



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Trabajo Final de Grado

Pre Proyecto de investigación

**Estudio comparativo del proceso de transición de educación inicial a primaria en dos
instituciones de diferente contexto socioeconómico**

Autora: Noella Calcelia Bueno

Tutor: Prof. Adj. Mag. Darío de León

Revisora: Prof. Agda. Ph.D. Gabriela Etchebehere

Montevideo, setiembre 2023

Índice

Índice	1
Introducción	2
Resumen	3
Fundamentación y antecedentes	4
Marco conceptual	10
Problema y preguntas de investigación	18
Objetivos de la investigación	20
Metodología	20
Cronograma de ejecución	23
Consideraciones éticas	24
Resultados esperados y plan de difusión	25
Referencias	26

Introducción

Este pre proyecto se presenta como el Trabajo Final de Grado (TFG) para la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UDELAR). El interés en la temática surge a partir de la experiencia en la Práctica de Graduación (PG) durante el año 2022, realizada en un jardín de infantes público de Montevideo con los grupos de nivel 5.

La práctica se enmarcó en el proyecto “Promoción de los derechos de infancias en niños y niñas de Jardines de infantes públicos. Recogiendo las voces infantiles sobre su tránsito educativo en pandemia: «Porque se hizo largo volver a como era todo antes... que no es igual»”, elaborado y ejecutado por EFY (Intervenciones psicoeducativas promotoras de los derechos de infancia), de la Facultad de Psicología, UDELAR. En el desarrollo de este proyecto se promovió la participación infantil tanto en las propuestas de instancias participativas para los/as niños/as así como, sensibilizando a los adultos sobre la importancia del ejercicio de este derecho. Motivando en los/as niños/as la expresión de sus experiencias en la pandemia, lo que nos permitió comenzar a conocer el impacto que tuvieron en su trayectoria educativa. Además, abordamos aspectos de educación emocional y otras temáticas de interés que surgieron en los grupos. En el último trimestre comenzamos a trabajar el egreso del jardín de infantes y la transición a primer año escolar. En los talleres con las familias observamos las ansiedades y temores que manifestaban en cuanto al proceso de inscripción y la incertidumbre que genera la falta de información hasta días antes de comenzar el primer año escolar. Estas preocupaciones mencionadas por las familias coincidían con las expresadas por los/as niños/as en el desarrollo de los talleres en las clases.

Debido a mi práctica como maestra, al trabajar en nivel inicial y primero, me encuentro familiarizada con el proceso de transición, entendiéndolo que el mismo implica en todos los contextos ansiedades, preocupaciones y expectativas en las familias y niños/as. Pero a través de la experiencia en la PG observé las dificultades particulares que implica el proceso para la mayoría de las familias en este contexto. Al contrastar las experiencias en los diferentes ámbitos me pareció oportuno elaborar un proyecto que pudiera explorar sobre el tema y comparar las vivencias que tienen las familias y los/as niños/as en dos contextos con necesidades diferentes. Entendiendo la importancia que tiene para el/la niño/a estas experiencias tempranas que suceden en su entorno, por su incidencia en la trayectoria educativa.

Resumen

Con la implementación de este proyecto de investigación se pretende conocer cuáles son las diferencias más significativas y los aspectos comunes en el proceso de transición de educación inicial a primaria, en dos instituciones de Montevideo de diferente contexto socioeconómico. Profundizando en las características de los procedimientos administrativos, las posibilidades de acceso a las instituciones elegidas y la disponibilidad de información. En el trabajo con los/as niños/as y las familias se buscará comprender cómo son vivenciadas las particularidades de este proceso y el impacto que generan en ambos. La metodología se apoya en el enfoque cualitativo, con carácter exploratorio y comparativo. Para esto se seleccionarán dos instituciones con características diferentes. Una en el ámbito público, un jardín de infantes perteneciente al quintil 5, en el que el pasaje a primero implica el cambio de institución. La otra en el ámbito privado, que cuente con grupos de primer año, de tal forma que los/as niños/as tengan la posibilidad de permanecer en la misma. Como estrategias de recolección de datos con los/as niños/as se utilizará el enfoque mosaico, proponiendo talleres y dibujos – conversaciones para motivar la expresión de sus vivencias. Con las familias se realizarán encuentros en modalidad de taller, en los que se indagará en las experiencias relativas al proceso de transición, así como, en las inquietudes y ansiedades que les genera. Al tener un abordaje de investigación - acción educativa, en el trabajo con los/as niños/as y las familias se promoverá la elaboración de estrategias colectivas para abordar las problemáticas que surjan. Se entiende que visibilizando las características en los diferentes contextos es posible identificar la necesidad de generar las condiciones que tiendan a lograr mayor equidad.

Palabras clave: perspectiva infantil, transición, educación inicial, primaria.

Fundamentación y antecedentes

El seguimiento de los procesos de transición entre los ciclos educativos toma cada vez mayor relevancia, ya que se entiende que estos inciden en el desarrollo de las trayectorias educativas. El problema más visible en el que se han enfocado las políticas educativas en nuestro país es en el abandono que se produce del ciclo escolar al liceal, así como, en la culminación de este último. Observando las mayores dificultades en los sectores que se encuentran en situaciones más vulnerables. “Para superar la cultura del fracaso, es importante trabajar la continuidad en todo el trayecto escolar. Esta continuidad, referida a las trayectorias reales, es condición para lograr la equidad (ANEP, 2019, p. 13). Promover la continuidad educativa implica que cada niño/a permanezca en el sistema educativo y avance en su proceso de aprendizaje, independientemente del contexto del que provenga o sus características particulares. Para lograrla se entiende que es necesario trabajar en mejorar las condiciones de transición en todos los pasajes de ciclo.

Estos lineamientos se sustentan en la Ley General de Educación núm. 18437 (IMPO, 2008). En el artículo 1 declara que “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”.

En este contexto se diseña el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento hasta los 6 años (Consejo Coordinador de la Educación para la Primera Infancia [CCEPI] y Uruguay Crece Contigo [UCC], 2014) Este documento busca integrar los diseños curriculares vigentes en el momento de su elaboración, para articularlos en un marco que sea referencia para todas las organizaciones que se dedican a atender a la primera infancia. Estableciendo una acción coherente y continua en el abordaje de las acciones y en el acompañamiento en el desarrollo y aprendizaje en esta etapa. “A partir de los acuerdos plasmados en el presente documento, todos los niños y niñas tendrán la continuidad en la orientación curricular referida a la implementación de los espacios, modalidades y programas que a ellos se destinan” (CCEPI y UCC, 2014, p. 4). Jerarquiza las características propias de cada contexto y promueve el derecho a la diversidad, así como la equidad en las condiciones y oportunidades para su desarrollo.

