

Retos para acompañar las trayectorias y transiciones entre la educación inicial y primaria

Challenges in Supporting Educational Trajectories and Transitions between Early Childhood and Primary Education

Nataly Restrepo Restrepo¹
Nilsa Shirley Benítez²
María Eugenia Soto Muñoz³

Resumen

Este artículo analiza las concepciones, sentidos y retos que emergen de los discursos sobre las transiciones educativas del nivel inicial al primario, considerados momentos cruciales que pueden influir positiva o negativamente en las trayectorias educativas de los niños y niñas, dados los desafíos pedagógicos y emocionales involucrados. A partir de una revisión documental, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentado en un paradigma hermenéutico y un diseño descriptivo-interpretativo. La técnica empleada fue el análisis de contenido, a través del cual se clasificaron y examinaron temáticamente diversos documentos, considerando sus temas, contenidos y afirmaciones. Los resultados muestran que los principales intereses de los autores se centran en comprender teóricamente el fenómeno de las *transiciones educativas*, destacando las *fronteras* y los *umbrales*, como, los puntos críticos de la trayectoria entre la educación inicial y primaria. Las fronteras, entendidas como las divisiones estructurales entre niveles educativos, condicionan y limitan las experiencias de transición. Imponen nuevas expectativas y normas, configurando un entorno que puede resultar extraño o desafiante. Los umbrales,

¹Licenciada en Educación Preescolar, doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata (UNLP); docente-investigadora de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: nataly.restrepore@amigo.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5185-352X>

²Licenciada en Educación Básica énfasis en humanidades y Lengua Castellana, magister en Educación, estudiante de Doctorado en Educación; directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: dir.educacioninfantil@amigo.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0876-8909>

³Educadora de Párvulos, doctora en *Educación de la West Georgia University*; Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. E-mail: mesoto@ucsc.cl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9333-9702>

a su vez, son momentos de transformación profunda en los que las infancias no solo adaptan sus conocimientos, sino también su identidad como estudiantes. Están marcados por la experiencia emocional y subjetiva de los niños y niñas. Como conclusión, se deben diseñar entornos pedagógicos y emocionales que respalden los procesos internos de las infancias, fortalecer la articulación institucional mediante co-construcción conjunta y propuestas curriculares y didácticas que incorporen principios de progresión, continuidad y diferenciación, y fomentar experiencias centradas en los niños y niñas y el trabajo familia-escuela.

Palabras clave: transición educativa, educación infantil, educación primaria, trayectoria educativa, frontera, umbral

Abstract

This article analyzes the conceptions, meanings, and challenges emerging from the discourse on educational transitions from the initial to the primary level, regarded as crucial moments that may positively or negatively influence boys and girls' educational trajectories, given the pedagogical and emotional challenges involved. Based on a document review, this research was carried out with a qualitative approach supported by a hermeneutic paradigm and a descriptive-interpretive design. The technique employed was content analysis, through which a diversity of documents was classified, considering their themes, contents, and assertions. The results show that the authors' main interests focus on theoretically understanding the phenomenon of *educational transitions*, highlighting *frontiers* and *thresholds*, i.e., the critical points in the path between initial and primary education. Frontiers, understood as the structural divisions between educational levels, condition and limit transition experiences. They impose new expectations and norms, configuring an environment that may prove strange or challenging. On the other hand, thresholds are moments of profound transformation, wherein children not only adapt their knowledge, but also their identity as students. They are marked by the emotional and subjective experience of boys and girls. As a conclusion, pedagogical and emotional environments must be designed which support children's internal processes, institutional articulation must be strengthened through joint co-construction and curricular and didactic proposals, and experiences centered on boys and girls and family-school work must be fostered.

Keywords: educational transition, early childhood education, primary education, educational trajectory, frontier, threshold

Introducción

Según la historiografía, a partir de 1979 se empezaron a consolidar acciones frente a la deserción, el fracaso escolar y la repitencia de los primeros grados en Colombia. Abello Correa (2008) afirma que dichas acciones apostaron por una mayor articulación entre el preescolar y la primaria para disminuir el fracaso escolar, especialmente en el primer grado.

Durante las décadas de 1980 y 1990, Colombia abordó el problema de la transición educativa con diversas iniciativas. En 1987 se revisaron los objetivos del primer grado y se propuso el grado de transición para ampliar la cobertura de niños y niñas (NNA⁴) de 5 a 6 años, facilitando el paso entre el hogar y la escuela. Sin embargo, la falta de respaldo normativo impidió resolver estos problemas; los NNA ingresaban directamente a primer grado sin haber cursado transición. Por ello, en 1992 se implementó el grado transición como obligatorio (Cerde, 1996).

Ante esta problemática, el Ministerio de Educación (MEN) realizó el estudio *Articulación del preescolar y el primer grado*, donde se identificó la articulación como un problema central en las transiciones educativas. Este diagnóstico impulsó la creación de un marco general para un modelo de articulación. No obstante, Alvarado y Suárez (2009) mencionan que, aunque se hacen referencias puntuales al tema de las transiciones y a garantizar el tránsito de los NNA por experiencias educativas diversas y enriquecedoras, el documento no conceptualiza las transiciones escolares ni los mecanismos y estrategias de articulación hogar-preescolar-primaria.

El MEN (2015) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2017) alertaron sobre la deserción escolar y la baja matrícula en menores de seis años, lo que motivó la implementación de mecanismos para acompañar las transiciones educativas. Entre ellos se destacan el programa *¡Todos Listos!* (MEN, 2016) y la guía del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2019), ambos orientados a garantizar el ingreso, la permanencia y la continuidad en la trayectoria educativa.

A nivel regional, la Secretaría de Educación de Antioquia (SEDUCA, 2017) emitió la Circular 000228, mientras que la Secretaría de Educación del Distrito (2019) elaboró un documento para acompañar transiciones efectivas y armónicas. Finalmente, desde el MEN (2017) se publicaron orientaciones específicas para estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales.

