

Desarrollo infantil en estudiantes de transición: estudio fenomenológico de las dimensiones cognitiva y comunicativa en el contexto escolar

Child Development in Transitional Students: A Phenomenological Study of Cognitive and Communicative Dimensions in the School Context

doi: <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i2.51>

Fecha de recepción: 29/05/25

Fecha de aceptación: 30/10/25

Fecha de publicación: 24/11/25

✉ **Luisa María González Barragán**

<https://orcid.org/0009-0004-7826-234X>

Secretaría de Educación del Meta, Meta, Colombia

luisa.gonzalez@cefranciscojosedecaldas.edu.co

Diego Fernando Muñoz Restrepo

<https://orcid.org/0009-0004-7907-1107>

Institución Educativa San José Obrero, Guaviare, Colombia

godie1989a@gmail.com

Jhon Jairo Mena Barco

<https://orcid.org/0000-0002-1850-7016>

Secretaría de Educación del Distrito de Medellín, Antioquía, Colombia

jhonm@ieyermoyparres.edu.co

Cómo citar: González Barragán, L., Muñoz Restrepo, D., & Mena Barco, J. (2025). Desarrollo infantil en Estudiantes de Transición: Estudio Fenomenológico de las Dimensiones Cognitiva y Comunicativa en el Contexto Escolar. *Saber Ser*, 2(2), 17–41. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i2.51>



Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen

El desarrollo infantil en la primera infancia es clave para el aprendizaje y la socialización. Este estudio fenomenológico explora las dimensiones cognitiva y comunicativa en estudiantes de transición de la Institución Educativa Nueva Esperanza, Puerto Concordia, Meta, Colombia. Participaron 40 niños de cuatro a cinco años, 15 docentes y 19 padres, seleccionados mediante muestreo intencional. Se emplearon entrevistas en profundidad, observación directa y un test estructurado para evaluar habilidades cognitivas y comunicativas. Los resultados revelan que las interacciones sociales y pedagógicas influyen significativamente en el desarrollo, aunque persisten desafíos como la sobrecarga académica y la falta de recursos. Las conclusiones destacan la necesidad de estrategias lúdicas y contextualizadas que fortalezcan ambas dimensiones, aportando herramientas para docentes y promoviendo una educación inclusiva. Este trabajo subraya la importancia de comprender las experiencias vividas por los niños en contextos escolares vulnerables para mejorar la calidad educativa en la primera infancia.

Palabras clave:

dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, transición, fenomenología, contexto escolar, desarrollo infantil.

Abstract

Child development in early childhood is critical for learning and socialization. This phenomenological study explores the cognitive and communicative dimensions of preschool students at Nueva Esperanza Educational Institution in Puerto Concordia, Meta, Colombia. The study involved 40 children aged four to five, 15 teachers, and 19 parents, selected through purposive sampling. Data were collected using in-depth interviews, direct observation, and a structured test to assess cognitive and communicative skills. Findings indicate that social and pedagogical interactions significantly influence development, though challenges such as academic overload and resource scarcity persist. The conclusions emphasize the need for playful, context-specific strategies to strengthen both dimensions, providing tools for teachers and promoting inclusive education. This research highlights the importance of understanding children's lived experiences in vulnerable school contexts to enhance early childhood education quality.

Keywords:

cognitive dimension, communicative dimension, early childhood, phenomenology, school context, child development.

Introducción

El desarrollo infantil en los primeros años de vida resulta un proceso complejo y vital para que el individuo pueda tener un cimiento que sostenga el aprendizaje, las conexiones sociales y la estabilidad emocional a lo largo del tiempo. La educación temprana, pensada como un abanico de experiencias pedagógicas para niños de cero a seis años, se alza como un motor clave en este camino de crecimiento. En Colombia, el grado transición se refiere al nivel preescolar obligatorio para niños de cuatro a cinco años, diseñado como una etapa preparatoria para la primaria que enfatiza el desarrollo integral a través de actividades lúdicas, sin énfasis en contenidos académicos formales (Ministerio de Educación Nacional, 2024). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) ha observado avances en la calidad de la atención a la

primera infancia. Aun así, no todo está resuelto: la equidad y la relevancia de lo que los niños logran aprender siguen siendo asignaturas pendientes, lo que abre la puerta a explorar soluciones prácticas desde lugares como Puerto Concordia, Meta.

No siempre es fácil saber cómo fortalecer las dimensiones cognitiva y comunicativa, y esa incertidumbre pesa a la hora de trazar caminos pedagógicos claros, como apunta Ponce (2016). Los estudios muestran que estas habilidades, tan esenciales para la vida, a veces quedan relegadas en el grado transición. Si se profundizara en esto se podrían transformar aspectos como la motricidad, el lenguaje y la interacción con otros (Gentera, 2023; Montecanal, 2023). Surge entonces una pregunta ineludible: ¿Qué nos dicen las experiencias de quienes están en el aula? Por tanto, un estudio fenomenológico en la Institución Educativa Nueva Esperanza (IENE) se vuelve necesario, una oportunidad para escuchar las voces de educadores y niños, y entender sus realidades desde adentro. El objetivo de esta investigación es explorar las experiencias vividas de niños, docentes y padres en relación con las dimensiones cognitiva y comunicativa en contextos vulnerables, identificando vacíos en la literatura actual sobre intervenciones pedagógicas adaptadas a regiones rurales de Colombia, y proponiendo aportes prácticos para una educación inclusiva que reduzca brechas en el desarrollo infantil.

En el corazón del Meta, el desarrollo de los más pequeños importa, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) lo sabe bien: su informe de 2024 clama por un esfuerzo mayor para los menores de cinco años, sobre todo los más vulnerables (ICBF, 2024). Estos niños, privados de una educación inicial sólida, han visto frenadas sus habilidades cognitivas y comunicativas, algo que Patiño y Ferreira (2023) vinculan a la falta de interacción verbal y no verbal en el aprendizaje. Es un recordatorio duro, pero real: sin esas bases, el potencial de tantos pequeños queda a medio camino, lo que hace urgente mirar de cerca qué pasa en sus escuelas y cómo se puede cambiar el rumbo.

A nivel nacional, Colombia ha tejido una red de políticas para cuidar la primera infancia, con “De Cero a Siempre” como un faro desde 2010, abarcando educación, salud y nutrición (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Sin embargo, el brillo de estos avances se opaca ante las desigualdades que dejan a muchos niños vulnerables sin servicios de calidad, un punto que Caicedo y Favaro (2019) no pasan por alto al hablar de cómo esto limita su desarrollo cognitivo y comunicativo. El Ministerio de Educación Nacional (2024) lo dice con claridad: “La calidad educativa logra ser la puerta a la equidad”, una idea que Benitez et al. (2023) y Bonilla et al. (2022) refuerzan al conectar programas tempranos y comunicación con un futuro más sólido para los pequeños.

Esta investigación capta las vivencias de los niños en transición, entender qué les ayuda o les frena y proponer ideas que funcionen en el aula. Con 40 niños, 15 docentes y 19 padres como protagonistas, este trabajo cualitativo y fenomenológico se organiza en introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Desde una mirada

más amplia, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2023) y Mendívil Trelles de Peña (2021) insisten en que la calidad importa tanto como el acceso, un eco que resuena aquí para impulsar una educación temprana que realmente deje huella en los más vulnerables.

Fundamentación Teórica

Fortaleciendo voces: un marco legal para el desarrollo cognitivo y comunicativo en la primera infancia

En el departamento del Meta, el desarrollo infantil ha captado la atención de diversas organizaciones, y el ICBF lleva la voz cantante. Su investigación de 2024 deja claro que el foco está en el crecimiento pleno de los menores de cinco años, especialmente aquellos que cargan con el peso de la vulnerabilidad (ICBF, 2024). La calidad de la educación inicial no es un detalle menor: muchos pequeños se quedan sin ella, y eso les roba oportunidades de fortalecer su mente y su voz, sus dimensiones cognitiva y comunicativa. Patiño y Ferreira (2023) lo dicen sin rodeos: aprender depende de charlas y gestos, de ese ir y venir que dan vida al aula. Ver cómo estos niños se quedan atrás por falta de acceso duele, y al mismo tiempo, empuja a buscar respuestas desde el corazón de las escuelas.

La realidad en las aulas del Meta cuenta una historia dura: sin estímulos cercanos, la capacidad de los niños para expresarse muestra carencias, como señalan Patiño y Ferreira (2023). Hace falta una reestructuración, estrategias que despierten palabras y dinamicen el salón, que les den alas a sus ideas. En Colombia, el camino lo marcan políticas como “De Cero a Siempre”, que desde 2010 ha tejido una red de cuidado en educación, salud y nutrición (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Pero no todo brilla: el acceso a servicios de calidad sigue siendo un sueño lejano para muchos, sobre todo para los más frágiles, como advierten Caicedo y Favaro (2019). La formación de los maestros y la calidad de lo que se ofrece son pilares que no pueden tambalearse si queremos que los niños piensen y hablen con fuerza.