Como parte de los cambios educativos actuales, es que en el año 2022 se elabora el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022), tomando entre los antecedentes al Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento hasta los 6 años (CCEPI Y UCC, 2014, p. 4). Plantea que la propuesta de transformación se sustenta en la

articulación curricular entre los subsistemas que lo componen, buscando continuidad y coherencia para fortalecer las trayectorias educativas. Busca promover acciones concretas y propuestas integrales que contemplen las particularidades del estudiante, siendo este la figura central en el proceso de aprendizaje. Identificando la inequidad que se produce en los diferentes contextos y el impacto que generan las condiciones de origen, es que propone abordarlas “desde la redistribución equitativa de recursos y desarrollo de políticas focalizadas” (Anep, 2022, p. 19).

En los documentos antes mencionados se observa un avance en referencia a programas o marcos anteriores que parcializaban la educación, sin intenciones de promover la continuidad y coherencia. En el primero, se desarrolla la importancia de la continuidad en la propuesta metodológica y la articulación entre los ciclos. En el segundo, se estructura el primer ciclo desde nivel tres hasta segundo año de primaria. Aunque en ninguno se encuentran conceptualizaciones o lineamientos específicos sobre cómo abordar la trayectoria educativa y el proceso de transición de educación inicial a primaria, ni se visualizan acciones concretas de articulación a nivel administrativo u organizativo, principalmente en aquellos contextos en los que se cambia de institución.

Vogler et al. (2008), referenciando a Yeboah (2002) señalan la relevancia que ha tomado en las investigaciones “el vínculo que existe entre los contextos socioculturales y las experiencias que viven los niños en sus transiciones escolares” (p. 3). Las investigaciones nacionales que profundizan en la inequidad respecto a las condiciones socioeconómicas se destacan principalmente en el ámbito de la sociología.

En cuanto a las trayectorias de vida, Berri (2021) desarrolla la investigación “El impacto de la desigualdad en las transiciones a la adultez de los y las jóvenes”, tomando como antecedente la evidencia respecto a las diferencias que se dan en los procesos de transición de la juventud a la vida adulta a partir del contexto socioeconómico y el impacto de las desigualdades en el proceso de individuación. Se centra en comprender “las trayectorias juveniles y los procesos de transición a la vida adulta (...) a partir de la comprensión de procesos sociales más amplios, atendiendo al lugar en la estructura económica y social a las que estos jóvenes pertenecen” (p. 86). Analiza la información del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud en los años 2008, 2013 y 2018. La metodología “pone el énfasis en el orden en que suceden los eventos de transición” (p. 91) como son el “acceso al empleo, la autonomía o salida del hogar de origen y la tenencia del primer hijo” (p. 91). A partir de este análisis identifica las diferencias en las trayectorias asociadas al género, siendo más frecuente en las mujeres comenzar las transiciones por la reproducción. Las

trayectorias de inicio por reproducción se dan con mayor frecuencia en los sectores más pobres, siendo similares los números entre hombres y mujeres. Las trayectorias de inicio por el empleo se producen en los sectores más favorecidos, siendo similares los números entre hombres y mujeres.

En el ámbito educativo en el año 2021 se presentan los primeros resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), ejecutado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DIEE-DSPE) de la Anep (ANEP, 2021). En el mismo “los autores analizan los factores contextuales que se asocian a las oportunidades y riesgos relativos de las trayectorias educativas” (p. 15). Con una metodología cuantitativa se realiza un “estudio longitudinal de seguimiento de las trayectorias escolares de la cohorte de los alumnos uruguayos evaluados por TERCE en 2013 en 6° grado” (p. 18). Los resultados obtenidos indican que se ha logrado un acceso casi total de la población para iniciar la Educación Media Básica (EMB) y una leve reducción en los números de repetición de los primeros años. Pero señalan que continúan las dificultades en cuanto al rezago escolar y en la culminación de la EMB y Media Superior. El estudio concluye que estas dificultades se dan con mayor frecuencia en los sectores más desfavorecidos y están asociadas a las inequidades dadas por el contexto socioeconómico. Además, reconoce que hay características del sistema educativo uruguayo que no fomentan las trayectorias educativas exitosas, incluso en sectores en los cuales no es lo esperable.

Sierra (2017) señala el interés creciente en las investigaciones sobre los procesos de transición por la importancia que tienen en la trayectoria educativa ya que “pueden ser vistos como momentos de avance e impulso educativo o de riesgo de exclusión o marginación” (p. 2). En su tesis de doctorado: “Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria”, que desarrolló en Pontevedra, España, profundiza en los procesos de transición educativa de educación inicial a primaria con una metodología participativa que incluyó a toda la comunidad educativa. Desde sus conclusiones, elabora una serie de lineamientos a considerar, resaltando su carácter procesual y la influencia que tiene en la trayectoria educativa, potenciando situaciones de crecimiento o paralización. Explicita la necesidad de promover escuelas inclusivas que respeten los procesos individuales, espacios participativos en las aulas y el acompañamiento entre pares.

Como conclusión de su investigación plantea 3 ideas centrales relacionadas a los procesos de transición a primaria. La primera se refiere al “carácter socioeducativo, complejo, procesual y dinámico del tránsito” (p. 604). En este punto describe el desafío que implica para

los involucrados y la necesidad de contar con una “perspectiva comunitaria” (p. 604). La segunda idea es respecto al trabajo coordinado entre las instituciones, entre los docentes de cada institución y cada institución con su comunidad educativa. El tercer aspecto se refiere a la formación docente, dotándolos de herramientas para la promoción de acciones que favorezcan este proceso.

Un aspecto central de la metodología que propone es la participación de la comunidad en el diseño de las propuestas, lo que favorece una actitud activa y la organización de los colectivos en su planificación. Promoviendo la participación de los/as niños/as escuchando su opinión sobre el propio proceso de transición y generando espacios para el diseño de estrategias.

Continuando con esta autora, en otra investigación, Sierra (2018), realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones publicadas a partir del año 1996, que tiene como característica común introducir la perspectiva de los/as niños/as. Las preguntas de investigación que se plantea son referidas al grado de participación infantil, de las familias y comunidades en estos procesos. Clasifica las investigaciones en dos grandes líneas, “los estudios que ponen al alumnado en el punto de mira único, reconociendo así la relevancia y autoridad de su voz” (p. 146) y los que mantienen una “perspectiva comunitaria complementando sus voces con la de otros actores” (p. 146). En cuanto a las estrategias de investigación observa que son variadas y en general, ajustadas al contexto y a las características infantiles. Destaca que cada vez más las investigaciones se sustentan en una concepción de la infancia basada en sus derechos, promoviendo de esta forma espacios participativos en los que pueden expresarse y diseñar las estrategias para abordar sus propios procesos de transición.

