



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado

Artículo científico de producción empírica

*“Análisis de Propuestas de Intervención en Educación
Emocional como Soporte a la Transición Escolar entre
Educación Inicial y Primer Año: de la teoría a la práctica”*

Estudiante: Micaela Suárez

CI: 4.781.744-8

Tutora: Lic. Mag. Maite Liz

Revisora: Lic. Mag. Zulema Suárez

Montevideo, Abril de 2023.

Resumen:

La Educación Emocional se ha vinculado a través de diversos estudios al involucramiento y la adaptación de los niños a la Escuela en función de la adquisición de habilidades socioemocionales en etapas tempranas del desarrollo infantil como predictoras de logros académicos posteriores. Este trabajo se propone realizar un recorrido contextual y teórico para evidenciar la importancia del trabajo con las emociones en el aula, en el proceso de transición educativa de Educación Inicial a primer año escolar como crisis vital en el desarrollo integral del niño. Para posteriormente, valorar propuestas que trabajan la incorporación de aspectos socioemocionales al contexto escolar, como promotores de una transición educativa saludable. Se realiza un proceso de análisis y reflexión en función de tres propuestas llevadas a cabo en centros educativos del país, que plantean actividades orientadas al desarrollo de las emociones. Tiene como finalidad exponer la relevancia de realizar intervenciones organizadas, secuencias y evaluadas para el favorecimiento de las experiencias educativas que tendrán un impacto en el desempeño académico futuro.

A través de la realización de entrevistas a docentes y estudiantes responsables de su aplicación con la intención de producir materiales de consulta, se recabaron observaciones sobre los resultados obtenidos a través del trabajo sostenido con las emociones. En general, se demuestra una progresión en las habilidades socioemocionales de los niños que favorecieron a la motivación e involucramiento de los mismos para con las actividades. Pese a que fueron propuestas que no tuvieron una aplicación extensa en el tiempo ni contaron con métodos rigurosos de evaluación de resultados de modo que, no se pueden garantizar consecuencias a largo plazo. A su vez, el grupo de entrevistados fue acotado, por lo que, este trabajo pretende servir de antecedente para la continuidad de estudios relacionados. Con la intención de sumar a futuras discusiones que logren profundizar más en el impacto de intervenciones oportunas para el desarrollo de habilidades socioemocionales como herramientas para la prevención de factores de riesgo y la disminución de la brecha de ingreso escolar.

Palabras clave: Educación Emocional, Educación Inicial, Programas de intervención educativa, Transición Educativa.

Justificación

Este trabajo se enmarca como Trabajo Final de Grado, para la obtención del Título de Licenciada en Psicología en la Universidad de la República (UdelaR). El mismo tiene como propósito sistematizar y analizar propuestas de Intervención en Educación Emocional llevadas a cabo en aulas de Educación Inicial uruguaya, que se han implementado vinculadas a la transición escolar a primer año de Educación Primaria. El interés surge a partir de la participación de la autora en la práctica pre-profesional “Espacio de Formación Integral (EFI): Intervenciones en Educación Inicial”, en el último año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UdelaR.

Contextualización: La Educación Infantil en Uruguay

Desde mediados del siglo pasado se comienza a reconocer a la educación como un derecho de todos los ciudadanos (ONU, 1999). Esto ha contribuido a la renovación de los marcos jurídicos nacionales, regionales y globales en materia educativa, y en consecuencia, de las prácticas de enseñanza y concepciones pedagógicas (UNICEF, 2017). La Organización Mundial de la Salud (OMS), junto a otros organismos internacionales, establece en 2003 que la educación debe fomentar la adquisición de *habilidades para la vida* para favorecer el desarrollo saludable de las personas a lo largo de su ciclo vital (INEEd, 2019). Estas habilidades son entendidas como aquellas que promueven una toma de decisiones responsable, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo, las habilidades de relacionamiento, el manejo emocional, las habilidades de comunicación, entre otras competencias, como herramientas para la prevención de factores de riesgo y la promoción de factores protectores de la salud (UNICEF, 2017). A su vez, la etapa de Educación Inicial como fundamental en el desarrollo integral del niño o niña cobra impulso desde noviembre de 2007, cuando la Organización de Estados Americanos (OEA) suscribe el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia. A partir de allí, se acuerda un marco legal y mecanismos de financiación que buscaban asegurar y poner en funcionamiento políticas de atención integrales y sustentables para esta etapa del desarrollo en América (OEA, 2007). En Uruguay, el cambio que ya había sido introducido a partir de la Reforma Educativa de 1995, impulsó junto con estos antecedentes, que se comenzara a poner especial atención en este nivel educativo. Es así que en 2008 se sanciona la Ley General de Educación N°18.437, a partir de la cual el Estado adquiere la responsabilidad de proveer el acceso de toda la población al sistema educativo gratuito, desde Nivel Inicial al Universitario. Asimismo, la Ley plantea el Nivel Inicial de 4 años como momento de comienzo del proceso escolar obligatorio y establece una estructura segmentada en niveles, con principios propios

y regidos por Consejos Directivos Autónomos¹ (Ley N° 18.437, 2008). De esta forma, nuestro país incorporó a la Primera Infancia como la etapa que inicia el proceso educativo de las personas a lo largo de la vida y se creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI). El CCEPI reconoce la especificidad de dos tramos que componen a la Primera Infancia: del nacimiento a los 36 meses y de los 3 a los 6 años (CCEPI, 2014). Particularmente para la franja de 3 a 6 años de edad, se ha planteado la necesidad creciente de observar los acontecimientos, con el fin de analizar sus consecuencias en el desarrollo posterior y la vida adulta (Failache y Katzkowicz, 2019). Al respecto de este punto, varios estudios longitudinales han mostrado que los niveles de desarrollo de los niños cuando comienzan la escuela impactan en sus resultados educativos posteriores (Duncan et al., 2007; Hattie, 2012; Romano et al., 2010). Cuando se presentan, además, diferencias notables en el desarrollo y de manera sistemática en ciertos grupos según su religión, contexto socioeconómico, etnia, entre otros, antes de ingresar a la Escuela Primaria, estamos ante el fenómeno denominado brecha de ingreso a la escuela (Janus y Dukus, 2007). Muchos países de América Latina, entre los que se encuentra Uruguay, son caracterizados por relativamente bajos niveles de logro escolar y por tener altos niveles de desigualdad educativa (UNESCO, 2021; OECD, 2019). Por este motivo, en los últimos años Uruguay ha optado por implementar políticas de evaluación y análisis sobre los niveles de desarrollo de los niños, previo a ingresar a la etapa escolar primaria (Borba et al., 2018; Cabella, 2015; Cardozo, 2022; González et al., 2022; Vásquez et al., 2022). De todas formas, existen escasos estudios que arrojen evidencia científica sobre los impactos de las habilidades socioemocionales en el desarrollo infantil y las trayectorias escolares posteriores, en función del logro académico (Cardozo, 2022). Por esto, este artículo pretende valorar propuestas que trabajan la incorporación de aspectos socioemocionales en el aula, como promotores de una transición educativa saludable entre Educación Inicial y Educación Primaria, con la intención de sumar a futuras discusiones.

Marco Teórico

El Desarrollo Infantil y la Educación Inicial

El desarrollo infantil es un proceso gradual que se da en constante intercambio con el ambiente, influido por el contexto social, cultural e histórico en el que está inmersa la persona (Ortiz y Carbonell, 2022). En este proceso el sujeto adquiere habilidades cognitivas, motoras, emocionales y de socialización, entre otras, que estarán interrelacionadas entre sí sentando las bases de los procesos psicológicos superiores (Rebello, 2017; Santi-León, 2019). Las conexiones neuronales que moldean la conducta, las emociones, las habilidades

¹ Estos consejos se disuelven en la administración que asume en el año 2020, designándose Direcciones en vez de Consejos, a cada subsector educativo.

cognitivas y la personalidad, que son mucho mayores en la Primera Infancia que en el resto de la vida, se van formando y modificando como respuesta a factores genéticos, a experiencias positivas y negativas que atraviesa el niño (Rebello, 2017). Las condiciones bajo las cuales la persona se desarrolla tienen un peso muy relevante, favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje, por lo que, una adecuada intervención en etapas tempranas del desarrollo permite mayores alcances de estas habilidades (Liz y Vásquez, 2018; Rebello, 2017). Asimismo, la adquisición de habilidades en etapas tempranas favorece la adquisición de nuevas habilidades en etapas posteriores (Heckman, 2006). Por esto, es oportuna la intervención temprana promoviendo experiencias favorables antes de que se afiancen las conexiones neuronales volviéndose más difíciles de modificar (Leisman et. al, 2015). Las experiencias positivas se dan bajo interacciones apropiadas y prácticas de protección y cuidado brindadas por los adultos referentes (Rebello, 2017).