Estos esfuerzos normativos reflejan una visión nacional orientada a garantizar transiciones armónicas y trayectorias educativas continuas. Sin embargo, aunque los marcos normativos son claros y las estrategias de transición han mejorado la cobertura y reducido las desigualdades, aún persisten desafíos relacionados con las transiciones y la articulación. Investigaciones como las de Lavista *et al.* (2018), Urbina-García y Kyriacou (2018), Restrepo Restrepo (2022) y Soto-Muñoz y Zapata (2022) evidenciaron que, a pesar de los avances, persisten las dificultades en la articulación

⁴ Se utilizará la sigla NNA para hacer referencia a niñas-niños y adolescentes de manera inclusiva a lo largo del documento.

entre instituciones, la continuidad curricular, las prácticas pedagógicas y los métodos de enseñanza, destacando la importancia de documentar, sistematizar y profundizar en este campo de estudio.

Hay que advertir que esta problemática no es exclusiva de Colombia, pues el estudio de las transiciones educativas ha sido objeto de análisis en todo el continente. Investigaciones realizadas en los últimos años han identificado múltiples desafíos estructurales y pedagógicos. Por ejemplo, según Narea *et al.* (2022) y Restrepo Restrepo (2022), existe una fragmentación tanto en la articulación horizontal (entre instituciones y actores) como en la vertical (entre niveles educativos), evidenciada en enfoques metodológicos desconectados que dificultan el desarrollo de trayectorias educativas continuas y coherentes.

A nivel político, Junqian (2024) advierte que, aunque las políticas y los programas buscan incrementar la matrícula de infancias en menores de seis años, estos solo se centran en la cobertura. Entretanto, para González *et al.* (2024), es urgente que los agentes implicados en las políticas consideren la complejidad de este proceso, en aras de contribuir a su éxito.

Desde lo didáctico, autores como Elias *et al.* (2023) y Soto-Muñoz *et al.* (2024) destacan la falta de continuidad curricular y diferencias en los contenidos. Por su parte, Zhao (2023) evidenció que, mientras que la educación preescolar prioriza el juego y el desarrollo de habilidades, la primaria tiende a centrarse en el trabajo estructurado.

Otro de los factores es la discusión sobre la madurez escolar. Pohlmann-Rother *et al.* (2024) señalan que las infancias que ingresan a transición a edades más tempranas suelen presentar menores habilidades en el primer año escolar. Esto, en comparación con sus pares de mayor edad. En esta línea se destaca la madurez escolar como un factor esencial del desarrollo infantil, fundamental para una transición educativa armoniosa.

La formación docente es otro eje crítico. Según González-Moreira *et al.* (2020) y Padilla y Mayor (2022), la falta de formación para abordar las transiciones educativas limita la capacidad para comprender y responder a las necesidades emocionales, sociales y pedagógicas del proceso. Seabra-Santos *et al.* (2022) demostraron que la formación docente es clave para el éxito educativo; su estudio reveló que los NNA cuyos maestros participaron en un programa de formación reportaron mejores habilidades sociales y rendimiento académico.

Por último, existen diferencias en las concepciones docentes sobre la *transición educativa*. Robayanti y Djoehaeni (2024) y Restrepo Restrepo (2020) afirman que los docentes de Educación Infantil priorizan el juego, la exploración y el desarrollo integral, mientras que los de primaria suelen enfocarse en resultados académicos y habilidades formales. Para Martins de Sousa y Santos (2021), esta disparidad en las concepciones dificulta la construcción de una experiencia de transición fluida.

En vista de lo anterior, en este estudio se realizó una revisión de la literatura especializada que buscó comprender los discursos y prácticas sobre las transiciones educativas presentes en documentos oficiales, normas y artículos científicos a nivel nacional e internacional. Este análisis buscó responder a la siguiente pregunta: *¿Qué concepciones, sentidos y retos emergen de los discursos sobre las transiciones educativas?*

Para ello, se plantearon tres objetivos: identificar las concepciones que sustentan el concepto de *transición*, describir los puntos críticos como fronteras y umbrales, y analizar los retos que emergen de los discursos y prácticas frente a la trayectoria educativa. Con ello, se espera aportar a una comprensión integral y situada de las transiciones educativas.

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, enmarcado en un paradigma hermenéutico y con un diseño descriptivo-interpretativo, cuyo objetivo fue comprender los discursos de la literatura especializada sobre transiciones educativas. Como lo plantea Sandoval (2002), los procesos de investigación cualitativa tienen una “naturaleza multicíclica, caracterizada por un diseño semiestructurado y flexible” (p. 41). Se empleó el *método documental*, definido como el proceso de búsqueda, evaluación y selección de fuentes relevantes para la pregunta de investigación, tal como lo establece Fernández Chaves (2003), quien destaca la necesidad de expresar el contenido sin ambigüedades.

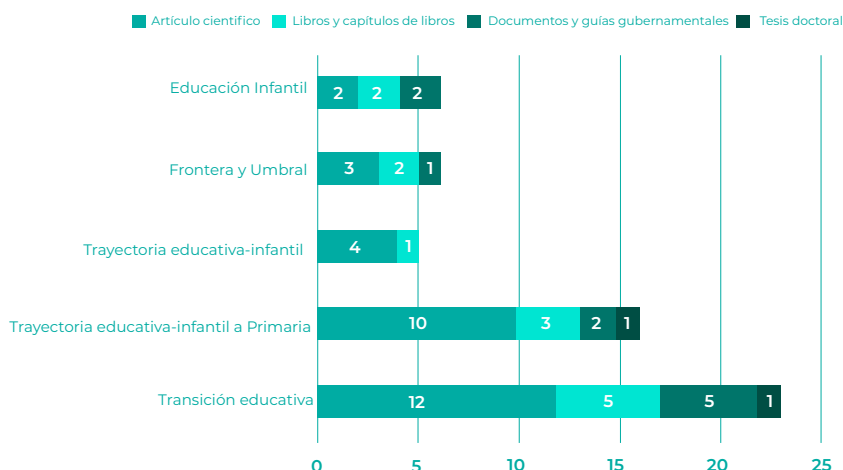
La búsqueda documental fue sistemática y se realizó a través de las bases de datos Web of Science, ERIC, Google Académico, Scopus, Dialnet, Redalyc y SciELO. La estrategia de búsqueda empleó operadores booleanos (i.e., AND, OR y NOT) para la combinación de descriptores clave —por ejemplo, “transición educativa” OR “educación primaria” AND “articulación” OR “frontera” y “umbral”— y la exclusión de material concerniente a “educación universitaria”. Esto ayudó a ampliar resultados relevantes y excluir contenidos que no fueran pertinentes para el estudio.