La dimensión cognitiva nos explica cómo los niños aprenden a pensar, a desenredar problemas y entender el mundo que les rodea. El Ministerio de Educación Nacional (2024) lo tiene claro: “La calidad educativa logra ser la puerta a la equidad”, una llave para que cada pequeño saque lo mejor de sí. Benitez et al. (2023) muestran que empezar temprano marca la diferencia en cómo rinden después, y Ocampo Gómez et al. (2021) añaden que maestros bien preparados tejen lazos que elevan el lenguaje y los números. Luego está la dimensión comunicativa, el puente para compartir pensamientos y sentimientos, que crece con palabras dichas y gestos sentidos, como apunta el Ministerio de Educación Nacional (2024). Bonilla et al. (2022) lo confirman: cuando se les da espacio para hablar, los niños no solo se expresan, sino que aprenden a caminar por el mundo.

Desde que se creó el ICBF en 1968, la atención a los niños pequeños ha sido un tema que importa mucho en Colombia. Esta institución ha sido un apoyo fundamental para brindarles servicios completos y necesarios. Un gran paso adelante llegó en 1991 con la Ley 12, que acogió la

Convención sobre los Derechos del Niño y puso a los menores en el centro, viéndolos como personas con derechos propios, con ideas como priorizar su bienestar y tratarlos a todos por igual (ICBF, 2024). Luego, la Ley 1098 de 2006, o Código de la Infancia y la Adolescencia, siguió este camino, y en su artículo 29 deja claro que los pequeños tienen derecho a crecer bien en salud, educación y protección (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Todo esto muestra un esfuerzo serio por cuidar a los niños desde el principio.

Con la política “De Cero a Siempre”, que nació con la Ley 1804 de 2016, se quiso ir más allá, pensando en los niños de una manera más completa: no solo en su educación, sino también en su alimentación, su salud y cómo se sienten (Ministerio de Educación Nacional, 2024). La idea es simple, pero contundente: que todos los niños, especialmente los que tienen menos oportunidades, reciban lo que necesitan para crecer fuertes y felices. En un país donde no todos parten desde el mismo lugar, esto significa dar un apoyo extra a quienes lo requieren, para que puedan tener un comienzo justo en la vida. Hablando de educación, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, dice que el grado transición es un pilar de la enseñanza en Colombia, y puede estar en manos de escuelas públicas o privadas (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Lo que busca es crear espacios donde los niños puedan aprender a pensar, a resolver cosas y a curiosear por su cuenta. Se trata de que, desde niños, desarrollen un gusto por actividades que los motiven a preguntarse y entender el mundo a su manera.

Para ayudar a que esto pase, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto ideas como “Educación Inicial en Casa” y “Aprender a Leer”, que son formas de darles a los maestros herramientas para que los niños crezcan pensando y aprendiendo desde muy temprano (Ministerio de Educación Nacional, 2024). No es solo poner leyes en papel, sino hacer que esas leyes lleguen a las aulas y realmente sirvan para que los pequeños avancen. Es como tender un puente entre lo que se escribe y lo que se vive cada día con ellos.

Otro punto importante es cómo los niños aprenden a hablar y a decir lo que sienten, proceso que también está en las leyes. La Ley 1804 de 2016 insiste en que la educación inicial debe ayudarlos a comunicarse bien, con sus amigos y con las personas que los cuidan (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Esto significa enseñarles a expresarse, ya sea con palabras o con gestos, para que puedan conectar con los demás. Es una forma de darles voz desde pequeños y que se sientan parte de lo que pasa a su alrededor.

Los maestros son clave aquí, y el ICBF (2024) dice que necesitan aprender maneras nuevas de enseñar, como contar cuentos o jugar a hacer roles, para que los niños hablen más y se relacionen mejor. Estas actividades, que parecen juego, en realidad les abren la puerta a imaginar, charlar y entenderse con otros. Por ende, preparar bien a los docentes no es un detalle menor, sino algo que hace que todo este plan funcione de verdad en el día a día. Todavía hay cosas difíciles por resolver, como que no todos los niños tienen las mismas oportunidades de ir a un buen grado transición, sobre todo en la ruralidad o en lugares donde las familias luchan más (Caicedo y Favaro,

2019). Esto hace que algunos queden atrás en aprender o en expresarse, y esta limitación no está bien. El país tiene que asegurarse de que todos, vivan donde vivan, tengan la oportunidad de crecer igual; del mismo modo, los maestros necesitan seguir capacitándose con cursos que los doten de nuevas estrategias, tecnologías y formas de incluir a todos los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Colombia tiene un marco legal fuerte para los más pequeños, pero hacerlo realidad pide enfrentar las diferencias que existen y apoyar a los maestros con todo lo que puedan necesitar. Solo así se construye de verdad ese futuro para los niños.

Entre Palabras y Pensamientos: La Dimensión Cognitiva y Comunicativa desde un Enfoque Fenomenológico en la Educación Inicial

La educación preescolar en Colombia se considera la base del desarrollo integral de los niños y niñas, ya que se centra en el fortalecimiento de las diferentes dimensiones del ser humano, incluyendo: cognitiva, comunicativa, social y emocional. El nivel preescolar está regulado por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 2247 de 1997, que establecen que la educación preescolar debe responder a las necesidades de los niños y niñas menores de seis años, y su enfoque debe ser el desarrollo integral y adecuado. Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional ha emitido lineamientos curriculares para la primera infancia, donde se afirma que la educación en tal etapa se debe centrar en el desarrollo de competencias básicas como el lenguaje, la creatividad, el pensamiento lógico y las relaciones interpersonales (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Por medio de un enfoque fenomenológico se puede investigar sobre cómo la dimensión cognitiva y comunicativa se vive y entiende en el ámbito del preescolar de la Institución Educativa de Puerto Concordia.

La fenomenología proporciona una herramienta valiosa para estudiar cómo los niños perciben y experimentan su propio desarrollo cognitivo. Según Husserl (2001), la fenomenología pretende describir las vivencias tal como son experimentadas por el sujeto, sin prejuicios ni teorías preconcebidas. Este enfoque permite obtener una explicación más rica y profunda acerca del desarrollo del preescolar. Investigaciones recientes muestran estudios que han utilizado el enfoque fenomenológico para observar cómo los niños son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y de qué modo las interacciones con los compañeros y profesores influyen en su desarrollo cognitivo (Smith & Nayar, 2023). Consecuente con esta perspectiva es la necesidad de entender no solo los procesos que ocurren en sí mismos, sino también cómo los viven los niños y dotan de sentido a su propio ambiente educativo.

Machado y Elizondo (2022) destacan que las intervenciones pedagógicas en el nivel preescolar tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo de los niños, no solo fomentando hábitos intelectuales sino también permitiendo la resolución autónoma de problemas a través de exploración contextualizada. Esta afirmación se respalda con la experiencia directa de una gestora de programas educativos, quien subraya que iniciativas centradas en el juego, la exploración y la colaboración no solo fomentan hábitos intelectuales, sino que también permiten a los niños pequeños desarrollar habilidades de pensamiento esenciales, como la resolución

autónoma de problemas cotidianos sin depender de apoyo externo. Complementando esta idea, García y Pérez (2022) argumentan que el diseño de tales intervenciones debe tomar en cuenta el desarrollo natural del niño y las particularidades de su contexto social y cultural para garantizar su efectividad y pertinencia, evitando enfoques universales que ignoren desigualdades locales.

El desarrollo infantil implica los procesos cualitativos y cuantitativos que suceden con un niño desde el nacimiento hasta la adolescencia. A su vez, las dimensiones que lo conforman incluyen cognitiva, comunicativa, socioemocional, física y moral (Shaffer & Kipp, 2010). En el ámbito preescolar, estas dimensiones interactúan, creando una imagen complicada y, por lo tanto, la mayor parte de la atención debe dirigirse a su desarrollo, garantizando que los niños avancen de manera completa (González-Mena, 2010). Esto no solo tiene un papel fundamental en el significado de la educación del niño en el preescolar, sino el de presentar la premisa de desarrollos cognitivos y comunicativos. Estas son las dimensiones que se abordarán en el estudio, especialmente en el contexto de una escuela rural en la Institución Educativa Puerto Concordia.

