



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado

EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA COMO FACILITADOR DE LA TRANSICIÓN AL ENTORNO ESCOLAR

Estudiante: Micaela Cozzani Camino

C.I.: 5.178.128-5

Tutora: Alejandra Akar Moreno

Revisora: Esther Angeriz Pampin

Abril, 2025
Montevideo, Uruguay

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
DESARROLLO TEÓRICO.....	6
El vínculo familia—escuela y su importancia en el desarrollo de las potencialidades de los niños.....	6
Noción de red social: estrategia para fortalecer el vínculo familia—escuela.....	8
Transición de los niños al espacio escolar.....	10
El rol de la familia en la preparación para la escolarización.....	12
Estrategias de las familias para favorecer las transiciones escolares.....	15
Prácticas educativas que facilitan las transiciones escolares y el papel clave de las maestras.....	16
Experiencias infantiles durante el proceso de transición escolar.....	19
El rol del psicólogo en la institución educativa y sus aportes en la transición de los niños al ámbito escolar.....	21
CONSIDERACIONES FINALES.....	26
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

RESUMEN

Esta monografía destaca la relevancia del vínculo familia-escuela como un factor clave para facilitar la transición de los niños del hogar al entorno escolar, analizando cómo esta conexión beneficia la experiencia de los niños en el paso a la escuela primaria. A través de una exhaustiva revisión bibliográfica, se analiza el rol de los diferentes actores involucrados en las transiciones escolares y las estrategias para optimizar este proceso.

En primer lugar, se observa cómo la relación entre los adultos responsables de la familia y la escuela influyen significativamente en el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños. Posteriormente, se abordan las características propias de las transiciones escolares, con especial atención al rol de la familia en la preparación para la escolarización, las estrategias implementadas por la institución para facilitar este proceso y las vivencias de los propios niños durante esta etapa.

Finalmente, se analiza el rol del psicólogo en las instituciones educativas y su aporte específico para facilitar el ingreso de los niños a la escuela. Estas prácticas profesionales buscan fortalecer el vínculo familia-escuela y afianzar la confianza e intercambio activo entre los adultos responsables, promoviendo así una transición armónica del niño al sistema escolar.

Como conclusión, se reafirma la influencia sustantiva de la participación familiar y el rol de las maestras dentro del sistema educativo. Asimismo, se destacan los aportes del psicólogo dentro de la institución educativa para fortalecer este vínculo respetuoso entre la familia y la escuela, lo cual beneficia una adecuada transición escolar.

Palabras clave: Transición escolar; Vínculo familia-escuela; Rol del psicólogo.

Aclaraciones sobre la lectura de este trabajo:

La referencia a las "maestras" se realiza reconociendo la realidad actual de las instituciones educativas, donde la profesión docente en las escuelas está predominantemente ejercida por mujeres. Asimismo, la mención de "niños" a lo largo del texto se emplea como una forma de simplificar la lectura y evitar la reiteración constante de la fórmula "niños y niñas", entendiendo que todas las reflexiones y análisis presentados son igualmente aplicables a ambos géneros en su tránsito por el sistema educativo.

INTRODUCCIÓN

La presente monografía propone reflexionar sobre la influencia que puede llegar a tener el vínculo entre la escuela y las familias en el proceso de transición de los niños del ambiente familiar al espacio escolar.

El interés por el tema surgió durante la práctica de graduación de la Licenciatura en Psicología, realizada en una escuela pública de Montevideo. Esta práctica involucró intervenciones psicopedagógicas grupales e individuales con los niños, así como también encuentros con algunas familias.

Una peculiaridad de la práctica fue el hecho de haberla cursado en medio de la pandemia por SARS-CoV-2; este contexto implicó una serie de cambios dentro del espacio escolar y familiar. En cuanto a la escuela, durante ese periodo se modificaron los tiempos y los espacios de los salones de clases. Al comienzo, las clases se dictaban de forma virtual, y la familia quedó como única responsable de que el niño hiciera las tareas asignadas por la maestra. Como consecuencia de ello, no todos los hogares lograron sostener esta etapa de forma satisfactoria. Según Dussel (2020), la domesticación del espacio escolar implicó para los niños la pérdida de la escuela como ese ámbito diferente y enriquecedor, esencial para el desarrollo intelectual, afectivo y político, siendo que el salón de clases es un espacio de autonomía para los niños (Instituto Superior de Estudios Psicológicos [ISEP], 2020).

Algunos meses después del inicio de la pandemia, las clases retomaron la presencialidad, primero con un horario reducido y alternando los turnos: los niños concurrían a clases una semana en el horario vespertino y a la semana siguiente en el matutino. Tener que concurrir a clases en distintos horarios fue un inconveniente para la organización de las familias, lo que resultó en muchas ausencias en los salones de clases.

Estos cambios ocasionaron diversas consecuencias, por un lado, se fueron incrementando algunas desigualdades, generando dificultades en los procesos de aprendizaje, en las relaciones vinculares dentro de la escuela, así como también entre la escuela y las familias (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2021). Por otra parte, muchos de los niños expresaban con angustia el hecho de no poder compartir con los adultos al momento de ofrecer actividades para realizar en sus hogares con algún familiar.

En este contexto, se fueron experimentando transformaciones de forma permanente dentro de la escuela, lo que generó en los niños, las familias y las maestras desorientación e incertidumbre.

Estas características excepcionales, que se produjeron durante el contexto de pandemia, permitieron visibilizar la relevancia del vínculo entre la escuela y la familia para garantizar una transición adecuada del niño entre su hogar y el espacio escolar.

La familia y la escuela comparten al niño como integrante de ambas organizaciones y tienen un objetivo en común: que el niño se desarrolle, aprenda y logre su autonomía (Dabas, 1998). Son sistemas interdependientes, por lo cual es necesaria la participación de la familia en la escuela, logrando una responsabilidad compartida en cuanto a la educación de los niños (Torío, 2004).

A partir de esta experiencia, se torna fundamental reflexionar desde la psicología sobre cómo promover la transición de los niños desde el hogar hacia la escuela, con el objetivo de favorecer su integración emocional y pedagógica en el sistema educativo. En este sentido, la psicología desempeña su rol como mediadora y facilitadora de estas transiciones, diseñando estrategias que fomenten la colaboración y fortalezcan el vínculo entre la familia y la escuela, enriqueciendo la comunicación, el intercambio y la participación activa de todos los actores involucrados.

El presente trabajo se propone, a partir de una articulación teórica, visibilizar y problematizar la relación entre las familias y la escuela en la experiencia de los niños durante la transición escolar, teniendo en cuenta las percepciones de las familias, las maestras y los niños que transitan este proceso.

Entre otros aspectos, se determinarán las dinámicas familiares que pueden afectar el proceso de transición, así como también las estrategias escolares que lleguen a facilitar la integración de los niños al centro, analizando los retos emocionales enfrentados por los propios niños en la transición al espacio escolar.