Los criterios de inclusión contemplaron documentos relacionados con políticas educativas, normativas oficiales y estudios científicos a nivel nacional e internacional centrados en las transiciones educativas. Se excluyeron documentos no actualizados o que no presentaran una relación directa con el objeto de estudio. El marco temporal de análisis comprendió el periodo entre 2010 y 2025, y el *corpus* final estuvo conformado por 51 documentos. Para garantizar transparencia metodológica y replicabilidad, se siguieron los principios de la declaración PRISMA, especificando fuentes, criterios de inclusión y exclusión.

Tras una lectura preliminar de títulos, resúmenes e índices temáticos, se seleccionaron 56 documentos que cumplieran con los criterios definidos. La Figura 1 clasifica los textos analizados por tipología documental y núcleos temáticos, como parte del protocolo de transparencia y reproducibilidad metodológica.

Figura 1

Distribución de textos analizados según categoría y tipología



La técnica empleada fue el *análisis de contenido*, definida por Krippendorff (1990) como la formulación de inferencias válidas y reproducibles a partir de datos, con enfoque en la comunicación simbólica. Para el análisis, se construyó una matriz en Excel que permitió desarrollar cuatro niveles: un *análisis de temas* que contabilizó el número de veces que se hacía referencia a determinadas situaciones u hechos sociales; un *análisis de contenido pragmático* que consistió en la clasificación de los signos o categorías del mensaje según sus causas o efectos; un *análisis de afirmaciones*, correspondiente a la frecuencia con la que ciertos hechos o situaciones se caracterizaron de una manera determinada; y un *análisis de atribución*, centrado en la frecuencia con la que aparecían ciertas caracterizaciones o términos. Esto permitió establecer comparaciones, similitudes y diferencias e identificar intenciones discursivas.

Resultados y discusión

Este apartado presenta los hallazgos derivados del análisis documental, estructurados a partir de categorías emergentes relacionadas con la transición educativa. Los resultados se organizan en torno a tres núcleos temáticos: concepciones sobre la transición, fronteras y umbrales en la transición de NNA de la educación inicial a la primaria y retos para acompañar las trayectorias educativas. Esto se describe en la Tabla 1.

Tabla 1

Autores representativos por núcleo temático

Núcleo temático	Total de textos	Autores representativos
Concepciones sobre la transición primera infancia	19	Bronfenbrenner (1987), van Gennep (1988), Taylor (1995). Gimeno Sacristán (1996), Newman y Paasi (1998), Rogoff (2003), Artiaga, (2009), Ames y Rojas, (2010). Fabian y Dunlop (2002), Vogler <i>et al.</i> (2008), Abello Correa (2008), Ackesjö (2013), Ballam <i>et al.</i> (2017), Peters y Sandberg (2017), Azorín Abellán (2019), Pàmies Rovira <i>et al.</i> (2020), Restrepo Restrepo (2020), Zahari y Nazri (2024), Soto-Muñoz <i>et al.</i> (2024)

Fronteras y umbrales en la transición de NNA	13	Castro <i>et al.</i> (2015), Peters y Sandberg (2017), Sandberg <i>et al.</i> (2017), Ackesjö (2013), Asatova <i>et al.</i> (2021), Padilla y Mayor Ruiz (2022), Restrepo Restrepo (2022), Soto-Muñoz y Zapata (2022), Beatson <i>et al.</i> (2023), Zhao (2023), Kim (2024), Komar (2024), Robayanti y Djoehaeni (2024)
Retos para acompañar las trayectorias educativas	17	Nicastro y Greco (2009), Ferretti y Bub (2016), Correia y Marques-Pinto (2016), Karlsdóttir y Perry (2017), Boyle y Petriwskyj (2018), García <i>et al.</i> (2020), González-Moreira <i>et al.</i> (2020), McWayne <i>et al.</i> (2024), Padilla y Mayor (2022), Restrepo Restrepo (2022), Beatson <i>et al.</i> (2023), Bennett, (2006), Elias <i>et al.</i> (2023), Romero-Gallardo (2023), Junqian (2024), Kim (2024), Pohlmann-Rother <i>et al.</i> (2024)

Concepciones sobre las transiciones educativas

El concepto de *transición educativa* ha sido abordado desde diversas perspectivas, lo que evidencia su complejidad y relevancia como fenómeno pedagógico, psicológico y sociocultural. Estas transiciones no solo implican un cambio físico de un entorno a otro, sino que también suponen procesos de reconfiguración identitaria, adaptación cultural y emocional que afectan tanto a NNA como a las instituciones y las familias involucradas (Alvarado y Suárez, 2009; Ackesjö, 2013).

En esta investigación, las transiciones se leen desde la perspectiva de las trayectorias educativas. En este contexto, Nicastro y Greco (2009) explican que comprender la identidad en relación con estas trayectorias significa estudiar tanto al sujeto como a la organización escolar de manera simultánea, permitiendo que cada uno mantenga su singularidad y sus características propias.

Según lo que plantea Restrepo Restrepo (2020), la trayectoria educativa da cuenta de los modos en que los sujetos transitan efectivamente por el sistema educativo. Este concepto sintetiza los itinerarios que niñas, niños, familias, docentes y agentes recorren. No solo se refiere a los itinerarios de entrada y salida hacia instituciones educativas y entre ellas, sino también a lo que le acontece al sujeto en el *ámbito sociocultural, socioeducativo y personal*. Lo sociocultural involucra el reconocimiento frente a la lectura del contexto, la capacidad instalada de las instituciones y las barreras-facilitadores desde los discursos y prácticas en los escenarios. Lo socioeducativo aborda los ritos de paso empleados para preparar y acompañar a las infancias y las familias en la transición desde procesos curriculares y didácticos, y, por último, la dimensión personal se relaciona con la historia de vida de cada individuo y el reconocimiento de sus características cognitivas-emocionales y de su identidad.

