



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



**ARMONIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR A BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA COLEGIO INTEGRADO "CAMPO DOS"**

Rubio, enero de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



**ARMONIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR A BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA COLEGIO INTEGRADO "CAMPO DOS"**

Trabajo especial de grado para obtener el título de Magister en Innovaciones
Educativas

Autora: Exelenia Cristancho
Tutora: Dra. Aura J. Bastidas


Rubio, enero de 2026

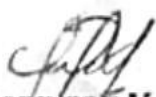


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, siete de mayo del dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos: **AURA BASTIDAS(TUTOR), ROBINSON VALENCIA Y TONY RINCÓN**, Cédulas de Identidad Nros. V.-11791835, V.-22635508 y V.-15001066, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo 643 con fecha del 3 de Julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **"ARMONIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO INTEGRADO "CAMPO DOS"** presentado por la participante, **CRISTANCHO CAÑIZARES EXELENIA**, Cédula de Ciudadanía N°. CC.- 1090370295/ pasaporte N° P.- BE214425 como requisito parcial para optar al título de **Magíster en Innovaciones Educativas**, acuerdan por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículo 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. AURA BASTIDAS
C.I. N° V. - 11.791.835
TUTORA


DR. ROBINSON VALENCIA
C.I. N° V. - 22.635.508


DR. TONY RINCÓN
C.I. N° V. - 15.001.066



TABLA DE CONTENIDO

	pp.
RESUMEN.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	7
SECCIÓN I	
EL PROBLEMA.....	10
Planteamiento del Problema.....	10
Objetivos de la Investigación.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Justificación e importancia.....	15
SECCIÓN II	
MARCO TEÓRICO.....	18
Antecedentes.....	18
Bases teóricas.....	21
Las transiciones educativas.....	21
Concepciones pedagógicas de la educación infantil y de la educación primaria.....	23
Organización del ambiente de aprendizaje de educación infantil y de básica primaria.....	25
Bases Legales.....	30
SECCIÓN III	
MARCO METODOLÓGICO.....	34
Naturaleza del Estudio.....	34
Fases del Estudio.....	36
Técnicas e instrumentos recolección de información.....	37
Validez y Credibilidad cualitativa.....	38
Proceso de análisis e interpretación de la realidad.....	39
SECCIÓN IV	
LOS RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO SOCIOEDUCATIVO.....	41
Fase Diagnostica.....	41

SECCIÓN V

LA PROPUESTA DE ACCIÓN.....	87
Fase de Planificación y Ejecución.....	87

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES.....	97
Fase de evaluación.....	97
REFERENCIAS.....	99
ANEXOS.....	102



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBRE
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Línea de Investigación: Realidades didácticas de la carrera docente

stituto Pedagógico

Gervasio Rubio

ARMONIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO INTEGRADO “CAMPO DOS”

Autora: Exelenia Cristancho
Tutor(a): Dra. Aura J. Bastidas
Lugar y Fecha: Rubio, 2026.

RESUMEN

Esta investigación, buscó generar un modelo didáctico hacia la armonización de la transición pedagógica de la educación preescolar a básica primaria en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, debido a que, la transición pedagógica entre niveles resalta en la importancia de la consolidación en los espacios y estrategias de integración, hacia la búsqueda de un camino coherente entre lo aprendido entre un nivel y el ingreso a un nuevo escenario formativo. Desde el aspecto metodológico, se desarrolló un estudio desde el paradigma sociocrítico, con un nivel descriptivo, en la modalidad de campo, orientándose desde enfoque metodológico cualitativo con un método investigación acción. El escenario estuvo comprendido por la I.E. Campo Dos, ubicada en el Departamento Norte de Santander, específicamente en zona rural, donde se han intensificado los conflictos sociales en las últimas décadas, lo que influencia la realidad socioeducativa, además, se seleccionó un grupo compuesto por tres docentes del grado de educación infantil y tres del grado primero de educación primaria como informantes clave para consolidar la información requerida a través de las entrevistas que se aplicaron hacia la continuación de las fases del estudio. Donde se llegó a la conclusión de la necesidad de armonizar los procesos de transición pedagógica en los grados preescolar y 1°, por ello, se consolidó un plan de acción como modelo didáctico.

Descriptor: transiciones educativas-pedagógicas, educación infantil, grado primero de educación primaria.

INTRODUCCIÓN

vi

Los procesos de transición educativa se presentan como elementos para facilitar la adaptación de los niños a nuevos entornos formativos. Ese traslado de un nivel educativo a otro, como el caso de educación infantil a primaria, resultan situaciones y cambios significativos en términos de expectativas académicas, estructura escolar y dinámicas sociales. Según un estudio de Eccles y Roeser (2011), las transiciones educativas pueden ser momentos de vulnerabilidad para los niños, ya que deben adaptarse a nuevas rutinas y expectativas. Un proceso de transición bien gestionado puede ayudar a los niños a sentirse más seguros y preparados para enfrentar estos desafíos, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento académico y bienestar emocional.

Además de esto, las transiciones educativas son esenciales para promover la continuidad del aprendizaje. Cada etapa educativa construye sobre los conocimientos y habilidades adquiridos en la etapa anterior. Por lo tanto, es fundamental que los procesos de transición aseguren una conexión fluida entre los diferentes niveles educativos. Según un informe de la UNESCO (2015), la falta de continuidad en el aprendizaje puede llevar a lagunas en el conocimiento y habilidades de los niños y jóvenes, lo que puede afectar su éxito académico a largo plazo. Implementar estrategias que garanticen la coherencia curricular y la alineación de expectativas entre niveles educativos puede ayudar a mitigar estos riesgos.

En la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, se ha identificado una necesidad urgente de facilitar esta transición a través de estrategias didácticas innovadoras que permitan adaptarse sin problemas al nuevo entorno educativo. La presente propuesta que se plantea desde la maestría en innovaciones educativas, surge como propósito la posibilidad de desarrollar un modelo didáctico que armonice esta transición, aseguraría que los niños tengan una experiencia educativa armoniosa y enriquecedora desde sus primeros años de educación formal.

El enfoque de esta investigación se centró en analizar las prácticas actuales en la Institución Educativa antes mencionada y su eficacia en la preparación de los integral en la educación primaria. Actualmente, muchas de las prácticas pedagógicas en preescolar y primaria están desconectadas, lo que puede llevar a una discontinuidad en el aprendizaje que afecta negativamente los procesos pedagógicos. Por lo tanto, resulta propicio desarrollar un modelo didáctico que integre elementos de ambas etapas educativas para facilitar una continuidad educativa que prepare adecuadamente y minimice las barreras de transición.

Para abordar esta problemática, el modelo propuesto se basará en principios educativos centrados en las experiencias enriquecedoras, donde se enfatice la importancia de una enseñanza personalizada que atienda a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje. Además, se contempla la incorporación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el juego como herramienta pedagógica, para mantener el interés y la motivación a lo largo del proceso de transición. Al priorizar el desarrollo emocional y social, el modelo no solo abordará los objetivos académicos, esto, promoverá un entorno de apoyo integral para cada niño.

Como propósito esencial de la propuesta es la capacitación y desarrollo profesional de los docentes, quienes serán en la implementación efectiva del modelo didáctico. Se plantearán programas formativos que enfatizen la continuidad en los enfoques pedagógicos entre preescolar y primaria, al proveer a los docentes con las herramientas necesarias para adaptar su enseñanza al modelo propuesto. Un enfoque colaborativo entre los docentes de ambos niveles educativos, facilitado por talleres y grupos de trabajo.

En síntesis, la investigación se organizó en seis secciones, conformadas por el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación en la primera sección; el marco teórico referencial, con los antecedentes, bases teóricas y bases legales en la segunda sección; y, el marco metodológico, con la naturaleza del estudio, las fases del método, los informantes clave, el escenario, las técnicas e instrumentos de recolección y los procedimientos para el análisis de los resultados. Como cuarta sección se integra la fase de diagnóstico socioeducativo representada en los

resultados del estudio; en la quinta sección se plantea la propuesta de acción como fase de planificación y ejecución, y, en la sexta sección la fase de evaluación o valoración de las experiencias de acción para la transformación y generación de cambios significativos. Aunado a ello, se integran las referencias que le dar fortalecimiento al estudio desde lo epistemológico, conceptual - teórico, y los anexos de rigor del estudio.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La transición pedagógica entre la educación preescolar y el 1er grado constituye un proceso significativo en la formación de los niños, ya que marca un cambio en su vida académica y en su desarrollo personal. Sin embargo, este tránsito no siempre se da de manera fluida y armoniosa, ya que existen diversas barreras emocionales, diferencias en las formas de organización del ambiente didáctico, metodologías didácticas centradas en el producto y no en el proceso, además de los fundamentos conceptuales y escasa utilización de recursos didácticos que impactan negativamente en los niños promovidos de educación infantil a grado primero.

Según Kirpatrick (2000): "...las transiciones y trayectorias educativas no son solo procesos individuales, están influidos por factores sociológicos y culturales que determinan las experiencias de los individuos en el ámbito educativo" (p. 32). De acuerdo con lo anterior, estos factores pueden estar relacionados con el contexto que demarquen los actores educativos en el que se encuentran inmersos los niños, así como con las políticas educativas implementadas por el Estado; es decir, los trayectos desde su forma o planteamiento didáctico, resalta en un fenómeno que es parte esencial de la prosecución educativo de los niños.

En este sentido, el valor de las transiciones y trayectorias educativas radica en la capacidad de analizar y comprender los procesos educativos desde una

perspectiva sociológica, que tenga en cuenta las estructuras sociales y las relaciones de poder que influyen en la educación. De esta manera, pueden influir aspectos asociados a las desigualdades y conflictos que existen en el sistema educativo, así como la generación de acciones y políticas que promuevan una armonización entre etapas que son afines o tienen correlación entre sus niveles y aspectos psicoevolutivos de los niños.

Además de ello, al analizar las transiciones y trayectorias educativas permite entender la construcción de la identidad educativa de los individuos; es decir, cómo se forman sus conocimientos, habilidades y valores a lo largo de su vida escolar. Este enfoque pone de manifiesto la importancia de considerar las experiencias y vivencias de los individuos en el ámbito educativo, así como de reflexionar sobre el impacto que estas tienen en su desarrollo personal y social. (Kirpatrick, Ob.cit).

Ahora bien, es importante reflexionar sobre situaciones que emergen del fenómeno educativo y se asocia con problemáticas que han sido recurrentes en los ambientes de aprendizaje de la educación preescolar en su paso a la educación básica primaria. Como lo indica Gimeno (2002), desde la percepción de la realidad: "...un aspecto que se visualiza de forma creciente son las barreras emocionales" (p. 53), que pueden surgir a raíz de la separación de los niños de su entorno conocido en la educación preescolar, donde se sentían seguros y cómodos, para enfrentarse a un nuevo espacio y nuevas personas en el grado primero, esta transición puede generar ansiedad, miedo y resistencia al cambio, que afecta su adaptación y rendimiento académico.

Por otro lado, Solé y Coll (2007) destacan que otro aspecto de significativa influencia está condicionado por: "...las diferencias en las formas de organización del ambiente didáctico entre la educación preescolar y el grado primero, lo que puede generar discordancia en el niño" (p. 22). Mientras en la educación preescolar se privilegia el juego, la exploración y el trabajo en equipo, en el grado primero se enfatiza el aprendizaje académico de manera más formal, lo que puede resultar desconcertante para los niños. Además, las metodologías centradas en el academicismo en el grado primero pueden no corresponder con la formación y

atención otorgada a los niños en la educación preescolar, lo que puede generar un choque cultural y pedagógico para los niños.

Una realidad, que también es continuada en este fenómeno transicional, resulta en la escasa utilización de recursos didácticos, lúdicos e innovadores en el grado primero, puede causar desconcierto en los niños promovidos desde educación preescolar, quienes están acostumbrados a un enfoque más activo y participativo en su proceso de aprendizaje, esto recae en la falta de motivación y de interés por parte de los niños, lo cual puede dificultar su integración en el nuevo nivel y etapa de formación pedagógica.

Desde estas perspectivas, es importante destacar la realidad en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, respecto al proceso de transición pedagógica entre la educación preescolar y el grado primero, lo cual se ha percibido como un proceso complejo que requiere de una atención especial por parte de los docentes y demás actores educativos. Debido a que, como se ha destacado, es necesario identificar y abordar las barreras emocionales, las diferencias en las formas de organización del ambiente didáctico, las metodologías centradas en el academicismo y la escasa utilización de recursos didácticos para garantizar una transición exitosa y armoniosa para los niños.

Según esto, la percepción de una transición compleja no es aislada; refleja un fenómeno más amplio que afecta la manera en que los niños se adaptan a nuevas realidades educativas. Uno de los síntomas más evidentes que se manifiestan en el entorno escolar es el escaso interés que los niños muestran al ingresar al primer grado. Este desinterés no solo se traduce en una falta de motivación, también, puede dar lugar a un descontento generalizado con el proceso educativo. La desconexión emocional que acompaña a este fenómeno es alarmante, ya que afecta la capacidad de los niños para comprometerse con su aprendizaje y participar de manera activa en el aula, que genera un círculo vicioso de desinterés y bajo rendimiento.

Las causas que originan esta problemática pueden considerarse relativas a factores intrínsecos y extrínsecos. Una de las principales es el enfoque metodológico adoptado por los docentes, que a menudo se centra más en el

desarrollo académico que en crear un clima adaptativo en el aula. Esta visión restrictiva limita las oportunidades de los niños para experimentar un ambiente de aprendizaje armónico y dinámico, que promueva su bienestar emocional y social.

Además, la brecha en la disponibilidad de recursos y estrategias efectivas para facilitar una transición exitosa se convierte en un obstáculo considerable. La falta de herramientas didácticas adecuadas y métodos que integren las experiencias de preescolar con los requerimientos del primer grado, contribuyen a un ambiente educativo que, al contrario de ser inclusivo, se torna asfixiante para los niños. Este escenario no solo afecta emocionalmente, también, puede generar frustración entre los docentes, quienes se ven limitados en su capacidad para atender adecuadamente las necesidades individuales.

Las consecuencias de mantener esta problemática en el tiempo son preocupantes. Los niños que experimentan dificultades durante esta transición no solo enfrentan un bajo desempeño escolar, desarrollan barreras emocionales, cognitivas y funcionales que comprometen sus experiencias formativas. A largo plazo, estas dificultades pueden manifestarse en problemas de autoeficacia y en una falta de resiliencia ante los desafíos académicos, lo que conduce a la confianza en su capacidad para aprender y progresar.

Por ello, desde esta propuesta, resulta esencial que los actores educativos involucrados en el Colegio Integrado Campo Dos y en instituciones similares reconozcan la importancia de una transición pedagógica efectiva. Para ello, es indispensable implementar programas de formación continua que permitan a los docentes actualizar sus estrategias de enseñanza y adaptarlas a las necesidades reales de los niños.

Asimismo, se debe fomentar la colaboración entre el personal educativo, padres de familia y otros actores del entorno escolar para construir un sistema de apoyo integral que beneficie a los niños durante esta etapa crucial. Además, se deben implementar enfoques pedagógicos que prioricen el desarrollo emocional de los niños. Esto incluye no solo el fortalecimiento de habilidades académicas, sumado a la promoción de habilidades sociales y emocionales que son esenciales para el bienestar integral de los niños. Al integrar estas dimensiones, se pueden

crear ambientes de aprendizaje más terapéuticos, donde se sientan seguros para explorar, preguntar y, en definitiva, aprender.

Por lo tanto, es pertinente considerar la necesidad de una reestructuración en el enfoque pedagógico del grado primero, que contemple una transición más fluida y menos traumática. La sensibilización sobre la importancia de esta etapa debe ser prioritaria tanto para los docentes como para los padres y la comunidad educativa en general. Solo a través de un esfuerzo conjunto será posible sanar las desconexiones emocionales y promover una cultura educativa más integradora.

En este sentido, se plantea indagar: ¿Cómo se genera un modelo didáctico hacia la armonización de la transición pedagógica de la educación preescolar a básica primaria? Y para ello, se plantea dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Qué factores intervienen en la armonización del proceso de transición pedagógica desde la educación preescolar a la básica primaria?

¿Cuáles elementos didácticos conforman la transición educativa entre educación infantil y grado primero de básica primaria?

¿Qué metodologías didácticas se pueden integrar en el modelo de acción propuesto?

¿Cuál sería el impacto del modelo didáctico como metodología innovadora para la armonización de la transición entre educación preescolar y grado primero?

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Generar un Modelo didáctico hacia la armonización de la transición pedagógica de la educación preescolar a básica primaria en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar los factores de la armonización en el proceso de transición pedagógica desde la educación preescolar a la básica primaria.

2. Analizar los elementos didácticos que conforman la transición pedagógica entre educación preescolar y grado primero de básica.
3. Constituir un modelo didáctico que propicie una transición armónica en la educación preescolar y el grado primero.
4. Aplicar el modelo didáctico para su valoración como una metodología innovadora para la armonización de la transición entre educación preescolar y grado primero.
5. Evaluar la propuesta del modelo didáctico hacia la armonización de la transición pedagógica de la educación preescolar a básica primaria en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos.

Justificación e importancia

La armonización en la transición de la educación preescolar a la educación básica primaria es un momento crucial en el desarrollo académico y social de los niños. Durante este período, se experimentan cambios significativos en su entorno educativo y en las formas de enseñanza-aprendizaje a las que se enfrentan, lo que puede resultar abrumador y generar dificultades de adaptación. Por ello, resulta imprescindible contar con un modelo didáctico que facilite la armonización de esta transición de forma efectiva y satisfactoria para todos los actores involucrados.

Cabe destacar, que el objeto de estudio tendrá varias relevancias que enriquece el desarrollo evolutivo y el alcance que tendrá en el quehacer educativo. A continuación, se exponen:

Desde la relevancia en el ámbito educativo, la armonización de la transición entre niveles educativos es un aspecto fundamental para garantizar la continuidad y el rendimiento escolar. Al implementar un modelo didáctico que favorezca la adaptación y el desarrollo integral de los mismos, debido a que, esto contribuye a la construcción de un proceso pedagógico armonioso, inclusivo, participativo y comprometido con el aprendizaje y la formación de las competencias requeridas y los derechos básicos de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y sus políticas educativas.

La relevancia en el ámbito teórico, este estudio se basa en la necesidad de comprender y analizar los procesos educativos que tienen lugar durante la transición de la educación infantil a la educación básica primaria. A través de la revisión de la literatura existente en el ámbito de la psicopedagógica y la integración curricular, desde visiones establecidas como la visión de Bronfenbrenner (1987), en su teoría ecológica del desarrollo humano, lo establecido por Gimeno Sacristán (2002), relativo a la Concepción curricular de las transiciones educativas y el valor sociológico de las transiciones y trayectorias educativas desarrollado por Kirpatrick (2000), se pretende identificar las mejores prácticas y estrategias para acompañar a los niños en este importante paso educativo.

En cuanto a la relevancia ambiente didáctico, la implementación de un modelo didáctico para la armonización de la transición de educación infantil a básica primaria en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos permitirá mejorar la calidad de los procesos didácticos, así como contribuir al bienestar integral de los niños. Al contar con un plan de acción estructurado y adaptado a las necesidades específicas de los niños en etapa de transición, se podrán minimizar los efectos negativos de esta trayectoria pedagógica y favorecer un proceso de adaptación más fluido y equitativo.

En lo cultural y sociológico, se ha reconocido que este paso no es solo un simple cambio de nivel educativo, también en una transición compleja que involucra ajustes emocionales, sociales y cognitivos. En dicha propuesta, cobra relevancia el reconocimiento de la diversidad de experiencias y contextos familiares, comunitarios y culturales de los niños del Colegio Integrado Campo Dos, lo cual influye significativamente en su adaptación escolar.

Es así, como desde una perspectiva sociológica, fue importante considerar las interacciones sociales y las expectativas culturales y su efecto en el proceso de transición. Las instituciones educativas desempeñan un papel central en la socialización de los niños, al establecer normas y valores que impactan directamente en su integración a nuevos entornos educativos.

Culturalmente, es necesario valorar la diversidad étnica y cultural inherente a la población estudiantil del Colegio Integrado Campo Dos. Un modelo de

enseñanza inclusivo debe ser sensible y respetuoso con las diferencias culturales, y así, integrar materiales y métodos pedagógicos que reflejen y respeten estas diversidades. La educación intercultural no solo enriquece el aprendizaje, además promueve el respeto y la empatía entre los niños. Este enfoque puede desempeñar un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y armonioso, donde todos se sientan valorados y comprendidos.

En términos metodológicos, este estudio se enfoca en la creación y valoración de un modelo didáctico desde el método de investigación acción, que se fundamente en la evidencia del fenómeno y su adaptabilidad al entorno pedagógico como una experiencia significativa de transformación de la realidad. A través de la aplicación de técnicas de investigación cualitativa como la entrevista a los actores educativos para el abordaje de la problemática, y una posterior generación y desarrollo de la propuesta de acción, se pretende evaluar la efectividad del modelo propuesto y su impacto en el proceso de transición de los niños de educación infantil a básica primaria.

Con base en la relevancia institucional y de proyección investigativa, este estudio, se inscribe en la línea de investigación realidades didácticas de la carrera docente en su núcleo didáctica y tecnología educativa, como un aporte significativo a la comunidad científica para lograr fortalecer las experiencias y propuestas de investigación.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Con base en la relevancia que mantiene una investigación en el contexto educativo, se plantean estudios previos considerados fundamentales para el abordaje de los objetos de estudio desde diversas perspectivas y espacios geográficos.

