hacer explícitas las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas.

De esta forma el PEP 2004 pretende que l@s niñ@s vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- ✓ Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- ✓ Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- ✓ Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- ✓ Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- ✓ Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- ✓ Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- ✓ Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- ✓ Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

- ✓ Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- ✓ Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- ✓ Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- ✓ Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

La forma en que se presentan los propósitos fundamentales permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; sin embargo, porque en la práctica los niñ@s ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. (SEP, 2004)

Es posible observar que el Programa de Educación Preescolar vigente pretende dar una visión global acerca del desarrollo de l@s niñ@s. Idealmente l@s niñ@s deben manifestar conductas que den por sentado su dominio de todas las competencias y el cumplimiento de los propósitos fundamentales al salir del preescolar. Sin embargo, debido a las características de desarrollo de cada niñ@, el conocimiento y habilidad de cada educadora y en general el contexto en el que l@s niñ@s están inmersos puede propiciar que solo se beneficie uno o algunos de estos campos formativos.

Con base en lo anterior, es necesario establecer un perfil de egreso con las competencias mínimas necesarias, que garanticen una fácil adaptación al primer grado de Primaria. Siguiendo con el planteamiento anterior, Urbina (2006) realiza un análisis del Programa educativo del primer grado de primaria y del Programa Integral Educativo del ISSSTE. En este análisis se

identificaron las habilidades de desarrollo mínimas necesarias para que l@s niñ@s preescolares se adaptaran con facilidad a las condiciones de la escuela primaria. De este modo, se retomó la propuesta de Urbina (2006) y se cotejaron las habilidades de desarrollo con las competencias que establece el PEP 2004, dando como resultado un perfil de competencias prioritarias a promover durante el último año de preescolar.

De este modo, el tener un perfil de egreso basado en competencias, complementa y facilita la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004, pues especifica a la educadora cuáles son aquellas competencias a las que tiene que prestar mayor atención, pero sin dejar de lado las que no se incluyen en el perfil. Esto es lo mínimo deseable que un niño debe dominar, para que su ingreso y adaptación al primer grado sea viable. Así, el Programa de Transición no representa trabajo extra para la educadora, sino por el contrario brinda congruencia, sistematización y metas específicas a cubrir en la aplicación del PEP 2004, esto a través del trabajo cotidiano dentro de las aulas de preescolar 3.

A continuación se presenta el perfil de egreso deseable para preescolar 3, el cual especifica las competencias y los indicadores de desarrollo que se deben trabajar durante el Programa de Transición.

Perfil de egreso Basado en Competencias e Indicadores

Desarrollo Personal y Social

L@s niñ@s:

Reconocen sus cualidades y capacidades y las de sus compañer@s.

- Identifican su género
- Reconocen emociones en otr@s y en sí mism@.
- Saben su nombre completo, su edad, y fecha de nacimiento

Comprenden que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.

- Siguen reglas y respeta acuerdos
- Siguen instrucciones de no más de tres pasos
- Proponen normas para la convivencia, el trabajo y el juego
- Enfrentan desafíos y propone estrategias para superarlos

Adquieren gradualmente mayor autonomía.

- Mantienen su atención y participación en actividades colectivas, en grupo pequeño (4-5 niñ@s) y en grupo grande (más de 10 niñ@s), concluye la actividad en turno
- Se integran a una actividad de juego o trabajo ya iniciada por sus compañeros o por la educadora, usando estrategias apropiadas para ello.

Comunicación y Lenguaje

L@s niñ@s:

Obtienen y comparten información a través de diversas formas de expresión oral.

- Usan e identifican adjetivos.
- Responden preguntas o narran eventos usando palabras descriptivas (alto, chico, negro, grande, azul, rugoso, feo, fácil, etc).

Identifican algunas características del sistema de escritura.

- Reconocen e identifican letras.
- Identifican y usan las letras para formar palabras
- Reconocen palabras conocidas

Pensamiento Matemático

L@s niñ@s:

Utilizan los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.

- Cuentan sin error del 1 al 20
- Establecen relación 1 a 1
- Identifican los números y su significado en textos diversos. (del 1 al 10 como mínimo)

Reconocen y nombran características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.

- Reconocen y reproducen las figuras geométricas (círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo)
- Distinguen al menos 8 colores diferentes, (rojo, amarillo, verde, azul, negro, blanco, naranja, morado, café, rosa y/o gris).

Construyen sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial

- Siguen direcciones, responde preguntas y describe eventos usando términos que describen relaciones espaciales como dentro, fuera, arriba, abajo, en frente, junto a, etc.

Utilizan unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.

- Al conversar y responder preguntas usan de manera correcta términos temporales, como hoy, ayer, mañana, antes, después, al final, etc.
- Mencionan los días de la semana en orden correcto y de forma salteada.
- Conocen los meses del año

Desarrollo Físico y Salud

L@s niñ@s:

Utilizan objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas

- Manipulan/agarran de manera correcta los instrumento de escritura.
- Colorean y copian figuras
- Copian letras y/o palabras
- Escriben con modelo
- Escriben sin modelo

CAPÍTULO 4

INSTRUMENTACIÓN DEL PROGRAMA PARA FACILITAR A L@S NIÑ@S LA TRANSICIÓN DEL PREESCOLAR AL PRIMER GRADO

La Residencia en Psicología Escolar, del Programa de Maestría en psicología Profesional tuvo como sede una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, la cual brinda atención a 250 niñ@s y sus familias, distribuid@s en 11 salas (lactantes A, B y C; Maternal A y B; Preescolar 1A, 1 B, 2 A, 2 B, 3 A y 3 B) en un horario de 7 hrs. a 19 hrs. Dentro de la residencia se llevó a cabo el Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado, enfocándose hacia l@s niñ@s que durante el ciclo escolar 2006 – 2007 cursaban el último grado de nivel preescolar. Su objetivo central fue **Adaptar e instrumentar un programa que facilite a l@s niñ@s la transición del preescolar a la primaria; a través de la adquisición de habilidades necesarias para su ingreso a dicho nivel.**

Como objetivos específicos presenta:

- **Adaptar el perfil de egreso deseable al Programa de Educación Preescolar 2004.**
- **Establecer el perfil grupal, en relación a estas competencias.**
- **Diseñar de manera conjunta con las educadoras, situaciones y actividades para promover las competencias del perfil de egreso.**
- **Involucrar a las familias al proceso de transición.**
- **Dotar a l@s niñ@s de las competencias mínimas necesarias para facilitar su ingreso al primer grado.**

Así mismo para la conclusión de los objetivos anteriores, se previó la inclusión de diversos agentes con diferentes aportaciones y formas de participación los cuales estaban dados por:

1. **Educadoras titulares de sala** – Diseñaron actividades que promuevan en l@s niñ@s de su grupo las competencias mínimas necesarias para primer grado.
2. **Familias** – Dieron seguimiento a las actividades realizadas en sala. Participación en el programa a través de las distintas estrategias implementadas.
3. **Psicólogo asignado a salas** – Acompañó a las educadoras en el diseño e Instrumentación de actividades. Coordinó el programa de Lectura para familias. Brindó seguimiento a los

avances de l@s niñ@s, atendió de manera individual a l@s niñ@s que requirieran un apoyo más específico. Se entiende como Psicólogo asignado a salas al autor del presente escrito. En lo subsecuente se referirá a él como “el psicólogo” para hacer una lectura más ágil.

4. **Dirección de la Estancia** – Permitió y se apoyó la Instrumentación del Programa, Estableció un vínculo entre la Estancia y la Primaria.
5. **Escuela Primaria** – Brindó acceso a l@s niñ@s de preescolar a sus instalaciones (una visita durante el mes de abril de 2007), con el propósito de familiarizarlos con el ambiente de la nueva Escuela y facilitar la transición.

La Instrumentación de este proyecto estuvo dado por varias fases, en cada fase se incluyen las actividades realizadas con los diferentes agentes que intervinieron en el proceso de transición:

- **Fase 1: Elaboración del perfil de egreso y Evaluación Inicial**

En esta fase se parte de la elaboración de un perfil de egreso por competencias. Con base en la propuesta de Urbina (2006) se cotejaron las habilidades señaladas con las competencias del Programa de Educación Preescolar 2004, ubicando así las competencias prioritarias a evaluar y promover en l@s niñ@s durante este programa. Este Perfil se incluye en el capítulo 3, en donde se establece la vinculación entre el PEP 2004 y el Programa de Transición.

Evaluación inicial de l@s niñ@s

Inicialmente se evaluó el nivel de dominio que en l@s niñ@s presentaban en relación a las competencias del perfil de egreso. Para ello se utilizó la Escala de habilidades preescolares adaptada del Sistema de Evaluación y Programación para Niñ@s Pequeñ@s (AEPS) Evaluación de 3 a los 6 años (Bricker 2002). Por medio de observaciones sistemáticas de la conducta de l@s niñ@s, realizadas por el psicólogo y las educadoras dentro de las salas, se estableció el nivel de dominio para cada habilidad de acuerdo con la siguiente rúbrica:

-  **D: domina la habilidad;** es decir la muestran de manera espontánea en diversas actividades y en diversas situaciones.
-  **P: esta en proceso de dominar la habilidad;** es decir muestran esta habilidad solo cuando se le solicita o cuando se le da el apoyo necesario.
-  **NP: no presenta la habilidad;** es decir no muestra la habilidad bajo ninguna situación.

Posteriormente se cotejaron los resultados de la evaluación de habilidades de desarrollo, elaborada a través del AEPS, con las competencias y campos formativos que el Programa de Educación Preescolar 2004 maneja, permitiendo así agrupar las habilidades de desarrollo en función de los siguientes campos formativos:

- I. Desarrollo Personal y social
- II. Lenguaje y comunicación
- III. Pensamiento Matemático
- IV. Desarrollo Físico y Salud

Esta evaluación inicial permitió ubicar una norma grupal de habilidades en dominio y en proceso, las cuales son las que se trabajaron; así mismo ubicar a l@s niñ@s por arriba y por debajo de esta norma grupal, y con estos últimos diseñar un plan de trabajo específico. Así, la evaluación inicial arrojó los siguientes resultados:

Tabla 1

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL (EVALUACIÓN INICIAL)			
Habilidad evaluada	D	P	NP
Participa en actividad colaborativa	25	2	1
Actividad individual y grupal	32	5	0
Identifica su Género, y emociones propias y en otr@s	32	5	0
Solución de Problemas	3	35	0

Esta primera tabla hace alusión al campo formativo de Desarrollo Personal y Social, en donde es posible observar que la gran mayoría de las habilidades evaluadas eran dominadas por la mayoría de l@s niñ@s, a excepción de Solución de Problemas, donde la mayoría de ell@s estaba en proceso de dominio, pues requerían la intervención de la educadora para hacer frente a una dificultad.

