

Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva

Transitions in early childhood education: a reflexive look

Leidy Tatiana Guzmán Torres¹, Laura Yamile Henao Morales²

Resumen. Este artículo teórico tiene como propósito reflexionar sobre la importancia de las transiciones en la primera infancia y su papel central en la formulación e implementación de las políticas públicas. Para lograr esto se realizará un recorrido inicial sobre las políticas públicas y la emergencia del enfoque de protección infantil en Colombia. Luego, se incorpora el concepto de transición, su importancia y uso en el marco de la educación inicial desde los diversos enfoques que la manejan. En particular, hace hincapié en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, que permite comprender la relación entre familia, estado y sociedad y su incidencia en la atención integral a la primera infancia. A partir de la revisión de la literatura, se concluye que las transiciones en la primera infancia deben ser vistas como un proceso continuo que supone no sólo cambios en el contexto físico, sino también en el entorno social, cultural y pedagógico, que demandan ajustes psicosociales no solo por parte del niño/a sino de su ambiente familiar y las instituciones educativas. Por consiguiente, las transiciones deben ser vistas desde una perspectiva ecológica centrada en el contexto social de los niños, que asume las interacciones de estos con su entorno, docentes, pares, comunidad e instituciones, que vincule políticas y legislación nacional en primera infancia que favorezcan el cumplimiento de una atención y educación de calidad en el marco de la protección integral.

¹ Catedrática del Programa de Psicología. leidy.guzman@unibague.edu.co

² Coordinadora Técnica convenio 456 del 2019 - Apropiación Social CTel en el Tolima. Docente Catedrática Facultad de Humanidades. laura.henao@unibague.edu.co

Palabras clave. Primera infancia, transición, políticas públicas, educación.

Abstract. This theoretical article aims to reflect on the importance of early childhood transitions and their central role in the formulation and implementation of public policies; To achieve this, an initial tour will be made on public policies and the child protection approach development in Colombia; Then, the concept of transition is incorporated, its importance and use in the initial education framework from the different approaches that handle it, emphasizing the ecological approach of Bronfenbrenner, which allows to understand the relationship between family, state and society and its impact on comprehensive care of early childhood. From the review of the literature, it is concluded that transitions in early childhood should be seen as a continuous process that involves not only changes in the physical context but also in the social, cultural, and pedagogical environment, which demand psychosocial adjustments not only from the child but from their family environment and the educational institutions. Consequently, transitions must be viewed from an ecological perspective focused on the social context of children, which assumes their interactions with their environment, teachers, peers, community, and institutions, linking policies and national legislation in early childhood that favor compliance with quality care and education within the framework of comprehensive protection.

Keywords. early childhood, transition, public politics, education,

Introducción

La infancia es uno de los conceptos de mayor relevancia en los procesos de formulación de las políticas poblacionales, pues desde la convención de los derechos de los niños en 1989 se abrió un marco internacional nunca antes visto en el mundo para fortalecer las políticas poblacionales en relación a la infancia, pues se genera una puesta de proteger, garantizar y permitir un desarrollo integral de este grupo en particular; bajo el discurso de los derechos humanos, la organización social bajo el enfoque democrático y la vulnerabilidad de este momento de vida se da prioridad a los niños y niñas como sujetos de derechos y se le otorga a la sociedad y familia la responsabilidad de su cuidado y progreso. La primera infancia reviste así un gran interés para gobernantes y sociedad en general, hablar sobre las transiciones, el paso de un entorno a otro de los niños y niñas y cómo este paso marca sus vidas para siempre es el objetivo de este artículo

de reflexión, el cual se sustenta desde una revisión de la literatura que ofrece diferentes conceptualizaciones que enmarcan las transiciones como procesos de cambio que ocurren en determinados y específicos momentos, los cuales son de vital importancia para el bienestar y desarrollo del ser humano (Peralta 2007; Reveco, 2008; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008). En Colombia la Estrategia de cero a siempre, expedida mediante la ley 1804 (2016), propone que todos niños menores de 5 años de edad deben contar con unas realizaciones, que son en últimas, derechos fundamentales que requieren ser garantizados con los más altos niveles de calidad, entre ellos: contar con cuidadores que acojan y tengan prácticas de crianza adecuadas; vivir y disfrutar del más alto nivel de salud; gozar y mantener un estado nutricional adecuado; crecer en entornos favorables; construir identidad en el marco de diversidad; poder expresar sentimientos, ideas y opiniones y crecer en entornos que promuevan sus derechos (Quintero, 2011).

El concepto de entornos protectores para la primera infancia hace referencia a los lugares donde acontece la vida de los niños y niñas, dicho entornos son: el hogar, espacio público, salud y educación. En estos entornos es deber tanto de las familias, como del Estado y la sociedad garantizar las mejores condiciones para brindar mejores oportunidades a los niños colombianos, pues estos son los escenarios donde se materializan los tránsitos desde el espacio privado del hogar al espacio público y su armonía es la que garantiza que dichos tránsitos se den fácilmente sin dejar huellas negativas que desencadenan dificultades en los procesos de adaptación y aprendizaje en los niños y niñas. En particular, en el entorno educativo acontece la educación inicial, desde allí podemos preguntarnos y precisar ¿Qué se entiende por educación inicial y transiciones en la primera infancia? Y ¿Por qué es importante la educación inicial para el desarrollo social de un país?

La educación inicial son acciones intencionadas que ocurren al interior de un entorno educativo. Este proceso se diferencia de la crianza y cuidado, pues esta se presenta en el entorno hogar y principalmente; son los padres o cuidadores primarios los que se encargan de realizarla. En la educación inicial se parte de una intencionalidad educativa que concibe el proceso pedagógico como permanente y continuo, mediado por relaciones sociales oportunas y de calidad, que le permiten a los niños potenciar sus habilidades y adquirir competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos, a partir de interacciones que se generan en ambientes enriquecidos que ofrecen experiencias pedagógicas, las cuales se estructuran a partir

