

Capítulo 1. Transiciones ecológicas: una forma de abordar la articulación en ciclo inicial del Colegio Pablo de Tarso *

Tatiana Castillo Rodríguez
Carolina Maldonado Carreño

En este capítulo se describe una investigación que buscó analizar la transición entre el preescolar y la primaria, así como las propuestas para mejorar este proceso. Para documentarla se tuvo en cuenta la propuesta “¡Todos listos!” que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó en el 2015 para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo. El estudio se enmarca en la perspectiva ecológica (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008) la cual sostiene que los diferentes sistemas en los que el niño está inmerso deben estar adecuadamente conectados para lograr un paso armónico del preescolar a la primaria. En esta investigación se llevó a cabo un estudio de caso con docentes de la institución educativa pública Colegio Pablo de Tarso por medio de grupos focales, entrevistas a profundidad y análisis documental. Al concluir el estudio se identificaron las dificultades para garantizar la armonía en el paso de transición a grado primero y se generaron espacios de construcción conjunta para acompañar de manera armónica las transiciones de los estudiantes.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.01>

Introducción

Desde lo etimológico, la transición se refiere al cambio de un estado o situación inicial a otro, lo que implica un proceso, una acción de transitar y un efecto (Sierra, 2017). Las transiciones hacen parte de la vida del ser humano; son los cambios de una etapa a otra y requieren que los sujetos realicen ajustes y adaptaciones. Por ende, el concepto *transición* es complejo y requiere entender la relación del ser humano consigo mismo y con el contexto que lo rodea. En particular, la vida escolar supone transiciones que implican cambios en las dinámicas que viven los estudiantes y en las expectativas sobre esto. Tradicionalmente, las transiciones en el sistema educativo son asumidas como cambios que el individuo debe enfrentar al cambiar de espacio, nivel o institución. Las transiciones implican ajustes que también involucran a las personas con las que el estudiante interactúa en los diferentes contextos que habita.

La investigación que se describe en este capítulo gira en torno al proceso que se da durante el paso entre el grado transición y el primero en el Colegio Pablo de Tarso I. E. D., ubicado en la ciudad de Bogotá. En esta institución se maneja una organización por ciclos, el primero de los cuales se encuentra conformado por los grados jardín, transición, primero y segundo. Mientras tanto, la división curricular se estructura por las dimensiones corporal, estética, ética, cognitiva y comunicativa. Sin embargo, existen acciones contrarias a esta organización dentro del nivel interno del ciclo que dificultan la posibilidad de promover la adaptación y transición armónica de los niños a lo largo de este. Por ejemplo, cuando se establece un horario en grado primero a partir de materias, y no por dimensiones.

Adicionalmente, en los últimos años ha existido una fluctuación importante de maestros en los diferentes grados que no permite establecer acuerdos mínimos para articular los procesos a lo largo del ciclo. Por un lado, han ingresado docentes nuevos a primaria (10 de 25 que hacen parte de la planta educativa de primaria en la jornada de la mañana) quienes, en su mayoría, desconocen el trabajo por dimensiones. Y, por otra parte, en la institución hay un sistema de rotación en primaria que obliga a los docentes que pasaron por todos los grados, hasta quinto, a regresar al grado primero. Estos docentes que estuvieron trabajando en el ciclo dos (grados tercero, cuarto y quinto) por medio de los campos de pensamiento (matemático, ciencia y tecnología, educación física,

emprendimiento, histórico, comunicación y arte) encuentran dificultades para trabajar por dimensiones en el ciclo uno.

El presente estudio tiene su origen en la transición que vivió la investigadora principal al pasar de ser docente de preescolar a primaria. El cambio de un grado a otro hizo visibles las rupturas en las dinámicas que se manejan en cada curso; por ejemplo, en las formas de trabajo en el aula, los procesos de evaluación y seguimiento, el establecimiento de rutinas, los espacios de juego y la estructuración de ambientes de aprendizaje. La experiencia de la transición de un grado a otro como docente fue disruptiva e inspiró la búsqueda de un proceso para lograr una transición más armónica de los niños entre los grados transición y primero, permitiendo la articulación dentro del ciclo inicial. Así las cosas, la investigación partió de las siguientes preguntas: ¿De qué manera se ha abordado el acompañamiento a las transiciones de los niños del Colegio Pablo de Tarso en su paso de preescolar a primero? ¿El acompañamiento a los procesos de transición requiere modificaciones o ajustes? ¿Qué estrategias pueden ser utilizadas para acompañar de manera efectiva a los niños del Colegio Pablo de Tarso en su tránsito de preescolar a primero, de tal manera que se asegure la articulación en el ciclo inicial?

Por su parte, en el ejercicio se retomó la guía del Ministerio de Educación Nacional al respecto de transiciones armónicas “¡Todos listos!” (MEN, 2015). Esta guía propone cinco fases para establecer una ruta de acción clara (alistamiento, reconocimiento, construcción, puesta en práctica, y seguimiento más evaluación). El presente estudio documentó el proceso de ejecución de las tres primeras fases cuyos objetivos fueron: (1) llevar a cabo el proceso de alistamiento en el Colegio Pablo de Tarso como acompañamiento de la transición del preescolar a la primaria, (2) reconocer las situaciones territoriales e institucionales propias del proceso de transición del preescolar a primaria de la institución, y (3) formular una propuesta colectiva que facilite la transición armónica entre el preescolar y primaria, desde la cual se optimice la articulación del ciclo inicial.

¿Qué es una transición?

En esta investigación se asume la transición desde una perspectiva psicológica en el marco del modelo bioecológico del desarrollo humano establecido

por Bronfenbrenner (1987) en el cual “[...] una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez” (p. 46). Esto implica que cada cambio requiere de procesos de acomodación entre el rol de un individuo y el entorno. Para este investigador los roles son definidos como etiquetas de las distintas posiciones sociales en determinada cultura. Por eso, la mediación del contexto es fundamental en la medida en que el rol se ve modificado en el paso de un entorno a otro. Desde esta teoría, la transición tiene una conexión directa y bidireccional con el desarrollo del ser humano, puesto que el cambio de entorno y de rol influye en el proceso de desarrollo y, a la vez, es una consecuencia de este.