DESARROLLO TEÓRICO

El vínculo familia—escuela y su importancia en el desarrollo de las potencialidades de los niños.

El vínculo entre la familia y la escuela es esencial, ya que ambos comparten el objetivo de potenciar las capacidades de los niños. Una colaboración activa y coordinada entre los adultos de estos espacios resulta fundamental para un desarrollo armónico y un aprendizaje saludable, donde el diálogo y la comprensión mutua son elementos claves.

Al momento de nacer, los niños tienen ante sí la posibilidad de desplegar su potencial y capacidades; para que esto efectivamente ocurra, es necesario que su familia, principalmente quienes cumplen la función de madre y la función de padre, lo reciban brindándole un medio adecuado y rico en estímulos (Etchebehere et al., 2007). La familia es el primer ámbito en el cual el niño queda incluido, de ella dependerá gran parte de su desarrollo. En una primera instancia, el desarrollo se basa fundamentalmente en el estado biológico y neurológico; luego comienza a adquirir mayor relevancia la influencia del medio social, donde los niños pasan por diversos grupos de referencia y pertenencia, como lo es la familia más amplia y la escuela (Etchebehere et al., 2007).

Cabe resaltar que la infancia se establece como un momento trascendental en la vida de cada persona; es un tiempo primordial en sí mismo, en el cual se van conformando los procesos de identidad y de sociabilidad (Míguez, 2015). Durante la infancia, los niños están en pleno devenir y crecimiento; es una etapa que está repleta de nuevas adquisiciones, miedos e incertidumbres (Muniz, 2015).

Para lograr el pleno desarrollo de las capacidades y un proceso saludable de aprendizaje, resulta esencial la relación que establecen los niños con las personas de su entorno, ya que el psiquismo se va estructurando en una sociedad determinada y en una historia colectiva (Minnicelli, 2013). Los niños van construyendo su propia identidad siempre en interrelación con los otros, en la medida que otro lo nombra, lo identifica y le habla. La oportunidad que tiene cada uno de ser parte de un colectivo social les corresponde a los adultos responsables que lo rodean, personas que están presentes en su vida cotidiana, como lo son sus padres o quien cumpla su función, determinados familiares, sus maestras y otros niños con los cuales interactúa (Minnicelli, 2013).

Las nociones de “infancia”, “familia” y “escuela” están relacionadas entre sí; por lo tanto, los términos “niño”, “hijo” y “estudiante” se conciben como similares (Dueñas, 2012). Debido a que los tres términos hacen alusión a una misma persona, resulta imposible separar la vida del niño dentro de la escuela, desempeñando su rol de estudiante, de su vida dentro del hogar ocupando el rol de hijo (García, 2003). El ambiente familiar y el espacio escolar son

dos contextos diferentes que tienen en común al niño, que vive y crece entre ambos espacios, y que comparten además el objetivo común de potenciar el desarrollo de sus capacidades, favoreciendo la adquisición de nuevos aprendizajes. Esto requiere que las familias y los adultos responsables del centro educativo se puedan poner de acuerdo con respecto a las estrategias que favorezcan el desarrollo, el crecimiento y los aprendizajes de los niños (García, 2003).

Es necesario que exista una implicación entre el ámbito familiar, el ámbito escolar y el ámbito social, donde la responsabilidad en la educación sea compartida con el fin de lograr las metas educativas. La familia y la escuela comparten tradicionalmente la función de transmitir a los niños y los jóvenes los conocimientos necesarios para poder desenvolverse en su vida futura, además de ser transmisoras de normas y valores fundamentales para la socialización. Por lo tanto, resulta imposible separar la escuela de la familia, debido a que son insustituibles en la educación, lo que las obliga a mantener una interacción continua y coordinada (Torio, 2004).

Cabe destacar que las diferentes instituciones en las que están involucrados los niños cumplen un rol esencial durante la infancia, ya que son transmisoras de valores, comportamientos e ideas socialmente aceptadas, además de guiar a los niños en el deber ser (Míguez y Sánchez, 2015).

Por otro lado, se debe considerar que tanto la familia como la escuela pertenecen a una comunidad, es decir, son parte de un sistema social, cultural y económico más grande; y si bien no siempre comparten los mismos valores y creencias, tienen en común la tarea de educar (Dabas, 2010). Las diferencias que puedan existir en términos de valores y creencias entre ambas organizaciones muchas veces generan confrontaciones, reproches y desencuentros con relación a la educación de los niños; y es precisamente por esa razón que se vuelve importante fortalecer el vínculo, buscando que los adultos puedan establecer lazos solidarios y compartan las problemáticas, con el fin de acercarse a las infancias y ofrecer el sostén necesario para propiciar su desarrollo (Rojas, 2012).

En muchas ocasiones, cuando las familias y las maestras no logran ponerse de acuerdo con respecto a los objetivos y expectativas sobre el proceso educativo, consecuentemente, los niños no avanzan en sus aprendizajes (Dabas, 2010). La participación de la familia es un factor clave para el éxito académico de los niños y es una señal importante de la calidad del sistema educativo en sí mismo (Colás y Contreras, 2013).

Hay una necesidad en pensar a las familias a partir de sus singularidades, ya que cada grupo tiene diferentes valoraciones sobre la escuela y distintas expectativas respecto al éxito escolar de los niños; se visualizan múltiples formas en las cuales las familias participan en el proceso educativo, proporcionando distintos grados de ayuda a los niños en todo lo relativo a su vida escolar (Dabas, 1998).

Existen diversos modos de mejorar la relación entre la familia y la escuela, ya que cada familia va encontrando modos diferentes de posicionarse frente a los problemas educativos de sus niños, siempre con el objetivo de buscar la mejor resolución (Dabas, 1998).

En síntesis, para lograr un desarrollo armónico en los niños, es esencial que la familia en el hogar y los adultos en la institución propicien un ambiente que brinde seguridad y confianza, el cual se base en un vínculo afectivo y una comunicación fluida. Tanto la familia como la escuela deben dar sostén a los niños para que logren encontrar su propio espacio y acompañarlos en sus aprendizajes (Etchebehere et al., 2007).

La escuela necesita de la familia para cumplir sus propósitos de enseñanza, a la vez que la familia precisa de la escuela para llevar a cabo sus funciones; por lo cual, es imprescindible para la educación que estas dos instituciones entren en diálogo (Torio, 2004).

Noción de red social: estrategia para fortalecer el vínculo familia—escuela

En la búsqueda por fortalecer el vínculo entre las familias y la escuela, en este apartado se presenta la noción de red social, como una estrategia que permite visibilizar las redes existentes con el objetivo de potencializarlas y ampliarlas (Etchebehere, et al., 2007).

