



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Entre trayectoria y transición:  
qué dicen niños y niñas de nivel 5 años**

TRABAJO FINAL DE GRADO

Artículo científico de producción empírica

Julio, 2024

Estudiante: Camila Otero 5.095.839-0

Docente tutora: Profa. Dra. Gabriela Etchebehere

Docente revisor: Profa. Adja. Dra. Cecilia Pereda

“(…) decir lo que se siente exactamente como se siente

—con claridad, si es claro;

oscuramente, si es oscuro;

confusamente, si es confuso—;

comprender que la gramática es un instrumento, y no una ley”

(Pessoa, 2008, p.101)

## Agradecimientos

A todos quienes en algún sentido u otro  
me han sostenido y acompañado  
durante esta parte de mi trayectoria educativa.

A la UdeLaR y al cuerpo docente.

A los niños y niñas que asintieron en  
participar de este estudio.

A Marcos.

A mi familia de sangre,

a mi familia elegida y

a mi familia alfarera.

A Dios,

jamás podría haber yo hallado la vida,

si la Vida no me hallaba primero a mí.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Carátula, epígrafe y agradecimientos corresponden al formato de presentación como Trabajo Final de Grado, y no al de artículo científico, por lo que no se incluirán de enviarse a publicación.

## **Resumen**

El artículo presenta los resultados obtenidos en una investigación acerca de la perspectiva infantil sobre la trayectoria educativa en el Nivel Inicial y la transición a Primaria. Se trata de un estudio exploratorio de carácter cualitativo, que a través del método de Conversaciones con Niños, recoge las voces de 21 niños y niñas de un grupo de nivel 5 años de un jardín público de Montevideo, Uruguay. Entre los resultados se destaca que niños y niñas logran dar cuenta de su trayectoria educativa en Nivel Inicial, expresando ideas y vivencias de los diferentes tramos de la misma. Se enuncia la experimentación de emociones ambivalentes asociadas al ingreso al jardín. Por otra parte, se hace especial mención de las maestras, las amistades y el juego como aspectos vinculados al disfrute de su tránsito educativo; y por otro lado las peleas con pares como aspecto ligado a la producción de malestar. En relación a la transición educativa a primer año emergen resultados que apuntan a que dicho proceso es vivenciado con gran intensidad por parte de niños y niñas, quienes experimentan emociones ambivalentes en torno al tema. A su vez, se evidencia el beneficio de que cuenten con información pertinente y acompañamiento de las familias y los agentes educativos, en tanto contribuye a la disminución de la ansiedad e incertidumbre.

**Palabras clave:** Infancia; Investigación; Educación inicial; Montevideo (Uruguay); Trayectoria del estudiante (Tesauros); Perspectiva infantil; Transición educativa; Trayectoria educativa (palabras clave del autor).

## **Introducción**

Para el presente Trabajo Final de Grado se ha seleccionado la modalidad de Artículo Científico de producción empírica, que presenta los resultados obtenidos en una investigación sobre la perspectiva infantil acerca de la trayectoria educativa en el Nivel Inicial y la transición a Primaria.

Dicha investigación se realizó en el marco de la Práctica de Graduación “Intervenciones en Educación Inicial”, perteneciente al EFI: “Intervenciones psicosocioeducativas promotoras de los derechos de infancia” durante el periodo de abril a noviembre del año 2023.

Se trata de una práctica que, desde una modalidad preventiva de la psicología en el ámbito educativo, tiene como objetivo promover los derechos de infancia y el desarrollo integral de niños y niñas. Se enmarca en la metodología de investigación-acción y se privilegia el trabajo grupal con los diversos actores de la comunidad educativa: niños, niñas, familias y personal del centro.

La práctica se desarrolló en un centro educativo de la ciudad de Montevideo, ubicado en la zona costera y cercano al centro, al cual asisten niños y niñas pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico medio-alto.

En el año 2023, dada la alta demanda de acompañamiento a la movilización afectiva que el proceso de transición despierta en niños, niñas y familias de nivel 5 años, se planificó una estrategia de intervención que favoreciera atravesar dicha etapa y pudiera reducir el malestar e incertidumbre asociados a la misma. De este modo, emerge como parte de la intervención el estudio de la trayectoria educativa por nivel inicial, en el entendido de que la transición se posiciona como esa instancia entre el cierre de la presente trayectoria educativa y el comienzo de otra en un nuevo nivel educativo.

Co-habitar los espacios de aprendizaje grupal, además de compartir diversas instancias de acompañamiento y juego en la jornada, fueron posibilitando el construir lazos y vínculos de confianza entre la estudiante de psicología y el grupo de nivel 5. Ello resultó fundamental para propiciar un espacio seguro y de confianza, en el que fuera posible brindar abordaje, escucha y contención a todo aquello que refiere a la construcción del

relato de la trayectoria educativa, así como a todo aquello que moviliza la temática de egreso y transición.

De este modo, el presente artículo se centra en exponer los resultados obtenidos de la perspectiva infantil acerca de dichas temáticas.

Posteriormente, a través de la instancia de devolución de los resultados, se continuó trabajando el egreso y pasaje a primer año junto a niños y niñas y con sus familias.

En relación a la elección del eje temático<sup>2</sup>: trayectoria educativa-egreso-transición, para el TFG, puedo dar cuenta de que el mismo tiene fuertes lazos con mi presente implicación. Hoy me encuentro en ese mismo lugar que se encontraban niños y niñas de nivel 5, cercanos a finalizar una etapa en la trayectoria educativa. Hoy, soy yo la que enfrenta el egreso, la transición hacia esa *escuela de grandes*. ¿Tiene paredes blancas? preguntó un niño, ¿se puede jugar?, ¿qué vamos a aprender?. Por momentos, hago eco de las preguntas acerca de ese gran *después*: ¿qué viene después?, ¿se puede jugar?. Hoy soy yo la que recuerda, la que enfrenta la tarea de ensamblar todas esas piezas que formaron mi trayectoria educativa por la universidad. Hoy soy yo la que quiere que le digan ¿qué es lo que pasa después?. Hoy toca remangarme, empezar a elaborar las ansiedades ante lo desconocido y amasar el temor de la pérdida a lo que ya conozco.

Más allá de lo metafórico o poético de este análisis de la implicación: aunque la elección de este tema como cierre de mi proceso formativo, aparece ligada a mis circunstancias actuales; toda la intervención llevada adelante en esta práctica pre-profesional fue sumamente enriquecedora, dejando una huella en la experiencia, como solo una práctica pre-profesional puede hacerlo.

En este TFG, hablaré de otros, y en algún modo, también de mí. Quien sabe, quizás al reflexionar en la perspectiva infantil sobre la trayectoria y la transición, pueda en algún modo re-construir mi perspectiva adulta acerca de mi trayectoria y transición.

### **Justificación y Antecedentes**

El estudio y la atención de la transición de la educación inicial a la educación primaria, es de relevancia dado lo crucial y significativo de este momento en el desarrollo de niños y niñas.

---

<sup>2</sup> Este apartado se incluye en tanto el presente estudio se presenta como Trabajo Final de Grado. En caso de publicación del mismo, este apartado no se incluiría.

Esta transición, supone cambios en cuanto a lo educacional: cambio de referentes y de amistades, de aprendizajes y metodologías, espacios y manejo del tiempo; así como también cambios en la dinámica familiar, en las rutinas, en las expectativas y temores depositados sobre estos niños y niñas que empiezan la etapa escolar. Todos estos cambios generan gran movilización afectiva tanto en niños y niñas, como en el mundo adulto que los rodea, resaltando una vez más su cualidad de etapa de gran importancia y sumamente pertinente a ser atendida (Etchebehere et al., 2007). Correa (2009) sostiene que la transición del nivel inicial al nivel escolar, se constituye como uno de los cambios más importantes vividos en la infancia.