Las transiciones en el sistema educativo se refieren al paso del hogar a una institución educativa, de un ciclo a otro, o de un tipo de institución a otra. Las transiciones exitosas tienen implicaciones importantes para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, de las familias y de la sociedad. La evidencia existente indica que una transición exitosa conlleva mejoras en el rendimiento académico, las habilidades para la resolución de problemas y los niveles de alfabetización, en tanto permiten una mejor relación con la escolarización que se proyecta a los niveles superiores en la educación. Así mismo, las transiciones exitosas permiten que los niños tengan una actitud positiva e interés hacia el nuevo ambiente escolar y hacia la educación en general (Yoshikawa *et al.*, 2017, p. 5). Adicionalmente, las transiciones en las que se involucra la familia fortalecen la participación de los padres en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos y generan un compromiso y una corresponsabilidad con el proceso educativo (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008). Las transiciones también tienen importantes efectos para el desarrollo social, ya que se generan niveles menores de repitencia y un mayor éxito académico que contribuyen al crecimiento económico de las comunidades (Yoshikawa *et al.*, 2017).

Tradicionalmente, la atención en relación con las transiciones en el sistema educativo se centraba en las actividades puntuales que podrían preparar a los niños para los cambios (Woodhead y Moss, 2007). Sin embargo, el concepto se fue complejizando y, en línea con el marco bioecológico, aparecieron definiciones más comprensivas que involucran no solo a los niños, sino a sus familias y a los entornos en los que tiene lugar su desarrollo (Yoshikawa *et al.*, 2017). En la siguiente sección se presentan esas dos perspectivas sobre la transición en el sistema educativo.

Perspectivas para entender las transiciones

La primera perspectiva desde la cual se han entendido las transiciones en el sistema educativo se sustenta en la preparación o aprestamiento (en inglés, *readiness*) y el énfasis está puesto en las habilidades y capacidades que posee el niño según su nivel de desarrollo para su proceso de transición. Esta aproximación se centra en que el niño debe “estar listo” para que la transición ocurra adecuadamente, pues se asume que las habilidades y destrezas con las que cuenta son las que le permiten desenvolverse exitosamente en el siguiente nivel educativo (Woodhead y Moss, 2007). Desde esta perspectiva, uno de los factores más importantes para determinar el estado de preparación para avanzar a un siguiente nivel en el ciclo educativo es la edad y el proceso se evalúa a partir de los resultados de los niños (en inglés, *outputs*). Así, la preparación para la transición se refiere al estado del individuo de acuerdo con sus capacidades físicas, habilidades cognitivas, estilo de aprendizaje, conocimientos o saberes previos y sus competencias sociales y psicológicas. Entonces, los autores que sustentan esta postura de la transición se centran en el individuo, sin enfatizar en la importancia del contexto para el desarrollo y el aprendizaje.

En contraste, la segunda perspectiva está basada en el modelo bioecológico y concibe la transición de forma dinámica. Esta aproximación, planteada por Kraft-Sayre y Pianta (2000), comprende la transición como un período en el que los niños cuentan con ciertos aportes o contribuciones (en inglés, *inputs*) que se vinculan entre sí. La participación explícita de los niños en este proceso supone interconexiones entre los diferentes contextos en los que transcurre su vida a lo largo del período de transición; es decir, el enfoque aquí está puesto no solo en el niño y en lo que es capaz de hacer, sino en la relación bidireccional con sus sistemas de interacción y entre ellos. Los sistemas pueden ser definidos como unidades compuestas de varias partes que se interrelacionan para actuar de manera organizada e interdependiente y su fin es promover la adaptación o la supervivencia de toda la unidad, por ejemplo, las aulas de clase, las escuelas, las relaciones entre niño y docente, y las familias (Pianta, 1999). Así, tanto los individuos como los sistemas tienen una conexión directa con los procesos de desarrollo del niño y su interdependencia supone un lazo de responsabilidad compartida para facilitar las transiciones en el sistema educativo.

Enmarcando en esta perspectiva, hay una relación bidireccional entre los niños, los contextos en los que están inmersos y los padres y profesores con quienes ellos interactúan, lo cual es esencial para promover el desarrollo de los niños¹ y asegurar las transiciones armónicas. El modelo de transiciones ecológicas ubica a las familias en un lugar predominante que apoya “[...] las habilidades de autorregulación, motivación, lenguaje, prealfabetización y habilidades sociales que subyacen en la mayoría de lo que los niños deben hacer en la escuela” (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008, p. 497). Los autores afirman que hay un impacto de las interacciones dentro de la familia en las competencias del niño, pues hay una conexión directa entre las variables del proceso familiar y la adaptación de los niños a la escuela. De igual forma, las interacciones con los docentes son centrales para el desarrollo de los niños.

En resumen, esta perspectiva de las transiciones ecológicas asume que la transición no depende solamente de las habilidades y destrezas de los niños, sino de las relaciones entre los diferentes sistemas en los que transcurre la vida de estos. Esas relaciones son las que influyen y determinan la adaptación de los niños al nuevo contexto educativo (Kraft-Sayre y Pianta, 2000).

La transición del preescolar a la primaria en Colombia

En la política pública relacionada con la primera infancia en Colombia se hace evidente la intención de acompañar, de manera colectiva, los primeros cambios que se generan en la infancia en el contexto de las experiencias educativas. En particular, el Ministerio de Educación Nacional diseñó la estrategia “¡Todos listos!” (MEN, 2015) para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo y facilitar el ingreso al sistema educativo y el paso de un nivel a otro al adaptar las condiciones del entorno según las características, particularidades, capacidades y potencialidades de estos. La estrategia del MEN deja ver algunos elementos de las aproximaciones conceptuales trabajadas hasta el momento. Por un lado, señala la importancia de abordar la transición desde la preparación que deben tener los niños para enfrentarse a nuevos entornos educativos que

¹ Desarrollo entendido a partir de la teoría de Vygotsky como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real —lo que el niño puede lograr por sí mismo— y el nivel de desarrollo potencial —lo que puede realizar con la ayuda de alguien más experto— lo cual es conocido como la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2006).

suponen distintos tipos de retos que “[...] implican para los niños el despliegue de su potencial de desarrollo en términos de su autonomía, independencia, resolución de problemas, interrogantes, entre otros” (MEN, 2015, p. 7). Por otro lado, muestra la necesidad de abordar la transición desde las interacciones construidas entre el niño y los contextos en los cuales ocurre su desarrollo. En ese sentido, el programa busca fortalecer el “[...] trabajo articulado de la familia, el entorno educativo, el espacio público y las entidades del Gobierno” (MEN, 2015, p. 8) valiéndose de acciones que permitan promover interacciones entre dichos sistemas.

