

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

Brechas en la transición armoniosa de la educación inicial a la educación formal en Colombia

Virginia Beatriz Giraldo Pérez, Leidy Lorena Hernández López, Juan Daniel Flórez Osorio,
Maryuri Montoya Giraldo, Freddy Patiño Montero

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8951>

Enviado en: 2024-05-17

Postado en: 2024-06-05 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Brechas en el tránsito armónico de la educación inicial a la educación formal en Colombia

Gaps in the Harmonious Transition from Initial Education to Formal Education in Colombia

Lacunas na transição suave da educação inicial para a educação formal na Colômbia

Virginia Beatriz Giraldo-Pérez
Fundación Universitaria Los Libertadores
<https://ror.org/05pm0vd24>
Rionegro, Colombia
beatrizgiraldo2085@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1052-9085>

Leidy Lorena Hernández-López
Fundación Universitaria Los Libertadores
<https://ror.org/05pm0vd24>
Pensilvania, Colombia
lorehernandezlopez7@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4751-4776>

Juan Daniel Flórez-Osorio
Fundación Universitaria Los Libertadores
<https://ror.org/05pm0vd24>
Aguadas, Colombia,
florezosoriojuandaniel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9758-4943>

Maryuri Montoya-Giraldo
Fundación Universitaria Los Libertadores
<https://ror.org/05pm0vd24>
Manizales, Colombia
maryu8905@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2061-2456>

Freddy Patiño-Montero
Universidad Santo Tomás
<https://ror.org/01x628269>
Bogotá, Colombia
freddypam@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5795-4911>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en la maestría en educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores. **Objetivo:** Proponer una ruta de formación e implementación docente de las políticas de primera infancia para garantizar el tránsito armónico en la educación inicial en dos departamentos de Colombia. **Metodología:** La investigación se ubica en el paradigma cualitativo con un diseño de tipo fenomenológico, para el cual se establecieron siete momentos que inician con la confirmación del objeto de estudio hasta la redacción del informe final. **Muestro:** Se realizó un muestreo por conveniencia que permitió contar con representantes tanto de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) como de las Instituciones Educativas (IE), de los cuatro municipios definidos para el trabajo de campo, para un total de cuatro (4) CDI y quince (15) IE, con quienes se realizaron seis grupos focales en total; tres por cada tipo de institución. En ellos participaron un total de 47 representantes entre profesores, agentes educativos y directivos. **Resultados:** se identificaron asimetrías entre los conocimientos psicopedagógicos y sobre la política de primera infancia, unido a las actitudes del personal académico y las condiciones institucionales, que garantizan o dificultan el tránsito armónico de la educación inicial a la educación formal. A partir de allí, se plantea la necesidad de una ruta formativa en torno a la implementación de la política educativa en primera infancia, para el mejoramiento de los tránsitos armónicos y a la educación inicial.

Palabras clave: Tránsito armónico; proceso pedagógico; desarrollo del niño; educación formal; educación para la primera infancia/educación inicial.

Abstract

This article presents the results of research conducted in the Master's in Education program at University Foundation "Los Libertadores" **Objective:** Propose a route for training and teacher implementation of early childhood policies to guarantee

harmonious transition in initial education in two departments of Colombia.

Methodology: The research is situated within the qualitative paradigm, employing a phenomenological design. The study was carried out in seven phases, beginning with the confirmation of the research subject and concluding with the writing of the final report. **Sampling:** A convenience sampling method was used, involving representatives from both Child Development Centers (CDIs) and Educational Institutions (IEs) across the four municipalities selected for fieldwork. This included a total of four CDIs and fifteen IEs. Six focus groups were conducted—three for each type of institution—with a total of 47 participants, including teachers, educational agents, and administrative. **Results:** The study identified asymmetries between psychopedagogical knowledge and early childhood policy, along with the attitudes of academic staff and institutional conditions, which either facilitate or hinder the smooth transition from early education to formal education. Based on these findings, there is a need for a training pathway focused on the implementation of early childhood education policies to improve the seamless transition into formal education.

Keywords: Harmonious transition; pedagogical process; child development; formal education; early childhood education.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Fundação Universitária “Los Libertadores” (República da Colômbia), cujo objetivo foi propor um roteiro para a formação de professores e a implementação de políticas de primeira infância para garantir uma transição harmoniosa à educação formal em dois estados da Colômbia. A pesquisa está contextualizada no paradigma qualitativo com um desenho fenomenológico, para o qual foram estabelecidos sete momentos que começam com a definição do objeto de estudo e prolongam-se até a redação do relatório final. Foi realizada uma amostragem por conveniência, o que possibilitou a participação de representantes

de Centros de Desenvolvimento Infantil (CDI) e Instituições Educacionais (IE) nos quatro municípios definidos para o projeto, num total de quatro (4) CDI e quinze (15) IE, com os quais foram conformados seis grupos focais, três para cada tipo de instituição. Neles participaram um total de 47 representantes, incluindo professores, agentes educacionais e gerentes. Os resultados permitiram identificar as assimetrias entre o conhecimento psicopedagógico e o conhecimento da política da primeira infância, juntamente com as atitudes do pessoal acadêmico e as condições institucionais, que garantem ou impossibilitam a transição harmoniosa da educação infantil à educação formal. Com base nisso, foi elaborado um roteiro de treinamento que poderia ser implementado através das entidades territoriais que têm impacto na execução da política educativa de primeira infância, a fim de melhorar a transição harmoniosa da educação infantil à educação formal.

Palavras-Chave: Transição harmoniosa; processo pedagógico; desenvolvimento infantil; educação formal; primeira infância/educação infantil.