Etchebehere et al. ya en el 2007, destacaban lo llamativo de la falta de espacios y dinámicas de abordaje para el periodo de egreso, en contraposición a las varias propuestas de adaptación al jardín durante el periodo de ingreso a la educación inicial. A partir de ello se asume como tarea de los equipos de psicología que operan en los centros educativos, brindar un abordaje que incluya acompañamiento y contención durante la etapa de transición.

Desde el marco de la práctica donde se desarrolla este estudio, y desde el rol del psicólogo/a como profesional de la salud, se vuelve menester intervenir desde el lugar de garantes de derechos de infancia y promotores del desarrollo integral de niños y niñas propiciando que dicha etapa sea vivenciada y experimentada desde un lugar seguro, de contención y apoyo. Incluir esta fase investigativa en la intervención, se fundamenta en que abordar la trayectoria educativa puede aportar al trabajo de la transición, a la vez que aportar conocimiento en un tema poco explorado en esta etapa.

En relación a los antecedentes se comienza por las investigaciones sobre la perspectiva infantil en torno a la transición del nivel inicial al nivel escolar, para luego rastrear antecedentes que investiguen sobre la temática de la trayectoria educativa en el nivel inicial.

A nivel internacional, Castro et al. (2012) desarrollan una investigación cualitativa, acerca de la transición educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria. Entre los principales resultados se destaca la necesidad de escuchar a todos los agentes involucrados en la etapa de transición, ya que queda de manifiesto que cada uno de estos actores experimenta y entiende dicho proceso de forma diferente. Conocer las diversas perspectivas contribuye a desarrollar una visión más amplia de la transición. Estos mismos autores, realizaron en 2015 una investigación cualitativa, en la cual participaron 60 niños/as,

del nivel 5 años, de dos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se realizó un seguimiento desde el tercer trimestre del nivel 5 años, y el primer trimestre de la educación primaria. A través de la técnica dibujo-conversación, se recoge la perspectiva infantil acerca de la transición educativa. Los resultados apuntan a la gran importancia que niños y niñas atribuyen a conocer el espacio y la arquitectura escolar; contar con información adecuada sobre la educación primaria y los requisitos académicos, normas y rutinas; conservar las amistades actuales como modo de apoyo para atravesar dicha etapa. Se llega a la conclusión de que este proceso es vivenciado con mucha intensidad por parte de niños y niñas, quienes expresan experimentar ansiedad, miedo o nervios (Castro et al., 2015).

Por otra parte, Correa (2009), realiza una investigación cualitativa, acerca de las transiciones educativas al inicio de la escolaridad, en una escuela privada, en la ciudad de Bogotá, Colombia. A través de grupos focales, talleres de dibujo y narración, y entrevistas semiestructuradas, se indaga acerca de la perspectiva de niños y niñas, familias, docentes, y otros agentes educativos, en torno a dicha temática. Entre los resultados se concluye que el colegio no cuenta con lineamientos institucionales para el abordaje de la transición, aunque sí cuenta con prácticas de articulación que favorecen lo que la autora llama: aprender a aprender de los niños y niñas.

En cuanto a antecedentes de intervenciones, a nivel nacional, Ruiz y Etchebehere (2022), realizan en el año 2020 una intervención en relación a la transición educativa de nivel 5 años a la escuela primaria, en un jardín público de la ciudad de Montevideo. A través de la modalidad de taller se abordaron las diferentes fases y problemáticas propias de la transición, lo que habilitó un espacio para que niños y niñas pudieran expresar sus intereses, preocupaciones e ideas en torno a la temática. Surge como parte de los resultados la evidencia de que niños y niñas que están atravesando dicho proceso, experimentan, en un primer momento, ansiedad, miedos y resistencia al cambio, pero a medida que se va abordando la temática, estos van disminuyendo para dar lugar a expectativas más positivas y emociones más agradables. A su vez, entre las principales conclusiones se llega a la importancia de contar con espacios para elaborar colectivamente todo aquello que despierta este proceso, resaltando la pertinencia de la participación de todos los actores involucrados (familias, comunidad educativa, niños y niñas).

En este sentido, los antecedentes mencionados tienden a coincidir, en mayor o menor medida, en la importancia del involucramiento de todos los agentes que hacen a la

comunidad educativa, para favorecer el proceso de elaboración de la transición educativa en nivel inicial; y por otra parte, queda de manifiesto el gran impacto que produce a nivel emocional en los protagonistas de dicho proceso.

Por último, en cuanto a los antecedentes en relación al tema de trayectorias educativas, se rastrearon en diferentes motores de búsqueda investigaciones que aborden la misma y que incluyan la perspectiva de los protagonistas. Si bien se hallaron varios artículos en relación al tema en diversos niveles educativos (Guevara y Belell, 2013; Gomez, Etchegorry, Avaca-Lopez y Caón, 2016; Ventós-Coll, 2017; López, Ramos y Pascoll, 2019; Lopez, Polgar, Ríos y Silvera, 2020; Rodriguez, 2022; Carillo y Flores, 2023), casi no se hallaron antecedentes en la educación inicial.

Por ejemplo, a nivel nacional, el estudio de Ventós Coll (2017), se trata de una investigación cualitativa que exploró la construcción de sentidos de estudiantes que retomaron la educación media de enseñanza técnica, con el plan de Formación Profesional Básica (CETP-UTU). Entre los resultados se clasificaron sentidos históricos, en relación a mandatos sociales e institucionales; sentidos emergentes, en relación a las trayectorias singulares y la superación personal; sentidos móviles, en relación a la movilidad de intereses y gustos; sentidos comparativos, en relación a las diferencias entre la enseñanza técnica y la general; y por último, sentidos de experiencia, en relación al apropiarse de la identidad de estudiantes.

El único antecedente que menciona el tema trayectoria en educación inicial es el de Quintana (2023), quien realizó un PAIE<sup>3</sup> cuyos resultados fueron presentados en su Trabajo Final de Grado. En este trabajo, la autora recoge las voces de niños y niñas acerca de su trayectoria educativa por la educación inicial en el contexto de pandemia. Se trató de un estudio cualitativo, basado en el método mosaico y en el método de conversaciones con niños y niñas, llevado a cabo en dos jardines públicos de la ciudad de Montevideo. Entre sus principales resultados se destaca la capacidad de niños y niñas para dar cuenta de su trayectoria educativa y recordar vivencias significativas, aún a pesar de estar atravesados por el contexto de pandemia.

Retomando la justificación de este estudio, resulta pertinente profundizar en la temática de trayectorias educativas. La misma ha sido objeto de diversos aportes teóricos, como por su parte, Terigi (2007) que contribuye a pensar la temática con dos conceptos

---

<sup>3</sup> Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil

claves. Por un lado, propone el concepto de “trayectorias reales”, haciendo referencia a la forma singular en que cada sujeto experimenta y va construyendo su trayectoria educativa, signada esta por las contingencias y acontecimientos propios de la vida. En contraposición, la autora llama “trayectorias teóricas” a la trayectoria esperada y planificada, aquella que se amolda a la propuesta educativa que ofrece el sistema, cumpliendo en forma los tiempos, las transiciones y los aprendizajes requeridos. Terigi afirma que las trayectorias teóricas terminan en muchas ocasiones, siendo simplemente eso: teóricas; abundando en la gran mayoría de casos las trayectorias educativas diversas y heterogéneas que escapan al molde de lo esperado (Terigi, 2007).