Las redes sociales son una forma de concebir las relaciones entre las personas; es un concepto que trata de entender la realidad a través de los vínculos (Dabas, 1998), y hace referencia a una configuración heterogénea que se estructura a través del vínculo entre los agentes implicados (Etchebehere, et al., 2007).

Las mismas no se establecen a través de la intervención de un profesional, sino que existen con anterioridad, siempre están presentes en la comunidad y se pueden visualizar en la comunicación entre las personas, en el modo de funcionar, de responder ante los conflictos que puedan surgir y en situaciones de la vida cotidiana. Es importante destacar que cuanto más diversificada y compacta se presente la red, el grupo cuenta con mejores condiciones y herramientas para sobrellevar y resolver los conflictos (Etchebehere et al., 2007).

Dabas (1998) define a la red como un sistema abierto y multicéntrico que busca potencializar los recursos que tienen los integrantes de un colectivo, lo cual se da mediante de un intercambio constante y dinámico entre ellos y con el contexto en el cual se encuentran inmersos. A través de las múltiples relaciones que se implementan, cada integrante se va enriqueciendo y optimizando los aprendizajes que posee. La intención es apuntar hacia la creatividad, la comprensión, valorizando la intuición de cada uno y la innovación que el grupo pueda tener.

Esta perspectiva nos lleva a pensar en posiciones heterárquicas, donde se tienen en cuenta los saberes de todos los implicados; además, habilita la posibilidad de cambiar las

funciones de los integrantes, es decir, quienes están encargados de enseñar, en otro momento pueden ocupar el lugar de los que aprenden y viceversa. La red recurre a una reciprocidad permanente (Dabas, 1998).

Dentro de la escuela, los actores involucrados en las redes son las maestras, el personal administrativo, diversos profesionales, los niños y sus familias. En la creación del proyecto institucional, y a través de diferentes escenarios de acción, se encuentra la oportunidad de fortalecer las redes sociales y potenciar las relaciones dentro de la escuela, así como también con actores externos al centro, por ejemplo, con diferentes vecinos, otras instituciones y organizaciones de la comunidad (Dabas, 1998).

El salón de clases representa un ámbito específico en el que es posible asentar las redes sociales. El trabajo allí implica lograr un sentido de pertenencia para los niños y sus familias. Esto requiere poder considerar a los niños como participantes activos dentro de su proceso de aprendizaje, por lo que es clave el modo en cómo se conciben y desarrollan los vínculos diarios dentro del salón (Dabas, 1998).

La idea de red propone abandonar las soluciones únicas y estáticas, adoptando en su lugar un modelo dinámico y flexible que integre la diversidad y la creatividad. En la escuela, por ejemplo, si en las reuniones con los familiares de los niños solo se busca transmitir determinada información no se estaría produciendo el efecto de red, ya que esto requiere un intercambio que la potencie. Para esto, es necesario que en estos encuentros se intente que las familias se sientan parte del proceso educativo, construyendo juntos una red de relaciones que amplíe los procesos de aprendizaje, tanto para los niños como para los propios familiares. Esto requiere reconocer y valorar el saber de todos, promoviendo la colaboración entre los integrantes de la red para expandir el ámbito de responsabilidad colectiva (Dabas, 1998).

En definitiva, las redes sociales en la escuela constituyen una práctica cotidiana y colaborativa donde todos participan activamente; implica la toma de decisiones compartida y una distribución de responsabilidades que valore el rol de cada integrante. De este modo, establecer vínculos más profundos permite descubrir y valorar la diversidad de conocimientos, destrezas, entornos y potencialidades de cada persona (Dabas, 1998).

Desde la psicología, la labor consiste en descubrir esas redes que preexisten a cualquier intervención con el fin de promover su funcionamiento y potenciarlo (Dabas, 1998).

Transición de los niños al espacio escolar

Las transiciones se caracterizan por presentar diversas cualidades que pueden influenciar de manera positiva o negativa la vida de las personas. Estas características se ven especialmente potenciadas durante las infancias, etapa en la cual las vivencias marcan pautas que acompañarán a la persona a lo largo de toda su vida. Los diferentes autores que se articulan en este apartado coinciden en que el ingreso a la escuela es uno de los cambios más significativos por los que transitan los niños, y que en este proceso son esenciales las funciones que desempeñan los adultos responsables tanto en la familia como en la institución.

Las transiciones son cambios, procesos o acontecimientos decisivos que surgen a lo largo de toda la vida, y pueden estar asociados con cambios en las actividades que se desempeñan, en los roles que se ejercen, en las relaciones que se establecen y/o en los espacios que se ocupan (Vogler et al., 2008).

Según la manera en que las transiciones sean atravesadas, estas podrán posibilitar procesos que fortalezcan a la persona para poder afrontar nuevos desafíos o, de lo contrario, pueden ser vivenciadas de forma conflictiva, obstaculizando la asunción de nuevos retos (Abello, 2009). Las transiciones se pueden definir como momentos críticos en la vida de una persona, períodos decisivos y cruciales para el desarrollo y los aprendizajes (Parrilla y Sierra, 2015).

La transición al contexto escolar es uno de los cambios más importantes y desafiantes que enfrentan los niños, ya que el pasaje a este nuevo espacio implica procesos de desarrollo y crecimiento con transformaciones constantes (Castro et al., 2015). La transición es percibida como un proceso abierto y presente de forma permanente en la vida de los niños dentro del centro educativo; “las transiciones son consustanciales a la educación, la educación es un proceso de transición en sí mismo” (Parrilla y Sierra, 2015, p. 172).

Se pueden identificar como los principales agentes implicados en los procesos de transición escolar, a las maestras, a los familiares más allegados y a los propios niños, que son los protagonistas en esta etapa (Castro et al., 2012).

Cuando los niños comienzan la experiencia escolar están formando parte del hogar y de la escuela al mismo tiempo. En este sentido, tanto los niños, los familiares como también las maestras experimentan continuidades y discontinuidades; cada uno enfrenta diferentes desafíos de acuerdo con su rol. Los niños se ven desafiados en sus posibilidades de crecimiento y desarrollo, al tener que asumir dos roles que conviven de forma cotidiana: el de estudiante dentro de la escuela y el de hijo dentro del hogar (Abello, 2009). En este contexto, se debe, por un lado, proteger la continuidad de las necesidades básicas y los vínculos de los niños y, al mismo tiempo, es necesaria una cierta discontinuidad para lograr estimular procesos más complejos en el desarrollo (Fiuza y Sierra, 2014).