En esta línea de investigaciones que promueven los procesos de participación infantil atendiendo sus percepciones en el proceso de transición a primaria es la de Castro et al. (2015) realizada en Cantabria, España: “La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación inicial a primaria”. La intervención se realizó en el último trimestre de nivel 5 y el primer trimestre de primer año, con una metodología cualitativa, utilizando en ambas instancias las técnicas de dibujo y conversaciones en duplas. Se destacan como resultados de la investigación la necesidad de los/as niños/as de conocer los nuevos espacios escolares y a los docentes referentes con anticipación a iniciar el primer año. En cuanto a los docentes sostienen que “Su identificación facilitaría que fuesen percibidos como apoyos durante la transición” (p. 47). Las emociones percibidas en este proceso se viven de forma intensa, manifestando “miedo, nerviosismo y ansiedad” (p. 47), relacionándolas a los vínculos de amistad para transitar este período. Por lo que los investigadores afirman la importancia de tenerlos en

cuenta al organizar los grupos de primero. Finalmente se destaca el rol de otros vínculos cercanos como fuentes de información, por ejemplo, las familias, quienes frecuentemente transmiten experiencias asociadas a la exigencia en esta etapa.

A nivel nacional no se encuentran investigaciones que aborden los procesos de transición de educación inicial a primaria profundizando en las diferencias que se producen en relación con el contexto socioeconómico. Sin embargo se han elaborado Trabajos Finales de Grado (TFG) en la Facultad de Psicología, UDELAR, referentes a la transición en esta etapa así como una investigación comparativa respecto a la vivencias de los/as niños/as durante pandemia en dos contextos socioeconómicos diferentes.

Ruiz (2021), realiza su TFG en la modalidad de sistematización de la Práctica de Graduación (PG) en un jardín de infantes público en el año 2020, reflexionando sobre el rol del psicólogo en el acompañamiento del proceso de transición a los/as niños/as de nivel 5. Si bien esta práctica tomó como referencia el trabajo realizado por los equipos de la facultad en los años anteriores, les otorgó relevancia a los aportes de toda la comunidad educativa para la planificación de las actividades, siendo estas de carácter flexible. Se integró a las familias en este proceso, manteniéndolas informadas de las actividades que se realizaban y valorando sus aportes. Proponiendo dinámicas adaptadas al momento de la pandemia, la cual no permitió espacios presenciales, poniendo especial énfasis en promover experiencias compartidas con los/as niños/as. Desde un enfoque de derechos y promoviendo la participación infantil es que se involucró a los/as niños/as en el “proceso de construcción de los talleres realizados (...) configurando los mismos en sus diseños y metodologías a partir de sus inquietudes, necesidades e ideas, logrando de esta forma, generar espacios genuinos de acompañamiento y cuidado” (Ruiz, 2021, p. 19). En el desarrollo de los talleres para abordar la transición, “a diferencia de los encuentros anteriores niños y niñas se mostraron muy ansiosos, notándose en sus movimientos corporales y en la realización de preguntas” (p. 30). Los intereses más comunes fueron los relacionados con el aprendizaje de saberes nuevos asociados al rol de escolar, el lugar del juego y los juguetes, los espacios de juego, el vínculo con sus pares y el rol de el/la maestro/a. Respecto a las docentes se observaron participaciones que se interpretaron como expresión de resistencias o como producto de las movilizaciones que les generaba el proceso de transición en el que se encontraban implicadas. La autora resalta la importancia del intercambio y el diálogo al explicitar las ansiedades y los miedos que le genera a los/as niños/as el pasaje a primero, lo que permitió poder socializarlos y buscar estrategias para transitarlas. Al culminar el ciclo de talleres se valoró que los/as niños/as pudieran verbalizar y valorar los aprendizajes adquiridos en el jardín

de infantes, asociados a las habilidades sociales y emocionales, señalando el acompañamiento y sostén que necesitan en esta etapa de parte de los adultos referentes. Destacando que el manejo de información respecto al edificio escolar y las dinámicas del nuevo ciclo educativo les permitió sentirse más seguros y confiados.

Pereira (2022), presenta un TFG en modalidad de monografía en la que desarrolla el concepto de las transiciones educativas de educación inicial a primaria desde la mirada infantil, con un enfoque de derechos y valorando el impacto de estas en las trayectorias educativas. Cuestiona la postura adultocéntrica para abordar estos procesos, entendiendo que no promueven la participación infantil. Afirma que la peculiaridad e individualidad del proceso de cada niño/a requiere escuchar y tener en cuenta sus percepciones sobre las vivencias, así como, las acciones que consideren más relevantes para abordarlas. Destacando el rol de los adultos como garantes de derechos en el transcurso del proceso.

Quintana (2023), elabora su TFG en modalidad de artículo científico de producción empírica, sobre un proyecto de investigación de la Facultad de Psicología, Udelar, desarrollado en el año 2022. El mismo tiene como objetivo “recoger las voces de quienes comenzaron a cursar educación inicial durante el año 2020” (p. 10), habiendo transitado un período importante de su trayectoria educativa en pandemia y cursando nivel 5 en el año 2022. El proyecto es un estudio comparativo que se implementó en dos jardines públicos de Montevideo, correspondientes a los quintiles 1 y 5, es decir, dos contextos socioeconómicos diferentes. La investigación profundiza en las “percepciones y emociones (...) identificando las diferencias y similitudes de acuerdo al contexto” (p. 10). Como resultados se observa que en ambos contextos los/as niños/as recuerdan las experiencias del jardín antes de la pandemia y valorizan los vínculos con sus pares. Las actividades escolares se encuentran asociadas al juego, mencionando emociones placenteras en referencia al jardín. En la época de encierro, el juego se destaca como actividad preferencial en ambos contextos, restringida al interior del hogar, comúnmente acompañado/a de la figura de un adulto, mencionando con mayor frecuencia juguetes y dispositivos tecnológicos en el quintil 5. En este quintil mencionan en general, a ambas figuras parentales asociando las experiencias, en mayor medida con emociones placenteras. En cambio, en el quintil 1 refieren mayor cantidad de situaciones asociadas a “sensación de soledad (...) ausencia de la figura paterna, así como el papel que cumple la familia extensa” (Quintana, 2023, p. 24). En el quintil 1 se observa también, que cuentan con mayor nivel de información sobre la enfermedad y los cuidados necesarios para evitar el contagio. Sin embargo, se destacan mayores dificultades a nivel del lenguaje asociadas

a un retraso en el proceso de adquisición, mientras que en los jardines “de quintil 5 demostraron una sintaxis más elaborada durante las conversaciones” (Quintana, 2023, p. 29).

En cuanto a las posibilidades de las familias, se evidenció que no todos contaban con los recursos tecnológicos para mantener un contacto fluido con la institución, lo que dificultó las comunicaciones y la continuidad en los procesos de aprendizaje. En este sentido Quintana (2023) nos trae a Giorgi (2020) para afirmar que en este período de pandemia el derecho a la educación fue uno de los más afectados en los sectores socioeconómicos con mayores dificultades.