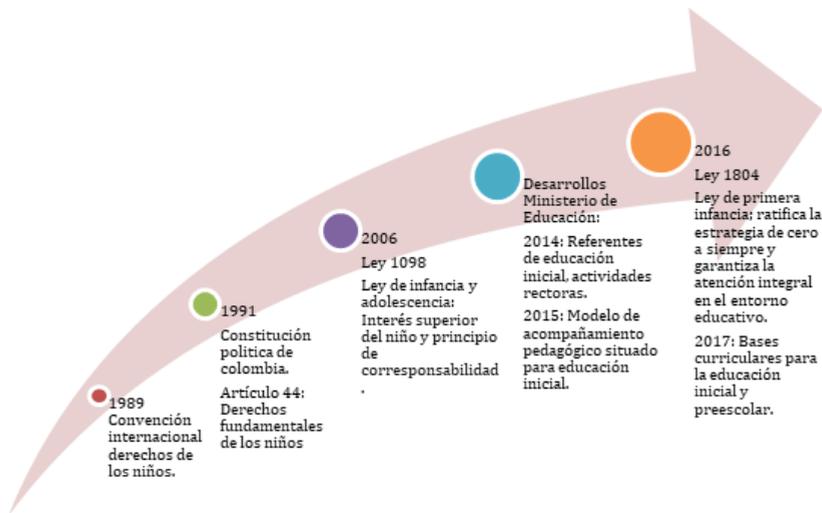
de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de estos infantes, de manera que estos tienen la oportunidad de vivir experiencias retadoras que impulsan su desarrollo integral, mediante su participación en actividades propias de la infancia como el juego, exploración del medio, el arte y la literatura. (Concha, Bakieva y Jornet, 2019).

Los entornos educativos, se convierten entonces, en la primera comunidad en la que los niños aprenden a vivir juntos, a conocer, compartir y respetar a los demás. Los niños incorporan a su vida las normas básicas de convivencia y de reconocimiento propio, se enfrentan con la diversidad humana y la multiplicidad de contextos. Asimismo, ofrecen ambientes diseñados y organizados en los que se realizan de forma planeada e intencionada, todas las atenciones que los niños deben recibir a partir de lo definido en el marco de calidad propuesto en las políticas públicas del país.

Es así como para garantizar eficazmente el derecho de cada niño al desarrollo integral, se deben reconocer sus particularidades, las de sus familias y las de su contexto, por tanto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) cómo el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), al igual que toda la comisión intersectorial de primera infancia, deben proporcionar las condiciones físicas, humanas, pedagógicas, culturales, nutricionales, sociales y administrativas necesarias que brinden atenciones integrales de calidad a este grupo poblacional (Cordero, 2004); materializando en el entorno educativo la mayor parte de ellas.

Políticas públicas de protección infantil y educación inicial en Colombia

Las políticas públicas de protección infantil se han consolidado en Colombia en los últimos 30 años; partiendo de la Constitución Política de Colombia en el año 1991, que expresó oficialmente la intención de construir un país con garantías para los derechos a los niños y luego con la creación de la ley 1098 (2006) que sustituyó el enfoque de situación irregular por el enfoque de derechos y puso énfasis en la corresponsabilidad entre Estado, sociedad y familia para materializar los derechos a los niños, avanzando en la concepción de este grupo poblacional como sujetos activos de derechos que requieren de una sociedad y de comunidades organizadas para que se les brinden las oportunidades de desarrollo necesarias (Quintero, 2011).



Fuente: Autoras (2020).

La atención a la primera infancia y la concepción de este momento de vida como determinante para el desarrollo humano se afianza con la creación de la ley 1804 (2016), eleva el compromiso del Estado con la protección integral a la población infantil haciendo énfasis en la primera infancia, que por ser un curso de vida que se encuentra en estrecha relación con la vida privada y el entorno del hogar, implica el favorecimiento del bienestar de toda la familia, situación que exige que esto se deba reglamentar con mayor detalle, pues para prestación de servicios de atención integral que permiten lograr el desarrollo integral de los individuos intervienen varios actores sociales y políticos; algunos ligados a instituciones del Estado que deben garantizar el uso del recurso público para materialización de los derechos y otros, profesionales y personal técnico vinculados a organizaciones sociales que ejecutan procesos en los territorios.

La complejidad de este momento de vida supone un reto mayor para el país al proponer una atención integral a la primera infancia y por eso se han unido esfuerzos académicos, políticos e interinstitucionales para lograrlo:

“En Colombia durante finales de la década pasada e inicios de esta, la temática de primera infancia perdió atención en varios sectores de la acción pública. Para superar tal situación un conjunto de organizaciones de la sociedad civil, la cooperación internacional y el gobierno nacional y de Bogotá y otras ciudades, emprendieron una serie de acciones que progresivamente han involucrado a un número creciente de organizaciones” (Abello y Acosta, 2006, p. 2).

Al plantearse la atención integral a la primera infancia como línea de articulación interinstitucional para garantizar y materializar los derechos de los niños, mediante la promulgación de la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia “De cero a siempre”, hoy establecida como política de estado a través de la ley 1804 (2016), se decidió que en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), del ICBF, es donde se concentraría la mayor parte de lo que conocemos como servicios de educación inicial, y también en las Instituciones Educativas en el grado transición (Quintero,2011).

La función principal que tienen estos establecimientos que brindan atención integral a la primera infancia es proporcionar ambientes de calidad que favorezcan el desarrollo físico, intelectual, social y emocional de los niños. En estos espacios participan profesionales idóneos que se encargan de gestionar los entornos, actividades, materiales entre otros, que garantizan el cumplimiento de todos los derechos y de este modo, se generan oportunidades de comunicación con pares y adultos, que le permiten a los niños construir experiencias que se enmarcan en su entorno cultural y así, comprender e incidir en el mundo que están habitando (MEN, 2014).

La atención integral a este grupo poblacional tiene como objetivo lograr el desarrollo integral de los individuos y del contexto que los rodea, configurándose una relación directamente proporcional, cuya apuesta por la inversión en capital humano se fundamenta en la concepción de desarrollo humano; pues al mejorar la calidad de sus ciudadanos, con ello se modifican las perspectivas del mundo y los ideales de comunidad y sociedad en la que esperan vivir; dando como resultado, la configuración de nuevas maneras de vida que se dirigirán a construir mejores condiciones sociales, políticas y económicas (MEN, 2014).

A nivel país, se propone construir una ruta de atención integral que vincule todos los entornos, las realizaciones y derechos que tienen los niños y las familias; esto es determinante por que se subdividen estas atenciones encaminadas a la primera infancia en cinco momentos determinantes, entre ellos: la preconcepción, concepción o embarazos, el nacimiento, los primeros tres años de vida y el periodo entre los 3 y 5 años. Con esto, se evidencia que la preocupación de las políticas nacionales no está solamente puesta en el niño, sino también en las familias y en particular en la decisión de cada hombre o mujer en etapa reproductiva de asumir los roles de padre o madre (Comisión intersectorial para la primera infancia, 2014).