Dentro de las transiciones que se llevan a cabo en el ámbito escolar, se pueden distinguir dos categorías distintas, cada una con sus características. Por un lado, se encuentran las transiciones verticales, las cuales refieren al cambio de grado o curso dentro de la escolarización regular; ellas dependen de lo pedagógico. Estas transiciones se caracterizan por ser variaciones de un estado a otro, dejando atrás el estado o condición anterior, y están adecuadamente ordenadas en el tiempo (Vogler et al., 2008). Por otro lado, las transiciones horizontales hacen referencia a los movimientos que realiza el niño diariamente entre distintas esferas de su vida cotidiana; por ejemplo, el traslado desde su hogar hacia el centro educativo. Cuando los niños concurren a la escuela, se movilizan cotidianamente entre mundos muy distintos. Con el fin de minimizar los conflictos que puedan surgir a partir de estas dinámicas, se debe dar especial importancia a la comunicación comprensiva entre todos los actores implicados, brindando así al niño el apoyo necesario (Vogler et al., 2008).

La experiencia de la transición a la escuela es un fenómeno complejo que requiere de un trabajo articulado entre la escuela, la familia y las instituciones correspondientes, con el fin de dar sostén al niño y asegurar la calidad del proceso educativo. Esto tiene consecuencias relevantes, ya que las transiciones que son experimentadas de forma positiva propician que los niños alcancen mejores logros y que se adapten mejor a las demandas que la escolaridad supone, además de garantizar menos dificultades en las etapas posteriores del aprendizaje, así como también la continuidad y promoción de los niños dentro del sistema educativo (Abello, 2009).

Para obtener una transición favorecedora, es fundamental pensar esta etapa como un momento positivo en la vida de los niños: una fase de descubrimiento y transformaciones diversas, aun cuando puedan surgir inquietudes o temores (Fiuza y Sierra, 2014).

Resulta imprescindible que las personas que pertenecen al entorno del niño, ya sea en el hogar o en el centro educativo, sean lo suficientemente eficientes como para guiarlo a lo largo del proceso de transición, actuando como agentes facilitadores de estos movimientos, puede ser por medio de instrumentos de mediación cultural como, por ejemplo, la comunicación, las actividades de rutina diarias y el juego (Vogler et al., 2008). Las diversas funciones que cumplen los adultos en el desarrollo infantil tienen un gran impacto en las orientaciones y en el apoyo que les brindan a los niños dentro del proceso de transición. Al hablar de adultos responsables no se hace referencia únicamente a los padres o quienes llevan a cabo el cuidado biológico de las infancias, sino también a todos aquellos con los que el niño pasa la mayor parte del tiempo, como abuelos, tíos, maestros, vecinos, entre otros; los cuales tienen la particularidad de que pueden ir variando en el transcurso de la infancia (Vogler et al., 2008).

Por otro lado, cabe destacar que los procesos de transición se ven facilitados cuando coinciden los valores, las formas de pensar y de actuar entre las personas vinculadas a los niños. No se trata de borrar las diferencias existentes entre los distintos actores, sino de reconocerlas, visualizarlas como riquezas, y abordarlas a partir de acuerdos conceptuales y de acción. Con frecuencia, esta facilidad se acentúa cuando el contexto sociocultural del niño es cercano a la cultura escolar (Abello, 2009). Es clave poder aceptar las diferencias que pueden existir entre cada familia y el centro educativo, contemplando cada realidad sociocultural, con el fin de beneficiar el intercambio de experiencias y una integración escolar satisfactoria, enriqueciendo la circulación del conocimiento (Schlemenson, 1996).

En pocas palabras, es necesario que la familia y la escuela establezcan una relación colaborativa con el fin de favorecer la transición de los niños entre ambos espacios (Castro et al., 2015). Asimismo, abordar la transición escolar como una oportunidad de crecimiento y cambio positivo, con un acompañamiento adulto sensible y activo, resulta fundamental para el bienestar y el desarrollo integral de los niños.

El rol de la familia en la preparación para la escolarización

Este apartado se centra en las diversas contribuciones que la familia ofrece en la preparación de los niños para la escolarización y destaca su rol protagónico en el proceso de transición.

Desde un enfoque psicoanalítico, se caracteriza a la familia como una organización vincular abierta y compleja en la cual se estructura la identidad de sus integrantes a través de procesos identificatorios, y se establecen lazos afectivos que continúan de por vida (Rojas, 2001). En este sentido, además de aportar nutrientes, protección y contextos estables para el bienestar de sus integrantes, la familia es portadora de creencias, valores, mitos y rituales donde los niños aprenden actitudes y modos de percibir la realidad, siendo el medio en el cual reciben las primeras informaciones y construyen los contextos significativos iniciales (Dabas, 1998).

Se puede entender a la familia como un sistema que se está transformando continuamente con el fin de adecuarse a todas las exigencias por las que van pasando los distintos integrantes del grupo y, de esa manera, garantizar su desarrollo y crecimiento psicosocial (Minuchin, 1982). Cualquier cambio o novedad que se produzca en algún integrante del grupo modifica todo el sistema familiar, por lo cual la movilidad siempre está presente. Esto requiere que el grupo tenga activa su capacidad de adaptación, ya que de ella dependen las posibilidades de aprendizaje de los miembros más jóvenes. A lo largo de su existencia, la familia pasa por distintos momentos que demandan que el grupo posea los

recursos necesarios para poder reestructurarse y asegurar su continuidad, adaptándose a las circunstancias cambiantes, siendo una de las ceremonias más importantes para el grupo familiar el ingreso de los niños a la escuela (Dabas, 1998).

Si bien es fundamental que los niños asistan a la escuela y aprendan, para que este proceso sea favorable es imprescindible que, antes de su ingreso, hayan contado con adultos que les garanticen condiciones mínimas de supervivencia, les hayan brindado la oportunidad de desarrollar su capacidad de pensar y les transmitieran la noción de aprender como una actividad placentera. Esto contribuye a fomentar en el niño el deseo de aprender y un pensamiento autónomo (Untoiglich, 2019).

En el marco del proceso de transición hacia la escolarización, se debe tener en cuenta que el niño ingresa a la escuela con hábitos y rutinas que fue adquiriendo en su casa (Ortega, 2011). El ámbito familiar, como se mencionó, es el escenario de las primeras experiencias y es, además, el lugar donde el niño se constituye como sujeto, mediante un proceso que va de la dependencia absoluta a la autonomía, además, se caracteriza por tener una fuerte carga emocional (Quiroga, 2009). Antes de entrar a la institución educativa, las características familiares son consideradas como certezas para los niños, y lo que su grupo familiar piensa, desea y realiza es para él todo lo que existe, ya que es todo lo que conoce hasta ese momento (Schlemenson, 1996).

Es necesario enfatizar en la importancia que tienen las relaciones tempranas satisfactorias para el desarrollo del niño, ya que le brindan la confianza necesaria para poder relacionarse y reconocerse como miembro de otros grupos externos a su familia (Schlemenson, 1996).