Introducción

El presente artículo presenta los resultados de la investigación *Brechas entre la educación inicial en el centro de desarrollo infantil y su continuidad en el grado transición en los departamentos de Caldas y Antioquia*, realizada en la maestría en educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, cuyo problema principal estuvo ubicado en las dificultades institucionales que obstaculizan los tránsitos armónicos en la educación inicial, los cuales, para el caso colombiano, se dan entre dos tipos de instituciones, amparadas por marcos legales específicos y gestionadas por entidades gubernamentales independientes. En primer lugar, los Centros de Desarrollo Infantil (en adelante CDI), donde acuden niños y niñas, dado que su funcionamiento y regulación dependen del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante ICBF), amparados en la Ley 1295 de 2009 (Congreso de Colombia). Y, por otra parte, se encuentran las Instituciones Educativas Oficiales (en adelante IEO), regidas por la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de

Colombia), reguladas por el Ministerio de Educación Nacional y administradas por entidades territoriales certificadas, donde la educación formal obligatoria inicia con el grado transición, que en términos etarios está orientado a niños y niñas de 5 años de edad.

Como se aprecia, se encuentra una realidad particular donde en un mismo Estado, Colombia, existen dos marcos normativos que regulan la atención a la primera infancia con enfoques y prioridades diferentes. Por tanto, el artículo presenta un recorrido que incluye un análisis de las comprensiones teóricas y del marco normativo colombiano, en relación con la primera infancia, el desarrollo integral, y cómo allí es posible rastrear dificultades medulares en torno al tránsito armónico como objetivo prioritario entre los niveles educativos, de forma que no resulte traumático para los niños y niñas, y en su lugar, favorezca un adecuado proceso de desarrollo multidimensional. En la segunda parte, se presenta el diseño metodológico, las consideraciones éticas y las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. En la tercera parte, se presentan los resultados y los elementos centrales de la propuesta de plan de formación en función del análisis de resultados obtenidos. Y, finalmente, se esbozan algunas conclusiones y recomendaciones.

Estado de la cuestión

Las concepciones en torno a la niñez y la educación infantil han cambiado significativamente a lo largo de la historia, como se percibe en los trabajos desde Comenio (1998); Rousseau (2011); Pestalozzi (2006); María Montessori (1982); Vygotski (2012); Piaget (1991) hasta los aportes de López Hurtado (2021) en su libro *Un nuevo concepto de educación infantil*. Las cuales desafían las familias, los maestros, las instituciones y el Estado. Así, la educación infantil se trata un conjunto de prácticas formativas orientadas intencionalmente al desarrollo cognitivo, socioafectivo y psicomotor de los niños y las niñas, cuyo efecto, en buena medida, es determinante para una vida feliz y exitosa como adultos. Gracias a este desarrollo epistemológico se ha alcanzado una comprensión de la niñez altamente marcada

por la multidimensionalidad y la necesidad de garantizar un desarrollo integral. En consecuencia, la perspectiva respecto a la educación inicial ha trascendido los fines instrumentalizadores centrados en los procesos de escolarización, tal como se percibe en los trabajos de López Hurtado (2021); Paschoal (2019); Egido Gálvez (1999); Duarte *et al* (2011) y Tuñón (2012), que coinciden en que la educación infantil desempeña un papel crucial en el desarrollo del niño, ya que los primeros años de vida son un periodo crítico en el que los niños adquieren habilidades sociales, emocionales y cognitivas fundamentales que los preparan para el éxito en la vida.

En este sentido, entre los documentos orientadores de políticas públicas se encuentran los aportes referidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de la UNICEF (2006); el Documento Conpes 109 (Departamento Nacional de Planeación, 2007); la Ley 1098 *Código de infancia y adolescencia* (Congreso de Colombia); la Ley 1804 de 2016 *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre* (Congreso de Colombia), las cuales instan en el sentido de la educación inicial y los objetivos planteados como un pilar fundamental en la sociedad; y también para crear condiciones óptimas para que cada niño alcance su pleno potencial durante su desarrollo.

En relación al tránsito armónico se encuentran diferentes autores como Ocampo y Londoño (2018); Cely Serrano (2018); Zambrano & Osorio (2018); Acevedo & Ortiz (2017); Sanabria (2016) y León (2011), quienes argumentan la necesidad de trabajar en los procesos de tránsito armónico entre la educación inicial a la educación formal, dando importancia a la cuestión de las transiciones y la escasez de estudios centrados específicamente en la entrada en el grado transición.

Referentes conceptuales

Educación inicial

La primera infancia se refiere al periodo del desarrollo humano comprendido entre el nacimiento y los seis años aproximadamente, abarca todas las formas de cuidado y educación de las niñas y niños pequeños durante esta etapa crítica de la vida, dicha educación es conocida como *educación inicial*. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2013) afirma que esta

Se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (p.162).

Es evidente que se trata de una definición técnica e institucional, sin embargo, para el presente trabajo consideramos integral, ya que está compuesta por diversos factores que han sido trabajados y definidos por pedagogos a lo largo de los años. En primer lugar, el componente del desarrollo integral de los niños y las niñas, como lo afirman Ramírez-Abrahams, et al. (2014), se requieren “acciones curriculares que contemplen todas las intencionalidades pedagógicas para atender y satisfacer las necesidades esenciales de estos infantes y sus requerimientos de aprendizaje en ambientes que los reconozcan como seres en contextos históricos, sociales y culturales con características particulares” (p. 69). Dado que el desarrollo humano en la primera infancia es un proceso integral e integrado, se lleva a cabo en diferentes dominios interrelacionados: físico y motor, social, emocional, cognitivo y lenguaje.