En el contexto nacional, Fajardo (2023) consideró oportuno desarrollar el estudio doctoral titulado: *Aportes teóricos desde los componentes del ambiente de aprendizaje para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el proceso de transición del estudiante de nivel preescolar al grado primero en Colombia*. Los cambios en el ámbito educativo siempre tienen un impacto en el comportamiento y rendimiento de los niños. A menudo, la transición entre etapas no es bien recibida por los niños, debido a que, el entorno de aprendizaje no está adecuadamente adaptado por muchos maestros para acoger y facilitar la asimilación de una nueva forma de enseñanza y proceso de aprendizaje.

Esta investigación se enfocó en construir aportes teóricos desde los componentes de los ambientes de aprendizaje para fortalecer las prácticas pedagógicas en el proceso de transición de los estudiantes de preescolar a primer grado en Colombia. La metodología utilizada fue cualitativa, con un enfoque interpretativo y el método de análisis fenomenológico, sigue las fases establecidas por Moustakas (preparación de la recolección de datos, recolección de datos, organización, análisis y síntesis de los datos, y resumen, implicaciones y resultados).

El estudio se llevó a cabo en instituciones educativas de desarrollo infantil en la ciudad de Yopal, departamento de Casanare. Los informantes fueron tres maestras de educación preescolar y tres maestras de primer grado de educación primaria. La validez y confiabilidad se aseguraron mediante la triangulación de testimonios y su contraste con la teoría. La técnica de recolección de datos fue la entrevista, utilizando un instrumento de entrevista estructurada con 15 preguntas abiertas.

Los datos fueron tratados mediante categorización y codificación, para luego construir aportes teóricos y establecer reflexiones finales de la investigación. La importancia de este estudio radica en la necesidad de mejorar la transición de los niños entre etapas educativas, asegura que el ambiente de aprendizaje esté adecuadamente adaptado para facilitar este proceso de cambio.

También en el contexto nacional, Forero y Grijalba (2023), titularon su investigación de maestría: *Transiciones efectivas y armoniosas: experiencia didáctica en el Colegio Rural El Verjón*. Este estudio se centró en las transiciones efectivas y armoniosas en el paso del ciclo inicial al primer grado en el Colegio Rural El Verjón. Se ha observado un cambio significativo en el aspecto emocional de los niños al pasar del grado de transición a enfrentarse a las nuevas dinámicas del primer grado de primaria. Por este motivo, se ha desarrollado una propuesta didáctica basada en talleres diseñados para fomentar el desarrollo de las capacidades emocionales de los estudiantes durante esta transición escolar. El objetivo es proporcionarles herramientas para fortalecer su autonomía y habilidades para resolver conflictos, facilita así una transición más natural y feliz hacia la escuela primaria.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó la acción educativa como método, con las investigadoras involucrándose activamente en el proceso educativo de manera operativa y creativa, establece nuevas formas de enseñanza. Además, se empleó una metodología cualitativa con un enfoque crítico social que analizó las relaciones sociales y describió la realidad según la evidencia recopilada de los padres, maestros y niños de los grados de transición y primero. Se recopilaron datos descriptivos, como las palabras habladas o escritas de las personas y las conductas

observables de los niños, demuestran la importancia de herramientas para el desarrollo emocional en las transiciones escolares del ciclo inicial.

En resumen, este estudio busca mejorar la experiencia de transición de los niños de grado de transición al primer grado, brindándoles las herramientas necesarias para afrontar este cambio de manera positiva y constructiva. La propuesta didáctica presentada se basa en talleres diseñados específicamente para promover el desarrollo emocional de los estudiantes, fortalecen su autonomía y habilidades para resolver conflictos. Además, se destaca la importancia de la acción educativa y la metodología cualitativa utilizada para analizar las relaciones sociales y describir la realidad de las transiciones escolares en el ciclo inicial.

Otra investigación de maestría relevante es la desarrollada por Acero, Mora y Torres (2018), titulada: *Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva*. El presente estudio etnográfico de carácter descriptivo e interpretativo se llevó a cabo en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, en dos instituciones educativas distritales de Bogotá. El enfoque principal de la investigación se centra en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas durante la transición del preescolar al grado primero.

Para abordar este tema, se ha recurrido a la teoría ecológica del desarrollo propuesta por Urie Bronfenbrenner (1987), así como a la dinámica relacional de Maturana (1990; 2004) y Pörksen (2004). Estos marcos teóricos han servido como referencia para comprender las concepciones y postulados relacionados con la transición, la experiencia infantil y la primera infancia. Durante el proceso de investigación, se identificaron tres tipos de tensiones significativas: curriculares, didácticas y relacionadas con la creación de ambientes de aprendizaje. Estas tensiones reflejan las rupturas y cambios que se producen en la transición de preescolar a primero.

Además, se logró identificar factores asociados a la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad en las manifestaciones de los niños y niñas, docentes y padres de familia. Asimismo, se analizaron las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo socioafectivo durante el proceso de transición. En resumen, este trabajo de investigación ha permitido profundizar en la comprensión

del desarrollo socioafectivo de los niños y niñas durante la transición del preescolar al grado primero. Los hallazgos obtenidos ofrecen información valiosa para mejorar las prácticas educativas y promover un ambiente escolar más favorable para el crecimiento y desarrollo integral de los niños.

Bases teóricas

Gondiawati y Nurhayati (2024) destacan el papel de la organización espacial y los recursos interactivos en la promoción de la educación centrada en el niño, ilustran la relevancia de estas pedagogías para crear experiencias de aprendizaje equitativas y atractivas. Esta exploración no solo subraya el potencial transformador de las pedagogías activas, sino que también proporciona perspectivas prácticas para maestros y demás actores educativos que buscan armonizar los entornos de aprendizaje con las necesidades cambiantes de los niños.

Por ello, esta investigación se fundamenta en la visión teórica de las pedagogías activas, que han surgido como respuesta a las limitaciones de los sistemas educativos tradicionales, que a menudo priorizan la uniformidad y el aprendizaje mecánico sobre la individualidad y la creatividad. Al situar a los niños en el centro del proceso educativo, estos enfoques desafían las normas convencionales y abogan por una experiencia de aprendizaje más inclusiva y dinámica. Como señala Akramjonovna (2025): "...la organización espacial de las aulas y el uso de recursos interactivos desempeñan un papel protagónico en fomentar la imaginación y la participación activa de los niños, destacando la importancia práctica de las pedagogías activas" (p. 56).

Desde esta perspectiva, emergen Decroly, Steiner y Freinet, quienes ofrecen cada uno perspectivas únicas sobre la pedagogía activa, pero sus filosofías convergen en su compromiso compartido con el desarrollo holístico. El énfasis de Decroly en atender las necesidades e intereses de los niños coincide con el enfoque de Steiner en la creatividad y la imaginación, mientras que la defensa de Freinet por el aprendizaje cooperativo complementa los otros dos enfoques. Según Pandey y Mohanty (2025): "...los entornos de aprendizaje adecuados para el desarrollo son

esenciales para fomentar a los aprendices activos que construyen conocimiento a través de la exploración y la interacción” (p. 42). Estos principios constituyen la base de las pedagogías activas, como elementos de relevancia en la educación para lograr transiciones ordenadas y armónicas.

El concepto de armonizar los entornos de aprendizaje se centra en crear espacios educativos que resuenen con las necesidades de desarrollo, emocionales y sociales de los niños. Esto implica diseñar entornos que no solo sean propicios físicamente para el aprendizaje, sino también emocionalmente apoyadores e intelectualmente estimulantes. Wang et al. (2024) destacan la importancia de: “...entornos de aprendizaje de alta calidad basados en el juego para promover una educación centrada en el niño” (p. 43), refleja los ideales fundamentales de Decroly, Steiner y Freinet.

La filosofía de Steiner está arraigada en la antroposofía, una ciencia espiritual que enfatiza el desarrollo del alma humana a través de la creatividad, la imaginación y la conexión con el mundo espiritual (Hood Cattaneo, 2017). Su pedagogía considera la educación como un proceso transformador orientado a fomentar la individualidad y fomentar el crecimiento espiritual. Steiner creía que los niños debían poder crecer a su propio ritmo, con una educación adaptada a sus etapas de desarrollo, que él clasificaba en fases distintas según la edad. Este enfoque espiritual impregna el currículo Waldorf, que integra artes, música y actividades prácticas para nutrir el bienestar emocional e intelectual.

En contraste, la pedagogía de Freinet se basa en ideales democráticos y aprendizaje colectivo. Freinet rechazó las estructuras jerárquicas tradicionales, además, defiende un entorno de aula cooperativo donde los niños participen activamente en la configuración de su educación (Hao et al., 2021). Veía la educación como un proceso social, que enfatizaba la colaboración, el diálogo y la responsabilidad compartida entre estudiantes y profesores. El enfoque de Freinet se alinea con los principios constructivistas, donde los niños construyen conocimiento a través de la interacción con sus compañeros y el mundo que les rodea. A diferencia del énfasis de Steiner en el desarrollo espiritual individual, la pedagogía de Freinet prioriza la construcción de comunidad y la participación

práctica, fomentar valores democráticos y preparar a los niños para una participación activa en la sociedad.

Por lo tanto, desde las pedagogías activas, tal como las conceptualizan Decroly, Steiner y Freinet, ofrecen un enfoque transformador de la educación, donde prioriza metodologías centradas en el niño para fomentar un desarrollo holístico. Aunque estas pedagogías han recibido un gran reconocimiento por sus estrategias innovadoras y su éxito en la creación de entornos de aprendizaje armoniosos, su integración en los sistemas educativos modernos presenta tanto oportunidades como desafíos, al superar estas barreras y preservar sus principios fundamentales.

La integración de las pedagogías activas de Decroly, Steiner y Freinet en los sistemas educativos formales, presenta una oportunidad única para revolucionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, fomentar la creatividad, la individualidad y el desarrollo integral. Sin embargo, esta transición no está exenta de desafíos, incluye cuestiones de escalabilidad, adaptabilidad cultural e integración tecnológica. Al desarrollar planes de estudio modulares y crear alianzas comunitarias se invierte en infraestructuras y formación docente, pueden superarse estas barreras y se consolidan los principios fundamentales de estas pedagogías.

Bases conceptuales

El contexto educativo demarca diversos fenómenos y situaciones que contemplan la práctica educativa, revisten los procesos de formación y consolidan las diversas concepciones de atención con los niños, por ello, es importante concebir la práctica educativa desde diversas perspectivas, donde recaen en el objeto de estudio de esta investigación, es decir, las transiciones educativas.

Las transiciones educativas

La educación es un proceso continuo que abarca una serie de etapas y transiciones que los niños deben enfrentar a lo largo de su vida. Esta realidad, representa uno de los momentos críticos en la trayectoria educativa del niño. Según

Gimeno (2008), estas transiciones: "...son períodos de cambio que pueden influir de manera significativa en el desarrollo académico y personal de los niños" (p. 43). En este contexto, es esencial comprender cómo afectan estas transiciones a la experiencia educativa y qué medidas pueden implementarse para optimizarlas.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los niños durante las transiciones educativas es el ajuste a las nuevas expectativas y ambientes de aprendizaje. Cada grado escolar presenta características y exigencias distintas, lo que puede generar ansiedad y desmotivación. Ramírez y Silva (2018) argumentan que: "La falta de apoyo en este período transicional puede resultar en una disminución del rendimiento académico y una mayor tasa de abandono escolar" (p. 53). Estos autores subrayan el impacto de la transición entre grados en el rendimiento y la retención escolar como dinámica del fenómeno que afecta la armonía en los procesos de cambio en el ambiente educativo.

Sumado a esto, el proceso de adaptación no solo implica cambios en las aptitudes académicas, sino también en las habilidades socioemocionales. Los niños deben enfrentar nuevos grupos de compañeros, nuevas dinámicas sociales y, a menudo, mayores responsabilidades. Según Morrison (2014):

Un enfoque integral que contemple tanto el aspecto académico como el social y emocional puede ser fundamental para facilitar una transición exitosa y evitar efectos negativos en el aprendizaje de los niños. Una estrategia que ha demostrado ser eficaz es la implementación de programas de orientación y tutoría. (p. 32).

Estas iniciativas, permiten a los niños contar con referentes que los guíen y apoyen durante el proceso de adaptación hacia un nuevo proceso formativo con diversidad de elementos que no estaban contemplados en las etapas anteriores. Es de destacar entonces, la relevancia que tiene la armonización de los procesos para asegurar una transición fluida. A menudo, los docentes de diferentes grados no están ordenados en cuanto a los objetivos pedagógicos y las metodologías adoptadas, lo que puede llevar a una discontinuidad en la experiencia educativa.

En este acontecer, Ramírez y Silva (2018) enfatizan la importancia de trabajar en red entre escuelas y familias para crear un enfoque cohesivo que beneficie al niño en su transición, debido a que:

Cada estudiante llega a la nueva etapa educativa con un conjunto diverso de habilidades y experiencias previas. La atención a la diversidad y la inclusión son, por tanto, características esenciales para el éxito en las transiciones educativas. De acuerdo con esto, la implementación de prácticas inclusivas no solo apoya a aquellos niños que enfrentan mayores desafíos, sino que también enriquece el entorno de aprendizaje para todos. (p. 56).

Con base en esto, los sistemas educativos deben concebir redes de transición para consolidar espacios de interacción continua con base en la atención, inclusión y adaptación pedagógica y curricular que requieren las instituciones educativas. Por ello, un elemento adicional a tener en cuenta es la formación docente en relación con la gestión de transiciones educativas. La capacitación adecuada de las maestras en estrategias de apoyo y adaptación puede marcar la diferencia en la experiencia de los niños. Gimeno (2008) sostiene que: "...la profesionalización docente debe enfocarse en la creación de ambientes de aprendizaje adaptativos que fomenten la motivación y el interés por permanecer en ese espacio" (p. 99).

De allí, las transiciones educativas son fundamentales para fortalecer las dinámicas y desafíos que enfrentan los niños y docentes en las adaptaciones requeridas entre grados y niveles. Por lo tanto, las transiciones educativas entre grados son momentos críticos que requieren atención y estrategias adecuadas. La colaboración entre docentes, familias, y el uso adecuado de recursos pedagógicos son aspectos clave para mejorar la experiencia y el rendimiento de los niños en estas etapas.

Concepciones pedagógicas de la educación infantil y de la educación primaria

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo de sociedades cohesivas y justas, por ello, cada etapa educativa presenta desafíos únicos y requiere enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades de los niños. La educación infantil y primaria son dos fases críticas en este proceso, donde se establecen las bases del aprendizaje y se forman los primeros conceptos que los individuos tendrán del mundo. A través de una profunda reflexión sobre las concepciones pedagógicas que rigen estas etapas, se puede vislumbrar una necesidad imperante de actualización y adaptación al contexto actual.

Las concepciones pedagógicas son representaciones de cómo se entiende el proceso educativo y cómo se implementa. Según Tardif (2014): “La noción de que la educación debe ser un proceso activo y constructivista es representativo en la formación inicial de los docentes” (p. 34). Esto implica que, en la educación infantil y primaria, el rol del docente no debe limitarse a ser un transmisor de conocimientos, sino que debe convertirse en un facilitador del aprendizaje, propicia un entorno en el que los niños puedan explorar, cuestionar y descubrir.

También, Tardif (2014) argumenta que:

“...las pedagogías que fomentan la participación activa de los niños tienden a ser más efectivas, puesto que permiten que cada niño construya su propio conocimiento en función de sus experiencias y contextos. Esta idea resuena profundamente al considerar la diversidad presente en las aulas de educación infantil y primaria” (p. 43).

Desde esta significación del fenómeno educativo, cada niño trae consigo un bagaje cultural, emocional y cognitivo único que puede enriquecer el proceso educativo, siempre que se implementen metodologías que reconozcan y valoren estas diferencias. Una transición significativa entre grado primero y educación infantil debe concebir la incorporación del juego en el currículo y los proyectos pedagógicos, porque es un eje que permite significativos avances en la creatividad, la resolución de problemas, la armonización y socialización entre estas dos etapas.

Sin embargo, muchas instituciones educativas aún se aferran a prácticas tradicionales que limitan el uso del juego como estrategia pedagógica, esto priva a los niños de oportunidades valiosas de aprendizaje.

En correspondencia con esto, anticipar y abordar estos desafíos requiere un compromiso institucional y del cuerpo docente. La formación continua de los docentes es vital para la incorporación de nuevas estrategias. Según Rico (2018), "...la capacitación no debe ser vista como un mero requisito administrativo, sino como una oportunidad para transformar la práctica educativa" (p. 33). Una formación que aborde los aspectos emocionales y cognitivos de la enseñanza puede resultar en un cambio significativo en la manera en que se aborda la educación infantil y primaria en los procesos de transición educativa.

Una concepción que resalta significación hace referencia a las diferentes capacidades, estilos de aprendizaje y ritmos de los niños en la educación infantil y primaria requieren prácticas pedagógicas flexibles y adaptativas. Pérez (2014) enfatiza que: "...un entorno inclusivo no solo beneficia a los niños con necesidades e intereses variados, sino que enriquece la experiencia de aprendizaje para todos" (p. 23). Con ello, se fomenta un ambiente colaborativo y diverso que sienta las bases para la convivencia y la empatía. Es así como las políticas educativas muchas veces no alcanzan a reflejar estas concepciones pedagógicas, lo que genera una brecha entre teoría y práctica. Asimismo, las normativas educativas deben ser revisadas y orientadas a favorecer enfoques centrados en el niño, acorde a las necesidades actuales de los procesos transicionales.

En conclusión, las concepciones pedagógicas de la educación infantil y primaria en la educación colombiana deben ser entendidas y aplicadas desde perspectivas que privilegien la diversidad, el aprendizaje activo y las transiciones armónicas desde la perspectiva de las concepciones y prácticas de los docentes. Por ello, se deben brindar herramientas y estrategias significativas que posibiliten a construir una educación centrada en los procesos armónicos entre los ambientes didácticos y las metodologías aplicadas, así que, la tarea es compleja, pero la búsqueda de alternativas y la adaptación a nuevas realidades educativas es un camino necesario para asegurar un futuro prometedor a las nuevas generaciones.

Organización del ambiente de aprendizaje de educación infantil y de básica primaria

La organización del ambiente de aprendizaje en la educación preescolar y primaria mantiene relación con los procesos de transición educativa, como aspectos del desenvolvimiento pedagógico. Por ello, se aborda la organización del espacio áulico, los diferentes espacios de la educación preescolar y primaria, las formas de ambientación del aula y los recursos didácticos utilizados en estos contextos formativos.

Organización del Espacio Áulico

La organización del espacio áulico mantiene consistencias y particularidades en cuanto a los grados primero y preescolar, los cuales influyen la facilitación del aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños. Según De la Villa y Gutiérrez (2018): “Un espacio bien estructurado permite a los niños explorar, interactuar y aprender de manera efectiva” (p. 43). Se debe tener en cuenta la disposición del mobiliario, la iluminación, el acceso a recursos y el flujo de movimiento dentro del aula. La flexibilidad en la disposición del espacio puede fomentar la cooperación y el trabajo en grupo, elementos esenciales en la educación infantil y primaria

Espacios de la Educación Preescolar y grado primero

Los espacios en la educación preescolar varían según su propósito y función. Desde aulas de clase hasta espacios al aire libre, cada área comporta características específicas que impactan en el aprendizaje. La postura de González (2020) muestra que: “...los espacios de juego, áreas de lectura y rincones de exploración son vitales para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños” (p. 63). Estas áreas deben ser diseñadas en consideración de las necesidades y ritmos de aprendizaje de los infantes, así como su seguridad y accesibilidad. En cuanto al grado primero, se constituyen en su mayoría como lugares de normatividad y

adecuación arraigados al desempeño, mas no a la consolidación de competencias sociales y formativas.

Formas de Ambientación del Aula de Preescolar y grado primero

La ambientación del aula debe favorecer un entorno acogedor y estimulante. Según Puerto (2021): "...el uso de colores, texturas y elementos decorativos adecuadamente seleccionados contribuye a generar un ambiente que estimule la curiosidad y creatividad de los niños" (p. 76). Además, la inclusión de elementos que reflejen la cultura y el contexto social de los niños puede fortalecer su identidad y sentido de pertenencia. Es importante también considerar la rotación de materiales y la actualización de los recursos para mantener el interés y la motivación de los niños.

El ambiente de aprendizaje no solo se refiere al espacio físico, sino también a la atmósfera emocional y social del aula. El enfoque de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1999) cobra relevancia aquí, ya que sugiere que la interacción y la colaboración son vectores claves para la adquisición de conocimiento en edades tempranas. En este sentido, el entorno debe ser inclusivo, estimulante y seguro, promueve la curiosidad y la motivación en los niños de grado primero.

Recursos Didácticos en el Preescolar y grado primero

Los recursos didácticos son esenciales en la educación preescolar, ya que permiten a los docentes crear experiencias de aprendizaje significativas. Según García y Martínez (2019):

Los materiales concretos, juegos educativos y recursos tecnológicos pueden ser utilizados para enriquecer el proceso educativo. Además, la selección de recursos debe ser intencionada, asegurando que se alineen con los objetivos pedagógicos y las características del grupo. (p. 42).