Respecto a las experiencias en nivel 5 en ambos quintiles predominan las emociones placenteras, destacando los espacios y momentos de juego, actividades del jardín y los vínculos con los compañeros/as y maestros/as. En cuanto a la transición a primero predominan las emociones displacenteras y ambivalentes, ambas relacionadas a lo nuevo y desconocido, aunque se destacan las emociones placenteras “en relación a su proyección a futuro, en la transición hacia la escuela primaria, como ese espacio mayor en que seguirán fortaleciendo lazos de amistad, disfrutando del juego y adquiriendo nuevos aprendizajes” (Quintana, 2023, p. 30).

Los resultados de esta investigación dejan ver como la situación de pandemia afectó en forma general a la primera infancia, pero la capacidad del entorno para responder a las situaciones que surgieron, por ejemplo, el encierro, estuvo relacionado con las necesidades y la capacidad de respuesta de cada contexto socioeconómico.

Por lo antes expuesto y a partir de las inequidades que se generan en función del contexto en diferentes situaciones, es relevante explorar las diferencias en los procesos de transición de nivel 5 a primero en contextos socioeconómicos diferentes, así como las vivencias de las familias y los/as niños/as asociadas al mismo. Conocer esta realidad permite comprender y visibilizar las diferencias, posibilitando generar cambios que impacten en la equidad y garanticen experiencias que potencien la coherencia y continuidad de la trayectoria educativa.

Marco conceptual

Vogler et al. (2008), señalan la importancia de desarrollar investigaciones sobre los procesos de transición en la primera infancia que promuevan la participación infantil, ya que esto permite profundizar en el conocimiento de las realidades que se quieren investigar, así como generar políticas que contemplen el respeto por los derechos del/la niño/a y su contexto. Jerarquizan a la primera infancia como etapa en la que se producen sucesos significativos, relacionados con las primeras interacciones a nuevos grupos sociales. Destacando que estos

procesos conforman la identidad y la forma en que se perciben dentro de los grupos, influyendo en las experiencias posteriores ya que producen “implicaciones notables para el bienestar inmediato y los efectos a largo plazo de las personas involucradas” (Vogler et al., 2008, p. 1).

Los/as autores/as toman el concepto de “procesos de transición paralelos a la educación” (Fabián y Dunlop, 2007, como se citó en Vogler et al., 2008, p. 2), para referirse a todos esos acontecimientos que suceden en la primera infancia relativos a los acontecimientos de la vida de los/las niños/as en los que se vinculan en diferentes contextos, adaptándose y modificando sus comportamientos. Valorando estas experiencias como altamente significativas en el “moldeado de la trayectoria de vida y en el bienestar de los niños” (Vogler et al., 2008, p. 2). Señalan los cambios que se producen en cuanto al espacio y el uso del tiempo, así como, en “las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona” (Vogler et al., 2008, p. 2).

Estas transiciones que se producen de manera cotidiana en la interacción del/la niño/a con su entorno son las que se denominan transiciones horizontales. En general, no cuentan con trascendencia social y se encuentran asociadas a las rutinas. Son los vínculos que se establecen entre el jardín y el hogar, los traslados hacia y desde las instituciones, así como, diversos eventos sociales de los que participan los/as niños/as, ya sean cumpleaños o visitar a un amigo/a. En estas instancias cambia su rol de forma dinámica y debe adaptarse a nuevo contexto con normas diferentes (Vogler et al., 2008).

También se producen otro tipo de transiciones denominadas verticales, que se encuentran determinadas por sucesos puntuales que permiten pasar de una condición a otra. Relacionadas con aspectos culturales, marcan hitos y su cumplimiento implica condiciones asociadas a un rol con características diferentes al anterior. Por ejemplo, los ritos religiosos o acontecimientos culturales como cumplir la mayoría de edad, que habilitan una nueva condición. En lo referente a lo académico encontramos los pasajes de un nivel al siguiente, por ejemplo, del jardín a la escuela o de la escuela a secundaria (Vogler et al., 2008).

En este caso, el pasaje de educación inicial a primero tiene una connotación especial ya que se despliegan las expectativas sociales de la familia y el entorno del /la niño/a en cuanto al aprendizaje en esta etapa y los supuestos asociados. Artía et al. (s.f.), a partir de la experiencia de su práctica con niños/as de nivel 5 en jardines de infantes de Montevideo, destacan las emociones asociadas al proceso de transición en las familias y los/as niños/as. Las familias temen por la preparación del/la niño/a para enfrentar este nuevo desafío, quienes de forma recurrente solicitan asesoramiento al respecto. Los/as niños/as manifiestan emociones

vinculadas con la incertidumbre de no conocer el nuevo ámbito educativo, que se refuerzan con los comentarios de su entorno respecto a las exigencias que tendrán en primero (Artía et al. (s.f.).

Volviendo a los aportes de Vogler et al. (2008), en el desarrollo de su trabajo es recurrente el señalamiento del impacto que tienen las transiciones en el estado de bienestar de el/la niño/a. En este sentido expresan lo siguiente:

A menudo requieren ajustes psicosociales y culturales significativos, con dimensiones cognitivas sociales y emotivas, que dependen de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas. (Vogler et al.,2008, p. 2)

Cada familia va a experimentar estos procesos de forma diferente. Es una etapa que se transita con mucha emotividad ya que marca de forma significativa el crecimiento del/la niño/a, habilitándolo/a a nuevas experiencias y exigencias, resignificando las anteriores respecto a estos procesos, tanto en el/la niño/a como en su entorno (Artía et al. (s.f.).

Sierra (2018), sostiene que los acontecimientos que se produzcan en esta etapa podrán llegar a ser una oportunidad de aprendizaje o un obstáculo para futuras transiciones en el caso de que no se gestionen de una forma saludable. Las experiencias de las primeras transiciones educativas “va a depender, en gran medida, cómo se afrontan las posteriores transiciones, pero además, la huella de su gestión aparecerá en el futuro académico de los estudiantes” (Sierra (2018, p. 137). La autora valora el proceso, tomando la etapa anterior como preparación para lo desconocido y la posterior respecto a la adaptación a las nuevas dinámicas, fomentando el estado de bienestar en los/las niños/as.

En cuanto a la transición de educación inicial a primaria Abello (2008), nos trae a Fabian y Dunlop (2006), quienes explicitan:

... la transición se define como el cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo, y que representan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes. El cambio puede ser o una oportunidad para aprendizajes

nuevos o puede ser la causa de aprensión frente a lo nuevo, que genera confusión y ansiedad, sensaciones que pueden afectar el comportamiento de un individuo a largo plazo. (p. 22)

Abello (2008) reconoce en este momento “continuidades y discontinuidades” (p. 23) respecto a la etapa anterior en la que es necesario adaptarse al nuevo ambiente, la modalidad de trabajo y a lo que se espera de los/las niños/as respecto a su nuevo estatus social como escolares. Compete a los adultos buscar estrategias para potenciar las continuidades, estableciendo comunicaciones y acuerdos entre las instituciones e involucrándose en el proceso.