Cada niña y niño necesita desarrollarse en todas estas esferas a través de interacciones con su entorno físico y social. Si bien muchos investigadores han demostrado que el desarrollo de la primera infancia sigue una secuencia relativamente predecible, se sabe que no es lineal ni regular. El desarrollo de la primera infancia es un proceso: *holístico*, en el sentido de que cada componente del

desarrollo forma un todo, la persona que es el niño; *integral*, en el sentido de que cada dimensión interactúa y se integra entre sí para formar ese todo, como las piezas de un rompecabezas que se juntan para completarlo. En consecuencia, se espera que se generen unos ambientes seguros, positivos y favorables, cuyo objetivo es promover el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños y las niñas, y se centran en proporcionar un entorno seguro y estimulante en el que puedan explorar, jugar y aprender a su propio ritmo.

En este sentido, autores como Liddiard-Cárdenas & Pérez (2019); Trujillo et al (2021) coinciden en que de esta manera la educación inicial ofrece actividades educativas y de aprendizaje con un enfoque holístico para fomentar el desarrollo integral temprano, de los niños y niñas pequeños, de manera que se favorezca, también, un aprestamiento para el aprendizaje organizado fuera del contexto familiar, el perspectiva de habilidades necesarias como preparación para la escuela y su entrada en la educación primaria.

Políticas públicas en educación inicial en Colombia

Las políticas públicas son conjuntos de programas, acciones y decisiones que se originan “cuando un gobierno detecta la existencia de un problema que, por su importancia, merece su atención y termina con la evaluación de los resultados que han tenido las acciones emprendidas para eliminar, mitigar o variar ese problema” (Vargas, 2007, p. 218). Con relación a la educación inicial en Colombia, la Ley 1804 de 2016, establece la política de Estado para el *Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, la cual, según Rico & Muñoz (2022), “reconoce y valora la singularidad de cada niño y niña menor de seis años, exponiendo y reconociendo las variadas realidades territoriales en las que se gestan sus vidas” (p. 38). Esto es también un reconocimiento de que cada infante es único; y que tienen derecho al respeto, al bienestar, al desarrollo de su personalidad y a un amplio abanico de oportunidades de desarrollo, como establece la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

La política de *Cero a siempre* articula y promueve un conjunto de acciones encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Acciones como la educación, la crianza en la familia y la educación familiar desempeñan un papel especial en la configuración de entornos de aprendizaje y de vida tempranos, y en las oportunidades de participación de todos los niños y las niñas. Esta política se implementa en los diferentes entornos e instituciones con el objetivo de educar, cuidar y criar a los niños, cuyo desarrollo social, emocional, físico e intelectual se debe promover.

En síntesis, para el caso colombiano, la educación inicial en la actualidad es definida por Ley 1804 (Congreso de la República, 2016), anteriormente mencionada, como un proceso educativo y pedagógico “a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso” (Art. 5). Lo que reafirma el derecho de todos los niños a recibir apoyo individual y, en esta perspectiva, subraya la importancia crucial de la educación de la primera infancia para la vida y el aprendizaje.

Tránsito armónico

Los momentos de transición en la vida y el sistema educativo suelen ser problemáticos porque implican situaciones de ruptura, elección y cambios de puntos de referencia; se tiene claro que el objetivo macro de las transiciones armónicas es velar por el bienestar de los niños y las niñas en todos sus procesos, especialmente cuando se trata de llegar a un lugar nuevo, con personas, acontecimientos y contextos distintos a los que se está acostumbrados, pero también es importante tener presente que las familias también se vinculan dentro de este cambio. En este sentido, Zambrano y Osorio (2018) referenciado el estudio *Preparación para la escuela y las transiciones* de la UNICEF (2012), donde relata que:

La preparación de la familia para la escuela o sus competencias para la transición, se definen por el grado en que los progenitores comprenden: a) la importancia de la educación de sus hijos; b) las repercusiones de sus propios comportamientos sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño y su éxito en la escuela; c) su apoyo a los niños durante los primeros años de la enseñanza primaria (p. 78)

En línea con lo expresado, Ocampo y Londoño (2018) definen tránsito armónico en su investigación, citando al MEN, donde “describen una serie de actividades tanto técnicas como pedagógicas, que se articulan para orientar el camino mediante estrategias de acceso y seguimiento para la permanencia, como apoyo para la transición armónica de los niños y niñas” (p. 21), permitiendo que este proceso se dé de manera satisfactoria. Esta es una experiencia para el infante, en la que garantizar una entrada sin problemas servirá de base para futuras transiciones y también tendrá un efecto real en la motivación y el compromiso del niño con la escuela, dos factores clave para la permanencia en la escuela.

En la literatura se utilizan varios términos para describir la primera transición escolar. En general, una transición de calidad se refiere a una transición armoniosa para el niño, su familia y los adultos que le rodean. Se refiere a un ajuste recíproco entre los diferentes entornos para promover la entrada sin problemas de los niños y niñas en el entorno escolar. En Colombia a este proceso se le denomina, *tránsito armónico*, que según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], (2019) “permite a los niños consolidar, fortalecer y transformar sus aprendizajes y desarrollo a lo largo de la vida. Además, en educación inicial, busca disminuir el riesgo de deserción y repitencia” (p. 12). Dicho tránsito debe considerarse un proceso estructurado, donde es importante que los profesionales de la primera infancia y los profesores de las instituciones educativas colaboren estrechamente. Deben ponerse de acuerdo sobre los objetivos concretos que deben alcanzarse, guiados por proyectos conjuntos para acompañar la transición.

En el 2019 el ICBF, presentó la Guía Orientadora para el tránsito de los niños y

niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema de Educación Forma, concibiendo las transiciones como los

“momentos de cambio en los cuales los niños y las niñas experimentan diversas situaciones o acontecimientos, diferentes a las que venían viviendo y que inciden en la relación que establecen consigo mismo, con sus familias, con los otros y con el medio que les rodea” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Gobierno de Colombia, 2019, pág. 12).