Esta segunda tabla presenta los resultados del campo formativo de Lenguaje y Comunicación, donde destaca que la mayor parte de l@s niñ@s están en proceso de dominio de todas las habilidades evaluadas, y que a diferencia del campo formativo anterior, en este sí hay algunos niñ@s que no presentan las habilidades, como el reconocimiento de letras y su uso para formar palabras.

Tabla 2

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			
Habilidad evaluada	D	P	NP
Usa adjetivos	31	7	0
Identifica letras	7	25	6
Reconoce y usa letras para formar palabras	2	33	3
Reconoce las palabras que conoce en un texto	3	32	3

Tabla 3

PENSAMIENTO MATEMÁTICO			
Habilidad evaluada	D	P	NP
Conceptos Temporales	6	28	4
Conceptos Espaciales	15	23	0
Cuenta sin error, reconoce los números impresos del 1 al 10	20	17	1
Reconoce 9 colores diferentes	37	1	0
Ubica y reproduce las Figuras Geométricas	27	11	0

En cuanto al campo Formativo de Pensamiento Matemático, se observa que los resultados son variables pues hay habilidades que la mayoría de l@s niñ@s presentan en dominio, como el reconocimiento de colores, y el contar sin error del 1 al 10, y al mismo tiempo otras en donde la mayoría de l@s niñ@s se encuentra en proceso de dominio, tales como el uso y comprensión de conceptos temporales y espaciales.

Tabla 4

DESARROLLO FÍSICO Y SALUD			
Habilidad evaluada	D	P	NP
Toma correctamente el lápiz o crayola	36	2	0
Colorea y copia figuras	25	13	0
Copia letras y Palabras	13	23	2
Escribe sin modelo	9	29	0

Finalmente para el campo formativo de Desarrollo Físico y Salud, que comprende todas aquellas habilidades motrices finas necesarias para la escritura, se observó que tod@s l@s niñ@s a excepción de 2, sujetaban correctamente los instrumentos de escritura, lo que les permitía colorear y copiar figuras adecuadamente. Sin embargo, menos de la mitad de ell@s lograba copiar letras y palabras y la mayoría requería apoyo para escribir sin modelo.

A partir de estos resultados se comenzó a trabajar de manera conjunta con las educadoras para que, a través de su planeación semanal, se brindaran a l@s niñ@s oportunidades diversas para practicar aquellas habilidades que se encontraban en proceso y así llegar a dominarlas.

Al mismo tiempo se dio atención a l@s niñ@s que se encontraban por debajo y por arriba del perfil grupal. Mediante acompañamiento en la realización de las tareas o para ayudarles a controlar sus impulsos. Con l@s niñ@s por arriba del perfil grupal se guió a las educadoras para que cada actividad representara un reto para sus habilidades, evitando así que se aburrieran dentro de la sala y por ello se convirtieran en un problema de conducta.

Evaluación inicial de las familias

En el mes de noviembre se llevó a cabo una reunión inicial con las familias de ambas salas, con el propósito de presentar el proyecto de transición, compartir los resultados de la evaluación inicial de competencias, y aplicar un cuestionario de evaluación, el cual tenía como objetivo poder establecer qué tanto las familias conocían este proceso de transición.

En la aplicación de este cuestionario participaron 32 de las 36 familias, respondiendo 25 mamás y en 7 casos respondieron ambos, tanto mamá como papá. Las respuestas se categorizaron y contabilizaron para su manejo. A continuación se muestran estos resultados por cada una de las preguntas que componen el instrumento:

Tabla 5

1. ¿Ya decidió a qué escuela primaria asistirá su hij@?		
	3A	3B
Si	8	8
No	7	9
Total	15	17

Como es posible observar en la tabla 5, sólo la mitad de las familias encuestadas ya habían decidido a qué escuela primaria asistirá su hijo al terminar el ciclo escolar, a continuación se presentan los factores que tomaron en cuenta para realizar esta elección.

Tabla 6

2. Factores que consideró para elegir una escuela		
	3A	3B
Horario	3	1
Ubicación	3	5
Buen nivel académico	2	3
Servicios Extra	2	3
Experiencia previa	3	5

Como se puede observar en la tabla 6, los factores de elección fueron diversos, incluso algunas familias mencionaron más de un factor, entre ellos se encuentran la compatibilidad del horario de la escuela elegida con el de su horario laboral (mencionado por 4 familias), la cercanía de su casa o trabajo con la escuela primaria (mencionado por 8 familias). 5 familias hicieron mención

de los servicios adicionales que la escuela ofrece, como talleres, clases de inglés, computación o servicios de apoyo psicológico, 5 familias más mencionaron el nivel académico de la escuela como factor determinante y 8 de ellas mencionaron que eligieron esa escuela porque en ella asiste otro de sus hijos o un familiar cercano. Las doce familias que no respondieron corresponden a quienes aún no han seleccionado una escuela para sus hij@s.

Tabla 8

3. Acciones sobre el proceso de transición		
	3A	3B
Dialogar con la directora o maestras de la primaria	3	3
Dialogar con otras familias	5	2
Dialogar con su hij@ sobre el cambio	15	17

En la tabla 8 se presentan las principales acciones sobre el proceso de cambio que las familias han realizado, es fácil notar que todas ellas han dialogado con sus hijos sobre el cambio de una escuela a otra, mencionándoles algunas diferencias entre ambas, o bien visitando algunas escuelas primarias. Sólo 6 familias han dialogado con la directora y/o maestras de la nueva escuela. Y finalmente solo 7 han conversado con otras familias sobre la escuela primaria.

Tabla 9

4. Si aún no decide ¿Qué factores esta considerando para elegir una escuela?		
	3A	3B
Buen Nivel académico	3	3
Horario	2	5
Ubicación	6	1
Servicios Extra	1	1
Otros	3	6

En la tabla 9 se exponen los factores que las familias que no habían decidido a qué escuela primaria asistiría su hij@ están considerando para seleccionar una escuela, siendo el Horario que la escuela maneje y su cercanía con su centro de trabajo o casa los que aparecen con mayor frecuencia. Nueve familias hicieron alusión a otros factores tales como las instalaciones de la escuela y la seguridad del lugar. Seis familias mencionaron como un factor importante el nivel académico que la escuela presentara y sólo dos mencionaron como algo importante, los servicios adicionales que las escuelas brindan (USAER, talleres, inglés, etc.)

Tabla 10

5. ¿Cómo le está ayudando a aprender lo necesario para la primaria		
	3A	3B
Con ejercicios y libros	4	7
Resolviendo sus dudas	2	1
Platicando con él o ella	3	5
Mediante el juego	1	1
Otros	4	3

La tabla 10 expone los principales métodos que las familias usaron para ayudar a sus hij@s a aprender lo necesario para ir a la primaria, siendo la más común el realizar ejercicios en casa para reforzar lo aprendido en la Estancia. Y la estrategia menos frecuente fue el utilizar el juego como medio de aprendizaje. Las respuestas de 7 familias se englobaron en la categoría de Otros, pues solamente contestaron “sí”, “no” o algunas respuestas como “con amor” o “con paciencia y apoyo”.

Tabla 11

6. ¿Cómo le está ayudando a ser lo más autónomo posible?		
	3A	3B
Permitiendo que él lo haga	8	7
Asignándole tareas, dándole instrucciones	4	5
Platicar sobre lo que hace	0	3
Otros (con dedicación, amor, paciencia, confianza, dedicándole tiempo)	3	4

En esta tabla (número 11) se presentan las prácticas que las familias utilizan para ayudarle a sus hijos a ser lo más autónomos posible, siendo el permitir que l@s niñ@s hagan cosas por si solos la más recurrente. El asignarle tareas específicas (tales como levantar la mesa, limpiar su cuarto o levantar sus juguetes) fue mencionado por 9 familias, mientras que solo 3 mencionaron el diálogo con l@s niñ@s sobre lo que ell@s hacen como algo cotidiano para apoyar su autonomía. Y finalmente el resto de las familias (7) dieron respuestas alternas como dedicándole tiempo, siendo pacientes, etc.

Tabla 12

7. ¿Cómo le está ayudando a familiarizarse con la lectura, la escritura y las matemáticas?		
	3A	3B
Leyéndole	5	7
Comprándole libros	2	4
Haciendo preguntas de lo que aprende en la Estancia	2	4
Practicando juntos	7	3
Mediante el juego	1	3
Con la TV	0	1
N/C	1	0

Finalmente en la tabla 12, se presentan las prácticas que las familias mencionaron como cotidianas para apoyar el acercamiento de l@s niñ@s con la lectura, la escritura y las matemáticas, donde lo más recurrente fue el leerles (mencionado por 12 familias) y el practicar juntos, haciendo ejercicios, o dándole alguna actividad cuando su herman@ hace su tarea (mencionado por 10 familias). También mencionaron el comprarle libros (6 Familias), comentar sobre lo que hacen en la Estancia (6 familias) o mediante el juego representativo (4 familias). Sólo una familia menciona a la televisión como recurso y otra familia más no contestó.

Evaluación inicial de las educadoras

En esta primera fase, la evaluación de las educadoras se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento elaborado por Pastor (2001) que evalúa las prácticas educativas realizadas dentro del aula. Este instrumento está dividido en 4 grandes rubros: 1) Horarios y Rutinas, 2) Actividades y Experiencias, 3) Interacciones Estimulantes y 4) Ambiente Físico. El responderlo implica una autoevaluación, ya que cada educadora lo responde con apoyo del Psicólogo, calificando su práctica con 2, si la práctica especificada la realiza de manera sistemática: 1 si realiza la práctica ocasionalmente y 0 si no realiza la práctica.

Esta auto evaluación fue realizada por las educadoras en dos ocasiones, al inicio y al final del Programa de Transición, con el fin de comparar sus avances. Posteriormente esta información se complementó con la revisión de las carpetas de planeación, ubicando las prácticas planeadas

específicas para cada habilidad del perfil de egreso, y la frecuencia de utilización de cada una. Esta información se muestra en la sección de evaluación final, haciendo un comparativo entre ambas evaluaciones.

- **Fase 2: Diseño e Instrumentación del programa de Intervención**

Con base en los datos recabados en el proceso de evaluación inicial se inicio la segunda fase. En ella se dio atención a las necesidades detectadas en todos los agentes participantes (niñ@s, educadoras y familias). A continuación se especifican las acciones realizadas:

El trabajo con l@s niñ@s

A grandes rasgos, el trabajo con l@s niñ@s consistió en diseñar de manera conjunta (educadoras y psicólogo) situaciones didácticas para favorecer las competencias del perfil de egreso. Así, semanalmente l@s niñ@s participaban en actividades lúdicas que les permitían socializar, practicar habilidades motrices, comunicarse y trabajar en equipo. Algunas de estas situaciones didácticas fueron: La familia, El mercado, los oficios, taller de libros, etc. Posteriormente estas actividades se convirtieron en murales en donde se exponía a las familias de la Estancia los aprendizajes logrados y su secuencia de realización. Algunas de las fotos de estas actividades se encuentran incluidas en el anexo 1.