Desde una perspectiva sociocultural, Vogler *et al.* (2008) definen las *transiciones* como “acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicas a lo largo del curso de la vida” (p. 2). Las transiciones son, pues, procesos multidimensionales influenciados por interacciones, experiencias y contextos. Gimeno Sacristán (1996) las describe como momentos de crisis y reconfiguración, donde el contexto puede tanto potenciar como limitar el proceso. Por su parte, Bronfenbrenner (1987) destaca la importancia de factores sociopolíticos, familiares y comunitarios como mediadores clave que pueden facilitar o inhibir la adaptación y el progreso de los NNA durante estas etapas de cambio.

Desde la perspectiva antropológica, van Gennep (1988) introduce el concepto de *ritos de paso* como eventos que permiten a un individuo transitar de una etapa a otra a través de actos simbólicos y ceremonias. Este concepto, aplicado al ámbito educativo, es ampliado por Fabian y Dunlop (2002), quienes identifican tres fases clave en las transiciones escolares: los ritos preliminares (separación del contexto anterior), los ritos liminales (momento de transición) y los ritos posliminales (incorporación al nuevo entorno). Estos ritos, considerados herramientas pedagógicas y culturales, facilitan la integración del estudiante en su nuevo contexto educativo.

Desde una propuesta socioeducativa y cultural, Ackesjö (2013) retoma los aportes de Taylor (1995), Newman y Paasi (1998), Rogoff (2000), Wenger (2000) y Tuomi-Gröhn, Engeström, y Young (2003), para conceptualizar las transiciones como procesos de reconstrucción identitaria en contextos cambiantes. En este marco, las *fronteras* se entienden como marcadores simbólicos de pertenencia y exclusión, mientras que los *umbrales* representan espacios intermedios que exigen adaptación, permitiendo a las infancias redefinir su identidad al enfrentar lo nuevo y dejar atrás lo anterior.

En consonancia con esta visión, Azorín Abellán (2019) describe las transiciones como un 'viaje' o una 'travesía' que requiere la construcción de puentes y nexos entre contextos educativos. Estos puentes, tanto simbólicos como prácticos, facilitan la continuidad entre sistemas y eliminan las barreras entre un mundo y otro. Dicha propuesta se vincula con la noción de *umbrales educativos* desarrollada por Ballam *et al.* (2017) y Peters y Sandberg (2017), quienes exploraron las zonas fronterizas y los ritos de paso que ocurren en los momentos de transición, considerando su impacto en las apuestas didácticas y en la configuración de los roles de las infancias dentro de los nuevos contextos escolares.

La mayoría de los autores coinciden en que las transiciones educativas son procesos complejos y multidimensionales dentro de los cuales los sujetos atraviesan momentos y experiencias ligados a ritos de paso. Van Gennep (1988) identifica tres etapas: *iniciación, separación y agregación*. De manera similar, Anderson *et al.* (2000) y Gimeno (1996) proponen tres fases: *antes, durante y después* del cambio, enfatizando el tránsito desde el contexto previo hasta la estabilización en el nuevo entorno. Estas fases constituyen aspectos fundamentales del proceso de transición que deben ser cuidadosamente acompañados en el ámbito educativo para garantizar trayectorias educativas exitosas.

En este análisis se encuentra que, para un adecuado acompañamiento en los procesos de transición educativa, es crucial considerar la experiencia subjetiva de los NNA, quienes enfrentan no solo cambios académicos, sino también transformaciones emocionales y relacionales. Según Valls (2003, citado en Azorín Abellán, 2019), Restrepo Restrepo (2020) y Zahari y Nazri, (2024), es necesario desarrollar acciones intencionadas de preparación que incluyan la creación de vínculos afectivos y la construcción de reglas, rutinas y eventos significativos, así como experiencias que generen continuidad y sentido para los NNA.

Pàmies Rovira *et al.* (2020) advierten que la falta de apoyo y acompañamiento emocional y pedagógico en estas etapas puede aumentar significativamente el riesgo de desvinculación escolar, pues las infancias, ante la incertidumbre y la frustración, pueden experimentar afectaciones en su bienestar emocional y su proceso de aprendizaje.

Finalmente, en Colombia, la transición educativa es presentada en documentos oficiales como un proceso clave del curso de vida que marca cambios significativos en el desarrollo de las infancias. Se estructura como un itinerario de entrada y salida entre instituciones que requiere estrategias interinstitucionales e intersectoriales que articulen acciones pedagógicas, administrativas y familiares. La articulación se concibe como una acción colectiva horizontal, donde diversos actores y sectores suman esfuerzos para alcanzar objetivos comunes. Desde esta perspectiva, se promueve un enfoque en el que no son los NNA quienes deben adaptarse al entorno educativo, sino que es el entorno el que debe acogerlos, respetando sus características, capacidades y potencialidades.

Fronteras y umbrales en la transición de NNA de la educación inicial a la primaria

Una de las categorías más relevantes que emergió del análisis fue la de *umbrales y fronteras*, comprendida como desafíos y oportunidades en momentos de transición educativa. En particular, las fronteras entre la educación inicial, preescolar y la primaria constituyen puntos críticos donde los NNA deben adaptarse a nuevas normas, relaciones y expectativas.

Para Peters y Sandberg (2017), las 'tierras fronterizas' de la transición ofrecen un espacio para construir entendimientos compartidos. Según Ackesjö (2013), después de cruzar estas fronteras entre instituciones, muchos NNA reconstruyen sus experiencias y expectativas, deconstruyen su identidad y comienzan a reconocerse como exalumnos de preescolar en su transición hacia nuevas etapas educativas. De esta manera, las fronteras no solo representan los retos del cambio, sino también oportunidades para reimaginar los caminos del aprendizaje desde una perspectiva integradora y colaborativa.