El centro educativo es uno de los grandes sistemas de socialización, enseñanza y aprendizaje, que habilita el espacio a la intervención en etapas tempranas contribuyendo a favorecer el desarrollo integral del niño (Santi-León, 2019). Se considera a la educación como un instrumento fundamental desde su función sociocultural de mejorar el relacionamiento externo del sujeto, convirtiendo a la institución en un sistema de transmisión cultural que promueve la capacidad de transformación de la realidad (Díaz y Alemán, 2008).

La importancia de la educación en el proceso de desarrollo integral del niño o niña, es elaborada por Vygotsky (1978) en su teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo*. Vygotsky afirma que toda persona tiene 3 zonas de desarrollo: la real (nivel actual del individuo); la potencial (nivel máximo que puede alcanzar) y la zona de desarrollo próximo, es decir el umbral de desarrollo entre ambas (Dubrovsky, 2000; Vygotsky, 1978). En cuanto al desarrollo potencial, se aseguraba que para lograrlo es fundamental contar con referentes adultos o el apoyo de pares que puedan acompañar y guiar al sujeto en el proceso de crecimiento personal (Vygotsky, 1978). De todas formas, el desarrollo no es uniforme, sino que los niños muestran diferencias en su desarrollo desde pequeños, debido a esta multidimensionalidad de factores que inciden en el mismo (desde diferencias genéticas hasta ambientales), por lo que no todos adquirimos las mismas capacidades exactamente a las mismas edades (Vásquez et. al., 2021).

La preparación para la escolarización

En los primeros años de desarrollo del niño, la adquisición y consolidación de habilidades opera como cimiento para el aprendizaje, incluyendo los aspectos actitudinales hacia las tareas escolares y la interacción con pares en el contexto educativo (Vásquez, 2022). Muchos gobiernos han decidido implementar políticas de estimulación de la disposición o preparación para la escolarización (DPE o PPE) con la intención de atender el desarrollo en Primera Infancia de manera integral (Koriakin et al., 2019). Se ha propuesto el concepto de

PPE con el fin de referirse al conjunto de competencias que los niños deben alcanzar al momento de ingresar a la escuela, para tener una experiencia satisfactoria y lograr éxito en su trayectoria escolar (Kagan et al., 1995). La promoción de la PPE implica la posibilidad de maximizar el potencial del niño en áreas claves del desarrollo, emparentadas con los procesos educativos, considerando las consecuencias negativas que su falta de promoción tiene en el bienestar infantil y en los resultados educativos posteriores (Liz y Vásquez, 2018). Las investigaciones sobre la PPE evalúan variables de desarrollo cognitivo y socioemocional del niño previo al ingreso a la escolarización primaria y cuentan con un seguimiento en el tiempo del mismo (e.g., Duncan et al., 2020). A partir de estos estudios longitudinales podemos determinar las variables predictoras de los resultados académicos posteriores. En ese sentido, varios estudios han señalado que tanto las variables cognitivas duras tales como el desarrollo del lenguaje, competencias numéricas, conocimiento general; las cognitivas blandas como la autorregulación o el funcionamiento ejecutivo, la motricidad fina y las habilidades disposicionales hacia el aprendizaje, son clave para un buen desempeño escolar futuro (Arrivillaga et al., 2016; Blair y Raver, 2015; Moffitt et al., 2011; Romano et al., 2010). En tal sentido, resulta crítico evaluar la PPE y entender las características del pasaje de los niños de Educación Inicial a Primaria, para poder determinar dónde es necesario intervenir (Castro et al., 2012).

La Transición Escolar desde el Enfoque del Curso Vital

La transición educativa está caracterizada por cambios sustanciales en la vida del niño, que constituyen en el curso vital un precedente para el desarrollo futuro (Vásquez, 2022). El pasaje de la Educación Inicial a la Escuela Primaria es un camino “sin retorno”, de crecimiento y desarrollo personal, donde muchas veces los actores institucionales, las familias e incluso los niños lo viven como una discontinuidad, un quiebre entre un momento y otro (Castro et al., 2012). El hecho de trabajar desde la articulación del abandono del jardín y el ingreso a la escuela como un continuo permite disminuir el impacto de los cambios al tener en cuenta aspectos que unen y tienden puentes entre una etapa y la otra (Liz y Vásquez, 2018). Estos cambios que se dan en el contexto vital demandan recursos cognitivos y emocionales para que la tramitación por esta etapa sea adecuada (Urbano y Yuni, 2014). El enfoque de Curso Vital explica cómo el vivir en cierto momento histórico y pertenecer a diferentes grupos culturales modela el proceso de desarrollo, influyendo tanto en los individuos, como en los grupos sociales. Adopta una perspectiva de interacción moderada, es decir, se caracteriza por la relevancia de los procesos del sujeto, a nivel psicológico, afectivo, intelectual, social y biológico, en interacción dialéctica con el medio, viéndose influido por éste en su desarrollo (Urbano y Yuni, 2014). El sujeto adquiere desde esta perspectiva el carácter de participante activo, ya que los procesos de adaptación le suponen la capacidad de desplegar estrategias de afrontamiento para integrar sus experiencias vitales, dándoles un

sentido de integridad y de continuidad (Urbano y Yuni, 2014). Este enfoque marca la discontinuidad que se produce entre las distintas fases del desarrollo evolutivo (Dulcey-Ruiz y Uribe, 2002). En tal sentido, la transición entre momentos o ciclos ocurre como una discontinuidad en la vida del sujeto, que supone un cambio de rol o de entorno (Urbano y Yuni, 2014). Esto implica que los niños deben adaptarse al contexto y para ello es que los vínculos afectivos pasan a cumplir un lugar fundamental (Denham, 2006; Mestre et. al, 2006; Soto y Zapata, 2022). Los vínculos sólidos, con las personas adultas, permiten la internalización de actividades y sentimientos positivos frente a los cambios y contribuyen, a su vez, en los procesos de aprendizaje que se tornan más complejos en los Programas Educativos (Soto y Zapata, 2022). De esta manera, una transición escolar saludable debe considerar una mirada ecológica donde todos los contextos y agentes en relación de interconexión e interdependencia faciliten la adaptación del niño a la escuela (Bronfenbrenner, 1987; Soto y Zapata, 2022). Para ello, es necesario contar con la presencia de adultos sensibles que ante la identificación de manifestaciones y ansiedades que se despiertan en los niños, generen y habiliten espacios para la expresión de las emociones (Cambón et. al., 2014). El ingreso a la Escuela Primaria es entonces de las primeras transiciones vitales, por lo que constituye un reto importante para los niños (Fabián y Dunlop, 2006; Urbano y Yuni, 2014). La transición educativa se entiende como el cambio de una fase educativa a otra, caracterizada por los diversos desafíos que la nueva fase supone en relación a los modos de enseñanza, los contextos de aprendizaje, el espacio, los tiempos del aula y las nuevas relaciones sociales (Fabian y Dunlop, 2006; Castro et. al, 2015).