Con l@s niñ@s que se encontraban por debajo del perfil grupal, se realizó un seguimiento individual, estableciendo junto con las educadoras, las estrategias de apoyo particulares que se tradujeran en avances específicos en cada un@ de ell@s, respetando el proceso de aprendizaje individual de cada un@.

Para los periodos vacacionales en que la Estancia cierra (Diciembre y Mayo) se diseñaron dos cuadernillos de actividades, para dar seguimiento a los avances que l@s niñ@s habían mostrado. Estos cuadernillos contenían:

- Una actividad lúdica para cada día de vacaciones, que promueven las competencias del perfil de egreso.
- Una calendarización de estas actividades con el propósito de que no se obligara a l@s niñ@s a realizar todo el cuadernillo en una sola ocasión.

Para el diseño y elección de las actividades se consideró la valoración realizada por las educadoras y el psicólogo, sobre lo que l@s niñ@s podían hacer. De este modo el segundo

cuadernillo tenía un nivel de dificultad más alto que el primero. Un ejemplo de las actividades de los cuadernillos está incluido en el anexo 2.

Al finalizar el periodo vacacional del mes de diciembre se realizó una evaluación Intermedia de competencias. Esta evaluación fue muy importante para el desarrollo del Programa pues permitió establecer las competencias prioritarias a promover durante los meses de enero a abril. Los resultados de esta segunda evaluación se incluyen de manera comparativa en la evaluación final.

A partir del mes de febrero, y por petición de las familias se implementó en ambas salas un sistema de tareas semanales. Cada viernes l@s niñ@s llevaban una hoja con actividades lúdicas, relacionadas con las competencias y la situación didáctica que se trabajó durante la semana. Estas tareas eran devueltas por l@s niñ@s el día lunes, y sirvieron como insumo de evaluación y para el diseño de nuevas actividades y situaciones didácticas, ejemplos de estas tareas se encuentran en el anexo 3.

La elaboración de una agenda telefónica, fue una de las actividades finales del proyecto, cada niñ@ escribió por sí sol@ su número telefónico en un formato. La mayoría de ell@s lo aprendió y escribió de memoria, solo algun@s poc@s necesitaron copiar su teléfono de los registros de población de la Estancia.

Finalmente en esta fase se dio la vinculación entre ambos niveles educativos, mediante una visita a una escuela primaria, en donde l@s niñ@s tuvieron la posibilidad de interactuar con l@s niñ@s del primer grado, las maestras y conocer las instalaciones del colegio. Como producto de esta experiencia l@s niñ@s de la Estancia realizaron dibujos sobre lo que vivieron durante la visita y realizaron un mural que se compartió con las familias de la Estancia. En la sección de anexos se encuentran algunas fotografías de esta actividad (anexo 4).

El trabajo con las familias

Durante esta fase las familias tuvieron una participación activa a través de las diferentes estrategias implementadas:

-  **Juntas** – en dos ocasiones se convocó a las familias a junta, en donde se les compartieron los avances del proyecto (evaluación inicial, y evaluación intermedia) y en una ocasión más se les brindaron algunas recomendaciones sobre los elementos que una buena

escuela debe presentar. Sobre esto se les entregó a las familias una hoja de información básica.

✎ **Pláticas informativas** – se realizaron dos pláticas, la primera con algunas sugerencias para promover la autonomía y resiliencia de l@s niñ@s, y la segunda, como parte de las actividades de vinculación entre el preescolar y el primer grado. En esta última se invitó a las familias a dialogar con otras familias quienes tenían un hij@ en primer grado. El objetivo era compartir experiencias en este proceso de transición. En ambos casos se entregaron a las familias algunas sugerencias de apoyo.

✎ **Lectura de cuentos en sala** - En esta fase también se incorporó a la sala la participación de las familias, mediante el programa de Lectura en preescolar, lo cual ayudó a promover habilidades relacionadas con la lectura y la escritura en l@s niñ@s. En la primera reunión mensual con las familias de la Estancia se realizó la presentación del proyecto y se pidió a las familias que quienes desearan participar anotaran sus datos y el horario disponible. A partir de ello se realizó una calendarización por sala, de manera tal que hubiera al menos dos familias a la semana por sala.

Una vez en sala, las familias leían un cuento breve al grupo, el cual en ocasiones era llevado a la sala por la familia participante o bien se seleccionaba alguno de la biblioteca de la Estancia. Posterior a la lectura las Educadoras realizaban una actividad, retomando el contenido del texto y promoviendo las competencias del perfil (por ejemplo, que l@s niñ@s dibujen y/o escriban lo que más les gustó del cuento, inventen un final diferente, hacer una tarjeta de agradecimiento para la familia que asistió a leer, etc.).

Al salir de la sala, las familias que compartieron su experiencia a través del **Diario del Proyecto**. Algunas de ellas expresaron su deseo por seguir participando o brindaron sugerencias para el mejoramiento de la actividad. Con base en estos comentarios se evaluó el funcionamiento del proyecto. Algunos de estos comentarios y fotografías de la actividad se encuentran en el anexo 5.

✎ **Préstamo de libros** - durante los meses de abril y mayo la asistencia de las familias al programa de lectura se vio notablemente disminuida, esto debido a – según las propias palabras de las familias – cuestiones administrativas en sus centros de trabajo. Así, con el propósito de dar seguimiento a los avances de l@s niñ@s en lectura y la escritura,

durante todo el mes de junio se llevó a cabo un sistema de préstamo de libros a domicilio. En él l@s niñ@s elegían un libro para llevarse a casa durante el fin de semana y llenaban una hoja de registro. El libro iba acompañado de una hoja de actividades (dibuja y escribe lo que más te gustó del libro). Al reverso de la hoja había un espacio donde las familias compartían con las educadoras los avances que observaban en sus hij@s. Tanto el libro como la hoja resuelta se entregaba el lunes siguiente a la educadora, quien retomaba los dibujos y comentarios con todo el grupo. (en el anexo 3 hay algunos ejemplos de estas producciones y comentarios de las familias)

 **Entrevistas individuales** – se realizaron entrevistas individuales con las familias de l@s niñ@s a quienes se les ubicó por debajo del perfil grupal. En estas entrevistas se compartió lo que l@s niñ@s hacían en sala: qué era lo que más les dificultaba y cómo se les apoyaba. Las familias compartieron su punto de vista al respecto, complementando con su conocimiento de l@s niñ@s. Así se generaron algunas estrategias de apoyo y se dio seguimiento mediante el diálogo frecuente con las familias.

 **Murales** – durante la intervención se desarrollaron tres murales interactivos:

1. *“Te invitamos a leer un cuento a tu hij@”* su objetivo era reforzar la asistencia de las familias al programa de lectura en salas y que compartieran en él su experiencia al participar en dicho programa, así mismo brindaba algunas estrategias para promover el gusto por la lectura y elegir libros e historias apropiadas para las características de l@s niñ@s. Es importante mencionar que durante el proyecto de lectura en salas, el mural fue una herramienta muy importante para su desarrollo, ya que en él, de manera casi permanente, se mostraron los listados y calendarizaciones para las visitas de las familias.
2. *“Mi visita a la Primaria”* cuyo objetivo era compartir a las familias las impresiones generales de l@s niñ@s en su visita a la escuela primaria, así como brindar algunas estrategias de seguimiento a esta actividad.
3. *“El desarrollo de la sexualidad de los 3 a los 6 años”* el cual pretendía brindar a las familias un panorama general sobre cómo abordar el tema de la sexualidad con sus hij@s menores de 6 años. Este mural se realizó para atender de manera directa a una situación que se dio dentro de la Estancia aunque no es propiamente un tema que se

englobe en el proceso de transición. En el anexo 6 se incluyen fotografías de estos murales.

- ✍ **Trípticos** – Del mismo modo también se recurrió a los trípticos, como una estrategia para apoyar a las familias en este proceso de cambio. Así se realizaron 3 trípticos:
 1. *“Formando niñ@s lectores”* donde se recata la importancia de la lectura para el aprendizaje de l@s niñ@s y se brindan sugerencias para promoverla.
 2. *“El aprendizaje de las matemáticas”* con algunas recomendaciones para facilitar la comprensión de los conceptos matemáticos en l@s niñ@s.
 3. *“Lee conmigo...”* que fungió como una invitación a participar en el programa de préstamo de libros, ya que contenía los detalles de su funcionamiento.

- ✍ **Recomendaciones de seguimiento para vacaciones** - Se realizaron algunas recomendaciones específicas para l@s niñ@s identificados por debajo del perfil grupal, que se enviaron como notas a las familias antes de los períodos vacacionales.

El trabajo con las educadoras

El trabajo con las educadoras también se dio de manera constante durante todo el Programa de Transición, pues ellas son un elemento muy importante. De este modo se trabajó con ellas en:

- ✍ **Programa de Formación de Educadoras** – Como parte del Programa de la Maestría en Psicología, se brindó y diseñó una formación, dirigida a todas las Educadoras de la Estancia. En esta formación participaron las educadoras de la sala de preescolar 3B (titular y auxiliar), en este programa las educadoras pudieron ampliar sus conocimientos sobre el trabajo cotidiano con l@s niñ@s, a través de 4 módulos:
 - i. ¿Quién es y qué hace una maestra de niñ@s menores de 6 años?
 - ii. El desarrollo y aprendizaje infantil y su documentación en el aula.
 - iii. El ambiente en la promoción del bienestar y desarrollo de los niñ@s menores de 6 años.
 - iv. El trabajo con familias.

- ✍ **Asesorías individuales y grupales para el diseño y planeación de actividades** – de manera semanal se destinaba un espacio para la planeación y diseño de actividades, tomando considerando las habilidades del perfil de egreso y los intereses de l@s niñ@s. al inicio del

Programa de Transición, esta actividad se realizó de manera individual en sala (psicólogo y educadora), posteriormente se realizó de manera grupal, en un espacio que la Estancia destinó para la planeación, y que fue coordinado por el área de pedagogía y una psicóloga del equipo de la UNAM.

- ✍ **Diálogo constante sobre la evolución y necesidades de l@s niñ@s** – de manera sistemática el psicólogo y las educadoras mantenían un diálogo sobre lo que acontecía en la sala, ya sea a nivel grupal o individual. Con el propósito de generar estrategias de trabajo para atender de manera inmediata a esas situaciones, esto fue facilitado por la presencia del psicólogo dentro de las salas.