Los resultados coinciden con lo planteado por Beatson *et al.* (2023), quien evidenció que uno de los principales desafíos en la transición entre la educación inicial y la primaria son las fronteras en los entornos físicos, organizativos, sociales y pedagógicos. Así lo confirman los aportes de Sandberg *et al.* (2017), quienes destacan que los cambios en la organización escolar, el contenido curricular y las metodologías hacen de la transición un cruce delicado hacia un espacio desconocido en el cual las infancias deben adaptarse constantemente. En este sentido, los hallazgos refuerzan la metáfora del 'puente' como una necesidad de construir continuidad y articulación entre escenarios, a fin de suavizar las rupturas y favorecer el bienestar infantil (Soto-Muñoz *et al.*, 2024).

Otra de las fronteras críticas identificadas en las transiciones educativas es la que se produce en el plano pedagógico y experiencial. Según Restrepo Restrepo (2022),

el paso de un aprendizaje centrado en el juego y la exploración a un enfoque más estructurado y académico representa una ruptura significativa para los NNA. En este proceso se pierden los ambientes pedagógicos basados en actividades rectoras, mobiliario, materiales didácticos, juego y espacios al aire libre. Esta discontinuidad es reforzada por Zhao (2023), quien advierte que, mientras la educación inicial prioriza el desarrollo integral mediante el juego, la educación primaria enfatiza el aprendizaje estático y el trabajo escolar formal. Esta abrupta transición genera sentimientos de pérdida en los estudiantes de primer grado, afectando negativamente su adaptación y desempeño académico.

Socialmente, la transición implica nuevas relaciones con docentes y compañeros y nuevas normas de grupo, lo que puede percibirse como un espacio desconocido que se debe cruzar con cuidado. En palabras de Soto-Muñoz y Zapata (2022), las prácticas pedagógicas de los docentes y la forma en que organizan y llevan a cabo el proceso dificultan la implementación de una transición exitosa y armoniosa. Para Robayanti y Djoehaeni (2024) y Padilla y Mayor Ruiz (2022), la formación es un condicionante y una frontera en la forma en que se entrega y recibe a los NNA desde las expectativas de los maestros y los procesos de acompañamiento que proponen desde sus métodos pedagógicos.

En este análisis se confirma que las fronteras estructurales entre niveles escolares condicionan —y en muchos casos limitan— las experiencias de transición de los NNA. Estas divisiones imponen nuevas normas, expectativas y formas de relación que configuran entornos frecuentemente desconocidos o desafiantes para las infancias. Esta evidencia se alinea con lo señalado por Komar (2024) y Kim (2024), quienes subrayan la necesidad de fortalecer la cooperación dentro de la comunidad educativa para asegurar vínculos efectivos entre niveles. En la misma línea, Asatova *et al.* (2021) destacan que la colaboración entre sistemas y docentes es esencial para garantizar la continuidad pedagógica y facilitar transiciones más fluidas y respetuosas con las necesidades de los NNA.

Con base en los hallazgos, se identifica que los umbrales representan momentos de apertura hacia nuevos marcos de significado, donde los NNA son invitados a reorganizar sus saberes y afectos. Para Ackesjö (2013), se trata del proceso interno mediante el cual ellos y ellas resignifican estas diferencias y construyen una nueva identidad dentro de los límites que se les imponen. En este sentido, los umbrales no solo reflejan la adaptación al cambio; también son espacios donde emergen conflictos y aprendizajes significativos. Por ejemplo, mientras las fronteras educativas pueden imponer nuevas reglas de comportamiento o métodos de enseñanza, el cruce del umbral implica que los NNA deben internalizar esas reglas, procesarlas emocionalmente y convertirlas en parte de su experiencia de aprendizaje.

Según Peters y Sandberg (2017), los umbrales son momentos de transformación profunda en los que las infancias no solo adaptan sus conocimientos, sino también su identidad como estudiantes. Estos no se reducen a cambios estructurales; también constituyen oportunidades para entrar en la zona de desarrollo próximo, donde, con el apoyo adecuado, pueden adquirir nuevas competencias sociales, emocionales y cognitivas. Tal como establece Vygotsky “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí mismo” (Vigotsky, 1993, pp. 241 y 242). Así,

cuando el entorno ofrece mediación, apoyo emocional y andamiajes pedagógicos, se alcanzan nuevas formas de participación y aprendizaje en los NNA.

A diferencia de las fronteras, que suelen manifestarse de manera visible a través de cambios en el currículo, las dinámicas sociales o las estructuras organizativas, los umbrales son más sutiles y personales, pues están marcados por la experiencia subjetiva de los NNA, lo que los convierte en espacios de reconstrucción social donde se negocia entre lo que se deja atrás y lo nuevo que se asume en el entorno educativo.

El cruce de estos umbrales, como lo afirman Castro *et al.* (2015) y Restrepo Restrepo (2022), puede estar cargado de emociones intensas: temor, ansiedad, o entusiasmo frente a lo desconocido. Sin embargo, también representa un espacio de crecimiento potencial, donde experiencias pedagógicas o ritos de paso bien diseñados pueden facilitar la construcción de nuevas competencias y favorecer una transición significativa.

Retos para acompañar las trayectorias educativas y garantizar transiciones armoniosas

En el análisis documental se identificaron varios retos clave para acompañar las trayectorias educativas y garantizar transiciones armoniosas y continuas entre la educación inicial y la básica primaria. Estos desafíos se centran en cuatro dimensiones: la articulación institucional, curricular, didáctica y con las familias.

Inicialmente, es importante destacar que la articulación institucional representa el mayor reto (34.88 %), seguida por la articulación didáctica (30.23 %), la articulación curricular (25.58 %) y, finalmente, la articulación con las familias (9.30 %). Estos hallazgos destacan la urgencia de fortalecer dichas áreas para lograr transiciones más efectivas y continuas.