La propuesta del MEN expone una ruta de acción establecida desde cinco pasos: alistamiento, reconocimiento, construcción, puesta en práctica, y seguimiento más evaluación. En el alistamiento se ejecutan acciones de apropiación del marco teórico que sustenta el proceso de la transición. En el reconocimiento se verifican las condiciones institucionales y territoriales para el desarrollo del proceso y se lleva a cabo una caracterización para documentar los intereses, capacidades y habilidades de los niños, así como sus expectativas durante el proceso de transición. En la fase de construcción se definen y planean las estrategias de acompañamiento que deben realizar los sujetos involucrados en el proceso de transición, y en la fase de ejecución se desarrollan las acciones definidas garantizando las condiciones técnicas, humanas e institucionales para el acompañamiento. Finalmente, en la fase de seguimiento y evaluación se hace observación a la calidad del acompañamiento a las transiciones de los niños en el entorno educativo.

En este contexto, este estudio contribuye a entender la relación entre los lineamientos de política y las acciones pedagógicas acerca de las transiciones educativas, en particular a la transición del preescolar a la primaria, al documentar la ejecución de las primeras tres fases de la estrategia “¡Todos listos!” (MEN, 2015) en el Colegio Pablo de Tarso I. E. D., ubicado en la ciudad de Bogotá.

Método

La investigación se desarrolla en función de un objeto cambiante e interactivo con el contexto, relacionado con las transiciones educativas en el ciclo inicial del Colegio Pablo de Tarso, que se encuentra mediado por las relaciones que se dan entre los actores que hacen parte de este proceso. Debido a esto, se realiza desde un enfoque cualitativo, pues como lo señalan Lukas y Santiago (2004) en

este tipo de estudio el investigador toma un rol activo dentro de las situaciones de investigación, de manera que se introduce y participa en ellas. Adicionalmente, Sandoval (2002) resalta que el paradigma cualitativo es pertinente para este tipo de estudios porque presenta tres revisiones específicas del fenómeno. Primero, la transición del preescolar a primaria está ligada directamente con prácticas cotidianas que permiten hablar de una realidad situada. Segundo, el diálogo que se establece entre el investigador, los participantes y el objeto de conocimiento frente a dicha transición se da bidireccionalmente. Tercero, estas relaciones e interacciones suponen una construcción de conocimiento conjunto.

Se utiliza el método de estudio de caso que, de acuerdo con Levy (2008), se clasificaría como idiográfico y guiado por la teoría. Este tiene como fin explicar o interpretar un evento sin la pretensión de generalizar. Además, está fundamentado en la revisión previa de literatura, a partir de la cual se definen las categorías de análisis que dan paso a nuevas categorías que surgen en el proceso. La recolección de datos se hace a partir del análisis documental, entrevistas y grupos focales con el fin de lograr veracidad y validez en la información por medio del proceso de triangulación (Wodak, 2015).

Participantes

Este estudio se centra en el ciclo inicial de la I. E. D. Pablo de Tarso que corresponde a los cursos del preescolar (jardín y transición) y a los dos iniciales de primaria (primero y segundo). Debido a las dinámicas, manejo del espacio y tiempos de la institución, en este estudio participaron los docentes de una de las jornadas y una de las sedes. El grupo de trabajo estuvo compuesto por 22 participantes, entre los que se encontraban docentes de preescolar, primaria y directivos. Se incluyeron los docentes de segundo grado, debido a su experiencia previa en las aulas de primer grado. La mayoría de las docentes tiene varios años de experiencia en la institución (en promedio 18 años en los de preescolar, 15 años en los de primero, y 13 años en los de segundo).

Procedimiento y métodos de recolección de información

Para la recolección de información se utilizaron varias técnicas, entre las que se encuentran: entrevistas semiestructuradas, grupos focales a los docentes

(con metodología de taller), análisis documental a la cartilla del MEN y a los documentos institucionales (actas de reuniones de ciclo, mallas curriculares y al proyecto educativo institucional, PEI, del colegio). Así, las diversas técnicas arrojaron información importante para las fases determinadas en el proceso de investigación: alistamiento, reconocimiento y construcción.

Las fases se nutrieron de los diversos instrumentos de recolección de información en los cuales participaron todos los docentes mencionados con anterioridad. Para llevar a cabo el proceso de alistamiento se revisaron y analizaron las actas de las reuniones de ciclo inicial. Para documentar la fase de reconocimiento se hicieron entrevistas a los coordinadores y a la representante del ciclo inicial y se llevó a cabo un grupo focal con los docentes. Las entrevistas semiestructuradas buscaron entender la percepción de los coordinadores y de la representante del ciclo sobre las transiciones educativas en relación con la construcción de los acuerdos existentes en este. El grupo focal incluyó a los docentes del ciclo inicial con el fin de propiciar una discusión sobre las estrategias pedagógicas utilizadas en el preescolar y en el primer grado de la primaria, las formas de evaluación utilizadas, sus ideas acerca del ciclo y la viabilidad que le ven a la conformación de ciclo inicial. La documentación de la fase de construcción se realizó en un segundo encuentro dirigido a determinar colectivamente las estrategias que pueden favorecer el acompañamiento a los niños para que logren un tránsito armónico en el paso de preescolar a primero.

Para el análisis se hizo una transcripción literal de las respuestas que dieron los participantes en las entrevistas y los grupos focales y se estructuró un banco de citas que fueron agrupadas según las nominaciones realizadas en cada afirmación (qué estaban nombrando los actores y las acciones que se daban en relación con el acompañamiento a las transiciones). El análisis se fundamentó en las concepciones y percepciones de los actores del sistema sobre las transiciones, de las cuales se derivaron las categorías que permitieron sistematizar la información. El análisis documental también siguió esa dinámica de identificación de categorías a partir de las nominaciones mostradas en respuestas de los docentes participantes y consignadas en las actas, pero desde lo que se trabaja en los niveles territorial e institucional. Este estudio, producto del trabajo de grado para optar a magister de la investigadora principal, fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

Es importante señalar que, aunque el documento orientador del MEN sugiere herramientas para las acciones como guías, instrumentos de recolección, organización, análisis e interpretación de la información, y otros recursos (audiovisuales y didácticos), estos solo fueron entregados a las instituciones en las que la estrategia se puso en práctica. Por esta razón, para este estudio se establecieron guías de preparación de talleres propias y la cartilla del MEN actuó como un pilar para la definición propia del proceso.