- **Fase 3: Evaluación Final (Resultados)**

Una vez concluida la fase de instrumentación y diseño del Programa, se llevó a cabo una nueva evaluación para todos los agentes involucrados, con el propósito de determinar el impacto de la intervención, a continuación se presentan los resultados para cada agente:

La evaluación final de l@s niñ@s

Para establecer el nivel de dominio de l@s niñ@s se recurrió a la evaluación final por competencias que cada educadora realizó al final del ciclo escolar. Esta información se complementó con observaciones sistemáticas en sala de las conductas de cada un@ de l@s niñ@s. A continuación se presentan 4 tablas (una por cada campo formativo) comparando los resultados de cada momento de evaluación (Inicial, Intermedia y Final). Siguiendo la misma rubrica inicial:

- ✍ **D: domina la habilidad;** es decir la muestran de manera espontánea en diversas actividades y en diversas situaciones.
- ✍ **P: esta en proceso de dominar la habilidad;** es decir muestran esta habilidad solo cuando se le solicita o cuando se le da el apoyo necesario.
- ✍ **NP: no presenta la habilidad;** es decir no muestra la habilidad bajo ninguna situación.

Es muy importante mencionar que en la realización de la evaluación inicial se contaba con 38 niñ@s, y para la evaluación final dos de ellos se dieron de baja, por ello los números totales entre los diferentes momentos de evaluación no son los mismos.

Tabla 13: Comparativo entre los tres momentos de evaluación de competencias de l@s niñ@s

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL									
Tipo de Evaluación	Inicial			Intermedia			Final		
Habilidad evaluada	D	P	NP	D	P	NP	D	P	NP
Participa en actividad colaborativa	25	2	1	36	2	0	35	1	0
Actividad individual y grupal	32	5	0	36	2	0	34	2	0
Identifica su Género, y emociones propias y en otr@s	32	5	0	38	0	0	36	0	0
Solución de Problemas	3	35	0	16	22	0	26	10	0

La tabla 13 hace alusión al campo formativo de desarrollo personal y social, donde es posible observar avances considerables en todas las habilidades que comprende. El mayor avance se ubica en la habilidad de solucionar problemas mediante palabras, ya que en la evaluación inicial sólo había 3 niñ@s que lo realizaban de forma autónoma; el resto de ellos (35) requería intervención de la educadora para hacerlo. Para la evaluación intermedia ya 16 niñ@s presentaban esta habilidad en dominio, y para la evaluación final, la mayoría de l@s niñ@s domina esta habilidad (26 de ell@s) frente a 10 que aún se encuentran en proceso de dominio. El resto de las habilidades que hacen referencia a la participación de l@s niñ@s en actividades grupales y el colaborar ayudando a sus pares, tenían ya buenos niveles de dominio desde la evaluación inicial, pues las condiciones de la Estancia así lo promueven.

Tabla 14: Comparativo entre los tres momentos de evaluación de competencias de l@s niñ@s

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN									
Tipo de Evaluación	Inicial			Intermedia			Final		
Habilidad evaluada	D	P	NP	D	P	NP	D	P	NP
Usa adjetivos	31	7	0	38	0	0	36	0	0
Identifica letras	7	25	6	20	17	1	32	4	0
Reconoce y usa letras para formar palabras	2	33	3	26	12	0	33	3	0
Reconoce las palabras que conoce en un texto	3	32	3	12	24	2	31	5	0

En la tabla 14 se muestran los avances de l@s niñ@s en las habilidades correspondientes al campo formativo de Lenguaje y Comunicación. En la evaluación inicial la mayoría de l@s niñ@s (31) son capaces de usar adjetivos para describir las características de las cosas, y para la evaluación intermedia ya tod@s son capaces de hacerlo. Para la habilidad de identificar al menos 20 letras del abecedario solo 7 niñ@s tenían esta habilidad en dominio en la evaluación final. Al concluir la intervención 32 niñ@s son capaces de hacerlo de manera independiente, y solo 4 requieren de un apoyo más cercano para hacerlo. Referente al uso de las letras para formar palabras escritas, en la evaluación inicial sólo 2 niñ@s lo hacían por si sol@s, 33 necesitan apoyo de la maestra para hacerlo y 3 no presentaban esta habilidad. Así, para la evaluación final se contó con 33 niñ@s que escribían mediante dictado y sólo 5 necesitan un referente para escribir. Y finalmente en la habilidad de reconoce las palabras que conoce en un texto hay 31 niñ@s que lo hacen por si solos en la evaluación final, y 5 que requieren ayuda para hacerlo; frente a los 32 niñ@s en proceso y los 3 en dominio que había en la evaluación inicial. Este de uno de los campos en el que se observaron más avances pues en ambas salas hay algun@s niñ@s que ya pueden leer por si sol@s.

Tabla 15: Comparativo entre los tres momentos de evaluación de competencias de l@s niñ@s

PENSAMIENTO MATEMÁTICO									
Tipo de Evaluación	Inicial			Intermedia			Final		
Habilidad evaluada	D	P	NP	D	P	NP	D	P	NP
Conceptos Temporales	6	28	4	24	14	0	30	6	0
Conceptos Espaciales	15	23	0	27	11	0	36	0	0
Cuenta sin error, reconoce los números impresos del 1 al 10	20	17	1	29	9	0	33	3	0
Reconoce 9 colores diferentes	37	1	0	37	1	0	35	1	0
Ubica y reproduce las Figuras Geométricas	27	11	0	33	6	0	35	1	0

En la tabla 15 se muestran los tres momentos de evaluación para el campo formativo de Pensamiento Matemático. Con respecto al uso de conceptos temporales, en la evaluación inicial la gran mayoría de l@s niñ@s se encontraban en proceso de dominio, solo 6 niñ@s los usaba y comprendía de manera adecuada y 4 de ell@s no presentaban la habilidad. Para la evaluación

intermedia ya había 24 niñ@s en dominio y 14 en proceso. Y al concluir el Programa, 30 niñ@s son capaces de usar conceptos temporales de manera funcional, solo 6 necesitan de un referente para hacerlo.

De igual forma en el manejo de las nociones espaciales, en la evaluación inicial había 15 niñ@s en dominio, y 23 en proceso; para la evaluación final tod@s presentaban un manejo eficaz de los conceptos espaciales. Con respecto al uso de los números (contar sin error estableciendo relación 1 a 1, identificar los números impresos del 1 al 10) al inicio había 20 niñ@s en dominio de esta habilidad, 17 en proceso y uno que no presentaba la habilidad, al finalizar la intervención solo 3 niñ@s requieren de apoyo de la educadora al ubicar los números impresos pues l@s 33 restantes lo hacen sin ayuda. Finalmente en el manejo de colores y figuras geométricas tod@s l@s niñ@s lograron dominar estas habilidades, a excepción de una niña que tenía una asistencia muy irregular a la Estancia.

Tabla 16: Comparativo entre los tres momentos de evaluación de competencias de l@s niñ@s

DESARROLLO FÍSICO Y SALUD									
Tipo de Evaluación	Inicial			Intermedia			Final		
Habilidad evaluada	D	P	NP	D	P	NP	D	P	NP
Toma correctamente el lápiz o crayola	36	2	0	36	2	0	35	1	0
Colorea y copia figuras	25	13	0	36	2	0	36	0	0
Copia letras y Palabras	13	23	2	31	7	0	36	0	0
Escribe sin modelo	9	29	0	20	18	0	29	7	0

La tabla 16 muestra el ultimo campo formativo – Desarrollo Físico y Salud – se tomaron en consideración las habilidades motrices necesarias para escribir adecuadamente, así casi todos l@s niñ@s tomaba correctamente los instrumentos de escritura desde la evaluación inicial. Solo dos niñ@s se encontraban en proceso, aquí solo se logro que uno de estos dos últimos, adoptara una posición correcta al tomar el lápiz para escribir. La mayor parte de l@s niñ@s (25) era capaz de colorear y copiar figuras desde la evaluación inicial y al finalizar el programa tod@s dominaban esta habilidad. Así mismo en la evaluación inicial solo 13 niñ@s escribían usando un modelo, para la evaluación intermedia 31 niñ@s eran ya capaces de hacerlo, y al finalizar el programa tod@s l@s niñ@s pueden copiar palabras de algún texto. Finalmente el escribir sin

modelo era una habilidad que solo 9 niñ@s lo realizaban al inicio del programa, para la evaluación intermedia 20 niñ@s lo realizan de manera independiente y 18 se encontraban en proceso de hacerlo, y para la última evaluación 29 niñ@s dominaban esta habilidad, solo 7 requerían de un referente para poder escribir.

Con estos resultados se elaboraron reportes de evaluación individuales, los cuales fueron entregados a las familias, con sugerencias específicas para cada niñ@ para dar seguimiento a sus logros durante el verano.

La Evaluación de las familias

Para evaluar el nivel de utilidad que el programa representó para las familias, se aplicó un nuevo cuestionario. Participaron 27 familias. Respondieron: 17 mamás, 2 papás y en 8 casos respondieron ambos (papá y mamá). En este cuestionario se ubicaron las siguientes categorías de respuesta:

Tabla 17

¿Considera que el programa fue de utilidad para su hij@? Explique	
Categorías	Nº familias
Desarrollo de competencias académicas	20
Interés y entusiasmo por su ingreso a la primaria	16
Autonomía	9
Otros	2

Para la pregunta inicial ¿considera que el programa fue de utilidad para su hij@? Todas las familias respondieron que en efecto el programa había sido muy útil, 20 de ellas mencionaron que permitió el desarrollo de competencias académicas en sus hij@s tales como el aprender a leer, escribir, identificar las letras, sumar, restar, etc. 16 familias mencionaron que ahora sus hij@s muestran gran entusiasmo por su ingreso al primer grado, 9 familias indicaron que el mayor logro de sus hij@s se encuentra en que son más autónom@s queriendo hacer más cosas por sí sol@s; y finalmente solo dos familias respondieron fue de mucha ayuda o muy útil sin exponer sus motivos para esta respuesta. Es necesario mencionar que todas las familias dieron más de una categoría por respuesta.

Tabla 18

¿Cómo influyo en ustedes como familia?	
Categorías	Nº familias
Aprendimos junt@s	13
Realizamos tareas en familia	11
Verificamos avances y necesidades	4
Ver el cambio como algo positivo y normal	4
A no obligarlos	3

En esta segunda pregunta, 13 familias mencionaron que el programa les permitió aprender junto con sus hij@s acerca del proceso de transición, 11 mencionaron que al realizar las tareas en familia, les brindo oportunidades para apoyarse mutuamente, 4 mencionaron que pidieron observar los avances y necesidades de su hij@, así como el cambiar su actitud frente al cambio, pues es algo positivo y normal, y además que la transición no solo es de sus hij@s sino también de las familias, y finalmente 3 familias reconocen la importancia de no obligar a l@s niñ@s en la realización de las tareas o clases extra.

