

Aprendizaje acelerado frente a la promoción anticipada del niño en educación preescolar: Incidencia en el desarrollo integral

Maiduth Vergara Ortiz¹
Elizabeth Soto Cortés²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Vergara-Ortiz, M. y Soto-Cortés, E. (2023). Aprendizaje acelerado frente a la promoción anticipada del niño en educación preescolar: Incidencia en el desarrollo integral. Revista UNIMAR, 41(1), 124-136. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art7>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2022
Fecha de revisión: 02 de mayo de 2022
Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2022

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo comparar los fundamentos que aporta el aprendizaje acelerado con el desarrollo integral que persigue el sistema educativo colombiano. Para ello, se llevó a cabo una investigación de campo basada en el método mixto, se aplicaron como instrumentos de recolección de datos una entrevista semiestructurada a 10 docentes de instituciones educativas privadas del distrito turístico y cultural de Riohacha y una guía de observación con escala de Likert para ser aplicada con los niños que fueron objeto de una promoción anticipada. Los resultados de esta investigación demuestran que algunos niños que han sido objeto de una promoción anticipada presentan un desarrollo cognitivo en consonancia con el grado que cursan; sin embargo, manifiestan deficiencias en la integración social al grupo, lo cual podría estar afectando su desarrollo emocional.

Palabras clave: aprendizaje; educación preescolar; educación básica; integración social.



Artículo resultado de investigación.

¹ Magíster en Currículo y Evaluación Educacional. Profesora catedrática Universidad de La Guajira, tutora del programa Nacional Todos A Aprender. Correo electrónico: mvergarao@uniguajira.edu.co

² Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Universidad de La Guajira. Correo electrónico: esotocortez@uniguajira.edu.co

Accelerated learning versus early promotion of the child in preschool education: impact on comprehensive development

Abstract

The objective of this research article is to compare the foundations provided by accelerated learning, with the integral development pursued by the Colombian educational system. For this, a field investigation based on the mixed method was carried out. As data collection instruments, a semi-structured interview was applied to ten teachers from private educational institutions in the tourist and cultural district of Riohacha, and an observation guide with a Likert scale, for children who were subject to the early promotion. The results show that some of them present a cognitive development in line with the grade they are in; however, they manifest deficiencies in social integration with the group, which could be affecting their emotional development.

Keywords: learning; preschool education; basic education; social integration.

Aprendizagem acelerada versus promoção precoce da criança na educação pré-escolar: impacto no desenvolvimento integral

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é comparar as bases fornecidas pela aprendizagem acelerada, com o desenvolvimento integral perseguido pelo sistema educacional colombiano. Para isso, foi realizada uma investigação de campo com base no método misto. Como instrumentos de recolha de dados, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada a dez professores de instituições de ensino privadas do distrito turístico e cultural de Riohacha, e um guia de observação com escala Likert às crianças que foram sujeitas à promoção precoce. Os resultados mostram que alguns deles apresentam um desenvolvimento cognitivo de acordo com a série em que estão; entretanto, manifestam deficiências na integração social com o grupo, o que pode estar afetando seu desenvolvimento emocional.

Palavras-chave: aprendizagem; educação pré-escolar; educação básica; integração social.

1. Introducción

Durante los últimos años, las teorías del aprendizaje acelerado han venido adquiriendo cierta relevancia dentro del quehacer educativo, lo que ha llevado a algunos padres o docentes a implementar estos principios con la esperanza de que sus hijos o educandos puedan adquirir una mayor cantidad de conocimientos en un período de tiempo relativamente breve con relación a los modelos convencionales de enseñanza (Vergara et al., 2019).

De acuerdo con Rodríguez (2014), en la mayoría de los casos, estos procedimientos inciden en la capacidad del niño para recibir y acumular conocimientos, demostrando cierto desarrollo cognitivo con relación a sus pares, aunque esto no corresponda con las otras etapas de su desarrollo integral. Cuando esto sucede, los padres sienten la necesidad de que su hijo sea promovido al grado inmediatamente superior, por considerar que la madurez cognitiva es el principal requisito para la promoción, sin tener en cuenta otros factores como el desarrollo y los intereses socioemocionales.

Obedeciendo a esta realidad, muchas instituciones acceden a esta petición y, posterior a la realización de ciertas pruebas estandarizadas, optan por promover al niño si maneja los conocimientos y habilidades requeridos en el nivel siguiente. Sin embargo, esta promoción no garantiza que en el grado siguiente el infante vaya experimentar un rendimiento integral donde los conocimientos adquiridos se complementen con las habilidades sociales y la estabilidad emocional que pueda experimentar dentro del grupo con el que comparte la jornada escolar.

En función a esta problemática, en el presente artículo, se compara los fundamentos que aporta el aprendizaje acelerado con el desarrollo integral que persigue el sistema educativo colombiano, para determinar si es pertinente aprobar a un niño al nivel sucesivo sin que cuente con la edad ni la madurez emocional para interactuar con estudiantes de otras edades y que pudieran tener otros intereses o expectativas. No obstante, se debe destacar que el propósito no es cuestionar los fundamentos del aprendizaje acelerado, sino determinar la incidencia que tiene la promoción de un nivel a otro sin haber cursado el grado respectivo y las experiencias de carácter socioemocional que esto conlleva (Ross, 2013).

De acuerdo con el objetivo, en este artículo, se expone una serie de definiciones en torno al aprendizaje acelerado, el desarrollo cognitivo, el desarrollo social y los fundamentos del aprendizaje integral, entre otros, para luego enfocarse en la situación actual del sistema educativo colombiano con relación a la promoción anticipada como parte de un proceso de aprendizaje acelerado. Posterior a ello, se expone la metodología con la que se dio curso a la investigación (basada en un estudio cualitativo y de campo), para luego abordar el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a padres de familia y a docentes. Finalmente, se detallan las conclusiones del estudio, donde se da cuenta de la realidad observada en las instituciones privadas que fueron objeto de estudio en el distrito especial, turístico y cultural de Riohacha.