La articulación institucional —con el 34.88 %— representa un reto clave porque concentra barreras significativas en la comunicación entre niveles e instituciones. McWayne *et al.* (2020) y Beatson *et al.* (2023) proponen superar estas barreras mediante la co-construcción, respetando roles mutuos y promoviendo actividades colaborativas que fortalezcan la confianza y la corresponsabilidad entre los distintos actores del sistema educativo.

La articulación didáctica, con un 30.23 % de representación en los datos, se consolida como uno de los ejes centrales del debate educativo actual, pues representa un reto significativo en la medida en que exige una coordinación efectiva entre educadores para seleccionar estrategias de enseñanza coherentes y contextualizadas. Los resultados de este estudio coinciden con lo planteado por Karlsdóttir y Perry (2017) respecto a la necesidad de promover pedagogías activas centradas en los NNA. De igual manera, García *et al.* (2020) y Restrepo Restrepo (2022) destacan la importancia de movilizar recursos como el juego, la literatura, el arte y la exploración del entorno para garantizar la continuidad y la progresión de los aprendizajes. En este sentido, el desafío consiste en construir propuestas didácticas integradas que respeten las particularidades de cada etapa educativa, sin perder la coherencia pedagógica entre los distintos niveles del sistema escolar.

En esta misma línea, García *et al.* (2020) subrayan la necesidad de contextualizar el currículo e incorporar elementos propios de la pedagogía infantil en la escuela primaria, como lo es el desarrollo socioemocional. Según Kim (2024), esto requiere fortalecer las relaciones de cooperación al interior de la comunidad educativa y establecer conexiones secuenciales entre los planes de estudio (Boyle *et al.*, 2018), promoviendo el diálogo sobre las representaciones que cada nivel tiene del otro, en aras de tender puentes entre niveles y favorecer una transición armónica y respetuosa con las características del desarrollo infantil.

Siguiendo con la revisión, la articulación con las familias —con un 9.30 %— representa un reto importante dentro de los procesos de transición educativa. Aunque su relevancia ha cobrado un creciente interés, aún persisten desafíos para consolidarla como práctica efectiva. Ferretti y Bub (2016) señalan que las rutinas familiares pueden ser herramientas valiosas incluso antes del ingreso formal a la escuela, y Correia y Marques-Pinto (2016) destacan la urgencia de implementar estrategias sólidas de colaboración entre escuela y familia. Benedek (2023) resalta el papel crucial de las madres como vínculo entre contextos educativos, mientras que Romero-Gallardo (2023) subraya la necesidad de preparar a las familias e incluirlas activamente en las estrategias docentes.

Conclusiones

Comprender los discursos y prácticas relacionados con las transiciones educativas implica reconocer que no se trata únicamente de un paso administrativo entre niveles, sino de un proceso complejo, relacional y situado. Los documentos analizados revelan tensiones entre los marcos normativos y las realidades institucionales, donde las transiciones son, al mismo tiempo, escenarios de continuidad y ruptura. Las concepciones predominantes oscilan entre un enfoque centrado en la adaptación de los NNA y otro que promueve el reconocimiento del entorno como corresponsable del proceso. La noción de *fronteras* evidencia los límites estructurales y curriculares entre niveles educativos, mientras que los *umbrales* permiten comprender la dimensión subjetiva y de apertura hacia nuevos marcos de significado que construyen los NNA en la experiencia vivida.

Entre las principales limitaciones identificadas en el marco de los umbrales y las fronteras se destaca la fragmentación entre los niveles inicial y primario de la educación, la escasa participación familiar y la ausencia de coherencia curricular-didáctica —esto invita a repensar las transiciones educativas desde un enfoque integral que articule lo pedagógico, lo emocional y lo social. Para abordar estas dificultades y garantizar una verdadera continuidad educativa, es esencial implementar estrategias curriculares y didácticas basadas en los principios de *progresión*, *continuidad* y *diferenciación*. Esto es fundamental para garantizar trayectorias educativas continuas, superar la lógica de adaptación unidireccional y avanzar hacia una verdadera co-construcción entre niveles educativos.

Lo anterior implica un conjunto de estrategias, concebidas desde el principio de *progresión*, y el diseño de currículos por ciclos o trayectos formativos que permitan secuenciar los aprendizajes de manera gradual, lo que se traduce en la planificación

de actividades escalonadas que conecten experiencias previas con nuevas, así como en el fortalecimiento de las capacidades docentes para construir secuencias didácticas articuladas entre el nivel inicial y la básica primaria. La continuidad, por su parte, se construye mediante redes colaborativas entre docentes, la práctica de rituales de paso y el uso de metodologías pedagógicas coherentes que sostengan estrategias como el juego, las actividades rectoras, los proyectos integrados y el uso de herramientas que permitan hacer seguimiento a las trayectorias de los NNA. Esto, además de una promoción de estrategias emocionales que permita la construcción de vínculos entre los escenarios, con las familias y entre pares.

Finalmente, la diferenciación exige el diseño de entornos educativos flexibles, comprometidos y corresponsables con la garantía de la inclusión y participación familiar, la implementación de evaluaciones comprensivas y el respaldo de políticas públicas con enfoque de derechos. Una transición progresiva, continua y diferenciada no es un momento aislado, sino un proceso sostenido que demanda voluntad política, formación docente y un profundo compromiso ético-pedagógico en el que se piense una escuela hospitalaria que esté dispuesta a disrupir modelos tradicionales, sostener procesos curriculares, didácticos y alojar a la comunidad educativa desde una perspectiva afectuosa. Lo anterior se traduce en la construcción de un ambiente multidimensional (físico, emocional, cognitivo y social) que permita que cada estudiante, con todas sus particularidades, experimente seguridad, reconocimiento, valoración y un profundo sentido de pertenencia —elementos esenciales para que pueda desarrollarse plenamente y comprometerse activamente con su propio proceso de aprendizaje en el marco de su trayectoria educativa.