Tabla 19

¿Cómo influyó en su elección de una escuela primaria?	
Categorías	Nº familias
Tomar en cuenta los puntos de una buena escuela	7
No influyo, pues elegí en función del horario y/o distancia	6
Tomamos en cuenta los avances y necesidades de mi hij@	5
Otros	4
Considerar el punto de vista de mi hij@	3
Visitamos escuelas y revisamos programas	2

Para la pregunta ¿Cómo influyo en su decisión para elegir una escuela primaria? 7 familias mencionaron el haber tomado en cuenta los puntos que se les compartió sobre que es lo debe haber en una escuela primaria, 6 de ellas mencionaron que desde el inicio del programa ya habían tomado esta decisión en función del tiempo, el horario o una experiencia previa. 5 familias mencionaron que habían tomado en consideración los avances y necesidades de su hij@ y así eligieron un colegio. 4 familias dieron respuestas como influyo mucho, un poco, etc. 3 familias consideraron el punto de vista de su hij@ y dos mencionaron el haber visitado escuelas y revisado programas de estudio para elegir la más conveniente. En este rubro lo más trascendente es el hecho de que aparecen muchos mas elementos que solo el horario y la distancia, elementos que al inicio del proyecto no se ponían de manifiesto. Así mismo se solicito

a las familias mencionar cuales de las siguientes acciones de transición habían realizado con sus hij@s para apoyar el cambio, obteniendo las siguientes frecuencias:

Tabla 20

Acciones de transición	Nº de familias que la realizan
Llevar a mi hij@ a visitar su nueva escuela	15
Dialogar con el o la directora y/o el o la maestra de primer grado	9
Dialogar con otras familias de la Escuela a la que asistirá mi hij@	5
Averiguar si algún/a compañer@ de la Estancia estará en el mismo salón de primer grado	6
Motivar a mi hij@ con las nuevas cosas del primer grado (útiles propios, mochila, lonchera, amig@s nuevos, etc.)	20
Hablar con mi hij@ sobre las diferencias entre la primaria y Estancia	34

Finalmente se pidió a las familias que evaluaran la utilidad de las diferentes estrategias usadas durante el programa en donde, como es posible observar en la siguiente tabla, la gran mayoría de las familias ubicó las estrategias en la categoría de muy útil, solo algunas en útil o poco útil, y muy pocas mencionaron no haber participado:

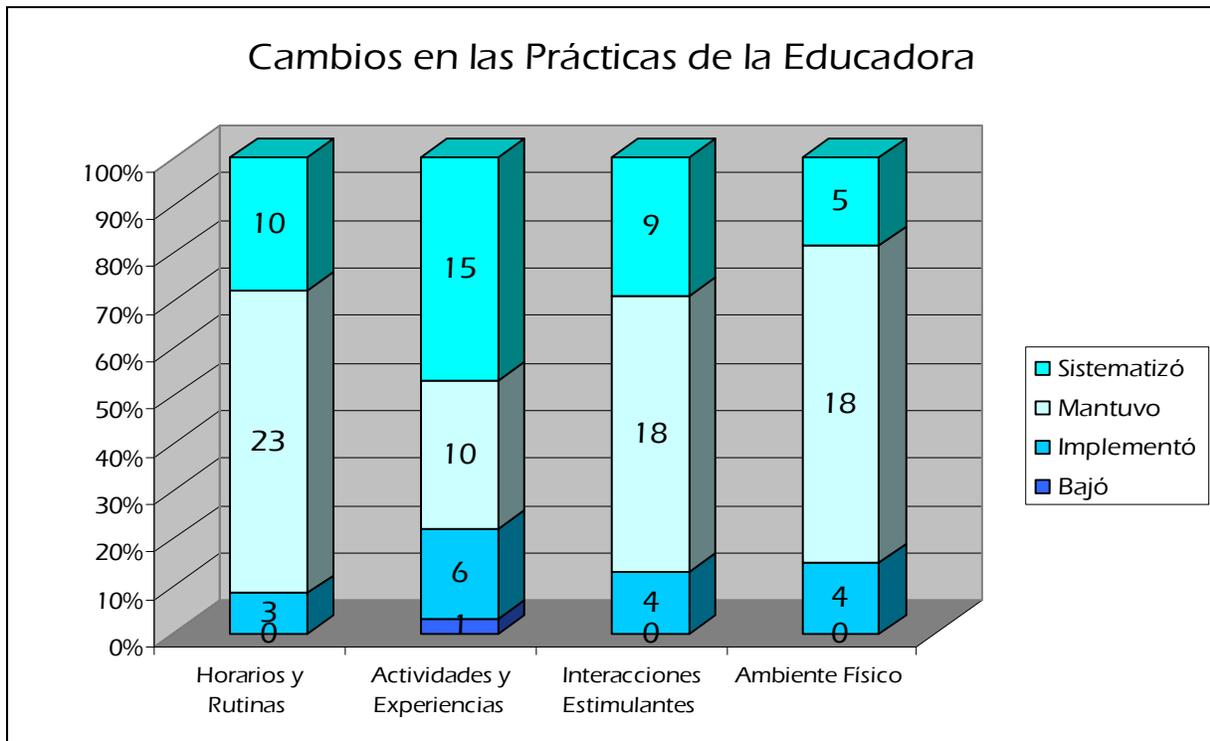
Tabla 21

Estrategia	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil	No Participé
Pláticas informativas					
"Tips para promover la autonomía"	17	4			6
"Nuestra experiencia en primer grado"	19	8			
Juntas grupales					
"Compartir resultados de evaluación"	20	5			2
"Cómo elegir una Escuela Primaria"	24	3			
Entrevistas individuales (si se dio el caso)	10				
Lectura de cuentos en sala	19	3			5
Visita a la primaria	16	7			4
Murales					
"Te invitamos a leer un cuento",	21	5			
"Mi visita a la primaria",	17	7			3
"El desarrollo de la sexualidad"	13	15			
Trípticos					

"Formando niñ@s lectores"	18	9			
"El aprendizaje de las Matemáticas"	20	7			
Hojas de sugerencias (recomendaciones de seguimiento entregadas en puertas abiertas o inicio de periodo vacacional)	22	5			
Cuadernillos de actividades para vacaciones	19	6	2		
Préstamo de Libros	21	5	2		
Tareas semanales	19	8			
Otras actividades: (por favor especifica) extraordinarios,	2				

El trabajo con las educadoras

Una vez que la educadora realizó su auto evaluación, se procedió a comparar los resultados de ambos momentos de auto evaluación, con el fin de ubicar aquellas prácticas en las que había mostrado cambios, ya sea por haberlas adoptado, o sistematizado en su labor diaria con l@s niñ@s. La siguiente gráfica muestra estos avances para la educadora del segundo grupo de preescolar con que se trabajó:



En la grafica anterior se muestra el comparativo de evaluaciones para los 4 rubros del instrumento de auto evaluación, de acuerdo con el criterio siguiente:

Mantuvo	Las prácticas no tuvieron un cambio en la calificación asignada.
Implementó	Aquellas prácticas que en un inicio la Educadora no realizaba y posteriormente logro realizarlas ya sea de manera sistemática o inconsistentemente.
Sistematizó	Aquellas prácticas que realizaba de manera inconsistente logró realizarlas de manera consistente, es decir, las incorporó a su repertorio de prácticas.
Bajó	Disminuyó la puntuación asignada en un primer momento, ya fuera porque la Educadora se percató de que en realidad no la realizaba como pensaba inicialmente, o bien porque comprendió la práctica y se percató de que no la realiza.

Es posible observar que la educadora posee un alto grado de mantenimiento sistemático de sus prácticas en los 4 rubros del instrumento, sin embargo también pudo adoptar al menos dos prácticas para cada rubro, que originalmente no llevaba a cabo en su labor con l@s niñ@s.

Para fines de este reporte se identificaron aquellas prácticas que había adoptado de manera sistemática y se complementó con la revisión de su carpeta de planeación, con el fin de ubicar algunos ejemplos de actividades mediante las cuales llevó a cabo cada práctica y la frecuencia con que las realizó. Es importante mencionar que la tabla sólo incluye aquellas prácticas que se presentaron con mayor frecuencia durante el trabajo de las educadoras.

Tabla 22

Práctica educativa	Frecuencia	Ejemplos
Comenta con l@s niñ@s acerca de las actividades que están por venir, así como de aquellas que ya pasaron. (uso de nociones temporales)	15	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta la secuencia de actividades realizadas durante los diferentes días de la semana, es decir que paso el lunes, el martes, etc. - Pide que ubiquen los tres momentos mas importantes de una historia (inicio, parte media y final) - Seguir la secuencia de pasos de una receta de cocina para elaborar alimentos.
Alienta a l@s niñ@s a leer y escribir a su manera (aún cuando no sea la forma "correcta" de hacerlo)	19	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita que elaboren la lista de materiales necesarios para realizar una actividad planeada. - Elaboran tarjetas para el día de las madres y el 14 de febrero, escribiendo una dedicatoria en ellas. - Invita a escribir en sus dibujos de que se tratan. - Motiva para que escriban sus propios cuentos.

Práctica educativa	Frecuencia	Ejemplos
Proporciona oportunidades para que l@s niñ@s realicen juegos y proyectos de manera colaborativa	8	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos pequeños, pide a l@s niñ@s que por si solos decidan como realizar una actividad. - Solicita que lleguen a un acuerdo para organizar el material de la sala - Motiva a l@s niñ@s para elegir a sus compañeros de trabajo y a seleccionar una tarea para realizarla en equipo.
Promueve en l@s niñ@s la comprensión de los conceptos numéricos y geométricos, a través de las actividades cotidianas	11	<ul style="list-style-type: none"> - Repartir los vasos para el aseo bucal (contar a sus compañer@s para saber cuántos vasos se necesitan y darle uno a cada niñ@) - Pasar la asistencia diaria y contar cuantos niñ@s asistieron. - Identificar las diferentes figuras geométricas en los objetos de la sala, o bien recortarlos de revistas o periódicos.
Lee a l@s niñ@s de manera cotidiana ya sea en forma individual o en pequeños grupos	15	<ul style="list-style-type: none"> - Al solicitar una tarea por escrito la educadora lee a l@s niñ@s lo que cada un@ lleva como parte de la tarea y explica a que se refiere. - Después del desayuno, mientras espera que el lavabo esté disponible para el cepillado dental, reúne a l@s niñ@s y lee una historia breve. - Invita a l@s niñ@s a leer a su manera para todo el grupo, ya sea al describir las imágenes o al narrar una historia conocida
Apoya a l@s niñ@s para que puedan resolver los conflictos sociales a través del lenguaje y la negociación.	9	<ul style="list-style-type: none"> - Ante un conflicto dirige el dialogo y la negociación entre l@s niñ@s implicados, haciendo preguntas o ampliando los comentarios de l@s niñ@s. - Propone a l@s niñ@s generar sus ideas para solucionar un conflicto y votar para tomar la decisión más adecuada, - Da algunas sugerencias para que l@s niñ@s solucionen los conflictos que se dan en el juego.
Dispone dentro del salón de clases de plantas y mascotas que puedan ejemplificar a niñ@s el paso del tiempo.	3	<ul style="list-style-type: none"> - Siembran semillas y realizan registros diarios del proceso de germinación. - Realizan experimentos siguiendo la secuencia ilustrada de un libro, y registran los cambios que se presentan día a día.