Algunos referentes teóricos

A continuación, se expone una serie de conceptos y teorías relacionadas con la temática objeto de este artículo. La finalidad es comprender los diversos aspectos que giran en torno al problema investigado, al mismo tiempo que se extrapolan para ilustrar la realidad evidenciada en las instituciones objeto de esta investigación.

Aprendizaje acelerado

Es el resultado de una serie de teorías, enfoques, métodos y recursos, cuya finalidad principal es el incremento en la capacidad para recibir y apropiarse de nuevos conocimientos en un tiempo menor al que habitualmente se prevé para estos fines, para esto, "se aprovecha el poder real del cerebro a través del fortalecimiento de la capacidad de concentración utilizando apropiadamente los 5 sentidos" (Powell, 2019, p. 73). Para obtener este resultado, se apela por el aprovechamiento de todos los recursos con los que cuenta la persona, así como las posibilidades que le garantiza su medio circundante. De esta forma, el cerebro desarrolla de una forma más dinámica y natural sus potencialidades.

Existe una diversidad de conceptos en torno al aprendizaje acelerado, los cuales, lejos de contradecirse, deben ser analizados de manera detallada para tener una aproximación a lo que implican estas propuestas y su incidencia en los actuales modelos educativos. En este sentido, algunos autores consideran que, más que una teoría, el aprendizaje acelerado entraña un proceso donde la motivación actúa como catalizadora de los contenidos recibidos por el sujeto, de forma que se acelere su ritmo de aprendizaje, así como la memoria a largo plazo. Esto demanda una participación activa por parte del sujeto aprendiz, quien deberá, según Ochoa y Oropeza (2004), "activar su curiosidad y creatividad para que se desarrolle un estado natural de receptividad hacia los nuevos conocimientos" (p. 39).

Por su parte, Ferrín-Schettini (2019) señala que el aprendizaje acelerado se fundamenta a partir de un conjunto de técnicas y estrategias que incrementan la capacidad de aprendizaje en el aula, pero que, al incorporarse a las rutinas habituales del sujeto, le permite adquirir los conocimientos de una manera más rápida y pertinente a lo largo de toda la vida. Si bien, los resultados más significativos se obtienen al implementar estas estrategias desde los primeros años de vida, no existen limitaciones para su aplicación en cualquier etapa de la existencia, por lo cual cabe presuponer la presencia de diferentes estrategias que se adecúan a la edad, desarrollo cognitivo e incluso al contexto sociocultural en el que se desenvuelve el sujeto.

En función a las consideraciones precedentes, el aprendizaje acelerado puede emplearse con personas de diferentes edades, pero con propósitos diversos. Así pues, al ser implementado con estudiantes de secundaria,

puede constituir una excelente alternativa para impartir un mayor número de contenidos programáticos que, por razones de tiempo y carga horaria, no se pueden completar durante la jornada diaria de los estudiantes. En el caso de los estudiantes universitarios, puede ser una alternativa viable para culminar la escolaridad en tiempos más breves, mientras que en niños de educación inicial y básica primaria, se ha constituido en una alternativa para paliar los efectos del ausentismo escolar ocasionado por la pandemia del COVID-19 (Cincinnati Public Schools, 2021). Por todo lo anterior, se evidencia que no se trata de una alternativa para la promoción anticipada de grado, pues durante esta etapa (3 a 7 años), el niño tiene una serie de intereses y desencadenantes de la motivación que no está ligada al aspecto académico, sino a lo afectivo, a lo lúdico y a lo social.

Dentro de esta coyuntura, Armus et al. (2012) han manifestado su desacuerdo con el aprendizaje acelerado en la educación preescolar y, ante esto, proponen un aprendizaje temprano que se fundamenta en la iniciación en la escolaridad a partir de los primeros 3 o 4 años, para adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para iniciarse en la educación básica primaria. Cabe destacar que, para este organismo, los años que comprende la educación preescolar son fundamentales para la formación integral del estudiante, por lo cual es recomendable cursarlos en su totalidad, sin una promoción anticipada que interrumpa este proceso.

Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo constituye una parte del desarrollo integral de la persona que se refleja en la capacidad para fijar posición con relación a los elementos del mundo exterior que son conocidos. Esto se evidencia en la posibilidad del niño para acumular información por medio del aprendizaje o la experiencia y conservarla en la memoria a largo plazo, siempre que le consiga una utilidad práctica en su vida. Para lograr este cometido, intervienen una serie de procesos mentales (simples y complejos) que son descritos a través de la psicología cognitiva.

Esta noción surge a partir de los postulados de Piaget (como se citó en Castilla, 2014), quien asoció este desarrollo con la capacidad de la persona para aprender a través de la observación, la experiencia o bien la enseñanza intencionada. Gracias a esta facultad, el niño fortalece la memorización de conceptos, pero también la habilidad para planificar y resolver

problemas a partir de los conocimientos o experiencias previas. Sobre este particular, la Universidad de Valencia (2016) considera que se trata de un proceso innato en la persona, dividido en una serie de etapas, que Piaget definió de la siguiente manera: etapa sensomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

Para los fines de este artículo, merece especial atención la etapa preoperacional, desarrollada entre los 2 y 7 años de edad, en la cual se lleva a cabo el pensamiento egocéntrico, el fortalecimiento de la imaginación, al mismo tiempo que el lenguaje pasa a convertirse en un medio de autoexpresión. En algunos casos, la estimulación temprana recibida por el niño puede dar paso a un lenguaje claro, preciso, capaz de superar en palabras y construcciones gramaticales a la de los otros niños de su misma edad, lo que de por sí no constituye un indicador para que sea promovido prematuramente a la educación básica primaria (Castilla 2014).