... se puede afirmar entonces que las transiciones como experiencia vital de cambio son un fenómeno complejo, que requiere de un trabajo articulado tanto horizontal como vertical de la familia, de la escuela y de los entes estatales presentes en el territorio. (Abello, 2008, p. 24)

La autora sostiene la importancia de transitar los procesos de forma articulada, proponiendo una articulación horizontal y vertical. La primera tiene que ver con la red de apoyo que sostiene al /la niño/a durante el mismo, en “el trabajo articulado de la escuela, las familias y las instituciones presentes en el territorio” (p. 24). La segunda está referida a “las relaciones de interacción entre grados y niveles educativos” (p. 24). Esta última se refiere al abordaje del proceso con los/as niño/as de nivel 5 y primero, entre sus maestros respectivos, las instituciones de egreso e ingreso y las propias instituciones estatales.

Sierra (2017) desarrolla un concepto de transición amplio y asociado a procesos complejos. Sostiene que “despiertan cuestiones y crean incertidumbre en los distintos participantes demandando un enfoque global y holístico para afrontarlas, un acercamiento que deje atrás los esfuerzos individuales e incluso institucionales como eje estratégico de las mismas” (p. 603). Propone una metodología participativa en la que, luego de una primera fase de investigación y reflexión, se elabora de forma colectiva un plan para abordar el proceso. Estas acciones se sustentan en su concepción compleja del proceso de transición.

Los procesos de transición no pueden acotarse ni ceñirse al alumno que transita ni a su consideración como transición institucional. Han de ser vistos y pensados como procesos socioeducativos complejos, graduales y de amplio impacto, con capacidad para limitar o

potenciar las oportunidades educativas de todos los alumnos que, durante los mismos, atraviesan una serie de umbrales académicos, pero también personales, familiares, sociales y culturales que pueden o no armonizar con su transición escolar. (Sierra, 2017, p. 604)

Visibilizar estas características y comprenderlo como un proceso socioeducativo es fundamental para entender su singularidad. La autora sostiene que el poder integrar a todos los actores involucrados, permitiéndoles diseñar su propio proceso de transición impacta directamente en la forma en que se experimenta y las posibilidades para enfrentarse a “los retos personales, académicos o sociales” (Sierra, 2017, p. 601).

En este sentido, El Comité de los Derechos del Niño ante las dificultades observadas para hacer efectivos los Derechos de los/las niños/as más pequeños/as elabora la Observación General núm. 7 (2005). En esta reconoce que no hay un acuerdo en los estados partes para establecer la edad de comienzo de la etapa de primera infancia y en consecuencia, sostiene que “abarca todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar y hasta la transición al período escolar” (1), tomando el período comprendido “hasta los 8 años de edad” (4). En cuanto al derecho de ser escuchado se elabora la Observación General núm. 12 (2009), especificando el derecho del/la niño/a a ser escuchado/a “en las decisiones sobre la transición hacia el siguiente nivel escolar” (...) “porque estas afectan profundamente el interés superior del niño” (113).

Castro et al. (2015), fundamentan la importancia de promover la participación infantil en las investigaciones sobre la transición argumentando que esto permite alejarse de la postura adultocéntrica. Logrando de esta forma, una comprensión más cercana del proceso y habilitando acciones que favorezcan su tránsito. Estos autores especifican la intensidad con la que se vive el proceso y coincidiendo con Vogler et al. (2008), destacan la importancia de promover el “bienestar emocional” (p. 47) en los/as niños/as.

Las investigaciones de Sierra (2017), Castro et al. (2015) y Abello (2008) coinciden en que el proceso de transición es complejo, con desafíos para la comunidad educativa, pero que implica también una oportunidad de nuevas experiencias que conformarán la trayectoria educativa. Sierra (2018) señala el impacto de estas como la base de futuras experiencias. La articulación de estos aportes evidencia que los esfuerzos de articulación que se produzcan en

las instituciones, entre las mismas e incluso a nivel de organismos del estado impactarán directamente en estos procesos.

Toscano et al. (2015) sostienen la importancia que las instituciones tienen en la conformación de las trayectorias educativas. Entendiendo que cada institución tiene sus dinámicas propias y quienes la transitan la viven de una forma particular. Es decir que la singularidad de cada niño/a influirá en la experiencia, en la forma en que interactúe y reaccione ante estas dinámicas, así como su impacto.

En el campo educativo la articulación de diferentes niveles de análisis resulta potente. Desde esta perspectiva, las trayectorias escolares pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego en cada individuo. (Toscano et al. 2015, p. 1)

En cuanto a los tres niveles de análisis mencionados las condicionantes estructurales son, por ejemplo: el contexto socioeconómico del/la niño/a y su familia o el grado educativo alcanzado por los padres. Las condiciones institucionales hacen referencia a la cultura institucional, sus prácticas y la expectativa que tienen respecto a los/as niños/as. Las condiciones subjetivas se refieren a las características personales y sus posibilidades en cuanto a la motivación, capacidad de aprender o situaciones puntuales como, por ejemplo, hablar otra lengua (Toscano et al., 2015).

Terigi (2010) coincide en cuanto al concepto de trayectoria educativa como algo que trasciende lo escolar. Además, hace una distinción entre trayectorias teóricas y reales. Las teóricas serían aquellas ideales, planificadas por el sistema educativo y por las cuales el/la estudiante debería transitar en un tiempo esperable. “La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender” (p. 7). Las reales son subjetivas, individuales, las que transita cada sujeto en el paso por las instituciones.

Lo relevante de esta consideración es que ya sea que se trate de trayectorias teóricas o reales, ambas se ven determinadas por la organización escolar, por aquello que las escuelas ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades que abren. (Toscano et al., 2015, p. 2)

Articulando estos postulados con la transición de educación inicial a primero, podemos pensar que la forma en que se transite y las posibilidades que brindan las instituciones, así como la sensibilidad que tengan para abordar el proceso en todas sus etapas conforman la trayectoria educativa de el/la niño/a.

Respecto a nuestro país, el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los 6 años (Consejo Coordinador de la Educación para la Primera Infancia [CCEPI] y Uruguay Crece Contigo [UCC], 2014) define a la primera infancia, describiendo sus características y argumentando la necesidad de acciones coordinadas y coherentes, con el fin de promover la continuidad en los procesos y garantizar que se contemplen las necesidades específicas de la etapa.

La unicidad de la etapa se manifiesta en los aspectos que están presentes en ambos ciclos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras. La prevalencia que adquieren unos sobre otros dota de identidad a cada uno de los ciclos. (CCEPI y UCC, 2014, p. 8)

Si bien este marco es tomado como referencia, las acciones realizadas para mejorar la calidad de los aprendizajes se centran en aspectos relacionados con la alfabetización y la necesidad de reducir la repetición escolar en los primeros años escolares. Se observan esfuerzos significativos en promover la continuidad y protección de las trayectorias educativas, principalmente en el sentido pedagógico, centrado en la alfabetización (ANEP, 2019). No dándole tanta relevancia a los aspectos organizativos o administrativos que dificultan las posibilidades de realizar un abordaje del proceso de transición que potencien las articulaciones verticales y horizontales, atendiendo los aspectos emocionales y las particularidades de esta etapa.