Resultados

El proceso de alistamiento

De acuerdo con la cartilla del MEN el proceso de alistamiento está dirigido a “[...] reconocer qué se requiere para ¡estar listos! y contar con las condiciones institucionales y territoriales para la implementación del proceso” (MEN, 2015, p. 25). Para esto se desarrollaron tres acciones concretas a las que invita el documento. La primera actividad fue la apropiación del marco de las transiciones ecológicas y del proceso por medio de la lectura del documento. Esto llevó a los docentes a expresar que había elementos repetitivos en las acciones para concretar el acompañamiento y que había falta de claridad en el procedimiento para el acompañamiento de la SED o el MEN en algunas fases. La segunda actividad fue la conformación y organización de un equipo dinamizador conformado democráticamente para liderar la aplicación de la estrategia (MEN, 2015, p. 26), que quedó compuesto por todos los docentes de jardín y transición, con apoyo del equipo de Colsubsidio (acta nro. 8 del 2019). Adicionalmente, se nombró a una docente del ciclo como representante en diferentes estamentos como el Consejo Académico y Mesa Local de Primera Infancia. La tercera actividad fue establecer acuerdos y compromisos con el proceso. Para esto, se plantearon espacios de discusión y reuniones del ciclo durante el 2018 y el 2019, con el fin de definir algunos pactos de trabajo colectivo. En estas reuniones, en las que se discutieron las inquietudes relacionadas con la articulación del ciclo inicial, solamente participaron los docentes de aula y no se logró contar con la presencia de directivos docentes.

El proceso de reconocimiento

La propuesta del MEN de acompañamiento a las transiciones ofrece como objetivos principales para esta fase: (1) identificar la configuración de las transiciones en el territorio y en la institución, (2) identificar las estrategias que se han adoptado para acompañar las transiciones de los niños, y (3) apropiar el marco técnico y comprensivo para acompañar a cada niño en las transiciones en el entorno educativo. Para lograr estos objetivos se cumplieron dos talleres con los docentes del ciclo. La revisión documental, las entrevistas y los grupos focales permitieron documentar los resultados de esta fase.

¿Cuál es la configuración de las transiciones en el territorio y en la institución?

Las transiciones se han configurado desde el Distrito y desde la institución teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. En Bogotá se cuenta con la reorganización curricular por ciclos (RCC) que plantea la articulación desde la agrupación por ciclos donde se tenga en cuenta el desarrollo del ser humano. En las entrevistas se pudo establecer que, desde esta propuesta de organización, se han postulado diferentes estrategias en el nivel institucional. En primer lugar, se encontró que la institución ha buscado garantizar la armonía de las transiciones al acoger las directrices que estableció la Secretaría de Educación de Bogotá para la reorganización de la enseñanza por ciclos y por períodos académicos. También, se encontró que la configuración de las transiciones en la institución fue producto de los vacíos académicos con los que llegaban los estudiantes a grado primero y que eran manifestados por algunas docentes de primaria. La forma de trabajar en este aspecto fue organizar el plan curricular por medio de dimensiones y dejar a un lado los campos de pensamiento que estructuran la malla curricular de los otros grados de primaria. Hacia el 2002 se acordó trabajar proyectos integradores en los que se adelantaban los procesos académicos en los grados transición, primero y segundo sobre un tema común. Adicionalmente, la revisión documental mostró que en la articulación entre los grados se buscó involucrar a las familias y a diferentes entidades de la comunidad, y se encontró también que la proyección del ciclo inicial se planteó desde

el 2014 e incluía las actividades que permitirían su consolidación, entre ellas la revisión de la malla curricular, la construcción de una concepción sobre el desarrollo infantil y la evaluación del proceso.

Existen ciertas dinámicas que han obstaculizado materializar la idea de transiciones armónicas en la institución. La primera acción que lo demuestra es la poca estabilidad que tiene el grupo docente del ciclo inicial, pues cada año nuevas maestras asumen el grado primero, ya que la institución tiene un sistema de rotación de docentes de primaria. La atención durante las planeaciones se centra, entonces, en articular los contenidos curriculares para el año lectivo con las docentes del mismo grado. La ausencia de espacios de trabajo conjunto con las docentes que reciben los niños en el siguiente grado también ha generado dificultades en el seguimiento y evaluación de los procesos emprendidos y ha dificultado la obtención de espacios de transición armónica. Además, dentro del primer ciclo se presentan claras diferencias en cada uno de los grados frente a la forma de trabajo en el aula, tiempos y formas de ejecución del proceso pedagógico, rutas de atención a la población y procesos de evaluación, debido a que son establecidas de manera independiente por el docente de cada grado. Esto se refleja en el siguiente fragmento:

En primero y segundo el trabajo por dimensiones no está tan bien definido. Cuando se habla de este trabajo se debe cumplir con formatos diferentes. Quiere decir que en las mallas curriculares se encuentra el nombre de dimensión, pero dentro de lo que se especifica se encuentran elementos propios de una asignatura y se ven las fragmentaciones entre una y otra (docente de primaria).

Adicionalmente, se encontró que en lo referente a los campos del saber y los procesos evaluativos se dan fuertes discontinuidades a lo largo del ciclo. En teoría, el ciclo se programa desde dimensiones, pues el manual de convivencia lo refiere así; sin embargo, en la práctica los grados primero y segundo tienen un horario estructurado en materias y en los grados de jardín y transición la segmentación se hace a partir de dimensiones. Esto determina el planteamiento de las actividades para los niños, pues en los grados jardín y transición están expuestos a un ambiente estructurado con base en rincones (de juego, de lectura y arte), mientras que el grado primero no cuenta con dichos espacios de

interacción, el juego tiene lugar principalmente a la hora del descanso y se da en medio de un espacio compartido con toda la primaria. Finalmente, no hay una relación sólida con los otros contextos en los que ocurre el desarrollo de los niños, en particular con las familias, pues el espacio de interacción (familia-escuela) se limita a los días de entrega de boletines, lo cuales son insuficientes para generar las conexiones necesarias que favorezcan el acompañamiento de los niños en su transición.

En tercer lugar, se encontró que un aspecto importante para articular las transiciones armónicas está relacionado con los directivos de la institución. Si bien los docentes destacaron que los directivos han estado abiertos a las peticiones y solicitudes de los docentes del ciclo para lograr las transiciones de manera armónica, el trabajo no ha sido conjunto o mediante directrices explícitas que permitan la estructuración articulada en torno a la transición, ya que algunos maestros señalan que se les solicitan horarios divididos por campos y desde coordinación se replica que: “No se pide horario por asignaturas, sino por dimensiones: 5 con 5 horas” (coordinador 1). Otro ejemplo de este elemento es el poco tiempo que se ha otorgado para los encuentros de la comunidad educativa que interviene en ese proceso de articulación en ciclo uno (directivos, docentes, familias y estudiantes).

¿Qué estrategias se han adoptado para acompañar las transiciones de los niños?