En otra línea de pensamiento, Brailovsky (2020) señala la asociación existente entre “experiencia escolar” y el término “trayectoria escolar”, destacando así que lo que suele referir la expresión “trayectoria” aparece ligado a “la longitud recorrida en cierta dirección” (p.48).

Gran parte de los aportes teóricos acerca de la temática de trayectoria, suelen referirse a ésta en relación a las continuidades o discontinuidades dentro del sistema educativo, o así también en relación a conceptos como éxito o fracaso escolar. Pero a efectos del presente estudio, el cual tiene por ámbito específico el de la educación inicial, se opta por tomar los planteos de Brailovsky (2020) quien propone pensar la “trayectoria educativa” como la experiencia de transitar por el jardín. En sus propias palabras, el jardín es donde “las cosas que acontecen en la jornada se inscriben auténticamente en la vivencia de las chicas y los chicos, y que se les da un lugar abierto y enriquecido, en el cuerpo, en la palabra, en el relato, en la conversación” (p.47).

En este sentido, pensar la trayectoria educativa por el jardín en relación a un transitar, tiende a contribuir a la idea de que la trayectoria escolar se ve asociada a la construcción activa de una experiencia. De este modo, en el presente estudio se tomará a la trayectoria educativa, no en relación al éxito o continuidad de la misma, si no en relación a la experiencia educativa desde la perspectiva infantil.

Siguiendo los aportes de Brailovsky (2020), se propone tomar dos palabras (experiencia y jardín) de forma asociada para la creación de un concepto: *experiencia-jardín*, a modo de ejercicio del pensamiento. Establecer así una continuidad de significados y sentidos que se entrelazan maleables, y pasibles de continuar siendo moldeados. Por lo tanto, esto posiciona al investigador/a en la tarea de ir al encuentro y

escucha de estas experiencias-jardín en las conversaciones con niños y niñas (Brailovsky, 2020).

Esto implica pensar el jardín como espacio privilegiado donde suceden cosas que permiten a niños y niñas ampliar su vivencia, experimentar fuera del hogar con pares y con otros adultos referentes.

Siguiendo a Brailovsky (2020), el autor propone pensar la experiencia en cuatro claves: como paseo, como travesía, como excursión y como contemplación.

Se toman prestadas un par de estas imágenes para hacer algunos apuntes sobre la concepción de *experiencia-jardín* que se propone indagar, y a su vez construir conocimiento desde la perspectiva infantil en este estudio; lo cual también hace a su justificación y pertinencia.

Pensar la experiencia como un paseo, implica una cuestión de disfrute, calma y un ritmo singular. En este sentido, la experiencia como paseo se vuelve un postulado interesante para entender el ritmo infantil como diferente al ritmo adulto, lo cual se puede traducir en un modo singular de experimentar.

La segunda imagen que se toma es la de travesía, la cual aparece ligada a lo salvaje, los desafíos y el peligro. El autor destaca este componente de, ante una travesía, estar dispuesto a atravesar con valentía, a diferencia del paseo caracterizado quizá de aquello más contemplativo y de tranquilidad (Brailovsky, 2020).

Se puede así pensar la *experiencia-jardín* como una tensión constante entre el paseo y la travesía, donde el sujeto se ve involucrado de múltiples maneras en su entorno.

Con todo esto, se pretende visibilizar la importancia del impacto que genera en la construcción de subjetividad de niños y niñas, su *experiencia-jardín*, o su trayectoria educativa en nivel inicial.

Como menciona Castro et al. (2012), experimentar el proceso de transición de forma adecuada, con el acompañamiento adecuado y la atención pertinente, tendrá un impacto positivo y favorecedor de las próximas transiciones, así como de las próximas trayectorias educativas. Que niños y niñas vivencien el proceso de transición educativa de forma saludable, disfrutable y acompañados, tiene que ver, desde este posicionamiento, con

habilitar espacios para rememorar la experiencia que la presente trayectoria educativa ha ido marcando.

Se destaca en esta línea lo beneficioso de reconstruir la trayectoria educativa, en cada nivel educativo, pero especialmente y de forma novedosa, en el nivel inicial. Para reconstruir se ha de recordar, y en este sentido recurriendo a la etimología del término: *volver a pasar por el corazón* (Veschi, 2020). Recordar con el corazón, con todo el cuerpo, con los olvidos, volver a pasar por el corazón la experiencia. Construir un relato, ensamblando diferentes momentos reales o no, percibidos o inventados, significados de una determinada forma.

De tal modo, este estudio invita a que al reelaborar el pasado, se habilite el ejercicio de resignificar la experiencia, de reconocer, de nombrar lo vivido y los afectos que ello produjo. Para que habiendo puesto en palabras esa bola inerte y viscosa que llamamos pasado, ahora sí se continúe el paseo y la travesía en un nuevo escenario escolar.

### **Preguntas de Investigación, Objetivos y Población**

A partir de la definición de la temática a abordar en este estudio, se arriba a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la perspectiva infantil acerca de la trayectoria educativa en su pasaje por el nivel inicial?

¿Cuáles son las ideas, vivencias y experiencias que destacan?

¿Qué emociones identifican en este proceso?

¿Qué describen de su trayectoria por los distintos años de jardín al momento del egreso y la transición a primaria?

De dichas preguntas de investigación surgen los siguientes objetivos

#### **Objetivo General**

Conocer la perspectiva infantil sobre la trayectoria educativa en niños y niñas de nivel 5 años de un jardín de infantes de Montevideo.

### **Objetivos Específicos**

1. Conocer las ideas, vivencias y experiencias que niños y niñas relatan acerca de su trayectoria por nivel inicial.
2. Indagar acerca de qué emociones logran identificar niños y niñas en relación a su pasaje por el jardín, hasta la actualidad.
3. Explorar cómo niños y niñas significan su trayectoria educativa al momento del egreso y transición a primaria.

### **Población Objetivo**

La población objetivo de la presente investigación se constituyó por 22 participantes de nivel 5 años, de un jardín público de la ciudad de Montevideo, de los cuales efectivamente participaron 21 de ellos/as, quienes habían manifestado el deseo de participar brindando su asentimiento (7 niñas y 14 varones).

Se trabajó con los integrantes del grupo de nivel 5 años, con quienes la estudiante de psicología se encontraba trabajando en el marco de la práctica “Intervenciones en Educación Inicial”.

### **Metodología, Materiales y Métodos**

La práctica pre-profesional en el centro educativo, ya mencionado, cuenta con una propuesta de intervención enmarcada en la metodología de investigación-acción. Por lo tanto, el presente estudio se ha amparado en dicha metodología para su planificación y ejecución. De este modo, tal como sostiene Blaxter et al. (2005), la investigación-acción conlleva una intervención que apunte a mejorar o a cambiar una situación específica. Partiendo desde una modalidad participativa y colaborativa, donde los actores sociales juegan un rol tan importante como los investigadores. De este modo, se investiga para accionar y posteriormente reevaluar la situación inicial.

Desde este marco se realiza un estudio exploratorio con el objetivo de conocer la perspectiva infantil sobre la trayectoria educativa por el jardín y la transición hacia primero de escuela, como problema de investigación que surge en el marco de la intervención y en la medida en que es un tema poco estudiado. En sus objetivos se relaciona con el enfoque cualitativo ya que se busca “sumergirse en el mundo subjetivo de las personas para hacerlo emerger” (Dorio Alcaraz et al., 2014, p.278); y en el mismo sentido, tal como afirman

Sherman y Webb (1988, citado por Blaxter et al., 2005), lo cualitativo “entraña un interés directo por la experiencia según se la `vive`, se la `siente` o se la `sufre`” (p.93).

En las bases del presente estudio, se encuentra en su diseño el investigar con niños y niñas, buscando entonces conocer cómo perciben y cómo sienten su trayectoria educativa por el nivel inicial y la transición hacia Primaria.