La dimensión cognitiva en el desarrollo infantil se refiere a los procesos mentales que los niños utilizan para adquirir conocimiento, resolver problemas, tomar decisiones y adaptarse al entorno (Piaget, 1952). Incluye la percepción, memoria, razonamiento, atención y pensamiento crítico. Durante la etapa de jardín infantil, la cognición es emergente y se manifiesta a través del juego, la exploración y la interacción con otros. Jean Piaget, en su teoría de desarrollo cognitivo, afirma que los niños en la etapa preoperacional (dos a siete años) comienzan a usar el lenguaje y los símbolos como representación de los objetos, pero aún no han desarrollado habilidades de pensamiento lógico formal (Piaget, 1952). Durante esta etapa, las experiencias ricamente estimulantes brindadas por los educadores fomentarán habilidades de pensamiento crítico, solución de problemas y creatividad. Desde la perspectiva del desarrollo de Vygotsky (1978), la interacción y la actividad sociales, y el lenguaje son críticos en la cognición.

Según Piaget, los niños en edad de preescolar se hallan todavía en la etapa preoperacional (dos - siete años), en la que predomina el pensamiento simbólico, pero carecen aún de capacidad para realizar operaciones mentales lógicas. El egocentrismo cognitivo, así como la dificultad para comprender perspectivas diferentes, son característicos de este período (Piaget, 1952). Últimas investigaciones confirman la importancia de esta etapa para la construcción del conocimiento con base en la interacción con el entorno (Miller, 2021). Vygotsky (1978), por su parte, destaca el papel básico que desempeñan en el desarrollo cognitivo la interacción social y el lenguaje. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es fundamental para comprender cómo los niños pueden alcanzar un nivel más alto de cognición con la ayuda y apoyo de adultos o compañeros más avanzados; recientes investigaciones han profundizado en el impacto del contexto cultural y educativo en este proceso (Daniels, 2022).

En la etapa de preescolar se comienza a desarrollar la atención selectiva y sostenida, algo que es fundamental para el aprendizaje. No obstante, los niños de esta edad tienen limitaciones a

la hora de concentrarse durante períodos prolongados. Investigaciones actuales sugieren que el ambiente escolar y las interacciones pedagógicas juegan un papel decisivo en la formación de estas habilidades (Dávila & Santos, 2023). La memoria episódica y después la memoria de trabajo son desarrolladas rápidamente en la escuela, en el grado transición. Los niños comienzan a formar recuerdos más complejos, y pueden manipular e interrelacionar información en cortos períodos de tiempo. En estudios recientes, se ha demostrado que las intervenciones educativas pueden influir de manera positiva en estas capacidades cognitivas (Cowan, 2021). Aunque los niños pequeños todavía no dominan el pensamiento lógico, empiezan a aprender habilidades de clasificación y de ser mecánico. Mediante la fenomenología podemos comprender cómo estos niños viven y experimentan su propio crecimiento cognitivo en un entorno educativo.

Por otra parte, la dimensión comunicativa en el desarrollo del niño es un conjunto de habilidades lingüísticas y no lingüísticas que permiten al niño interactuar con el entorno, expresar pensamientos y emociones, y comprender a los demás. Estas habilidades incluyen desarrollar lenguaje oral, comprensión auditiva, expresión verbal y no verbal, y habilidades sociales en interacción. Según Vygotsky (1978), el lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo del pensamiento y la cognición. El lenguaje actúa como una herramienta mediadora que organiza y regula la actividad mental. Durante la etapa preescolar, el desarrollo del lenguaje permite al niño no solo comunicarse con los pares, sino también estructurar su pensamiento y aprender nuevas formas de percepción del mundo.

La teoría de Bruner (1983) también enfatiza el papel del lenguaje como una herramienta cultural que le permite al niño participar en prácticas sociales más complejas. Por lo tanto, las interacciones verbal y no verbal juegan un papel importante en un desarrollo cognitivo exitoso. La narrativa, juego simbólico y participación en la conversación son recursos para este proceso. En el contexto rural de la Institución Educativa de Puerto Concordia, es importante considerar los factores socioculturales que influyen en la adquisición del lenguaje y las habilidades comunicativas. La intervención pedagógica debe adaptarse a las características lingüísticas y culturales para garantizar el desarrollo.

El desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños de preescolar se entiende como el conjunto de habilidades lingüísticas, gestuales y simbólicas que les permiten a los niños interactuar en su medio ambiente y satisfacer sus necesidades emocionales o intelectuales. Vygotsky (1978) propone el lenguaje y la comunicación como algo mediado socialmente, que surge en la interacción con adultos y pares. En estas interacciones se dan así mismo un aprendizaje cognitivo y la interiorización de habilidades comunicativas que van desde la expresión más básica a usos complejos del lenguaje para llevar a cabo relaciones sociales. El desarrollo comunicativo en los primeros años ha sido planteado también desde la perspectiva de Bruner (1983); él aporta el concepto de andamiaje, en el que adultos proporcionan una estructura que facilite la adquisición del lenguaje en niños. La interacción del medio social y los estímulos lingüísticos son cruciales para

que los niños adquieran capacidades que les permitirán manejarse en comunicación verbal y no verbal.

Las diferentes teorías sobre el desarrollo infantil mencionan la importancia de la comunicación en escenarios educativos y de socialización. Piaget (1954) sostiene que durante la etapa de pensamiento preoperacional (de dos a siete años), los niños experimentan un progreso significativo en su capacidad para simbolizar y emplear el lenguaje. En todo caso, la comprensión del lenguaje y su uso están obviamente limitados por la naturaleza finalmente egocéntrica del niño, de modo que las interacciones sociales ayudan a que los niños vean la perspectiva del otro y ajusten su forma de comunicarse. Por otra parte, el enfoque interaccionista, representado por autores como Tomasello (2003), postula que la formación del lenguaje y la comunicación son el resultado tanto de circuitos innatos de la mente como de un entorno social sobre el cual los niños adquieren formas de conducta significativas por observación e imitación de sus iguales y mayores.

La fenomenología se preocupa por comprender las experiencias subjetivas de las personas a fondo para así entender cómo viven los niños y dan sentido a su mundo comunicativo. Husserl (1913/2001) y Merleau-Ponty (1945/2012) han sido los pioneros en la epistemología que pone al sujeto en el centro de interés de su experimentación. En el contexto educativo, este enfoque nos permite entender cómo los niños perciben y viven la comunicación en el jardín infantil, concediendo importancia a la experiencia vivida más que a los hechos cuantitativos. Varela (1996) aporta asimismo un valioso análisis al destacar la intersubjetividad como un elemento crucial de la comunicación, donde los niños no simplemente aprenden por interacción con otros, sino también construyen una atmósfera común, que es compartir sus experiencias comunicativas.

Wiggins y Horowitz (2021) examinaron el papel desempeñado por las interacciones sociales en el niño, que permiten la adquisición de habilidades comunicativas. Encontraron que entornos educativos que fomenten la colaboración y la participación abierta al diálogo como forma de trabajo hacen que el lenguaje se desarrolle con mayor rapidez y eficacia. Paralelamente, las investigaciones de Muñoz y Castro (2023) señalan que los niños que toman parte en programas tempranos de educación fortalecen la comunicación y promueven las mejoras en sus habilidades socioemocionales, lo que refuerza la correlación entre lenguaje y competencia sociocultural.

La formación de la dimensión comunicativa en preescolar tiene unas implicaciones importantes para el diseño de los programas educativos y la intervención pedagógica, según indican Domínguez y Rodríguez (2022). En este sentido, los maestros de preescolar deben seguir estrategias que incluyan juegos lingüísticos, cuentos narrativos y actividades colaborativas que fomenten la interacción comunicativa. Tales prácticas, respaldadas con las investigaciones de Ochoa y Sánchez (2020), renuevan el papel del profesor como mediador en la consecución del lenguaje y la socialización de los niños en el aula.

Metodología

Este trabajo se enmarca en un paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico, adoptando una visión integral del ser humano para explorar en profundidad las dimensiones cognitiva y comunicativa en niños de transición. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo concibe al ser humano como un ente social, histórico y multidimensional. Asimismo, las investigaciones fenomenológicas abordan la complejidad humana considerando sus vivencias y contexto. No obstante, se integra un componente cuantitativo a través de un test estructurado, lo que resulta en un enfoque mixto. Este permite triangular datos cualitativos (como entrevistas y observaciones) con datos cuantitativos (resultados del test), logrando una comprensión más sólida de las experiencias vividas.

En cuanto al diseño de la investigación, se siguió el enfoque fenomenológico que, según Valles (2000), se basa en el intento de regresar a los datos mismos de nuestro conocimiento sobre cómo percibimos e interpretamos los objetos del mundo. Los fenómenos son la base de la evidencia y la verdad, adoptando una visión que entiende un único mundo de la experiencia interna y subjetiva. El enfoque fenomenológico tiene como objetivo alcanzar el conocimiento intuitivo, a través de datos extraídos directamente de la experiencia, para lograr una comprensión profunda de la esencia de un fenómeno particular (Valles, 2000).