Desarrollo social del niño

A la par del desarrollo cognitivo del niño debe ir el desarrollo social; este se determina por la capacidad para relacionarse con quienes le rodean de una manera efectiva, adquiriendo conductas, valores y normativas socialmente aceptadas para una convivencia armónica. En este sentido, el desarrollo social puede definirse como una conducta aprendida inicialmente en el hogar, pero que se va fortaleciendo en otros contextos como la escuela o el entorno familiar.

La mayoría de los autores coinciden en que el desarrollo social se lleva a cabo a la par del desarrollo afectivo e intelectual y tiene una incidencia directa en la conformación de la personalidad. Sobre este particular, Riesco (2007) considera que este desarrollo se inicia cuando el niño comienza a entender la naturaleza humana y empieza a diferenciar entre las personas que lo rodean, quienes fungen como agentes activos o pasivos de su proceso de aprendizaje. Inicialmente, existe una dependencia física y afectiva hacia los padres, la cual se va superando de manera progresiva cuando el niño se integra a diferentes escenarios sociales y culturales.

En la medida que el niño va creciendo, va tomando consciencia de sus capacidades a nivel cognitivo y motor, esto le permite explorar con mayor libertad su entorno circundante y ampliar sus referentes en torno al mundo que les rodea (Gil et al., 2008). En algunos casos, el alcanzar ciertas capacidades lleva al niño o adolescente a

sobreestimar su potencial y tratar de romper de una manera prematura con la dependencia hacia los padres, aunque en otros puede presentarse una subestimación de sus capacidades.

Desde una perspectiva más reciente, Campos (2021) afirma que el desarrollo social es el resultado de una confluencia de factores entre los que se encuentran la maduración cerebral, la cual aporta las pautas para un comportamiento ajustado a los preceptos de la sociedad; los factores cognitivos que, entre otras cosas, facilitan el desarrollo del lenguaje que le permitirá al niño interactuar con quienes lo rodean y los aspectos socioemocionales por medio de los cuales el infante fortalece el vínculo familiar.

Enfocándose en este punto, Ocaña y Martín (2011) consideran que el desarrollo social se encuentra en estrecha vinculación con el afectivo, pero también está ligado a procesos cognitivos como el fortalecimiento del lenguaje, el cual determina la capacidad para comunicarse efectivamente con quienes lo rodean. Partiendo de estas consideraciones, la socialización, entendida como la facultad para relacionarse con los otros, es el indicador por excelencia del desarrollo social.

Sin obviar la interacción existente entre el desarrollo cognitivo y el social, puede darse el caso de que un niño tenga conocimientos, habilidades o destrezas que superan las competencias requeridas en el nivel de escolaridad cursado; sin embargo, su capacidad para relacionarse, hacer amigos o compartir intereses pudiera estar condicionada por su edad cronológica. De acuerdo con Gómez et al. (2011), las relaciones interpersonales pueden ser fluidas o limitadas (sin que exista una patología de por medio) en función a la edad, el sexo o los intereses de quienes lo rodean. Por tanto, la interacción de un niño con un grupo que lo supere en edad puede generar discrepancias que afecten su adaptación y desarrollo integral.

Desarrollo emocional

Las emociones constituyen otro aspecto fundamental en la vida del niño entre los 2 y los 6 años de edad. Durante este período, reconocen que las personas a su alrededor pueden experimentar emociones similares o diferentes a las suyas, dando paso a sentimientos de empatía o antipatía. A medida que el infante madura, va reconociendo que sus estados anímicos deben ser regulados a fin de garantizarse una interacción armónica con su medio. Esto le permite desarrollar valores y actitudes como la

cooperación, la asertividad, la empatía y, sobre todo, el autocontrol, por medio del cual podrá regular sus estados anímicos en función a las exigencias del medio y las convenciones sociales (Muslera, 2016). Por tanto, cuando ingresa a la educación inicial, ya debería contar con ciertas habilidades socioemocionales que le permitan regular su comportamiento en función a lo socialmente aceptado.

Al respecto, Garriga (2016) sostiene que el desarrollo emocional tiene la posibilidad de incidir en el desarrollo cognitivo, aunque esta incidencia puede darse de una manera positiva o negativa. Esto se debe a que las emociones experimentadas por el niño desde sus primeros años tienen la capacidad de "moldear su mente y por ende su comportamiento" (p. 1). Aunado al desarrollo cognitivo, el social también se ve influenciado por el desarrollo emocional, generando estados de empatía, apatía o antipatía hacia el docente, así como hacia los compañeros de aula.

Para López (2007), la familia se constituye como el principal referente emocional con el que cuenta el niño desde el momento en el que nace y durante los primeros años de su vida. Este entorno se presenta para el autor como "un referente que le aporta medios para la imitación, así pues, si la madre sonríe, el niño tiene a reflejar esta conducta" (p. 25). Sin embargo, debe existir un reforzamiento continuo de las conductas emocionales positivas para que el niño las incorpore a su comportamiento habitual.

En igual medida, Armus et al. (2012) reconocen que, durante los primeros años de vida, el niño desarrolla vínculos emocionales con sus padres o aquellas personas encargadas de su cuidado, de esta manera se van entretejiendo lazos socioafectivos que, de no ser los más apropiados, ponen en riesgo su desarrollo integral, hecho que coincide con López (2007). Por su parte, Armus et al. señalan que la interacción del niño con los adultos más cercanos da paso a la imitación de conductas que, al ser repetidas con cierta regularidad, se reproducen en el comportamiento habitual del pequeño.