Finalmente es importante mencionar que, además de valorar los efectos que el Programa de Transición tuvo en el trabajo de las Educadoras, esta autoevaluación brindó algunas opciones e ideas nuevas para facilitar y sistematizar su trabajo, redundando en actividades creativas y experiencias de aprendizaje valiosas, tanto para l@s niñ@s como para ellas mismas.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA DE TRANSICIÓN DEL PREESCOLAR AL PRIMER GRADO

A partir de los resultados reportados en el capítulo anterior, así como los reportados por Urbina (2006) en donde se logró establecer espacios para el desarrollo y crecimiento de todos los involucrados (niñ@s, familias, educadoras, y psicólogo) se decidió que los beneficios del Programa de Transición no se limitaran solo a l@s niñ@s de una determinada Estancia, sino mas bien poder generalizar estos beneficios al mayor número de niñ@s en edad preescolar que sea posible.

En este sentido se elaboró un Manual para la implementación del Programa de Transición en cualquier centro de educación preescolar, (particular, oficial, Estancia, Guardería, CENDI, DIF, etc.); presentando de manera estructurada las fases, acciones e insumos que implica la instrumentación del Programa.

De esta manera se prevé que el Programa de Transición pueda ser implementado por el área pedagógica de los centros preescolares, o en el caso de que no exista esta área como en el caso de las Estancias del ISSSTE, que sea el/la psicóloga de la escuela o la propia educadora responsable del grupo quien pueda implementar este proyecto con l@s niñ@s.



Por cuestiones de autoría, en el presente trabajo solo se describirá brevemente la organización de dicho manual, el cual ya se encuentra totalmente elaborado y diseñado. El manual está integrado por dos grandes bloques:

1) **Marco Teórico** – en esta sección se encuentra el sustento teórico del programa, dividido en los siguientes elementos:

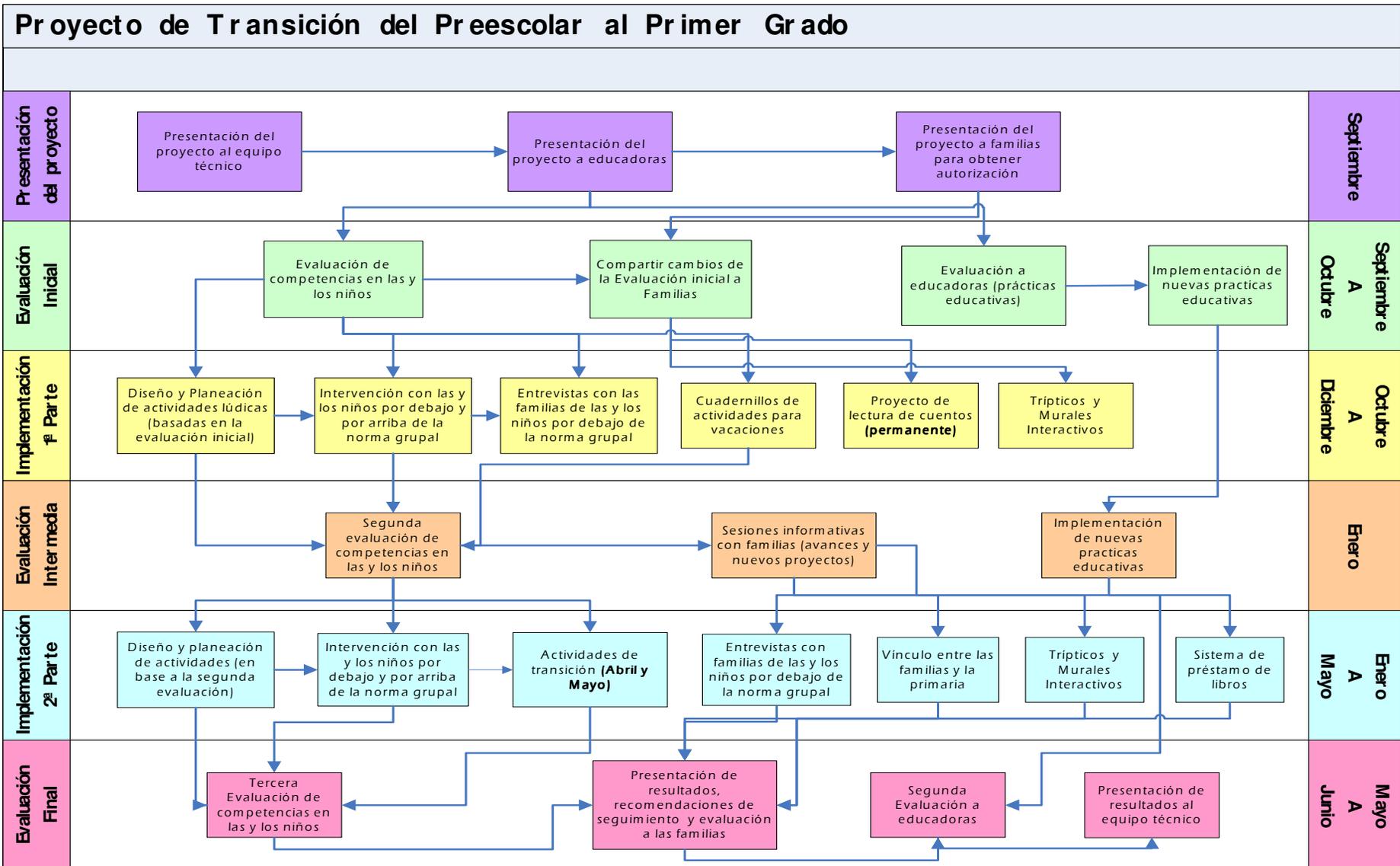
- i. **Las características de desarrollo de l@s niñ@s de entre 5 y 6 años;** pues es a partir de estas características que el diseño de actividades y la Instrumentación de todo el programa en general se lleva a cabo.
- ii. **El modelo Ecológico de Transición;** donde se destaca la importancia del trabajo colaborativo entre los diferentes agentes involucrados.
- iii. **Las Competencias en el Programa de Transición,** en donde se explica el vínculo entre el Programa de Transición y el Programa de Educación Preescolar 2004.
- iv. **El Uso de la Evaluación como Herramienta de Intervención;** ya que el evaluar de manera constante obtener realimentación sobre cada paso dado en el programa, y en función de estos datos intervenir de manera óptima y oportuna.
- v. **Los elementos de Un Ambiente Alfabetizador;** donde se establece el papel que tiene el ambiente dentro del aprendizaje y desarrollo de l@s niñ@s y en específico en el proceso de transición.
- vi. **La importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje,** esto con el fin de hacer mención del papel que tiene el juego en el desarrollo de l@s niñ@s, pues si el aprendizaje se da a través del juego será más significativo.
- vii. Y finalmente se establece la importancia de la **Participación de las familias en el programa;** donde encontraran algunas estrategias útiles para el trabajo con familias, además de algunos recursos extras que pueden ampliar este aspecto.

2) **Manual Operativo** – En esta sección se incluyen las diferentes fases que componen el Programa, y a su vez se especifican las estrategias, tareas y acciones para cada una de ellas y para cada agente involucrado (niñ@s, familias, educadoras). Estas fases, 6 en total, se especifican a continuación:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| i. Presentación del Programa | ii. Evaluación inicial |
| iii. Instrumentación 1 | iv. Evaluación Intermedia |
| v. Instrumentación 2 | vi. Evaluación Final |

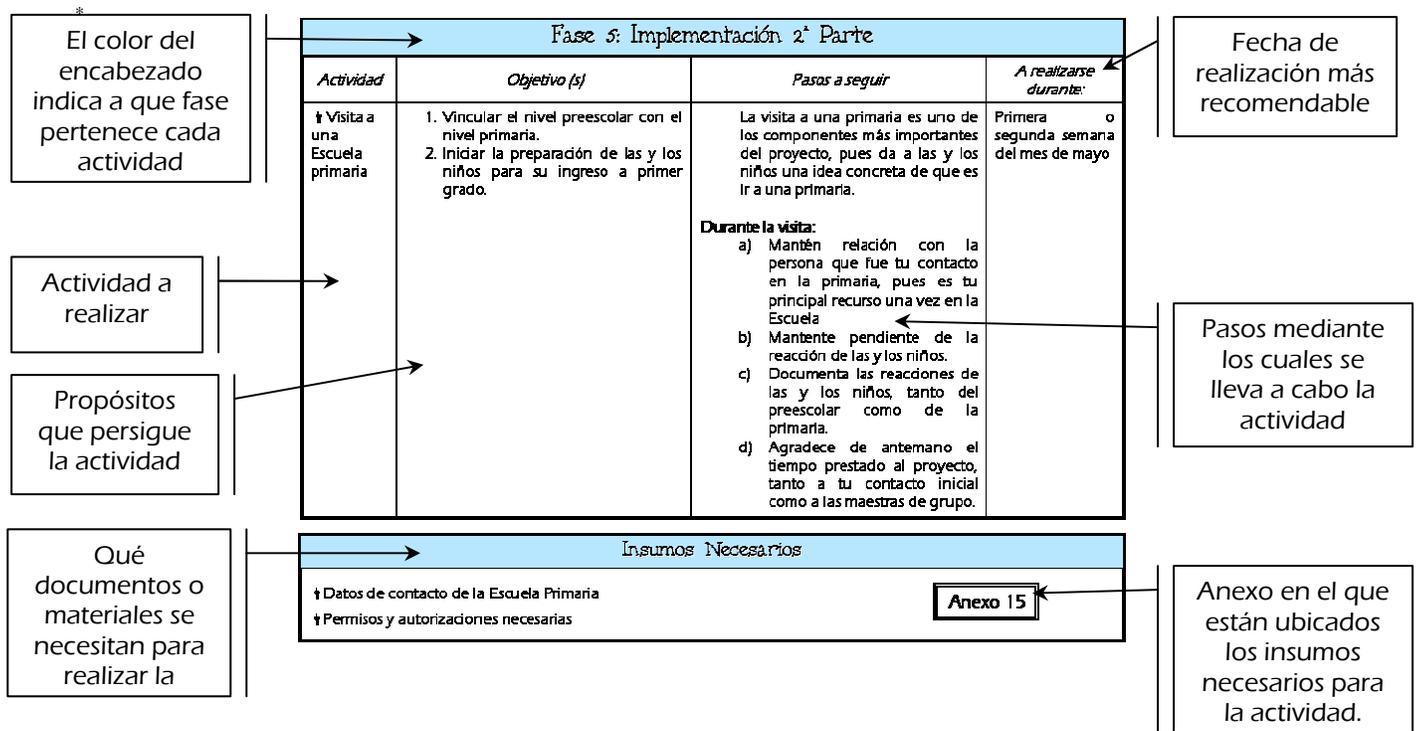
3) **Anexos** – Finalmente en esta tercera sección se ubican todos aquellos insumos (hojas de información Básica, protocolos de evaluación, formatos, etc.) que se utilizaron en las dos aplicaciones previas y que pueden ser de utilidad en futuras ocasiones, siempre cuidando que respondan a las necesidades y características del preescolar donde se implemente.