Investigar con niños y niñas, implica considerarlos sujetos de pleno derecho, expertos en aquellos temas que les afectan; a la vez que implica no ceder ante las tendencias paternalistas y adultocéntricas, en un esfuerzo de acceder al plano de la interdependencia adultez-infancia. En tal sentido, se trata de “desarrollar una investigación *con* niños y no una investigación *sobre* niños” (Castro et al., 2011, p. 115).

Posicionarnos desde un lugar de co-investigadores a la par de las infancias implica diseñar investigaciones que contemplen la utilización de técnicas participativas y adecuadas a la población con la que se va a trabajar. En este sentido dichas técnicas han de adaptarse a la etapa evolutiva, el nivel de autonomía progresiva, el desarrollo infantil, así como también a condiciones contextuales o de otro tipo (Duarte, 2022).

Para la presente investigación se utilizó específicamente la técnica de Conversaciones con niños, la cual requiere establecer un vínculo de confianza, construido entre las partes de forma previa a dicha instancia de conversación. De este modo se contribuye a sentar las bases para habilitar un espacio de encuentro, escucha e intercambio, donde se privilegie “la co-construcción de los datos o información” (Clark, 2017, citado por Duarte, 2022, p.123).

Duarte (2022), propone el concepto de “adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños”, mencionando que para escuchar sensiblemente a niños y niñas se los debe considerar interlocutores que pueden efectivamente comunicarse y dar un mensaje valioso, construido en base a sus propias experiencias y teorías.

Escuchar de forma sensible lo que niños y niñas tienen para decir, permite conocer cómo ellos y ellas construyen sentido alrededor de sus intereses y vivencias, lo que da acceso a eso que se suele llamar: perspectiva infantil. Por lo cual, conocer la perspectiva infantil implica adentrarse en sus ideas, sensaciones, emociones y sus propias teorías acerca del funcionamiento de las cosas y las personas; lo que desemboca en un tipo de comunicación singular que requiere, por lo tanto, de una escucha singular (Duarte, 2022).

Por último, escuchar implica responder, y responder implica reflexionar. En dicha reflexión y respuesta se da cuenta de que efectivamente se ha escuchado al niño/a, se da cuenta de que su mensaje ha sido recepcionado, de que su opinión es valorada y de que su comunicación puede contribuir a generar transformaciones a su alrededor (Duarte, 2022).

### **Desarrollo del Estudio**

Tal como se mencionó anteriormente, antes de dar comienzo al estudio se fue construyendo un vínculo de confianza, que permitió establecer parte de las condiciones necesarias para abordar la presente temática con el grupo de nivel 5.

Como instancia previa, a su vez, se desarrollaron conversaciones grupales donde se les transmitió a niños y niñas las características de la investigación, brindando un espacio para que pudieran hacer preguntas, evacuar dudas y dar su asentimiento de querer participar.

Dado que el presente estudio se enmarca en el desarrollo de la propuesta de intervención ya mencionada, el consentimiento de las familias para la realización del estudio estaba incluido en el acuerdo de trabajo informado, entre equipo de intervención-centro educativo-familias.

Posterior a esto, se les compartió la invitación a conversar acerca de lo que había sido su pasaje por el jardín: desde su ingreso hasta ahora. Al contarles que para dicha tarea se había preparado un lugar especial llamado “la carpa”, niños y niñas expresaron gran emoción y entusiasmo, manifestando su deseo de querer participar.

De este modo se estableció el encuadre: irían en duplas de niños/as, esta actividad sería durante algunas semanas hasta completar el número de participantes; las conversaciones serían grabadas en audio siempre que ellos/as estuvieran de acuerdo y podrían permanecer en la carpa el tiempo que ellos/as estuvieran a gusto, pudiendo volver al aula incluso antes de finalizar el tiempo de conversación.

Para dar lugar a las conversaciones, se preparó un lugar especial, apartado y acogedor. Para ello se recurrió al armado de “una carpa” en el salón de música del jardín; hecha de sábanas que colgaban, con una luz tenue y que diera la sensación de privacidad, sin que por ello dejara de ser un lugar conocido y seguro. Así mismo, se dispusieron almohadones en el piso y se colocaron cuadrados de tatami para lograr que sentarse en el suelo fuera más confortable.

Una vez habiendo explicado y brindado la información pertinente sobre la investigación en un lenguaje adecuado y comprensivo, se solicitó de manera verbal su asentimiento. En este sentido, se puede dejar constancia de algunos niños/as que abandonaron la investigación en el momento que así lo consideraron, así como también el requerimiento de algunos de no ser grabados, todos pedidos que se respetaron.

La estrategia de implementación consistió en la formulación de preguntas y el establecimiento de áreas a indagar teniendo en cuenta los objetivos del estudio: el ingreso al jardín en nivel 3 años, el pasaje por el nivel 4 años, y la situación actual en la clase de nivel 5 años, a la par del egreso y transición a primaria.

En términos generales, no se detectaron grandes dificultades en la implementación de la mencionada estrategia. En este sentido, en todo momento se optó por priorizar el establecer una conversación amena, adecuada y respetuosa con los niños y niñas, que contemplara los tiempos de cada participante, así como sus intereses y opiniones. En algunas ocasiones, por ejemplo, si la confusión o incomprensión tomaba lugar ante algunas preguntas se buscaba la manera de reformular la pregunta o ampliar la información brindada.

A grandes rasgos, todos y todas quienes participaron se apropiaron del espacio y se mostraron entusiasmados por estar en “la carpa”, participando y respondiendo de acuerdo a sus singularidades, habiendo quienes se distraían fácilmente, así como quienes se mostraban muy comprometidos con la tarea. Siendo que en la mayoría de ocasiones, las conversaciones fluyeron de forma adecuada y sin inconvenientes.

A través de construir y reconstruir con niños y niñas el relato de lo que se conmemoraba como su “trayectoria educativa” o su “experiencia-jardín”, se pudo conocer la perspectiva infantil acerca de la temática y contar con valiosa información para continuar trabajando la temática y dar inicio a los talleres e instancias grupales donde se abordaría más plenamente la temática de egreso, transición e ingreso a primaria.

## **Resultados**

Para el abordaje de los resultados se elaboraron tres dimensiones que facilitaron el análisis de contenido de las ideas recogidas.

## **Dimensión 1: Inicio a la Escolarización**

La dimensión 1 integra todas las ideas y percepciones planteadas en relación al ingreso al jardín y el comienzo en nivel 3 años.

Por un lado, se hace mención, con gran frecuencia, a la imagen de la maestra, dando cuenta de que recuerdan no solo el nombre, si no también si atravesaron algún cambio de maestra a lo largo del año.

*“Eeh, P. (nombre de la maestra)(...) cuando fue de viaje, cambiamos de maestra, y conocí a A.(nombre de otra maestra), pero no conocía el nombre” (V1).*

A su vez, niños y niñas expresan anécdotas que recuerdan de su pasaje por nivel 3 años.

*“Me acuerdo del primer día, lloré mucho (...) emm, me quería quedar en casa (...) ah y recuerdo otro día, que fue un día muy feo, el primer día donde yo vomité (...) yo cuando estaba en tres años siempre estaba nerviosa” (N4).*

Por otra parte, aparece como sumamente significativo, la mención que hacen algunos niños y niñas de su trayectoria educativa desde antes del ingreso al jardín.