Por lo que una transición de calidad puede permitir a niños y niñas: obtener una sensación de bienestar y seguridad frente a su nuevo entorno de vida, que es la escuela; desarrollar actitudes y emociones positivas hacia la escuela y el aprendizaje; desarrollar un sentido de confianza en el éxito académico. Además, también los niños y niñas tengan: la continuidad de la experiencia educativa permitiendo la continuación de su desarrollo óptimo, el reconocimiento de sus habilidades y el desarrollo de vínculos sociales positivos con el personal y otros niños.

Para Viquez-Zavala (2015) “es claro cómo cada vez más y más percibo a los niños y niñas como sujetos activos” (p.140). Esto es algo de gran importancia en el tránsito armónico, ya que el comienzo de la etapa escolar es un acontecimiento importante en la vida de niños y niñas, al igual que lo es para sus padres. Y reconocer la autonomía, individualidad y voz propia de los niños y niñas para tomar sus propias decisiones y experimentar sus emociones y sentimientos es también un reconocimiento a que la transición representa una aventura rica en descubrimientos y una oportunidad para continuar su desarrollo, y que también para algunos se vive con más dificultad.

Por lo que el tránsito armónico, entendido como un conjunto de acciones que deben realizar las entidades educativas y territoriales, debe dar a todos los niños y niñas las mismas oportunidades de desarrollar sus múltiples capacidades, ofreciendo las condiciones para que su participación sea activa, en un medio donde puedan construir relaciones tranquilas y seguras. Además de un acompañamiento por parte

de todos los agentes implicados, en dicho proceso, el cual implica el desarrollo global del niño, y es el resultado de las interacciones con su entorno.

Procedimientos Metodológicos

En coherencia con los objetivos establecidos para la investigación, metodológicamente está se ubicó en el paradigma cualitativo, dado que su propósito principal se orienta a comprender de manera más descriptiva la realidad en torno a los factores intervinientes que obstaculizan el tránsito armónico, por tanto, como afirma Taylor y Bogdan (1994) “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible” (p. 21). Lo cual, se articula con los planteamientos de Flick (2015) quien argumenta que “la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes” (p. 16). Ello, debido a que el énfasis de este tipo de estudios radica en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 391).

Ubicados en el paradigma cualitativo, el diseño metodológico que se asumió fue de tipo fenomenológico, puesto que permitió un acercamiento a las realidades de la educación inicial en cuatro municipios de los departamentos de Antioquia y Caldas, con relación a los tránsitos y el cumplimiento de la política pública de primera infancia. Lo anterior, se articula con una de las premisas que enuncia Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), retomando a Creswell (2013b); Mertens (2010) y Álvarez-Gayou (2003), en las cuales se fundamenta el diseño fenomenológico, puesto que “se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (p. 494).

Se realizó un muestreo por criterios y por conveniencia, en tanto que permitía una

adecuada aproximación a la población definida para la investigación, la cual se concentró en los cuatro departamentos mencionados anteriormente. De allí se pudo establecer que la muestra estaría compuesta por: *personas docentes, personas coordinadoras, personas coordinadoras pedagógicas y agentes educativos*. Los participantes se distribuyeron así: 19 agentes educativos y 2 personas en rol de coordinación, para el caso de los CDI. Y, para las IEO hubo 24 personas docentes y 2 personas en rol de coordinación pedagógica, para un total de 47 participantes en los diversos roles establecidos.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron los grupos focales donde se aplicó un cuestionario de tipo entrevista semiestructurada. Se tuvieron en cuenta criterios de ética de la investigación, bioética e integridad científica, lo que permitió la aplicación de un consentimiento informado, además de la grabación en video de los grupos focales, dada la diversidad poblacional, para su posterior transcripción y análisis.

Análisis y Discusión de Resultados

Las experiencias durante la primera infancia conforman el aprendizaje, el desarrollo general y la salud a lo largo de toda la vida (UNICEF, 2012; Santi-León, 2019; Gutiérrez & Ruiz, 2018). Más concretamente, la diversidad, frecuencia y riqueza de las experiencias influyen en el éxito educativo presente y futuro del niño. Con relación a estas experiencias, también la transición de la educación preescolar a la primaria es un momento crucial en la vida de un niño (Jiménez-Rojas & Quintana-Hernández, 2020; Santi-León, 2019). Esta transición escolar marca un cambio importante en cuanto a la planificación espacial y temporal, la organización de las actividades y de la propia aula (por ejemplo, las normas de convivencia).

A título ilustrativo, frente al entorno educativo de la escuela infantil, centrado en el juego como contexto de aprendizaje y desarrollo, el de la escuela primaria supone entrar en un mundo formal centrado en la enseñanza de diferentes materias escolares. Ante estos diferentes cambios, algunos niños pueden adaptarse más o

menos bien en términos sociales y académicos, lo que a su vez puede influir en su éxito educativo actual y futuro. Teniendo esto en consideración se presentan los resultados del trabajo de investigación *Brechas entre la educación inicial en el centro de desarrollo infantil y su continuidad en el grado transición en los departamentos de Caldas y Antioquia* (Flórez, Hernández, Montoya & Giraldo, 2022), los cuales se clasifican en tres categorías claves: tránsito armónico, educación inicial y políticas públicas en educación inicial.

Tránsito armónico

El término *transición* se refiere en general a las tensiones entre cambio y estabilidad y alude a la adaptación a nuevos retos. En consecuencia, las transiciones escolares representan un proceso de cambio de un nivel a otro, así como un momento de transformación del entorno educativo. Según el modelo bioecológico y de desarrollo, la transición a la escuela hace hincapié tanto en las características personales del niño como en la naturaleza dinámica de las relaciones de su entorno. Este modelo, establecido por Bronfenbrenner (citado por Soto & Zapata, 2022) sostiene que la influencia de un factor (en este caso, el ajuste socioescolar del niño) está modulado por los diferentes sistemas que intervienen en la transición de la educación preescolar a la primaria. Desde una perspectiva ecológica las características del niño, la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad están interrelacionadas y son interdependientes, no sólo en un momento dado, sino durante todo el periodo de transición.