Teoría del desarrollo integral

El desarrollo integral puede concebirse como la confluencia entre el desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional que, en conjunto, garantizan la estabilidad del niño. Sobre el particular, Armus et al. (2012) señalan que este proceso también va a depender de una serie de factores externos al niño, a saber: la educación,

la salud y las políticas públicas, que garanticen la protección integral desde la primera infancia.

Por su parte, Calvera (2015) refiere que el desarrollo integral es (de manera simultánea) un proceso y un derecho del niño. En cuanto a proceso, se puede considerar que es el curso normal por el que debería pasar todo infante cuando se atienden de manera apropiada la dimensión física, emocional, cognitiva, social e incluso espiritual, mientras que, como derecho, plantea una condición ideal para la infancia que debe ser garantizada por la familia bajo el auspicio de las instituciones del Estado. En los niños entre 3 y 6 años de edad, esto se fortalece a partir de una serie de actividades que comprenden “las experiencias sensoriales y perceptivas; las actividades intelectuales; la orientación; los juegos y las actividades de lecto-escritura, entre otras” (Duque y Sierra, 1990, p. 6). Esto constituye una labor que debe ser llevada a cabo por los padres en coordinación con los docentes una vez que el niño se inicie en el sistema escolar.

Las consideraciones de este autor refieren que la educación preescolar constituye un nuevo mundo para el niño, donde reconoce la existencia de hábitos y procedimientos diferentes a los que ha venido evidenciando en el hogar. Para que esta transición represente una experiencia de crecimiento personal, los modelos educativos impartidos en esta etapa deben acoplarse a las dinámicas que el infante experimenta en su hogar, lo cual se consigue a través de la comunicación y trabajo coordinado entre padres y docentes.

A este respecto, Claro (2011) argumenta que un aspecto determinante para un desarrollo integral del niño es la salud mental y un indicador de que esta pudiera estar siendo afectada se evidencia en los cambios experimentados en sus relaciones con el entorno, más que en sus cambios individuales, los cuales, en la mayoría de los casos, responden a procesos normales del desarrollo. Los métodos empleados para atender la salud mental y por ende el desarrollo integral del niño comprenden el tratamiento terapéutico e incluso farmacológico.

En el caso particular de Colombia, el desarrollo integral del niño es un tema de interés no solo en los currículos escolares, sino también en las políticas de Estado. Es por ello que, desde el año 2013, se viene implementando la estrategia de atención integral De Cero a Siempre, por medio de la cual se establece una coordinación intersectorial encaminada a proveer a los niños y niñas entre 0 y 5 años una atención en

salud, nutrición, educación, asistencia social y recreación, que les permita alcanzar un desarrollo pleno de sus capacidades (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

A tales efectos, las políticas de protección van desde el momento mismo de la gestación hasta los 5 años de edad, aunque, para algunos organismos del Estado, este período se extiende hasta los seis años. El propósito fundamental es atender primero a los niños en mayor condición de vulnerabilidad para ir ampliando la cobertura hasta llegar a la totalidad de la población perteneciente a este conglomerado.

Integración del niño al grupo

Constituye la habilidad que experimenta el niño para incorporarse a un grupo con edades e intereses similares. Esto debería constituir un acto sencillo, tomando en consideración que los seres humanos son sociables por naturaleza. De acuerdo con Flores (2017), a través de las dinámicas grupales, se “fomentan relaciones más estrechas y se establecen lazos emocionales entre los integrantes del grupo” (p. 6) De esta manera, los procesos de socialización se insertan dentro de un proceso educativo integral que no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino también la personalidad.

La mayoría de los autores que abordan este tema se enfocan en los niños con necesidades especiales, por lo cual puede encontrarse documentación en torno a la integración al grupo de niños sordos, ciegos, con autismo o síndrome de Down (Viloria 2016). No obstante, también es recurrente que un niño con un desarrollo cognitivo normal y en disposición de todas sus capacidades físicas y motoras requiera de dinámicas para la integración grupal, las cuales pueden ser implementadas por el docente u orientador escolar, aunque pueden existir casos en los que se requiera de una atención más especializada.

Sobre este particular, el Ministerio de Educación de España (s.f.) apunta a que existen dos procedimientos por los cuales el niño “genera, almacena y transforma el conocimiento para lograr su integración social al grupo” (párr. 4), a saber: los esquemas de conocimiento y la habilidad de adopción de perspectiva. Por medio del primero se activan los referentes que el niño trae sobre la realidad y su manera de interpretarla para determinar las características individuales, así como las de quienes lo rodean. A través del segundo, se constituye la capacidad para “ponerse en el lugar del otro y ver el mundo

a través de la perspectiva particular que este maneja” (párr. 6).

Seguidamente, Cava y Musitu (2001) consideran que la integración al grupo va a depender de la forma en la que el niño se lleve con el docente y sus compañeros. En cada aula existe un clima escolar generado a partir de la interacción entre todos los que hacen vida en este recinto, por lo cual, cuando un niño nuevo se integra al grupo, pueden generarse alteraciones en este clima que desencadenen su timidez al momento de relacionarse con el resto del grupo.

En este sentido, el temor al rechazo puede constituir una situación estresante para los niños, la cual incide en su desarrollo emocional, pero a la vez afecta la motivación necesaria para mantener el rendimiento académico. A esto se debe añadir que, una serie de factores, como la personalidad, el ambiente en el hogar y la predisposición genética, puede incidir en que algunos niños experimenten mayores niveles de ansiedad en el aula que otros de sus compañeros sometidos a situaciones similares (Jiménez, 2018).