En el caso de la educación infantil, los medios y materiales desarrollan aspectos perceptivos significativos para el aprendizaje de los niños. Asimismo, los recursos didácticos son fundamentales para el desarrollo de competencias en grado

primero. Por lo tanto, es conveniente utilizar materiales que se adapten a los intereses y niveles de los niños. Los recursos deben ser variados y accesibles, al incluir tecnología educativa, libros ilustrativos y materiales manipulativos. Estos recursos, cuando se emplean adecuadamente, pueden convertir el aula en un espacio dinámico propicio para el aprendizaje activo.

Bases Legales

En Colombia, la importancia de las transiciones educativas se fundamenta en principios legales establecidos en la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (115 de 1994). El Artículo 67 de la Constitución considera la educación un derecho de la persona y un servicio público con una función social, al enfatizar en la formación integral de los individuos y asegurar el acceso, permanencia y calidad del proceso educativo. La Ley 115 de 1994, por su parte, en su artículo 5 afirma que la educación debe fomentar el respeto, cooperación y participación entre los niños, lo cual requiere una atención especial a las transiciones entre niveles educativos, para asegurar una continuidad efectiva en el aprendizaje.

Las transiciones educativas son periodos críticos que implican cambios significativos en el entorno de aprendizaje de los estudiantes. Estos cambios se producen cuando los niños pasan de un nivel educativo a otro, como de preescolar a primaria, de primaria a secundaria, o de secundaria a la educación superior. Durante estas transiciones, los niños deben adaptarse a nuevos profesores, currículos, y métodos de enseñanza. Una adecuada gestión de estas transiciones es crucial para asegurar que los niños continúen académicamente y que se minimice el riesgo de deserción escolar, problema aún vigente en el sistema educativo colombiano.

La Constitución y la Ley General de Educación establecen la obligación del estado de facilitar condiciones para el acceso, permanencia y promoción de los niños en el sistema educativo. Las transiciones bien gestionadas promueven la equidad y la inclusión, ya que permiten a todos los niños, independientemente de su contexto socioeconómico, avanzar en su trayectoria educativa sin obstáculos

innecesarios. Según estudios, la transición de la educación básica a la media y superior es uno de los momentos más críticos, donde las tasas de deserción aumentan debido a una inadecuada preparación para los retos académicos y personales que estos nuevos niveles educativos representan.

La calidad educativa, promovida por los principios establecidos en el Artículo 67, también está intrínsecamente ligada a cómo se manejan las transiciones educativas. La atención a estos cambios asegura que la enseñanza sea relevante y que responda a las necesidades cambiantes de los niños. Un ejemplo de esto es la implementación de currículos articulados que preparen a los niños de forma continua y progresiva para los conocimientos y habilidades necesarias para su éxito futuro. Así, se fomenta un aprendizaje significativo y contextualizado, que resulta en una mejor preparación académica y personal.

Además de asegurar una trayectoria educativa continua, las transiciones también contribuyen al desarrollo integral del niño, uno de los objetivos centrales del Artículo 67. Los cambios entre niveles educativos son oportunidades para que los niños desarrollen habilidades sociales y emocionales vitales, como la resiliencia, la adaptabilidad y la habilidad para enfrentar nuevos desafíos. Un enfoque consciente en la gestión de transiciones ayuda al desarrollo de estas competencias, que son esenciales para el logro académico y el bienestar emocional a largo plazo.

Otro aspecto trascendental de las transiciones educativas es su impacto en la reducción de las brechas educativas y la promoción de la igualdad. En un país caracterizado por profundas desigualdades sociales y económicas, asegurar que las transiciones educativas sean equitativas es esencial para democratizar el acceso a oportunidades y promover la movilidad social. Políticas y programas que se centren en apoyar a los niños en estas etapas clave son vitales para nivelar el terreno de juego y garantizar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para alcanzar su potencial.

El Artículo 5 de la Ley 115 subraya la importancia de la participación y la cooperación, aspectos que también son centrales en las transiciones educativas. Estos procesos no solo involucran a niños, sino que requieren la colaboración de familias, maestros, y, la comunidad en general. La creación de redes de apoyo y

comunicación efectiva entre los diferentes actores del sistema educativo es fundamental para asegurar que las transiciones sean fluidas y exitosas. Esta colaboración refleja el principio de que la educación es una responsabilidad compartida, esencial para el desarrollo nacional.

En suma, respetar los principios establecidos en la Constitución y la Ley General de Educación respecto a las transiciones educativas es fundamental para la mejora continua del sistema educativo colombiano. No solo se trata de un cumplimiento legal, sino de una estrategia para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Invertir en políticas que favorezcan transiciones efectivas es apostar por un futuro donde los niños puedan desarrollarse plenamente como seres autónomos y socialmente responsables.

Otra política educativa asociada al objeto de estudio se relaciona con el Programa ¡Todos listos! del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019), el cual se diseñó precisamente para fortalecer estas transiciones, especialmente en el paso de la educación preescolar a la educación básica primaria. Este programa reconoce la necesidad de preparar integralmente a los niños para el siguiente nivel educativo, lo que asegura que todas las partes involucradas - niños, docente y familia - estén listas para enfrentar los nuevos retos.

Por ello, el Programa ¡Todos listos! busca garantizar que los niños ingresen a la educación básica con las habilidades necesarias para el éxito académico. Esto incluye no solo aspectos cognitivos, sino también habilidades socioemocionales que son críticas en este tránsito. Las transiciones educativas efectivas promueven una continuidad en el aprendizaje y una disminución de la brecha educativa que, en muchos casos, se amplía cuando los niños no cuentan con el acompañamiento adecuado al pasar de un nivel a otro. Este fenómeno se observa especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social y económica, donde la carencia de recursos y apoyo afecta directamente la trayectoria educativa de los niños.

Otro aspecto relevante es el papel de los docentes como mediadores en las transiciones educativas. El Programa ¡Todos listos! destaca la importancia de la capacitación de los maestros para que estén preparados en temas de pedagogía de la transición. Esto implica que los docentes deben ser capaces de identificar las

necesidades individuales de los niños mientras les proporcionan un ambiente de aprendizaje que sea acogedor y estimulante. Además, es crucial que los docentes establezcan líneas de comunicación efectivas con las familias, las cuales también forman parte integral del proceso de transición.

La relación entre el programa y la política educativa nacional se fundamenta en el reconocimiento de que las transiciones exitosas pueden reducir significativamente las tasas de deserción escolar. La falta de preparación adecuada para la transición no solo afecta el rendimiento académico del estudiante, sino que también puede influir en su autoestima y motivación para continuar estudiando. El programa del MEN se alinea con un enfoque más amplio de políticas educativas que buscan mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo en Colombia.

Por último, las transiciones educativas no deben verse como eventos aislados, sino como parte de un proceso integral en la construcción de trayectorias educativas exitosas. La importancia de las transiciones debe ser reconocida por todos los actores del sistema educativo y reflejarse en políticas públicas coherentes y sostenidas. De esta manera, el sistema educativo puede garantizar que se cumpla el mandato de la Constitución, de la Ley General de Educación y el Programa Todos listos, y así, que cada estudiante reciba una educación que no solo le permita adquirir competencias sino también transformar su realidad y la de su entorno.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el marco metodológico diseñado para la presente investigación, cuyo objetivo radica en generar un modelo didáctico hacia la armonización de la transición pedagógica de la educación preescolar a básica primaria en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos. La elección del enfoque cualitativo y el método de investigación acción permitió promover un proceso de consolidación de estrategias para la intervención socioeducativa.

Naturaleza del estudio

A través de la combinación de los aspectos metódicos, desde un enfoque cualitativo y el método de investigación acción, se buscó generar conocimientos que contribuyan no solo al desarrollo profesional de los docentes de la organización escolar, sino también, al mejoramiento continuo de la calidad de los procesos formativos dentro de la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos. En tal sentido, la naturaleza de este estudio se enmarca dentro de un paradigma sociocrítico, que se centra en comprender las interacciones sociales y el impacto que estas tienen en la educación.

El paradigma sociocrítico se constituye como un marco de comprensión de los fenómenos socioeducativos, que supone que el conocimiento no es neutro, sino que está influenciado por las relaciones sociales y las dinámicas de poder existentes. Como bien señala González (2010): “Los enfoques sociocríticos ofrecen

herramientas para la deconstrucción de discursos y la identificación de injusticias, proponen una investigación que aspire a la transformación social” (p. 42). Por ello, al considerarse la necesidad de una innovación educativa, este paradigma es el idóneo hacia la transformación de los fenómenos que emergen en la problemática de la transición educativa y su abordaje desde las prácticas pedagógicas de los docentes.

En el ámbito de la investigación, entender la complejidad de los fenómenos que se abordarán resulta fundamental, por ello, el enfoque cualitativo, en particular, permitió profundizar en las realidades vividas de los docentes informantes, lo cual facilitó una comprensión matizada de los fenómenos. Según González-Rey (2014): “La investigación cualitativa se convierte en un proceso esencial para captar las dimensiones subjetivas del fenómeno, permite que el investigador explore desde una perspectiva más humana” (p. 23). Este enfoque fue prominente en la consolidación de la investigación para poder mostrar la realidad de una visión subjetiva que representará las situaciones y percepciones de los investigados de una manera abierta y comprensiva.

En cuanto al método, se concibió desde la investigación acción, que buscó no solo la comprensión, sino también el cambio, apoyándose en la colaboración entre investigadora y actores informantes. Esto genera un escenario donde el conocimiento se construye de manera conjunta, lo cual tanto el proceso como los resultados. Según Anderson y Herr (2007): “...el enfoque de la investigación acción es un proceso autodirigido y autorreflexivo, que procura la mejora y el aprendizaje mutuo” (p. 34). Esta característica hace que este tipo de investigación sea particularmente relevante en el contexto educativo de la I.E Campo Dos, donde se buscó rearticular el conocimiento hacia la acción.

En el caso del diseño, fue de campo. Lo referido por Silva (2017): “...un diseño bien estructurado no solo facilita la recolección de datos, sino que también garantiza que los resultados sean representativos y coherentes con los objetivos de la investigación” (p. 97). El diseño de campo permitió abordar la realidad educativa de una manera cercana y directa, facilita así una recolección de testimonios de

mayor preeminencia para el abordaje de la problemática y la percepción del fenómeno.

En cuanto al nivel de investigación, fue descriptivo. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014): “La investigación descriptiva no se limita a 'retratarlos', sino que propone un entendimiento profundo de las características y relaciones existentes en el objeto de estudio” (p. 232). El vínculo con este estudio, permitió examinar, catalogar y analizar las características específicas del fenómeno, en este sentido, la descripción contextual permitió ayudar a comprender la complejidad de las situaciones y experiencias de los informantes docentes en estudio.

Fases del método

De acuerdo con Rojas (2014) las cuatro fases del método investigación acción se fundamentaron en: “Diagnostico, construcción del plan de acción, desarrollo del Plan de acción y evaluación” (p. 75). Por lo establecido, el proceso de recolección de información se llevó a cabo en varias fases. En la primera fase, denominada diagnóstico, se buscó identificar las necesidades y problemas percibidos por los docentes en su práctica diaria. Esta etapa implicó diagnosticar los factores de la armonización en el proceso de transición pedagógica desde la educación preescolar a la básica primaria, además de, analizar los elementos didácticos que conforman la transición pedagógica entre educación preescolar y grado primero de básica.

Posteriormente, se procedió a la fase de planificación, en la que se desarrollaron estrategias y acciones concretas basadas en el diagnóstico previo. Esta fase se convierte en un espacio de concreción donde los docentes informantes en conjunto con la investigadora, se pudieron generar iniciativas para constituir un modelo didáctico que propicie una transición armónica en la educación preescolar y el grado primero, que respondan a las problemáticas identificadas durante el diagnóstico.

Para la fase de ejecución se enfocó en implementar las acciones diseñadas en la etapa anterior. Durante esta fase, resultó necesaria la participación activa de

los docentes informantes, quienes llevaron a cabo las acciones previstas y realizarán un seguimiento continuo del proceso, además del papel de la investigadora en la para alcanzar el objetivo de aplicar el modelo didáctico para su valoración como una metodología innovadora para la armonización de la transición entre educación preescolar y grado primero.

Finalmente, la fase de evaluación permitió reflexionar sobre los resultados obtenidos y el impacto de las acciones implementadas, con base en evaluar la propuesta del modelo didáctico hacia la armonización de la transición pedagógica de la educación preescolar a básica primaria en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos. Esta evaluación no solo consideró los cambios significativos, sino también las dificultades enfrentadas y las necesidades de transformación en futuras adaptaciones a los planes de acción.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica de la entrevista, en sus diversas modalidades, se constituye como uno de los instrumentos más efectivos en la investigación cualitativa. A través de ella, los investigadores pueden explorar en profundidad las vivencias y percepciones de sus informantes. Según Kvale (2011): "...la entrevista es un arte que requiere habilidad para generar un diálogo significativo, permite que el informante se exprese libremente y comparta insights valiosos" (p. 24).

En cuanto al uso del instrumento de entrevista en profundidad de acuerdo con lo establecido por González – Rey (2014) enfatiza que: "La entrevista en profundidad es un camino hacia la comprensión, y su éxito depende de la habilidad del entrevistador para crear un ambiente propicio para el diálogo" (p. 27). La técnica de recolección de información elegida para este estudio fue la entrevista, específicamente se utilizó como instrumento la entrevista estructurada conformada por nueve (09) preguntas que emergieron de los objetivos de investigación. Esta herramienta se diseñó con preguntas específicas orientadas a explorar las percepciones, experiencias y prácticas educativas de los docentes del grado preescolar y grado primero. La estructura de la entrevista garantizó el cubrimiento

de todos los aspectos relevantes del objeto de estudio investigado, al tiempo que permite a los sujetos docentes expresar sus opiniones de manera clara.

Es de acotar que los instrumentos procedieron a la validación a partir de la revisión de tres expertos en el ámbito didáctico – metodológico, quienes plantearon aportes significativos para la constitución de la entrevista desarrollada con las informantes clave, lo que permitió el conocimiento de la realidad desde los actores involucrados. (Ver Anexo D).

Escenario e Informantes clave

El escenario donde se desarrolló la investigación se conforma en la I.E. Campo Dos, ubicada en el Departamento Norte de Santander, específicamente en zona rural, donde se han intensificado los conflictos sociales en las últimas décadas, lo que influencia la realidad socioeducativa. Con base en la identificación y selección de los informantes clave permitió a la investigadora acceder a perspectivas valiosas y significativas sobre el fenómeno de estudio. En este sentido, González-Rey (2014) indica que: “Los informantes clave son aquellos sujetos que poseen conocimientos especializados que ayudan a profundizar en la comprensión del fenómeno investigado” (p. 32).

Al asumir lo anterior, los docentes que se seleccionaron, demostraron una gran conexión con la problemática, lo cual permitió una recolección profunda y sustanciosa de información. Para alcanzar los objetivos planteados, se seleccionó un grupo compuesto por tres docentes del grado de educación inicial y tres del grado primero de educación primaria. Esta selección se justifica por su experiencia y su disposición para colaborar en el desarrollo del estudio, lo cual permitió obtener una perspectiva rica y diversa sobre las dinámicas educativas en los primeros niveles de formación.

Cuadro de organización de informantes clave

Actor Educativo	Grado	Años de Experiencia	Nomenclatura
------------------------	--------------	----------------------------	---------------------

Maestra de Educación Infantil	Preescolar	6	M1
Maestra de Educación Infantil	Preescolar	9	M2
Maestra de Educación Infantil	Preescolar	9	M3
Maestra de Educación Básica Primaria	Primero	7	MP1
Maestra de Educación Básica Primaria	Primero	8	MP2
Maestra de Educación Básica Primaria	Primero	7	MP3

Nota: Ajustado por la Autora, 2025.

Validez cualitativa

El proceso de triangulación, al combinar múltiples métodos y hallazgos, contribuyó a la validez y confiabilidad del estudio. La convergencia de evidencias obtenidas a través de diferentes testimonios enriqueció el análisis y proporcionó una visión más comprensiva de la problemática socioeducativa, como sostiene Denzin (2010) que: “La triangulación no solo fortalece los hallazgos, sino que también proporciona una estructura firme para interpretar los datos” (p. 97). Por ello, se implementaron técnicas de triangulación para consolidar el proceso de validez y confiabilidad de los análisis realizados. Esto incluyó la comparación de los testimonios y la revisión de los resultados con otros estudios previos y además de la argumentación teórica relevante, en tanto, la triangulación permitió enriquecer el análisis y ofrecer una perspectiva coherente sobre las dinámicas educativas abordadas.

Procedimiento para el análisis e interpretación de la información

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de codificación y categorización. Este método implica agrupar los testimonios de las entrevistas en categorías temáticas que reflejen las experiencias y percepciones de

los docentes. A través de este análisis, se buscó interpretar los significados y patrones emergentes que surjan de la interacción con los informantes del estudio.

Por lo tanto, el proceso de categorización permitió organizar y dar sentido a los testimonios que se agruparon en propiedades y subcategorías. Esta técnica no solo facilitó el análisis, también destacó en ese proceso de interpretación, los patrones y conexiones que fueron congruentes para dar respuesta a las preguntas de investigación. Rojas (2014) considera lo siguiente: “La categorización es una herramienta poderosa que permite identificar temas recurrentes y facilita la construcción de narrativas significativas” (p. 56).

Este proceso de categorización, se realizó de forma sistemática, lo cual atendió un enfoque inductivo que permitió que las categorías emerjan directamente de la información recolectada. Esta metodología aseguró a partir de los relatos de los docentes y que sus experiencias fueron el eje central del análisis, esto facilitó, la comprensión de la realidad educativa en la que se desenvuelven los niños y docentes.

SECCIÓN IV

LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Fase de Diagnóstico de la realidad

La transición entre educación infantil y primer grado se concibe como un puente que facilita la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, desde la perspectiva de las seis docentes consultadas revelan una experiencia más problemática, a menudo se percibe como un salto sin puente que interrumpe ritmos de aprendizaje y sensaciones de seguridad emocional de los niños. Este estudio se propone desentrañar qué entienden exactamente estos docentes por transición a través de una serie de codificaciones emergentes de sus testimonios.

A partir de los testimonios procedentes de las maestras de la Institución Educativa Campo Dos, definidas en el recorrido de este diagnóstico como Maestras de Educación Preescolar (M1, M2, M3) y Maestras de Grado Primaria (MP1, MP2 y MP3); se pudieron caracterizar patrones de recurrencia que conectan las percepciones de las docentes de preescolar y de primero, para de allí, derivar implicaciones prácticas para el diseño de puentes pedagógicos, prácticas de transición y propuestas de transformación de la realidad.

Es por ello que, luego de la aplicación de las entrevistas con las informantes del estudio, se logró concretar una serie de subcategorías de análisis partde las categorías centrales de los hallazgos, que se detallan en el siguiente cuadro 2. Luego de concebir esta estructuración del fenómeno desde sus propiedades

emergentes, se analizan cada una de ellas para mostrar la realidad del contexto educativo con base en el objeto de estudio contemplado.

Cuadro 2.

Matriz de categorización emergente

Subcategorías emergentes	Categoría Central
Concepción de la transición pedagógica Factores de continuidad y ruptura Prácticas didácticas en el aula Currículo y articulación Dimensión socioemocional	Factores de armonización en el proceso de transición pedagógica
Recursos y materiales Rol de las familias Evaluación de aprendizajes Trabajo colaborativo entre docentes	Elementos didácticos que conforman la transición pedagógica

Nota: Ajustado por la Autora desde los hallazgos del estudio, 2025.

Categoría Central. Factores de armonización en el proceso de transición pedagógica

La transición educativa entre educación infantil y primer grado se interpreta, como un proceso multifactorial que implica cambios en contextos, demandas y roles docentes, más allá de la simple reubicación física. Es una ventana a la continuidad del aprendizaje, a la vez que un terreno de riesgo si no se planifica con base en principios de desarrollo y de coherencia curricular. Estos puentes pueden tomar forma en secuencias curriculares que acompañan la transición, en guías de convivencia y evaluación, en la coordinación entre docentes de ambos niveles y en la comunicación con las familias. Por ello, cuando estos elementos se diseñan de manera colaborativa, aumentan las probabilidades de una transición percibida por

niños y docentes como un continuo, no como un desplazamiento abrupto. De allí, se presentan los hallazgos de cada una de las subcategorías que emergieron de la realidad de esta categoría central.

Subcategoría Concepción de la transición pedagógica

Con relación a la transición de educación infantil a primer grado, esta debe ser planificada como un proceso compartido, con puentes pedagógicos claros y apoyos socioemocionales centrales. La evidencia de las seis docentes señala que, sin estas condiciones, la transición se percibe como salto abrupto, genera ansiedad y reproduce disfunciones entre currículo y práctica. A partir de las seis narrativas (M1, M2, M3, MP1, MP2 y MP3) se identificaron códigos que capturan la experiencia de la transición y las tensiones entre lo que se espera y lo que ocurre en el aula. Estos códigos se organizan en códigos, que sirven de base para el análisis posterior de patrones de recurrencia y de relaciones entre los hallazgos. Por lo tanto, los testimonios arrojaron lo siguiente:

M1: “La transición se siente como un salto brusco; los niños pasan de un ambiente flexible a uno rígido, y no hay un puente claro que los prepare.”

M2: “Más que transición, parece un corte. Los niños llegan confundidos porque lo que hacían en preescolar no se conecta con lo que se les exige en primero.”