Las relaciones en las que se ven envueltos los niños influyen en su capacidad de adaptación. Más concretamente, las relaciones que se desarrollan a lo largo del tiempo entre el niño y su familia, sus profesores y sus compañeros influyen en la percepción que el niño tiene de la transición escolar, permitiéndole adaptarse mejor a la escuela. Del mismo modo, las relaciones entre los profesores (en este caso, los del CDI y el grado transición), las interacciones entre los compañeros y las que se establecen entre la familia y la escuela pueden tener un efecto en el niño durante este periodo de transición. Más concretamente, las interacciones que tienen lugar

entre las personas que rodean al niño pueden servir de puente entre la educación preescolar y el primer curso, permitiendo la aplicación de prácticas susceptibles de favorecer la adaptación socioescolar del niño. Por ejemplo, las prácticas de transición aplicadas por los (as) docentes del grado transición podrían contribuir a integrar al niño en el entorno educativo.

Los CDI y las instituciones educativas, en particular el personal docente, abogan por una integración gradual de los niños en su nuevo entorno educativo, que puede adoptar diversas formas. Esta integración les permite experimentar este cambio de vida de forma armoniosa y gradual, y aunque la mayoría de los niños realizan con éxito el tránsito al grado transición, a algunos les resulta difícil y experimentan dificultades de adaptación cuando empiezan el curso. Según la percepción de los profesores, al inicio de los cursos, son evidentes algunas dificultades de adaptación y en particular en aquellos niños y niñas provenientes de entornos desfavorecidos, por lo que es importante prestar especial atención en este momento, porque la transición a la escuela puede ser un periodo de riesgo para el desarrollo y el aprendizaje de algunos niños.

Pero no solo el entorno de los niños y niñas son factores para lograr el tránsito armónico, los estudios han demostrado que las prácticas de transición aplicadas por el personal docente durante un cambio de entorno, así como sus actitudes hacia las exigencias académicas y sociales, son factores que influyen en la capacidad de adaptación de los niños (Soto & Zapata, 2022; UNICEF, 2012; Ramírez-Abrahams et al., 2014). Por ejemplo, tener en cuenta las necesidades de los niños y las niñas permite a los y las profesoras considerar la importancia de la transición, e incluso poner en marcha intervenciones adaptadas al nivel de desarrollo de los infantes. La mayoría de los profesores y profesoras de transición participantes destacan la importancia de realizar el tránsito armónico y de tener en cuenta las dificultades con las que pueden llegar algunos niños y niñas a su curso; y a su vez reconocen el rol tan crucial que desempeñan en la transición a la escuela, ya que pueden ayudar a los menores a desarrollar un sentimiento de identidad en el entorno educativo en el que se incorporan. De este modo, durante el grado transición podrán encontrar su

lugar entre los demás y será más probable que interactúen armoniosamente con sus compañeros.

Según las reflexiones de Guzmán y Henao (2020), los niños tienen mejores habilidades sociales y menos problemas de comportamiento cuando proceden de entornos en los que los profesionales (actores educativos) han aplicado prácticas de transición al inicio del precolar y además se asociaba con mejores resultados al final del curso. Teniendo esto en cuenta, las agentes educativas de los CDI entrevistadas concuerdan que la introducción de prácticas de transición significativas, es decir, adaptadas a las necesidades de infantes pueden influir en su capacidad para adaptarse a la vida escolar, por lo que están prestas para implementar prácticas de tránsito armónico, que se caracterizan por una serie de cambios en el ambiente del CDI que pueden hacer que los niños se adapten posteriormente y, por tanto, influir en su éxito educativo.

Los hallazgos en torno a esta categoría permitieron establecer que las y los participantes tienen claro que el objetivo macro de las transiciones armónicas es velar por el bienestar de los niños y las niñas en todos sus procesos, asimismo, reconocen la importancia de que las familias se vean vinculadas dentro de este cambio, ya que el acompañamiento familiar es considerado un factor protector, puesto que reduce la probabilidad de que un niño o niña desarrolle un problema de adaptación. Ello, se relaciona con los planteamientos de Santi-León (2019), cuando refiere que un factor de protección actúa en un contexto en el que ya existe un factor de riesgo y, por lo tanto, reduce el efecto negativo que este último puede tener. Por ejemplo, el hecho de que un niño tenga un temperamento fácil o un desarrollo motor, social y cognitivo típico podría mitigar el efecto de los factores de riesgo presentes en su entorno.

Otros elementos pueden actuar como factores de protección, por ejemplo, es el apoyo ofrecido niñas y niños por alguien distinto de la madre y el apoyo emocional de la familia extensa, los vecinos o una persona importante para el niño en un contexto educativo (agente educativo, profesor, etc.), también serían factores de

protección. Además, también refieren los participantes que el hecho de que un niño haya asistido a un CDI de calidad durante varios años antes de empezar la escuela representaría un factor de protección; o en el caso contrario la ausencia de estos, son factores que dificultan el tránsito armónico entre los Centros de Desarrollo Infantil -CDI- y el grado transición.