En lo que respecta al aprendizaje específicamente, podemos decir que es un proceso que se desarrolla a partir de esos primeros vínculos, siendo por lo general con las primeras personas con las que se relaciona dentro de su familia. Según la relación que mantengan los familiares más cercanos con el niño, proporcionarán particularidades que luego se verán reflejadas en sus procesos de pensamiento y aprendizaje (Fernández, 2000). La familia tiene una influencia en los procesos que los niños desarrollan dentro de la escuela, puede favorecer un aprendizaje saludable o lo puede obstaculizar. Un espacio de aprendizaje es saludable cuando el acto de conocer se presenta como un desafío posibilitador dentro del grupo familiar. El aprendizaje siempre es relacional y no se reduce al contexto escolar, sino que se va estructurando desde el comienzo de la existencia (Fernández, 2000).

Muchas veces, los problemas de aprendizaje que se observan en las escuelas se relacionan con la historia de los aprendizajes de la familia del niño, con la inserción social de esa familia y del contexto en el que están inmersos (Dabas, 1998)

Dentro de los familiares que conviven cotidianamente con el niño, se puede destacar la importancia de la interacción intergeneracional, siendo el vínculo con los abuelos

particularmente enriquecedor para toda la familia; promueve la comunicación intrafamiliar y afianza el proceso identitario, al ofrecer al niño la oportunidad de conocer la historia familiar y establecer a su vez un vínculo de seguridad y confianza (Etchebehere et al., 2007). El hecho de que un integrante de la familia no cuente con el conocimiento necesario sobre su historia y la de su grupo familiar puede interferir en su capacidad de pensar (Fernández, 2000). En efecto, para aprender se necesita historizar, es decir, conocer su propia historia, articular el recuerdo, recuperar el pasado y con ello, producir algo nuevo. Los niños precisan de adultos de otras generaciones que los ayuden a poder resituarse en su pasado, ya que hasta la pubertad no es posible narrar la propia historia, por lo que, sí o sí, es necesario ese otro (Fernández, 2000).

Otro de los aspectos que se pueden destacar en beneficio de los procesos de transición de los niños, hace referencia a la diversidad de los vínculos que tenga la familia. Esto es importante porque, si son variados, favorecen en forma significativa sus procesos de aprendizaje y el desarrollo, debido a que proporcionan una renovación permanente de información y experiencias a través de relaciones activas con otros familiares, amigos o compañeros de trabajo de los adultos, en actividades recreativas y/o culturales (Dabas, 1998).

Existe una relación directa entre cuatro factores: la participación de la familia en la escuela, el apoyo familiar que reciben los niños en estas etapas, la vivencia positiva del niño en las transiciones, y su éxito académico.

El rol que desempeña la familia es esencial durante las transiciones escolares, ya que los niños necesitan de su apoyo durante toda la etapa educativa (Schlemenson, 1996). Su grado de implicación también puede develar en qué puntos hay mayores discrepancias o coincidencias en sus expectativas con respecto a las transiciones y al rendimiento escolar (Vogler et al., 2008). La implicación de los familiares aumenta cuando creen en las prácticas escolares que plantea la escuela, cuando sienten que estas son beneficiosas para su hijo y consideran que los programas responden a sus necesidades (García, 2003).

Como elemento clave para una transición armoniosa del hogar a la escuela, se debe hacer hincapié en la importancia de que exista en cada ámbito determinada continuidad y coherencia con respecto a lo que se le transmite al niño (Etchebehere, et al., 2007). De hecho, tanto la confianza como el reconocimiento mutuo son facilitadores para poder transitar esta etapa; los conflictos se ven disminuidos cuando la familia tiene plena confianza en la escuela y ambos sistemas pueden compartir un clima armonioso de valores y creencias comunes (Ortega, 2011).

Estrategias de las familias para favorecer las transiciones escolares

Cada familia tiene sus estrategias para favorecer los procesos de transición de sus niños, algunas enfocadas en la socialización o el desarrollo de habilidades específicas; otras basadas en el establecimiento de relaciones cercanas con las maestras; y otras centradas en ofrecer al niño una visión lúdica y positiva de la escuela, despertando en los pequeños curiosidad y el interés de investigar. Para los familiares también es importante poder establecer relaciones interpersonales con las maestras, demostrando interés por el desarrollo personal y académico de los niños y manifestando las altas expectativas en sus aprendizajes (Parrilla y Sierra, 2015).

Asimismo, le pueden brindar al niño la estabilidad necesaria para su crecimiento y, como consecuencia, evitar el incremento de ansiedad que pueda surgir en etapas de cambios. Una de las tareas a realizar para alcanzar este objetivo es ir incorporando hábitos en los niños, ya desde pequeños, que le ayuden a organizarse internamente (Etchebehere, et al., 2007). A este respecto, Dabas (1998) menciona a su vez la relevancia del establecimiento de límites y normas claras en las relaciones cotidianas, como forma de contribuir a la estructuración de la identidad, así como la necesidad de que los adultos asuman la tarea de enseñar el camino hacia la autonomía e independencia con responsabilidad y solidaridad.

Por otra parte, las familias pueden ser parte de la educación de múltiples maneras; por ejemplo, teniendo interés en conocer el funcionamiento de la escuela, consultando a los niños sobre lo que hicieron en su día escolar o ayudarlos con las tareas, asegurando y extendiendo así su rendimiento académico (García, 2003).

Se evidencia la importancia que tiene el papel de los familiares en la educación ya que cuando logran colaborar en la escolarización de los niños, se realizan aportaciones eficientes en su rendimiento, así como también en la integración y cohesión social; además, influyen en la motivación, el interés y la implicación de los niños en su propio desarrollo, aprendizajes y educación (Colás y Contreras, 2013).

Con respecto a la vivencia familiar en la transición escolar, Abello (2009) señala que la experiencia combina el placer de ver crecer a su pequeño, pero con la preocupación por la adaptación del niño a los cambios presentados.

Para sostener y acompañar a los niños en sus procesos de aprendizaje y transición, es necesario que los adultos puedan generar espacios donde tenga lugar la curiosidad y la pregunta, donde también se estimulen la creatividad y la libertad. Esto supone no explicar todo de forma exhaustiva, sino respetar el tiempo y el estilo de cada niño, haciéndolo protagonista de su propio proceso, con libertad y espontaneidad. Esto no significa dejarlo en

solitario, sino que, por el contrario; siempre se aprende con un otro, de un otro y a través de otro (Quiroga, 2009).

Resulta fundamental acompañar este proceso con una actitud receptiva por parte de los adultos, permitiendo que el niño aprenda mostrando libremente sus pensamientos, expresando sus emociones e ideas y su propia interpretación de lo real, así como la necesidad de que los familiares estén disponibles en estas etapas de cambios y aprendizajes, para dar sostén y apoyo (Quiroga, 2009).

En conclusión, el acompañamiento, la actitud receptiva y la disponibilidad emocional de las familias son pilares fundamentales para sostener a los niños durante el proceso de transición escolar, así como también, fomentar su crecimiento y aprendizajes.