M3: “No lo veo como un proceso planificado, sino como un cambio abrupto que genera ansiedad en los niños.”

MP1: “Los niños llegan sin las bases que se esperan en primero, lo que hace que la transición sea más un problema que una oportunidad.”

MP2: “No hay claridad institucional sobre cómo debe darse esa transición, cada docente lo maneja como puede.”

MP3: “Se entiende como un paso natural, pero en la práctica es un choque fuerte para los niños y para nosotras.”

Los seis testimonios revelan patrones de recurrencia que atraviesan las dos etapas educativas y señalan tensiones centrales entre lo que se espera y lo que ocurre en las aulas. En conjunto, emergen seis patrones que estructuran la interpretación de la transición: (1) la percepción de salto abrupto frente a aspiraciones de continuidad, (2) la desconexión entre currículos y prácticas, (3) la

ausencia de un puente pedagógico explícito, (4) la carga emocional de la transición en niños y docentes, (5) la ambigüedad institucional y la necesidad de guía, y (6) la autonomía docente frente a estructuras organizativas fragmentadas. A continuación se detallan cada uno de estos patrones y sus implicaciones para la continuidad educativa.

El Patrón 1: Salto abrupto versus transición natural. En la mayoría de las narrativas de preescolar (M1 y M2) se describe la transición como un salto brusco, con un inicio de primer grado que se percibe como abrupto o desconcertante. En contraste, al menos una voz de primer grado (MP3) sugiere que la transición puede entenderse como natural, pero la experiencia en la práctica contradice esa idea. Este dilema entre teoría y experiencia subraya la necesidad de diseños que suavicen el cambio y no asuman automáticamente una continuidad sin apoyos concretos. En palabras de M1, la transición se siente como un “salto brusco” (M1); M3 la califica como un “cambio abrupto” (M3); MP3 reconoce un “choque fuerte” para las niñas y niños en la implementación (MP3).

Con respecto al Patrón 2: Desconexión entre currículos y prácticas. El segundo patrón se articula alrededor de la brecha entre lo que se propone curricularmente para primero y lo que efectivamente ocurre en el aula de primer grado. M2 enfatiza que “lo que hacían en preescolar no se conecta con lo que se exige en primero” (M2), mientras que M1 señala la ausencia de un puente claro entre niveles. Este desencaje se ve reforzado por la afirmación de MP2 sobre la “falta de claridad institucional” que facilita transiciones heterogéneas entre escuelas. La desconexión entre currículo y práctica emerge como motor de confusión y de percepción de ruptura por parte de docentes y niños.

Con relación al Patrón 3: Ausencia de puente pedagógico explícito. Tanto los testimonios como los análisis codifican la ausencia de elementos intencionados que conecten de forma explícita las experiencias de educación infantil con las demandas de primero. La codificación identifica este patrón como una condición estructural que dificulta una transición percibida como continuidad. La evidencia textual señala la carencia de puentes, guías o secuencias compartidas que articulen progresiones

entre niveles (p. ej., M1: “no hay un puente claro”; MP2: “no hay claridad institucional”).

Con base al Patrón 4: Carga emocional de la transición. La dimensión afectiva emerge como un componente recurrente que condiciona tanto la interpretación como la ejecución de la transición. La ansiedad y el malestar emocional en niños se citan explícitamente como efectos de la transición (M3: “genera ansiedad en los niños”; MP3: “choque fuerte” para niños y docentes). Este patrón sugiere que las intervenciones de transición deben incluir apoyos socioemocionales y estrategias de afrontamiento para docentes, padres y niños, no solo ajustes curriculares o estructurales.

En cuanto al Patrón 5: Ambigüedad institucional y necesidad de guía. La falta de claridad institucional y la dependencia de la agencia individual de las docentes se repiten como una constelación dependiente en MP2 y MP3. Este patrón destaca la necesidad de políticas, guías y acuerdos institucionales que articulen roles, responsabilidades y procesos de articulación entre niveles, reduce la variabilidad entre contextos escolares. Asimismo, el Patrón 6: Autonomía docente frente a estructuras organizativas. La tensión entre autonomía profesional y coordinación institucional se observa en la afirmación de MP2 de que “cada docente lo maneja como puede”, lo cual revela una brecha entre necesidades estudiantiles y apoyos organizativos. Este patrón subraya la importancia de un marco de articulación que permita adaptar prácticas a contextos específicos sin sacrificar coherencia curricular.

Cuadro 3.

Patrones de recurrencia

Patrón	Descripción	Evidencia textual (testimonios)
Salto abrupto vs. transición natural	Percepción de cambio rápido en la práctica frente a	"salto brusco" (M1); "cambio abrupto" (M3); "choque fuerte" (MP3)

	una idea teórica de continuidad	
Desconexión entre currículo y prácticas	Brecha entre lo que se propone y lo que se implementa	"lo que hacían en preescolar no se conecta con lo que se exige en primero" (M2)
Ausencia de puente pedagógico	Falta de elementos explícitos que conecten niveles	"no hay un puente claro" (M1); "no hay claridad institucional" (MP2)
Carga emocional de la transición	Impacto afectivo en niños y docentes durante el proceso	"genera ansiedad en los niños" (M3); "choque fuerte" (MP3)
Ambigüedad institucional y necesidad de guía	Ausencia de directrices claras para la transición	"no hay claridad institucional sobre cómo debe darse esa transición" (MP2)
Autonomía docente frente a coordinación	Gestión de la transición depende de cada docente	"cada docente lo maneja como puede" (MP2)

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

Estas relaciones entre patrones sugieren que la transición no es un único fenómeno técnico sino un sistema interactivo de factores curriculares, organizativos y afectivos. En el siguiente segmento, se explorarán posibles matrices de coocurrencia entre estas categorías y se discutirán las implicaciones prácticas para el diseño de puentes pedagógicos y políticas de transición. Desde esta perspectiva, se concibe entonces como un código emergente, un salto brusco y transición abrupta. Este código sintetiza la sensación de que la transición es un cambio de estado sin un amortiguador claro, con sensación de "salto" o "cambio abrupto" que desacomoda a niños y docentes. Se observa en M1 ("salto brusco"; el entorno pasa

de flexible a rígido) y en M3 (“cambio abrupto”); MP3 también alude a un “choque fuerte” en la práctica frente a una expectativa conceptual de naturalidad. En conjunto, señala una disonancia entre el ritmo previo y las exigencias nuevas.

Otro código emergente, es la falta de puente pedagógico y continuidad. Este código recoge la ausencia de elementos que conecten explícitamente lo aprendido en educación infantil con lo esperado en primer grado. M1 describe la ausencia de “puente claro”; M2 señala que lo que se hacía en preescolar “no se conecta” con lo que se exige en primero. MP2 subraya la falta de claridad institucional que facilita una transición homogénea, reforzando la idea de que la continuidad depende de la agencia individual más que de una política compartida.

También se presenta el código asociado a la desarticulación entre currículos y prácticas. Este código enfatiza la brecha entre lo que se propone a nivel curricular y lo que realmente se practica en el aula. M2 destaca que “lo que hacían en preescolar no se conecta con lo que se les exige en primero”; esta desconexión puede generar confusión y sensación de incoherencia entre docentes y niños.

Ansiedad y malestar emocional en niños. Este código agrupa las experiencias emocionales que emergen de la transición. M3 señala explícitamente que la transición “genera ansiedad en los niños”; MP3 también describe un impacto emocional significativo al referirse a un “choque fuerte” para los niños y para las docentes, indica que el proceso no es neutro desde la perspectiva afectiva.

Asimismo, dentro de estos patrones, el código falta de claridad institucional y guía para la transición. Este código resalta la ausencia de lineamientos o guías claras a nivel institucional. MP2 afirma que “no hay claridad institucional sobre cómo debe darse esa transición”; este vacío se asienta sobre la base de experiencias individuales de manejo por parte de cada docente, lo que sugiere inconsistencias y disparidades entre escuelas. En cuanto al manejo docente con autonomía individual y ausencia de coordinación. Este código capta la realidad de que, ante la falta de guías institucionales, las docentes recurren a su propia iniciativa para gestionar la transición. MP2 describe un escenario en el que “cada docente lo maneja como puede”, señalando una brecha entre necesidades de los niños y apoyos organizacionales.

Cuadro 4.

Códigos emergentes, definiciones y evidencia textual

Código	Definición breve	Evidencia (testimonios)
Salto brusco y transición abrupta	Percepción de cambio rápido sin puente explícito	"salto brusco" (M1); "cambio abrupto" (M3); "corte confusos" (M2); "choque fuerte" (MP3)
Falta de puente pedagógico y continuidad	Ausencia de elementos que conecten niveles (diseño de continuidad)	"no hay un puente claro" (M1); "no se conecta" (M2); "no hay claridad institucional" (MP2)
Desconexión entre currículos y prácticas	Discrepancia entre lo propuesto y lo que se practica	"lo que hacían en preescolar no se conecta con lo que se les exige en primero" (M2)
Ansiedad y malestar emocional en niños	Impacto afectivo y emocional adverso durante la transición	"genera ansiedad en los niños" (M3); "choque fuerte" (MP3)
Falta de claridad institucional y guía	Ausencia de directrices o políticas claras para la transición	"no hay claridad institucional sobre cómo debe darse esa transición" (MP2)
Manejo docente independiente y falta de coordinación	Prácticas de gestión de la transición dependen de cada docente	"cada docente lo maneja como puede" (MP2)

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

Los códigos emergentes se agrupan en patrones que atraviesan las percepciones de preescolar (M1–M3) y de primer grado (MP1–MP3). Primero, la

recurrencia de una transición descrita como abrupta contrasta con visiones que aprecian la transición como algo “natural” en teoría (presente en MP3) pero problemático en la práctica, lo que sugiere un conflicto entre interpretación conceptual y experiencia concreta. Segundo, la desconexión entre prácticas y currículos y la ausencia de puentes pedagógicos compartidos que se articulan tanto en las narraciones de preescolar como en las de primer grado, apunta a una necesidad de transformación curricular y coordinación institucional.

Tercero, la dimensión emocional emerge como un componente central que no debe suponerse resuelto por la mera reorganización logístico-pedagógica; la ansiedad y el choque percibido amplifican la sensación de ruptura, incluso cuando algunas voces insisten en la naturalidad del paso. Finalmente, la autonomía docente sin guía institucional destaca como un factor de variabilidad entre contextos escolares, con MP2 evidencia un manejo disperso de la transición.

Subcategoría Factores de continuidad y ruptura.

Con base en los mecanismos que aportan continuidad al proceso de transición pedagógica, se pueden concebir situaciones específicas que consolidan la realidad del fenómeno en el escenario pedagógico. Por lo tanto, a partir de las respuestas de M1, M2, M3, MP1, MP2 y MP3, se identificaron seis códigos emergentes, que estructuran las percepciones sobre la armonización entre prácticas de preescolar y primaria. Cada código está asociado a una expresión explícita de al menos un docente y se presenta junto con una definición desde la investigadora, y, el/la docente que lo menciona. Con base en esto, se lograron obtener los siguientes testimonios

M1: “No hay continuidad metodológica; lo que hacemos en infantil no se retoma en primaria.”

M2: “Las rupturas son más evidentes que las continuidades, sobre todo en la forma de evaluar y en el ritmo de trabajo.”

M3: “Los horarios rígidos y la presión por cumplir contenidos rompen con la dinámica lúdica de preescolar.”

MP1: “Los niños llegan con hábitos distintos y cuesta mucho adaptarlos a la disciplina de primaria.”

MP2: “La falta de comunicación entre docentes de ambos niveles dificulta cualquier armonización.”

MP3: “No hay lineamientos claros que nos ayuden a dar continuidad; cada quien improvisa.”

De acuerdo con estos testimonios, los códigos emergentes permiten ver un cumulo de tensiones entre continuidad y ruptura, y entre guías institucionales y prácticas en aula. La distribución de menciones apunta a que las tensiones más explícitas provienen de la organización del tiempo, la evaluación y la comunicación inter-niveles, mientras que otros elementos como la adaptación de hábitos y la necesidad de guías claras emergen como condiciones necesarias para una articulación.

Cuadro 5.

Códigos emergentes de la subcategoría.

Código	Definición	Evidencias	Docentes que lo mencionan
Continuidad metodológica ausente	La articulación entre infantil y primaria carece de una continuidad explícita; lo trabajado en infantil no se retoma de forma explícita en primaria.	"No hay continuidad metodológica; lo que hacemos en infantil no se retoma en primaria"	M1
Rupturas frente a continuidades (evaluación y ritmo)	Las rupturas se destacan frente a las continuidades, especialmente en la forma de evaluar y en el ritmo de trabajo.	"Las rupturas son más evidentes que las continuidades, sobre todo en la forma de evaluar y	M2

		en el ritmo de trabajo"	
Dinámica lúdica afectada por organización	Horarios rígidos y presión por cumplir contenidos limitan la dinámica lúdica típica de preescolar.	"Los horarios rígidos y la presión por cumplir contenidos rompen con la dinámica lúdica de preescolar."	M3
Adaptación de hábitos infantiles a la disciplina de primaria	Los niños llegan con hábitos distintos y cuesta adaptarlos a la disciplina de primaria.	"Los niños llegan con hábitos distintos y cuesta mucho adaptarlos a la disciplina de primaria"	MP1
Comunicación y coordinación entre niveles	La falta de comunicación entre docentes de ambos niveles dificulta la armonización.	"La falta de comunicación entre docentes de ambos niveles dificulta cualquier armonización"	MP2
Falta de lineamientos claros e improvisación	No hay lineamientos claros que guíen la continuidad; cada quien improvisa.	"No hay lineamientos claros que nos ayuden a dar continuidad; cada quien improvisa"	MP3

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

En las respuestas codificadas emergen patrones repetitivos que señalan dónde se concentra la tensión entre preescolar y primaria. A partir de los códigos identificados, se pueden distinguir tres patrones de recurrencia y una red de relaciones entre los factores que afectan la armonización. En cuanto al dominio de la discontinuidad frente a la continuidad. La evidencia cristaliza en la afirmación de M1 sobre la falta de continuidad metodológica y en M2 sobre rupturas en evaluación y ritmo. Este patrón sugiere que, sin señales explícitas de continuidad, las transiciones se vuelven ambiguas para docentes y niños, lo que favorece interpretaciones dispersas de lo que se espera en primaria a partir de lo trabajado en infantil. Como lo indica el código de “Continuidad metodológica ausente” (M1), la articulación formal entre niveles no se materializa en planes o secuencias conjuntas. En palabras de M2, “las rupturas son más evidentes que las continuidades, sobre todo en la forma de evaluar y en el ritmo de trabajo”.

Con relación a las barreras organizativas y carencia de guías claras. Las respuestas señalan que la ausencia de lineamientos y la improvisación afectan la consistencia entre niveles. MP3 resume este problema: “No hay lineamientos claros que nos ayuden a dar continuidad; cada quien improvisa”. Esta carencia se acompaña de la falta de comunicación entre docentes de niveles distintos (MP2), lo cual agrava la desconexión entre secuencias, cronogramas y criterios evaluativos, alimenta un ciclo de desalineación. Con base al código asociado a la influencia de hábitos infantiles y adaptabilidad. MP1 subraya que “los niños llegan con hábitos distintos y cuesta mucho adaptarlos a la disciplina de primaria”. Este patrón apunta a una brecha entre las prácticas de aula, que favorecen la transición gradual de hábitos y normas, y la exigencia de una disciplina más estructurada en primaria. La tensión se agrava cuando no hay puentes explícitos para acompañar esa transición, como señalan MP1 y MP3 (ausencia de guías y coordinación).

Con base en la dinámica lúdica, ritmo y evaluación como nodos de fricción. La codificación de M3 y la observación de ritmos y evaluación sugieren que la estructura temporal y las expectativas de evaluación operan como puentes débiles entre los dos niveles. El código “Rupturas frente a continuidades” se enlaza con la “Dinámica lúdica afectada por organización” para describir un entorno en el que la

diversión y el juego de infantil quedan desplazados por un calendario rígido y una evaluación exigente, dificultando la continuidad de prácticas centradas en el aprendizaje activo y lúdico de los niños.

Cuadro 6.

Frecuencia de códigos por docente (n = 6 respuestas)

Código	Frecuencia (n)	Docentes que lo mencionan
Continuidad metodológica ausente	1	M1
Rupturas frente a continuidades (evaluación y ritmo)	1	M2
Dinámica lúdica afectada por organización	1	M3
Adaptación de hábitos infantiles a la disciplina de primaria	1	MP1
Comunicación y coordinación entre niveles	1	MP2
Falta de lineamientos claros e improvisación	1	MP3

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

Cuadro 7.
Relaciones entre factores organizativos y prácticas en aula (interpretación cualitativa)

Factor organizativo	Relación	Implicación para la armonización
Falta de lineamientos claros	Conduce a improvisación y discontinuidad	Necesidad de guías formales para la continuidad entre niveles
Falta de comunicación entre niveles	Compromete la coordinación de secuencias y calendario	Impulsa acuerdos de planificación y canales de diálogo entre niveles.
Ritmo de trabajo y evaluación	Genera desalineación entre objetivos de infantil y primaria	Requiere criterios evaluativos compartidos y secuencias articuladas
Horarios rígidos y presión por contenidos	Rompen la dinámica lúdica y el aprendizaje centrado en procesos	Demanda flexibilización temporal y espacios para aprendizaje significativo
Adaptación de hábitos infantiles	Frente a una disciplina más estructurada de primaria	Propicia estrategias de transición guiadas y acompañadas

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

La síntesis de estos patrones basándose en los códigos emergentes, señala, en conjunto, una red de tensiones entre estructuras organizativas y prácticas de aula, donde la continuidad pedagógica depende de acuerdos explícitos, comunicación sostenida y un marco de transición que acompañe a los niños desde lo lúdico de infantil hacia la disciplina de primaria. En consecuencia, los hallazgos indican que las intervenciones deben dirigirse a formalizar guías, crear mecanismos

de articulación y diseñar secuencias didácticas que puedan atravesar ambos niveles sin perder las dinámicas enriquecedoras de la infancia.

Los hallazgos indican que la armonización entre prácticas de preescolar y primaria no surge de forma natural; requiere un marco explícito de continuidad y acuerdos organizativos que guíen la transición. En este sentido, las implicaciones se articulan en tres planos interrelacionados: pedagógico, organizativo e institucional. En el plano pedagógico, como lo destaca Morrison (2010): “La continuidad debe traducirse en secuencias didácticas articuladas que acompañen a los niños desde el juego y la exploración de infantil hasta la disciplina y los criterios de evaluación de primaria” (p. 42). Según esto, la dinámica lúdica y el aprendizaje-centrado, tan característicos de infantil, no deben perderse al avanzar, sino transformarse mediante puentes claros que preserven el significado de las prácticas. Tal continuidad exige acuerdos explícitos sobre qué objetos de aprendizaje se transfieren, qué objetivos se mantienen y cómo se evalúan progresos, para evitar rupturas que generen incertidumbre entre docentes y niños.

Aunado a esto, en el plano organizativo, la ausencia de lineamientos claros y la debilidad de la comunicación entre niveles emergen como los principales motores de desalineación. Esto implica que, si la escuela quiere avanzar hacia una articulación real, debe formalizar guías de continuidad, crear mecanismos de planificación conjunta y establecer canales de observación y retroalimentación entre niveles. La revisión de horarios y ritmos también se vuelve crucial: la rigidez del calendario debe flexibilizarse para dar cabida a experiencias de aprendizaje diferenciado que favorezcan una transición suave.

Desde una perspectiva institucional, la articulación debe apoyarse en estructuras y políticas que garanticen recursos y tiempo para la cooperación entre docentes. Esto incluye la creación de comisiones de articulación, calendarios compartidos, plataformas de comunicación y criterios de evaluación coherentes entre Infantil y 1.º de Primaria. Sin un compromiso institucional, las buenas prácticas quedarán en actos aislados y la continuidad conseguirán un objetivo no alcanzado.

Subcategoría Prácticas didácticas en el aula

Las prácticas didácticas de aula son fundamentales para lograr una transición armoniosa entre preescolar y grado primero, ya que permiten a los niños adquirir las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los retos académicos que se les presentarán en el futuro. Por lo tanto, es fundamental que los docentes diseñen estrategias de enseñanza inclusivas, participativas y orientadas al desarrollo integral de los niños, sigue los principios de la teoría constructivista y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Solo de esta manera se garantiza que todos los niños tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y lograr el éxito en su trayectoria educativa.

Ahora bien, de acuerdo con esto, se presentan los testimonios obtenidos para lograr concebir la realidad del fenómeno:

M1: “Intento usar juegos, pero en primaria no se valoran y se pierden rápidamente.”

M2: “Las estrategias que aplico no siempre funcionan porque en primero se exige más formalidad.”

M3: “No hay tiempo para adaptar actividades; se prioriza cumplir con el plan de área.”

MP1: “Uso fichas y guías, pero siento que no responden a la necesidad de adaptación de los niños.”

MP2: “Las estrategias lúdicas se ven como pérdida de tiempo frente a los contenidos.”

MP3: “No hay acompañamiento para diseñar estrategias específicas de transición.”

Con base en estos resultados, los cuales señalan que las barreras estructurales (tiempo, evaluación, acompañamiento) son claves para entender por qué las prácticas de adaptación no se traducen de manera consistente entre educación infantil y primer grado. Sin una articulación sólida entre niveles y sin recursos que conecten juego y contenidos, las estrategias efectivas de transición difícilmente se vuelven sostenibles en el tiempo.