Estado del arte en Colombia

En el caso particular de Colombia, las instituciones de educación básica y media tienen la potestad de llevar a cabo una promoción anticipada de grado, la cual es determinada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo los lineamientos establecidos en el artículo 7 del Decreto 1290 de 2009 (el cual sustituye el Decreto 230 de 2002), donde se prevé lo siguiente:

Artículo 7. Promoción anticipada de grado. Durante el primer período del año escolar el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa. La decisión será consignada en el acta del consejo directivo y, si es positiva en el registro escolar. (Decreto 1290, 2009)

Cabe destacar que esta disposición está planteada para la educación básica y media de Colombia, por lo que no aplica para el nivel de educación preescolar; sin embargo, algunas instituciones, bajo insistencia de los padres, realizan una interpretación errónea de la misma para aplicar criterios que determinen si el niño

(sin haber cursado el grado de transición) se encuentra apto para ingresar al primer grado de educación básica primaria.

Cabe mencionar que este proceso inicia con la solicitud por parte de los padres de familia al Departamento de Evaluación de la institución donde cursa el niño, exponiendo para ello las razones que justifican dicha promoción. Posteriormente, se lleva a cabo “una prueba de suficiencia” en todas las asignaturas para constatar los aprendizajes y competencias adquiridas, las cuales se basan, fundamentalmente, en criterios académicos, dejando de lado los aspectos del desarrollo social y emocional que garantizan la plena integración al nuevo grupo donde compartirá el niño (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

Aunado a ello, se presenta otra problemática y es que los temas de estudio que se evalúan en estas pruebas de suficiencia corresponden a las áreas y contenidos programáticos propios de la educación básica primaria, secundaria y educación media, por lo cual no existen pruebas estandarizadas para la promoción anticipada en la educación preescolar. En este sentido, el MEN (2022) presenta cierta ambigüedad que puede ser interpretada a conveniencia de los padres o de la propia institución, pues define quiénes pueden ser objeto de una promoción anticipada y qué instancia es la encargada de sugerirla o implementarla, pero no establece desde qué edad se puede empezar a realizar.

La revisión de literatura para este tópico permitió constatar que existe poca documentación sobre esta problemática, por lo cual sus causas y posibles consecuencias se presentan desde la perspectiva de la investigadora, amparada por algunos estudios como el de Cambindo y Mina (2011), donde se señala:

Teniendo en cuenta lo estipulado en el Decreto 1290, donde la evaluación de los aprendizajes es definida como un proceso integral en la cual se incorporan valores, actitudes y conocimientos, se espera que los docentes cuenten con las estrategias necesarias para que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que le permitan resolver exitosamente situaciones académicas y de la vida cotidiana. (p. 119)

Esto significa que todo proceso de promoción anticipada debe ir más allá de los criterios cognitivos que vienen primando al momento de establecer las evaluaciones que se aplican a los estudiantes de educación preescolar

de las instituciones objeto de estudio, lo que nuevamente lleva a la problemática abordada en este estudio, basada en el hecho de que se pudieran estar promoviendo estudiantes del grado de transición al grado 1.º de básica primaria sin que tengan la madurez social o emocional necesaria para afrontar los cambios en las rutinas escolares y el clima de aula.

Ahora bien, en las instituciones de educación preescolar del distrito turístico y cultural de Riohacha, la problemática con la promoción anticipada se presenta con mayor regularidad en las instituciones privadas. La razón de ello podría ser que los padres cuentan con un mayor nivel educativo que los lleva a formar a sus niños en el hogar, hasta el punto de considerar que los aprendizajes alcanzados por estos constituyen el único requisito para avanzar al nivel o grado sucesivo.

Ante la presión ejercida por los padres, los docentes y directivos estarían optando por realizar pruebas de promoción anticipada a fin de establecer si los conocimientos del niño le permiten ingresar al grado inmediatamente superior, dejando de lado las diferentes etapas que, en su conjunto, conforman el desarrollo integral del educando. Una vez se incorpora el niño al grado inmediatamente superior no se lleva a cabo un seguimiento que permita determinar si su rendimiento y adaptación son las más aceptables, por lo cual el desenvolvimiento socioafectivo pudiera estar siendo afectado, sin que padres de familia o docentes reparen en ello.

2. Metodología

Se llevó a cabo una investigación mixta bajo un diseño de campo enfocada en las instituciones: Jardín Escolar Mi Pequeña Universidad; Jardín Escolar Las Dunas y el Instituto para el Desarrollo de las Inteligencias Múltiples de Riohacha, todas estas ubicadas en el departamento de la Guajira en Colombia. Se tomó en consideración estos centros, ya que cuentan con el nivel establecido para la educación preescolar (grado de transición) y el grado 1.º de básica primaria. En dichas instituciones, se realizó una entrevista semiestructurada de 5 preguntas a 10 docentes, mediante las cuales se consultaron algunos aspectos sobre los criterios para realizar pruebas de promoción anticipada, así como los métodos aplicados para el seguimiento de aquellos niños que han sido promovidos al grado superior. Asimismo, se aplicó un muestreo por conveniencia en el que se tomaron como

criterios de inclusión la disposición a participar por parte de las docentes, así como el hecho de haber trabajado con el grado de transición o el grado primero durante los últimos 5 años escolares.

De igual manera, se implementó una guía de observación constituida por 8 ítems, para ser aplicada con los 12 niños que fueron objeto de una promoción anticipada (se tomó la totalidad de esta población), con el fin de constatar los diferentes aspectos de su desarrollo integral que pudieran estar o no cumpliéndose en su interacción con el grupo. En dicho instrumento se incluye la edad del niño, el grado o nivel que cursa, así como los aspectos observados en una escala de estimación en la que se presentan los siguientes criterios por cada pregunta: siempre (S); casi siempre (CS); a veces (AV); casi nunca (CN) y nunca (N)

Los resultados de la aplicación de las entrevistas fueron sometidos a un análisis narrativo, los cuales se exponen en la discusión de los resultados. Por su parte, la información obtenida a través de la guía de observación permitió constatar los diferentes factores del desarrollo integral que se vienen presentando en aquellos niños que han sido objeto de una promoción anticipada, los cuales se compararon con las consideraciones de la autora, así como el basamento teórico que sirvió de soporte para esta investigación.