Contexto

La Institución Educativa Nueva Esperanza, situada en Puerto Concordia, Meta, se destaca como un pilar educativo clave en la región. Ubicada en una zona urbana mixta, combina áreas residenciales y comerciales, facilitando el acceso a la comunidad. Ofrece una amplia gama de niveles educativos, desde preescolar hasta media técnica, incluyendo una modalidad sabatina. Su enfoque pedagógico prioriza la formación integral, promoviendo valores, pensamiento crítico y creatividad. Esto busca formar ciudadanos comprometidos y capaces de enfrentar los retos del entorno. La diversidad cultural enriquece su dinámica, integrando distintas comunidades en su proyecto educativo.

El cuerpo docente de la institución está compuesto por profesionales capacitados, con una mezcla de normalistas y especialistas, muchos de ellos con estudios de posgrado. Su experiencia promedio en el ámbito educativo aporta solidez a las estrategias pedagógicas aplicadas. Este equipo se adapta a las necesidades de un alumnado diverso, respondiendo a los desafíos que surgen del contexto local. La estabilidad y preparación del personal son fundamentales para mantener la calidad educativa. Además, la institución fomenta un ambiente inclusivo, atendiendo a estudiantes de diferentes edades y trasfondos.

El contexto social de Puerto Concordia enfrenta desafíos como una tasa de analfabetismo del 8%, ingresos bajos y una economía mayormente informal. Aunque cuenta con servicios públicos básicos, la seguridad se ve afectada por la violencia histórica de grupos armados ilegales. Esto

genera una percepción constante de inseguridad en la región. El entorno de Puerto Concordia presenta retos sociales y económicos que influyen en el ámbito educativo. Con una tasa de analfabetismo notable y un ingreso promedio por debajo del nacional, la región enfrenta limitaciones en el acceso a oportunidades. La economía, en gran parte informal, coexiste con servicios públicos básicos disponibles, aunque la seguridad sigue siendo una preocupación por la violencia histórica. En este contexto, la I. E. Nueva Esperanza se posiciona como un espacio de transformación. Su labor trasciende la enseñanza, contribuyendo al desarrollo social y cultural de la comunidad.

Población

La población objeto de estudio se compone de tres grupos principales: niños de preescolar, docentes y padres de familia. En primer lugar, se incluye a 75 niños matriculados en los grados de preescolar de la Institución Educativa Nueva Esperanza (IENE) en Puerto Concordia, Meta. Esta población abarca a niños de diversas edades, de cuatro a cinco años, lo que permite explorar las diferentes etapas del desarrollo infantil y cómo estas influyen en el aprendizaje y la adaptación escolar.

El segundo grupo está conformado por todos los docentes que imparten clases en el nivel preescolar de la IENE. La interacción constante entre docentes y alumnos permite observar cómo las estrategias educativas pueden influir en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, proporcionando información valiosa sobre la efectividad de las metodologías utilizadas en el aula.

El tercer grupo está compuesto por los padres o cuidadores de los niños, quienes ofrecen información crucial sobre el entorno familiar y su influencia en el desarrollo infantil. A través de entrevistas con los padres, se busca comprender cómo sus expectativas, recursos y estilos de crianza impactan en el rendimiento escolar y en la adaptación social de sus hijos en el entorno educativo.

Muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo intencional, buscando participantes que pudieran proporcionar información rica y relevante sobre el fenómeno estudiado, priorizando diversidad en contextos socioeconómicos y geográficos (rural/urbano) para capturar variabilidad en experiencias vividas. De los 75 niños de la población, se seleccionaron 40 como muestra representativa, asegurando equilibrio (20 de zonas rurales y 20 de urbanas) y justificación en saturación teórica esperada para un estudio fenomenológico de esta escala, donde la profundidad prevalece sobre la cantidad. Para el grupo docente, se escogieron las 15 profesoras que trabajan directamente con los niños seleccionados, justificando su inclusión por su rol central en las interacciones diarias. Finalmente, se entrevistaron 19 padres o cuidadores dispuestos a

aportar al desarrollo de esta investigación, seleccionados por su disponibilidad y representación de los niños muestreados.

Técnicas de Recolección de Información

En el marco de una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, se aplicaron diversas técnicas de recolección de datos en la IENE, con el fin de obtener información relevante sobre las experiencias de los niños en transición, los docentes y los padres de familia. Una de las técnicas más relevantes fue la entrevista en profundidad, que permitió explorar las vivencias y percepciones de los participantes de manera detallada. Este método es particularmente adecuado para el enfoque fenomenológico, ya que se centra en comprender cómo los individuos experimentan y dan significado a su realidad (Creswell, 2018). Las entrevistas fueron semiestructuradas, lo que facilitó la flexibilidad necesaria para profundizar en temas emergentes y garantizar que se abordaran las preguntas clave relacionadas con el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños.

Además de las entrevistas, se utilizó la observación directa como técnica complementaria. Esta técnica permitió a los investigadores registrar comportamientos y dinámicas en el aula, proporcionando un contexto rico para las experiencias narradas por los participantes. La observación se llevó a cabo en situaciones naturales, lo que ayudó a captar cómo los niños interactúan entre sí y con sus docentes durante las actividades diarias. Según González Miranda (2021), la observación sistemática es fundamental para entender el entorno educativo y cómo este influye en el aprendizaje. Al combinar observaciones con entrevistas, se logró una triangulación de datos que fortaleció la validez del estudio.

Para evaluar las dimensiones cognitiva y comunicativa de los niños, se aplicó un test estructurado diseñado específicamente para medir estas habilidades; dicho test fue validado por siete expertos en educación infantil y fenomenología, quienes sugirieron ajustes como inclusión de imágenes, mejora en redacción de instrucciones, diversificación de actividades, especificación de contexto, tiempo estimado (aproximadamente, 15 - 20 minutos por niño) y recursos (materiales manipulables). Este test se aplicó a los 40 niños seleccionados. La evaluación incluyó actividades lúdicas que permitieron observar cómo los niños procesan información y se comunican con sus compañeros y adultos. La aplicación del test proporcionó datos cuantitativos que complementaron las narrativas cualitativas obtenidas a través de entrevistas y observaciones, ofreciendo una visión más integral del desarrollo infantil al contrastar mediciones objetivas con experiencias subjetivas.

Resultados

Durante el proceso de validación del instrumento para evaluar las dimensiones cognitiva y comunicativa en niños de transición, los expertos resaltaron su pertinencia y claridad general. No obstante, recomendaron ajustes como la inclusión de imágenes en preguntas clave, la mejora en la

redacción de instrucciones y la diversificación de actividades para evaluar habilidades específicas. También se sugirió especificar el contexto de aplicación del test, el tiempo estimado y los recursos necesarios. En cuanto a las entrevistas, se propuso reformular preguntas para lograr mayor profundidad y coherencia con el enfoque fenomenológico. Estas recomendaciones fortalecieron la validez del instrumento y su adecuación al contexto escolar local. A continuación, se presentan los resultados agrupados por cada eje, con descripción literal de las respuestas, y señalando coincidencias y diferencias entre los participantes. Los datos cuantitativos del test se complementan con cualitativos de entrevistas y observaciones para triangular evidencias: mientras el test mide desempeño objetivo, las entrevistas y observaciones capturan significados subjetivos, revelando patrones como “adaptación contextual” (mayor uso de gestos en rurales) e “interacción lúdica” (juegos como catalizadores de expresión).

Informe de resultados: entrevistas a padres de familia

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 19 padres y madres de niños en grado transición en Puerto Concordia, Meta, abarcando contextos rurales (10) y urbanos (nueve). Estas se organizaron en cinco ejes: contexto familiar, desarrollo cognitivo, comunicativo, relación con la escuela y expectativas/desafíos. En el contexto familiar, el 85% de los participantes describió hogares con limitaciones económicas, pero con fuerte apoyo afectivo de abuelos, hermanos mayores u otros cuidadores. Los hogares rurales suelen ser extendidos, con ausencia ocasional del padre, y enfrentan retos como falta de energía eléctrica o acceso a tecnología. En contraste, los urbanos son más reducidos y utilizan recursos caseros, como tapas o canciones, para estimular el aprendizaje. Por ejemplo, un padre rural expresó: “En casa, jugamos con lo que hay, como contar semillas, pero sin luz es difícil leer cuentos por la noche”.

En el desarrollo cognitivo de los niños, el 90% de los padres reportaron avances en habilidades como clasificar objetos, contar o seguir instrucciones, atribuidos a actividades escolares y domésticas. Los niños de zonas rurales se destacan en tareas manuales, mientras que los de urbanas realizan actividades creativas como construir con reciclaje o inventar cuentos. Sin embargo, persisten dificultades en la concentración, especialmente en hogares rurales con rutinas menos estructuradas. Una madre de la zona urbana dijo: “Mi hijo ahora clasifica colores solo, gracias a los juegos en la escuela; antes no prestaba atención”.