Las condiciones de vida económica, social y cultural, en las que nacen y crecen los niños, representan una fuente de estímulos y experiencias importantes que influyen en su desarrollo y aprendizaje (García, 2001), recordamos que para el mundo es indispensable cerrar la brecha educativa y permitir que todos los niños y niñas puedan ingresar a un establecimiento educativo y culminar sus estudios, así lo recuerda la agenda 2030 de los objetivos de desarrollo sostenible ODS en su objetivo número 4, el cual relaciona como meta del mundo lograr una educación de calidad que por supuesto esté al alcance de todos (González-Vélez, 2017). En esta medida, la acción educativa inicial incluye a la familia y a la comunidad, y uno de sus objetivos es la orientación y capacitación a los padres, para favorecer el desarrollo pleno de la población infantil. En este caso los padres, los docentes, los promotores comunitarios, las cuidadoras y otros actores significativos en la vida del niño, tendrán la responsabilidad de ayudarlos a crecer en sus dimensiones física, intelectual, social y emocionalmente, en ambientes que brinden seguridad y apoyo. Es decir, espacios de calidad, donde el entorno físico y las interacciones adulto-niños constituyan los desencadenantes del potencial de talento y habilidades de estos infantes (Córdoba, Hernández, Palacio y Tobón, 2017).

Para ellos se genera la Estrategia Nacional ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Esta estrategia busca fortalecer a las familias y al sistema educativo para que en términos de pertinencia, calidad educativa y cobertura puedan facilitar el acceso de todos los niños a programas de atención integral y además de ello, puedan garantizar su permanencia (MEN, 2015). En esta estrategia, se habla de la transición entre diferentes entornos educativos y el riesgo de deserción escolar al que se enfrentan los niños por fallas en la adaptación al sistema educativo, en especial de las familias, y se pone como meta de país garantizar el tránsito armónico para que estos menores puedan encantarse de la escuela y los padres de familia puedan ver al sistema educativo como un aliado en términos de calidad de vida.

El primer aspecto para tener en cuenta es la necesidad de reconocer la transición de los niños como un suceso que tiene efectos importantes en su desarrollo integral, que depende de las condiciones en las que se produzca y de la calidad del acompañamiento pedagógico que se brinde a estos niños y sus familias (MEN, 2015); para ello a continuación se agudizará la definición de transición y su importancia en el desarrollo humano, en especial en la primera infancia.

Conceptualización de las Transiciones en la educación inicial

Iniciar la escuela constituye uno de los cambios más importantes que viven los niños y sus familias. Cuando transitan de un escenario a otro, se enfrentan a una variedad de desafíos relacionados no solo con los cambios de su entorno físico, sino también los de su entorno social, cultural y pedagógico. En la literatura se encuentra evidencia que esto puede generar que el proceso resulte en una experiencia intensa y con demandas crecientes, que pueden considerarse oportunidades para nuevos aprendizajes o, por el contrario, la causa de aprehensión frente a situaciones novedosas, que generen sensaciones de angustia o confusión y por consiguiente, afecten el proceso de aprendizaje y adaptación de los niños (Berlin, Dunning y Dodge, 2011; Chan, 2010).

Organizaciones Internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (UNICEF, 2012) consideran que las transiciones implican que los niños se trasladen y se adapten a nuevos ambientes de aprendizaje, las familias se vinculen a un sistema sociocultural y los entornos educativos generan las condiciones para recibir nuevos niños. Por su parte, la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2006), plantea que las transiciones constituyen un estímulo de crecimiento y desarrollo, pero pueden suponer un riesgo de regresión y fracaso, si se presentan cambios abruptos y repentinos en el paso de un entorno a otro, y a su vez, si no se fomentan prácticas que faciliten el reconocimiento de los nuevos espacios, rutinas, sistema de valores, normas de comportamiento, etc. (Fabian y Dunlop, 2006; Margetts, 2000).

Desde el ámbito nacional, la estrategia ¡Todos listos! del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), considera las transiciones como momentos o periodos específicos de cambio que experimentan los niños cuando se enfrentan a nuevas actividades, entornos, condiciones, estilos de enseñanza o roles, los cuales tienen una incidencia importante en la construcción de su identidad, las dinámicas de interacción con los otros y su desarrollo. Autores como Peralta (2007), plantean que las transiciones en el entorno educativo, involucran procesos de cambio entre una instancia inicial a otra, que puede ser el hogar, el centro de cuidado infantil, preescolar y educación primaria y que además, suponen procesos de cambio que experimenta no solo el niño, sino también los miembros de su familia, pues son quienes lo acompañan en el tránsito de un escenario a otro (Fabian y Dunlop, 2007) y es en ese tránsito, que se generan ajustes

psicosociales y culturales que ocurren en momentos específicos para favorecer la adaptación y el aprendizaje de los niños (Vogler et al., 2008). Desde la perspectiva de Skouteris, Watson y Lum (2012) las transiciones no corresponden exclusivamente a un momento concreto, se desarrollan a lo largo de la vida personal, social y educativa de quienes participan en ellas. Por tanto, deben considerarse como experiencias individuales y sociales que se construyen de manera activa en los diferentes entornos en los que transitan los niños, como resultado de su participación en los diferentes procesos sociales y culturales (Rogoff, 2003). Para autores como Kraft-Sayre y Pianta (2000), el tránsito de un entorno educativo a otro, corresponde a un proceso en el que se vivencian cambios significativos y se necesitan de conocimientos, destrezas, habilidades previas que posibiliten el ajuste al nuevo entorno educativo, dentro del cual tienen participación todos los miembros de la comunidad (familia, agentes educativos, formuladores de políticas, directores, docentes etc.) (Bohan-Baker y Little, 2002); este proceso puede considerarse como un momento crítico que abre oportunidades para el desarrollo, aprendizaje para la vida y posterior éxito académico y social de los niños (Alvarado y Suárez, 2009; Sebastián, 2015), pero también, un factor que puede afectar considerablemente el aprendizaje de los niños (Featherstone, 2004).

En este sentido, a partir de la revisión se considera que las transiciones deben abordarse desde un marco social y cultural. Este proceso implica reconocer la relevancia de todas las acciones que se llevan a cabo, antes, durante, y después del tránsito de un entorno educativo a otro. También implica tener presente la participación y articulación de los distintos actores que acompañan a los niños quienes interactúan entre sí desde un marco dialógico y colaborativo, que posibilita la continuidad de las prácticas educativas, la progresión en el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje y la diferenciación de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc., con el propósito de dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno de los niños que transitan (Peralta, 2007; Smart, Sanson, Baxter, Edwards y Hayes, 2008).