En relación con el segundo objetivo de esta fase, se encontró que las estrategias que se han puesto en práctica en el Colegio Pablo de Tarso están relacionadas en la mayor parte de tiempo con la perspectiva tradicional y, en escasas ocasiones, con la visión ecológica de las transiciones.

La mayoría de los docentes hizo referencia a estrategias que se enmarcan en la perspectiva tradicional. Una de las más utilizadas en la institución para acompañar las transiciones es entablar diálogos entre docentes, con el fin de comunicar los procesos que se han desarrollado con los niños y lo que pueden esperar de ellos. Otra estrategia que permite desarrollar esta articulación es lo que los maestros llaman el diagnóstico, que es visto como una forma de evaluar el desarrollo de los niños en relación con la convivencia y con lo académico. Un ejemplo de esto es el refuerzo en las pautas o normas que los docentes

consideran que serán importantes para el desarrollo de su proceso en el grado al cual llegan, así como lo reflejan este aporte: “Yo trabajo en pautas y normas, hago manejo de procesos académicos enfocados a lo que se realizará en primero” (docente de preescolar).

Desde esta estrategia también se utilizan recursos como la planeación conjunta que está inmersa en la malla curricular. En el grado transición aparece “[...] el proyecto del cuarto período ‘Lero-lero nos vamos a primero’; allí se realiza una serie de actividades para fortalecer los lazos de amistad entre ambos grados y preparar a los niños para entrar a transición” (docente de preescolar). Sin embargo, en grado primero no constituye más que una actividad de compartir con el grado transición, ya que en su planeación escrita no se presentan muestras de esta.

Por el lado de las estrategias que se podrían enmarcar en la perspectiva ecológica de las transiciones se encontró solamente una evidencia. En relación con la interacción con la familia, una docente destacó que es una oportunidad para desarrollar procesos de transición armónica, porque “[...] la comunicación con los padres de familia y vivenciar diferencias de cada estudiante permiten buscar soluciones a cada dificultad que tengan” (docente de preescolar).

En conclusión, es posible comprobar que hay algunas estrategias que se desarrollan en la institución sobre el paso que viven los niños de transición a primero, que materializan parcialmente el favorecimiento de las transiciones armónicas, puesto que, de acuerdo con la rúbrica de valoración que plantea la cartilla del MEN, “[...] hay experiencias pedagógicas, acciones directas y/o gestiones realizadas, pero no son suficientes para materializar la o las atenciones” (2015, p. 48).

¿Cómo se apropia el marco teórico para acompañar las transiciones?

La apropiación de los referentes conceptuales que tuvieron los docentes de ciclo inicial se dio a partir de la discusión de los elementos clave de la cartilla. Así, en el primer grupo focal se trabajaron elementos fundamentales que este mismo documento sugiere abordar a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué son las transiciones?, ¿cuáles son?, ¿qué actores hacen parte del proceso? En

primera instancia, los docentes comprobaron la importancia de reconocer las transiciones como cambios significativos en la vida de un ser humano al afirmar que: “Las transiciones de los estudiantes en su proceso escolar son la oportunidad para que el cambio de grado no sea una experiencia negativa, sino una interacción positiva en la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias” (docente de preescolar). En diferentes reflexiones de los docentes se constató mayor apropiación del proceso al relacionarlo con una experiencia trascendental que tiene repercusiones importantes en el desarrollo de los niños.

Otro elemento importante que surgió como reflexión entre los docentes estuvo anclado al reconocimiento de cuáles son las transiciones que existen en el campo escolar: del jardín al colegio, de transición a primero, de primaria a bachillerato. Los docentes reconocieron específicamente los cambios que se generan en la organización, ya que manifiestan que “[...] sí incide notablemente en las falencias académicas debido a que hay nuevos procesos que implican el nuevo nivel, entonces nuestro deber es acompañar a los niños en las transiciones” (docente de grado primero). Se demostró que los docentes sienten compromiso por acompañar a los niños en sus procesos de transición y, además, el reconocimiento de algunos problemas que se han dado para acompañar las transiciones. Sin embargo, al mismo tiempo se identificó que los hitos descritos desde la cartilla (ingreso a la educación inicial, ingreso a la educación básica, cambio de modalidad de educación inicial o institución educativa, cambio de nivel o grupo y cambio en las rutinas de la vida cotidiana) requieren una mayor demanda de atención para que los procesos puedan darse de manera armónica. Esto, ya que el proceso en primero y segundo se está enfocando principalmente en las áreas de conocimiento pues “[...] se trabajan fuertemente matemáticas y español y, si queda tiempo en el período para trabajar ciencias, sociales, ética, gestión, pues se hace” (docente de primaria).

En el proceso los docentes lograron reconocer un elemento fundamental en el acompañamiento de las transiciones: los actores. Para esto se trabajó con el marco de referencia que propone la cartilla donde se establece que

[...] los niños que ingresan al sistema educativo o pasan al siguiente nivel no son quienes deben adaptarse a las condiciones y experiencias predefinidas por el

entorno educativo; es el entorno educativo el que les debe acoger, retarles y responder a sus características, particularidades, capacidades y potencialidades. (MEN, 2015, p. 7)

En las reflexiones que hicieron los participantes surgieron tres actores principales: directivos, familias y docentes.

En cuanto al papel de los directivos, los docentes expresaron que se exigen resultados que no están articulados con los procesos transicionales, ya que relacionan el éxito académico solo con las pruebas Saber. De otro lado, los docentes concluyeron que los padres, y en general las familias de los niños, deben cumplir un papel importante en el acompañamiento de las transiciones. Desde esta postura es relevante señalar que, si bien el trabajo en equipo entre educadores y padres es fundamental para lograr articulaciones efectivas y exitosas, se identificó una visión de conflicto entre la escuela y el hogar que debe ser mediado para lograr el proceso armónico en las transiciones, pues para el equipo docente “[...] los padres dejan la educación de sus hijos en manos del colegio y no tienen en cuenta los consejos que les brindamos para que desde casa puedan hablar con los niños de los cambios que vivirán al pasar a primero” (docente de preescolar).

Para terminar, la revisión de actores llevó a un momento de autorreflexión sobre las prácticas docentes y la importancia de acompañar y facilitar el proceso. Hay docentes que señalaron ideas puntuales como “nos convertimos en lazarillo que guiará al niño en la etapa de transición” (docente de preescolar). Así, el papel de estos se resaltó como un elemento crucial para los procesos transicionales y mostraron gran interés por llegar a interpretar de manera consensuada los términos que utiliza la cartilla, tales como la identidad, las formas de relaciones y la concepción de desarrollo.