En el ámbito comunicativo, el 88% de los cuidadores observó un enriquecimiento del vocabulario, con palabras relacionadas con colores, formas y animales. No obstante, la formulación de frases completas y la escucha atenta son retos, siendo el lenguaje no verbal más prevalente en los niños de las zonas rurales. Un padre del escenario rural comentó: “Habla poco, pero con gestos muestra lo que quiere; en la escuela aprende palabras nuevas, como ´rojo´ para las frutas”.

La relación con la escuela fue valorada positivamente por el 95% de los padres, quienes destacaron el rol de las docentes y actividades como juegos de rol, cuentos y rutinas en el desarrollo de sus hijos. Los padres de la zona urbana tienen mayor acceso a la comunicación con la escuela, mientras que los rurales enfrentan barreras para asistir a reuniones o recibir información. A pesar de ello, la escuela es vista como un espacio de orden y crecimiento. Las actividades lúdicas, como dramatizar cuentos, fueron señaladas como motivadoras para el aprendizaje y la expresión verbal, fortaleciendo el vínculo entre familias y escuelas. Una madre urbana afirmó: “Las maestras nos mandan fotos de los juegos; eso nos une más”.

En cuanto a expectativas y desafíos, el 92% expresó altas aspiraciones para el desarrollo comunicativo y social de sus hijos, pero enfrentan obstáculos como falta de tiempo, conocimientos limitados y conflictos familiares. Los padres del área rural reportan mayores dificultades debido a recursos escasos, mientras que los urbanos señalan retos relacionados con el apoyo en tareas específicas. A pesar de estas limitaciones, el compromiso emocional es evidente en ambos contextos. Un padre de la ruralidad dijo: “Quiero que hable bien para el futuro, pero el trabajo en el campo no deja tiempo”. Estos hallazgos sugieren la necesidad de estrategias que fortalezcan el acompañamiento familiar, especialmente en zonas rurales, para optimizar el desarrollo integral de los niños en transición.

Informe de resultados: entrevistas a docentes

Se entrevistaron 15 docentes de grado transición en Puerto Concordia, Meta; seis de zonas rurales y nueve de urbanas, estructurando las entrevistas en cinco ejes: observaciones del desarrollo, interacción en el aula, desafíos y fortalezas, colaboración con las familias e impacto del contexto escolar. En el eje de observaciones del desarrollo de los niños, el 66.7% destacó mejoras en habilidades cognitivas como clasificación y resolución de problemas, impulsadas por juegos y actividades prácticas. Las docentes urbanas observaron mayor comprensión lógica, mientras que las rurales notaron avances significativos en niños sin conocimientos previos. En el desarrollo comunicativo, se reportó un enriquecimiento del vocabulario, aunque los niños de zonas rurales muestran limitaciones en la manera de expresarse verbalmente ante las situaciones presentadas en las pruebas o el test. Una docente rural expresó: “Al inicio, responden con señas; después de juegos, dicen frases como ‘yo quiero el azul’”.

En la interacción en el aula, el 53.3% señaló que dinámicas como juegos, canciones y rutinas incrementan el vocabulario y fortalecen el pensamiento lógico. Las docentes urbanas emplean recursos como portafolios y tecnología básica, mientras que las rurales utilizan elementos del entorno, como semillas y hojas. El 80% destacó el uso de listas de cotejo, portafolios y observaciones directas para evaluar progresos y planificar actividades. Las actividades que combinan movimiento, juego y contacto visual fueron identificadas como las más efectivas,

fomentando la participación y la seguridad emocional de los niños en ambos contextos. Una docente urbana afirmó: “En dramatizaciones, ven perspectivas ajenas y mejoran el diálogo”.

Los desafíos más frecuentes incluyen baja asistencia, dificultades de concentración y escasa estimulación en el hogar, según el 80% de las docentes. En zonas rurales, se suman problemas de transporte y grupos multigrado, mientras que en áreas urbanas se mencionan tensiones familiares. Entre las fortalezas, se destacaron la curiosidad y adaptabilidad de los niños, potenciadas por cuentos, dramatizaciones y juegos colaborativos. Según los datos obtenidos, sobre cómo en los hogares se estimula el desarrollo cognitivo y comunicativo, el 73.3% reportó estrategias diferenciadas, como orientaciones con materiales caseros en zonas rurales y reuniones frecuentes en contextos urbanos, aunque la participación familiar es limitada por factores como el tiempo y el desconocimiento. Una docente del área rural comentó: “Las familias ayudan con cuentos orales, pero faltan materiales”.

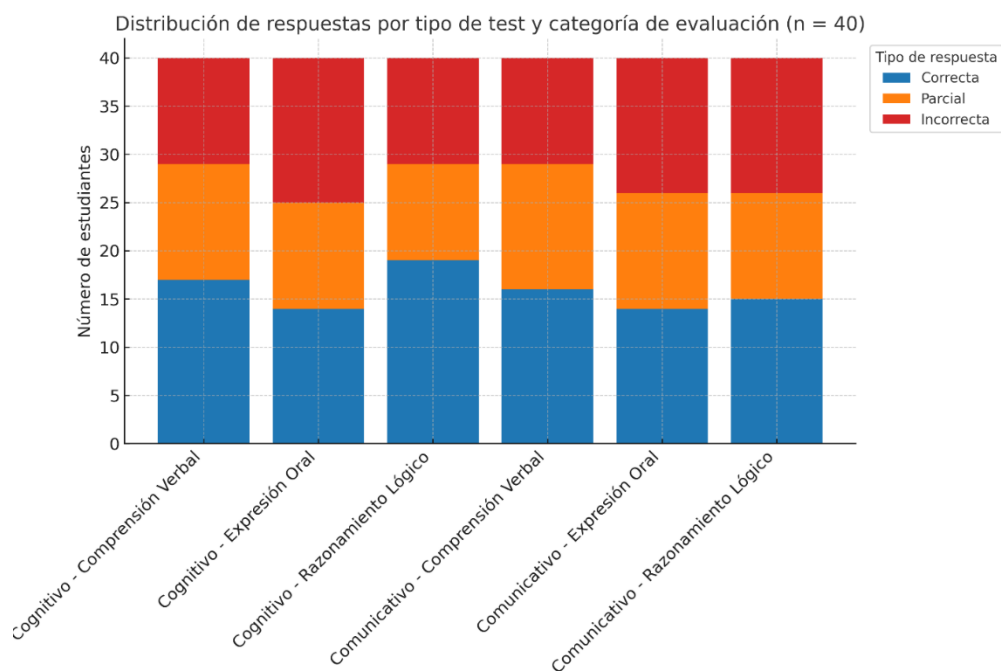
El impacto del contexto escolar fue valorado positivamente por el 93.3% de las docentes, quienes resaltaron la eficacia de cuentos interactivos, dramatizaciones y juegos al aire libre. En zonas urbanas, los espacios organizados y materiales lúdicos favorecen el aprendizaje, mientras que en rurales se priorizan el juego libre y la narración oral, adaptándose a la falta de recursos estructurados. Estos hallazgos muestran la importancia de estrategias contextualizadas y el rol del entorno escolar en el desarrollo cognitivo y comunicativo, destacando la necesidad de fortalecer la colaboración con las familias para maximizar los avances de los estudiantes.

Informe de resultados: aplicación del test a niños de transición

Se aplicó un test estructurado a 40 niños de grado transición de la IENE, de Puerto Concordia, Meta; 20 de contextos rurales y 20 urbanos, para evaluar dimensiones cognitiva y comunicativa. El test incluyó comprensión verbal, expresión oral, razonamiento lógico, actitud ante la instrucción y tiempo de respuesta. En el test cognitivo, el razonamiento lógico registró el mayor porcentaje de respuestas correctas (46.7%), mientras que la expresión oral tuvo el mayor porcentaje de respuestas incorrectas (37.5%). En el test comunicativo, la expresión oral presentó 34.5% de respuestas incorrectas. Los resultados se organizan por sección, detallando hallazgos y porcentajes según el contexto.

Figura 1

Distribución de respuestas por tipo de test y categoría de evaluación (n = 40)



Notas: Tipo de respuesta: Correcta (azul), Parcial (naranja), Incorrecta (rojo). Fuente: Elaboración propia.

En comprensión verbal, los niños de zonas urbanas respondieron con mayor precisión a ítems de instrucciones simples, con 42.1% de respuestas correctas en el test cognitivo y 40.0% en el comunicativo. Los niños de zonas rurales mostraron dificultades en consignas abstractas, con 30.4% de respuestas parciales en el test cognitivo. Ambos contextos presentaron respuestas parciales en ítems de relaciones lógicas, repitiendo fragmentos de instrucciones. Los tiempos de respuesta en áreas urbanas oscilaron entre uno y un minuto y medio, con mayor precisión, mientras que en áreas rurales superaron los dos minutos, con más dudas. Los niños con rutinas verbales previas respondieron con mayor fluidez.