La Instrumentación del Programa de Transición esta planteada en el Manual dentro del tiempo de duración de un ciclo escolar, por lo que además de enumerar las actividades a realizar en cada fase se incluye un flujograma que establece la secuencia de estas ultimas y su duración, además de que permite visualizar la totalidad del programa. A continuación se presenta dicho Flujograma, como un fragmento del Manual de Instrumentación:



* Reproducido con autorización del Autor: Pérez, M. & Pastor, R. (2008) *Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado: Manual de Instrumentación*. México

Como ya se mencionó, cada fase está constituida por diferentes actividades. Cada una de ellas es presentada en una carta descriptiva, que especifica la fase a la que pertenece, los objetivos que persigue, los pasos a seguir para realizarla, una fecha de realización recomendable y los insumos necesarios para llevarla a cabo. El siguiente esquema, extraído directamente del manual, ilustra esta descripción:



De este modo se pretende que el Manual, además de atender y facilitar el proceso de transición del preescolar a la primaria de l@s niñ@s, sea una herramienta que apoye la Instrumentación del Programa de Educación Preescolar vigente para sistematizar el trabajo de la educadora, orientándolo a metas bien delimitadas y definidas: el generar habilidades para la fácil y rápida adaptación a la escuela Primaria y para la vida en general.

* Reproducido con autorización del Autor: Pérez, M. & Pastor, R. (2008) *Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado: Manual de Instrumentación*. México

CONCLUSIONES

El proceso de transición del preescolar al primer grado es un periodo de gran importancia para el desempeño escolar de l@s niñ@s. Si este último se atiende de manera oportuna, permite brindar a l@s niñ@s conocimientos, habilidades y actitudes que no solo les serán de utilidad durante el primer grado, sino que serán de utilidad en ciclos escolares posteriores. Estas son competencias que facilitan la adaptación a los diferentes contextos académicos, desarrollan la solución de problemas, la creatividad y la socialización. De este modo es posible afirmar que el Programa de Transición cumple con su objetivo primordial, facilitando el ingreso al Primer Grado.

A partir de los resultados reportados, es posible identificar algunos elementos imprescindibles dentro del Programa de Transición, los cuales están implícitos en el Manual de Implementación. Sin ellos los resultados no serían tan significativos. Estos elementos son:

- ↳ **El rol del Psicólog@ dentro las salas** – el estar en contacto cotidiano con las educadoras y las y los niños de preescolar, permitió trabajar a la par que ell@s, y ser participe de sus logros, así pues se dio un cambio en el rol del Psicólogo de ser juez a ser un compañero y apoyo constante.
- ↳ **El vínculo entre los diferentes agentes involucrados** – la comunicación permanente, el diálogo constante, la reflexión conjunta y el acompañamiento, generaron un ambiente de confianza y cordialidad entre las educadoras, las familias y el psicólogo acompañante. De este modo se logró cumplir con los objetivos, conocernos y crecer junt@s.
- ↳ **Tener a las y los niños “siempre en mente”** – implicó ser conscientes y sensibles de quién era y qué necesitaba cada niñ@ del grupo; desde lo individual, sin compararle con nadie más que consigo mism@, respetando su proceso y apoyándole de manera específica.
- ↳ **El proceso de evaluación continua y sistemática** – ya que permitió monitorear los avances y atender las necesidades específicas de manera oportuna. De este modo

cualquier intervención partió directamente de los resultados de este proceso de evaluación.

- ↳ **La participación de las Familias** – Partiendo de un enfoque ecológico, la presencia de las familias no se puede omitir dentro del Programa. Las familias a través de toda su experiencia, el conocimiento que tienen de sus hij@s y su interés por el desarrollo y aprendizaje de sus niñ@s, dan continuidad a lo trabajado en la sala, generan nuevas alternativas de trabajo y conforman una comunidad que trabaja de forma conjunta.

- ↳ **La vinculación entre el Preescolar y la Primaria** - La intervención del Programa no estaría completa si esta vinculación no se realiza. El conocer una escuela primaria permite a las y los niños aclarar esta idea abstracta de “la primaria”, pues por más que se les describa, no lograrán comprender qué es hasta que lo experimenten. Si este primer contacto se realiza en un momento específico, contenido y seguro, es muy probable que las y los niños tengan una expectativa positiva de la primaria.

En este sentido, el Programa de Transición aquí reportado generó avances significativos en todos los agentes involucrados; que les permiten adaptarse fácilmente y hacer frente a los cambios. En esta aplicación, algunos de estos logros fueron:

- ✍ **Para l@s niñ@s** resultó una experiencia significativa, llena de retos y oportunidades para demostrar lo que saben y aprender aún más, les permitió desarrollar un gusto muy grande por la lectura y la escritura, volviendo estas actividades frecuentes y espontáneas. Del mismo modo benefició el conocimiento de sí mism@s y de los demás, valorando y respetando así las propias capacidades y las de sus compañeros. Rescataron la importancia de colaborar y ayudar a los demás así como la relevancia de llegar a acuerdos mediante el diálogo, sin recurrir a la agresión. Ahora son niñ@s mucho más independientes, autónomos y sociables, con una gran inquietud por conocer y ayudar a otr@s.

- ✍ **Para las familias** representó un espacio de apoyo, para guiar el aprendizaje de sus hij@s de manera efectiva y afectiva, encontrando estrategias apropiadas para ello. Comprendieron la relevancia de atender este proceso y la mayoría de ell@s consideraron elementos mucho más trascendentes a la hora de elegir *una escuela que sólo cubriera*

sus necesidades de horario y cercanía a su casa o trabajo. Además de sentirse valoradas e incluidas en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hij@s,

- ✍ **Para las educadoras** el proyecto brindó estructura a su trabajo, pues al tener claro un objetivo a cumplir orientaron sus esfuerzos hacia ello, del mismo modo pudieron apropiarse de los objetivos del programa, colaborando con todo su conocimiento y experiencia para su Instrumentación. *Comenzaron* a hacer conciencia sobre la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de incluir a las familias en el proceso, pues día a día son capaces de coordinar sus esfuerzos con otras maestras y tener presente lo que cada familia puede aportar a su trabajo.

Como es posible observar, el Programa va más allá de “aprestar” a l@s niñ@s para la primaria, pues se trata de generar habilidades útiles para la vida, produciendo así niñ@s más sociables y con una actitud positiva hacia al aprendizaje, Familias interesadas en involucrarse en la educación de sus hij@s y con estrategias para apoyarles en los momentos de cambio, Docentes reflexiv@s, con prácticas sistemáticas que redundan en avances importantes para l@s niñ@s a su cargo, y en general un trabajo conjunto, orientado a metas específicas que agiliza y optimiza las acciones implementadas.

Algo muy importante que se logró, con todos los agentes involucrados, a través de la aplicación del Programa de Transición es el cambio de perspectiva sobre lo que hace y puede hacer un psicólogo dentro de una institución educativa. Ya que el rol que el psicólogo acompañante desempeña durante el programa es realmente de un acompañante, guía y facilitador que trabaja a la par que l@s demás y que responde – no reacciona – de manera oportuna. De esta manera se deja atrás el rol tradicional de aquel especialista en resolver problemas dentro de un cubículo.

Del mismo modo, los beneficios de la Instrumentación del Programa de Transición, y del Programa de Maestría en general, también se vieron reflejados en mi formación profesional, pues me permitió:

- ✓ Adquirir, practicar y dominar habilidades útiles para mi desempeño como profesional de la Psicología, lo cual es parte de lo que buscaba el ingresar a un programa de maestría profesionalizante.

- ✓ Adquirir conocimientos propios de la disciplina: el desarrollo integral de l@s niñ@s, la educación de adult@s, el rol del ambiente en el aprendizaje y el desarrollo, el proceso de evaluación como herramienta de intervención, etc. elementos imprescindibles para un buen desempeño profesional.
- ✓ Rescatar la importancia de la reflexión sobre la acción, analizando cada paso dado y cada paso por dar, con el propósito de tomar decisiones oportunas. De este modo el ser parte de este Programa de Maestría me ha convertido en un profesionalista reflexivo, que constantemente valora lo que hace e identifica oportunidades de intervención.
- ✓ Aprender a Observar, a valorar el aprendizaje de los demás, a ser empático, a responder y no a reaccionar, y sobre todo a realizar un verdadero trabajo en equipo.
- ✓ Autoconocerme, es decir tener bien claro cuáles son mis fortalezas, para aprovecharlas, y mis necesidades, para trabajarlas y superarlas.

De este modo, el estar dentro de este Programa de Maestría, trae implícitas, múltiples oportunidades de crecimiento, reflexión y conocimiento, que al elaborar el manual de Implementación del Programa de Transición espero poder compartir; compartir un poco de las múltiples ganancias que he obtenido de este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Auroch (2005) *Situaciones didácticas para la educación preescolar: un enfoque por competencias*. Ed. Lukambanda México.
- 📖 Bowman & Moore (2006) *School readiness and social-emotional development*, National Black Child development Institute. NAEYC Washington DC.
- 📖 Brazelton, B. (2000) *Su hijo de 3 a 6 años* Ed. Norma Bogotá Colombia
- 📖 Bricker, D. (2002) *AEPS assessment, evaluation and programming system for infants and children. Test: birth to six years*. Baltimore: Paul H. Brookes. Second edition. Baltimore USA.
- 📖 Bronfenbrenner, U. (1979) *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Piados.
- 📖 Brunson, C. (1991), *Fundamentos para Asociados en Desarrollo Infantil quienes trabajan con Niñ@s Pequeños*. Washington, D. C.: Council for Professional Recognition.
- 📖 Copple, C. y Bredekamp, S. (2006) *Basics of Developmentally Appropriate Practice* NAEYC Washington DC
- 📖 Epstein, A. (2007) *The Intentional Teacher* NAEYC Washington DC.
- 📖 Ferreiro, E. (1986) *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Centro editor de América Latina, Buenos Aires Argentina.
- 📖 García, C., Delgado C., González F., Pastor F., Espinosa, P., y Baeza S. (2002). *Establecimiento de competencias básicas de la educación en la primera infancia*. UNICEF-UNESCO. México.
- 📖 Gullo, D. (2006) *K today*, NAEYC Washington USA.