Cuadro 8.
Códigos emergentes de la Subcategoría.

Código emergente	Frecuencia en el conjunto de respuestas	Evidencia testimonial
Uso de juegos como estrategia de transición, valoración débil	1	"Intento usar juegos, pero en primaria no se valoran y se pierden rápidamente."
Exigencia de formalidad en primer grado	1	"Las estrategias que aplico no siempre funcionan porque en primero se exige más formalidad."
Falta de tiempo para adaptar; prioridad al plan de área	1	"No hay tiempo para adaptar actividades; se prioriza cumplir con el plan de área."
Guías y fichas que no satisfacen necesidades de adaptación	1	"Uso fichas y guías, pero siento que no responden a la necesidad de adaptación de los niños."
Percepción de que lo lúdico es pérdida de tiempo	1	"Las estrategias lúdicas se ven como pérdida de tiempo frente a los contenidos."
Acompañamiento institucional ausente para diseñar estrategias de transición	1	"No hay acompañamiento para diseñar estrategias específicas de transición."

Los hallazgos conducen a una lectura clara de las realidades estructurales que atraviesa las transiciones entre educación infantil y primer grado. Los seis códigos emergentes capturan prácticas, percepciones y limitaciones que, más allá de la experiencia individual, reflejan un entramado organizacional donde la ludicidad, la formalidad curricular y los recursos institucionales compiten por la primacía en la clase. En conjunto, las respuestas revelan que la adaptación de niños que provienen de educación infantil no se traduce de forma automática en prácticas efectivas cuando el currículo demanda mayor formalidad o cuando el tiempo para ajustar actividades es limitado.

En este sentido, la tensión entre juego y currículo formal emerge como eje explicativo de por qué ciertas estrategias de transición, como el uso de juego, no logran sostenerse en el tiempo. En M1, la indicación de que los juegos se “valoran” poco en primaria señala una compatibilidad insuficiente entre las prácticas lúdicas y las expectativas de evaluación y rendimiento que rigen el primer grado. En paralelo, M2 señala que la formalidad exigida en primer grado “dificulta la implementación de estrategias lúdicas”, lo que sugiere que la validez percibida de las prácticas pedagógicas está mediada por el contexto de evaluación y por metas curriculares. Estas tensiones se amplifican cuando M3 apunta a la falta de tiempo para adaptar actividades y a la prioridad de cumplir con el plan de área, una limitación que recorta la agencia docente y reduce la posibilidad de transiciones suaves.

Aunado a esto, la brecha entre recursos y necesidades de adaptación es otro tema persistente. MP1 subraya que las fichas y guías “no responden a la necesidad de adaptación de los niños”, mientras MP2 advierte que las estrategias lúdicas pueden verse como una “pérdida de tiempo frente a los contenidos”. Este dúo describe una disonancia entre herramientas institucionales y demandas pedagógicas en el aula: las prácticas diseñadas para apoyar la transición no se ajustan a la realidad de las aulas y, como consecuencia, se pierden oportunidades de aprendizaje significativo para los niños que llegan desde la educación infantil.

Con relación a la ausencia de acompañamiento institucional emerge como una barrera relevante. MP3 afirma la carencia de apoyo para diseñar estrategias de

transición, lo que sugiere que, incluso cuando existen ideas o intuiciones valiosas, la falta de orientación, mentoría o estructuras formales dificulta su implementación. Esta carencia se vincula directamente con la insuficiencia de recursos y con la desconexión entre las necesidades de los docentes y las respuestas institucionales disponibles (guías, fichas, planes de área). En conjunto, la evidencia apunta a una falla sistémica más que a limitaciones individuales de las docentes.

En resumen, los hallazgos señalan que la continuidad pedagógica entre niveles depende de políticas que faciliten la coordinación entre niveles, la asignación de tiempo específico para la planificación de transiciones y la creación de recursos compartidos que conecten juego y aprendizaje de contenido. Las instituciones deberían considerar pactos de curso y prácticas de evaluación que reconozcan y valoren la dimensión lúdica como puente hacia la formalidad, en lugar de verla como obstáculo. Además, la asignación de roles y responsabilidades entre departamentos o departamentos de educación infantil y de primer grado debe orientarse a una agenda de transición, con responsables designados, fechas de revisión y mecanismos de retroalimentación continua.

A modo de síntesis, tres dinámicas centrales atraviesan los hallazgos de la investigación. En primera instancia, la tensión entre ludicidad y formalidad curricular configura el uso de juegos y de prácticas más flexibles como estrategias potenciales de transición, pero su viabilidad está condicionada por cómo se valoran en primer grado y por las metas evaluativas. Sumado a esto, la falta de tiempo para adaptar actividades y la carencia de acompañamiento institucional emergen como barreras que desvían o desincentivan intervenciones sensibles a las necesidades de los niños que llegan desde la educación infantil. Por último, la disonancia entre las herramientas institucionales (guías, fichas) y las realidades de la clase conlleva a una brecha entre lo que podría hacerse y lo que realmente se implementa.

Subcategoría Currículo y articulación

La articulación curricular es un proceso fundamental en el ámbito educativo, especialmente en la transición entre preescolar y grado primero. Según Fullan (2007), la articulación curricular se refiere a: "...la conexión y continuidad entre los

diferentes niveles educativos, asegura que los aprendizajes previos se integren de manera coherente en los nuevos contextos de aprendizaje” (p. 66). Esto es esencial en la transición entre preescolar y grado primero, ya que los niños pasan de un ambiente más lúdico y exploratorio a uno más estructurado y académico.

Desde esta apreciación, se contempló este aspecto de análisis en la realidad del objeto de estudio, por ello, se indagó con los docentes, y se obtuvieron los siguientes testimonios:

M1: *“El currículo de infantil y el de primaria chocan en sus métodos y recursos”*

M2: *“No hay articulación real, los vacíos son evidentes”*

M3: *“Los puntos de encuentro son mínimos, casi inexistentes, porque se ven muchas debilidades en los de grado primero”*

MP1: *“El currículo de primero no reconoce lo que se hace en preescolar”*

MP2: *“Existen vacíos enormes, sobre todo en lectura y escritura donde no hay una conexión entre uno y otro”*

MP3: *“No hay un plan institucional que articule ambos niveles”.*

En el cruce entre la continuidad educativa deseada y las prácticas cotidianas de aula, las percepciones de estas seis maestras sobre la relación entre el currículo de educación infantil y el de grado primero señalan una cartografía de rupturas y, al mismo tiempo, trazos de posibilidad. El primero código emergente, asociado a la desalineación entre currículos: métodos y recursos. Este código agrupa la sensación de que infantil y primaria operan con lógicas pedagógicas distintas, lo que genera desajustes visibles en prácticas diarias. El cuestionamiento se centra en la incompatibilidad entre enfoques y materiales entre niveles. Como lo señala M1: “El currículo de infantil y el de primaria chocan en sus métodos y recursos”.

Con base al código emergente, falta de articulación real y vacíos curriculares amplios. Se sostiene que no hay una articulación operativa y que los vacíos son evidentes, especialmente en la continuidad entre contenidos y prácticas. M2 afirma: “No hay articulación real, los vacíos son evidentes.” En la misma línea, MP2 enfatiza vacíos específicos al señalar la desconexión entre lectura y escritura entre ambos

niveles: “Existen vacíos enormes, sobre todo en lectura y escritura donde no hay una conexión entre uno y otro”.

Desde el código Puntos de encuentro prácticamente inexistentes y debilidades en grado primero. Este código recoge la percepción de que los encuentros entre niveles son mínimos o nulos, y que esa escasez se asocia a debilidades en el grado primero. M3 lo expresa de forma tajante: “Los puntos de encuentro son mínimos, casi inexistentes, porque se ven muchas debilidades en los de grado primero. El siguiente código, situado en el Desconocimiento o subvaloración de lo trabajado en preescolar por el grado primero. Este código captura la idea de que lo realizado en preescolar no se reconoce ni valida desde el primer grado, esto, genera una ruptura en la continuidad educativa. MP1 lo resume claramente: “El currículo de primero no reconoce lo que se hace en preescolar”.

También, emerge en los hallazgos el código relacionado con los Vacíos específicos en lectura y escritura que rompen la continuidad. Aquí se enfatiza una brecha focal en alfabetización, un eje que los docentes identifican como crítica para la transición entre niveles. MP2: “Existen vacíos enormes, sobre todo en lectura y escritura donde no hay una conexión entre uno y otro”. Sumado a este, se presenta la Ausencia de un plan institucional que articule ambos niveles. Este código señala la carencia de políticas o guías institucionales que regulen la articulación, articulando currículo, prácticas y evaluación entre infantil y primero. MP3 afirma: “No hay un plan institucional que articule ambos niveles.”

En conjunto, estos códigos muestran una matriz de tensiones concurrentes, entre ellas, la desalineación metodológica, vacíos de continuidad y una crítica explícita a la falta de políticas institucionales que articulen los dos niveles. La consistencia entre relatos de las maestras de preescolar y primero se aprecia en la convergencia hacia vacíos y desajustes, pero también en diferencias de énfasis (métodos y recursos frente a reconocimiento y políticas).

A partir de la codificación temático-interpretativa, emergen patrones de recurrencia que permiten leer las respuestas como una red de tensiones y posibles puntos de intervención. Estas recurrencias señalan, a la vez, consensos y matices

entre las narrativas de las maestras de preescolar y de grado primero, y aportan una lectura más articulada de cómo se imagina la continuidad entre niveles.

Un patrón coincidente es la desalineación estructural entre currículos, métodos y recursos. Las percepciones de M1 destacan una desalineación entre enfoques pedagógicos y los materiales disponibles, lo que configura un marco de práctica diaria incompatible entre niveles. Esta tensión se replica en otros testimonios cuando se subraya que las prácticas de preescolar y primaria parecen “operar con lógicas distintas” (M1) y cuando M2 afirma que “no hay articulación real, los vacíos son evidentes”. En conjunto, el primer patrón describe una brecha organizativa que impide una trayectoria educativa continua.

Con relación a los vacíos curriculares y ausencia de puentes entre contenidos. La idea de “vacíos” recorre las respuestas de manera explícita (M2: “los vacíos son evidentes”; MP2: “existen vacíos enormes, sobre todo en lectura y escritura donde no hay una conexión entre uno y otro”). Este patrón muestra que no basta con mejorar prácticas aisladas; hace falta una arquitectura curricular que conecte contenidos, secuencias y criterios de evaluación entre infantil y primer grado. Respecto a la débil o nula percepción de puntos de encuentro entre niveles. M3 describe el vínculo entre niveles como “mínimos, casi inexistentes”, y MP3 señala la ausencia de un plan institucional que articule ambos niveles. Este patrón sugiere que la articulación no es solo una cuestión de prácticas docentes, sino de una gobernanza educativa que habilite rutas formales de continuidad.

En concordancia al reconocimiento desigual de lo trabajado en preescolar. El sentirse no valorado o no reconocido por el grado primero emerge en MP1: “El currículo de primero no reconoce lo que se hace en preescolar.” Este patrón apunta a una lectura de continuidad que no es bidireccional: lo que se produjo en infantil no es asumido, contextualizado o aprovechado en el siguiente nivel. Este se conecta con lo establecido en el hallazgo basado en el foco central en lectura y escritura como eje de continuidad. Los testimonios de MP2 y MP3 destacan que la alfabetización (lectura y escritura) es el dominio donde la continuidad se deshilacha con mayor claridad. Este patrón subraya una prioridad estratégica: si no se garantiza continuidad en alfabetización, otros contenidos quedan desbalanceados

en la transición. Por último, el hallazgo asociado al acompañamiento institucional ausente, es decir, necesidad de líneas guías. MP3 señala explícitamente la carencia de un plan institucional articulador. Este patrón sostiene que, sin políticas y guías claras a nivel institucional, las tensiones entre niveles tenderán a continuar o empeorar, incluso con esfuerzos docentes aislados.

En definitiva, la articulación curricular permite que los docentes planifiquen de manera coherente y secuencial las experiencias de aprendizaje de los niños, con base en sus necesidades y habilidades en cada etapa del proceso educativo. Como señala Hargreaves (2003): "...la articulación curricular promueve la coherencia en los contenidos y metodologías utilizadas, evitando repeticiones innecesarias y asegurando una progresión adecuada en el desarrollo de las competencias de los estudiantes" (p. 33). En el caso de la transición entre preescolar y grado primero, esto implica diseñar actividades y estrategias que permitan a los niños adaptarse de manera gradual a las demandas académicas del nuevo nivel educativo.

Además, la articulación curricular fomenta la colaboración entre los docentes de los diferentes niveles educativos, permite un trabajo conjunto para diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como afirma Díaz Barriga (2003): "Esto implica una coordinación efectiva entre los profesionales de la educación, asegura que los contenidos y metodologías utilizadas sean coherentes y se complementen entre sí" (125). En el caso de la transición entre preescolar y grado primero, esto implica establecer un diálogo constante entre los docentes de ambos niveles, compartir información sobre los logros y dificultades de los niños para diseñar estrategias de apoyo personalizadas.

Subcategoría Dimensión socioemocional

Según Piaget, durante la etapa preoperacional, los niños comienzan a desarrollar habilidades cognitivas que les permiten comprender y regular sus emociones. Por lo tanto, es importante que las docentes brinden un entorno seguro y afectuoso que fomente el desarrollo emocional de los niños. Como menciona

Bowlby (2010): "...los niños que se sienten seguros y amados son más propensos a desarrollar una autoestima positiva y a enfrentar los desafíos de la transición escolar de manera más efectiva" (p. 21). En este sentido, es fundamental que los agentes de enseñanza fomenten la creación de vínculos afectivos entre los niños y sus compañeros, así como con los adultos que los rodean.

Desde esta perspectiva, en esta subcategoría surgen una serie de situaciones que demarcan la realidad del fenómeno, como los refrendan los siguientes testimonios:

M1: *"Los niños llegan inseguros y lloran mucho, pero no hay protocolos claros para acompañarlos."*

M2: *"Se reconoce la importancia, pero en la práctica no hay tiempo para atender lo socioemocional."*

M3: *"La presión por cumplir contenidos deja de lado lo emocional."*

MP1: *"Los niños se sienten desbordados y no tenemos apoyo psicológico suficiente."*

MP2: *"La institución no prioriza lo socioemocional, se centra en lo académico."*

MP3: *"Se habla de la importancia, pero no hay estrategias concretas."*

El primer código que emerge de esta realidad, se asocia con el reconocimiento de la importancia del ámbito del efecto emocional, debido a que, las docentes reconocen que lo socioemocional es relevante para la transición, pero coexisten percepciones de que esa relevancia no se traduce en práctica efectiva. Por ejemplo, M2 señala que "Se reconoce la importancia, pero en la práctica no hay tiempo para atender lo socioemocional", lo que ilustra la brecha entre valoración y acción. En paralelo, MP2 indica que "La institución no prioriza lo socioemocional, se centra en lo académico", señala una distracción institucional que limita la atención a lo emocional.

Otro código es la falta de tiempo y carga curricular, donde múltiples respuestas destacan que la agenda escolar prioriza contenidos y evaluación, lo que reduce el espacio para intervenciones socioemocionales. M1 describe un escenario en el que "los niños llegan inseguros y lloran mucho, pero no hay protocolos claros para acompañarlos", lo que sugiere que el tiempo no se traduce en respuestas estructuradas. Esta tensión entre demanda curricular y acompañamiento emocional

se refuerza con MP2 y MP3, que destacan la presión institucional y la ausencia de estrategias concretas.

Sumado a esto, surge como código la falta de protocolos y acompañamiento práctico, los hallazgos señalan la carencia de guías, rutinas o procedimientos para acompañar la transición. M1 evidencia la ausencia de “protocolos claros para acompañarlos”, mientras M3 enfatiza que la presión por contenidos “deja de lado lo emocional”, lo que sugiere que, incluso cuando se reconoce la necesidad, faltan formatos operativos para traducirla en práctica cotidiana. Con respecto al código apoyo institucional y recursos de apoyo, se vislumbra la disponibilidad de apoyo profesional y recursos para lo socioemocional emerge como un factor crítico. MP1 señala que “los niños se sienten desbordados y no tenemos apoyo psicológico suficiente”, apuntando a déficits en redes de apoyo y recursos especializados, mientras MP2 describe una falta de priorización institucional que agrava esa carencia.

Con base en el código emergente estrategias concretas ausentes o insuficientes, resulta como otra dimensión importante debido a la ausencia de estrategias concretas que conecten lo emocional con lo curricular. MP3 afirma que “Se habla de la importancia, pero no hay estrategias concretas”, lo que resalta la necesidad de planes y prácticas específicas para la transición. Esta carencia se vincula con las anteriores dimensiones de tiempo y apoyo institucional, configurando un triángulo de limitaciones para la intervención. Este se traduce en el siguiente código relacionado con el desbordamiento emocional de los niños, donde la expresión de malestar emocional en los niños aparece como un eje central en varias respuestas. M1 describe a niños que llegan “inseguros y lloran mucho”, mientras MP1 señala que “los niños se sienten desbordados”, subrayando la necesidad de respuestas afectivas y contingentes frente a señales de angustia durante la transición. Este código conecta directamente con la lógica de intervención emocional como respuesta a demostraciones visibles de malestar.

En consonancia, estos códigos señalan una realidad compartida, la importancia percibida de lo socioemocional está presente, pero su implementación se ve obstaculizada por restricciones de tiempo, carencias de protocolos y déficits

de apoyo institucional. La convergencia entre los relatos de las maestras de educación infantil y grado primero sugiere una necesidad estructural que trasciende el nivel educativo y apunta a prácticas institucionales y formativas que articulen de forma explícita lo emocional con lo académico. En resumen, emergen tres grandes ejes de interpretación (reconocimiento de la importancia del componente socioemocional, barreras estructurales para su implementación y carencias en recursos o estrategias concretas que permitan traducir ese reconocimiento en prácticas diarias).

En primera instancia, la convergencia en el reconocimiento de la importancia socioemocional contrasta con la brecha entre valoración y acción. En palabras de M2, “Se reconoce la importancia, pero en la práctica no hay tiempo para atender lo socioemocional”, lo que evidencia una disyunción entre lo que se valora y lo que efectivamente se puede hacer en la agenda diaria. De forma paralela, MP2 señala una distracción institucional que prioriza lo académico por encima de lo emocional: “La institución no prioriza lo socioemocional, se centra en lo académico”. Estas afirmaciones reflejan una coincidencia significativa: el reconocimiento teórico no se traduce en políticas o rutinas institucionales que acompañen el tránsito del niño.

En segundo plano, las tensiones entre currículo y apoyo emocional emergen de forma reiterada en los testimonios. M1 describe explícitamente una situación de contingencia: “los niños llegan inseguros y lloran mucho, pero no hay protocolos claros para acompañarlos”. Esta realidad subraya la ausencia de estructuras que respondan de manera estandarizada ante las señales emocionales en la transición. MP3 añade una variante de este eje al afirmar que “Se habla de la importancia, pero no hay estrategias concretas”, lo que sugiere que, incluso cuando hay reconocimiento, faltan planes operativos para la intervención cotidiana.

En un tercer aspecto, persiste una tensión entre demanda curricular y soporte emocional a partir de las perspectivas institucionales y de recursos. M3 comenta que “la presión por cumplir contenidos deja de lado lo emocional”, señalando una dinámica de priorización que afecta la atención socioemocional en el aula. MP1 añade un componente de recursos humanos y apoyo profesional: “Los niños se sienten desbordados y no tenemos apoyo psicológico suficiente”. Este triángulo de

limitaciones (tiempo y presión curricular, ausencia de protocolos y carencia de apoyo institucional) apunta a un patrón estructural que dificulta la implementación sostenida de prácticas socioemocionales.

A nivel de diferencias entre niveles, se observa que las docentes de educación infantil tienden a enfatizar respuestas inmediatas ante el malestar emocional y la necesidad de guías operativas, mientras que las voces del primer ciclo subrayan, con mayor frecuencia, la ausencia de recursos y de estrategias concretas a nivel institucional. Así, M1 y M3 señalan fallas en la estructura de acompañamiento (protocolos y efectos de la carga curricular) dentro del aula, mientras MP1 y MP2 enfatizan la limitación de apoyos externos y de priorización institucional para la atención socioemocional (M1, M3; MP1, MP2). Esta realidad sugiere que, aunque la preocupación emocional es compartida, las soluciones necesarias requieren respuestas tanto en el ámbito pedagógico como en el organizacional (recursos, planes institucionales y formación docente) para ambos niveles educativos.

Cada una de las narrativas de los hallazgos, hacen referencias repetidas a tres tipos de dinámicas: (a) reconocimiento de lo emocional, pero implementación débil; (b) barreras temporales y curriculares que dificultan la intervención; (c) carencias de protocolos, estrategias y apoyo institucional que impiden una respuesta estable ante la transición. Estas recurrencias fortalecen la interpretación de que la transición educativa enfrenta un “escudo” de priorización curricular que obstaculiza la presencia sostenida de lo socioemocional en la práctica docente.