Cambios de Educación Inicial a Educación Primaria

En la transición a Primaria, el niño pasa de un entorno menos formal, principalmente basado en el cuidado, la proximidad emocional y con el juego como base de las tareas, a otro más formal, donde se conforman grupos más numerosos, con una relación más distante con el maestro. Asimismo, se enfrentan a actividades estructuradas y orientadas a metas muy específicas como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas (Liz y Vásquez, 2018; Vásquez y Moreira, 2016). Estos cambios en las actividades y estructuras educativas le suponen al niño el desarrollo de una mayor autonomía, adaptación a las rutinas y capacidad de mantener la atención y motivación por períodos más prolongados de tiempo (Bart et al., 2007; Janus y Offord, 2007; Kagan, 1990). Se vuelve fundamental la capacidad del niño de controlar y/o regular su comportamiento y sus pensamientos, para su adaptación en los procesos de aula colectivos (Blair y Raver, 2015). Esto permite que siga las reglas y logre un manejo mental que lo habilite a ligar experiencias y representaciones, alcanzando a procesar la información de otra manera, asimilando lo mejor posible los nuevos contenidos y procedimientos (Riviere, 1983; Vásquez, 2022). En este proceso, el docente cumple un rol esencial, ya que el éxito escolar es una cuestión de percepción interpersonal, siendo las

expectativas y apreciaciones de los educadores, de las familias y todos los actores institucionales, los que redefinen los determinantes en las posibilidades de éxito o fracaso de sus estudiantes (Riviere, 1983; Unicef, 2012). Esto se puede ver reflejado en las expectativas que tienen los maestros de Inicial y los de Primaria en cuanto a las competencias con las que debe llegar el niño a la Educación Primaria (Lara-Cinisomo et al., 2011). Asimismo, las expectativas se relacionan directamente con las nuevas formas de evaluación, ya que en el primer año de escuela se introduce un dispositivo de evaluación del rendimiento esperado: las calificaciones, a partir del cual el rendimiento es evaluado de forma explícita y surgen formas de penalización para las situaciones de rendimiento consideradas como insuficientes (Vásquez, 2022). La definición de PPE, por tanto, no está centrada en si los niños están listos para aprender o no, ya que por la disposición natural del ser humano siempre estamos listos para aprender. En cambio, el concepto hoy se centra en el ajuste entre las expectativas del sistema educativo, tanto formales a nivel de Programas o currículos, como informales en la interacción, al ingreso a Primaria y lo que es el niño capaz de aprender en función de su nivel de desarrollo (UNICEF, 2012). La relación entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza, por tanto, es un tema central en varios modelos teóricos en las áreas de las ciencias del desarrollo y las ciencias de la educación.

Educación Emocional en la escuela

Durante el siglo XX, los aspectos intelectuales y académicos de los estudiantes, vinculados principalmente a la matemática y la lectura eran entendidos como prioridad en la educación, siendo foco de las pruebas de desempeño (García, 2012). Los aspectos sociales y emocionales, por otra parte, eran concebidos bajo el supuesto de que pertenecen al plano de lo privado, ignorando así su análisis en el ámbito escolar (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). A fines del siglo XX y principios del siglo XXI los organismos internacionales promueven la idea de que los aspectos socioemocionales no solo son necesarios de analizar en el ámbito educativo, sino que son indispensables en el proceso de aprendizajes significativos y en el desarrollo personal a largo de la vida (INEEd, 2019). En este trabajo nos referimos a las habilidades socioemocionales como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales, que cuentan con la función de promover la adaptación del individuo a su entorno (INEEd, 2019). A la vez que, ofician como facilitadoras del desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar (INEEd, 2019). Su configuración se da de forma dinámica, a partir de la interacción del individuo con su contexto a través de experiencias y aprendizajes (INEEd, 2018). Dentro del estudio de las habilidades emocionales, la Educación Emocional es entendida como una manera de abordar las emociones, con el principal objetivo de favorecer el desarrollo integral de los niños, mediante el desarrollo de competencias emocionales con el fin de prepararlo para la vida (Bisquerra, 2005). Estas competencias socioemocionales son tales como la conciencia emocional,

regulación emocional, control de la impulsividad, autonomía emocional, autoestima, resiliencia, empatía, asertividad, entre otras (Garaigordobil, 2018). Numerosos estudios realizados en los últimos años han confirmado que fomentar la educación emocional, y, por tanto, el desarrollo socioemocional, logra mejoras en la salud física y mental, en la adaptación personal y social, en el rendimiento académico, entre otras variables para plantear sus beneficios (Denham, 2006; Garaigordobil, 2018). El conjunto de competencias sociales y emocionales mejoran el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa, mejoran la autoestima, desarrollan la empatía, la prosocialidad, enseñan a regular los impulsos, mejoran la identificación, comprensión y expresión de las emociones, por ejemplo (Abarca, 2003; Garaigordobil, 2018).

De esta manera, tomamos a las habilidades emocionales como colaboradoras fundamentales en la adaptación social y educativa del niño o niña en varios aspectos. Por ejemplo, la habilidad de emplear y regular emociones facilita el pensamiento, incrementa la concentración, permite un mayor control de la conducta impulsiva y un mayor rendimiento bajo condiciones de estrés, así como también puede producir un incremento en la motivación intrínseca del niño o niña en el espacio escolar (Blair y Raver, 2015; Mestre et. al., 2006). En ese sentido, el hecho de enseñar a edades tempranas a ser emocionalmente más inteligentes, brindándoles estrategias y desarrollando habilidades emocionales básicas permitirá una protección ante los factores de riesgo, logrando disminuir sus efectos negativos (de Andrés, 2015).

Programas y Proyectos de Intervención

Un Programa de intervención es un conjunto planificado de actividades articuladas con el objetivo de mejorar o lograr una práctica conceptual o técnica (Freira y Feld, 2005). Estos Programas de intervención en el ámbito educativo en la Primera Infancia son prácticas eficaces que ayudan a los niños en el desarrollo de habilidades de preparación escolar para facilitar la transición a la educación formal (Zill y Resnick, 2005). El foco sobre PPE reconoce que los centros educativos necesitan prepararse para conocer y cubrir las distintas necesidades que presentan los niños y sus familias (Resnick y Zill, 2005; Unicef, 2012).

Las experiencias también pueden ser desarrolladas a raíz de los Proyectos de intervención (los cuales cumplen un rol importante en las prácticas profesionales de los diferentes campos disciplinares, como lo pueden ser la psicología y la educación) y tienen como objetivo realizar un diagnóstico situacional y determinar situaciones problemáticas en función de establecer estrategias que propicien acciones para su resolución (Stagnaro y Da Representação, 2012). Las intervenciones que deriven de estos Proyectos pueden tener diversas finalidades, siendo éstas de carácter correctivo, preventivo o de desarrollo y siempre apuntando a la transformación de la realidad, centrándose en el “hacer”; en consecuencia, el Proyecto es

considerado exitoso cuando logra contribuir significativamente a la demanda que surge del diagnóstico de la situación problemática (Stagnaro y Da Representação, 2012).

Método

Este trabajo presenta el análisis y comparación de tres experiencias de intervención que vinculan el abordaje de las emociones con la transición a primer año de Educación Primaria: 1) Programa “Educación Responsable” (ER) (Santiago, 2011), de origen español, 2) Programa “Las habilidades socioemocionales como facilitadoras de la transición” (HSE) (Presa, 2020), de origen uruguayo, y 3) Práctica de Graduación de la Facultad de Psicología (UdelaR) “EFI: Intervenciones en Educación Inicial” (Etchebehere, 2020), llevada a cabo en un jardín de infantes público de Montevideo. Las tres experiencias de intervención fueron llevadas a cabo en aulas de Nivel Inicial uruguayas, mientras que la primera también se ha implementado en otros grados escolares.

Debido a la dificultad de articulación entre etapas educativas que se presenta en función de la sectorización del sistema educativo uruguayo, es que se han ofertado desde la Universidad de la República propuestas de intervención con la intención de favorecer el progreso educativo. Dentro de estas propuestas se encuentran el mencionado EFI: Intervenciones en Educación Inicial y el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI), el cual es tomado por Presa (2020) como referencia para la elaboración de su Programa. Este aspecto fue valorado a la hora de seleccionar las propuestas que conforman este estudio. Por otra parte, la primera propuesta con el Programa “Educación Responsable” se seleccionó debido a su amplio alcance a instituciones públicas y privadas (<https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/banco.html>). El objetivo de este trabajo es sistematizar similitudes y diferencias entre las tres propuestas y analizar un posible impacto en la PPE de los niños. Se propuso trabajar con revisión bibliográfica y realización de entrevistas a docentes y estudiantes, que fueron partícipes de estas propuestas de intervención². Se realizaron en total 5 entrevistas semidirigidas tras la firma de consentimientos informados por parte de las participantes, para los cuales se siguieron lineamientos en base al formato sugerido por el Comité de Ética en investigación de la Facultad de Psicología. Las entrevistas fueron desgrabadas y posteriormente analizadas, en base a categorías de análisis pre definidas con base en la literatura y el objetivo de este trabajo.