En relación con nuestro contexto Cambón et al. (2014) señalan que en “la experiencia de trabajo en educación inicial, se plantea el abordaje de este momento que denominamos de transición, desde dos dimensiones que se complementan, la emocional y la pedagógica, como forma de favorecer este proceso” (p. 35). La finalización de un año escolar implica un proceso de cierre, el pasaje de inicial a primaria es más intenso. Marca la culminación de un ciclo que, en nuestro medio, es usual que signifique un pasaje a otra institución. En este sentido, señalan la necesidad de transitar el duelo de las pérdidas que se tendrán, respecto de lo que es conocido y

seguro para el niño. Elaborar y trabajar estas pérdidas es imprescindible para poder adaptarse a lo que vendrá, con las características propias y las diferencias respecto a la etapa anterior (Cambón et al. 2014).

Cambón et al. (2014), retoman los postulados de Bowlby (1973), para sostener la necesidad de cuidadores sensibles que se encuentren disponibles en acompañar a los niños en este proceso, estando atentos a sus manifestaciones y sosteniéndolos, ya que en esta etapa aún no han desarrollado la capacidad para transitarlo de forma autónoma. “Bowlby postuló que las experiencias vividas condicionarán lo que los niños luego esperarán, incidiendo en su nivel de expectativas hacia los otros” (Cambón et al., 2014, p. 36). Tomando a Salinas-Quiroz (2014) señalan que “Ello tendrá sus repercusiones en la posterior adaptación conductual y emocional, inclusive en contextos diferentes y con sujetos nuevos” (Cambón et al., 2014, p. 36). En este sentido es fundamental contemplar a las familias, quienes también experimentan sentimientos encontrados respecto a la situación de sus hijos/as, al tiempo que resignifican sus propias experiencias.

Es por esto que desarrollan diversas técnicas para trabajar en los talleres con los/as niños/as y las familias, como forma de acompañarlos y generar instancias en las que tengan la posibilidad de expresar sus emociones. Contemplando también, el impacto que pueden causar los diferentes abordajes pedagógicos que habitualmente se producen de un ciclo al otro, los cuales hay que anticipar y desarrollar estrategias para que se encuentren preparados (Cambón et al., 2014).

Para poder potenciar estas acciones proponen la elaboración de proyectos inter e intrainstitucionales que tiendan a contemplar el proceso de los/as niños/as, aunque señalan las dificultades que se producen para encontrar los tiempos y espacios necesarios para realizar las articulaciones entre el nivel inicial y primaria. Además, señalan que resultaría significativo poder incluir estas articulaciones en los proyectos de centro, como forma de desarrollar acciones específicas para abordarlas (Cambón et al., 2014). En este sentido Sierra (2017) afirma que el acompañamiento y sostén que tenga el/la niño/ña en esta etapa permite potenciar esta experiencia como una vivencia positiva que impacta en la trayectoria educativa y sirve de base para futuras experiencias.

Ruiz (2021) reivindica la importancia de que los/as niños/as puedan expresar sus ansiedades e inquietudes, planteando las preguntas que tengan sobre el proceso y expresando

sus emociones. En su experiencia, al hacerlo en un ambiente contenido y cuidado, con adultos sensibles y atentos a sus necesidades permitió procesar los temores y disminuir los niveles de ansiedad. Valorizando en este sentido, el rol del psicólogo en las instituciones educativas como promotor de la participación infantil y generador de espacios para desarrollarla.

Pereira (2022) cuestiona la postura centrada en el adulto en los procesos de transición afirmando que “la mirada adultocéntrica de este proceso, promueve y reduce la universalidad de subjetividades con respecto a esta etapa” (p. 31). Concluye en la importancia de valorizar las características del proceso de cada niño/a, siendo necesario para esto mantener una actitud de escucha que los posiciona como sujetos de derecho.

Si bien hay aspectos comunes respecto a cómo se vivencian estos procesos, es importante destacar que también hay otros asociados al entorno de el/la niño/a. Quintana (2023), expone las diferencias observadas en los dos contextos de intervención, respecto a cómo vivieron el encierro los/as niños/as durante la pandemia y las emociones asociadas, así como, en el proceso de adquisición del lenguaje. Entendiendo que las posibilidades de cada contexto para intervenir en los procesos y afrontar las situaciones son diferentes

Luego de lo expuesto, considero que como forma de asegurar la continuidad educativa es fundamental que las instituciones adapten sus dinámicas para promover acciones que fortalezcan el bienestar en los/as niños/as, atendiendo a las necesidades individuales y las características de la etapa. Se hace necesario el trabajo coordinado entre los docentes de las instituciones, con la comunidad educativa y con las otras instituciones a las que ingresarán los/as niños/as, como forma de promover la continuidad en sus trayectorias educativas y el estado de bienestar.

Problema y preguntas de investigación

En el proceso de transición de educación inicial a primaria se presentan diferencias en función del contexto e instituciones desde las que egresan los/las niños/as y a las cuales la familia aspira a que ingresen. Observando que las mayores dificultades se producen en los sectores menos favorecidos, con diferencias significativas en el acceso.

Las investigaciones en cuanto al proceso de transición de educación inicial a primaria demuestran la importancia del trabajo en conjunto de todos los actores involucrados, señalando la necesidad de que se articulen acciones que garanticen la participación de todos/as. En este

sentido es fundamental que desde el sistema educativo estén dadas las condiciones organizativas y administrativas para que puedan generarse las instancias de intercambio y se mantengan el tiempo necesario para atender las necesidades de los/as niño/as durante este proceso.

Las posibilidades de escolarización en el sistema nacional de enseñanza son múltiples. Puede hacerse una primera distinción entre la educación pública y privada. En el ámbito privado existe mayor posibilidad de elección por parte de las familias, pudiendo considerar las ofertas y elegir las en función de sus necesidades y las particularidades de el/la niño/a. En cuanto a la educación pública existen múltiples modalidades de funcionamiento, pero en este ámbito, en general, no se visualizan posibilidades de elección del centro educativo o su modalidad. Además, de ser notoriamente conocidas por la opinión pública las dificultades para la inscripción y posterior confirmación del ingreso. Es común que días previos a comenzar la etapa escolar las familias no conozcan el lugar definitivo al que asistirán, generando ansiedades y sentimientos de inseguridad.

Para el niño y su entorno, el ingreso a primer año es un acto significativo por todo lo que esto representa a nivel simbólico. Marca un hito en el crecimiento, ingresando a una etapa con importantes expectativas en cuanto al aprendizaje. Anticipar y comprender las experiencias que vivirán es relevante, ya que a través de su familia perciben el impacto social del cambio y las dificultades asociadas al mismo.