El proceso de construcción

De acuerdo con el MEN, los objetivos de esta fase son, por un lado, fortalecer estrategias que permitan a cada actor acompañar a cada niño en las transiciones en el entorno educativo y, por el otro, planear nuevas experiencias para acompañar a los niños en sus transiciones. Para esta fase de construcción se propuso un taller enfocado al grupo de docentes de ciclo en el que se trabajó a partir de los tres ejes problemáticos que fueron establecidos en la fase de reconocimiento. A

continuación, se presentan los resultados de ese trabajo a partir de los ejes de currículo, organización y actores.

¿Qué estrategias se proponen para resolver las tensiones en el aspecto curricular?

En lo que respecta a currículo, las tensiones que los docentes consideraron fueron: (1) dificultades en el seguimiento y cumplimiento a los ajustes de la malla curricular del ciclo, (2) trabajo por dimensiones en preescolar versus las asignaturas en primero, (3) inexistencia o desconocimiento del acuerdo de ciclo en el grupo de docentes.

Las estrategias que se sugirieron se relacionan de manera directa con elementos de la perspectiva ecológica de las transiciones. Primero: se sugirió “[...] asumir los lineamientos institucionales que se refieren a la confirmación misma del ciclo” (docente de preescolar); de esta manera, se acordó evitar que se hagan cambios en la malla, respetando la construcción colectiva. Segundo: en lo que respecta a las diferencias en las formas de trabajo (por dimensiones y asignaturas) se acordó la necesidad de determinar elementos básicos frente a situaciones que no solo incluyan el campo académico, destacando la necesidad de trabajar articuladamente las acciones de los docentes. Tercero: para la tensión expresada en torno al acuerdo de ciclo, se planteó que se puede “[...] determinar un nuevo acuerdo de ciclo que involucre a los docentes nuevos” (docente de primaria). Allí se notó que debe existir una postura más amplia sobre el proceso curricular para lograr un acompañamiento eficaz a las transiciones de los niños.

¿Qué estrategias se proponen para contrarrestar las tensiones en la organización?

Las tensiones que están relacionadas con la organización son: (1) poca estabilidad en el grupo de docentes del ciclo inicial debido al sistema de rotación anual en primaria y por el ingreso de nuevos docentes en los últimos dos años, (2) acciones y actividades del ciclo inconclusas que fueron proyectadas desde el 2014, (3) cambios drásticos en los espacios y ambientes, pues en preescolar se manejan rincones, las sillas y mesas se disponen por grupos de trabajo y se tiene un parque de uso exclusivo, mientras que en primaria no hay rincones, el

aula se organiza de forma lineal con mesas para trabajo individual y los niños tienen su descanso en el patio donde comparten con toda la primaria.

Se trabajaron propuestas que involucran a docentes y a directivos, y que, en su mayoría, se enmarcan en la perspectiva ecológica. Primero, se encontró útil socializar informes del grupo que se recibe o se entrega, “[...] incluyendo el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) de los estudiantes que lo requieran” (grupo de docentes del ciclo inicial). Añadieron que debe existir “[...] un protocolo de iniciación de aprendizaje para estudiantes nuevos” (grupo de docentes del ciclo inicial). Esta estrategia recae en la idea de la preparación del niño como elemento fundamental de la transición, pues se prioriza el proceso de aprendizaje en los alumnos que llegan al grado primero. Los docentes resaltaron también que algunos criterios del ciclo deben estar avalados por la organización institucional, de tal manera que los acuerdos a los que se llegue para acompañar las transiciones de manera articulada dentro del ciclo sean respetados por los nuevos docentes que ingresen a él. Para esto se sugirió que la estabilidad del grupo puede darse construyendo documentos rigurosos que apoyen la llegada de los docentes nuevos que ingresan al ciclo.

Frente a las problemáticas señaladas en relación con las acciones del ciclo proyectadas desde el 2014, se plantea retomar la idea de hacer visibles los avances que se tienen en preescolar y primero para que se fortalezca el proceso de acompañamiento. Particularmente, los docentes sugirieron: (1) establecer espacios de socialización en la semana de planeación y (2) crear un banco de experiencias pedagógicas de primaria con criterios unificados para socializar de forma virtual. Y en lo que respecta a los cambios en los espacios y ambientes, los docentes plantearon llegar a acuerdos institucionales que favorezcan el proceso de acompañamiento de los niños. Por ejemplo, se propuso “[...] establecer normas de uso de espacios institucionales” (docente de primaria). En este sentido, se hizo alusión a organizar los tiempos de uso de la cancha, acordar momentos de uso del parque infantil para los niños de grado primero y determinar la forma en la que se hará la conexión en primero con los ambientes de aprendizaje que han sido manejados en preescolar. Se añadió la idea de retomar el uso de salones grandes para los estudiantes de primero.

En conclusión, estas propuestas dejan ver que hay un reconocimiento de la importancia que tiene mejorar la organización y la infraestructura en el

adecuado acompañamiento al tránsito que viven los estudiantes del Colegio Pablo de Tarso, pues existen espacios que pueden utilizarse de una mejor manera con el fin de dar lugar a procesos escolares más integradores.

¿Qué estrategias se proponen para resolver las tensiones entre los actores que acompañan la transición?

Las tensiones que tienen relación con los tres actores señalados (docentes, directivos y familias) son: (1) pocos espacios de trabajo colectivo en ciclo inicial, (2) ausencia de las familias en el proceso transicional, pues las estrategias de articulación que los docentes usan no hacen evidente el papel de los padres en el proceso transicional, (3) construcción del sentido pedagógico del preescolar y la primaria que actualmente difieren en el grupo de docentes del ciclo inicial, pues algunos comprenden el preescolar como un espacio en el que se prepara la primaria y otros lo definen con un sentido propio, (4) desconocimiento del acuerdo de ciclo en el grupo de docentes, pues para algunos docentes no está claro de qué se trata, (5) ausencia de los directivos en la construcción de estrategias que favorezcan la transición armónica de los niños. Las estrategias postuladas por los docentes en este aspecto se centraron en lo que cada uno de los actores puede hacer para acompañar, efectivamente, el tránsito de los niños y, de igual manera, en aquellas que deben realizar de manera conjunta.