Resultados

Inicialmente, se presentan de forma descriptiva las propuestas de intervención seleccionadas para este estudio, combinando información recabada mediante la revisión de literatura y las

² Los protocolos de entrevista y material anonimizado podrán ser ofrecidos a pedido de los interesados.

entrevistas a referentes de las mismas. Se brinda un recorrido por el origen de la propuesta, los objetivos de la misma y se describe el marco teórico a partir del cual se sustenta cada propuesta. En segunda instancia, se presenta un análisis de aspectos referidos a la implementación de las propuestas de intervención, surgidos principalmente a partir de las entrevistas realizadas a las docentes y estudiantes partícipes de las experiencias.

Descripción de las propuestas de intervención en Educación Emocional

I. Programa “Educación Responsable” (Fundación Botín)

<https://www.educacionresponsable.org/web/>: Es un Programa creado en 2006 por la Fundación “Marcelino Botín”, fundada en 1994 en la ciudad de Cantabria, España. Actualmente se encuentra en funcionamiento en España, Uruguay y Chile, en más de 280 centros educativos. Es llevado adelante en Uruguay desde 2016 por la Asociación Civil Emocionarte y se ha logrado implementar en 36 centros educativos, de los cuales 23 son públicos y 13 privados, en los departamentos de Montevideo, Tacuarembó, Colonia, Salto y Flores. Se define como un Programa precursor del desarrollo de la Inteligencia Emocional, Social y de la Creatividad en centros educativos. Este Programa se basa en la aplicación de recursos educativos en el aula, elaborados a partir de la literatura, la música, las artes plásticas y adaptados a las diferentes etapas educativas comprendidas desde los 3 a los 16 años. Su objetivo principal es promover el desarrollo emocional, social, creativo y físico de los niños, fomentando la comunicación y mejora de la convivencia a partir del trabajo docentes-estudiantes-familias en los centros educativos (Santiago, 2011).

En cuanto al marco de referencia, se basa en los principios de la psicología positiva centrada en fomentar aquellas competencias del ser humano que facilitan el bienestar personal y social (Linley y Joseph, 2004). A su vez, toman los aportes del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) proponiendo la adquisición de habilidades socioemocionales como claves para el desarrollo integral del sujeto, donde el desarrollo del autoconcepto del estudiante le permite mejores desempeños a nivel académico (INEEd, 2019). Entiende la necesidad de intervenir desde una perspectiva sistémica, donde se trabaje no sólo con las personas sino también con los contextos en los que las mismas están inmersas (Fundación Botín, 2020). Con esto busca que las acciones emprendidas desde la escuela, en las que participa el niño y su familia, promuevan un desarrollo positivo en todos los agentes implicados que tienden a retroalimentarse (Bronfenbrenner, 1987). De esta manera, Educación Responsable aborda el desarrollo afectivo, para la identificación y expresión emocional, la empatía y el autoestima; el desarrollo social apuntando a la adquisición de habilidades de interacción, autoafirmación y oposición; y el desarrollo cognitivo fomentando el autocontrol, la toma de decisiones y las actitudes positivas hacia la salud. Esto sumado al desarrollo de la creatividad como una de las principales capacidades para la resolución de problemas y que ayuda a facilitar la vida

diaria (Fundación Botín, 2020). Los recursos que el Programa propone son: Lectura y Emociones (LEE), Literatura, Emociones y Creatividad (LEC), El Coro de las Emociones, ReflejArte y el Banco de Herramientas.

II. Programa “Las habilidades socioemocionales como facilitadoras de la transición en primer ciclo y su contribución con la disposición para la escolarización en lecto-escritura a partir de los resultados del INDI (Inventario de Desarrollo Infantil).” (Mag. Tania Presa)
Nombraremos a este Programa como “HSE” a lo largo de los siguientes apartados para su abreviación.

Este Programa fue diseñado, creado y llevado a cabo en Uruguay, desde 2018, por la Magíster en Psicología y Educación, licenciada en Ciencias de la Educación y maestra Tania Presa Rodríguez. Surge en el marco de su tesis doctoral, desde la elaboración de un Proyecto de investigación que tiene la intención de contribuir a la atención de la Primera Infancia desde la evaluación del desarrollo infantil. El Proyecto se plantea como objetivos específicos el diseño, la aplicación y la evaluación de este Programa de intervención basado en la estimulación de habilidades socioemocionales en grupos de Nivel 5 de Educación Inicial, para su análisis sobre otras variables de estudio. A rasgos generales tiene como fin favorecer el desarrollo integral de los niños, abordando la dimensión socioemocional del desarrollo infantil con la intención de favorecer el despliegue de habilidades socioemocionales como predictoras de logros académicos posteriores. El Programa HSE toma de marco de referencia otros Programas y Proyectos de intervención en el área emocional dentro de los que se encuentra Educación Responsable. Valora de éste último su enfoque en niños en edad preescolar y su propósito de abordar las habilidades socioemocionales a partir de propuestas secuenciadas, evaluadas y organizadas. Comparten que durante la Primera Infancia, las interacciones entre el niño y su entorno, así como las experiencias y los vínculos que de esas interacciones se promuevan, serán clave para su futuro desarrollo emocional y adquisición de aprendizajes (Presa, 2020). Por otra parte, toma resultados de estudios vinculados a la importancia del trabajo sobre las habilidades socioemocionales desde la Primera Infancia en ciclo de Educación Inicial y busca vincularlos específicamente al proceso de transición educativa de Nivel 5 a primer año escolar (CASEL, 2013; Durlak y Weissberg, 2011; OCDE, 2019). Trabaja desde una perspectiva de corresponsabilidad, en la que todos los actores involucrados formen parte activa del proceso de transición (Presa, 2020) y entiende a las habilidades socioemocionales desde el marco de referencia que traemos en este trabajo, desarrollado por el INEE (2019). Asimismo, el Programa HSE se orienta desde el constructo de PPE haciendo énfasis en su dimensión socioemocional, como facilitadora de la transición educativa y predictora de la adquisición de la lectoescritura. En el caso de este Programa, no fue posible contactar a los estudiantes de la carrera de Maestro de Primera Infancia que realizaron las intervenciones, ni a docentes de aula que recordaran el proceso

de aplicación, por los que los resultados obtenidos parten del testimonio de la creadora del Programa HSE, Mag. Tania Presa. A su vez, dadas las características de la situación sanitaria que estaba atravesando el país cuando el Programa lanzó su plan piloto (pandemia por COVID-19), se presentaron dificultades en su continuidad al momento de la aplicación. Esto influyó en que hoy día, el Programa HSE se encuentre en una reformulación, dada la interferencia de variables no previstas que presentó el tránsito escolar del niño en pandemia.