Prácticas educativas que facilitan las transiciones escolares y el papel clave de las maestras

Este apartado se centra en las prácticas educativas que facilitan las transiciones escolares, destacando el papel clave de las maestras como adultas responsables del salón de clases, donde los niños pasan gran parte de su día. Se explora su perspectiva sobre las experiencias de transición y sus aportaciones para enriquecer el paso del ambiente familiar al escolar. La escuela, como nuevo escenario de aprendizaje y socialización, exige la colaboración de diversos actores para apoyar y dar sostén a los niños en este proceso de cambio.

La función de la escuela es promover prácticas que favorezcan la adquisición de aprendizajes, en la cual se desarrolle la creatividad y las potencialidades de cada niño, teniendo en consideración sus talentos y singularidades (Dabas, 1998). Además, la escuela también tiene la responsabilidad de ser mediadora de los procesos culturales, es decir, posee la capacidad de ser reproductora sociocultural y al mismo tiempo tiene la función de transformarlos y recrearlos, creando así nuevas posibilidades (Abello, 2009). Es un espacio en el cual se aprende a estar con otros, estableciendo lazos sociales (Minnicelli, 2013); allí se experimenta lo diverso, se registra al otro y también se recibe la mirada del otro (Vasen, 2008).

La escuela constituye la primera instancia obligatoria donde los niños tienen la oportunidad de tener una experiencia propia y exclusiva, externa a la de su familia (aunque existan experiencias previas en centros de primera infancia).

En este sentido, Schlemenson (1996) expresa que la entrada al espacio escolar permite el inicio de un proceso de diferenciación y autonomía, donde está presente la curiosidad, la interrogación y la duda.

Para que los niños puedan realizar una adaptación activa al contexto escolar, las maestras deben garantizar ciertas continuidades, pero también remarcar las diferencias con respecto al hogar, con el objetivo de que la experiencia de cambio sea exitosa. En este sentido, es necesario dejar de lado la idea de que son solo los niños quienes deben adaptarse a la escuela; las maestras y la escuela misma como institución también se deben movilizar para facilitar dicha integración (Abello, 2009).

Es necesario que los niños tengan la posibilidad de encontrar en la escuela un espacio de reconocimiento y afinidad entre lo que el centro brinda y los ideales que trae de su casa; para que esto suceda, las instituciones educativas deben acompañarlos en sus transiciones, siempre procurando crear los espacios de confianza necesarios para que puedan desarrollar sus potencialidades, elaborando de forma creativa distintos caminos y proyectos personales (Schlemenson, 1996). Desde la institución se deben sostener estrategias planificadas para garantizar la continuidad en las transiciones, involucrando a los adultos responsables del hogar y a los profesionales pertinentes (Fiuza y Sierra, 2014).

La misión de favorecer los procesos de aprendizaje de los niños es una responsabilidad colectiva en la que suelen concordar tanto familiares como los adultos de la escuela (Dabas, 1998). En el aprendizaje escolar se puede ver reflejada toda la dinámica social y familiar (Fernández, 1987) por lo tanto, resulta imprescindible que la escuela conozca a los niños y sus familias, tratando de entender cómo son, cómo piensan y por qué piensan de esa forma (Schlemenson, 1996). En este sentido, es necesario resaltar la importancia de que las maestras puedan reconocer la dinámica familiar de los niños, así como también que dispongan de información sobre cómo ha sido su desarrollo y las experiencias que han tenido, reconociendo los contextos socioculturales en los que están inmersos, valorizando y respetando los saberes de cada actor (Castro et al., 2015).

Un aspecto importante a destacar es cuando las maestras logran manifestar sus expectativas sobre cómo esperan que sea el comportamiento dentro de la escuela; en este sentido brindan un marco regulador que genera la oportunidad de reorganizar y potenciar la capacidad de pensamiento, así como también reorganizar sus propios proyectos (Schlemenson, 1996). El pensamiento precisa de un sostén que lo ordene y un espacio que posibilite su autonomía. Por lo tanto, es necesario que los adultos puedan posicionarse con claridad frente a los estudiantes, expresando el ideal de lo esperable con respecto a los comportamientos en la escuela, y con relación a la forma más oportuna de que cada niño concrete sus aprendizajes (Schlemenson, 1996).

Las maestras visualizan la transición escolar como una etapa donde la novedad y las transformaciones cumplen un rol central, por lo cual, a lo largo de este trayecto, se encargan de brindar apoyo ante los miedos y preocupaciones de los niños; y de crear un clima de tranquilidad, de seguridad y de confianza (Parrilla y Sierra, 2015).

Por otro lado, las maestras expresan ciertas preocupaciones en lo que respecta al proceso de transición; su principal inquietud radica en la implicación que tienen las familias en estos procesos, así como también la actitud con la cual se paran frente a la institución educativa y la colaboración que pueden brindar en la educación de los niños. Para mejorar esta relación suelen organizar actividades que fomenten la participación, como talleres o propuestas didácticas con los adultos responsables del hogar (Fiuza y Sierra, 2014). Otras de las actividades que se pueden realizar son entrevistas a los familiares más cercanos al niño de forma individual, tutorías personalizadas o grupales, como sesiones informativas, en las cuales se acuerda con los familiares algunas tareas para realizar en casa junto con los niños, con el objetivo de trabajar en su autonomía y el cumplimiento de tareas educativas (Parrilla y Sierra, 2015).

En función de los cambios que suponen las transiciones, se puede afirmar que se requiere de la colaboración y el trabajo de muchos integrantes del contexto académico, social y personal de los niños. A este respecto, las maestras expresan la necesidad de coordinación y colaboración de todos los agentes de la educación, y consideran valioso poder incluir a la comunidad, así como también, impulsar intercambios de experiencias con otros centros educativos (Fiuza y Sierra, 2014).

Desde la escuela se le demanda a las familias una mayor participación dentro del proceso educativo de los niños, con el objetivo de trabajar en conjunto desde una convocatoria activa, con un protagonismo responsable por parte de los miembros de las familias, donde la meta sea la toma de decisiones compartidas entre todos los actores involucrados (Dabas, 2010). Se propone la noción de cogestión, refiriéndose a la necesidad de hacer con otros, compartiendo derechos y responsabilidades. La cogestión brinda la posibilidad para la creación de algo nuevo entre todos y cuestiona el principio de autoridad. Esto no se trata de una planificación específica de la escuela ni de la participación en algo concreto de la familia, sino que es una propuesta que posibilita ampliar el universo de saberes, enriqueciendo los aprendizajes de los niños y de cada uno de los integrantes (Dabas, 2010).

Al ser consultadas sobre las necesidades de los niños al momento de ingresar a la escuela, las maestras expresan que es fundamental que estén preparados emocionalmente, que se sientan motivados y que tengan la seguridad suficiente como para afrontar los cambios que esta etapa supone (Castro et al., 2012).