Educación inicial

En palabras de Guzmán y Henao (2020), se ve la educación inicial como un “proceso pedagógico permanente y continuo, mediado por relaciones sociales oportunas y de calidad, que les permiten a los niños potenciar sus habilidades y adquirir competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos” (p.167). Al desarrollar habilidades como la confianza de los niños y niñas en sí mismos y su deseo de aprender, la educación inicial apoya y estimula su desarrollo emocional, social, sensorial, motor y cognitivo, y les introduce en diferentes medios de expresión; proporciona una introducción inicial a los principios de la vida en sociedad y a la igualdad entre niñas y niños.

También hay que recordar que los menores aprenden en contextos motivadores que les permiten desarrollar conocimientos y habilidades de manera informal, los padres, profesores, agentes educativas y las personas en el entorno inmediato de los niños y niñas pueden ser conscientes de que el simple hecho de hacer ciertas cosas a diario ayuda a los menores a adquirir una serie de conocimientos y habilidades, que les pueden ayudar en el inicio de la vida escolar. Así mismo, algunas prácticas docentes no estandarizadas han demostrado claramente que pueden favorecer el éxito educativo de niños con una serie de factores de riesgo, sin embargo, es difícil generalizar estas prácticas a gran escala.

Los CDI como la primera institución encargada de la educación inicial, son lugares que animan a los infantes a descubrir y conocer su entorno y a otras personas, poco a poco. Además, lugares privilegiados donde establecen vínculos, aprenden a gestionar sus primeros conflictos, a compartir y convivir con los demás, y luego, gradualmente y a su propio ritmo, encuentran su lugar en un grupo y vivirán sus

primeras experiencias de alteridad y amistad. La sensibilidad y la imaginación desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la primera infancia, por lo tanto, son características de la educación inicial el continuo fomento y desarrollo de lenguajes expresivos que implican el cuerpo, la voz, la escucha, la mirada y los gestos; cuyo pleno desarrollo son factores claves al momento de la transición a la educación preescolar.

Por medio de la educación inicial, los niños y niñas más pequeños pueden vivir experiencias lúdicas y funcionales, en las que la espontaneidad y la imaginación ocupan un lugar privilegiado: buscar, imitar, transformar, inventar, expresar, etc. Experimentarán el placer de la creatividad, sentirán emociones y empezarán a expresarlas. Las actividades que despiertan los sentidos les permiten intercambiar ideas, provocan emociones, asombro y preguntas que estimulan el deseo de comprender, multiplicar y compartir estas experiencias (Soto & Zapata, 2022). Un punto de vista en común entre las agentes educativas de los CDI y los profesores del grado transición es el hecho de ofrecer una variedad de juguetes, en respuesta a las necesidades de los niños pequeños y a su capacidad de atención, en consonancia con el aprendizaje que desean realizar, porque cuando se es pequeño, se aprende jugando.

Durante la primera infancia, los infantes son auténticos exploradores, descubren las propiedades de los objetos (sonidos, dimensiones, texturas) y los efectos de sus acciones, que repiten sin cesar para comprender. La organización del tiempo y el espacio es flexible y sin restricciones, lo que les permite deambular, observar y experimentar libremente, y los anima a desarrollar habilidades lingüísticas con adultos y otros niños, todo esto son puntos a tomar en consideración a la hora de plantear estrategias y políticas públicas de educación inicial que se llevan a cabo en el CDI y en las instituciones educativas en el grado transición.

Políticas públicas en educación inicial

Durante los últimos quince años Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública,

lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. La cual, como se plantea en uno de los documentos del Ministerio de Educación Nacional, se expresa en una diversidad de estrategias, programas y acciones orientadas a “la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 11)

A lo largo de este camino de desarrollo, los menores tienen que desarrollar competencias básicas y precursoras cerca de la escuela, además tienen que hacer frente al proceso en su conjunto. Esto incluye el afrontamiento de las emociones, así como el cambio de identidad, la adquisición de habilidades y el cambio de relaciones. Hay que integrar los distintos ámbitos de la vida; los niños tienen que aprender a manejar nuevas estructuras y contenidos.

El inicio de la vida escolar significa para el niño la transición a una nueva fase de la vida, que se experimenta como un evento especial. El punto de inflexión central para esto es el primer día de clases, que marca la entrada en una nueva área de la vida. Los niños y niñas se vuelven cada vez más independientes, se separa un poco de los padres y se convierte en parte de una nueva comunidad, y recibe el estatus de escolar. El cual, se enfrenta a nuevas experiencias, requisitos, desafíos y deberes, que a su vez proporcionan un impulso para un mayor desarrollo y un progreso integral del desarrollo.

Así, la transición representa una oportunidad, ya que con su gestión el niño gana un mayor margen de maniobra. Sin embargo, la confrontación con la nueva fase de la vida también puede percibirse como una carga elevada, que en el peor de los casos puede conducir a una crisis de desarrollo o a un estancamiento de la misma. La forma en que se percibe la transición varía de un niño a otro y depende de cómo el niño individual interpreta el cambio, qué factores interactúan y qué condiciones biográficas y situacionales influyen en el procesamiento.

Discusión

La transición es un paso importante en la vida de un niño y de la familia que lo rodea, independientemente de las instituciones de envío y de recepción. De acuerdo a Peralta (2007, citado por la Azorín, 2019) “las transiciones en educación implican procesos de cambio de una instancia inicial a una por alcanzar, están reguladas culturalmente, y transcurren en el tiempo” (p. 228). En consecuencia, las experiencias educativas en la primera infancia se consideran un requisito importante para el éxito del aprendizaje a lo largo de la vida. Además, una transición exitosa sienta las bases para la continuidad de la biografía educativa individual.

Siguiendo con los planteamientos de Azorín (2019), quien plantea que

Además, existe una serie de factores que influyen en cómo son experimentadas las transiciones. La Organización de los Estados Americanos (2009) diferencia entre: 1) factores internos, que son aquellos relacionados directamente con el alumnado y su entorno inmediato, y 2) factores externos, aquellos vinculados con la instancia educativa a la que se accede (p.225)

Por tanto, para los centros educativos implicados la tarea consiste en compatibilizar el aprendizaje de la primera infancia en CDI con otros procesos de aprendizaje. Esto requiere la cooperación de todos los actores implicados en la transición, especialmente la implicación y participación activa de los padres.