III. Práctica Pre-Profesional “EFI: Intervenciones en Educación Inicial” (Facultad de Psicología, UdelaR)

Surge de un Proyecto titulado “El quehacer del psicólogo en las instituciones de Educación Inicial” elaborado por la Prof. Adj. Psic. Gabriela Etchebehere, en el año 1997 en Uruguay. Este Proyecto se expande a propuestas de servicio a los centros educativos, funcionando como un espacio de formación específico para el futuro profesional de la psicología (Etchebehere, 2008). Se articula en torno a un conjunto de descentramientos a partir de los cuales se configura una nueva forma de concebir las tareas del psicólogo en las instituciones educativas, con un abordaje de Atención Primaria en Salud (A.P.S), desde una modalidad del rol preventiva, promotora y garante de derechos del niño (Etchebehere, 2008). Luego de un largo recorrido histórico, surge el EFI: Intervenciones en Educación Inicial como propuesta de Práctica pre-profesional ofrecida por la Facultad de Psicología (UdelaR), que tiene como objetivo actuar en jardines públicos de Uruguay generando espacios dentro de la institución educativa donde se habilite a pensar y co-coordinar propuestas pedagógicas junto al personal del centro. Para el planteamiento de sus intervenciones toma en relevancia la importancia de una educación oportuna desde el nacimiento compartiendo que si en los primeros años de vida no se asegura un desarrollo oportuno, esto podría significar dificultades en las posteriores etapas educativas (Etchebehere, 2008). Plantea el trabajo del psicólogo desde lo cotidiano, centrado en los niños, pero brindando particular importancia a las familias y a las relaciones dentro de la institución educativa. Busca actuar en aquellas situaciones conflictivas que puedan interferir con el desarrollo integral del niño, por lo que surge como demanda abordar la transición educativa, con la intención de tender puentes entre Educación Inicial y Primaria (Etchebehere, 2008).

Análisis de la implementación de las propuestas de intervención

En la Tabla 1 se presentan las categorías extraídas para analizar aspectos de la implementación de las propuestas de intervención. Las mismas refieren a: 1) cómo está constituido el equipo de trabajo y cuál es el lugar del docente de aula en las intervenciones, 2) cómo es el trabajo con las emociones y su influencia en el aula, 3) cuáles son los recursos utilizados para el desarrollo de las actividades, 4) cómo se realiza el abordaje de la transición educativa y 5) cómo está previsto el involucramiento de las familias.

Tabla 1. *Síntesis comparativa de los resultados en las categorías de análisis seleccionadas.*

	Equipo de trabajo y el lugar del docente	El abordaje de las emociones y su influencia en el aula	Recursos Utilizados	La transición educativa	Involucramiento de las familias
Programa “Educación Responsable” - ER (Fundación Botín)	-Equipo: docentes del centro educativo y un coordinador. -Las docentes son las responsables de llevar adelante las actividades. -Docentes en desacuerdo con la aplicación de Programas estructurados y su eficacia.	-Resultados observables y evidenciados: mejora en el desarrollo de la autoestima, la autoconfianza, autocontrol, empatía y expresión de las emociones.	-Lectura y Emociones y El Banco de Herramientas. -Se destaca la riqueza de los recursos.	-No se incluye en el Programa como tal. -Se trabaja desde su importancia siendo un proceso inexorable en la trayectoria educativa.	- El Programa se piensa desde una perspectiva sistémica pero no se generan instancias donde las familias puedan participar junto a los niños. -Se les informa sobre el trabajo con el Programa mediante comunicados en el cuaderno.
Programa “Las habilidades socioemocionale s como facilitadoras de la transición...” – HSE (Mag. Tania Presa)	-Equipo conformado por estudiantes de magisterio. -Es a elección de las docentes de aula participar e involucrarse en las dinámicas. No se hizo seguimiento de resultados ni se tuvo una instancia de devolución formal.	-Trabajar las emociones desde la autorreflexión. -Mejoras en la integración de los niños a la clase, la motivación para con las actividades, el lograr trabajar en equipo y la atención para con las normas. No se evidenció mejora en la expresión de las emociones en el aula.	-El cuento como mediador: habilita la exploración de emociones y vivencias de los personajes del texto. Fomenta la representación a través de ellos, de las emociones propias.	-La transición como una articulación entre niveles: Nivel 5 y primer año escolar. -Continuidad educativa	-Se trabaja desde una perspectiva de corresponsabilidad donde se involucra a la familia en el proceso de transición. -Se realizaron talleres con las familias.

EFI: Intervenciones en Educación Inicial (Facultad de Psicología, UdelaR)	-Equipo conformado por estudiantes de Lic. en Psicología (UdelaR). -La decisión de presenciar y participar de las dinámicas variaba según la docente.	-Trabaja las emociones primarias -Trabajo previo con las docentes sobre las emociones favorece la expresividad de los niños. -Expresión de miedos e inquietudes sobre la transición.	-Cuentos, imágenes como disparadoras, conversaciones con los niños. -Actividades modificables de acuerdo al interés de los niños	-Articulación, tender puentes entre Nivel 5 y primer año escolar. -Continuidad Educativa.	-Fomentar el vínculo familia-centro. -Se realizan talleres con familias.
--	--	--	---	--	---

Discusión:

Equipo de trabajo y el lugar del docente

En el Programa ER son los docentes del Centro Educativo los responsables de la realización de actividades durante todo el año académico, participando de las instancias formativas con el acompañamiento de un coordinador que cumple el rol de liderar la aplicación del Programa. Asimismo, en la aplicación del Programa a la que accedimos mediante el relato de docentes, esto no sucedió así. La docente del grupo de primer año escolar orientó sus intervenciones tomando los recursos que plantea el Programa contando con el apoyo de la coordinadora pero no se le brindaron espacios de formación. En su caso, a través de reuniones semanales se compartía la situación del grupo y se planificaba cómo avanzar. Por otra parte, la docente que trabajó con el grupo de Nivel 5 relata que participó de un proceso formativo más extenso que le brindó conocimiento sobre recursos que continúa utilizando de manera independiente hasta hoy en día. Aun así, se presenta discrepancia entre la perspectiva docente y la estructura que supone un Programa de Intervención de propuestas secuenciadas, organizadas y evaluadas (Castro y Pirelli, 2014), por la demanda de tiempo que le implica sumar a los Programas curriculares un espacio específico para estas intervenciones, a pesar de la evidencia de resultados. Esto nos hace cuestionar sobre la capacidad de las instancias formativas de transmitir los fundamentos de la aplicación de una Propuesta con las mencionadas características, para el logro de una alineación con los objetivos de la propuesta.

Por su parte, el Programa HSE se pensó que fuese aplicado por una dupla de investigadores del equipo, quienes estarían apoyados por colaboradores formados en la temática y el docente de aula si éste así lo deseara. En el formato de plan piloto estas duplas estuvieron compuestas por estudiantes de la carrera de Maestro en Primera Infancia quienes realizaron las intervenciones por un periodo de tres meses en el segundo semestre del año. Tanto estos estudiantes como las docentes responsables de cada grupo de niños recibieron las instancias de capacitación que fueron realizadas por la Mag. Tania Presa y su equipo de trabajo. De forma similar se conformó el equipo del EFI: Intervenciones en Educación Inicial, el cual estuvo compuesto por estudiantes de Ciclo Integral y Ciclo de Graduación de Licenciatura en Psicología, quienes contaron con espacios de plenario y supervisión a cargo de la docente referente del curso que los acompaña en todo el proceso. Estas dos propuestas, al ser llevadas adelante por personas ajenas a la institución, dejaba a las docentes del aula decidir si era de su interés involucrarse y participar de las actividades. Esto generó que muchas de ellas no estuviesen presentes en las dinámicas ni tuviesen conocimiento de los fundamentos que las sustentaban. Incluso, no tuvieron una instancia de devolución formal para exponer opiniones, resultados o siquiera abrir el diálogo a futuras mejoras. Como consecuencia, en el

EFI no se logró un trabajo colaborativo entre las docentes y el equipo de psicología. El adulto referente de cuidado cumple un papel fundamental, como es fundamentado en el marco teórico de este trabajo, siendo referentes y facilitadores en el proceso de aprendizaje y adaptación del niño a los cambios (Bronfenbrenner, 1987; Cambón et, al., 2014; Denham, 2006; Mestre et. al, 2006; Soto y Zapata, 2022). A su vez, la participación e involucramiento de todos los actores institucionales son aspectos relevantes a la hora de llevar adelante prácticas que sigan una continuidad y coherencia entre sí (García y Castro, 2012).