*“Primero estaba con los chiquitos, primero con los de 1, después con los de 2, después con los de 4, después ... después con los de 3, después con los de 5(...) yo entre en nivel 2” (V1).*

*“No se, yo creo que entre en nivel 2, porque antes de entrar al 216 fui a “Caminito”, pero no se cuantos años pase en el jardín “Caminito” (...) yo creo que 100 años” (V9).*

A su vez, niños y niñas muestran también poder recordar sus amistades de nivel 3 y recordar actividades que fueron significativas para ellos.

*“Si, ese es el primer día, cuando conocí a M. (niño)” (V.8)*

*“Eeeh un día cocinamos unos muffin de espinaca o algo así ... y yo los probe” (V8).*

Otra categoría que presenta gran importancia es lo lúdico-recreativo, como asociado a aquello que les gustaba del nivel 3 años, destacando frases como:

*“Me gustaba jugar, me gustaba ir al patio, me gustaba mmmm ( silencio)” (V3).*

*“Las manualidades (...) a mi también me gusta dibujar” (N8).*

Por otra parte, las peleas con pares y el estar en penitencia aparecen como los componentes más significativos en relación a lo que no les gustaba.

*"¿Siendo sincero?, que me pegara G. (compañero), (luego menciona que eso lo hacía sentir triste)" (V5).*

*"Eso tampoco a mí me gustaba, pero tampoco me gustaba estar en penitencia" (V7).*

Por último, en cuanto a las emociones predominantes que recuerdan de su pasaje por nivel 3, aparecen en gran manera las emociones ambivalentes manifestándose en expresiones como:

*"Para mí, triste, feliz, asustada y contenta.(...) triste porque voy a extrañar a mamá" (N6).*

## **Dimensión 2: Pasaje por el Jardín**

Esta dimensión explora el recorrido por nivel 4 años.

Una vez más aparece con gran frecuencia la mención a las maestras, lo que tiende a señalar la importancia que niños y niñas atribuyen a sus referentes de cuidado en el ámbito educativo. Esto queda plasmado en expresiones del siguiente tipo:

*"Tuvimos dos maestras en 4(...) tuvimos a N. y después tuvimos a P., que se quedó el resto del año" (V7).*

La segunda categoría que presenta mayor cantidad de respuestas, en esta dimensión, es la de emociones predominantes. Al igual que en la dimensión anterior, se observa que predomina la expresión de emociones ambivalentes.

*"Triste, feliz, relajado, asustado y como feliz...(las que más sentía): feliz y triste, sí porque extrañaba a mamá y estaba contenta de quedarme" (N6).*

*"Yo feliz, a veces enojado, a veces triste, a veces normal (...)" (V7).*

En relación con lo que niños y niñas identifican como aquello que les gustaba en nivel 4, aparece nuevamente el componente lúdico-recreativo

*"Si! porque yo un día llevé la pelota y la maestra me dejó en el patio jugar al fútbol, eso fue lo mejor!" (V3).*

Se destaca en esta dimensión, la poca cantidad de ideas que son traídas en relación al pasaje por nivel 4 años.

### **Dimensión 3: Actualidad, Transición y Egreso**

La tercera dimensión recoge el relato en relación a su pasaje actual por nivel 5 años y lo relacionado a la transición a primero y el egreso del jardín.

En esta dimensión aparece notoriamente lo referente al ingreso a la escuela, comentarios acerca de la institución y las expectativas de cómo será estar en primaria; lo cual da cuenta del acceso a la información que niños y niñas han tenido acerca del tema.

Gran parte de los niños y niñas saben a qué escuela asistirán el año que viene y conocen algunas de sus características.

*“Yo voy a ir a la escuela F. ( nombra Escuela)” (V10).*

*“Si, y yo me voy al S. ( nombra Colegio) y ya me entregaron un vasito del S. y me entregaron te digo que?, unos sticker del S. y también me entregaron una cartita, decía bienvenida” (N4).*

En cuanto a las expectativas, aparecen respuestas ligadas a cómo será el cambio de rutina, cómo será el espacio y las cosas que allí harán o aprenderán. También aparecen ciertas ansiedades o temores, en relación a que no los vayan a buscar a la salida, o que los compañeros/as los peleen.

*“Yo voy caminando porque es acá nomás, cerca de mi casa(...)imagino que va a ser con una mesa y una silla unidas” (N7).*

*“Mirá, matemática, leer, escribir (...) yo no los conozco a los compañeritos nuevos” (N1).*

*“¿Sabes que? yo ahora en este año, yo no estoy tan nerviosa tipo porque voy a pasar a una nueva escuela, voy a tener nuevos compañeros, voy a... va a ser todo mucho más diferente” (N4).*

*“No, porque yo no voy a ir (a la escuela), porque seguro me van a pelear como F. (compañerito)” (V9).*

*“Después se hace de noche y todos se van y yo me quedo sola en la escuela” (N6).*

En cuanto a las emociones sobre el ingreso a la escuela, gran parte de niños y niñas lograron expresarlas, identificándolas en su mayoría con emociones agradables:

*“No puedo parar de moverme!, tengo hormigas en el cuerpo, re feliz”* (N6).

*“Feliz (...) me gusta cambiar de escuela”* (V11).

Por su parte, otros/as pudieron expresar la ambivalencia experimentada en relación al ingreso a la escuela. Aparecen en este sentido, ligado el bienestar y el entusiasmo de ingresar a la escuela, junto a los nervios o el miedo de extrañar a los compañeros/as.

*“Me siento feliz (...) sí, pero extraño a mis amigos”* (V1).

*“A mi me genera como que mucha emoción que estoy saltando bastante y que me emociona bastante que estoy que que que me da la emoción sorpresa (...) a mi me da nervios, a mi me da nervios ser la nueva estudiante de la escuela”* (N5).

De este modo, también se destaca lo relacionado a las amistades actuales. En este sentido, se recogen respuestas en relación a coincidir con sus amigos/as en la escuela, y también en cuanto a extrañarlos/las.

*“Que voy a extrañar mucho a mis demás amigos (...) es que yo nunca, es que yo casi nunca tengo amigos”* (N5).

*“Voy a ver a F. (compañerito)(...) sí, porque F. va a ir a la F. ( nombra Escuela)”* (V3).

Cabe destacar, la estrategia que propone una niña, quien asistirá a una escuela diferente a la mayoría de sus compañeros/as, para afrontar el sentimiento de extrañar a sus amigos/as.

*“Yo también (va a extrañar a sus amigos), pero una cosa, te digo que?, que igual nos vamos a seguir viendo mucho, porque nos podemos invitar a las casas, porque tenemos teléfono, los teléfonos de nuestros padres”* (N4).

Por otra parte, en relación a lo que más les gusta actualmente de su pasaje por nivel 5, vuelve a aparecer el componente lúdico-recreativo como lo más mencionado, y en cuanto a lo que menos les gusta identifican las peleas con pares.

*“Jugar con mis amigos”* (N3).

*“A mi me gusta jugar al fútbol”* (V12).

*“Lo que menos me gusta es que me agarren el cabello y también lo que menos me gusta es que me quiten las cosas” (N5).*

*“Creo que de nivel 5, estaba l. (compañerito) y me molestaba mucho y me ponía triste y me ponía a llorar porque no me gusta” (N6).*

En relación a las emociones predominantes que adjudican a su pasaje por nivel 5, emergen ideas en relación a emociones ambivalentes, y en menor medida respuestas solo de emociones agradables o solo de emociones desagradables.