La importancia de atender el proceso de transición radica en que es una experiencia de aprendizaje que se convierte en un referente para adaptaciones posteriores. Un ambiente que potencia las capacidades del/la niño/a para adaptarse, conteniéndolo/a en el proceso, es predictor de buenas experiencias sociales y de aprendizaje. En cambio, los sentimientos de exclusión y marginación están asociados posteriormente a bajo rendimiento, repetición y deserción escolar (Sierra, 2018).

Por lo anterior, es relevante investigar sobre las diferencias que se dan en el proceso de transición de educación inicial a primaria, tomando en cuenta diferentes contextos socioeconómicos.

Preguntas de investigación

¿Qué percepciones tienen los/as niños/as sobre el proceso de transición de educación inicial a primaria?

¿Cómo vivencian el proceso de transición las familias en los contextos seleccionados?

¿Cuáles son los aspectos comunes asociados al proceso de transición que vivencian las familias?

¿Cuáles son las diferencias más significativas asociadas al proceso de transición que vivencian las familias?

¿Cuáles son las diferencias más significativas que se producen vinculadas al contexto socioeconómico en el proceso de transición de educación inicial a primaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Comparar las características del proceso en que las familias y niños/as vivencian la transición de nivel inicial a primaria en los contextos seleccionados.

Objetivos específicos

Identificar las vivencias de los/as niños/as con relación a las condiciones en las que se produce el proceso de transición.

Describir las vivencias de las familias asociadas al proceso de transición.

Conocer las semejanzas y diferencias que se producen en el proceso de transición de nivel Inicial a primaria en los contextos seleccionados.

Metodología

El proyecto se apoyará en una metodología de investigación cualitativa ya que como afirma Hernández et al. (2014), permite “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Sostienen que la tarea del investigador en este tipo de metodología es la de explorar las vivencias de las personas con relación a determinados acontecimientos. En este caso, permitirá conocer y comprender las experiencias de las familias y los/as niños/as en un suceso significativo, como es la etapa de transición de nivel inicial a primaria, las vivencias asociadas y el impacto que les generan. Este enfoque entiende que el/la investigador/a se encuentra implicado/a en los procesos de investigación y producción de conocimiento (Hernández et al., 2014).

La investigación se propone como un estudio de carácter exploratorio y comparativo (Hernández et al., 2014). Exploratorio, ya que buscará conocer un aspecto poco investigado en nuestro medio como son las transiciones de nivel inicial a primaria, profundizando en las diferencias socioeconómicas. Comparativo, debido a que se desarrollará en dos instituciones de Montevideo, lo que permitirá conocer y analizar el proceso en contextos diferentes. Una será un jardín de infantes público correspondiente al quintil 5, es decir, al contexto menos vulnerable de la población que asiste a la enseñanza pública. Se tendrá en cuenta que la institución no cuente con grupos de primer año y el ingreso al mismo implique cambiar de institución. La otra será en el ámbito privado, considerando que tenga grupos de primer año, de tal forma que el pasaje a primero posibilite permanecer en la institución. En ambas instituciones es importante que haya al menos 4 grupos de nivel 5.

Se utilizará el diseño de investigación - acción educativa, que tiene por objetivo indagar sobre un fenómeno e intervenir, entendiendo “que debe conducir a cambiar y por lo tanto este cambio debe incorporarse en el proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (Hernández et al., 2014, p. 496).

En cuanto a los métodos de recolección de datos, en el enfoque cualitativo, se seleccionan en función de conocer la perspectiva de los participantes, en este caso, las familias y los/as niños/as (Hernández et al., 2014).

En el abordaje con las familias, se realizarán talleres con la finalidad de conocer las experiencias que se produzcan durante el proceso de transición: inscripción a la nueva institución, espera de la confirmación, manifestaciones de los/as niños/as respecto a sus estados emocionales y otras que aparezcan como relevantes. Es importante indagar en cómo las perciben, intercambiar experiencias y desarrollar estrategias que les permitan transitarlas con bienestar. La metodología de taller permite “comprender situaciones concretas de la vida cotidiana y reflexionar sobre ellas para que, de esta manera, surjan del intercambio grupal nuevos modos posibles de operar con la realidad” (UNICEF, 2018, p. 6). Para que esto se produzca es importante promover un espacio de libertad en el que los participantes puedan expresarse sin temor a ser juzgados. Además de valorar la reflexión y producción de conocimiento colectiva (UNICEF, 2018).

Con los/as niños/as se trabajará de forma sistemática a partir de setiembre, momento en el cual comienza a estar más presente el tema del pasaje a primero. Se utilizará un enfoque

mosaico con la intención de promover la participación infantil en el proceso. Vogler et al. (2008), toman a Clark y Moss (2001), para definirlo como una metodología que se centra en promover la participación de los/las niños/as, utilizando métodos que se adaptan a los participantes. El trabajo con este enfoque transcurre en dos etapas, en la primera se recoge la documentación a través de las técnicas seleccionadas para luego, en la segunda etapa, presentar esta documentación y las observaciones realizadas, promoviendo de esta forma el proceso de reflexión.

Como método de recolección de datos se propondrá la modalidad de taller y la técnica de dibujo – conversación. Esta última propuesta por Castro et. al. (2015) , combina las técnicas de conversación y dibujo utilizadas en las investigaciones que promueven las técnicas participativas. La misma consiste en proponer dibujar a partir de una temática y conversar con los/as niños/as mientras lo realizan. Al ser una actividad que disfrutan y les permite expresarse, estimula la conversación para que narren lo que quieren transmitir, posibilitando interpretar con mayor seguridad su significado. Se entiende que el uso de estas dos técnicas permite realizar una interpretación individual del proceso mediante el dibujo y una interpretación grupal a través de los talleres (Castro et al., 2015). El trabajo en talleres permitirá el intercambio y la elaboración de estrategias que ayuden a los/as niños/as a transitar esta etapa (UNICEF, 2018).

Si bien el equipo docente no forma parte de la población de estudio, se considera relevante el aporte que pueda realizar respecto a cómo observan a los niños y a las familias en este proceso, teniendo en cuenta que los acompañarán durante el mismo.

Debido al enfoque participativo que se le pretende dar a la investigación, la metodología queda abierta a otras posibles formas de recolección de datos que surjan durante el proceso y que permitan conocer y expresar las vivencias asociadas al mismo (Clark y Moss, 2001, como se citó en Vogler et al., 2008).