En síntesis, los patrones de recurrencia señalan una realidad compartida entre educación infantil y el grado primero, porque, existe un reconocimiento claro de la relevancia de lo socioemocional, pero su intervención se ve concebida por limitaciones estructurales y por una insuficiente articulación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas. El contraste entre niveles sugiere que las respuestas al tránsito deben abordarse tanto en el plano de la micro práctica (rutinas y protocolos en el aula) como en el plano macro (recursos, apoyo psicológico y políticas institucionales) para lograr una implementación sostenida y coherente.

Como se presenta en el siguiente cuadro 9, las docentes mencionan al menos un código clave asociado a la atención socioemocional, con especial énfasis en la necesidad de protocolos y en el desempeño emocional de los niños. M2 y MP3 destacan explícitamente el reconocimiento de la importancia, mientras que M1 y MP3 señalan fallas operativas (protocolos y estrategias). MP1 y MP2 enfatizan el componente de apoyo institucional y recursos; M3 resalta la tensión entre carga curricular y atención emocional. Estas combinaciones se reflejan en las frecuencias descritas a continuación.

Cuadro 9.
Códigos emergentes de la subcategoría.

Código	Nivel de frecuencia (n=6 docentes)
Reconocimiento de la importancia	2
Falta de tiempo y carga curricular	2
Falta de protocolos y acompañamiento práctico	2
Apoyo institucional y recursos de apoyo	2
Estrategias concretas ausentes o insuficientes	1
Desbordamiento emocional de los niños	2

Concurrencia	Docentes que la demuestran	Interpretación
Reconocimiento de la importancia + Falta de tiempo	M2	Muestra la brecha entre valoración y acción en agenda.

Reconocimiento de la importancia + Estrategias concretas ausentes	MP3	Indica que incluso con reconocimiento hay carencias operativas.
Falta de tiempo + Desbordamiento emocional	M3	Señala que la presión curricular se asocia a respuestas tardías ante el malestar.
Falta de protocolos + Desbordamiento emocional	M1	Resalta la necesidad de guías prácticas ante señales emocionales.
Desbordamiento emocional + Apoyo institucional	MP1	Conecta malestar con la insuficiencia de recursos y redes de apoyo.
Estrategias concretas ausentes + Falta de protocolos	MP3	Se evidencia una cadena de limitaciones que impide una respuesta estructurada.

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

Desde esta realidad, según la teoría del apego de Bowlby (1990): "...los niños que desarrollan relaciones seguras con sus cuidadores son más propensos a establecer relaciones positivas con sus pares y a enfrentar los cambios con mayor confianza" (p. 33). Asimismo, como menciona el psicólogo Erikson (1986): "Durante la etapa de la iniciativa frente a la culpa, los niños comienzan a explorar su entorno y a desarrollar un sentido de autonomía" (p. 64). Por lo tanto, es fundamental que las docentes fomenten la independencia y la autoexpresión de los niños durante la transición entre preescolar y grado primero. Además, es importante tener en cuenta que la transición entre preescolar y grado primero puede ser un momento de gran estrés para los niños, ya que se enfrentan a nuevos desafíos académicos y sociales,

como los niños se sienten inseguros o ansiosos pueden experimentar dificultades para adaptarse a su nuevo entorno escolar. En definitiva, la influencia socioemocional en el proceso de transición entre preescolar y grado primero es fundamental para el desarrollo integral de los niños. A través de la creación de un entorno afectuoso y seguro, las maestras pueden fomentar el desarrollo emocional y social de los niños, permitiéndoles enfrentar los desafíos de la transición escolar con confianza y autonomía.

Categoría central. Elementos didácticos que conforman la transición pedagógica

Es importante tener en cuenta que la transición entre preescolar y grado primero no solo implica un cambio en el entorno educativo, sino también en las expectativas y demandas académicas que se les presentan a los niños. Uno de los aspectos clave en esta transición es la adaptación de los niños a un nuevo entorno escolar. Según el estudio de Pianta y Cox (2004) "...los niños que logran adaptarse de manera exitosa a esta transición suelen tener un mejor desempeño académico a lo largo de su trayectoria educativa" (p. 83). En este sentido, es fundamental que los docentes presten especial atención a las necesidades individuales de cada niño durante este proceso de adaptación, brindándoles el apoyo y la orientación necesarios para que puedan desenvolverse de manera adecuada en su nuevo entorno escolar.

Otro aspecto importante en la transición entre preescolar y grado primero es la continuidad en el proceso de aprendizaje, por ello, el trabajo de manera colaborativa, debe buscar garantizar que los niños puedan construir sobre los conocimientos y habilidades adquiridos en el preescolar y puedan avanzar en su proceso de aprendizaje de manera progresiva. En este sentido, es importante establecer una comunicación fluida y constante para compartir información sobre el progreso académico de los niños y coordinar estrategias de enseñanza que favorezcan su desarrollo integral. Por tal motivo, se presenta esta categoría central, considerada relevante en la interpretación de la realidad del fenómeno, concebida desde diversas ópticas de los docentes.

Subcategoría Recursos y materiales

Los recursos didácticos, se conciben como un conjunto de materiales y herramientas que apoyan la enseñanza y la transición entre preescolar y primaria, e incluyen objetos físicos (manipulables), materiales impresos, herramientas digitales, guías y secuencias de actividades, así como propuestas diseñadas o adaptadas específicamente para la transición (Fernández, 2020). Según esto, un conjunto de recursos didácticos pertinentes facilita la transferencia de prácticas entre docentes y niños, al reducir la carga cognitiva y favorecer una experiencia de aprendizaje más predecible y menos intimidante para los niños que avanzan de ciclo. En este orden, se logró indagar en los docentes sobre esta realidad y sus testimonios fueron:

M1: “Los materiales son escasos y muchas veces los ponemos de nuestro bolsillo.”

M2: “No contamos con recursos adecuados para hacer la transición más amigable.”

M3: “La institución no provee lo necesario, trabajamos con lo mínimo.”

MP1: “Los recursos son insuficientes y poco pertinentes.”

MP2: “No hay materiales diseñados para la transición, usamos lo que hay.”

MP3: “La falta de recursos limita mucho las estrategias que podríamos implementar.”

Con base en estos testimonios, las respuestas señalan una tendencia asociada a la carencia de recursos comprometidos y pertinentes para la transición es un obstáculo recurrente que condiciona la planificación y ejecución de prácticas pedagógicas. Si bien todos los relatos señalan limitaciones, emergen realidades específicas, entre niveles: las docentes de preescolar enfatizan con más intensidad la escasez de materiales y la necesidad de apoyo externo (recogido en el código 1), mientras las docentes de primer ciclo destacan la ausencia de materiales específicamente diseñados para la transición (código 4) y la desalineación entre lo disponible y lo que sería pedagógicamente pertinente (código 5). El conjunto sugiere que la provisión institucional insuficiente (código 3) actúa como factor estructural que amplifica la percepción de escasez y la necesidad de recurrir a recursos

personales (código 6), generando un ciclo de improvisación y limitación de estrategias (código 7).

Cuadro 10.
Códigos emergentes de la subcategoría.

Código emergente	Definición operativa	Recurrencia	Evidencia testimonial
1) Escasez de materiales didácticos	Falta de materiales suficientes para cubrir las necesidades de la transición, o percepción de que lo disponible es mínimo.	3	"Los materiales son escasos y muchas veces los ponemos de nuestro bolsillo" (M1). "trabajamos con lo mínimo" (M3). "usamos lo que hay" (MP2).
2) Recursos insuficientes para hacer la transición más amigable	Recursos que no facilitan una experiencia de transición suave y comprensible para los niños.	1	"No contamos con recursos adecuados para hacer la transición más amigable" (M2).
3) Provisión institucional insuficiente	La institución no provee lo necesario o lo hace de forma insuficiente para respaldar la transición.	1	"La institución no provee lo necesario, trabajamos con lo mínimo" (M3).
4) Ausencia de materiales diseñados para la transición	Falta de materiales específicamente diseñados para facilitar la transición entre niveles; se recurre a lo disponible sin enfoque específico.	1	"No hay materiales diseñados para la transición, usamos lo que hay" (MP2).

5) Recursos no pertinentes o desalineados	Recursos presentes que no se ajustan a las necesidades pedagógicas de la transición o que no guardan relación con las prácticas deseadas.	1	"Los recursos son insuficientes y poco pertinentes" (MP1).
6) Uso de recursos personales	Prácticas en las que docentes recurren a materiales aportados de su bolsillo para cubrir brechas de provisión.	1	"Los ponemos de nuestro bolsillo" (M1).
7) Limitaciones que condicionan las estrategias	Limitaciones de recursos que restringen o condicionan el diseño e implementación de estrategias didácticas para la transición.	1	"La falta de recursos limita mucho las estrategias que podríamos implementar" (MP3).

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

Con base en estos hallazgos, emerge una narrativa que define esta subcategoría, la provisión de recursos didácticos para la transición es insuficiente y, cuando existe, no siempre conecta con las necesidades pedagógicas específicas. Este patrón constituye la base para entender las diferencias y convergencias entre los dos contextos educativos. De allí, el primer código relacionado con la escasez de materiales y uso de recursos personales. En tres de los seis casos, la idea de escasez material es la más repetida y se asocia con la necesidad de recurrir a recursos aportados por docentes. Como ejemplo, M1 afirma: "Los materiales son escasos y muchas veces los ponemos de nuestro bolsillo"; M3 complementa con: "La institución no provee lo necesario, trabajamos con lo mínimo". MP2 añade una variante pragmática: "usamos lo que hay". Este patrón señala una deficiencia estructural que obliga a soluciones improvisadas y a una inversión personal por parte del personal docente.

En cuanto al código desalineación entre lo disponible y las necesidades de la transición. Un subconjunto de relatos, particularmente MP1 y MP5 (del conjunto MP1, MP2, MP3), subraya que los recursos existentes son poco pertinentes o no diseñados para la transición específica. MP1 describe explícitamente: “Los recursos son insuficientes y poco pertinentes”; MP2 advierte: “No hay materiales diseñados para la transición, usamos lo que hay”. Este patrón apunta a una brecha entre oferta institucional y conceptualización de la transición, lo que puede reducir la efectividad de las prácticas de continuidad entre niveles.

Con base en la ausencia de materiales diseñados para la transición como factor limitante. Aunque menos frecuente en los relatos, la necesidad de materiales específicamente diseñados para facilitar la transición aparece como una demanda explícita (código 4). MP2 ejemplifica esta necesidad con su cita: “No hay materiales diseñados para la transición, usamos lo que hay”. Este patrón sugiere que contar con diseños transicionales podría modular prácticas docentes y ampliar el repertorio de estrategias disponibles. En relación a la provisión institucional insuficiente como motor de los otros patrones. La mención de “provisión institucional insuficiente” (código 3) funciona como un factor estructural que explica, en parte, la escasez, la desalineación y la dependencia de recursos personales. En conjunto, estos tres patrones dibujan un ciclo en el que la falta de apoyo institucional genera limitaciones prácticas que, a su vez, refuerzan la sensación de improvisación y la necesidad de usar recursos propios.

Relacionado con la convergencia de efectos sobre la práctica didáctica. A través de los códigos 1, 3, 6 y 7, se observa una correlación entre falta de recursos, escasez y limitaciones en la implementación de estrategias. En palabras de MP3: “La falta de recursos limita mucho las estrategias que podríamos implementar”. Este patrón ilustra cómo las restricciones materiales se traducen en restricciones metodológicas, afecta la planificación y ejecución de intervenciones de transición.

Los patrones de recurrencia, señalan que la transición entre preescolar y primaria no es un mero ajuste curricular, sino una cuestión de gobernanza de recursos y de diseño contextualizado. La escasez (Patrón 1) se ve amplificada cuando la provisión institucional es deficitaria (Patrón 4), lo que a su vez alimenta la

desalineación (Patrón 2) y el uso de recursos personales (Patrón 1). En concreto, las diferencias entre niveles consisten en que las docentes de preescolar destacan la escasez de materiales, mientras las de primer ciclo enfatizan la necesidad de recursos específicos para la transición (Patrón 3), lo que sugiere direcciones distintas para intervenciones institucionales según el punto de vista del ciclo educativo.

Los hallazgos destacan la transición entre preescolar y primaria como un dominio fuertemente condicionado por la disponibilidad y pertinencia de recursos didácticos, más que por una simple cuestión didáctica. La recurrencia de la insuficiencia institucional, combinada con la necesidad de recurrir a recursos personales, sugiere que la continuidad entre niveles depende en gran medida de políticas y estructuras organizacionales que garanticen apoyo material y diseño específico para la transición. Como señalan las docentes, “los materiales son escasos y muchas veces los ponemos de nuestro bolsillo” (M1), lo que evidencia una respuesta adaptativa ante carencias estructurales y, a la vez, una vulnerabilidad institucional que puede traducirse en prácticas improvisadas.

Subcategoría Rol de las familias

Según estudios recientes, la participación activa de los padres en la educación de sus hijos ha demostrado tener un impacto significativo en su rendimiento académico y desarrollo socioemocional. De acuerdo con Epstein (2010): “...la colaboración entre la familia y la escuela es un factor determinante en el éxito educativo de los niños” (p. 52). Esto se debe a que la familia es el primer y más importante agente de socialización de los niños, y su involucramiento en el proceso educativo refuerza los valores y habilidades que se les enseñan en la escuela.

La colaboración entre la familia y la escuela promueve una mayor comunicación, confianza y cooperación entre ambas partes, lo que contribuye a crear un entorno escolar inclusivo y acogedor para todos los miembros de la comunidad educativa. Los docentes, deben trabajar en colaboración con los padres

para identificar las necesidades individuales de cada niño y diseñar estrategias de apoyo personalizadas que favorezcan su desarrollo integral. En definitiva, la participación activa de la familia en la educación de sus hijos es clave para garantizar su éxito académico y su bienestar emocional en la transición a la escuela primaria. Los testimonios de esta subcategoría fueron:

M1: *“Las familias participan poco y no entienden la importancia de la transición.”*

M2: *“Algunos padres no acompañan el proceso, lo que genera más dificultades.”*

M3: *“La mayoría de familias no se involucra, dejan todo en manos de la escuela.”*

MP1: *“Los padres presionan por resultados académicos sin comprender el proceso de adaptación.”*

MP2: *“La comunicación con las familias es débil y no hay estrategias institucionales claras.”*

MP3: *“El impacto es negativo porque las familias no refuerzan en casa lo que se trabaja en la escuela.”*

Desde estos relatos, se identificaron siete códigos emergentes que articulan las percepciones docentes sobre la participación de las familias y su relación con la adaptación de los niños durante la transición. El primero de ellos, es la participación familiar baja/ausente. Esta realidad agrupa las opiniones que señalan una participación escasa o nula de las familias, dejando la responsabilidad del proceso a la escuela. Las docentes de preescolar enfatizan que la implicación es reducida, lo que se interpreta como un obstáculo para el fortalecimiento de rutinas y expectativas compartidas. Como muestra M3: "La mayoría de familias no se involucra, dejan todo en manos de la escuela". Este código señala una condición de base que condiciona las demás dinámicas de transición.

El siguiente código es la falta de comprensión de la importancia de la transición. Este código captura la idea de que, para algunas familias, el giro entre niveles educativos no se percibe como proceso formativo integral sino como una mera transferencia. M1 señala claramente que las familias "no entienden la importancia de la transición", lo que sugiere un déficit en el conocimiento en la atención entre casa y escuela. Sumado a esto, el código acompañamiento de los

padres insuficiente, relacionado con la participación, este código describe la falta de acompañamiento activo de los padres durante el proceso de transición. M2 lo expresa con la idea de que "Algunos padres no acompañan el proceso, lo que genera más dificultades", subraya un vínculo directo entre presencia de los padres y obstáculos en la adaptación.

También, el código asociado a las expectativas centradas en resultados académicos sin considerar la adaptación. Este patrón emerge con fuerza en MP1, que afirma que "Los padres presionan por resultados académicos sin comprender el proceso de adaptación". Indica una focalización en rendimiento inmediato que puede soslayar componentes emocionales y de ajuste conductual necesarios durante la transición. En cuanto al código, debilidad en la comunicación institucional. MP2 describe una falencia de la escuela en comunicar de forma clara con las familias: "La comunicación con las familias es débil y no hay estrategias institucionales claras". Este código resalta una brecha estructural que dificulta la alineación de expectativas y acciones entre nivel escolar y hogar.

Se ratifica un código continuado en los diversos hallazgos del estudio, es la ausencia de estrategias institucionales para involucrar a las familias. Complementando el código anterior, MP2 también señala la carencia de marcos organizativos para la participación: "no hay estrategias institucionales claras", esto sugiere que la participación no solo depende de la voluntad de las familias, sino de políticas y prácticas escolares. A esto se suma el código relacionado con el refuerzo en casa de lo trabajado en la escuela (o ausencia). Este código recoge la idea de que la coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que se refuerza en casa es crucial para la transición. MP3 afirma que "El impacto es negativo porque las familias no refuerzan en casa lo que se trabaja en el colegio", lo que estrecha el vínculo entre prácticas escolares y apoyos familiares en casa.

Estos hallazgos muestran un consenso básico, la participación familiar se percibe como una variable central para la calidad de la transición y la adaptación. Cuando la participación es baja o mal entendida, las dificultades se incrementan; asimismo, al ser la comunicación y las estrategias institucionales débiles, la intervención de la familia no se traduce en refuerzo efectivo en casa. Sin embargo,

en los casos de MP1–MP2 se observan diferencias en el énfasis: MP1 se centra en las expectativas de resultados y la necesidad de comprender la transición, mientras MP2 destaca fallas estructurales de comunicación y organización. En preescolar, la evidencia sugiere una mayor concentración en la participación como factor clave, con menor énfasis explícito en políticas institucionales.

Cuadro 11.

Códigos emergentes de la Subcategoría.

Docente	Código emergente
M1	Participación baja; Falta de comprensión de la transición
M2	Participación baja; Acompañamiento insuficiente
M3	Participación baja
MP1	Expectativas centradas en resultados académicos
MP2	Debilidad en la comunicación; Ausencia de estrategias institucionales
MP3	Refuerzo en casa insuficiente

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

El conjunto de códigos emergentes señala que la participación familiar se constituye como una variable determinante en la calidad de la transición. Las percepciones de M1–M3 y MP1–MP3 convergen en la idea de que la participación baja o mal entendida se asocia con mayores dificultades de adaptación, tanto en el clima emocional como en la organización de rutinas escolares y en la continuidad de apoyos entre casa y escuela. Las evidencias se relacionan con los descrito por Fernández (2020): “...cuando la participación es escasa, las familias dejan de contribuir a la construcción de expectativas compartidas y de reforzar hábitos que faciliten el paso de un grado al siguiente” (p. 53)

De acuerdo con lo expresado, los hallazgos destacan que, en preescolar, la evidencia tiende a enfatizar la participación como condición necesaria para una

transición suave: la baja participación de las familias se identifica como el antecedente problemático central que condiciona el resto de las dinámicas (tabla descriptiva de códigos por docente). En primer grado, emergen con mayor claridad las fallas estructurales de la institución (comunicación débil y ausencia de estrategias) como condiciones que dificultan la coordinación con las familias, incluso cuando algunos docentes reconocen que las familias pueden apoyar, pero no cuentan con herramientas adecuadas para hacerlo (MP2; MP3). Estas diferencias sugieren que la experiencia de la transición está mediada por el marco institucional tanto como por las prácticas familiares, y que la educación infantil puede estar más expuesta a la necesidad de construir hábitos de participación temprana que el primer grado, donde la presión por resultados puede eclipsar la atención a la adaptación emocional. (MP1; MP2; M1).

La realidad también destaca en una comprensión de la participación familiar como un proceso dialógico, no único, donde las familias no entienden la transición, y la escuela no comunica de forma clara las estrategias de acompañamiento, las docentes perciben que el refuerzo en casa es inadecuado o interrumpido, lo que refuerza la brecha entre lo que sucede en la escuela y lo que sucede en casa (M1; M3; MP3,). En palabras de las entrevistadas, la transmisión de signos de adaptación y comportamientos esperados depende de un puente efectivo entre ambos contextos—un puente que, según las respuestas, a menudo se ve débil o incompleto.

Según Delgado (2015), "la presencia y el apoyo de los padres en el proceso de adaptación de sus hijos a la escuela primaria es clave para garantizar su éxito académico y bienestar emocional" (p. 43). Los padres pueden ayudar a sus hijos a establecer rutinas de estudio, fomentar hábitos de aprendizaje saludables y brindarles el apoyo emocional necesario para enfrentar los desafíos que puedan surgir en el nuevo entorno escolar. Los hallazgos señalan que la participación de las familias y la calidad de la comunicación institucional deben moverse en conjunto para facilitar la transición y la adaptación de los niños. Esto resalta que, la familia entiende la transición y está acompañada por estructuras escolares claras, las

probabilidades de que se refuercen hábitos, rutinas y expectativas compartidas aumentan significativamente.

Subcategoría Evaluación de aprendizajes

Según el informe de la OCDE (2015): “La evaluación de los aprendizajes en estas etapas tempranas es fundamental para identificar las necesidades individuales de cada estudiante y adaptar la enseñanza de manera efectiva” (p. 32). Además, la evaluación formativa, que se centra en retroalimentación constante y en el desarrollo progresivo de habilidades, ha demostrado ser especialmente beneficiosa en este proceso de transición. La evaluación de los aprendizajes en la transición de preescolar a grado primero representa una gran magnitud en la identificación de posibles brechas de aprendizaje y en la implementación de estrategias de intervención temprana. Con base en esto, se indagó la realidad desde este proceso, y los testimonios de las docentes fueron los siguientes:

M1: “Se evalúa con listas de chequeo, pero no reflejan el verdadero proceso.”