Perspectivas de transición en educación inicial

El abordaje de las transiciones en la primera infancia se ha estudiado desde diferentes enfoques y perspectivas teóricas que analizan los factores, condiciones y prácticas que facilitan u obstaculizan el tránsito exitoso y su relación con el desarrollo integral. Disciplinas como la antropología

socio-cultural, la psicología y las neurociencias plantean que el ser humano transita a lo largo de los momentos vitales, que determinan hitos de desarrollo y rituales socioculturales y a su vez, exigen procesos de ajuste frente a las demandas y exigencias de los nuevos entornos, siendo estos centrales para facilitar u obstaculizar las oportunidades y experiencias de aprendizaje de los niños (Cuadro 1).

Desde la perspectiva antropológica socio-cultural, se ha investigado acerca de los ritos en las diferentes sociedades y grupos sociales para delimitar los cambios o momentos que viven las personas cuando se adaptan a las nuevas reglas de comportamiento y construyen nuevos esquemas de interacción social dentro de un grupo cultural específico. En este sentido, comprender las transiciones, implica considerar el extenso proceso de participación cultural que tiene el niño desde su ambiente familiar hasta el entorno social en su adultez, que ofrecen diferentes retos, exigencias y demandas a las cuales deberán adaptarse estos infantes (Vogler et al., 2008).

Por su parte, en el campo de la psicología, las transiciones se comprenden desde las diferentes etapas del desarrollo y los niveles de maduración del ser humano, tomando en consideración los factores biogenéticos y ambientales que posibilitan el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, sociales, afectivas etc., que están presentes en cada etapa y cómo estos afectan el desarrollo posterior (Grantham-McGregor et al., 2007). De igual manera, las neurociencias toman en consideración la influencia que tiene estos dos factores en el desarrollo del cerebro de niño y explica cómo las experiencias que estos viven en sus entornos más cercanos (Hogar y escuela) facilitan o dificultan el desarrollo cerebral, el cual se construye continuamente a lo largo de la vida con base a los aprendizajes que va adquiriendo a lo largo de la vida (OEA, 2006).

El concepto de transición tiene una relación directa con el desarrollo, cuando se entiende como etapas evolutivas y procesos de aprendizaje sociocultural. Motivo por el cual resulta importante conocer los cambios que experimentan los niños cuando se vinculan a nuevos entornos de aprendizaje y cómo estos entornos ofrecen progresos y avances en su desarrollo y construcción de su identidad. Por una parte, las transiciones vistas desde las etapas evolutivas se basan en los postulados de Jean Piaget (Piaget, 1973), donde se describe las etapas como un proceso lineal de transformaciones marcados por hitos de desarrollo cognitivo, físico, moral y socio-emocional que se van complejizando a medida que el niño

construye estructuras de pensamiento más elaboradas para interactuar de manera efectiva en su ambiente (OEA, 2006).

Por el contrario, el enfoque interaccionista integra los postulados de Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978), que comprende las transiciones como resultado de los procesos de aprendizaje sociocultural, que se dan a partir de la mediación social que tiene el niño con sus cuidadores y docentes, lo cual le permite modificar sus comportamientos en función de los nuevos conocimientos que adquiere en la interacción con los otros. En definitiva, esta perspectiva resalta la importancia del medio social en el desarrollo del niño y le atribuye un papel activo en su aprendizaje y experiencias de transición (Vogler et al., 2008).

La teoría ecológica del desarrollo propuesta por Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987), plantea que el ambiente ejerce una influencia muy importante en el desarrollo infantil. En este sentido, las transiciones son vistas desde un marco contextual más amplio que toma en consideración los cambios de rol o de entorno que se presentan a lo largo de la vida, como resultado de la interacción que tiene el niño y la niña con el entorno, sus cuidadores, docentes, comunidad, instituciones y la sociedad en sí misma, al ser un sujeto social de derechos que tiene una participación en contextos democráticos.

Para este autor, existen cuatro sistemas ecológicos en los que se desenvuelven las personas a partir de interacciones bidireccionales recíprocas que afectan directa o indirectamente su desarrollo humano. El primer sistema, se denomina microsistemas, corresponde al entorno más inmediato del niño como sus cuidadores, docentes y pares con los que interactúa. El mesosistema, involucra la interacción de los diferentes microsistemas en los que el niño se desarrolla, en este caso la relación entre el hogar, el centro de cuidado, centro preescolar o inicial, la escuela, etc. (Amar, Abello y Acosta, 2003; Bronfenbrenner, 1987).

En tercer lugar, se encuentran los exosistemas, los cuales corresponden a elementos de la vida social en la que los niños no participan directamente, pero que tienen una influencia muy importante en su desarrollo, por ejemplo, el trabajo de los padres, los servicios de salud, amigos de la familia etc., y finalmente, están los macrosistemas, que corresponde a los elementos de la vida cultural en la que participa el niño y que contribuyen en su desarrollo, aquí está presente el sistema de valores, marcos ideológicos,

políticos, costumbres de una sociedad, etc. (Bronfenbrenner, 1987; García, 2001). Sin duda, este modelo ecológico, permite comprender cómo los contextos (hogar, centro de cuidado, escuela, comunidad, etc.) y la historia cultural de cada persona son relevantes y determinantes en las transiciones, y así mismo, cómo las relaciones e interacciones que se presentan en cada uno de esos contextos pueden constituirse en experiencias positivas para la transición de una institución educativa a otra.

Asumir esta perspectiva con aplicaciones importantes al campo educativo implica dejar de lado la concepción de transición como el simple paso de un entorno a otro, o un cambio de una etapa a otra y aceptar la idea que la transición puede ser vista como la serie de cambios que experimentan los niños al acceder a las distintas instancias educativas, pues allí la historia de vida, las costumbres, la diversidad cultural, identidad y las características personales de desarrollo toman importancia (Avendaño y Daza, 2019). En este sentido, las relaciones intrapersonales que establece el niño con los agentes educativos y las características de cada entorno (el hogar, el centro de cuidado, el preescolar, y la escuela) se ven mutuamente influenciados, lo que significa, que las transiciones pueden considerarse cómo un proceso multifacético que implica una serie de interacciones y procesos a lo largo del tiempo (Dunlop, 2014; Kraft-Sayre y Pianta 2000; Petriwskyj, Thorpe y Tayler, 2005).