El abordaje de las emociones y su influencia en el aula

Las docentes que trabajaron con ER evidencian que el abordaje de las emociones ha cumplido un rol fundamental en el desarrollo de competencias que han facilitado la adaptación del niño a primer año escolar. Siendo congruente con los estudios que demuestran cómo las habilidades emocionales son colaboradoras fundamentales en la adaptación de los niños (Blair y Raver, 2015; de Andrés, 2015; Denham, 2006; Garaigordobil, 2018; Mestre et. al, 2016). Esto es compartido por ambas entrevistadas, destacando como el Banco de Herramientas ha servido como guía y orientación dando resultados, por ejemplo, en el desarrollo de la interpretación y expresión de las emociones y la empatía, la autoestima, el autocontrol y las habilidades de interacción principalmente. Todas estas habilidades han sido probadas como de relevancia para la PPE y la transición a Inicial-Primaria (Blair, 2002; Blair y Raver, 2015; Kagan et al, 1995). Se destacan los resultados de ER al observar que los niños llegaron a primer año escolar reconociendo y verbalizando las emociones, algo que no sucedía en años anteriores. A su vez, ha sumado al autoconfianza, el manejo de las frustraciones al lograr entenderse a sí mismos y también a los demás, principalmente a la hora de trabajar en grupo. Asimismo, se resalta la importancia del vínculo con el docente como parte de este proceso, ejemplificando que cuando los niños se sienten valorados, los motiva a cumplir las tareas (Castro-Zubizarreta y García-Ruíz, 2016; Tarde, 2015)

El Programa HSE busca trabajar habilidades muy similares a las que propone Educación Responsable pero, en su caso los avances obtenidos fueron en relación a la motivación de los niños, sobre todo de aquellos que no estaban muy integrados al aula ni a las actividades. Se generó un aumento en la integración a las propuestas y el interés de los niños por seguir trabajando con la dupla de estudiantes en las sesiones semanales. A diferencia de ER, no se observaron avances durante el transcurso de la aplicación en la expresividad de las emociones en sí. Las maestras no percibieron una mejora en aquellos niños que presentaban algún problema o dificultad para la expresión emocional. Las observaciones fueron de carácter más general en cuanto a la integración en clase, la motivación, el lograr trabajar en equipo y la atención para con las normas.

En el caso del EFI, se trabajó con las emociones básicas y no desde el desarrollo de habilidades socioemocionales o la autorreflexión, a diferencia de lo que proponen las otras dos propuestas. Se realizan actividades que estimulan la identificación y expresión de emociones como la tristeza, el enojo, la alegría y el miedo a partir de diferentes dinámicas como la lectura de un cuento, el uso de imágenes como disparadores, conversaciones con los niños, entre otras. Esto es congruente con los aspectos conceptuales en los que se basa la propuesta. Se trabajó con dos grupos de niños con buenas habilidades de expresión emocional gracias al trabajo previo de las docentes. El centro educativo había incorporado desde experiencias anteriores el trabajo con emociones y contaban con algunas docentes que semana a semana abrían un espacio de intercambio donde los niños podían relatar sus vivencias y emociones, respetando los tiempos de hablar y de escuchar. Estos espacios permitieron que los grupos lograran exponer inquietudes y miedos que les generaba la transición y que no habían sido expresadas en oportunidades previas (Castro, 2010). Los objetivos de la práctica fueron alcanzados pero no se obtuvo evidencia sobre resultados en el desarrollo socioemocional por fuera de los espacios de intervención debido a la falta de evaluación de impacto o al monitoreo del mismo (Castro y Pirelli, 2014). En el caso de las docentes que trabajaron con el Programa ER, desde la propuesta de continuar la aplicación con el mismo grupo tanto en Nivel 5 como posterior a su pasaje a Primer Año Escolar, son capaces de evidenciar la influencia que las actividades realizadas han tenido en comparación con otros grupos del mismo nivel que no trabajaron con el Programa. Al trabajar con los niños todo el año, desde diferentes propuestas y actividades, lograron realizar un análisis más profundo sobre el desarrollo de habilidades que alcanzan los niños a lo largo de ese proceso. Existe evidencia sobre cómo el uso sistemático y sostenido de las habilidades para la Primera Infancia mejoran el desarrollo posterior de las mismas (Heckman, 2006; Nin et. al. , 2016; Rebello, 2017; Zill y Resnick, 2005)

Recursos Utilizados

Como es mencionado anteriormente, ER cuenta con un abanico de recursos para su utilización en el aula. En el caso de Educación Inicial, los recursos que cuentan con actividades adaptadas para las edades comprendidas en esa etapa son Lectura y Emociones (LEE), El Coro de las Emociones y el Banco de Herramientas. El recurso más utilizado por las docentes en esta aplicación fue principalmente el Banco de Herramientas, aunque también se hizo uso de Lectura y Emociones. El Banco de Herramientas recopila ideas y propuestas para la promoción del bienestar y el desarrollo integral del alumnado a través de soportes audiovisuales y técnicas de trabajo en grupo que fomentan y facilitan su participación activa (Fundación Botin, 2020). Lectura y Emociones está compuesto por libros, actividades y estrategias que promueven la identificación y expresión emocional

mediante el acercamiento a la lectura desde la etapa prelectora infantil (Fundación Botín, 2020). En cuanto al Programa HSE, el recurso por excelencia utilizado para desarrollar este proceso fue la lectura de cuentos infantiles. En su caso, se propone trabajar las emociones desde la autorreflexión, incluso en edades tempranas partiendo de que están en una etapa de desarrollo de esta facultad y apunta a estimular dicho proceso (Presa, 2020). Por este motivo, el Programa se centra en la relación entre lenguaje y las emociones partiendo de que el desarrollo de la autorreflexión tiene lugar en el lenguaje (Modzelewski, 2016). El Programa utiliza el cuento como mediador, entiendo que este recurso habilita la exploración de emociones y vivencias de los personajes del texto permitiendo representar a través de ellos las emociones propias de los niños. Para el trabajo con cuentos el Programa crea 10 narraciones propias elaboradas por una de las participantes del equipo de trabajo, cada una de ellas trabaja una habilidad socioemocional específica.

En el caso del EFI, las actividades no están planeadas ni estructuradas de antemano, sino que los estudiantes las planifican en función de la temática que se busque trabajar, a diferencia de las otras dos propuestas mencionadas (ER y HSE). De igual manera, el equipo de trabajo cuenta con una línea de trabajo posible a seguir para la construcción de los talleres que está basada en experiencias anteriores de intervención ya que, es una práctica que se repite año a año. Cuando se comienzan las intervenciones, se planifica un desarrollo hipotético de la tarea y los objetivos, contemplando las características particulares de los grupos. Esta planificación es plausible de ser modificada y moldeada por los niños al correr de la intervención desde las bases de que el adulto referente debe desarrollar la capacidad de adaptación y flexibilidad de la tarea a la hora de los encuentros con los niños (Etchebehere, 2008). Es así que los niños participaron activamente del proceso de construcción de los talleres realizados, configurando el diseño y metodología a partir de sus inquietudes, necesidades e ideas. Desde las prácticas pedagógicas escuchar la voz de los niños amplía la visión del adulto sobre la realidad educativa y les otorga a los niños el rol de agente social, habilitando a la participación activa en los asuntos de su vida, desde una perspectiva de derechos de infancia (Castro, 2010; ONU, 2009). Esto permite adecuar los Programas Educativos a las necesidades y situaciones que aquejan al niño desde su propia realidad ampliando la perspectiva de investigación y no solamente desde una visión adultocéntrica de la realidad (Castro, 2010). De esta manera, en comparación con aquellos Programas que cuentan con actividades que no están sujetas a mayores flexibilizaciones, se adapta a la diversidad infantil e incluye al niño como agente activo en su proceso de aprendizaje (Castro et. al., 2015) fomentando en mayor medida un incremento en la motivación y aumentando el involucramiento, al cumplir un papel más activo en el aula (Reeve, 2012)

La transición educativa

El EFI coincide con el Programa HSE, orientando su trabajo con las emociones en función de la transición educativa, buscando favorecer el pasaje a esta nueva experiencia minimizando el impacto psíquico que producen los cambios que conlleva (Liz y Vásquez, 2018; Urbano y Yuni, 2014). Ambas propuestas abordan la transición desde la articulación entre Nivel 5 y primer año escolar, con la intención de tender puentes entre una experiencia y la otra. El EFI pretende generar espacios participativos y de acompañamiento para la elaboración de las ansiedades que genera el proceso de transición en todos los actores involucrados (Etchebehere, 2008). Para esto, el trabajo en torno a las emociones que emergen del proceso es el punto principal del que parten las intervenciones.