M2: “La evaluación es muy rígida y no se ajusta a la transición.”

M3: “No hay criterios claros, cada docente evalúa a su manera.”

MP1: “Se exige calificar con notas, lo que genera presión innecesaria.”

MP2: “La evaluación no considera lo socioemocional, solo lo académico.”

MP3: “No hay coherencia entre la evaluación de infantil y la de primaria.”

De acuerdo con estos testimonios, los hallazgos señalan que la transición entre infantil y primaria exige una reorganización de la evaluación. Las narraciones de M1–M3 y MP1–MP3 convergen en la necesidad de criterios claros, coherentes y compartidos, así como en la incorporación de dimensiones socioemocionales junto a las cognitivas para sostener una continuidad pedagógica real durante el periodo de transición. Esto desprende que, la articulación entre niveles debe traducirse en un marco evaluativo transicional explícito, con criterios y descriptores de desempeño acordados entre docentes de infantil y primaria. Como indicaron las

docentes, la ausencia de criterios claros y la rigidez de instrumentos impiden una lectura continua de progreso (M3; M2). Además, es necesario desplazar el énfasis de herramientas puramente formales (listas de chequeo, notas) hacia enfoques formativos que documenten procesos y trayectorias, donde se capturan ritmos y avances individuales (M1, M2). También, incorporar en la evaluación indicadores socioemocionales junto a los cognitivos para cubrir dimensiones de transición claves para el éxito en primaria (MP2). Este cambio permite que la evaluación reconozca desarrollo integral y no solo rendimiento académico (MP2, M3).

Cuadro 12.

Códigos emergentes de la subcategoría

Código emergente	Evidencia testimonial
C1. Listas de chequeo que no reflejan el proceso	“Se evalúa con listas de chequeo, pero no reflejan el verdadero proceso” (M1)
C2. Rigidez de la evaluación frente a la transición	“La evaluación es muy rígida y no se ajusta a la transición” (M2)
C3. Ausencia de criterios claros	“No hay criterios claros, cada docente evalúa a su manera” (M3)
C4. Notas y presión	“Se exige calificar con notas, lo que genera presión innecesaria” (MP1)
C5. Falta de consideración de lo socioemocional	“La evaluación no considera lo socioemocional, solo lo académico” (MP2)
C6. Descoordinación entre infantil y primaria	“No hay coherencia entre la evaluación de infantil y la de primaria” (MP3)

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

De acuerdo con esto, según Hattie y Timperley (2007): “...la retroalimentación efectiva es fundamental para cerrar estas brechas y promover un aprendizaje continuo y significativo” (p. 81). Por lo tanto, es importante que las docentes utilicen una variedad de herramientas de evaluación, como observaciones

en el aula, pruebas estandarizadas y portafolios de aprendizaje, para obtener una imagen completa del progreso de cada niño. Además, la evaluación de los aprendizajes en la transición de preescolar a grado primero también puede tener un impacto significativo en la autoestima y motivación de los niños. Según Deci y Ryan (2000), la evaluación formativa y el feedback positivo son cruciales para fomentar la autonomía y la autoeficacia de los niños, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico y en su actitud hacia el aprendizaje.

Subcategoría Trabajo colaborativo entre docentes

A través de la colaboración, los docentes pueden coordinar sus esfuerzos y recursos para ofrecer una educación de calidad y personalizada, atiende a las necesidades individuales de cada niño. Además, la colaboración en este periodo favorece la creación de un ambiente escolar positivo y estimulante, que contribuye al desarrollo integral de los mismos. Por tanto, es necesario fomentar y promover el trabajo colaborativo entre docentes en la transición de preescolar a grado primero, como una estrategia clave para mejorar la calidad de la educación y garantizar el éxito académico de los niños.

Desde esta perspectiva, se indagó con las docentes este proceso de integración, a lo cual se obtuvieron los siguientes resultados.

M1: “No existen espacios de diálogo entre infantil y primaria.”

M2: “La coordinación es casi nula, cada nivel trabaja aislado.”

M3: “Nunca hemos tenido reuniones conjuntas para planear la transición.”

MP1: “La falta de comunicación genera rupturas en el proceso.”

MP2: “No hay cultura de trabajo colaborativo en la institución.”

MP3: “La continuidad pedagógica se ve afectada por la ausencia de coordinación.”

Como lo destacan los testimonios, se representa en la realidad, la ausencia o debilidad de espacios de diálogo entre infantil y primaria, que aparece de forma consistente en M1, M2 y M3, y acompaña a otras manifestaciones de dispersión y desalineación (Coordinación fragmentada; Falta de reuniones conjuntas). Esto

sugiere que, en la institución, la articulación entre niveles no es un adjunto incidental, sino una condición que condiciona la continuidad educativa desde etapas tempranas. En las narraciones de MP1–MP3, la atención se orienta hacia el efecto directo sobre la continuidad pedagógica, con la ruptura y la ausencia de coordinación señaladas como mecanismos de deterioro de la trayectoria del alumnado. En conjunto, los hallazgos permiten identificar dos planos de recurrencia: (a) un dominio estructural-organizacional (ausencia de diálogo, coordinación fragmentada y falta de reuniones) que permea ambas etapas; (b) un dominio pedagógico-efectivo (rupturas en el proceso, ausencia de cultura colaborativa, y afectación de la continuidad) que emerge cuando la articulación es deficiente.

Cuadro 13.

Frecuencia de códigos por docente

Docente	Ausencia de espacios de diálogo	Coordinación fragmentada	Falta de reuniones conjuntas	Rupturas en el proceso	Ausencia de cultura colaborativa	Continuidad pedagógica afectada
M1	Sí	No	No	No	No	No
M2	Sí	Sí	No	No	No	No
M3	Sí	No	Sí	No	No	No
MP1	Sí	No	No	Sí	No	No
MP2	Sí	No	No	No	Sí	No
MP3	Sí	No	No	No	No	Sí

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

Cuadro 14.

Concurrencias de códigos en los testimonios

Concurrencias observadas	Docentes donde se observa
Ausencia de espacios de diálogo con concurrencia de otros códigos	M2 (con Código 2), M3 (con Código 3), MP1 (con Código 4), MP2 (con Código 5), MP3 (con Código 6)
Ausencia de espacios de diálogo + continuidad afectada	MP3 (con Código 6 y Código 1)

Nota: hallazgos provenientes de los testimonios de los docentes informantes.

Los hallazgos muestran una articulación entre infantil y primaria que, en la institución estudiada, se caracteriza por una ausencia persistente de espacios de diálogo formales e informales y por una coordinación fragmentada. Esta configuración parece sostener una trayectoria educativa descrita como propensa a rupturas y desalineaciones, de modo que la continuidad pedagógica emerge como un resultado endeble cuando no hay articulación explícita entre niveles. En conjunto, se observa un patrón dual: (a) un dominio estructural-organizacional donde la ausencia de diálogo y la falta de reuniones conjuntas se repiten entre docentes de infantil y primaria; (b) un dominio pedagógico-efectivo en el que la ruptura de la continuidad y la percepción de una cultura colaborativa ausente se asocian con fallas en la articulación curricular y en la planificación compartida.

Rodríguez (2015), señala que: “El trabajo colaborativo entre docentes en la transición de preescolar a grado primero permite una mejor articulación de los contenidos curriculares, evitando repeticiones innecesarias y consolida una progresión adecuada en el aprendizaje de los niños” (p. 66). Además, la colaboración entre docentes facilita la identificación de posibles dificultades de aprendizaje de los niños, lo cual, permitiría una intervención temprana y personalizada para abordarlas de manera efectiva. Por otro lado, según Pérez (2018), el trabajo colaborativo entre docentes en la transición pedagógica entre preescolar y grado primero fomenta un clima de apoyo mutuo y de trabajo en equipo,

lo que contribuye a crear un ambiente escolar más positivo y estimulante para los niños. Además, la colaboración entre docentes en este periodo permite compartir experiencias y buenas prácticas, enriquece la labor educativa de todos los involucrados.

Discusión de hallazgos

Los hallazgos muestran que la transición entre educación infantil y primer grado no puede reducirse a un simple paso de un régimen educativo a otro, funciona como un sistema de tensiones donde lo curricular, lo organizativo y lo socioemocional interactúan para producir distintas experiencias de continuidad o ruptura. Los seis testimonios revelan patrones recurrentes que se sostienen entre preescolar y primer grado, lo que sugiere que la transición es, en buena medida, un fenómeno estructural más que una cuestión de hábitos docentes aislados. En este sentido, la noción de puente pedagógico emergente se perfila como una condición necesaria para convertir la transición en oportunidad pedagógica en vez de un choque.

En particular, la persistencia de la desconexión entre currículos y prácticas y de la ausencia de un puente explícito apoya la tesis de que la continuidad educativa requiere mecanismos institucionales y de coordinación que trasciendan la iniciativa individual. Aunque algunos docentes pueden gestionar con autonomía, esa capacidad no debe convertirse en una norma que enmascare vacíos organizativos. La evidencia sugiere que la claridad institucional y las guías compartidas reducen la variabilidad entre contextos escolares y preparan escenarios más previsibles para las niñas y los niños en transición. La carga emocional se configura como un eje central de la interpretación de la transición. La ansiedad y el “choque” reportados por docentes y niños señalan que las intervenciones técnicas (reajustes curriculares o logísticos) por sí solas no bastan; deben ir acompañadas de apoyos socioemocionales, prácticas de afrontamiento y comunicación con familias. Este hallazgo concuerda con enfoques que destacan que la seguridad afectiva es una condición para que las experiencias académicas fluyan de forma coherente entre niveles.

Aun cuando algunos docentes articulan una visión de transición “natural” en la teoría, la práctica contradice esa idea, refleja un desfase entre conceptualización e implementación. Este desacoplamiento entre lo que se piensa como deseable y lo que ocurre en las aulas resalta la necesidad de una gobernanza curricular que alinee intenciones y prácticas, y que genere indicadores claros de progreso para niños y docentes. Desde una perspectiva teórica, Gimeno (2014) establece que: “...la continuidad como un proceso dinámico que requiere acuerdos entre niveles, en lugar de una mera transferencia de responsabilidades” (p. 53). Según esto, la evidencia sugiere que los puentes pedagógicos deben planificarse con participación de docentes de ambos niveles, guías institucionales coordinadas, y mecanismos de evaluación que acompañen la transición a lo largo del tiempo, no de forma puntual en el inicio del primer grado.

SECCIÓN V

LA PROPUESTA

Fase de planificación y ejecución

La transición se entiende como un proceso de articulación curricular, metodológico y organizativo entre los niveles de educación infantil y primaria, con foco en la continuidad de prácticas, expectativas de logro y criterios de evaluación. Factores clave incluyen la alineación de contenidos, la secuenciación de estrategias pedagógicas, las prácticas de evaluación y las normas de inducción al nuevo entorno escolar. Por lo tanto, a continuación, se presenta la propuesta planificada y desarrollada en gran parte dentro del escenario de la Institución Educativa Campo Dos, que permitió atender una realidad que se profundizó en su análisis y comprensión en este estudio.

Contexto de atención

En Campo Dos, la transición de preescolar a primer grado no es solo un cambio de aula; es un rito de paso para niños y familias, un periodo sensible donde la seguridad afectiva y la continuidad curricular sostienen el aprendizaje. Cuando las rutinas, las expectativas y las interacciones cambian de entorno, los niños pueden experimentar ansiedad, desconexión y pérdidas de ritmo que afectan su desarrollo integral. Este contexto exige una respuesta didáctica que articule prácticas entre niveles y acompañe a las familias en el proceso.

La propuesta surge como un modelo didáctico innovador basado en planes de acción con estrategias de actuación organizativa. El objetivo central es constituir

una metodología de transición armónica que conecte prácticas, recursos y roles entre preescolar y primer grado, y así, fortalecer la convivencia, la autonomía y la construcción de hábitos de aprendizaje desde los primeros niveles de formación.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Fortalecer la transición educativa armoniosa entre preescolar y primer grado en la Institución Educativa Campo Dos, mediante una metodología de acción coordinada que asegure continuidad curricular, desarrollo integral y convivencia positiva durante el periodo de transición, para articular prácticas, recursos y roles entre los niveles involucrados.

Objetivos específicos

- Consolidar expectativas entre preescolar y primer grado para la alfabetización inicial y la numeración básica, de modo que los logros de un nivel se traduzcan en avances visibles en el siguiente.
- Desarrollar habilidades socioemocionales y hábitos de aprendizaje, con foco en la autorregulación, la cooperación, la iniciativa y la autonomía en tareas simples de transición.
- Fortalecer la participación familiar y la comunicación entre la escuela y los hogares para sostener rutinas, apoyos y prácticas consistentes en casa y en la escuela.
- Potenciar la capacidad de los docentes para el trabajo colaborativo para ajustar prácticas de transición entre niveles.

Ámbitos de acción y transformación de la realidad

- ***Académico.*** Se buscará mejorar en habilidades de alfabetización temprana y en conceptos numéricos básicos, evaluadas con rúbricas de lectura

temprana, tareas de fonética y ejercicios de conteo; el criterio de éxito implica una tendencia positiva en estas habilidades a lo largo de 8–12 meses y una transferencia comprobada entre niveles.

- **Socioemocionales.** Tendrá como propósito mayor seguridad afectiva, autonomía en rutinas de clase y habilidades de resolución de conflictos; se incentivarán la evaluación a través de observaciones estructuradas y portafolios de aprendizaje que demuestren progresos en autorregulación, colaboración y participación en actividades de la transición.
- **Organizativos.** Buscará la implementación estable del plan de acción, con cronogramas cumplidos, actas de coordinación entre docentes de preescolar y primer grado y evidencia de revisión y ajuste de prácticas; la participación de familias se incrementa mediante al menos dos talleres informativos o sesiones de acompañamiento durante el año.

Enfoque pedagógico de la metodología de transición

Este modelo se apoya en un marco pedagógico mixto que conjuga fundamentos socioculturales y constructivistas activos para sostener la transición entre niveles. La mediación docente, las pedagogías activas, la interacción social y la experiencia compartida permiten que el aprendizaje surja desde lo cercano al niño y se despliegue hacia nuevas responsabilidades en primer grado. Conceptos clave como la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje y la importancia de la cultura de aula guían las prácticas diarias y la toma de decisiones organizativas.

En la práctica, se privilegia un aprendizaje activo y situado, donde los niños reconstruyen significados a partir de proyectos transdisciplinares y tareas auténticas. Proyectos como “Mi entorno y mi comunidad” integran lectura temprana, estimación numérica, expresión oral y colaboración en equipo, fortalecen la coherencia entre preescolar y primer grado desde el primer trimestre. Este enfoque facilita que las experiencias de aprendizaje se traduzcan en capacidades transferibles, no en contenidos aislados.

La transición armónica se sustenta en una articulación clara entre contextos. Se propone una rutina de rituales compartidos, lenguaje común entre docentes y

familias, y rúbricas de evaluación coherentes que acompañen los procesos de aprendizaje desde el inicio. La coherencia entre prácticas de aula, registro de progreso y comunicación institucional reduce la distancia entre experiencias preescolares y las expectativas de primer grado, consolidan una percepción de continuidad para niños y familias.

La equidad y la inclusión permiten orientar las decisiones pedagógicas. Se adoptan principios de diseño universal para el aprendizaje (DUA) para garantizar accesibilidad y apoyos diferenciados cuando se necesite, sin estigmas. Se prioriza la participación de las familias como garantes de la formación, integración de materiales y estrategias para atender diversidad lingüística, cultural y de ritmo de aprendizaje, y así, permitir que todas las voces sean parte del proceso de transición.

La evaluación formativa ocupa un lugar central: retroalimentación frecuente, rúbricas compartidas, portafolios de transición y observaciones estructuradas que alimentan la intervención pedagógica y las prácticas de organización. Los resultados de aprendizaje se analizan en equipos para ajustar estrategias, reasignar apoyos y reforzar áreas de mejora a nivel de aula y de gestión institucional, mantiene una visión centrada en el aprendizaje y el bienestar del niño.

Estructuración del Modelo

Este modelo propone un marco de acción continuo que acompaña la transición entre preescolar y primer grado a lo largo de cuatro fases: diagnóstico inicial, diseño de activos transicionales, implementación coordinada y evaluación continua. La idea central es asegurar una cohesión entre prácticas, registros y comunicaciones, de modo que las experiencias de aprendizaje se mantengan relevantes y portadoras de autonomía para los niños y claridad para las familias.

La estructura operativa se apoya en la generación de planes de acción por estrategias aplicados con las docentes de grado primero y preescolar (**Ver Anexo A – Evidencias fotográficas**), los cuales detallan acciones, recursos didácticos, responsables, tiempos de ejecución y criterios de evaluación, planteados a través de talleres colaborativos. Este enfoque facilita la coordinación entre niveles, permite

ajustar prácticas en función de evidencias y facilita la gobernanza institucional mediante actas, reuniones de seguimiento y ciclos de revisión.

A continuación, se presentan la conformación de los planes de acción que ilustran la intervención de la investigadora en conjunto con las maestras de grado preescolar y primero, donde se planificaron y desarrollaron las propuestas en prácticas concretas, con indicadores claros para monitorear el progreso y la progresión dentro de la organización educativa:

Cuadro 14.
Planes de Acción conjunta.

Estrategias	Acciones	Recursos didácticos	Responsables	Tiempo estimado de ejecución	Evaluación de la Propuesta
Alineación curricular y progresión	Identificar equivalencias y mapa de progresión entre preescolar y primer grado	Guía de contenidos, rúbricas compartidas	Equipos de preescolar y 1º	0-6 meses	Revisión de transferencias y evidencias de mejora
Rituales y rutinas compartidas	Implementar 5 rituales con guiones	Guiones de aula, videos, plantillas	Docentes de ambos niveles, coordinadores	3 meses	Observaciones y registros de consistencia
Participación familiar y comunicación	Talleres mensuales y canales de retroalimentación	Guías para familias, plataforma de comunicación	Equipo de enlace, docentes	12 meses	Encuestas de satisfacción y asistencia a talleres

Monitoreo y ajuste de prácticas	Comité de revisión bimensual y ajuste de prácticas	de y de	Actas, reportes, cartillas didácticas	Directivos, coordinadores, docentes	Continuo o	Minutas de revisión y decisiones de cambio
---------------------------------	--	---------	---------------------------------------	-------------------------------------	------------	--

Nota: Constituido entre la investigadora y las docentes de grado preescolar y grado 1°.

Este modelo facilita la armonización y la coherencia entre niveles, al tiempo que preserva la flexibilidad necesaria para adaptar prácticas a contextos particulares y ritmos de aprendizaje. Al vincular acciones concretas con responsables, cronogramas y métodos de evaluación, la propuesta se convierte en una herramienta operativa de la organización educativa, no solo en un marco práctico, sino en una concepción de acciones conjuntas.

Configuración del modelo

En este modelo se sostendrá la implementación de los planes de acción. Por ello, en la institución educativa se consolidaron los siguientes elementos interactuantes:

- **Comités y roles:** los actores clave incluyen el equipo directivo, coordinadores de áreas, docentes de preescolar y primer grado, equipo de enlace con familias y, cuando corresponda, representantes de la comunidad educativa. Sus funciones abarcan definir prioridades, aprobar planes de acción, monitorear avances, facilitar recursos y resolver tensiones entre niveles para evitar cuellos de botella.
- **Ritmo de reuniones y recursos:** se establece un calendario de reuniones que favorece la toma de decisiones oportuna. Se prevén sesiones de implementación semanales durante los primeros tres meses, luego reuniones quincenales en el primer semestre y revisiones de resultados cada trimestre. Las actas registran decisiones, responsables, plazos y ajustes necesarios para la continuidad del plan.

- Evidencias y evaluación: el seguimiento se apoya en un equipo de trabajo compartido, que consolida indicadores de implementación (cumplimiento de cronogramas, entrega de recursos, participación de familias), indicadores de calidad educativa (transferencias entre niveles, avances en rúbricas) y participación institucional (tasa de asistencia a talleres, satisfacción de familias). Las minutas y reportes alimentan la toma de decisiones para ajustes finos del modelo.
- Escalabilidad y sostenibilidad: formalizar roles, asegurar recursos y fortalecer la capacidad institucional para expandir el enfoque a otros componentes curriculares o niveles es esencial. La revisión anual permite adaptar el modelo a contextos nuevos y demostrar la factibilidad de ampliar la propuesta dentro de la organización educativa.

Evaluación y seguimiento del modelo

La evaluación en este modelo es formativa y continua, orientada a ajustar prácticas y mejorar la transición de manera oportuna. Se apoya en un sistema de datos accesible para docentes, directivos y familias, que facilita decisiones guiadas por evidencias y no por impresiones puntuales.

- Instrumentos clave: rúbricas de transición para lectura temprana y conteo, portafolios de evidencias de transición, observaciones estructuradas en rutinas compartidas y registros de progreso diarios. Estos elementos permiten triangulación de información y una visión integral del aprendizaje y del bienestar durante la transición.
- Frecuencia y flujo de información: recolectar datos semanalmente en actividades y rutinas clave; revisar avances quincenalmente en comités de equipo y mensual en reuniones de grado y directivos. Al cierre de cada tramo (por ejemplo, fin del primer trimestre y fin del año) se sintetizan resultados para informes y ajustes de acciones.
- Análisis de la realidad: consolida indicadores de implementación, calidad educativa y participación institucional. Las minutas de reuniones, actas de

decisiones que alimentan la toma de decisiones para reasignar apoyos, modificar cronogramas o intensificar estrategias específicas.