En expresión oral, los niños de zonas urbanas usaron frases completas con mayor frecuencia, logrando 34.5% de respuestas correctas en el test cognitivo y 35.0% en el comunicativo, aunque con 37.5% y 34.5% de respuestas incorrectas, respectivamente. Los niños de zonas rurales emplearon palabras aisladas y gestos, mostrando inseguridad. Ambos contextos registraron bloqueos en preguntas abiertas, con silencios prolongados o respuestas como “sí” o “no”. En áreas rurales, los tiempos de respuesta superaron los dos minutos sin verbalización completa, y los evaluadores repitieron consignas. Los niños con respuestas fluidas mantuvieron contacto visual.

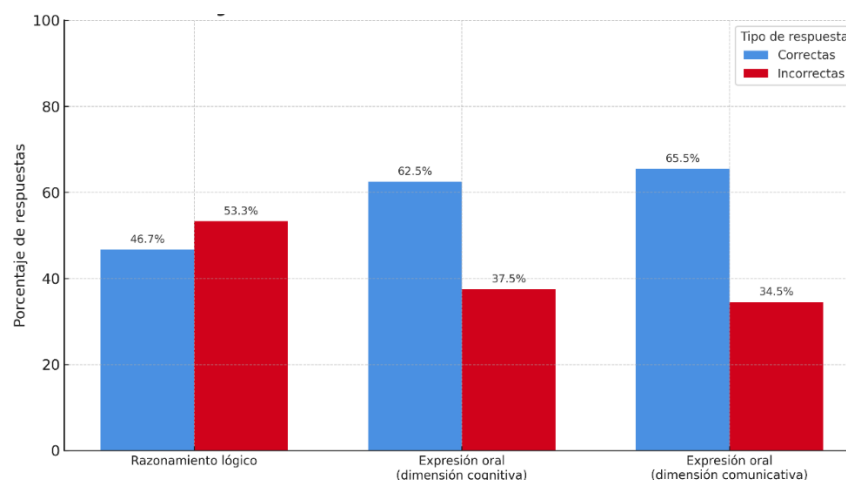
En razonamiento lógico, los niños de zonas urbanas obtuvieron 46.7% de respuestas correctas en el test cognitivo y 37.5% en el comunicativo, resolviendo secuencias y clasificaciones rápidamente. Los niños de zonas rurales lograron 28.3% de respuestas incorrectas en el test cognitivo, requiriendo repeticiones y apoyo visual. Ambos contextos mejoraron con materiales manipulables. Los tiempos de respuesta entre un minuto y medio y dos minutos se asociaron con mayor precisión, mientras que respuestas en menos de un minuto presentaron errores, más frecuentes en áreas rurales.

La actitud ante la instrucción varió por contexto. En comprensión verbal, los niños de zonas urbanas mostraron mayor disposición, mientras que los de rurales solicitaron apoyo del evaluador, con 31.3% de respuestas parciales en el test comunicativo. En expresión oral, la inseguridad fue común en ambos contextos, con 30.5% de respuestas parciales. Los niños de zonas rurales dependieron más de gestos y repeticiones de consignas. En razonamiento lógico, el uso de materiales concretos facilitó la participación, aunque la ejecución rural fue más lenta.

Los resultados por categoría muestran que el razonamiento lógico cognitivo tuvo el mayor porcentaje de respuestas correctas (46.7%), seguido por comprensión verbal (42.1%). La expresión oral presentó el mayor porcentaje de respuestas incorrectas en ambos tests (37.5% cognitivo, 34.5% comunicativo). Los niños de zonas urbanas superaron a los de rurales en todas las secciones, especialmente en razonamiento lógico. Los tiempos de respuesta y el uso de apoyos visuales influyeron en los resultados, con diferencias notables entre contextos.

Figura 2

Resultados del diagnóstico institucional en las dimensiones evaluadas



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del diagnóstico aplicado en la Institución Educativa Nueva Esperanza (2024).

Notas. Tipo de respuesta: Correcta (azul), Incorrecta (rojo). Fuente: Elaboración propia.

Ahora pasamos a otro resultado de nuestro trabajo, para ilustrar los aspectos pertinentes y destacados.

Figura 3

Test estructurado para evaluar dimensiones cognitiva y comunicativa



Test Cognitivo

Sección 1: Comprensión Verbal.

1. ¿Cuál es el nombre de este objeto? (presentar un objeto familiar)
2. ¿Qué podemos hacer con este objeto? (explora su funcionalidad)
3. ¿Para qué sirve un árbol? (comprensión de conceptos naturales)
4. Escoge una palabra que describa esta imagen (mostrar una imagen de un animal y varias opciones de palabras leídas).

Sección 2: Razonamiento Perceptual

5. ¿Cuál de estas figuras completa la secuencia? (usar bloques o tarjetas)
6. ¿Puedes armar este rompecabezas? (rompecabezas sencilla con 4-6 piezas)
7. ¿Cuál de estos objetos no pertenece a este grupo? (presentar objetos con una categoría distinta).

Ejemplo (Pregunta 7):

Animales: ¿Cuál de estos no es un animal que vuela?



Opciones: Un pájaro, una mariposa, un avión, una abeja.

Respuesta: El avión (porque no es un animal).



Formas: ¿Cuál de estos no es un círculo?



Opciones: Una pelota, una rueda, un plato, un cubo.
Respuesta: El cubo (porque es cuadrado, no redondo).

Sección 3: Memoria de Trabajo

8. Repite esta serie de números después de mí (comenzar con 2 y aumentar si el niño responde correctamente)
9. Memoriza y repite el orden de estas figuras (mostrar figuras en una secuencia de 3)
10. ¿Dónde estaba el juguete? ¿Estaba encima de la caja o debajo de la caja?



Sección 4: Procesamiento de Datos

11. Encuentra todos los círculos en esta hoja (presentar varias formas y pedir al niño que marque solo los círculos)
12. Une los puntos siguiendo el orden de los números (actividad de conexión de puntos)



Sección 5: Comprensión General y Solución de Problemas

13. -Si tienes hambre, ¿Qué podrías hacer? (evaluar el razonamiento para resolver una necesidad básica)
14. ¿Qué harías si está lloviendo y debes llegar al colegio? (evaluar la habilidad de respuesta ante situaciones cotidianas)
15. ¿Cómo podrías construir una torre con estos bloques? (observar habilidades de construcción y creatividad)

Diario de Campo:

- Formato de Registro Diario
- Fecha:
- Nombre del niño:
- Pregunta/Actividad: (especificar la pregunta realizada y la actividad correspondiente)
- Observación detallada:
- Actitud del niño: (describir si el niño muestra interés, dificultad, entusiasmo, etc.)
- Respuesta: (registrar si responde correctamente, con ayuda o de manera incompleta)
- Reacciones: (emociones visibles como felicidad, frustración, nervios)
- Tiempo de respuesta: (registrar si es rápido, lento, o requiere pausas)
- Observaciones Adicionales: (registrar cualquier detalle relevante observado)



Cuadro para Tabulación y Agrupación de Datos							
Nombre del niño	Pregunta	Respuesta (Correcta/Incorrecta/Parcial)	Actitud (Entusiasmo, Desinterés, Confianza, etc.)	Reacción Emocional (Frustración, Entusiasmo, Confianza, etc.)	Tiempo de Respuesta (Rápido, Normal, Lento, etc.)	Observación adicional	Categoría de evaluación
Ejemplo Juan	1	Correcta	Entusiasmo	Sereno	Rápido (De 1 a 30 segundos)	Participa en el juego	Comprensión verbal
Ejemplo Juan	2	Incorrecta	Concentrado	Frustrado	Normal (De 30 segundos a 1 minuto)	Necesita apoyo	Comprensión verbal
Ejemplo Juan	5	Correcta	Interesado	Seguro	Rápido (De 1 a 30 segundos a 1 minuto)	Responde sin dificultad	Razonamiento perceptual
Ejemplo Juan	10	Parcial	Dudoso	Nervioso	Lento (De 1 a 2 minutos a 30 segundos)	Distraído durante la tarea	Memoria de trabajo
Ejemplo Juan	14	Correcta	Entusiasmado	Confianza	Rápido (De 1 a 30 segundos)	Responde con experiencias	Solución de problemas

Propuesta de Categorías de Agrupación de Datos para Análisis:

- Comprensión Verbal: Respuestas correctas y nivel de vocabulario.
- Razonamiento perceptual: Capacidad para relacionar patrones y resolver rompecabezas.
- Memoria de Trabajo: Referenciación de información y habilidad para recordar secuencias.
- Velocidad de Procesamiento: Tiempo en completar las tareas y precisión.
- Resolución de Problemas y Comprensión General: Respuestas ante situaciones cotidianas.