Cuadro 1. Perspectivas de las transiciones en la primera infancia

Ejes de análisis	Perspectiva antropológica socio-cultural (OEA, 2006; Van; Vogler et al., 2008)	Perspectiva de la neurociencia (Cárdenas, et al., 2018; Grantham-McGregor et al., 2007; OEA, 2006; Vogler et al., 2008)	Psicología evolutiva: Paradigma constructivistas piagetianos (Piaget, 1973; OEA, 2006)	Perspectiva socio-cultural (Vygotksy, 1978; Vogler et al., 2008)	Perspectiva del modelo ecológico (Amar, Abello y Acosta, 2003; Bronfenbrenner, 1987; Rimm-Kaufmann y Pianta, 2000).
Abordaje de las transiciones	Ritos que experimentan los niños a lo largo de su vida que demarcan etapas o cambios de estatus (Ejemplo nacimiento, la juventud, el matrimonio, y la muerte).	Destaca el rol que tienen las experiencias o contextos inmediatos en el desarrollo del cerebro y el niño.	Etapas evolutivas del desarrollo por las que transitan los niños/as, que están determinadas por hitos, del desarrollo físico, cognitivo, socio-emocional y moral.	Procesos de aprendizaje sociocultural, que surgen de la interacción social, los intercambios recíprocos y las pautas transaccionales que se dan entre el niño con su entorno social (Adultos, comunidad, pares etc.).	Cambios de rol y de entornos que acontecen a lo largo de la vida de los niños, los cuales tienen una influencia directa en su desarrollo.
Perspectiva del niño/a	Asumen una actitud creativa y transformadora apropiándose de su cultura. Aportan en la construcción de sus entornos evolutivos desde sus propias expectativas y a partir de la interacción que tienen con sus cuidadores.	Ser biosociosocial, que requiere una contención y sostén durante su desarrollo por parte de sus cuidadores y de otros agentes socializadores que le ofrecen herramientas, oportunidades y recursos para el desarrollo de sus potencialidades.	Participan activamente en su ambiente físico y social, elaborando esquemas cognitivos para darle un sentido a su entorno y así obtener paulatinamente una comprensión intelectual, social y moral cada vez más elaborada y sofisticada.	Participan activamente en el ritmo y la calidad de sus experiencias de transición que viven en cada uno de los sistemas ecológicos.	Se desarrollan a partir de las interacciones cotidianas con sus cuidadores y con los demás niños, haciendo uso de los símbolos y objetos presentes en los entornos cercanos y no inmediatos, siendo capaces de transformarlos activamente.

Dimensiones de estudio	Los contextos que terminan las transiciones y ritos de paso durante la infancia (Sistemas de cuidadores, prácticas de interacción cuidado y crianza, entorno espacial de desarrollo y las condiciones materiales), que permite que los niños lleguen a lograr y dominar un comportamiento valorado por su ámbito cultural.	Estudio de los cambios funcionales y estructurales en el cerebro (Sistema central, el periférico, bases neuronales del aprendizaje) que ocurren a lo largo de la vida y que ayudan a comprender los procesos cognitivos y comportamiento del ser humano. Estudio de la influencia del ambiente y de las experiencias de intervención temprana en la maduración cerebral y el desarrollo infantil.	Etapas del desarrollo por las que transitan los niños/as (Desarrollo físico, cognitivo, socio-emocional y moral)	Investigan las experiencias inmediatas de los niños dentro de su contexto y los modelos de interacción entre los individuos, los grupos y las instituciones a medida los niños se van desarrollando a lo largo del tiempo.	
Factores Facilitadores del desarrollo y las transiciones	Se le atribuye una importancia significativa a las actividades de grupo pues constituyen para los niños oportunidades en la apropiación de la cultura y establecimiento de las bases para la construcción de su propio futuro, a partir de las convicciones o creencias que tienen acerca del mundo.	Mecanismos biológicos, experiencias del ambiente e intervenciones de calidad en la primera infancia tienen importantes consecuencias en el aprendizaje y en etapas posteriores del desarrollo humano. Las experiencias de cambio que viven los niños al pasar de un entorno de cuidado y educativo a lo largo de su vida tiene un impacto significativo en el desarrollo del cerebro.	Interacciones enriquecedoras entre los procesos de maduración y la progresiva estructuración y reestructuración de los esquemas cognitivos en cada etapa, por parte de los niños y de sus propias experiencias que favorece gradualmente el desarrollo de capacidades más elaboradas de pensamiento y razonamiento.	Los procesos culturales y sociales en los que está presente la participación guiada, Mediación y andamiaje a través de instrucciones que reciben los niños de sus docentes, adultos o pares que les permite lograr nuevas metas de desarrollo durante sus transiciones.	Conexiones positivas entre los sistemas ecológicos (hogar, la escuela, prácticas y valores entre padres y los docentes, contextos de trabajo de los cuidadores, organizaciones comunitarias y capacidad instalada de políticas públicas etc.) y las interacciones entre estos sistemas que tienen algún grado de efecto sobre el niño y su desarrollo.

Fuente: Autoras (2020).

En efecto, al revisar cada una de estas perspectivas existen diferencias en la forma de comprender las transiciones y los factores tanto internos (Características del niño) como externos (Ambiente familiar, social y cultural) a los cuales les atribuyen en menor o mayor grado un nivel influencia en el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, todas confluyen en entender que los niños no experimentan sólo transiciones, sino que estas pueden ser armónicas y positivas, dependiendo de las experiencias enriquecedoras que tenga en su ambiente familiar, social, cultural y comunitario, así como también del nivel de participación y preparación que tenga los padres, profesores y actores educativos para acoger al niño, siendo así una responsabilidad compartida (Avenidaño y Daza, 2019; Ramírez y Álzate 2018). Por tanto, la pregunta para entender las transiciones no solo debe estar centrada en cómo o cuán preparados están los niños para transitar de una instancia educativa sino también cuán preparadas están las instancias educativas y de cuidado para recibirlos (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Las experiencias de tránsito de un nivel al otro deben ser vislumbradas como un momento positivo, de descubrimiento y transformación que vivencia los niños, padres de familia y docentes (Firth, Couch y Everiss, 2009). Lejos de ser valorada como un problema o dificultad, debe asumirse como un reto y oportunidad de crecimiento educativo, desarrollo personal y social por parte de la familia y la comunidad educativa, que les permita a los niños tener acceso a nuevos entornos de aprendizaje y socialización, y así potencializar sus competencias y capacidades (Sierra, 2017).