Las estrategias propuestas por los docentes giraron en torno a los tres actores mencionados y, en relación con las tres primeras tensiones, se concretaron en: (1) buscar y mantener apoyos externos a los procesos de aprendizaje y desarrollo para lograr el proceso integral de los niños; (2) fomentar la responsabilidad en la continuidad de procesos desde el hogar; (3) los directivos deben apoyar los procesos de articulación con espacios, tiempos y recursos; (4) invitar a las familias a construir acuerdos internos sobre los cambios en horario, espacios, responsabilidades y a hacer formal su compromiso frente al tránsito al grado siguiente ante la institución; (5) los docentes deben reconocer los procesos de adaptación de los niños y las familias al nuevo grado y el proceso del niño registrado en el observador y la orientación; (6) los docentes deben concertar la mirada del niño y su desarrollo en un documento que sea directriz en las acciones pedagógicas desarrolladas en la institución. Frente a los puntos d y

e, se propusieron dos acciones que involucran a los directivos y a los docentes. De los directivos se acordó que deben: (1) consolidar los acuerdos y avances en los procesos académicos y (2) monitorear con rigurosidad los procesos académicos. Por parte de los docentes se espera que puedan asumir los acuerdos y participar en los ajustes anuales.

Cabe aclarar que en el proceso de construcción también se quiso tener en cuenta la percepción de los directivos y, aunque fueron invitados a la sesión de trabajo colectivo, no pudieron asistir por presentarse situaciones que debían ser atendidas con urgencia.

Discusión

El presente estudio recoge la documentación del inicio del proceso de acompañamiento de las transiciones que viven los niños en el paso del preescolar a la primaria en el Colegio Pablo de Tarso desde tres momentos específicos. Esta es la primera aproximación formal y sistematizada del acompañamiento al proceso de transición del preescolar a la primaria en el colegio. Los resultados se mostraron en las tres fases propuestas por el MEN que se llevaron a cabo en esta parte del proceso.

Sobre el alistamiento

Se reconoció que la organización por ciclos permite establecer las condiciones básicas para que en la institución se lleve a cabo el proceso de diseño y promoción de las transiciones armónicas. Sin embargo, la cartilla detalla acciones concretas que deben darse para lograr que la institución esté preparada para acompañar efectivamente las transiciones. La primera acción de la que habla el documento orientador se refiere a la conformación de un equipo dinamizador en el que deben participar “mínimo 3 y máximo 5 personas” (MEN, 2015, p. 27), quienes lideran la puesta en marcha del proceso de acompañamiento de las transiciones en la institución. Sin embargo, en este estudio se estableció que en la institución existe la idea de no atender esa indicación, pues en ocasiones anteriores esto no fue funcional. No obstante, se acoge la idea de que haya una

persona que representa el ciclo inicial, lo cual ayuda a llevar una organización más concreta dentro del ciclo.

Adicionalmente, el documento señala que en la planeación es imprescindible “[...] contar con la participación de los diferentes actores corresponsables de la atención integral a la primera infancia” (MEN, 2015, p. 39) y, por ende, quedó un vacío importante desde esta fase, pues, como se constata en los resultados, no hay dicha actuación conjunta con los directivos de la institución. Si bien hay una intención general de trabajo colectivo para favorecer las transiciones armónicas, no es tan perceptible el compromiso de los directivos, pues sus funciones en el ámbito institucional no les permitieron tener una participación directa en los momentos de planeación. Su relación con esta primera fase se limitó a avalar las reuniones que fueron solicitadas por el equipo docente.

Sobre el reconocimiento

El proceso de reconocimiento arroja como resultado que durante los últimos años se ha presentado un acompañamiento parcial al paso de los niños de transición a primero en la I. E. D. Pablo de Tarso. Hay aciertos interesantes como la construcción del ciclo inicial que se convierte en un mecanismo que asegura la continuidad y el trabajo articulado en el preescolar y el inicio de la primaria. Es evidente que durante varios años se han adelantado acciones que permiten aseverar que el colegio está interesado en lograr procesos de transición armónica. Sin embargo, la mayoría de las estrategias apunta a todo lo contrario de lo que propone la perspectiva ecológica, pues el interés se centra en que el niño desarrolle elementos desde un buen comportamiento y unos avances académicos, según lo que se exige en la primaria, lo cual corresponde con la idea tradicional de transición (Woodhead y Moss, 2007). Solo en otros pocos espacios se vieron estrategias relacionadas con la perspectiva ecológica, pues respetan la cultura del hogar, incluyen diversas manifestaciones familiares en la construcción del plan de estudios y les dan el mismo privilegio cultural al preescolar y a la primaria, es decir, cumplen con uno de los principios básicos que caracteriza la transición denominado hegemonía cultural (Yoshikawa *et al.*, 2017).

Así, al iniciar el estudio la institución se encontraba en una dualidad sobre la idea de las transiciones, lo cual puede limitar los procesos descritos por

Yoshikawa *et al.* (2017) en lo que respecta al desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, pues cuando se brinda prioridad a las transiciones ecológicas se tienen mejores implicaciones en estos aspectos. Luego del proceso de apropiación, los docentes logran identificar que el éxito en la transición que viven los niños requiere de un trabajo colectivo entre directivos, familias y docentes; de esta manera se empieza a reconocer que, como lo mencionan Pianta y Rimm-Kaufman (2008), las relaciones entre las características del niño y sus respectivos contextos, la escuela, los compañeros, el hogar, la familia y en general los habitantes de su comunidad, son parte fundamental en el proceso de transición.

Ahora bien, en esta fase de reconocimiento se concluye que quedan algunos temas por resolver para lograr el acompañamiento de las transiciones armónicas de los niños. Es necesario revisar la rotación de docentes en el ciclo inicial que genera inestabilidad. También se constató que es imprescindible ubicar soluciones concretas para adecuar espacios, y tiempos de trabajo conjunto para fortalecer las acciones positivas que existen en la institución. De igual manera, se debe pensar en estrategias que permitan la participación directa de los directivos en el proceso de construcción y seguimiento de las acciones para acompañar a los niños en su transición. Esta fase plantea la necesidad de revisar soluciones para las dicotomías presentadas frente al trabajo por dimensiones o áreas.

Sobre la construcción

En esta fase se notó que los docentes lograron construir acciones que tienen como eje la línea ecológica. En gran medida, sus propuestas requieren de un trabajo colectivo que ubique roles específicos para cada uno de los actores y en el cual exista un compromiso evidente de acompañar las transiciones de los niños. Los docentes proponen construir informes que sean socializados y establecer espacios virtuales para el intercambio de experiencias pedagógicas que tengan como protagonista el acompañamiento de las transiciones. Desde la mirada de los docentes, debe existir un proceso más riguroso de construcción y seguimiento de las transiciones, pensado desde un nivel institucional y vinculando directamente a las familias con la estrategia de inducción sobre este tema. La acción que puede agrupar el deseo de contrarrestar las tensiones

planteadas en la etapa de reconocimiento, desde el sustento investigativo, se vincula a la consolidación del acuerdo del ciclo inicial.