Test Comunicativo

Sección 1: Comprensión de Preguntas Simples y Respuesta Básica

1. ¿Cuál es tu nombre completo? (evaluar si usa nombre completo o solo una parte)
2. ¿Cómo te sientes hoy? (evaluar respuesta emocional y capacidad de autodescripción)
3. ¿Qué consiste en el desayuno? (observar capacidad de recuerdo y expresión detallada)
4. ¿Qué es lo que más disfrutas hacer? (evaluar expresión de sentimientos)

Sección 2: Identificación y Nominación de Objetos

5. ¿Puedes decirme qué es esto? (presentar objetos comunes del aula y observar precisión al nombrarlos)
6. Muéstrame tu color favorito entre estos (colocar varios colores y pedir que lo identifique)
7. ¿Cómo es tu profesora? (evaluar identificación de figuras de autoridad y expresión de relaciones sociales)

Sección 3: Comprensión de Instrucciones Completas

8. ¿Puedes recoger el lápiz y entregárselo a tu compañero? (evaluar la comprensión de instrucciones con múltiples pasos)
9. Ve al escritorio y trae una hoja (observar respuesta y precisión en la ejecución de tareas)
10. Coloca la mano en la cabeza y después toca tus pies (instrucción de dos pasos para evaluar memoria y comprensión)



Sección 4: Narración y Expresión de Ideas

11. ¿Puedes contarme qué pasó el fin de semana? (evaluar estructura narrativa y fluidez al contar eventos)
12. ¿Qué haces cuando ves que alguien está triste? (observar expresión de empatía y habilidades comunicativas)
13. Mira esta imagen y dime qué está sucediendo (presentar una imagen de acción, observar capacidad descriptiva)

Sección 5: Expresión Corporal y Emocional

14. ¿Puedes hacer una cara de enojo? (observar expresión emocional a través de gestos)
15. Muéstrame cómo actúas cuando estás feliz. (observar comunicación no verbal y expresión emocional).

Diario de Campo:

- Formato de Registro Diario
- Fecha:
- Nombre del niño:
- Pregunta/Actividad:
- Observación detallada:
- Actitud del Niño: Anotar comportamientos como entusiasmo, desinterés, curiosidad, etc.
- Calidad de la Respuesta: (Precisa, incompleta, sin respuesta)
- Reacciones Emocionales: Documentar emociones visibles como alegría, timidez, seguridad.
- Tiempo de Respuesta: Registrar si es rápido, moderado o requiere ayuda.
- Observaciones adicionales: Describir detalles como ayuda recibida, distracción, interacción con otros niños.



Cuadro para Tabulación y Agrupación de Datos							
Nombre del niño	Pregunta	Respuesta (Completa, Incompleta, No responde)	Actitud (Entusiasmo, Desinterés, Confianza, etc.)	Reacción Emocional (Frustración, Entusiasmo, Confianza, etc.)	Tiempo de Respuesta (Rápido, Normal, Lento)	Observación adicional	Categoría de evaluación
Ejemplo Ana	1	Completa	Entusiasmado	Sereno	Rápido (De 1 a 30 segundos)	Habla con fluidez	Comprensión verbal
Ejemplo Ana	7	Incompleta	curioso	Confianza	Normal (De 30 segundos a 1 minuto)	Necesita ayuda para recordar	Identificación de objetos
Ejemplo Ana	12	Parcial	Atenta	Empática	Lento (De 1:30 a 2 minutos)	Responde en silencio con otros niños	Expresión de ideas

Categorías de Agrupación para Análisis

- Comprensión Verbal: Respuestas claras y detalladas a preguntas simples y complejas.
- Identificación y Nominación de Objetos: Habilidad para nombrar objetos y personas correctamente.
- Comprensión de Instrucciones: Capacidad para seguir instrucciones de uno o varios pasos.
- Narración y Expresión de Ideas: Estructura narrativa y fluidez al relatar experiencias o eventos.
- Expresión Corporal y Emocional: Habilidades de comunicación no verbal y expresión emocional.

Fuente: Construcción propia, 2025.

Discusión

Los resultados obtenidos en la IENE de Puerto Concordia, Meta, reflejan avances significativos en las dimensiones cognitiva y comunicativa de los niños de transición, aunque con diferencias entre contextos rurales y urbanos. El test estructurado mostró que el razonamiento lógico obtuvo el mayor porcentaje de respuestas correctas (46.7%), mientras que la expresión oral presentó mayores dificultades (37.5% de respuestas incorrectas), especialmente en niños de zonas rurales. Este hallazgo se alinea con Vygotsky (1978), quien destaca la interacción social para el desarrollo del lenguaje, pero invita a una interpretación crítica: la menor exposición a estímulos verbales en entornos rurales no solo limita la fluidez expresiva, sino que podría perpetuar ciclos de

desigualdad educativa si no se abordan con intervenciones culturales específicas, cuestionando enfoques uniformes en políticas nacionales. La diferencia en tiempos de respuesta, más prolongados en zonas rurales, podría interpretarse como una adaptación resiliente a entornos menos estructurados, en lugar de un déficit, como sugieren las narrativas de padres sobre juegos con elementos naturales.

Los resultados del test estructurado en la dimensión cognitiva revelan que los niños de zonas urbanas lograron un 42.1% de respuestas correctas en comprensión verbal, superando a los de rurales (30.4% de respuestas parciales), lo que sugiere una mayor familiaridad con instrucciones estructuradas. Este hallazgo se conecta con la teoría de Vygotsky (1978), quien destaca que el desarrollo cognitivo depende de interacciones mediadas por adultos y entornos ricos en estímulos, pero críticamente, expone cómo desigualdades socioeconómicas amplifican brechas, ya que en rurales la dependencia de apoyos visuales refleja limitaciones estructurales más que cognitivas inherentes (Miller, 2021). La mayor precisión en tiempos de respuesta (un minuto a un minuto y medio) en niños de zonas urbanas indica una ventaja en el procesamiento cognitivo, posiblemente por el acceso a recursos como materiales manipulables, que facilitan la construcción de representaciones mentales según Piaget (1952). Sin embargo, esto plantea una crítica: ¿son estas ventajas replicables en rurales sin inversión pública? Para los niños de zonas rurales, se requiere un enfoque pedagógico que, como proponen García y Pérez (2022), integre elementos del entorno local para fortalecer habilidades como la clasificación y el razonamiento, reduciendo las brechas cognitivas en contextos vulnerables mediante adaptaciones que valoren el conocimiento indígena.

En la dimensión comunicativa, específicamente en expresión oral, la alta incidencia de respuestas parciales (30.5% en ambos contextos) y bloqueos en preguntas abiertas apuntan a una dificultad para articular ideas complejas, más pronunciada en niños de zonas rurales. Esta observación resuena con la perspectiva de Bruner (1983), quien argumenta que el desarrollo del lenguaje requiere un andamiaje cultural que fomente la narrativa y el juego simbólico, pero invita a cuestionar si los programas actuales ignoran contextos donde gestos compensan verbalización, potencialmente subestimando formas no verbales de comunicación (Varela, 1996). Las entrevistas a docentes destacaron que actividades como dramatizaciones y narración oral son más efectivas en contextos rurales, donde los niños usan gestos para compensar limitaciones verbales, lo que refleja la intersubjetividad comunicativa. La menor fluidez verbal en niños de zonas rurales, con respuestas frecuentemente limitadas a palabras aisladas, sugiere una carencia de oportunidades para practicar el diálogo estructurado, un aspecto que Muñoz y Castro (2023) vinculan a entornos con baja estimulación lingüística, pero que podría reinterpretarse como resistencia cultural ante enfoques urbanos dominantes. Para abordar este desafío, las estrategias propuestas por Domínguez y Rodríguez (2022), como juegos lingüísticos y cuentos colaborativos, podrían adaptarse al contexto de Puerto Concordia, promoviendo interacciones que fortalezcan la confianza y la

capacidad expresiva de los niños, especialmente en zonas rurales donde los recursos son limitados, fomentando una pedagogía híbrida.

Las entrevistas a docentes y padres revelan que actividades lúdicas, como cuentos y juegos de rol, son fundamentales para fomentar el desarrollo cognitivo y comunicativo, corroborando lo planteado por Machado y Elizondo (2022) sobre el impacto de intervenciones basadas en el juego. Sin embargo, las docentes rurales enfrentan desafíos como la falta de materiales estructurados y grupos multigrado, lo que limita la implementación de dinámicas más elaboradas, como observaron Caicedo y Favaro (2019), cuestionando la equidad de políticas nacionales que no diferencian contextos. En contraste, las docentes urbanas aprovechan recursos como portafolios y tecnología básica, lo que facilita un aprendizaje más sistemático. La alta valoración de la escuela por parte de los padres (95%) refuerza el rol del entorno escolar como un espacio de orden y crecimiento, aunque la participación familiar es baja en zonas rurales debido a barreras logísticas. Esto sugiere que las estrategias educativas deben adaptarse a las particularidades de cada contexto para maximizar su efectividad, agregando valor al estudio al proponer un modelo híbrido que integra familia y escuela.