En este sentido, cuando se habla de transiciones exitosas, es necesario conocer aquellos factores tanto internos o externos que determinan la forma en cómo se viven las transiciones, lo cual que supone, que estas no afectan de igual manera u ofrecen las mismas oportunidades para todos los individuos (Monarca, Rappoport, y Fernández, 2012; Peralta, 2007). Los factores internos corresponden al dominio personal, que incluye los rasgos de personalidad, el nivel de cognitivo y socioafectivo, estado nutricional y experiencias de aprendizaje previas que le brindan el hogar, en las que están presentes relaciones de apego con los cuidadores (Coelho, Marchante y Jimerson, 2017). Así mismo, el nivel educativo de los padres, la valoración de los padres sobre la infancia, su actitud hacia la educación, ambiente familiar y el estatus socioeconómico, son factores que tienen una influencia significativa para que las transiciones sean experimentadas más o menos positivas (Monarca, et al., 2012).

En cuanto a los factores externos, las investigaciones plantean que la forma en cómo se vincula la escuela con la familia y las estrategias de acompañamiento educativo dirigidas a sensibilizar al niño, al docente y padre de familia sobre las transiciones, constituye un factor predictor importante para el éxito en las transiciones (Fabian y Dunlop, 2007). La continuidad entre los diferentes grados a través de lo pedagógico, a partir de un trabajo colaborativo entre docentes y familias, es otro factor a considerar que posibilitan las transiciones educativas; por consiguiente, se hace necesario alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de los niños (Kagan, Carroll, Comer y Scott-Little, 2006).

No obstante, esta continuidad se ve afectada cuando no existe una articulación entre las prácticas pedagógicas que se realizan en la educación inicial y la primaria, por ejemplo, en la educación inicial, se desarrollan prácticas con un enfoque pedagógico basado en el juego y en metodologías flexibles que fomentan el descubrimiento, exploración y curiosidad favoreciendo así, un aprendizaje significativo; por su parte, la educación primaria, asume un enfoque pedagógico más estructurado, formal y orientado al logro de metas académicas, pues el aprendizaje, se centra en contenidos del currículo o competencias básicas (Ballam, Perry y Garpelin, 2017). Como puede verse, los intereses divergentes de ambos niveles educativos se relacionan con una concepción distinta de los niños y de la forma en que éstos aprenden; de ahí la necesidad de continuar generando procesos de participación conjunta para el desarrollo de estrategias orientadas a preparar a los niños durante las transiciones y acompañarlos mejor en estos periodos.

En síntesis, las transiciones son importantes porque constituyen un proceso de cambio que abarca los eventos y experiencias que ocurren cuando un el niño transita de un entorno a otro; por ello, el primer contacto de los niños con el sistema educativo marca la pauta de cómo experimentarán estos entornos como un escenario para el aprendizaje y desarrollo social (Nelson, 2004). Diversos estudios muestran que una experiencia positiva durante las transiciones es un predictor de éxito a largo plazo en términos de resultados sociales, emocionales y educativos (Fabián y Dunlop, 2007; Peters, 2010), del mismo modo, plantean que estas experiencias se asocian con resultados académicos y sociales más favorables (La Paro, Pianta y Kraft-Sayre, 2003, Schulting et al., 2005). Por consiguiente, puede hablarse de una transición exitosa cuando los niños se sienten emocionalmente seguros, relajados y

cómodos en el nuevo entorno educativo, muestran interés por aprender, motivación para participar en las actividades que propone el docente, tienen mejores resultados en el desarrollo de habilidades académicas y sociales, desarrollan actitudes y sentimientos positivos sobre la escuela y aprendizaje, junto con un sentido de bienestar, pertenencia e inclusión (Astbury, 2009).

Por otra parte, conviene destacar que aquellos niños que se adaptan más fácilmente a las nuevas rutinas escolares también son más propensos a participar en las actividades de clase y disfrutar de la escuela (Ladd et al., 2006) y existe mayor probabilidad de participación activa de la familia en la educación de los niños y el desarrollo de relaciones de mutuo respeto entre familias y educadores cuando las transiciones suelen ser positivas (Ramey y Ramey, 1994). De modo que, es fundamental tener en cuenta el desarrollo de prácticas de transición que fomenten la participación de los niños y sus familias con los docentes y comunicaciones efectivas o actitudes de responsabilidad conjunta entre los diferentes actores presentes en cada una de las ecologías en las que participan los niños (es decir, educación inicial-primaria), pues según como lo indica la literatura, las transiciones pueden tener un efecto potencial sobre la vida de los niños y su futuro éxito académico (Ahtola et al., 2011; Schulting et al., 2005).

A modo de cierre: retos de la educación inicial para garantizar transiciones armónicas o exitosas

Durante este documento se expone de manera clara los hallazgos que desde la revisión de literatura se encontraron para responder a las preguntas ¿Qué se entiende por educación inicial y transiciones en la primera infancia? Y ¿Por qué es importante la educación inicial para el desarrollo social de un país?, encontrando que hoy más que nunca el sistema educativo se enfrenta a diversos retos para favorecer transiciones exitosas, donde es necesario identificar discontinuidades y generar acciones coordinadas y articuladas que flexibilicen el currículo de los diferentes niveles educativos y brinden a los niños y niñas una experiencia satisfactoria en la primera infancia, prioricen la diversidad territorial, cultural y personal y posicionen las políticas de infancia como una reivindicación del Estado en su labor por la protección integral y una invitación a la articulación intersectorial.

Para responder a la flexibilización del currículo es necesario tener en cuenta las estrategias didácticas y el modelo pedagógico que fundamenta

las prácticas educativas, de manera que el niño se convierta en el centro del aprendizaje, como también dinámicas de participación conjunta entre padres de familia-docentes y políticas educativas, que reconozcan las experiencias previas de los niños y asu vez, brinden información de las características del desarrollo infantil, el ambiente educativo, las expectativas de desempeño y el tipo de apoyo que necesitan los niños para afrontar de manera asertiva los nuevos entornos de aprendizaje (Fabian y Dunlop, 2007, OEA, 2006).

Así mismo, es fundamental que los entornos educativos, reconozcan y respondan a la diversidad de los niños, la familia, y la comunidad (Dockett y Perry, 2014). Esto se puede promover a través de la construcción de relaciones recíprocas y respetuosas entre educadores, familias y agentes que estén involucrados en esta transición, como también, fomentar el sentido de pertenencia de sus participantes, desarrollando actitudes y sentimientos positivos hacia la escuela y el aprendizaje, factores claves que promueven la continuidad (Firth et al., 2009). De igual manera, estos entornos, deben favorecer vínculos sociales, que lleven a los niños a sentirse seguros y motivados por aprender y participar de las actividades pedagógicas (Ramírez y Álzate, 2018; Sierra, 2017).