En este orden de ideas, los retos que quedan para cimentar la construcción desde la línea ecológica requieren ser discutidos y establecidos con claridad en ese acuerdo. Entonces, en ese documento orientador se deben establecer las concepciones sobre lo que debe ocurrir en cada momento del ciclo, en el que se estructuren la forma de trabajo con los niños, el lugar que tendrán las dimensiones y las materias en el currículo operativo. Para apoyar ese proceso, se puede pensar en la vinculación de las maestras de primero a las mesas locales de primera infancia, pues allí se dan discusiones importantes sobre el papel de los educadores en relación con el desarrollo de los niños desde los tópicos legal, teórico y didáctico. Paralelo a esto, es importante vincular y alinear a los directivos con estas ideas. Asimismo, es necesario reducir la rotación de profesores para no tener que perder los acuerdos generados o poner en marcha mecanismos para que quienes llegan puedan alinearse con rapidez. En general, se puede optar por llevar registros de las acciones y los retos que se den en cada aula para tener soportes escritos y evidencias claras sobre los que se pueda trabajar.

En conclusión, el proceso de construcción deja tres rutas claras de trabajo con el fin de acompañar de una manera exitosa las transiciones que viven los estudiantes en el ciclo. La primera línea está relacionada con la organización curricular, la segunda está anclada a la organización administrativa y la tercera se conecta con el rol de los diferentes actores que hacen parte del proceso transicional.

Conclusión

El aporte que hace el presente estudio es fundamental para los procesos pedagógicos que se desarrollan en primera infancia. Los primeros años de educación han sido objeto de una gran inversión, recientemente, en el territorio colombiano y, por ende, documentar procesos en los cuales se ponen en práctica las políticas públicas implica identificar los retos que supone mejorar la calidad de la educación. La investigación desarrollada fundamenta el accionar pedagógico de la institución, pues valora las acciones que se han realizado durante varios años para favorecer el acompañamiento de calidad a la transición de los niños

y, de esta manera, proyectar nuevas acciones, mejorar las que han funcionado y lograr un trabajo articulado entre los actores que influyen en la transición.

Esta investigación se basa en la aplicación de un documento que hace parte de la política pública nacional, y, por ende, no es la única que se ha realizado. La Universidad del Valle (Murillo Carmona, 2016) realizó un pilotaje del mismo documento en el Colegio Francisco José Lloreda y la Institución Educativa Las Golondrinas. La propuesta se desarrolló en dos momentos: el primero se centró en la fundamentación teórica y el reconocimiento de las prácticas e imaginarios de los docentes sobre el tema; el segundo tuvo su mirada puesta en la construcción, pues allí se dio preponderancia a caracterizar las prácticas para acompañar de manera favorable las transiciones de los niños en esas instituciones. Ese trabajo incluyó talleres con padres de familia, que fueron ofrecidos por diferentes profesionales que ampliaron la visión de las formas de acompañar las transiciones. Ese estudio señala la necesidad de trascender en el proceso investigativo que se ha realizado hasta el momento en el Colegio Pablo de Tarso, pues las estrategias que han sido establecidas requieren ser acomodadas a los tiempos y espacios con los que se cuenta, y pueden ser enriquecidas con la perspectiva de los padres de familia y los niños.

En una futura fase de puesta en práctica se deberán llevar a cabo las acciones que han sido proyectadas desde la etapa tres. Así, deben organizarse de manera colectiva las estrategias postuladas según su nivel de prioridad. Los resultados de este estudio revelan que en la institución se ha empezado a comprender la transición desde una perspectiva ecológica. Son los mismos docentes quienes manifiestan la necesidad de que este estudio tenga una proyección real en el accionar del colegio.

Para concluir, se puede comprobar que las preguntas y retos planteados al iniciar esta investigación fueron abordados a cabalidad. De tal manera, es posible reconocer que las transiciones en el Colegio Pablo de Tarso durante los últimos diez años han sido abordadas, en su mayoría, desde una perspectiva tradicional en la que la atención se centra en el nivel de preparación de los niños para asumir los retos nuevos. También, se puede reconocer que en las acciones de los docentes del ciclo inicial existe una preocupación por acompañar de mejor manera dichas transiciones y que hay retos importantes para lograrlo. El principal ajuste es darle forma y valor al “acuerdo de ciclo”. Finalmente, frente

a los tipos de estrategias que pueden ser utilizadas para acompañar el tránsito de los niños de preescolar a primero, se pueden resumir en la necesidad de establecer conexiones prácticas entre los actores que intervienen en el proceso: docentes, directivos, familias y niños.

Para la investigadora principal de este estudio los retos eran múltiples y, por ende, los aprendizajes más relevantes se relacionan con el valor del trabajo en equipo al constatar la importancia de escuchar a los demás como fuente valiosa de experiencias en la labor docente. De igual manera, se reveló el potencial de las acciones colectivas que conducen a enriquecer los procesos y los resultados. Así, esta experiencia de investigación destaca el valor de los procesos de formación para los docentes que llevan al acompañamiento en la transformación de su práctica y a la puesta en práctica de propuestas de cambio en sus instituciones, que se enriquecen y fortalecen desde la discusión académica.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Kraft-Sayre, M. E., y Pianta, R. C. (2008). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, and Schools*. University of Virginia. <https://eric.ed.gov/?id=ED479280>
- Levy, J. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of Inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07388940701860318>
- Lukas, J., y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://bit.ly/43AhI1u>
- Murillo Carmona, C. D. (2016, 20 de junio). *Transiciones armónicas en el entorno educativo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RFFdvtU-VNA&t=124s>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., y Rimm-Kaufman, S. (2008). The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. In K. McCartney; D. Phillips (eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 490-507). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Arfo Colombia.

- Sierra, S. (2017). *Hacia una pedagogía de la transición: caminando de infantil a primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <http://hdl.handle.net/11093/665>
- Vigotsky, L. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En A. Segarte (comp.), *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. (pp. 45-60). Editorial Félix Varela.
- Wodak, R. (2015). Critical Discourse Analysis, Discourse-Historical Approach. In K. Tracy; C. Ilie; T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 1-14). <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi116>
- Woodhead, M., y Moss, P. (2007) *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. The Open University.
- Yoshikawa, H., Ponguta, L. A., y Kagan, S. L. (2017). *Analytic Plan for the Colombia Early Learning Quality Instrument (CELQI) and MELQO Child Development and Learning (CDL) Assessment*. Report submitted to the Colombia Ministry of