En el sentido del aprendizaje permanente la transición del nivel elemental al primario se entiende como la primera transición que requiere acompañamiento sistemático. Las transiciones se refieren a acontecimientos que provocan cambios significativos para los afectados. La transición es como un proceso de aprendizaje intensivo y acelerado, porque los requisitos y las expectativas de los CDI y de las instituciones educativas difieren considerablemente entre sí.

Además, la transición suele ir acompañada de una cualificación, que es formativa

para la trayectoria educativa posterior del individuo. Trasladado a la transición del CDI a la escuela se asocia un cambio institucional fundamental en el sistema educativo para los infantes y su familia. Se pasa de un entorno centrado en el juego a otro centrado en el aprendizaje, con estructuras espaciales y temporales diferentes y un concepto pedagógico distinto. En este cambio de sistema no sólo hay que reestructurar las relaciones sociales del niño, sino también las de los padres y desarrollar las competencias individuales para gestionar con éxito la transición a la escuela. En palabras de Guzmán y Henao (2020) “las transiciones deben abordarse desde un marco social y cultural. Este proceso implica reconocer la relevancia de todas las acciones que se llevan cabo, antes, durante, y después del tránsito de un entorno educativo a otro” (p.173).

Es entonces comprensible que un evento tan grande para el niño en edad preescolar sea el punto culminante de su vida, sin importar cuán joven sea. Esta es precisamente la razón por la que el entorno personal actual del niño, su familia y la institución preescolar, tiene un papel importante que desempeñar en la transición del CDI a la escuela primaria; hay que tener en cuenta, que los trastornos situacionales, marcan un cambio relevante para el ser humano, especialmente para la edad preescolar; ya que este, consiste en la “aparición de síntomas de intensidad variable, dependientes de la esfera emocional o conductual, o de ambas, en un niño o adolescente con desarrollo psíquico previo normal, que guardan relación temporal con la influencia de un agente del medio potencialmente psicotraumatizante” (pág. 215), no está claro si esto apunta a las consecuencias de un proceso de transición defectuoso. Incluso si los expertos están de acuerdo en que la transición del jardín de infantes, o en el caso de Colombia los CDI, a la escuela primaria es una experiencia drástica e importante para el niño, solo hay unos pocos estudios en América Latina sobre el proceso de diseño en sí. Por lo tanto, también hay una falta de hallazgos o resultados sobre métodos adecuados y menos adecuados para el diseño de la transición. En consecuencia, solo las suposiciones y justificaciones teóricas se utilizan a menudo sobre este tema en la literatura.

Por lo tanto, aclarar las condiciones estructurales y una organización clara y sistemática de la cooperación entre los CDI y las escuelas primarias son tareas centrales en la gestión de la transición. Un segundo reto es el desarrollo de un entendimiento común de la educación entre los actores implicados. Por lo tanto, para que el comienzo de la escuela sea exitoso, es importante instalar una red de microsistemas familia, CDI y escuela que proporcione apoyo y dé forma a la transición de manera cooperativa.

Además de vincular las instituciones de la escuela y los CDI, es especialmente importante para el éxito de la transición implicar a las familias en este proceso. En cuanto a las diversas tareas de los padres, también es una transición para ellos. Puede ser necesario conciliar el empleo con la nueva situación y, al mismo tiempo, los padres apoyan a su hijo para que afronte la transición. Por lo tanto, los padres deben participar activamente como socios en la configuración de la fase de transición del CDI a la escuela primaria. Para ello es útil el concepto de asociación educativa entre padres y educadores.

Finalmente, de acuerdo con el recorrido realizado y los hallazgos de la investigación se insiste en la necesidad de una ruta formativa particular orientada a los agentes educativos y las personas docentes de transición, la cual, a juicio de los investigadores debería estar compuesta de tres fases, que atiendan las siguientes dimensiones: *teórica, metodológica y articulación*, de manera que se aborden los aspectos pedagógicos, institucionales, legales y logísticos que posibiliten, además de una óptima articulación interinstitucional, y redunden en decisiones estratégicas e intercambio de saberes que cualifiquen el proceso en beneficio de los niños y las niñas.

Conclusiones

Una transición armoniosa tiene éxito cuando el niño y la niña se sienten cómodos en la escuela, hace frente a las exigencias que se le plantean y aprovecha de forma

óptima las oportunidades educativas que se le ofrecen. Cuando ellos se presentan de forma emocional, psicológica e intelectualmente adecuada en la escuela, las reacciones llamativas se clasifican como reacciones de afrontamiento y no se interpretan todavía como un proceso de transición fallido, solo cuando hay una adaptación a largo plazo y se manifiestan problemas de comportamiento se considera que la transición no ha tenido éxito.

Pasar del CDI a la escuela primaria supone una ganancia de estatus para los niños y niñas, ya que se convierten en *niños y niñas de la escuela*. Con el nuevo estatus, adquieren más independencia y nuevas competencias. Al mismo tiempo, sin embargo, se le otorga más responsabilidad en su propio aprendizaje. La transición está asociada a un aumento de las exigencias. De forma condensada, el niño debe aprender a enfrentarse a la incertidumbre, a personas y espacios nuevos, a sus propias expectativas y a las de sus padres y profesores. Para ello, necesita habilidades sociales, tolerancia a la frustración, confianza en sí mismo y la voluntad de aprender en un grupo nuevo en un grado determinado.