Por otro lado, ER no incluye el concepto de transición como un elemento del Programa, sino que la necesidad de abordaje surge por la inexorabilidad de este proceso en esta etapa educativa (Parrilla y Sierra 2015; Urbano y Yuni, 2014). Asimismo, el centro educativo en un principio apostó al Programa en Nivel 5 y al obtener buenos resultados propone, cuando esa generación de niños pasa a primer año, seguir trabajando con ellos desde los fundamentos de la propuesta. Esto justifica nuestra elección de trabajar con esta experiencia de ER en particular, ya que se da ante el proceso de transición, permitiendo su análisis en conjunto con las otras dos propuestas. Igualmente, dado que el Programa HSE y el EFI fueron propuestas aplicadas (por lo menos por el mismo equipo) en un período no mayor a 4 meses, los resultados obtenidos no pudieron ser evidenciables a largo plazo. En el caso del Programa ER al realizar una aplicación más sostenida en el tiempo y con los mismos niños demuestra evidencia de la influencia que las actividades realizadas han tenido en comparación con otros grupos del mismo nivel que no trabajaron con el Programa a la hora de transitar por el primer año de Escuela Primaria. Esto da cuenta de la importancia de evaluar el impacto de las intervenciones con Programas Educativos, que permitan el monitoreo y la evaluación de las prácticas. De esta manera, se permite cuestionar su continuidad o necesidad de modificación, ya que continuar un Programa que no demuestra evidencia suficiente acerca de sus efectos no tendría justificación y sugiere una reformulación (Castro y Pirelli, 2014).

Involucramiento de las familias

A pesar de que ER se piensa desde una perspectiva sistémica, no se realizaron actividades con las familias de los niños, quedando estas excluidas de las intervenciones. Son comunicadas del trabajo con el Programa mediante el cuaderno escolar, pero no se las invita a participar de ninguna instancia, ni se ven involucradas de otra manera. A diferencia del EFI y el Programa HSE, donde sí se planificaron y llevaron adelante talleres con las familias, con la intención de fomentar el vínculo con el personal del centro educativo, buscando una articulación de la transición con los referentes de crianza y cuidado. Esto es consistente con lo que muestra relevante la literatura sobre PPE (Unicef, 2012), en el sentido de involucrar

del proceso escolar a los niños, familias y centros. De todas formas, el Programa HSE mantiene contacto más extenso con las familias planteando 3 talleres a lo largo de la aplicación del mismo, mientras que el EFI solo cuenta con una instancia donde se coordinan actividades lúdicas e informativas previo al fin del curso. Ambas propuestas se piensan desde una perspectiva de corresponsabilidad, en la que todos los actores involucrados formen parte activa del proceso, acorde a lo que señala la literatura sobre PPE. Diversos estudios evidencian cómo potenciar el vínculo del centro educativo con las familias y propiciar espacios de participación tiene consecuencias positivas en la colaboración de todos los actores institucionales (Ellis & Hughes, 2002; Mora, 2002) siendo los niños los más beneficiados sumando a la motivación, la sensación de seguridad, la participación y por consecuencia mejorando el rendimiento académico (Castro-Zubizarreta y García-Ruíz, 2016). Muchas veces son los propios docentes los que limitan la relación y participación de las familias en el centro educativo favoreciendo a que estas sean percibidas como ajenas o extraños, muchas veces por la falta de formación en la relación familia-centro de los docentes o de tiempos institucionales, una variable que no toma la relevancia necesaria de acuerdo a la evidencia mencionada (Castro-Zubizarreta y García-Ruíz, 2016; Ruiz-Corbella, 2007; García-Bacete, 2003).

Conclusiones

Este artículo tiene como objetivo poner en evidencia la importancia de la aplicación de Programas Educativos en los que se trabaje con las emociones, a pesar de las diferencias conceptuales y estructurales que puedan presentar las distintas propuestas abordadas. La muestra de docentes y participantes de las propuestas tomadas para este estudio es acotada, por lo que se propone profundizar en investigaciones futuras. Aún así, es notorio en las observaciones realizadas los resultados obtenidos a través de la aplicación organizada y secuenciada de actividades para el abordaje de las emociones en el aula. Esto demuestra la eficacia de los Programas Educativos, más allá de haber sido experiencias que en este caso específico no se mantuvieron por largos periodos en el tiempo. Educación Responsable, con una experiencia de aplicación más extensa logró fomentar y desarrollar habilidades socioemocionales que contribuyeron a la adaptación de los niños a primer año. Por su parte, el Programa HSE generó un recurso que logró motivar y mejorar el involucramiento de los niños a las actividades, así como también la adhesión a las normas y el trabajo en equipo, las cuales según la literatura, son habilidades que ayudan a minimizar el impacto de los cambios entre un nivel y el otro. De igual manera, el EFI habilitó espacios para la expresión de las emociones, como lo fueron el miedo, el enojo, la tristeza y la alegría, generando un proceso de autorreflexión que ayudó a los niños a prepararse para el pasaje de una institución a otra. Igualmente, consideramos que es un deber el poder aplicar propuestas de manera sostenida y

que se acompañen de instancias formativas que permitan la inclusión y alineación de todos los actores institucionales. Del mismo modo, se desprende la importancia de llevar adelante métodos de evaluación de resultados que puedan arrojar evidencia concreta de los logros de cada Programa o Proyecto, así como también de aspectos que inviten a la mejora continua de estas prácticas, ya que los beneficios de las acciones emprendidas a través de un Programa sólo puede evidenciarse a partir de una evaluación rigurosa (Castro y Pirelli, 2014). Nuestra intención es aportar a las prácticas desde esta elaboración de material teórico sobre las propuestas y a largo plazo poder continuar profundizando en estudios similares, para obtener resultados que permitan el desarrollo de prácticas de intervención que favorezcan experiencias educativas exitosas y, en consecuencia, logros académicos posteriores.

Referencias bibliográficas

- Abarca Castillo, M. M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42457/5/04.MMAC_ANEXOS.pdf
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Echeverría, A. V. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.5872/psiencia/8.1.31>
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16(6), 597-615. <https://doi.org/10.1002/icd.514>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95 - 114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C. & Raver, C.. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual review of psychology*. 66. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Borba, E., Cardozo, S., Castelao, G., Peri, A., Salsamendi, G., & Silveira, A. (2018). Desarrollo infantil y riesgos de repetición en 1ero. Montevideo: DIEE-ANEP Documento de Trabajo.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano (Vol. 21). Barcelona: paidós.

- Cabella, W. (2015). Informe final. Encuesta Nacional de Salud, Nutrición y Desarrollo Infantil,. Montevideo: INE-Udelar-OPP-MIDES-UCC-MSP.
- Cambón, Verónica & Etchebehere, Gabriela & Silva, Paola & Salinas-Quiroz, Fernando. (2014). De cierres y aperturas...Acompañando procesos. Didáctica Inicial. 1. 34. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/268925309_De_cierres_y_aperturasAcompañando_procesos
- Cardozo, S.(2022). Desarrollo infantil y preparación para la escuela en Uruguay: efectos del rezago cognitivo y no cognitivo al término de la educación inicial sobre el desempeño escolar en la enseñanza primaria. Revista de Sociología de la Educación - RASE, 16 (1), 57-75. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.24777>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL.
- Castro Zubizarreta, A., (2010). ESCUCHAR LA VOZ DEL NIÑO DURANTE LA TRANSICIÓN EDUCATIVA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 789-796. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerra, 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. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003>
- Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. Revista española de pedagogía, 537-552. Recuperado de:
<https://www.jstor.org/stable/23767030>
- Castro, L., & Pirelli, M. P. (2014). La importancia de evaluar los programas educativos. Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de:
<https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La%20importancia%20de%20evaluar%20los%20programas%20educativos.pdf>
- Castro-Zubizarreta, A., & García-Ruíz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 9(18), 193-208. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224006>
- CCEPI, M. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos: Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf

- De Andrés, C. (2015). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107–124. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/121465/1856-3704-1-PB.pdf?sequence=1>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89
- Díaz, T., & Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Dubrovsky, S. (2000). Vigotski, su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas. Recuperado de: <https://bit.ly/3m1ShoE>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duncan, Greg & Ziolo-Guest, Kathleen & Kalil, Ariel. (2020). Early-Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior, and Health. *Child development*. 81. 306-25.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x>
- Dulcey-Ruiz E. & Uribe C. (2002) Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 34, núm. 1-2, 2002, pp. 17-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80534202.pdf>
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development*, 54(1), 1-3. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellis, D. & Hughes, K. (2002). Connecting Schools, Families, and Communities for Youth Success. Partnerships by Design. Cultivating Effective and Meaningful School-Family-Community Partnerships. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/pbd.pdf>
- Etchebere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., & Fraga, S. (2007). La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Fabian, H. & Dunlop, A. (2006). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Paper Commissioned for the EFA Global

- Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463>
- Failache, E., & Katzkowicz, N. (2019). Desarrollo infantil en Uruguay: una aproximación a sus determinantes. *Revista Desarrollo Y Sociedad*, 1(83), 55–104.
<https://doi.org/10.13043/dys.83.2>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(1), 7-12.
<https://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Freiria, J. & Feld, J. (2005). Los programas de intervención para el desarrollo del pensamiento creativo. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/000-051/211>
- Fundación Botin (2020). Educación responsable. Recuperado de:
<https://www.educacionresponsable.org/web/>
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Participación educativa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/178711>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García-Bacete (2003) Las relaciones escuela-familia: un reto educativo, *Infancia y Aprendizaje*, 26:4, 425-437 <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García Ruiz, M. R., & Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297–322. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- González, M., Loose, T., Liz, M., Pérez, M., Rodríguez-Vinçon, J. I., Tomás-Llerena, C., & Vásquez-Echeverría, A. (2022). School readiness losses during the COVID-19 outbreak. A comparison of two cohorts of young children. *Child Development*, 93(4), 910-924. <https://doi.org/10.1111/cdev.13738>
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge/Taylor & Francis Group. Recuperado de:
https://hozir.org/pars_docs/refs/26/25322/25322.pdf

- Heckman, J. J. (2006). Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy. *Science*, 312, 1900-2. <http://doi.org/10.1126/science.1128898>
- INEEd (2018). Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012. INEEd. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informeweb.pdf>
- INEEd (2019). Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media. Montevideo: INEEd. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- Janus, M. & Duku, E. (2007). The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated With Children's School Readiness to Learn. *Early Education and Development - EARLY EDUC DEV.* <https://doi.org/10.1080/10409280701610796a>
- Kagan, S.L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 272-279. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/20404382>
- Kagan, S. L., Moore, E., y Bredekamp, S. (1995). Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary. Washington, D.C.: National Education Goals Panel. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED391576>
- Koriakin, T. A., Connolly, K., Auerbach, E., & Chafouleas, S. M. (2019). Summary of state policies related to school readiness assessment practices. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education* 4(2), 39-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606292.pdf>
- Lara-Cinisomo, S. et. al. (2011). Preparing Preschoolers for Kindergarten. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0573-9_9
- Ley General de Educación, [L.G.E], N° 18.437, Registro Nacional de Leyes y Decretos, 12 de diciembre de 2008, (Uruguay) Recuperado de : <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Leisman, Gerry & Mualem, Raed & Safa-Mughrabi, Khayat. (2015). The neurological development of the child with the educational enrichment in mind. *Psicología Educativa*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.006>
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Applied positive psychology: A new perspective for professional practice. *Positive psychology in practice*, 3-12. doi.org/10.1002/9780470939338
- Liz, M. & Vásquez Echeverría, A. (2018). Respuesta a la intervención para la promoción de la preparación para la escolarización: hacia un modelo uruguayo. En Campos, N., Habiaga, V., Méndez, E. & Presa, T. (Comps.) *Miradas en torno a la repetición escolar*. ANEP-CFE, Montevideo.

- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 112-117. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/6509288_Emotional_intelligence_and_social_and_academic_adaptation_to_school
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Modzelewski, H., (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios*, 13(30), 83-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62845862005>
- Mora, J. C. (2002). Canales de comunicación familiaescuela. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 74, 10-14.
- Nin, V., Delgado, H. & Carboni, A. (2016). Funciones ejecutivas: habilidades mentales para aprender. En *Actas del 9no Foro de Lenguas (ANEP)* (pp. 37-51). Montevideo: IMPO.
- Norrie, M. y Mustard, F. (2011). *The early years study. Three years later*. Canadá. Recuperado de: <https://earlyyearsstudy.ca/wp-content/uploads/2019/05/EYS3.pdf>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What student know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- ONU, Convención de los derechos del niño. Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado, 20 de julio de 2009. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>
- ONU, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), Observación general N° 13 : El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), 8 Diciembre 1999, E/C.12/1999/10, Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/47ebcc8e2.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2007). *V Reunión de Ministros de Educación. Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia*, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-192478_archivo_pdf_compromisos.pdf
- Ortiz, J. & Carbonell, A. (2022). Desarrollo en la niñez-nociones básicas. La intervención relacional basada en el apego.: Fundamentos y métodos adaptados al contexto colombiano para la prevención del maltrato infantil, 67.

- Parrilla, M. A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Presa, T. (2020). Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar. *Cuadernos Del Claeh*, 39(111), 117-134. <https://doi.org/10.29192/claeh.39.1.6>.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Rebello, P. (2017). La primera infancia importa para cada niño. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf
- Riviere, A. (1983). ¿ Por qué fracasan tan poco los niños?. *Cuadernos de pedagogía*, 104, 7-12. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18936>
- Romano, E. Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Ruiz-Corbella, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación Educativa*, 4, 54-59. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publventura/detalle.action?cod=14197>
- Santi-León, F., (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Santiago, F. (2011). Educación responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (337), 27-31. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/277/212>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., ... & Wood, D. L. (2012). Early childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician: translating developmental science into lifelong health. *Pediatrics*, 129(1), e224-e231. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2662>
- Soto M., & Zapata, 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. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>

- Stagnaro, D., & Da Representação, N. (2012). El proyecto de intervención. En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales, 157-178. Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/docs/books/encarrera/stagnaro-representacao.pdf>
- Start, H. (2000). Head Start. *Policy*, 1999(1997), 1995. <https://firstfocus.org/wp-content/uploads/2014/06/Early-Childhood-Head-Start.pdf>
- Tarde Techera, S. S. (2015). El aula como espacio de reconocimiento. Convocación: revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa. Recuperado de: <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/172>
- UNESCO (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo, LLECE-UNESCO, Santiago. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18615>
- UNICEF (2017). Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. Caracas, Venezuela: Fondo de Las Naciones Unidas para La Infancia - UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>
- UNICEF. (2012). School Readiness. A Conceptual Framework. New York: United Nations Children's Fund. Recuperado de: <https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/School-readiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf>
- Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2005). Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital. Editorial Brujas. Recuperado de: <https://saberpspsi.files.wordpress.com/2016/09/urbano-y-yuni-psicologc3ada-del-desarrollo.pdf>
- Vásquez (2022). El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos : teoría, creación e implementación [en línea]. Montevideo : Udelar.FP, 2022. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/31793>
- Vásquez, A. & Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización: Dimensiones y Medición. Pensar la Niñez. Psicología del Desarrollo desde una perspectiva americana, 155-174. Recuperado de: <https://psico.edu.uy/sites/default/files/ppe-pensar-la-ninez-7-dic.pdf>
- Vásquez-Echeverría, A. et. al. (2021). Developmental disparities based on socioeconomic status and sex: an analysis of two large, population-based early childhood development assessments in Uruguay. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1857-1875.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zill, N., & Resnick, G. (2005). Importancia de los programas de intervención de la primera infancia, para el logro de una transición a la escuela exitosa. *Transición y Escuela*, Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Recuperado de:
<https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/transicion-la-escuela/segun-los-expertos/importancia-de-los-programas-de-intervencion-de-la-primer>