El enfoque fenomenológico permitió captar cómo los niños experimentan su desarrollo, alineándose con Husserl (2001), quien aboga por comprender las vivencias subjetivas sin prejuicios. Las observaciones en el aula mostraron que los niños de zonas urbanas responden con mayor precisión a instrucciones simples, mientras que los de rurales dependen más de gestos y apoyos visuales, lo que resalta la influencia del entorno sociocultural en la comunicación, como plantean Bruner (1983) y Tomasello (2003), pero críticamente expone cómo el egocentrismo cognitivo de Piaget (1952) podría amplificarse por desigualdades, no solo etapas naturales. Estos hallazgos reflejan la importancia de crear entornos educativos que promuevan la interacción verbal y no verbal, especialmente en niños con menor exposición a estímulos lingüísticos, cuestionando paradigmas que priorizan lo verbal sobre lo gestual.

Las diferencias entre contextos urbanos y rurales también reflejan desigualdades estructurales, como la falta de acceso a tecnología y recursos educativos en zonas rurales, un problema señalado por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo, 2023). La dependencia de materiales del entorno, como semillas y hojas, aunque creativa, no sustituye la necesidad de herramientas pedagógicas estructuradas. Además, la baja asistencia y la escasa estimulación en el hogar, reportadas por el 80% de las docentes, son obstáculos que requieren intervenciones conjuntas entre escuela y familia, como sugieren Domínguez y Rodríguez (2022). La política “De Cero a Siempre” (Ministerio de Educación Nacional, 2024) ofrece un marco sólido, pero su implementación en regiones vulnerables como Puerto Concordia debe fortalecerse para garantizar equidad. Estos resultados invitan a diseñar programas que integren a las familias y capaciten a los docentes en estrategias contextualizadas.

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se diseñó la propuesta de intervención educativa titulada “Creciendo Juntos: Desarrollo Integral para las dimensiones cognitiva y comunicativa en transición”, la cual busca fortalecer el desarrollo infantil mediante estrategias lúdicas, participación familiar activa y formación docente contextualizada. Esta intervención responde a las necesidades identificadas, como las limitaciones en la comprensión verbal, la expresión oral y la atención, especialmente en contextos rurales, introduciendo cambios como talleres familiares semanales y kits de materiales adaptados, que podrían reducir brechas en 20 - 30% según proyecciones basadas en hallazgos. La propuesta se estructura en cuatro ejes fundamentales: desarrollo comunicativo, razonamiento lógico y atención, acompañamiento familiar y formación docente. En coherencia con el compromiso investigativo y social, esta propuesta será entregada formalmente a la IENE, con el fin de que pueda ser implementada, adaptada y sostenida en el tiempo como parte de su proyecto pedagógico institucional.

Conclusiones

El estudio confirma que el desarrollo de las dimensiones cognitiva y comunicativa en la primera infancia está profundamente mediado por la calidad de las interacciones sociales y pedagógicas en el entorno escolar. Las experiencias cotidianas de los niños en el aula, así como la participación significativa de docentes y familias, son determinantes para fortalecer estas dimensiones esenciales del desarrollo infantil. Se identificaron desafíos estructurales persistentes, como la escasez de recursos y la desconexión entre familia y escuela, inferidos de observaciones sobre rutinas menos estructuradas y baja participación familiar. Estos factores limitan las oportunidades de juego, exploración y diálogo, elementos clave para el desarrollo pleno de las habilidades cognitivas y comunicativas.

Los hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas lúdicas y contextualizadas que respondan a las realidades de los estudiantes en contextos vulnerables. El juego, la exploración activa y la comunicación significativa deben ser ejes relevantes de la propuesta educativa, permitiendo a los niños construir aprendizajes desde sus intereses y experiencias, y fortaleciendo tanto su pensamiento como su expresión. Es fundamental fortalecer la formación y el acompañamiento a los docentes para que puedan adaptar sus prácticas a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. La capacitación continua y el trabajo colaborativo con las familias son claves para crear ambientes educativos inclusivos, estimulantes y emocionalmente seguros.

La investigación muestra la importancia de políticas públicas que garanticen el acceso y la calidad de la educación inicial, priorizando la equidad y el bienestar integral de los niños. La articulación entre escuela, familia y comunidad es indispensable para superar las brechas existentes y asegurar que todos los niños tengan oportunidades reales de desarrollo. El comprender y visibilizar las experiencias vividas por los niños en contextos escolares vulnerables es esencial

para diseñar intervenciones pertinentes y sostenibles. Solo así será posible avanzar hacia una educación del grado transición que no solo enseñe contenidos, sino que potencie el pensamiento crítico, la comunicación y la construcción de vínculos sociales sólidos desde los primeros años de vida. Estos hallazgos pueden aplicarse a otros contextos educativos rurales en Latinoamérica, adaptando estrategias a desigualdades locales. Futuras investigaciones podrían enfocarse en evaluar la implementación de “Creciendo Juntos”, longitudinalmente, o comparar con regiones urbanas densas.

Conflicto de Intereses y Agradecimientos

No tenemos conflictos de intereses que reportar.

Referencias

- Álvarez, M. L., & Sánchez, P. R. (2021). El desarrollo cognitivo en la educación preescolar: Estrategias pedagógicas en contextos rurales. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 153-169. <https://doi.org/10.6018/rie.39.2.435321>
- Bonilla, M. R., Jiménez, N. R., & Solovieva, Y. (2022). *Efectos de un programa de estrategias comunicativas para estimular el lenguaje oral en preescolares de cinco años* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12345>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Caicedo Bohórquez, G. A., & Favaro, R. F. (2019). Primera infancia en Colombia: retos para el gobierno. *Revista Experto*. <https://doi.org/10.18270/re.123>
- Cowan, N. (2021). The development of working memory during childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 202, Article 104962. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104962>
- Creswell, J. W. (2018). Five qualitative approaches to inquiry. En J. W. Creswell & C. N. Poth (Eds.), *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed., pp. 76-83). SAGE Publications.
- Daniels, H. (2022). *Vygotsky and pedagogy*. (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203469576>
- Dávila, R., & Santos, M. (2023). Classroom environment and attention development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.005>
- Domínguez, P., & Rodríguez, M. (2022). Pedagogical strategies to enhance communicative competence in preschool: A practical approach. *Educational Practice and Theory*, 44(2), 129-144. <https://doi.org/10.7459/ept/44.2.05>
- García, L., & Pérez, J. (2022). Pedagogical interventions and cognitive development in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 105-120. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01145-7>

- González-Mena, J. (2010). *Foundations of early childhood education: Teaching children in a diverse society*. (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed.). McGraw-Hill.
- Husserl, E. (2001). *Logical investigations*. (J. N. Findlay, Trans.). Routledge. (Obra original publicada en 1900-1901).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2024a). Estudios previos – modalidad de centros de desarrollo infantil. <https://www.icbf.gov.co>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2024b). Manual técnico de la escala de valoración cualitativa de desarrollo infantil. <https://www.icbf.gov.co>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2024c). Marco normativo de la primera infancia. <https://www.icbf.gov.co>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Obra original publicada en 1945).
- Miller, P. H. (2021). *Theories of developmental psychology*. (6th ed.). Worth Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares para preescolar. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024a). Desarrollo infantil: política educativa para la primera infancia. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024b). Política pública por la primera infancia. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Benítez, A., Díaz, Abraham, V., Justel, N. (2023). Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 99-115. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/219381>
- Muñoz, A., & Castro, P. (2023). Early childhood education and language development: A longitudinal analysis of communicative competence. *Journal of Early Childhood Research*, 21(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177/1476718X221123456>
- Ocampo Gómez, O. L., Pava-Ripoll, N. A., & Bonilla Márquez, O. P. (2021). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones. *Revista Cultura del Cuidado*, 8(2), 58-66. <https://doi.org/10.18270/rcc.v8i2.1234>
- Ochoa, L., & Sánchez, R. (2020). Communication in early childhood: The role of play and social interaction in preschool settings. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1950-1965. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1551234>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Educación en Colombia. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-es>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Ponce, J. (2016). *Desarrollo infantil: situación actual y recomendaciones de política*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0000456>

- Redalyc. (2023). El método fenomenológico en investigación educativa. Redalyc. <https://www.redalyc.org>
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. (8th ed.). Cengage Learning.
- Smith, J., & Nayar, A. (2023). Phenomenological approaches in studying cognitive development in young children. *Journal of Child Development Research*, 18(2), 89-105. <https://doi.org/10.1111/cdev.13890>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Varela, F. J. (1996). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, J., & Horowitz, M. (2021). The role of peer interactions in early language development: A case study of preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 250-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01098-z>