*“Yo tengo emoción de felicidad, tristeza, enojación, y sorpresa (...) Bueno también tengo a veces emociones de nervios y de miedo (...) si!, siempre tengo las emociones de miedo, no sé por qué” (N5).*

Por último, emergieron anécdotas y valoraciones en relación a su pasaje actual por nivel 5, apareciendo expresiones del tipo:

*“Me encanta estar en nivel 5” (N5).*

*“Hago dibujos libres y hago trabajos y hago y y rotamos y todo (...) y también teníamos masas para divertirnos (...) si, jugábamos con los juguetes que nos daba (la maestra) (...) me acuerdo que hacíamos títeres” (V1).*

*“Y también trabajamos libre... el pintor, un pintor de Montevideo, (...) Montevideo colonial y tamos trabajando un pintor que se llama Pedro Figari (...) había una canción de Caetano Velozo” (N1).*

Retomado las emociones ante el egreso del jardín cabe consignar que, aunque en menor cantidad, surgen respuestas que evidencian la intensidad de la tristeza y el enojo experimentados.

A continuación se exponen fragmentos de dos conversaciones, a modo de ejemplo. Primer fragmento:

E: *“¿Cómo se sienten que es el último año en el jardín?”*

N6: *“muy triste”*

N7 (hace que se desmaya, hace un pulgar para abajo y un pulgar para arriba, y luego dice) *“mezclado, masomenos”*

En esta ocasión, si bien ambas niñas expresaron sentir felicidad en relación al ingreso a la escuela, en otra parte de la conversación expresan, a través de la corporalidad y los gestos, aquello que quizá no pudieron poner en palabras antes.

Segundo fragmento:

V9: *“Yo me voy a escapar de este jardín al jardín de J.(niño) y después voy a matar a J.”*

V10: *“y yo ya pensé con unos amigos que el miércoles vamos a traer armas, pistolas, todo, para matar a todas las maestras y quedarnos libres!”*

V9: *“¡y vamos a armar nuestro propio jardín! ...pero no va a poder entrar nadie porque va a haber laser, pinchos, y trampas”*

V10: *“podemos traer hamburguesas, podemos hacer lo que queramos (...) y lo que podemos hacer es...quedarnos toodo el día en el patio!”*

V9: *“sii, y primero, lo primero hay que matar a A.( nombra la directora)”*

Este fragmento ilustra otra de las formas que puede tomar el malestar ante los procesos de cierre y despedida.

En la misma conversación, cuando se les pregunta cómo se sienten con respecto a que este era su último año en el jardín, respondieron:

V9: *“muy aburrido, yo me quería quedar acá.... a vivir!”*

V10: *“yo me quedo acá a dormir”*

V9: *“Voy a destrozar toda la carpa”*

V10: *“Yo también (...) ¿cómo se arma esta carpa?”*

Las alusiones a la carpa aparecen en diferentes conversaciones lo que da cuenta de la apropiación del espacio para expresar la intensidad de las emociones que surgen ante el cambio.

N6: *“No me gustaba irme de la escuela (el jardín) porque me encanta”*

N7: *“Quédate a dormir acá en la carpa entonces”*

N5: *“Genial esta carpita”*

N4: *“¡Acá podemos hasta dormir!”*

N5: *“Yo voy a vivir aquí”*

N4: *“Yo también”*

## **Análisis y Discusión**

A partir del presente estudio exploratorio se pretende abrir el campo de conocimiento acerca de cómo es vivenciada y percibida la trayectoria educativa en nivel inicial y cómo es experimentado el egreso y la transición a primero de escuela desde la perspectiva infantil.

Ya desde la dimensión 1 (Inicio a la escolarización) se observa que niños y niñas logran recordar ese momento en el cual ingresan al jardín, lo cual resulta significativo, en tanto da cuenta de la capacidad de niños y niñas de comenzar a significar, a través de su recuerdo, aquello que denominamos trayectoria educativa. Inclusive cabe destacar que aparecen entre los resultados algunas ideas en relación a su experiencia educativa anterior al jardín, lo cual resulta mayormente novedoso y significativo, en tanto da cuenta de la percepción y significación de la trayectoria educativa propia desde edades muy tempranas.

Por otra parte, los resultados señalan la importancia que niños y niñas atribuyen a la maestra al recordar el nombre e incluso situaciones de cambio de maestra, o suplencias. Esta mención hace pensar en el rol protagónico, como referente de educación y cuidado que ocupa la maestra en sus vidas, brindando seguridad y confianza.

El rol docente en la educación inicial deviene un rol de garante de derechos de infancia que propicie el desarrollo integral de niños y niñas, lo cual dota dicha profesión de una responsabilidad política ineludible. A su vez, la maestra oficia como ese adulto disponible física y afectivamente para niños y niñas, a la par que como referente que guía y coordina actividades lúdicas y pedagógicas que contribuyan a brindar una educación de calidad (Etchebehere, 2017). Por lo que el que las maestras aparezcan como muy significativas entre los resultados recabados, da cuenta del vínculo específico que niños y niñas desarrollan con las mismas. A su vez, las ausencias o cambios de maestra quizás se signifiquen por la inseguridad que ello les genera, cuando ese vínculo especial que brinda soporte, estabilidad y confianza se ve interrumpido.

Continuando con el análisis; el jardín aparece como ese espacio privilegiado de juego y aprendizajes con pares, lo cual figura como muy significativo para niños y niñas, en tanto, de toda su trayectoria educativa en nivel inicial lo que más suelen mencionar que les agrada se encuentra en relación al juego y actividades especiales que involucren la creatividad y participación.

El juego oficia, en muchos sentidos, como medio para relacionarse con los pares y con los objetos, para apropiarse del mundo y la cultura (Ministerio de Educación Nacional,

2014). El juego en educación inicial, es considerado uno de los factores que contribuye, en gran medida, al desarrollo de la autonomía progresiva, en tanto a través del juego simbólico se propicia las relaciones entre pares, a través de las cuales niños y niñas comienzan a comprender que ese otro es diferente a sí mismo y que posee la capacidad de pensar y sentir de un modo diferente al propio (Etchebehere, 2012). Esto guarda relación con que lo lúdico-recreativo aparece como aquello que más les gusta a niños y niñas, en cada etapa de su trayectoria educativa en nivel inicial; para ellos y ellas es un componente importante, o incluso fundamental, en lo que refiere al disfrute en el ámbito educativo.

Entre las expectativas de cómo será el pasaje a primaria, solamente un participante incluye en su respuesta “jugar”, como parte de las actividades que hará en la escuela. En contraposición a la gran mención de palabras como estudiar, leer y escribir. Esto parece dar cuenta de que perciben que el ingreso a primaria significa menos tiempo de juego y recreación. Si bien esto escapa a los objetivos de este estudio, el que aparezca mencionado en las ideas planteadas, lo transforma en una posible línea a profundizar.

Otro de los componentes que destacan como importantes en lo que hace a su trayectoria educativa, son los amigos y amigas. Queda en evidencia el disfrute de jugar con sus pares, pero a la vez, el malestar que les produce cuando esos pares los molestan o pelean. En varias ocasiones los participantes logran reconocer que las dificultades en el relacionamiento con sus pares afecta su estado de ánimo, produciendo tristeza o enojo.

Tal como afirman Fuentes Rebollo y Melero Zabal (1992), en la primera infancia, las amistades suelen desplegarse en función del juego. En este sentido, los amigos y amigas son aquellos con quienes comparten momentos de juego, o actos de compañerismo, tales como prestar los juguetes, sentarse a la par, o compartir la merienda. Este postulado queda de manifiesto entre los resultados del presente estudio, a la par que se confirma, en el malestar por los compañeros/as que pegan, pelean, o que no les dejan jugar con ellos/as.

A su vez, las amistades también aparecen nombradas en relación a la escuela, desde la felicidad de que continuarán a la par de sus amigos/as actuales, hasta la tristeza de que extrañarán a sus compañeros/as, e incluso el temor de no lograr hacer nuevas amistades.