3. Discusión

Entrevista a las docentes

Entre las docentes entrevistadas, se maneja el planteamiento de que la promoción anticipada es aconsejable para los niños que demuestran capacidades cognitivas que superan las establecidas para el nivel de escolaridad en el que se encuentran (en este caso el grado de transición). A través de la promoción, los niños pueden continuar con su proceso formativo de una manera más rápida, que además responda a sus intereses académicos. Si bien, esta es la opinión generalizada, también hay algunos educadores que consideran que esta promoción no podría favorecer el desarrollo integral del niño, ya que solo se enfoca en los conocimientos o capacidades, sin tener en cuenta el desarrollo socioafectivo, que es muy importante en esta edad, para que el pequeño cuente con la disposición y receptividad necesaria en su proceso formativo.

Asimismo, las entrevistadas que difieren de la promoción anticipada aluden a que los intereses sociales y el desarrollo emocional podrían presentar notorias diferencias entre los niños del grado de transición y los del grado primero, lo que llevaría a los niños que han sido "beneficiados", a través de este proceso, progresivamente a sentirse excluidos o desplazados por sus compañeros. Esto, a su vez, podría ralentizar los avances obtenidos a través de un proceso de estimulación temprana o aprendizaje acelerado que se pudiera estar llevando a cabo en la escuela o en el hogar.

Por tanto, para realizar una promoción anticipada no solo hay que tener en cuenta las competencias cognitivas del infante o si este ha sido sometido a un proceso de aprendizaje acelerado en su hogar, sino también su desarrollo socioemocional. Esto permitirá determinar si se encuentra en capacidad de entablar relaciones sociales y académicas con los niños del curso al que será remitido y no se presentarán inconvenientes que incidan en su desarrollo integral.

Partiendo de las consideraciones anteriores, se establece correspondencia con los señalamientos de Oropeza y Ochoa (2004), quienes reconocen que para generar un aprendizaje acelerado debe haber motivación por parte del infante, lo que en gran medida les permitirá apropiarse de estos conocimientos. Sin embargo, cuando este proceso afecta su desarrollo social o emocional, pueden presentarse dificultades que afectan sus avances a nivel cognitivo. Lo anterior se evidencia cuando algunos niños una vez promovidos de transición hacia el grado primero experimentan una disminución en su rendimiento o desinterés por las actividades planteadas en clase.

Varias de las docentes entrevistadas respondieron haber atendido niños que han sido objeto de una promoción anticipada, ya que esto forma parte de las políticas que manejan las instituciones cuando el infante (previa solicitud de los padres) demuestra conocimientos y habilidades para cursar el grado primero. Al ser interrogadas sobre el rendimiento académico de estos niños, coinciden en que es satisfactorio y, posiblemente, el resultado de un proceso de aprendizaje acelerado en el hogar. A nivel cognitivo no presentan dificultades para realizar las actividades dentro del aula y el razonamiento numérico y verbal se acopla al de sus compañeros. No obstante, al ser consultadas sobre su integración social, se observaron diversas posturas, a saber:

Algunas docentes entrevistadas alegaron que los niños promovidos de forma anticipada no

enfrentan mayores problemas en su integración social al grupo, aunque, al principio, la socialización les cuesta un poco más de trabajo que al resto de sus compañeros. Otras de las entrevistadas reconocieron haber observado problemas de adaptación por parte de estos niños, los cuales ocasionalmente son rechazados por sus compañeros mayores o se autoexcluyen del grupo al no compartir los intereses de la mayoría.

Al respecto, se destaca los señalamientos de Garriga (2016), cuando reconoce que existe una marcada incidencia del desarrollo emocional en el cognitivo, lo cual puede afectar positiva o negativamente a los infantes. Esto estaría determinando porque al adaptarse satisfactoriamente al grupo, los niños que han pasado por una promoción anticipada no ven afectado su rendimiento escolar, pero aquellos que les cuesta integrarse muestran una desaceleración en su rendimiento académico.

Los docentes encuestados también han evidenciado como algunos niños que han sido promovidos al grado primero enfrentan incidencias en su proceso de adaptación e integración al grupo, incidencias que pueden afectarlo emocional o socialmente de diferentes maneras si no son detectadas y atendidas oportunamente. Sin embargo, afirmaron contar con las capacidades y estrategias para atender la situación y lograr que el infante se adapte a la dinámica del grupo sin perder su autonomía o sus intereses particulares. En tal sentido, se pudo establecer correspondencia con lo referido por Flores (2017), el niño es un ser eminentemente social, en la medida que desarrolla la comunicación y la habilidad para enfrentar los problemas de adaptación, se integrará a un grupo con el que establecerá lazos de afiliación.

Finalmente, las entrevistadas afirmaron no haber observado actitudes que denoten una afectación en el desarrollo emocional de los niños, pero manifestaron que el niño podría estar experimentando dificultades de esta índole sin mostrar (al menos en la escuela) señales de advertencia. Es por ello que, indirectamente, reconocen no contar suficientes estrategias para analizar este aspecto del desarrollo integral. Estos hallazgos guardan similitud con el estudio de Santi-León (2019), donde el autor pudo confirmar que los profesionales de la docencia no reconocen las señales que indican problemas socioemocionales en los niños, por lo tanto, los niños pueden estar presentándolos sin que sean detectados o canalizados oportunamente.