- 📖 Harvard Family Research Project (2006) *Family involvement in early childhood education*.
En: Family involvement makes a difference No. 1 spring 2006.
- 📖 Hohmman, M. y Weikart, D. (1999) *La educación de los niñ@s pequeños en acción: Manual para profesionales en educación infantil* Ed. Trillas México
- 📖 Keyser, J. (2006) *From parents to Partners. Building a family centered early childhood program*. Red leaf Press – NAEYC.
- 📖 Meisels, S. y Fenichel, E. (1996) *New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children*. Washington DC: Zero to Three Press.
- 📖 Moan, E. y Mellott, R.N. (1997). *Assessment and Intervention with Schools*. En: Swartz, J. L. y Martin, W. *Applied ecological psychology for schools within communities*. New Jersey: Eribaum.
- 📖 Nord, Lennon, Liu & Chandler; (1999) *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy*, NCEs publication 2000-026 Washington DC USA.
- 📖 O'Connor, Notary y Vadasy (2005) *Leaders to Literacy*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore USA.
- 📖 Owocki, G. (1999) *Literacy through Play* Heinemann Ed. USA
- 📖 Pianta y Kraft (2003) *Successful Kindergarten Transition*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore USA.
- 📖 Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- 📖 UNESCO (2004) *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile.
- 📖 Urbina, G. (2006) *Programa de intervención para Facilitar la Transición de los preescolares a la Primaria* Tesis de Maestría Facultad de Psicología – UNAM.

Anexos

Anexo 1: Fotos de situaciones didácticas



Esta situación didáctica tuvo una duración de una semana, en donde las y los niños tuvieron la oportunidad de reforzar conocimientos numéricos, familiarizarse con la lectoescritura y trabajar de manera colaborativa. Posteriormente se elaboró un mural para las familias de la estancia, mostrando la secuencia de estas actividades.

Anexo 2: Ejemplo del Cuadernillo de Actividades para Vacaciones



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR
PROYECTO DE TRANSICIÓN DEL PREESCOLAR A LA PRIMARIA



Segundo Cuadernillo de Actividades para Vacaciones



Preescolar 3 A y 3 B
Ciclo escolar 2006 – 2007

Periodo:
Mayo de 2007.

Psic. Miguel Ángel Pérez Figueroa ☺

Recomendaciones Generales

Cada una de las actividades que aquí se incluyen son una oportunidad para realizarlas de manera conjunta (niñ@ - adult@) y así darnos cuenta de lo que requiere mas apoyo, por ello les recomendamos:

- ☞ Ir paso a paso con las actividades, y no hacerlas todas de corrido, pues esto saturaría al niñ@.
- ☞ Nunca obligarles a realizar la actividad en turno.
- ☞ Valoren lo que cada un@ puede realizar, es decir motivar la iniciativa y creatividad de su hij@ al leer, escribir o realizar la tarea, aunque no lo haga de la manera convencionalmente correcta.
- ☞ A diferencia de el cuadernillo anterior, en que apoyaron a su hij@ en las actividades de escritura, escribiendo por el/ella o mostrándole como hacerlo, en esta ocasión procuren dar la oportunidad de que el/ella lo haga por si sol@, dictándole letra por letra o permitiendo que copie las palabras de algún texto.
- ☞ Aprovechen cualquier oportunidad para leer juntos, pues el gusto por la lectura, influye en la ejecución escolar posterior de cada niñ@.

Calendario

Mayo '07						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Junio '07						
L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

 Periodo Vacacional

Actividad	Fecha	Actividad	Fecha
Mi familia	Sábado 12	Días de la semana y meses del año	Domingo 20
Mi animal favorito	Domingo 13	Mis sombras y yo	Lunes 21
La hora de las rimas	Lunes 14	Encierra las letras de tu nombre	Martes 22
Los pajaritos nacen	Martes 15	Mi dirección es ...	Miércoles 23
Felipe Formas	Miércoles 16	Paletas de Jugo	Jueves 24
Me siento feliz cuando	Jueves 17	Mi número de teléfono	Viernes 25
Tapa los números; Cuenta comida	Viernes 18	Cosas ... ; Cuenta letras	Sábado 26
Inventa un cuento	Sábado 19	En mis vacaciones	Domingo 27

Dibújate aquí con tu familia, escribe los nombres de cada un@

Habilidad a Promover:

Reconoce su nombre propio y el de los miembros de su familia.

Escribe sin modelo

Anexo 3: Tareas para Casa y Prestamo de Libros



Proyecto de transición del Preescolar a la Primaria
Ejercicios para Casa

Semana: del 26 de febrero al 2 de Marzo

Preescolar 3 A

Ayuda a tu hij@ a pensar sobre las actividades que hicieron el sábado

cia de sus actividades. El domingo dibujen y escriban en cada columna algunas

En la Mañana...

acompañé a mis papás al panteón a visitar a mi abuelito y tío



En la Tarde...

fui a visitar a mis primas y jugar



En la Noche...

me acompañaron un día papá y mamá a ver la televisión



Habilidad a Promover:

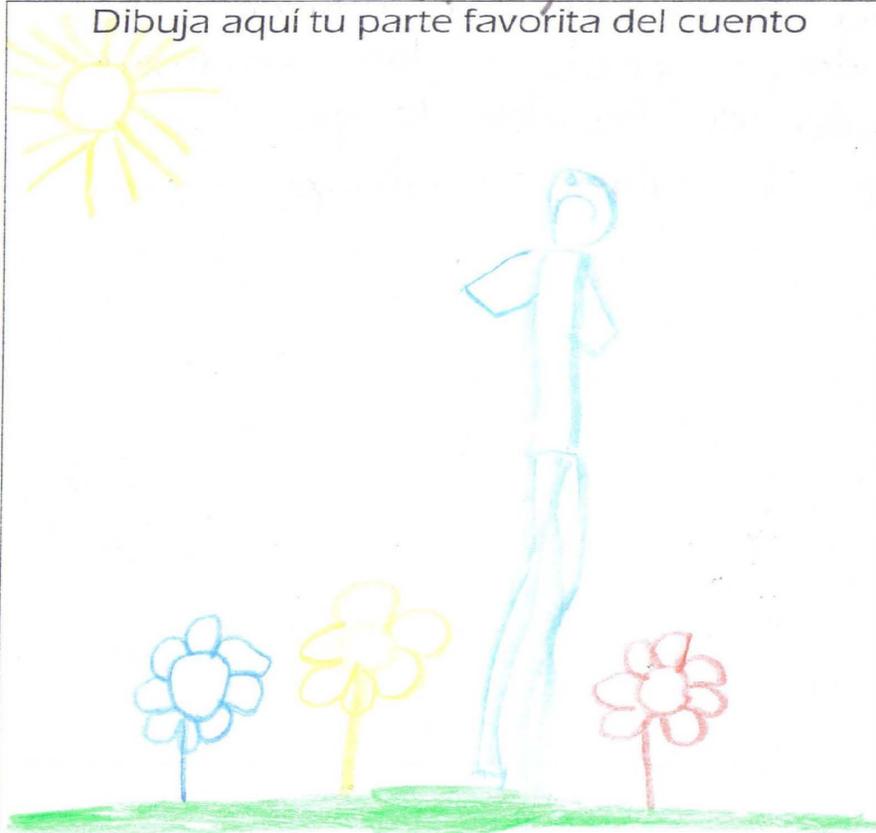
Uso de nociones temporales cada vez más exactas

Programa de Lectura en Preescolar

Nombre: _____ Sala: P3B Fecha: 3 junio

Título del Libro: Simón y los animales Autor/a: Alberti/Wolfsgraben

Dibuja aquí tu parte favorita del cuento



Apoya a tu hij@ para escribir sobre su dibujo

Simón está triste
porque ya no hay
nieve

Compartenos ...

Habilidades de pre -lectura que se promueven con la lectura de cuentos.

- Ubicar que se lee de izquierda a derecha
- Distinguir las partes de un libro (autor, título, portada).
- Diferenciar entre imagen y texto
- Predecir lo que pasara en el cuento a partir de una imagen.
- Identificar el inicio y el final de una historia.
- Expresar por medio de dibujos o palabras lo que entienden de la historia.

Compártenos los avances de tu hij@ en estas habilidades:

tiene buena comprensión de la lectura; identifica y logra responder espontáneamente lo que se le pide; respecto a las imágenes también le ayuda a recordar lo que lee; ya que a través de ellas construye las respuestas.

Anexo 4: Fotos de la visita a la Primaria



Uno de los factores importantes que facilitó a las y los niños del preescolar, el entendimiento de lo que es una primaria, fue el intercambio que sostuvieron con las y los niños de primer grado. A través de esta convivencia conocieron la escuela, la forma de trabajo, y a las profesoras, haciendo de esta visita una experiencia relevante para el proceso de transición.

Anexo 5: Programa de lectura de Cuentos en sala

Comentarios y fotografías de la participación de las familias en el programa de Promoción de la Lectura en Preescolar



Nov. 22 de 2006-

“Para mi fue algo fuera de la rutina ya que todos los niños se emocionaron mucho al escuchar el cuento, a otros les entro la curiosidad por conocer más de la historia; todos al mismo tiempo querían ser los personajes del cuento. Esto de leerles un cuento es muy gratificante ya que uno pasa un rato ameno con su hijo(a) y todos sus compañeros. Gracias por abrir este espacio, es de mucha utilidad para ellos.”

Anexo 6: Murales

Calendarización de visitas a la sala, del programa de lectura:



Este mural tiene la intención de ser un referente para las familias durante el programa de lectura, en el había un listado pro sala donde las familias consultaban el día y la hora para participar en el programa. Permaneció casi de manera permanente durante los meses de noviembre a abril.

“Mi visita a la Primaria”



En este mural se compartió con las familias, las principales impresiones que las y los niños generaron a raíz de su visita a la escuela primaria, mostrando las producciones que las y los niños realizaron antes y des pues de la salida. Así mismo se brindaron algunas recomendaciones de seguimiento que apoyaron el proceso de transición de las y los niños.