Cronograma de ejecución

Actividad	AÑO 1						AÑO 2		
	Febrero-Marzo	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
Gestión de los permisos en ANEP y en la institución privada.									
Presentación en las instituciones y propuesta de participar en el proyecto al equipo docente									
Entrega de consentimiento informado a las familias e instituciones									
Talleres y/o entrevistas con docentes									
Talleres con niños/as									
Dibujos-conversaciones con niños/as									
Talleres con las familias									

Consulta bibliográfica.									
Sistematización y análisis de la documentación									
Publicación									

Consideraciones éticas

En la ejecución del proyecto se tendrán en cuenta las disposiciones legales que regulan las investigaciones en nuestro país: ley núm. 18331 (IMPO, 2008), Ley de protección de datos personales; así como la ley núm. 17154 (IMPO, 1999), Condiciones para el ejercicio de la profesión del psicólogo. También se contemplarán las disposiciones y reglamentos internos de las instituciones en las que se ejecute.

En primer lugar, se realizarán las solicitudes de los permisos correspondientes en ANEP y en la institución privada para desarrollar la investigación, aportando toda la información necesaria. Se presentará el proyecto de investigación al personal de la institución, respetando su decisión de participar en el mismo. A las familias de los/as niños se les enviará el consentimiento informado, con información clara y disponibilidad de aclarar las dudas que puedan tener. A los/as niños/as se les explicará en qué consiste el proyecto solicitándoles su asentimiento informado y explicándoles que tienen la libertad de elegir participar, con posibilidad de retirarse cuando lo deseen.

En todo momento se respetará la privacidad de los/as niños/as, las familias y las instituciones, protegiendo sus datos personales. Además, todas las acciones realizadas tenderán a promover el respeto y la dignidad de las personas involucradas.

Resultados esperados y plan de difusión

Mediante la ejecución de este proyecto se pretende conocer las condiciones en que transitan el proceso de transición de educación inicial a primaria los/as niños/as y las familias en dos contextos socioeconómicos diferentes, identificando las características comunes y las diferencias más significativas. Profundizando en cómo estas condiciones son vivenciadas por las familias, cómo las transmiten y son percibidas por los/as niños/as.

Es esperable que se identifiquen en los contextos seleccionados cómo afectan a las familias y los/as niños/as las condiciones en las que transcurre dicho proceso: inscripción, tiempos de espera, acceso a la información, confirmación de saber si el /la niño/a quedó inscripto en la institución elegida, así como, la posibilidad de elección por parte de las familias de la modalidad y dinámicas escolares. También se podrá conocer de qué forma se abordan los aspectos pedagógicos y emocionales en el proceso de transición, el involucramiento de las familias y las posibilidades institucionales para acompañarlos.

Se consideran relevantes los resultados obtenidos como forma de visibilizar las diferencias que se producen en estos procesos y su impacto en los/as niños/as. Mostrar esta realidad es una forma de sensibilizar al entorno, promoviendo estrategias que tiendan a mejorar sus condiciones.

La difusión se llevará adelante en los ámbitos en donde se desarrollará la investigación, buscando también la publicación en revistas o sitios públicos de acceso para que otros/as investigadores/as puedan continuar profundizando en la temática.

Referencias

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Manizales]. CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/536>
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo General de Educación Inicial y Primaria (marzo de 2019). 10 Claves educativas en el siglo XXI. Continuidad.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-09-Continuidad_19.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (2021). Transición y trayectorias en la Educación Media Básica en Uruguay. Análisis Longitudinal a partir del Panel TERCE. Montevideo.
https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/ANEP2021_Transicion_y_trayectorias_EMB.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central (2022). Marco Curricular Nacional, Transformación Educativa (MCN 2, agosto 2022, vol.13).
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.p>
- Artía, Ana., Etchebehere, Gabriela., Javiel, Verónica., y Silva, María Fernanda. (s.f.). *Transiciones entre ciclos educativos en primera infancia. Intervenciones psicossocioeducativas en nivel inicial*. Facultad de Psicología. Psicolibros - Waslala.
- Berri, M. (2021). El impacto de la desigualdad en las transiciones a la adultez de los y las jóvenes. *Fronteras*, 16(1), 85-97.
<http://revistafronteras.cienciassociales.edu.uy/index.php/front/article/view/180/160>

- Cambón, V., Etchebehere, G., Silva, P., y Salinas-Quiroz, F. (2014). De cierres y aperturas... Acompañando procesos. *Revista Didáctica Inicial*, 1(4), 34-41.
https://www.researchgate.net/publication/268925309_De_cierres_y_aperturasAcompinando_procesos
- 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*, 37(148), 34-49.
https://www.researchgate.net/publication/282698872_La_mirada_infantil_sobre_el_proceso_de_transicion_escolar_desde_la_etapa_de_educacion_infantil_a_la_de_educacion_primaria
- Consejo Coordinador de la Educación para la Primera Infancia y Uruguay Crece Contigo. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento hasta los seis años. Montevideo. MEC.
<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- Etchebehere, G., De León, D., Fernández, D., y Silva, F. (2022). *“Promoción de los derechos de infancias en niños y niñas de Jardines de infantes públicos. Recogiendo las voces infantiles sobre su tránsito educativo en pandemia: «Porque se hizo largo volver a como era todo antes... que no es igual»”* (Proyecto inédito). Facultad de Psicología. Udelar.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed). México D.F: McGraw-Hill.
- ONU: Comité de los Derechos del Niño (CRC). (2005). Observación general N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 20 Septiembre 2006.
<https://digitallibrary.un.org/record/570528?ln=es>

ONU: Comité de los Derechos del Niño (CRC). (2009). *Observación general N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*, 20 Julio 2009, CRC/C/GC/12.

<https://digitallibrary.un.org/record/671444?ln=es>

Pereira, C. (2022). *Resignificando las transiciones educativas: (des) habitando el jardín de infantes* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Colibrí.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/36038>

Quintana, S. (2023). *Promoviendo la participación infantil para el ejercicio de la 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. (2021). *El Rol del Psicólogo/a desde una modalidad preventiva en el ámbito de la educación inicial: el trabajo de la transición educativa a primaria de niños y niñas de Nivel 5 años* [Trabajo final de grado, Universidad de la República].

Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30102>

Sierra Martínez, S (2017). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria* [Tesis de Doctorado, Universidad de Vigo].

Investigo. <https://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/665>

Sierra Martínez, S (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*. 16(2), 136-152.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636916>

- Terigi, Flavia. (23 de febrero de 2010). *Las Cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. (Conferencia) Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa.
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf
- Toscano, Ana Gracia., Briscioli, Bárbara., y Morrone, Aldana. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico- metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- UNICEF. (2018). Talleres de crianza. Guía para replicar la iniciativa. *Crianza sin violencia*.
<https://www.unicef.org/argentina/media/3066/file/Talleres%20Crianza%20sin%20violencia.pdf>
- Uruguay (1999, agosto, 27). Ley n° 17154: Condiciones para el ejercicio de la profesión del psicólogo.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17154-1999>
- Uruguay (2008, agosto 18). Ley n°18331: Ley de protección de datos personales.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Uruguay (2009, enero 16). Ley n°18437: Ley general de educación.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- 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, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigaci%C3%B3n_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_-_an%C3%A1lisis_de_nociones,_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_20090127.pdf