Guía de observación

En lo que respecta a la guía de observación aplicada con los niños que han sido objeto de una promoción anticipada, se pudo constatar que se presentan algunas dificultades para realizar las actividades planteadas por la docente, también cabe destacar que a algunos niños se les dificultaba comprender lo que se les explicaba durante la clase. Sin embargo, esta situación fue subsanada oportunamente por las docentes de aula, quienes reconocieron que no se trataba de problemas de orden cognitivo, sino, más bien, de ajustar las estrategias empleadas en clase a los requerimientos y expectativas de estos estudiantes, quienes vienen habituados a trabajar a otro ritmo.

También se pudo constatar que varios niños presentan dificultades para integrarse a los grupos conformados por la docente al momento de realizar las actividades académicas o recreativas propuestas durante la jornada escolar. Esto se pudo subsanar de manera progresiva al ser la propia maestra la encargada de conformar los grupos. Al principio hubo algunos casos de resistencia por parte de los niños mayores, pero estas barreras se pudieron franquear al plantear actividades que pudieran ser llevadas a cabo por todos los alumnos y que al mismo tiempo resultaran divertidas.

Lo anterior corresponde con los señalamientos expuestos por Claro (2011), quien considera que el clima de aula es un elemento que se puede configurar a partir de la acción mediadora del docente y el establecimiento de condiciones para que la salud mental del infante (y del propio educador) sea una prioridad dentro de un proceso educativo integral. Cuando las actividades sugeridas en clase resultan motivadoras, el deseo de participar se impone a los intereses particulares, por lo que mejora significativamente la convivencia y participación en el aula.

Asimismo, los niños que fueron observados no mostraron intranquilidad en el aula (salvo en los momentos en que algunos de ellos fueron rechazados por sus compañeros); los alumnos en general se adecuaron sin problemas a la metodología propuesta por la docente y participaron regularmente en las actividades programadas. No obstante, algunos alumnos mostraron un comportamiento intermitente en el cual se acoplaban parcialmente al ritmo de trabajo, participando solo en algunas de las actividades programadas durante la jornada escolar y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a la competencia comunicativa, se pudo observar que los niños presentan un repertorio de palabras acorde con la edad y el nivel de escolaridad cursado. Asimismo, demostraron la capacidad para enhebrar conversaciones sobre diferentes temas de su interés y ajustados a su edad. Aun así, se pudo notar que algunos estudiantes presentaron dificultades en su comunicación con el docente y/o sus compañeros de clase. No obstante, no se pudo determinar si esto se debió a deficiencias en esta competencia o a factores relacionados con la integración social o el desarrollo emocional.

Finalmente, la guía de observación permitió constatar que solo un niño de los que fueron objeto de una promoción anticipada presentó reiteradas inasistencias que ponen en riesgo su rendimiento académico. Este instrumento también dejó entrever la necesidad de considerar otros factores que van más allá del desempeño escolar y que en este caso atañen a la estabilidad emocional del infante, su motivación hacia el proceso formativo que recibe y su grado de integración al grupo, los cuales requieren de un análisis más minucioso y que lo realice personal especializado (psicopedagogos).

En este sentido, son pertinentes los señalamientos de Angulo et al. (2020), la consolidación de un desarrollo integral en los niños es el resultado de un proceso meticuloso, donde la cautela y disposición por parte de los docentes establece la diferencia ente un alumno motivado y otro que se sienta excluido o desplazado por el grupo. Se trata de un proceso en el que intervienen factores de orden social, cognitivo y cultural, que deben ser monitoreados y atendidos para dar respuesta satisfactoria a los cambios que se vayan generando durante los 5 y 6 años de edad.

4. Conclusiones

Los resultados aportados por los instrumentos de recolección de datos demuestran correspondencia entre lo referido por las docentes que atienden niños con una promoción anticipada y lo observado por la investigadora. La mayoría de estos estudiantes manifiestan un rendimiento académico en consonancia al grado que cursan; sin embargo, se presentan deficiencias en los aspectos sociales y emocionales, lo que permite asumir que su proceso formativo no está en correspondencia con la formación integral prevista para el nivel del sistema educativo colombiano.

Un desarrollo integral abarca los procesos cognitivos, sociales y emocionales de los niños; sin embargo, en las instituciones objeto de estudio, solo se viene considerando el aspecto cognitivo para la realización de una promoción anticipada. Las estrategias para el aprendizaje acelerado, implementadas por algunos padres o docentes, también se enfocan exclusivamente en este componente, dejando de lado una serie de aspectos cualitativos del desarrollo integral, los cuales, por su naturaleza, resultan más difíciles de ponderar o detectar cuando están siendo afectados.

Partiendo de estos resultados, se concluye que las propuestas del aprendizaje acelerado pueden implementarse con los estudiantes de educación preescolar, siempre que esta no afecte el proceso de socialización y desarrollo emocional al que tiene derecho el niño. En otras palabras, una estimulación temprana durante el grado de transición puede ser provechosa para el niño e incrementar sus potencialidades cognitivas, pero esta no debe conducir a una promoción anticipada hacia el grado primero, ya que esto no corresponde con lo establecido por el Sistema Educativo Colombiano ni con el principio del interés superior del niño.

Portanto, se recomienda hacer una interpretación más ajustada a la realidad del Decreto 1290, para no seguir realizando promociones anticipadas en la educación preescolar, ya que el referido documento es preciso al establecer su radio de acción e incluir este beneficio solo para la educación básica y media de Colombia y en ningún momento prevé lineamientos ni contenidos para la evaluación de niños en educación preescolar.

5. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

Angulo, H., Aguayo, Á., Farfán, G. y Delgado, S. (2020). Análisis del desarrollo integral infantil desde la perspectiva de las actividades en el nivel preescolar. *Rehuso, Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 42-49. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i2.2386>

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo Emocional. Clave para la Primera Infancia*. Fundación Kaleydos-Fondo de las Naciones Unidas para la primera infancia.

Calvera, L. (2015). *Actores que intervienen en el desarrollo integral de la primera infancia* [Trabajo de especialización, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://hdl.handle.net/10901/7858>

Cambindo, D. y Mina, M. (2011). *Análisis de la implementación del Decreto 1290 en algunas instituciones del norte del Cauca* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Universidad de Valle. <http://hdl.handle.net/10893/3851>

Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5844>

Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311. <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>

Cincinnati Public Schools. (2021). *Plan de aprendizaje acelerado. Escuelas públicas de Cincinnati*. https://www.cps-k12.org/cms/lib/OH50010870/Centricity/Domain/113/Documents/Accelerated-Learning-Plan_ES.pdf

Claro, S. (2011). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños*. Ril Editores.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). De cero a siempre. Atención Integral a la Primera Infancia. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0441.pdf

Decreto 1290. (2009, 16 de abril). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Duque, H. y Sierra, R. (1990). *Desarrollo Integral del Niño 3-6 años. Experiencias, actividades, hábitos*. Editorial San Pablo.

Ferrín-Schettini, H. (2019). Técnicas del aprendizaje acelerado en la enseñanza de las estadísticas. *Revista Polo del Conocimiento*, 4(8), 119-130.

- Flores, A. (2017). *Importancia de las dinámicas grupales en la socialización de los niños y niñas de cinco años de educación inicial* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1550>
- Garriga, J. (2016). *Desarrollo emocional. Recursos en inteligencia emocional para el crecimiento personal en armonía y equilibrio con el entorno*. Grupo Editorial Bubok Publishing.
- Gómez, E., Núñez, O., Jiménez, N. y Gómez, Á. (2011). Las habilidades de interacción social y la preparación de las familias de los niños y las niñas con diagnóstico presuntivo de retraso mental desde las primeras edades. *Revista Contribución a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccs/13/nrcc2.html>
- Jiménez, C. (2018). *Diseño de un programa de intervención para reducir la ansiedad en niños escolarizados en primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/82909>
- López, E. (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.
- Ministerio de Educación de España. (s.f.). La integración social y la moralidad en los niños. *El Rincón del Canario*. <https://sites.google.com/site/rincondelcanario/integracion-social-y-moralidad-en-los-ninos-as>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022, 2 de septiembre). Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes –SIEE–. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397381.html?_noredirect=1
- Muslera, M. (2016). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años* [Tesis de pregrado, Universidad de la República de Uruguay]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7816>
- Ocaña, L. y Martín, N. (2011). *Desarrollo Socioafectivo*. Ediciones Paraninfo.
- Oropeza, R. y Ochoa, J. (2004). *Aprendizaje Acelerado: La revolución educativa del siglo 21*. Panorama Editorial.
- Powell, J. (2019). *Aprendizaje acelerado: estrategias y técnicas de estudio científicas y comprobadas para aprender a leer rápido, mejorar tu comprensión y memorización*. Editorial Draft2 Digital.
- Riesco, M. (2007). Desarrollo social y personalidad. Una perspectiva interdisciplinar. *Innovación Educativa*, 17, 93-106. <http://hdl.handle.net/10347/4365>
- Rodríguez, A. (2014, 12 de marzo). Conoce más acerca del aprendizaje acelerado. *Utel Universidad*. <https://utel.mx/blog/rol-personal/conoce-mas-acerca-del-aprendizaje-acelerado/>
- Ross, A. (2013, 19 de agosto). Expertos advierten de riesgos al 'adelantar' a niños de grado. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/expertos-advierten-de-riesgos-al-adelantar-a-ninos-de-grado/AX3DTCVHNCCKLBMUWVBPZ6RFA/story/>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Universidad de Valencia. (2016, 9 de marzo). *El desarrollo cognitivo: las fases de Piaget*. <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/desarrollo-cognitivo-fases-piaget-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960943583>
- Vergara, C., Hernández, D. y Barack, J. (2019). Aprendizaje acelerado, método didáctico. <https://www.researchgate.net/publication/332427430>
- Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela* [Tesis doctoral, Universidad de Girona]. CORA. <https://www.tdx.cat/handle/10803/394056>

Contribución:

Los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Anexos

Entrevista semiestructurada para ser aplicada con las docentes

- ¿Considera que la promoción anticipada es recomendable en la educación preescolar? ¿Por qué?
 - ¿Ha atendido niños a los que se les ha aplicado una promoción anticipada?
 - ¿Cómo es el rendimiento académico de aquellos niños que se incorporan a un nuevo grado por una promoción anticipada?
 - ¿Cómo es la integración de aquellos niños que se incorporan al grupo por promoción anticipada?
 - ¿Cómo es el desarrollo emocional de aquellos niños que se incorporan al grupo por promoción anticipada?
- Guía de observación
(Para niños a quienes se les realizó una promoción anticipada)

Nombre del niño:	Grado/Nivel que cursa:				
	S	CS	AV	CN	N
Aspectos observados:					
1) Demuestra un rendimiento académico acorde al grado/nivel que cursa.					
2) Se integra al grupo.					
3) Es aceptado por sus compañeros de aula.					
4) Se muestra emocionalmente tranquilo en el aula.					
5) Se adecua a la metodología de trabajo de la docente.					
6) Participa en las actividades programadas por la docente.					
7) Su competencia comunicativa se adecua al grado/nivel que cursa.					
8) Acude regularmente a clases.					