Las amistades cumplen un papel fundamental en el desarrollo biopsicosocial de niños y niñas, y en este sentido: “las amistades hacen contribuciones específicas al desarrollo que no son aportadas por ningún otro tipo de relación” ( Fuentes Rebollo y Melero Zabal, 1992, p.57). De este modo, los amigos/as aparecen como una figura de apoyo

fundamental para atravesar el proceso de transición hacia primaria, pudiendo en muchos casos, oficiar como referentes de confianza que contribuyen al desarrollo del sentido de pertenencia (Fuentes Rebollo y Melero Zabal, 1992).

Estos resultados tienden a converger con algunas de las conclusiones planteadas por los antecedentes mencionados. En este sentido, Castro et al. (2015) hacen mención a que el mantenimiento de los vínculos de amistad favorecería positivamente al proceso de transición educativa, en tanto niños y niñas hallan a sus pares como figuras de apoyo, lo cual supone un impacto positivo a nivel del bienestar emocional.

Por otra parte, Castro et al. (2012), señalan que tanto niños y niñas, así como docentes destacan la importancia del mantenimiento de estos vínculos de amistad en el pasaje a primero, lo cual facilitaría la adaptación al nuevo entorno escolar, y tendría un impacto positivo en el bienestar emocional y en los aprendizajes a nivel escolar.

El que surjan ideas de invitarse o llamarse por teléfono, muestra la importancia del acompañamiento de la familia en diversas estrategias que contribuyan a gestionar situaciones que afectan su bienestar emocional, como es en este caso el extrañar a sus amigos.

Por otra parte, los resultados apuntan a que niños y niñas logran identificar emociones en relación a periodos específicos de tiempo. En todos los niveles de educación inicial se halló que predominaban emociones ambivalentes, por encima de las emociones sólo agradables o desagradables.

Dice una niña cuando se le pregunta cuáles emociones recuerda sentir en nivel 3:

*“Para mi que feliz, nerviosa... todas las emociones del mundo (...) porque en 3, porque se empiezan a controlar, porque en nivel 5 o en nivel 6 ya se empiezan a controlar, que no extrañan a la mamá (...) osea cuando tenes 3 o 2, te empezas a descontrolar un poco por tu mamá, bueno pero cuando tenes 5 o 6 o 4 (...)te empezás a sentir bien, a sentirte tranquila” (N7).*

Sin duda es muy significativo el que puedan dar cuenta de estas emociones ambivalentes propias del proceso de ingreso al jardín.

El momento de ingreso al jardín supone varios cambios en la dinámica familiar y en la rutina de niños y niñas, constituyéndose como una primer momento de transición y separación del hogar, lo cual produce emociones ambivalentes, desde la incertidumbre y el extrañar a las familias, hasta el entusiasmo y la alegría de habitar el espacio del jardín (Artía

et al., s/f). En esta cita se refleja cómo al pasar del tiempo estas emociones se van transformando en emociones más agradables, en función de la adaptación y apropiación del jardín como ámbito seguro y espacio de socialización, aprendizajes y juegos.

Continuando con el análisis en relación a la identificación de emociones a lo largo de la trayectoria educativa, la subcategoría emociones desagradables recién emerge con mayor claridad cuando se indaga acerca del nivel 5. Esto puede relacionarse con el hecho de que a mayores procesos madurativos, mayor es la capacidad para identificar emociones de forma más compleja.

Por último, y retomando lo referente al ingreso a la escuela; como ya se mencionó, la cantidad de respuestas en relación a las expectativas de cómo será y comentarios acerca de la institución, deja de manifiesto que gran parte de los niños y niñas contaba con información previa acerca de la escuela y la transición. Que ellos y ellas conozcan a qué escuela asistirán habla de que han conversado con sus familias sobre el tema, lo cual es de destacar, ya que como se desprendía de los antecedentes (Castro et al., 2015; Etchebehere et al., 2007; Ruiz y Etchebehere, 2022), resulta sumamente enriquecedor y favorecedora la activa participación de las familias en esta etapa.

En cuanto a las emociones sobre el ingreso a la escuela, en frecuencia predomina la expresión de emociones agradables, por sobre las emociones ambivalentes o desagradables. Esto resulta llamativo, en tanto los antecedentes (Castro et al., 2015; Etchebehere et al., 2007; Ruiz y Etchebehere, 2022) tienden a apuntar a la gran ambivalencia y malestar que caracteriza el egreso del jardín y el pasaje a primaria.

Una línea que se puede plantear, es aquella que relacione: disposición-acceso a la información acerca de la escuela, egreso y transición, con el incremento de emociones agradables. En este sentido, se plantea que el contar con información contribuye a comprender el momento que se está viviendo, lo cual favorece que las ansiedades y la incertidumbre se reduzcan y entonces emergan emociones y sensaciones que contrarrestan el malestar que aparentemente caracteriza este proceso (Etchebehere et al., 2007).

Sin embargo, aunque en menor cantidad, surgen respuestas que evidencian la intensidad de la tristeza y el enojo por el egreso del jardín, lo cual se viene confirmando en investigaciones previas.

Por momentos son imágenes que expresan fuertemente el enojo: matar a las maestras y la directora, atrincherarse -armados- entre pinchos, lasers y trampas. Por

momentos son ideas para contrarrestar la tristeza de la pérdida: comer hamburguesas, quedarse todo el día en el patio y ser libres.

Queda de manifiesto la intensidad de las emociones ante este cambio que significa el egreso del jardín, lo cual coincide con lo que, en parte, traen los antecedentes: malestar, ansiedad, e incluso temor. Parece que en algún sentido estuvieran diciendo: *no nos queremos ir y estamos dispuestos a lo que sea para quedarnos.*

En esta misma línea, se observa que la carpa aparece como depositario de los afectos que produce la institución: desde querer destruirla, a querer quedarse a dormir en ella; del juego de escaparse de la carpa, para luego poder volver, a los elogios más exagerados.

Este espacio fue importante; niños y niñas la habitaron de diferentes formas, con diferentes ritmos, y diferentes sensaciones. Este era un lugar seguro para decir, era un lugar seguro para hablar, hablar jugando, hablar dibujando, hablar sin hablar. Lo que transformó esas cuatro sábanas colgadas de una cuerda, en una carpa, fue lo que sucedía ahí dentro. “La carpa” la hicieron los niños y las niñas que entraban y salían de ella, los que la criticaron, los que se querían quedar, los que conversaron y los que no decían nada. Desde lo metodológico se fue conformando y co-construyendo como espacio de conversación que permitió el despliegue de ideas, fantasías y emociones de la trayectoria educativa, el egreso del jardín y la transición a primaria.

Entonces, si bien aparece como muy significativo que niños y niñas cuenten con información acerca del proceso de transición a primaria, y en este caso así lo fue, quedando plasmado sus beneficios y su impacto positivo; desde la ambivalencia de emociones surge el dolor inherente a todo proceso de cierre y despedida.

Las conversaciones en la carpa se configuró como un espacio donde *llorar* la institución, *llorar* la separación con los amigos/as y *llorar* la maestra, espacio en el cual, a través de la palabra y la escucha, se dio contención y sostén a toda esa intensidad, todo ese enojo e incertidumbre.

En este sentido, parte de brindar ese acompañamiento, tiene que ver también, con el configurar espacios y momentos para recordar. Recordar las experiencias en el jardín, los aprendizajes, las personas significativas, recordar los momentos difíciles o desagradables. Al elaborar un relato se resignifica la experiencia, se le da un nuevo sentido, y se contribuye a la elaboración de ese cierre, y esa despedida.