En este orden de ideas, para favorecer las transiciones exitosas es importante reconocer el cambio emocional que experimentan los niños en los nuevos entornos de aprendizaje. De allí que es indispensable generar interacciones positivas y seguras donde el docente se vincule con estos agentes desde el sentir, para tener en cuenta sus intereses y necesidades particulares, y así proponer actividades que fomenten la participación, relaciones empáticas, trabajo colaborativo y el juego enmarcado en un proceso de acogida y adaptación. En consecuencia, el apoyo emocional que se le brinde al niño durante la transición constituye un factor clave de éxito para su desarrollo; en este sentido, el rol del adulto debe estar orientado a ayudar a los niños a sentirse seguros y generar experiencias de aprendizaje que apoyen su crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones (física, cognitiva, emocional, social y lingüística) (Fabian y Dunlop, 2007; Kraft-Sayre y Pianta, 2000).

Ahora bien, como lo vimos al inicio, el país a nivel de políticas públicas tiene una propuesta clara de protección infantil, y a través de las instituciones públicas en los territorios se están creando comités e instancias interinstitucionales que materializan las acciones concretas para fortalecer

los procesos de garantías de derechos para la primera infancia. Así es que la tarea de corresponsabilidad por parte del Estado se está ejecutando a través de la legislación y la incorporación de recursos económicos para brindar una atención integral, vinculando a la sociedad y la familia para que asuman un papel de protección y de garantía de derechos hacia la primera infancia (Concha, Bakieva y Jornet, 2019).

En este sentido, para hablar de transiciones exitosas, es necesario que exista un marco regulatorio y político que favorezca la continuidad de las experiencias de los niños de un entorno a otro y el reconocimiento de sus intereses, necesidades y capacidades. Por ello, actualmente los estudios no solo deben centrarse en comprender las transiciones y los cambios que experimentan los niños, sino, además, reconocer la participación, preparación y la responsabilidad que tienen los diferentes agentes como la familia, docentes, directivos y estado para acoger a los niños y brindarles las condiciones necesarias que favorezcan su desarrollo integral.

Por consiguiente, las transiciones deben asumirse desde nociones integrales y multidimensionales que integren tanto las características individuales del niño (por ejemplo, su desarrollo físico, cognitivo y competencias lingüísticas, conductuales, sociales y emocionales) y su entorno (incluyendo hogar, escuela y la comunidad en general) para hacer frente a los desafíos que estas representan (RimmKauffman y Pianta, 2000). De igual manera, han de sustentarse en estrategias planificadas que involucren el hogar, los profesionales y el centro educativo con el propósito de garantizar la continuidad armónica entre todas las etapas educativas (Smart, Sanson, Baxter, Edwards y Hayes, 2008).

Los puntos de vista actuales sobre las transiciones reconocen que los niños no funcionan de forma aislada y los resultados obtenidos en las trayectorias escolares están influenciadas por una variedad de factores contextuales (Margetts, 2007; Pianta y Kraft-Sayre, 2000). Diversos investigadores han encontrado útil el modelo ecológico del desarrollo humano para conocer las experiencias que vivencian los niños durante las transiciones desde la primera infancia hasta la escuela primaria (Bohan-Baker y Little, 2004; Fabian y Dunlop, 2006 y 2007; Rimm-Kaufman y Pianta, 2000), dado que este modelo permite ver al niño como una parte de un proceso de interacción global que influye en su desarrollo y aprendizaje, por consiguiente, como lo afirma Bronfenbrenner (1992) las características de la persona en un momento dado de su vida interactúan con las propiedades de los entornos

inmediatos y no inmediato en los que vive (familia, escuela, comunidad, instituciones, cultura, leyes etc.), lo que conlleva a una acomodación mutua y progresiva de los cambios que experimenta a lo largo de su vida como resultado de las relaciones que se establecen entre estos entornos.

Visto desde esta perspectiva, la transición es un proceso de co-construcción logrado a través de la interacción entre todas las partes interesadas: niño, familia, escuela y la comunidad en general, así como el contexto cultural, político y las legislaciones gubernamentales. Es así como las diferencias culturales entre educación inicial, preescolar y primaria, en términos socioculturales, inciden en la transición entre entornos y son de gran importancia para lograr la continuidad entre los tres sistemas educativos. Por tanto, asumir el modelo de desarrollo de los sistemas ecológicos implica abandonar la noción de la transición como el simple paso de un entorno a otro o como un evento aislado para los niños, para asumir la idea que el niño está integrado en un grupo de sistemas que interactúan (Bohan-Baker y Little, 2002). asimismo, al hablar de transiciones exitosas es esencial tener que éstas no están sujetas únicamente a las habilidades que el niño puede aportar al entorno educativo, sino que éstas son el resultado de la mediación del contexto ecológico, es decir, relaciones cercanas, colaborativas y de apoyo entre la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad (Mashburn y Pianta, 2006).

La transición al entorno educativo según la revisión de la literatura debe conceptualizarse en términos de relaciones entre los niños y los contextos que los rodean, como escuelas, compañeros, familias y comunidad, los cuales tienen una interacción continua, bidireccional y transaccional que influye de manera directa o indirecta en los resultados de la transición (Kraft-Sayre y Pianta 2000; Smart, Sanson, Baxter, Edwards y Hayes, 2008). Esto significa, que en la medida en que los niños hacen una transición del entorno hogar a la educación inicial o primaria, comienza a formarse una nueva ecología, la cual constituye un desafío no solo para ellos sino también para su familia, pues se enfrentan a cambios en los entornos físicos y sociales, nuevos currículos, estándares académicos, adopción de nuevos roles, actitudes e interrelaciones con los docentes; por tanto, el desarrollo de esta ecología es un enfoque clave para comprender los procesos y resultados de transición, y a su vez, ofrece lineamientos para el diseño de estrategias que favorezcan un tránsito exitoso de los niños a lo largo de sus trayectorias escolares.

En suma, puede concluirse que las transiciones deben ser entendidas desde un modelo ecológico, centrado en la importancia de las relaciones positivas entre los niños, sus docentes y sus padres, las cuales son cruciales para garantizar las transiciones exitosas y ayudar a los niños a prepararse y tener éxito en la escuela. En este sentido, tanto los docentes como la comunidad en general deben estar preparados para afrontar el cambio y facilitar la acogida y adaptación de los niños que transitan de un entorno a otro, con la implementación de prácticas efectivas centradas en sus particularidades, intereses, diferencias y necesidades culturales y de aprendizaje de cada uno de los niños y las familias, con el propósito de crear apoyos y cultivar un sentido de pertenencia o cercanía entre los entornos de la primera infancia y la educación inicial o infantil para una adecuada adaptación y desenvolvimiento en los diferentes contextos y niveles educativos en los que transitarán durante su trayectoria de vida.