Por otra parte, hay que señalar la importancia de considerar la diversidad dentro del centro educativo, a partir de propuestas socioeducativas que tengan en cuenta el contexto en el que se encuentra inmersa la escuela, así como también, de programas abiertos y flexibles que tomen al niño como creador de su propio conocimiento y protagonista de sus procesos, que promuevan la creatividad y la innovación (Etchebehere et al., 2007).

En el proyecto educativo, la escuela tiene la oportunidad de plantear las formas de convocatoria y participación de las familias, generar confianza para compartir las responsabilidades que el proceso educativo requiere; además de promover el acercamiento y la participación en la toma de decisiones compartidas, legalizando de esta forma los saberes de todos y no solamente de las maestras. El objetivo primordial de estas acciones es establecer un vínculo, con el fin de encontrar nuevas posibilidades de conexión (Dabas, 2010).

De esta manera, las prácticas educativas que benefician la transición escolar de los niños son guiadas por maestras atentas y sensibles, que reconocen la complejidad del proceso y trabajan en conjunto con la comunidad educativa para brindar un sostén integral a los niños en esta etapa.

Experiencias infantiles durante el proceso de transición escolar

Comprender la transición escolar implica, en primer lugar y de manera fundamental, reconocer la vivencia de los niños. Si bien la transición al espacio escolar tiene múltiples involucrados, los niños son los protagonistas en esta etapa, debido a que son ellos quienes experimentan en primera persona el cambio de un ambiente a otro, siendo participantes activos en el proceso (Vogler et al., 2008). Por esta razón resulta imprescindible poder destacar cuales son los principales cambios por los que atraviesan, además de considerar investigaciones en las que se tome en cuenta su voz.

En el transcurso de este proceso, los niños enfrentan diversos desafíos vinculados a las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, la modificación de los tiempos en sus procesos de aprendizaje y los contenidos de los aprendizajes en sí mismos. Como resultado, esta fase es vivenciada por los niños de forma muy intensa, en la cual se percibe un aumento gradual de las exigencias (Fabian y Dunlop, 2006), simultáneamente hay un aumento en las oportunidades para la adquisición de nuevos aprendizajes y para el crecimiento en múltiples niveles (Vogler et al., 2008).

Es necesario tener en cuenta que los niños son participantes activos de sus propias transiciones, por lo tanto, es indispensable considerar al niño como un ser humano activo, imaginativo y competente, protagonista de su propio desarrollo (Etchebehere et al., 2007). Resulta fundamental reconocer que son capaces y poseen conocimientos e intereses que les permiten participar de forma activa en decisiones que pueden afectar su vida (Castro, 2010).

La familia debe considerar que el niño sabe, conoce y que es un sujeto activo y autor de sus propios aprendizajes. Es importante el reconocimiento de la capacidad de pensar del niño, considerando esencial que se le ofrezca un espacio donde el preguntar sea valorizado;

elegir sea posible; el juego tenga un lugar primordial; y el conocimiento circule entre los grupos de pertenencia (Fernández, 2000).

Por otra parte, una de las tareas más significativas que tiene la institución educativa es habilitar estos espacios para atender los decires de los niños brindando la posibilidad al intercambio de experiencias e historias personales y familiares, lo que habilita el poder confrontar, establecer la duda y la diferencia, de esta forma ampliar los espacios de aprendizaje de cada integrante del grupo (Schlemenson, 1996). Con el fin de obtener aprendizajes significativos y una transición adecuada, es necesario reconocer los saberes que traen los niños de sus hogares, de no ser de esta manera, los talentos de los niños y su desarrollo no tendrán lugar en el espacio escolar, como consecuencia de esto, la transición será más compleja y difícil de transitar (Abello, 2009).

Al escuchar la voz de los niños se puede visualizar que en muchas ocasiones sus intereses sobre la transición a la escuela son diferentes a los intereses que tienen los adultos de la familia o del centro escolar (Vogler et al., 2008).

Los niños expresan intensos sentimientos de miedo, nervios, ansiedad e inseguridad al momento de ingresar a la institución educativa; también han manifestado, como una de sus preocupaciones principales, el hecho de poder hacer amigos dentro de la escuela (Castro et al., 2015). En esta etapa tan significativa para los niños, cumplen un papel esencial los compañeros de clases, los otros niños con los cuales interactúa cotidianamente en el interior del centro educativo. Si el niño logra reconocerse dentro de ese grupo de pares, puede llegar a ser una fuente de fortalecimiento de gran importancia para sobrellevar estos procesos de cambios (Vogler et al., 2008). Cuando los niños logran crear un sentimiento de pertenencia en el interior del grupo, estableciendo relaciones de amistad, el proceso de transición es vivenciado de una forma más armónica (Castro et al., 2015).

Una de las actividades que brinda la posibilidad de poder incluirse dentro del grupo de pares es el hecho de que el niño lleve los relatos e historias familiares a la escuela y logre contarles a sus compañeros las experiencias vividas en el hogar. Además de implicar a los otros niños en la vida cotidiana de su familia a través de sus historias, resulta muy interesante porque también ayuda a hacer pensable cada experiencia, dando la posibilidad de compararlas con las historias de otros niños y sus familias. (Fernández, 2000).

Por otra parte, los niños a través de su relato, le pueden transmitir a los familiares sus vivencias dentro de este nuevo ambiente. Entre el ámbito familiar y el espacio escolar, los niños tienen la posibilidad de posicionarse en el lugar de enseñantes (Fernández, 2000), ya que conocen algo que los otros miembros de la familia desconocen, y tiene la oportunidad de transmitirlo, por ejemplo, al contarles lo que van aprendiendo y experimentando de forma cotidiana en la escuela. De manera similar, se convierten en enseñantes para sus maestras y compañeros cuando relatan su propia historia y experiencias familiares. Para que esto

suceda, es necesario que los adultos, tanto de la familia como de la escuela, brinden un espacio donde el relato del niño se constituya, siendo éste un proceso activo, de resignificación y de autoría (Fernández, 2000).

Lograr que el niño se sienta parte del ámbito escolar, se sienta reconocido y sea capaz de reconocer a sus compañeros con quienes comparte cotidianamente, resulta favorable a la hora de resolver conflictos en esta etapa llena de cambios (Minnicelli, 2013).

Otro factor que resulta beneficioso para fomentar este sentimiento de pertenencia es que los niños estén familiarizados con el centro al que concurren. En esta etapa de ingreso a la escuela, los niños demandan la posibilidad de conocer los nuevos espacios y su funcionamiento, así como también, poder reconocer y aceptar las normas y rutinas que rigen dentro del centro, con el fin de comenzar a entender la cultura escolar. Los niños necesitan saber quiénes serán las maestras que estarán a su cargo diariamente; esto es clave para poder visualizarla como referente y sostén en esta etapa (Castro et al., 2015).