La experiencia-jardín de estos niños y niñas es y será siempre irrepetible, singular, única; y a través de este estudio se evidencia, que niños y niñas tienen algo para decir de ella, lo cual a su vez conduce al postulado de que son los auténticos protagonistas, sujetos activos de su vida y de su educación, quienes de hecho, no viven el proceso desde la pasividad, sino desde toda la potencia que se despliega al ser niños y niñas con derechos. Es desde esa potencia, y con ellos y ellas, que se ha de continuar construyendo teoría, ya que “se estudia la educación para mejorarla y se estudia con los niños para reconocer y promover sus derechos” (Delgado-Fuentes, 2020, p.115).

La participación infantil en temas que les atañen y la investigación con niños y niñas, no es meramente una cuestión interesante o novedosa, es una cuestión necesaria.

A través de conocer lo que niños y niñas valoran y destacan de su trayectoria, obtenemos insumos que alientan a continuar pensando nuevas formas de hacer Educación Inicial y Primaria, para, desde las propias voces de niños y niñas, continuar construyendo un saber situado y altamente político.

### **A Modo de Cierre: Aperturas**

En este estudio niños y niñas han dado cuenta de su trayectoria educativa, evidenciando, desde su perspectiva, qué destacan de la misma, en relación a las cosas que más les gustaba y las que menos, a sus referentes y a sus amistades.

Aparece como muy significativo en relación a la trayectoria educativa en nivel inicial, las maestras, el juego y los pares. Niños y niñas logran recordar no solo quién fue su maestra en cada nivel, si no también si tuvieron algún cambio de maestra o suplencia. Se sugiere continuar profundizando en esta línea investigativa para producir insumos, para que desde las instituciones se pueda continuar pensando cómo se manejan las situaciones de suplencia, o cambios de maestra, así como el incluir a niños y niñas y hacerlos parte de dicho proceso desde un lugar que contemple cuán importante es esta figura para ellos y ellas.

En relación al juego, resulta aquello que niños y niñas identifican como lo que más les gusta de cada nivel. Se plantea esta como otra línea a continuar investigando, en tanto hace a unos de los pilares fundamentales de la educación inicial. Rescatar en este sentido, la importancia del jardín como lugar privilegiado del juego con pares, en una época a la cual asistimos al detrimento de las salidas a la plaza o a la vereda para jugar con otros, en favor del aumento de las tecnologías y la virtualidad; tendiendo a que el juego se vuelque en el plano de la individualidad y lo virtual.

Por último, en cuanto a los pares se destacan algunas cuestiones; por un lado el disfrute y bienestar en relación a los buenos tratos y el juego con amigos/as y por otra parte, el malestar asociado a las peleas entre pares. Una vez más, se recomienda ahondar en esta área para continuar construyendo conocimiento sobre la importancia de la socialización en la educación inicial. En otro sentido, las amistades aparecen como muy significativas en relación a la transición a primaria, constituyéndose este como uno de los ejes que más fue manifiesto entre las respuestas en relación a la transición.

En el presente estudio se observa que la mayoría de niños y niñas que contaban con información adecuada acerca de la transición y el ingreso a la escuela, expresaron emociones agradables en relación a la misma. En menor medida, pero con gran intensidad, de igual modo, hubo algunos niños y niñas que lograron expresar el enojo y tristeza que les producía el egreso del jardín.

Para finalizar este apartado, señalar el compromiso y responsabilidad que concierne a todos los agentes involucrados en el ámbito educativo para continuar produciendo una educación de calidad, que contemple la perspectiva de aquellos a quienes recibe y acoge, en función de producir una educación, cada vez, más democrática y participativa.

Relevar las voces de niños y niñas, ha resultado en una tarea ardua, no sencilla. Una tarea que requiere del cuidado de escuchar activamente, y disponerse a reflexionar acerca de lo que se escucha, lo que se ve y lo que se supone o se da por sentado. Resultando en una doble labor de escuchar y re-escuchar. Escuchar al niño/a y escucharse a sí mismo/a, ¿cuáles son esos sentidos-adultos con los cuales interpretamos las palabras-niñas?. Se vuelve un prerrequisito el estar disponible para escuchar con otra escucha, no como si se tuviera una *mente en blanco*, pero sí como si se estuviera muy dispuesto a la tarea de auscultar: “inclinarse para aplicar la oreja” (Guarnizo, 2019, p.2). Se hace uso de esta imagen para transmitir una idea: escuchar a niños y niñas implica un movimiento; cambiar de postura, acercarse con intencionalidad de oír los sonidos-sentidos que provienen de un otro al cual no se puede capturar bajo significaciones propias. Es entonces a través de ese cambio de postura y ese acercamiento, que se configura un modo de escuchar la infancia, desde su potencia afectiva.

### **Epílogo del TFG**

Haber llegado hasta aquí se instaura como todo un momento en lo personal. El encuentro con la perspectiva infantil ha hecho mella en mi perspectiva acerca de trayectorias y transiciones. Tras 8 años de cursar la licenciatura en Psicología, hoy me encuentro cara a cara con el egreso. Muchas veces me enfrenté a la tarea de querer *armar*

*mi propio jardín*, hacer la Facultad a mi modo, cambiar algunos salones de lugar y derribar algunos pasillos, quitar materias de la malla curricular y agregar otras, poder comer hamburguesas en el patio.

¿A qué voy con todo esto? y ¿por qué estoy hablando de mí?.

Porque producir transiciones menos traumáticas y más disfrutables existe en el horizonte de lo posible. Este estudio me lo ha demostrado.

Mi perspectiva de trayectoria educativa y transición se ha visto afectada cuando me incliné hacia la construcción de sentidos infantiles; y no es que ahora posea yo una perspectiva infantil de la cual adueñarme, es más bien que poseo una perspectiva-otra, un poco menos adulta y un poco más niña.

## Referencias bibliográficas

Artía, A., Etchebehere, G., Javiel, V., y Silva, M.F. (s/f). *Intervenciones psicoeducativas en Educación Inicial: Transiciones entre ciclos educativos en primera infancia*. Psicolibros Waslala

Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Novedades Educativas

Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 107-123

Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998678>

Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(148), 24-49.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000200003&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000200003&script=sci_abstract)

Correa, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947.

<http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712044726/ArtRocioAbelloCorrea.pdf>

Delgado-Fuentes, M (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y a la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040608>

Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M., y Massot Lafon, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 275-292). La muralla.

Duarte, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>

Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Universidad de la República, Unidad de Comunicación, Departamento de Publicaciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4549>

Etchebehere, G. (2017). *El rol de garante de los Derechos de la Infancia de las maestras de educación inicial en Uruguay: análisis de su impacto en el bienestar laboral de las docentes*. [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. TESEO.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129821>

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballo, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2007). *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Psicolibros Universitario

Fuentes Rebollo, M. J., y Melero Zabal, M. A. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, (16), 55-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116829>

Guarnizo, D. (2019). *Auscultare*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69166>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. Documento 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Rey Naranjo. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341835:Documento-N-22-El-juego-en-la-educacion-inicial>

Pessoa, F. (2008). *El libro del desasosiego*. Acantilado

Quintana, S. (2023). *Promoviendo la participación infantil para el ejercicio de ciudadanía: qué dicen niños y niñas de nivel 5 de educación inicial, sobre su trayectoria educativa en tiempos de pandemia* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/39080>

Ruiz, C., y Etchebere, G. (2022). Aportes de la psicología a la transición educativa del nivel inicial al primer año escolar. *Theory into practice*, (5), 56-71.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes, La escuela secundaria en el mundo de hoy*.

Ventós Coll, M.F. (2017). Sentidos de la trayectoria escolar. Desvíos encontrados entre los trayectos y la experiencia. *Didáskomai- Revista del Instituto de Educación*, (8), 28-44. <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/32>

Veschi, B. (2020, julio). Etimología de recordar. <https://etimologia.com/recordar/>