En el contexto de la política pública, se hace urgente promover discusiones en torno a la continuidad curricular entre niveles educativos, especialmente entre la educación inicial y la básica primaria. Esto implica avanzar hacia la construcción de ciclos pedagógicos integrados —como el ciclo de 0 a 10 años— que reconozcan el desarrollo infantil como un proceso continuo. Para ello, es fundamental movilizar y sostener propuestas que articulen los niveles de transición y básica primaria, incorporando criterios comunes de planificación, evaluación y formación docente. Aunque actualmente existen las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y los Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), persiste la necesidad de diseñar una propuesta que trabaje desde una lógica de articulación vertical para favorecer trayectorias educativas coherentes, inclusivas y progresivas.

Si las transiciones educativas no se acompañan con intención pedagógica, cuidado y conciencia, lo que debería ser una oportunidad se convierte en una fuente de inseguridad y desarraigo. El cruce del umbral escolar no es solo un cambio de espacio, sino una transformación subjetiva que exige reconocimiento, presencia y escucha. Acompañar a los NNA en este proceso es apostar por una educación que abrace sus emociones, reconozca su ritmo y les permita construir pertenencia sin perder su identidad. Transitar del preescolar a la primaria no es dejar de ser un NNA pequeño por convertirse en uno 'grande'; es aprender a habitar lo nuevo sin perder lo propio, en diálogo con otros.

Contribución de autores

Nataly Restrepo Restrepo: investigación, conceptualización, curación de datos, análisis formal, metodología, validación, visualización, redacción (revisión y edición)

María Eugenia Soto Muñoz: investigación, conceptualización, curación de datos, administración del proyecto, redacción (revisión y edición)

Nilsa Shirley Benítez: conceptualización, metodología, redacción (revisión y edición)

Declaración de la fuente de financiación

No aplica

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante el desarrollo de este trabajo, los autores no emplearon tecnologías asociadas a la inteligencia artificial. Los autores asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación

Referencias

- Alvarado, S. V., y Cecilia Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.7.2.198>
- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad: una experiencia de construcción de sentido* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210024743/tesis-abello-correa.pdf>
- Ackesjö, H. (2013). Niños que cruzan fronteras: visitas escolares como ritos iniciales de incorporación en la transición a la clase preescolar. *Revista Internacional de la Primera Infancia*, 45, 387-410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ames, P., y Rojas, V. (2010). *Infancia, transiciones y bienestar en Perú: Una revisión bibliográfica*. https://www.researchgate.net/publication/43438719_Infancia_transiciones_y_bienestar_en_el_Peru_una_revison_bibliografica
- Asatova, M. R., y Aslonova, S. S. (2021). Collaboration between preschool and primary education. *Academica: An International Multidisciplinary Research Journal* 12(11), 201-205. <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2022.00873.4>

- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Ballam, N. D., Perry, B., y Garpelin, A. (2017). International perspectives on the pedagogies of educational transitions. En N. D. Ballam, B. Perry y A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research* (vol. 16, pp. 1-12). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_1
- Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G. C., Olsson, C. A., Ride, J., McKay Brown, L., Roy, A., y Mundy, LK (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100553. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553>
- Bennett, J. (2006). Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva. En Fundación Bernard van Leer (Eds.), *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje. El continuum desde el hogar a la escuela* (pp. 14-18). Fundación Bernard van Leer.
- Boyle, T., Grieshaber, S., y Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170-180. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 34-49. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2015.148.49313>
- Cerda, H (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio.
- Correia, K., y Marques, A. (2016). Adaptación en la transición a la escuela: perspectivas de los padres, maestros de preescolar y primaria. *Educational Research*, 58(3), 247-264. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Departamento Nacional de Planeación (2017). *Balance de resultados 2016-Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: "Todos por un nuevo país"*. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Balance_de_Resultados_2016.pdf
- Elias, M., Daza, L., Troiano, H., y Sánchez-Gelabert, A. (2023). Desigualdad en las transiciones educativas en España. El efecto compensación. *Revista Mexicana de Sociología*, 85(1), 39-70. <https://doi.org/10.22201/ii.01882503p.2023.1.60414>

- Fabian, H., y Dunlop, A.-W. (Eds.) (2002) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203519851>
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 11(96), 35-53.
- Ferretti, L. K, y Bub, K. L. (2016). Rutinas familiares y preparación escolar durante la transición al jardín de infantes. *Educación Temprana y Desarrollo*, 28(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195671>
- García, M. P., Sánchez, S. B., y Soto, M. J. (2020). *Articulación entre el nivel inicial y el nivel primario: "Habilitando caminos"* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba]. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2689/1/TF_Garcia_Sanchez_Soto.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata
- González-Moreira, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2021). Comparative analysis of the transition from early childhood education to primary education: Factors affecting continuity between stages. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 441-454. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2019). *Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal (versión 2)*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/g13.pp_guia_orientadora_para_el_transito_de_los_ninos_y_ninas_desde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_al_sistema_educativo_formal_v2.pdf
- Kim, H. (2024). Explorando nuevas direcciones para la educación de transición de preescolar a primaria. *Sociedad Coreana de Educación de Convergencia Holística*, 28(4), 123-138. <https://doi.org/10.35184/kshce.2024.28.4.123>
- Karlsdóttir, K., y Perry, B. (2017). Creating continuity through children's participation: Evidence from two preschool contexts. En N. Ballam, B. Perry, y A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions* (vol. 16, pp. 167-182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_11
- Karlsdottir, Kristin y Perry, Bob. (2017). *Creating Continuity Through Children's Participation: Evidence from Two Preschool Contexts*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_11
- Komar, O. Y. (2024). El futuro de la escuela preescolar y primaria: una visión moderna. *Actas. Serie Ciencias Pedagógicas*, 214, 43-49. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-43-49>