Referencias

- Abello, R & Acosta, A. (2006). Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá, Colombia. *Journal of Education for International Development*, 2 (3). Recuperado de: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/RecomendacionesColumbia.pdf>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Alvarado, S. y Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 907-928.
- Amar, J., Llanos, R. & Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, (11), 107-121.
- Astbury, B. (2009). Evaluation of Transition: A Positive Start to School Pilots.
- Avendaño, L. D. y Daza, L. K. (2019). *Transiciones Armónicas De Los Niños Y Niñas De Las Instituciones Fe Y Alegría* José María Vélaz Y

- El Hogar Infantil Asociación De Padres Usuarios Compartir Suba III Desde Una Implementación En La Gerencia Educativa* (Tesis de Especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (2017). International Perspectives on the Pedagogies of Educational Transitions. In: N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (eds.), *Pedagogies of Educational Transitions* (pp. 1-12). Cham: Springer.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D. & Dodge, K. (2011). Enhancing the Transition to Kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the ‘Stars’ summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 247-254. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.07.004
- Bohan-Baker, M., & Little, P.M. (2002). The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices To Involve Families.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. (2004). The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1992). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Scientific environments* (pp. 3–44). Hillsdale: Erlbaum.
- Cárdenas Cáceres, L., Carrillo Sierra, S. M., Mazuera Arias, R. y Hernández Peña, Y. K. (septiembre-diciembre, 2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 159 - 172.
- Chan, W. L. (2010). The Transition from Kindergarten to Primary School, as Experienced by Teachers, Parents and Children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 973-993. doi: 10.1080/03004430802586130
- Coelho, V., Marchante, M. & Jimerson, S. (2017). Promoting a Positive Middle School Transition: A Randomized-Controlled Treatment Study Examining Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (3), 558-569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6

- Comisión intersectorial para la primera infancia. (2014). *Estrategia de Atención Integral A La Primera Infancia. Un modo de concebir, comprender y actuar*. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Estrategia%20de%20Atenci%C3%B3n%20Integral%20a%20la%20Primera%20Infancia.pdf>
- Concha, M. V., Bakieva, M. y Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL & C). *Revista Publicaciones*, 49 (1), 113–136. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9857
- Cordero, T. (2004). Educación inicial en américa latina: situaciones y retos. caso panameño. *Revista Educación*, 28 (1), 39-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028104>
- Córdoba, L. M., Hernández, P. I., Palacio, C. y Tobón, J. A. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, (2), 86-94. Recuperado de: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/JSR/article/view/2582>
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government Department of Education.
- Dunlop, A.W. (2014). Thinking About Transitions: One Framework or Many? Populating the Theoretical Model Over Time. In: B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to School International Research, Policy and Practice* (pp. 31-46). Australia: Springer.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary Scholl. Paper Commissionrf for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. París: UNESCO.
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Featherstone, S. (2004). Smooth Transitions. *Nursery World*, 104 (3919), 14-15.
- Firth, J., Couch, J. & Everiss, L. (2009). *An exploration of the practices and systems that foster a sense of wellbeing and belonging for young children and their families as they transition from home to a 'formal' home-based care and education*. Research Report for the Ministry

- of Education. Centre of innovation Research, Wellington, Nueva Zelanda. Recuperado de: https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0019/85330/COI-Research-An-Exploration-of-the-Practices-and-Systems.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). *Preparación para la escuela y las transiciones*. Recuperado de: https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf
- García, F (2001). Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Simposio llevado a cabo por la organización Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- González-Vélez, A. C. (2017). Brechas de género y desigualdad: de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2017/05/brechas-de-genero-ods>.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. y el grupo de dirección de desarrollo infantil internacional (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369 (), 60–70. doi: 10.1016/S0140-6736(07)60032-4
- Kagan, S., Carrol, J., Comer, J. & Scott-Little, C. (2006). Alignment: A Missing Link in Early Childhood Transitions? *Young Children*, 61 (5), 26-32.
- Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479280.pdf>
- Ladd, G., Herald, S., & Kochel, K. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education & Development*, 17(1), 115-150.

- La Paro, K., Kraft Sayre, M., & Pianta, R. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Ley 1804. (2016). Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Congreso Nacional de la República de Colombia.
- Ley 1098. (2006). Código de Infancia y Adolescencia. Congreso Nacional de la Republica de Colombia.
- Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Australian Research in Early Childhood Education*, 20 - 30.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school – benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), 43-50
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, 17 (1), 151–176.10.1207/s15566935eed1701_7
- Mascareño, M., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2014). Profiles of Child Developmental Dimensions in Kindergarten and the Prediction of Achievement in the First and Second Grades of Primary School. *Early Education and Development*, 25 (5), 703-722. doi: 10.1080/10409289.2013.827913
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial* (Documento N° 20). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2015). ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf
- Monarca, H. A., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 49-62. doi: 10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461

- Nelson, R. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 187–190.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). Starting strong II: Early childhood education and care. París: OECD.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2006). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional Macro conceptual, situación, avances y desafíos*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/125/51.pdf>
- Peralta, M. (2007). Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf
- Peters, Sally. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13 (1), 55-69. Doi: 10.1080/09669760500048360
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Quintero, A. (2011). Modelos de políticas públicas de Colombia, en beneficio de las familias. *Revista Katalysis*, 14 (1), 116-125. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a13.pdf>
- Ramírez, M. F. y Álzate, N. (2018). *Una mirada reflexiva al tránsito armonioso en la infancia* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Ramey, S.L., & Ramey, C.T. (1994). The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 194–199.
- Reveco, O. (2008). *Transiciones del niño del hogar a la escuela en la primera infancia. Desafíos para las políticas públicas*. Documento presentado en el Primer Seminario Hacia Una Primera Infancia Exitosa: Aportes Desde El Estado, Familia Y Comunidad. Escuela para el desarrollo, Lima, Perú.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Child Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Revista Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (48), 159-184.
- Sierra, S. (2017). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo, Vigo, España.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871.
- Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85. doi: 10.1177/183693911203700411
- Smart, D., Sanson, A., Baxter, B., Edwards, B. & Hayes, A. (2008). *Home-to-school transitions for financially disadvantaged children: Summary report*. Sidney: The Smith Family and Australian Institute of Family Studies.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas* (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, N° 48). La Haya: Fundación Bernard van Leer. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.