La transición del CDI a la escuela primaria debe ser lo más fluida posible para los niños, las niñas y las familias. Se debe establecer una transición suave en la que las condiciones externas (espacios, ritmos temporales, formas de trabajo) y las condiciones de contenido de ambas instituciones se coordinen de diversas maneras, pero bien entre sí.

En todas las medidas concretas, debe garantizarse la participación oportuna de las familias, ya que varios temas y cuestiones deben ser discutidos entre los agentes educativos y maestros, pero también con los padres, en una etapa temprana y de la manera más amistosa posible, para lograr la continuidad del desarrollo personal y la educación que se garantizará mediante una transición fluida para cada niño.

Referencias

Acevedo, B. V. & Ortiz, F. R. (2017). *Proceso de transición de los niños y niñas del III nivel de Educación Inicial al Primer Grado del Colegio Público Poder Ciudadano Benjamín Zeledón Rodríguez*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/3808/1/51788.pdf>

Azorín, C. M. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (55), 223-248. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/444/462>

Liddiard-Cárdenas, S. L., & Pérez, F. A. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la Historia*, 7(1), 35-66. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655769218003/html/>

Cely, C. L. (2018). *Las representaciones sociales y el conocimiento de los docentes sobre educación inicial y su relación con las estrategias que implementan para el acceso y la permanencia de los niños y las niñas en el grado transición*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/6979>

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1295 de 2009 (Abril 6). Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/187668:Ley-1295->

[de-Abril-6-de-2009](#)

Congreso de la República. (2016). *Ley 1804 de agosto 02 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-381611.html>

Departamento Nacional de Planeación. (2007). Documento Conpes 109. *Política pública nacional de primera infancia. "Colombia por la primera infancia"*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Duarte, J., Gallego, T., & Parra, P. (2011). *Análisis de las investigaciones sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 65-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77322837005>

Egido-Gálvez, I. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Iberoamericana de educación*, 022(enero-abril), 119-154. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002207.pdf>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flórez Osorio, J. D., Hernández López, L. L., Montoya Giraldo, M., & Giraldo Pérez, V. B. (2022). *Brechas entre la educación inicial en el centro de desarrollo infantil y su continuidad en el grado transición en los departamentos de Caldas y Antioquia*. [Tesis de maestría]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4935>

Gutiérrez, S. A., & Ruíz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000200033&script=sci_abstract&tlng=pt

Guzmán. L.T, & Henao, L.Y (2020). Transiciones en la educación inicial: Una mirada

reflexiva. *Perspectivas Educativas Revista*, 10(1), 165-191.
http://fce.ut.edu.co/images/servicios/revistas/Perspectivas_No_10.pdf

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2019). *Guía Orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema de Educación Formal*. ICBF <https://www.icbf.gov.co/guia-orientadora-para-el-transito-de-los-ninos-y-ninas-desde-los-programas-de-atencion-la-primera>

León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 35(72), 189-203.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100011

López Hurtado, J. (2021). *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Montessori, M. (1982). *El Niño El secreto de la Infancia*. Diana.

Ocampo, M. & Londoño, L. F. (2018). *Una mirada reflexiva al Tránsito Educativo en la Infancia. El proceso de articulación entre el Centro Educativo Infantil y las Instituciones Educativas Oficiales. Un caso en el municipio de La Ceja*. [Tesis

de licenciatura]. Universidad de Antioquia.
<https://hdl.handle.net/10495/23436>

Paschoal, J. D. (2019). A inclusão na pré-escola obrigatória: uma análise da legislação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 14(1), 656-670. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864580004/html/>

Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre educación infantil* (Quintaba-Cabanas, J. M. Trad.). 3ª edición. Tecnos.

Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología* (Petit, N. Trad.). Editorial Labor

Ramírez-Abrahams, P., Patiño, V. & Gamboa E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.5>

Rico, M., & Muñoz, L. (2022). Política de la primera infancia en Colombia: una perspectiva global y local. *Revista Saberes Educativos*, (8), 20-45.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65959>

Jiménez-Rojas, Á., & Quintana-Hernández, L. S. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33), 103-132.

Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial

Sanabria, I. N. (2016). *¡La primera infancia va a la escuela! Estudio descriptivo del componente de pedagogía, jardín y entorno del proyecto 901 de la SED*. [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de la Rioja
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4858>

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.

- Soto, M.E. & Zapata, B. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 12-31. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>
- Taylor, S.J. & Bogdan, H. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Trujillo, C., Sierra, W.& Rincón, J.M. (2021). Educación y atención a la primera infancia concepción y síntesis histórica. *Boletín Redipe*, 10(3), 159-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7925626>
- Tuñón, L. (2012). *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana*. Observatorio de la Deuda Social de la Infancia. Serie del Bicentenario 2010-2016. Boletín N° 1, 2012. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8218/1/educacion-inicial-desarrollo-primera-infancia.pdf>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- UNICEF. (2012). *Preparación para la escuela y las transiciones*. <https://studylib.es/doc/4908884/preparaci%C3%B3n-para-la-escuela-y-las-transiciones>
- Vargas, C., (2007). Análisis de las políticas públicas. *Perspectivas*, (19),127-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453011>
- Viquez-Zavala, E. (2015). El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Revista Electrónica Educare* (1), 131-146. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100008&script=sci_arttext
- Vygotski, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Furió, S.

Trad.). Austral

Zambrano, C. L., & Osorio, M. (2018). *El paso de los jardines del programa Buen Comienzo al grado de transición. Una mirada reflexiva al tránsito exitoso en la infancia*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23435/2/ZambranoClaudia_2018_PasoJardinesTransicion.pdf

Suárez, D., Iglesias, J., & Cañive, C. (2011). Trastorno de adaptación en la Psicopatología infantil. *Dialnet*, 215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3903250>

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.