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Piados Comunicación.
- Lavista, C., Rodríguez, R., y Turnez, M. del C. (2018). Articulación y continuidad pedagógica en la Educación Primaria y Secundaria. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 1(2), 6-8. <https://doi.org/10.18861/cied.1997.1.2.2808>
- Martins de Sousa, E. J., y Santos, A. I. (2021). Aproximaciones educativas entre pre-escolar y primaria: la perspectiva de los docentes de párvulos y primaria. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 14-14. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0073>
- McWayne, C. M., Gadsden, V. L., Bulotsky-Shearer, R. J., Bailey, J., Moise, I., Natale, R., y Needle, M. (2024). *Early childhood research for educational equity: Family-school-systems connections*. Brookes.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). OECD-Colombia education and skills accession policy review: *Country background report*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Lineamiento ¡Todos Listos! para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360294_foto_portada.pdf
- Narea, M., Godoy, F., y Treviño, E. (2022). Antecedentes sobre continuidades y discontinuidades en la transición de la educación inicial a la primaria: el caso chileno. En A. Urbina-García, B. Perry, S. Dockett, D. Jindal-Snape y B. García-Cabrero (Eds.), *Transiciones a la escuela: perspectivas y experiencias desde América Latina* (vol. 37, pp. 41-56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98935-4_3
- Newman, D., y Paasi, A. (1998). Fences and neighbours in the postmodern world: Boundary narratives in political geography. *Progress in Human Geography*, 22(2), 186-207. <https://doi.org/10.1191/030913298666039113>
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.
- Pàmies Rovira, J., Sánchez-Martí, A., y Carrasco Pons, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 487-506. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>

- Padilla Faneytt, E., y Mayor Ruíz, C. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 419-438. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100419>
- Peters, S., y Sandberg, G. (2017). Borderlands, bridges and rites of passage. En N. Ballam, B. Perry y A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions* (pp. 223-237). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_14
- Pohlmann-Rother, S., Wehner, F., y Kaiser-Kratzmann, J. (2024). Transitions to primary school: School entry decisions, parents' and teachers' ideas about school readiness, and cooperation between preschools, primary schools, and parents. En S. Weinert, H. G. Rossbach, J. von Maurice, H. P. Blossfeld y C. Artelt (Eds.), *Educational Processes, Decisions, and the Development of Competencies from Early Preschool Age to Adolescence* (ZfE ed., vol. 16, pp. 191-217). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43414-4_7
- Restrepo Restrepo, N. (2020). *Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1899/te.1899.pdf>
- Restrepo-Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 7(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Robayanti, D., y Djoehaeni, H. (2024). Exploración de las expectativas y experiencias de los docentes en el proceso de transición de la educación preescolar a la primaria. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 7(1), 15-21. <https://doi.org/10.31004/aulad.v7i1.576>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. University Press.
- Romero-Gallardo, M. (2023). Periodo de adaptación: estudio de revisión. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(1), 5-12. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.990>
- Sandberg, G., Ekström, K., Hellblom-Thibblin, T., Kallberg, P., y Garpelin, A. (2017). Prácticas educativas y recorridos de aprendizaje de los niños desde preescolar hasta la escuela primaria. En N. Ballam, B. Perry y A. Garpelin (Eds.), *Pedagogías de las transiciones educativas* (vol. 16, pp. 239-253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_15
- Taylor, C. (1995). *Identitet, frihet och gemenskap: Politisk-filosofiska texter i urval* [Identity, freedom and community: A selection of political and philosophical texts]. Daidalos.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., y Young, M. (2003). From transfer to boundary-cros-

- sing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. En T. Tuomi-Gröhn, y Y. Engeström (Eds.), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing* (pp. 1-19). Pergamon Press.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* [Manual teórico práctico]. ARFO Editores e Impresores Ltda. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf> revistagestionar.com+10
- Seabra-Santos, M., Major, S., Patras, J., Silveira, A., y Daniel, J. R. (2022). Transición a la escuela primaria de niños en desventaja económica: ¿marca la diferencia un programa de formación de maestros de preescolar? *Revista de Educación Infantil*, 50(8), 1071-1081. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01240-y>
- Secretaría de Educación del Distrito (2019). *Recorrido para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo*. Secretaría de Educación del Distrito. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/RECURSO%20_ORIENTACIONES%20PARA%20LAS%20TRANSICIONES%20EFECTIVAS%20Y%20ARMO%CC%81NICAS.pdf
- Secretaría de Educación (2017). *Orientaciones para fortalecer el proceso de transición armónica de la educación inicial a la educación formal*. Circular 000228 de 2017. Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud, Departamento de Antioquia. <https://www.seduca.gov.co/phocadownload/seduca/normatividad/circulares/2019/Circular%20000200%20de%202019%20-%20Trnsito%20armnico%202019-2020.pdf>
- Soto Muñoz, M. E., y Zapata Ospina, B. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 12-31. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>
- Soto-Muñoz, M. E., Balladares Orellana, A., y Restrepo Restrepo, N. (2024). *Modelo para la articulación interinstitucional entre jardín infantil y escuela: TREKALEIÑ*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Urbina-García, A., y Kyriacou, C. (2018). Problemas de los niños durante la transición preescolar: puntos de vista de los maestros mexicanos. *Revista Científica Europea (ESJ)*, 14(22), 154. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n22p154>
- van Gennep, A. (1988). *Los ritos de paso*. Taurus Edición.
- Vogler, P., Crivello, G., y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Fundación Bernard

Vigotsky, L. S. (1993), *Pensamiento y lenguaje*. Visor.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization Articles*, 7(2), 225-246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

Zahari, I., y Nazri, (2024). Perspectivas fenomenológicas sobre las experiencias de los niños: la transición a la educación preescolar. *EDUCARE: Revista de Educación Primaria*, 5(1), 61-72. <https://doi.org/10.35719/educare.v5i1.286>

Zhao, T. (2023). Un estudio estratégico sobre el período de adaptación de los estudiantes de primer año de primaria desde la perspectiva de la conexión preescolar. *Revista Internacional de Educación y Humanidades*, 10(1), 155-159. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v10i1.11109>

Citar artículo como:

Restrepo Restrepo, N., Benítez, N. S. y Soto Muñoz, M. E. (2025). Retos para acompañar las trayectorias y transiciones entre la educación inicial y primaria. *Educación y Ciudad*, 49, e3301. <https://doi.org/10.36737/01230425.3301>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2025