- Criterios de éxito: evidencia de transferencia de logros entre niveles, mejoras estables en lectura temprana y conteo, aumento de autonomía y mayor participación familiar. Los criterios se traducen en metas medibles y se revisan cada mes para ajustar prácticas pedagógicas y organizativas.
- Comunicación con familias: informes breves de progreso, sesiones de retroalimentación y actualizaciones a través de plataformas institucionales. La transparencia fortalece la confianza y facilita la continuidad entre casa y escuela.

Cronograma y roles

Este bloque define el calendario y las responsabilidades para la implementación del modelo didáctico en la Institución Educativa “Campo Dos” durante el primer año escolar. Se organiza en fases claras que permiten seguimiento, ajustes y escalabilidad dentro de la organización educativa.

Fases y duración (aproximadas)

Fase 1: Diseño y alineación (0–2 meses). Actividades: revisión de planes, identificación de equivalencias entre niveles y creación de mapas de progresión; responsables: directivos, coordinadores y equipos de preescolar y primer grado. Entregables: mapa de progresión acordado, rúbricas compartidas. Indicadores de éxito: aprobación de alineación curricular y consenso entre niveles.

Fase 2: Piloto y formación (2–4 meses). Actividades: formación docente sobre prácticas de transición, implementación de rituales compartidos y pilotaje de actividades conjuntas; responsables: docentes, coordinadores y equipo de enlace con familias. Entregables: guías de rituales, materiales piloto, actas de formación. Indicadores: asistencia y satisfacción de docentes, evidencia de prácticas colaborativas.

Fase 3: Implementación coordinada y seguimiento (4–9 meses). Actividades: implementación plena entre niveles, recopilación de datos de progreso, reuniones de revisión; responsables: directivos, docentes de ambos niveles, equipo de enlace y comités. Entregables: registros de progreso, informes de avances, actas de revisión. Indicadores: mejoras en rúbricas, transferencias observadas entre niveles, continuidad de comunicación con familias.

Fase 4: Evaluación, ajuste y escalabilidad (10–12 meses). Actividades: evaluación de resultados, ajustes de prácticas y planificación de expansión a otros componentes o niveles; responsables: directivos, coordinadores y docentes, con apoyo de familias. Entregables: informe final de implementación, plan de escalabilidad. Indicadores: transferencia sostenida de logros, viabilidad institucional para ampliar el modelo.

Cuadro 15.

Fases de implementación del modelo.

Fase	Actividades principales	Duración	Responsables	Entregables	Indicadores de éxito
Fase 1 Diseño y alineación	Revisión de planes, mapa de progresión, rúbricas compartidas	0–2 meses	Directivos; Coordinadores; Docentes de preescolar y 1º	Mapa de progresión acordado; rúbricas compartidas; actas de decisiones	Aprobación institucional; consenso entre niveles
Fase 2 – Piloto y formación	Formación docente; implementación de rituales; piloto de actividades conjuntas	2–4 meses	Docentes; Coordinadores; Equipo de enlace	Guías de rituales; materiales piloto; actas de formación	Participación y satisfacción; evidencia de prácticas colaborativas

Fase 3 – Implementación y seguimiento	Implementación completa; recopilación de datos; reuniones de revisión	4–9 meses	Directivos; Docentes; Equipo de enlace; Comité	Registros de progreso; informes de avances; minutas de revisión	Mejoras en rúbricas; transferencias observables; ; continuidad de comunicación
Fase 4 – Evaluación, ajuste y escalabilidad	Evaluación de resultados; ajustes; planificación de escalabilidad	10–12 meses	Directivos; Coordinadores; Docentes	Informe final; plan de escalabilidad	Transferencia sostenida; viabilidad de ampliar el modelo

Nota: Elaborado por la Investigadora, 2025.

SECCIÓN VI

Consideraciones finales

Fase de evaluación

Los hallazgos de la investigación, señalan que la transición pedagógica no está determinada únicamente por prácticas diarias en las aulas, sino que depende de un marco institucional claro que articule decisiones, recursos y saberes. La articulación curricular y las políticas institucionales emergen como ejes centrales de tensión cuando la planificación entre niveles no está formalizada, lo que sugiere que las mejoras en la continuidad pedagógica requieren tanto un paraguas normativo como mecanismos operativos para traducir ese paraguas en prácticas concretas. Desde la realidad evidenciada, una de las docentes señala que “el mayor reto es la falta de articulación curricular; se necesita un plan institucional” y que “el desafío es institucional: sin políticas claras, la transición seguirá considerándose un problema” (M1 y MP3). Estas afirmaciones convergen en la idea de que, la realidad demarca una necesidad de abarcar acciones conjuntas como iniciativas de articulación curricular para armonizar los procesos de transición.

Otro elemento a considerar en esta fase, fue determinado por los recursos y la formación docente funcionan como condiciones necesarias para que las políticas y la planificación se traduzcan en mejoras sustantivas. La carencia de recursos y apoyo se identifica como un obstáculo fundamental, mientras que la formación específica en transición pedagógica aparece como un potenciador capaz de moderar limitaciones materiales y organizacionales. Esta realidad se evidenció en testimonios como: “El desafío es la falta de recursos y apoyo; se requiere inversión” y “El reto es la falta de formación docente en transición pedagógica” ilustran esta

dinámica, es decir, sobre continuidad educativa que se describe habitualmente como una condición sin la cual los planes quedan sin ninguna proyección de cambio.

Un tercer aspecto a valorar, es el escaso diálogo entre niveles como mecanismo para activar la coordinación práctica y la continuidad pedagógica. MP2 sostiene explícitamente la necesidad de generar espacios de diálogo entre niveles, lo que, si se materializa, podría facilitar la construcción de acuerdos y cronogramas compartidos. En la interpretación de la realidad, estas propuestas de diálogo no son accesorias, es decir, funcionan como condiciones precursoras para la implementación de articulación curricular y la adopción de políticas más claras.

Es de destacar que, la comparación entre niveles (preescolar - primer grado) sugiere diferencias contextualizadas en las prioridades de intervención. En preescolar, la articulación curricular y las políticas institucionales tienden a ser más visibles cuando se discute planificación estructurada, mientras que en primer grado la formación docente y el diálogo entre niveles emergen como condiciones críticas para sostener la continuidad. Estas diferencias señalan que las estrategias de mejora deben ser sensibles al contexto y a las dinámicas propias de cada nivel, y así evitar enfoques únicos para toda la institución.

Por ello, luego de concebir los hallazgos y la aplicación de la primera fase del plan de acción se puede considerar lo siguiente: Primero, institucionalizar un plan claro y políticas asociadas que orienten la transición; segundo, asegurar la inversión en recursos y, de manera central, en el desarrollo profesional de los docentes para fortalecer prácticas articuladas; tercero, fomentar espacios formales e informales de diálogo entre niveles que faciliten la coordinación y la coherencia curricular. En resumen, la continuidad pedagógica parece depender de una tríada: marco institucional, capacidades docentes y cultura de coordinación entre niveles.

REFERENCIAS

- Acero, L., Mora, A., y Torres, S. (2018). Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva. Tesis de Maestría presentada para la Universidad Pedagógica Nacional – Colombia. Disponible en línea en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9841/TO-21946.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Akramjonovna, A. (2025). Impacto del entorno de aprendizaje innovador en la organización de educación preescolar en el proceso educativo y las actividades de los pedagogos. *European International Journal of Pedagogics*.
- Anderson, G., y Herr, K. (2017). El docente investigador. La investigación acción como una forma valida de generación de conocimientos. Argentina: Novedades Educativas.
- Bandura, A. (1999) Teoría del Aprendizaje social. México: Prentice Hall.
- Coll, C., y Solé, I. (2007). El Constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- De la Villa, J. y Gutiérrez, A. (2018). Ambientes de aprendizaje: Diseño y organización del aula en educación infantil. España: Ediciones Narcea.
- Denzin, N. K. (2010). La ley de investigación: una introducción teórica a los métodos sociológicos. España: Ariel Educación.
- Eccles, J., y Roeser, R. (2011). Influencias de la escuela y la comunidad en el desarrollo humano. España: Catarata.
- Fajardo, D. (2023). Aportes teóricos desde los componentes del ambiente de aprendizaje para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el proceso de transición del estudiante de nivel preescolar al grado primero en Colombia. Tesis doctoral presentada para la UPEL-IPRGR.
- Forero, E. y Grijalba, G. (2023). Transiciones efectivas y armoniosas: experiencia didáctica en el Colegio Rural El Verjón. Tesis de Maestría presentada para la Universidad Libre de Colombia. Disponible en línea en: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/9487138>.

- García, M. (2019). Recursos didácticos en la educación infantil. España: Editorial Graó.
- García, R. y Martínez, P. (2019). Recursos didácticos en el aula de educación infantil: Un enfoque práctico. España: Ediciones Pirámide.
- Gimeno, J. (2008). La educación como construcción social. España: Ediciones Morata.
- Gondiawati, N., y Nurhayati, S. (2024). Aprendizaje centrado en el niño en el entorno doméstico: Implementación y desafíos. *Jurnal Simki Pedagogia*.
- González, L. (2020). El impacto de los espacios de aprendizaje en el desarrollo infantil. *Anuario de Investigación Educativa*, 12(3), 112-128. DOI: 10.5678/aie.2020.452.
- González, M. (2010). Investigación sociocrítica: un enfoque transformador. Buenos Aires: Ediciones del Centro.
- González-Rey, F. (2014). Investigación cualitativa y subjetividad. Barcelona: Graó.
- Hao, Q., Barnes, B., y Jing, M. (2021). Cuantificación de los efectos de los entornos de aprendizaje activo: separación de las aulas de aprendizaje físico de los enfoques pedagógicos. *Investigación sobre entornos de aprendizaje*.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. (2000). Evaluación de programas de capacitación. México: Paidós.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas de investigación cualitativa. España: Morata.
- López, J., y Furrer, O. (2016). Escenarios de estudio en investigación social. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Programa ¡Todos listos!
- Morrison, G. (2010). Educación Infantil. 10ma. Edición. España: Pearson-Prentice Hall.
- Pandey, P., & Mohanty, P. (2025). Enfoques tecno pedagógicos para el aprendizaje holístico en ECCE. *Cuidado y educación de la infancia*.
- Pérez, E. (2014). El juego como estrategia pedagógica en la educación infantil. México: trillas.

- Puerto, J. (2021). Estrategias de ambientación en la educación infantil: Claves para un espacio de aprendizaje efectivo. España: Editorial Octaedro.
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
- República de Colombia. (1994). Ley General de Educación (115 de 1994).
- Rico, M. (2018). Formación docente: Un reto hacia la transformación educativa. España: Harder Editorial
- Rojas, B. (2014). Investigación cualitativa. Fundamentos y Praxis. Caracas: FEDUPEL.
- Silva, F. (2017). Diseño de investigación de campo. Madrid: McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.
- Unesco. (2015). La educación como bien común mundial. Paris: Ediciones de la Unesco.
- Wang, X., Ye, P., y Qiao, T. (2024). Juego libre y juego pedagógico: un estudio de caso múltiple de las opiniones de los profesores sobre el juego en los centros chinos de educación infantil. Fronteras en la educación.

ANEXOS

ANEXO A
Evidencia fotográfica de la planificación y ejecución de la propuesta de acción

Leyenda: Aplicación de estrategia: Alineación curricular y progresión con docentes de grado preescolar y grado primero.



Leyenda: Participación de las docentes de grado preescolar y grado primero en los talleres de alineación curricular hacia transiciones armónicas.



Leyenda: Aplicación de estrategia: Rituales y rutinas compartidas en conjunto con coordinadores, con docentes de grado preescolar y grado primero



Leyenda: Desarrollo de rituales y rutinas compartidas en conjunto con coordinadores, con docentes de grado preescolar y grado primero y posterior socialización.



ANEXO B
Instrumento de recolección tipo entrevista



Instrumento de Entrevista Abierta

Título del estudio: *La transición pedagógica entre educación infantil y básica primaria en la Institución Educativa Campo Dos (Norte de Santander)*

Informantes Clave: Docentes de educación infantil (3) y docentes de grado primero de primaria (3).

Objetivos de la entrevista:

1. Diagnosticar los factores de armonización en el proceso de transición pedagógica desde la educación preescolar a la básica primaria.
2. Analizar los elementos didácticos que conforman la transición pedagógica entre educación preescolar y grado primero de básica.

Preguntas de la entrevista

1. Concepción de la transición pedagógica

- ¿Cómo entiende usted el proceso de transición de los niños y niñas desde la educación infantil hacia el grado primero de básica primaria?

2. Factores de continuidad y ruptura

- Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que facilitan o dificultan la armonización entre las prácticas pedagógicas de preescolar y las de primaria?

3. Prácticas didácticas en el aula

- ¿Qué estrategias didácticas utiliza en su grado para favorecer la adaptación de los niños que provienen de educación infantil?

4. Currículo y articulación

- ¿De qué manera percibe la relación entre el currículo de educación infantil y el de grado primero? ¿Existen puntos de encuentro o vacíos?

5. Dimensión socioemocional

- ¿Qué importancia le atribuye a los aspectos socioemocionales en el proceso de transición y cómo los aborda en su práctica pedagógica?

6. Recursos y materiales

- ¿Qué recursos didácticos considera más pertinentes para apoyar la transición entre preescolar y primaria? ¿La institución provee los necesarios?

7. Rol de las familias

- ¿Cómo percibe la participación de las familias en este proceso de transición y qué impacto cree que tiene en la adaptación de los niños?

8. Evaluación de aprendizajes

- ¿Qué criterios o formas de evaluación utiliza para valorar los avances de los niños en este periodo de transición?

9. Trabajo colaborativo entre docentes

- ¿Existen espacios de diálogo o coordinación entre docentes de preescolar y de primaria en la institución? ¿Cómo influyen en la continuidad pedagógica?

ANEXO C
Testimonios obtenidos del proceso de diagnóstico socioeducativo

Respuestas de las docentes

1. Concepción de la transición pedagógica

- **M1:** “La transición se siente como un salto brusco; los niños pasan de un ambiente flexible a uno rígido, y no hay un puente claro que los prepare.”
- **M2:** “Más que transición, parece un corte. Los niños llegan confundidos porque lo que hacían en preescolar no se conecta con lo que se les exige en primero.”
- **M3:** “No lo veo como un proceso planificado, sino como un cambio abrupto que genera ansiedad en los niños.”
- **MP1:** “Los niños llegan sin las bases que se esperan en primero, lo que hace que la transición sea más un problema que una oportunidad.”
- **MP2:** “No hay claridad institucional sobre cómo debe darse esa transición, cada docente lo maneja como puede.”
- **MP3:** “Se entiende como un paso natural, pero en la práctica es un choque fuerte para los niños y para nosotras.”

2. Factores de continuidad y ruptura

- **M1:** “No hay continuidad metodológica; lo que hacemos en infantil no se retoma en primaria.”
- **M2:** “Las rupturas son más evidentes que las continuidades, sobre todo en la forma de evaluar y en el ritmo de trabajo.”
- **M3:** “Los horarios rígidos y la presión por cumplir contenidos rompen con la dinámica lúdica de preescolar.”
- **MP1:** “Los niños llegan con hábitos distintos y cuesta mucho adaptarlos a la disciplina de primaria.”
- **MP2:** “La falta de comunicación entre docentes de ambos niveles dificulta cualquier armonización.”
- **MP3:** “No hay lineamientos claros que nos ayuden a dar continuidad; cada quien improvisa.”

3. Prácticas didácticas en el aula

- **M1:** “Intento usar juegos, pero en primaria no se valoran y se pierden rápidamente.”
- **M2:** “Las estrategias que aplico no siempre funcionan porque en primero se exige más formalidad.”
- **M3:** “No hay tiempo para adaptar actividades; se prioriza cumplir con el plan de área.”
- **MP1:** “Uso fichas y guías, pero siento que no responden a la necesidad de adaptación de los niños.”
- **MP2:** “Las estrategias lúdicas se ven como pérdida de tiempo frente a los contenidos.”
- **MP3:** “No hay acompañamiento para diseñar estrategias específicas de transición.”

4. Currículo y articulación

- **M1:** “El currículo de infantil y el de primaria chocan en sus métodos y recursos”
- **M2:** “No hay articulación real, los vacíos son evidentes”
- **M3:** “Los puntos de encuentro son mínimos, casi inexistentes, porque se ven muchas debilidades en los de grado primero”
- **MP1:** “El currículo de primero no reconoce lo que se hace en preescolar”
- **MP2:** “Existen vacíos enormes, sobre todo en lectura y escritura donde no hay una conexión entre uno y otro”
- **MP3:** “No hay un plan institucional que articule ambos niveles”

5. Dimensión socioemocional

- **M1:** “Los niños llegan inseguros y lloran mucho, pero no hay protocolos claros para acompañarlos.”
- **M2:** “Se reconoce la importancia, pero en la práctica no hay tiempo para atender lo socioemocional.”

- **M3:** “La presión por cumplir contenidos deja de lado lo emocional.”
- **MP1:** “Los niños se sienten desbordados y no tenemos apoyo psicológico suficiente.”
- **MP2:** “La institución no prioriza lo socioemocional, se centra en lo académico.”
- **MP3:** “Se habla de la importancia, pero no hay estrategias concretas.”

6. Recursos y materiales

- **M1:** “Los materiales son escasos y muchas veces los ponemos de nuestro bolsillo.”
- **M2:** “No contamos con recursos adecuados para hacer la transición más amigable.”
- **M3:** “La institución no provee lo necesario, trabajamos con lo mínimo.”
- **MP1:** “Los recursos son insuficientes y poco pertinentes.”
- **MP2:** “No hay materiales diseñados para la transición, usamos lo que hay.”
- **MP3:** “La falta de recursos limita mucho las estrategias que podríamos implementar.”

7. Rol de las familias

- **M1:** “Las familias participan poco y no entienden la importancia de la transición.”
- **M2:** “Algunos padres no acompañan el proceso, lo que genera más dificultades.”
- **M3:** “La mayoría de familias no se involucra, dejan todo en manos de la escuela.”
- **MP1:** “Los padres presionan por resultados académicos sin comprender el proceso de adaptación.”
- **MP2:** “La comunicación con las familias es débil y no hay estrategias institucionales claras.”
- **MP3:** “El impacto es negativo porque las familias no refuerzan en casa lo que se trabaja en la escuela.”

8. Evaluación de aprendizajes

- **M1:** “Se evalúa con listas de chequeo, pero no reflejan el verdadero proceso.”
- **M2:** “La evaluación es muy rígida y no se ajusta a la transición.”
- **M3:** “No hay criterios claros, cada docente evalúa a su manera.”
- **MP1:** “Se exige calificar con notas, lo que genera presión innecesaria.”
- **MP2:** “La evaluación no considera lo socioemocional, solo lo académico.”
- **MP3:** “No hay coherencia entre la evaluación de infantil y la de primaria.”

9. Trabajo colaborativo entre docentes

- **M1:** “No existen espacios de diálogo entre infantil y primaria.”
- **M2:** “La coordinación es casi nula, cada nivel trabaja aislado.”
- **M3:** “Nunca hemos tenido reuniones conjuntas para planear la transición.”
- **MP1:** “La falta de comunicación genera rupturas en el proceso.”
- **MP2:** “No hay cultura de trabajo colaborativo en la institución.”
- **MP3:** “La continuidad pedagógica se ve afectada por la ausencia de coordinación.”

ANEXO D
Constancia de validación del instrumento de recolección

CONSTANCIA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe, Dr. Andry Emanuel Bonilla Carrillo, con título de Dr. En Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista de la participante, Exelena Cristancho, estudiante de la Maestría en Innovaciones Educativas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya tesis tiene por título: ARMONIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO INTEGRADO “CAMPO DOS”. Considero que el instrumento presentado reúne: las preguntas concebidas desde los objetivos de investigación coherentes con el método aplicado.

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con los objetivos de investigación, y, (b) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los 19 días del mes de agosto de 2025.



Dr. Andry Emanuel Bonilla Carrillo
Número de Contacto: 0412-2595720

CONSTANCIA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe, Dra. Arelys Florez Villamizar, con título de Dra. En Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista de la participante, Exelenia Cristancho, estudiante de la Maestría en Innovaciones Educativas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya tesis tiene por título: ARMONIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO INTEGRADO “CAMPO DOS”. Considero que el instrumento presentado reúne: coherencia entre objetivos, método y acciones metodológicas para el desarrollo de la investigación.

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con los objetivos de investigación, y, (b) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los 10 días del mes de agosto de 2025.



Dra. Arelys Florez Villamizar
Número de Contacto: 0424-7154406

CONSTANCIA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe, Dr. Tony Samuel Rincón, con título de Dr. En Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista de la participante, Exelenia Cristancho, estudiante de la Maestría en Innovaciones Educativas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya tesis tiene por título: ARMONIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO INTEGRADO "CAMPO DOS". Considero que el instrumento presentado reúne: los ejes temáticos relacionados con el objeto de estudio.

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con los objetivos de investigación, y, (b) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los 14 días del mes de agosto de 2025.



Dr. Tony Samuel Rincón
Número de Contacto: 0412-0879045