Para concluir, resulta pertinente señalar las manifestaciones de los niños en relación con las transformaciones que experimentan durante el proceso de ingreso al contexto escolar. El cambio más significativo que notan los niños al pasar a la escuela son las diferentes exigencias y demandas que impone la institución. En lo relativo a su comportamiento, señalan la obligación de mantenerse sentados durante periodos extensos, así como las modificaciones en los procesos de aprendizaje y sus tiempos. Un aspecto especialmente relevante para ellos es la disminución del tiempo dedicado al juego, restringido exclusivamente al recreo (Castro et al., 2015).

En consecuencia, una transición escolar más fluida se logra al considerar a los niños como protagonistas activos y al fomentar su sentimiento de pertenencia en el ámbito educativo.

El rol del psicólogo en la institución educativa y sus aportes en la transición de los niños al ámbito escolar

El rol del psicólogo en la institución educativa implica ir más allá del trabajo con los niños dentro del contexto escolar; también requiere trabajar con las maestras y con las familias de los niños que concurren al centro, buscando asimismo involucrar a la comunidad en la que está inmersa la escuela. El objetivo de este apartado es visualizar en qué consiste el trabajo del psicólogo dentro de la institución educativa, con las infancias, las familias y las maestras, considerando las aportaciones que puede realizar la psicología con respecto a las transiciones de los niños al ámbito escolar.

Para abordar la complejidad y las múltiples dimensiones del ámbito educativo, el psicólogo, desde su rol, necesita establecer un diálogo permanente y una asociación activa con otras áreas del conocimiento y profesionales de la educación (Barraza, 2015). Se entiende a la educación como un fenómeno complejo que demanda un abordaje interdisciplinario para su comprensión e intervención (Maldonado, 2001).

Asimismo, el psicólogo requiere de cierta flexibilidad y plasticidad para tener en cuenta las múltiples perspectivas y posiciones de una situación determinada dentro de la escuela, así como también la habilidad para poder visualizar lo sucedido desde una pluralidad de perspectivas y enfoques (Barraza, 2015).

Dentro del ámbito educativo, los psicólogos reciben solicitudes de diversos actores, tales como las maestras, las familias y en ocasiones de los propios niños. Ante estas demandas, su función consiste en brindar respuestas desde un lugar diferente, con una escucha específica que considera la dimensión inconsciente, la manifestación del conflicto humano en los vínculos y las dinámicas grupales (Albónico et al., 2003).

El rol del psicólogo tiene como objetivo favorecer en los niños el desarrollo integral y fomentar el aumento en sus niveles de autonomía, además de brindar sostén en las situaciones cotidianas que impliquen mayores desafíos para las infancias, como lo es el ingreso al contexto escolar (Etchebehere et al., 2007). En este sentido, es necesario generar propuestas que logren promover el bienestar emocional de los niños en esta etapa y favorecer su éxito escolar en el futuro (Castro et al., 2012). Como profesionales, resulta esencial centrarse en los niños y sus singularidades (Etchebehere et al., 2007).

Es necesario pensar la escuela como un lugar donde la singularidad es posible y lo diverso esté presente. En este aspecto, una de las funciones centrales de los psicólogos es la de generar espacios de reflexión acerca de los factores que hacen que algo se perciba como intolerable y, por ende, deba ser rechazado o excluido. Para abordar esta situación, resulta crucial implementar estrategias que vayan más allá de la focalización en el individuo como único responsable del problema, incorporando la perspectiva institucional y del contexto (Piola, 2012).

El profesional de la psicología, junto con el equipo docente, tienen el valioso desafío de escuchar de forma activa a los niños, sin desestimar su punto de vista, para poder acercarse al conocimiento de sus experiencias, sus expectativas hacia el nuevo espacio, sus miedos y sensaciones. Esto facilitará la búsqueda de actividades y el diseño de intervenciones enriquecedoras para su transición (Castro et al., 2012). En este contexto, la pedagogía de la escucha puede crear un clima relacional de calidad, donde se reivindican las potencialidades de los niños valorando la expresión de sus sentimientos (Castro, 2010).

Cabe destacar que el psicólogo, al integrarse al ámbito educativo, se incorpora en un espacio en el que conviven profesionales con diversas formaciones y roles, incluyendo a las

maestras y los diferentes adultos que pertenecen a la institución (Albónico et al., 2003). Para insertarse adecuadamente, debe inicialmente familiarizarse con la institución, lo que implica una presencia activa en el marco de la cual, pueda observar su cultura organizacional, su modelo pedagógico y su ideología. De la misma forma, identificar el rol y la función de cada integrante, así como su funcionamiento, incluyendo las tensiones y conflictos. Este entendimiento primario establece los cimientos de una futura intervención (Albónico et al., 2003).

En la actualidad, se evidencia una multiplicidad de formas en las que son vivenciadas las infancias; esto genera diversas maneras de atravesar la transición al ámbito escolar, produciendo en las maestras un notable desconcierto en lo que respecta a cumplir con su función de manera satisfactoria (Leoz, 2012). El psicólogo puede intervenir fomentando en las maestras el hábito de cuestionar continuamente cómo se producen sus prácticas pedagógicas, lo cual requiere una disposición permanente a revisar las acciones cotidianas dentro del salón de clases (Dueñas, 2012).

Abordar cada situación con las maestras de manera particular posibilita crear estrategias de intervención únicas e irrepetibles, que no ofrecen soluciones simplistas ni depende de esfuerzos individuales, sino que se construyen colectivamente (Leoz, 2012).

Uno de los propósitos de la intervención del psicólogo es deconstruir las dinámicas institucionales que generan exclusión y aspiran a homogeneizar todo, con el objetivo de recuperar la dimensión humanizante de la educación (Kachinovsky, 2012). Evitar esas tendencias a la exclusión implica promover espacios para trabajar las sensaciones de impotencia en los actores involucrados, intentando impedir que se traduzcan en actos de expulsión (Piola, 2012).

Con el fin de habitar escenarios educativos distintos, es necesario trabajar desde una interrogación ética, es decir, que las situaciones no sean pensadas desde lo establecido previamente, ni de generalizaciones o dispositivos ya creados. Pensar éticamente supone ver el caso a caso y trabajar con las maestras con el objetivo de diseñar dispositivos de intervención que no sean replicados automáticamente, sino que permitan producir nuevos encuentros y conexiones posibles (Leoz, 2012).

La educación en sí misma involucra de manera intrínseca la dimensión ética y política, las cuales hacen referencia a la responsabilidad de proteger y respetar la singularidad del otro (Cullen, 2011). Esto se debe a que constituye un escenario de actos e interacciones humanas, cuya finalidad explícita es la enseñanza. Educar es un acto cargado de intencionalidad, es decir, las dinámicas educativas son acciones deliberadas y significativas, diferenciándose de simples procesos naturales o involuntarios (Cullen, 2011).

La presencia del otro nos interpela en cada encuentro educativo; su singularidad nos responsabiliza ante él en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Esta responsabilidad

esencial surge del reconocimiento de su individualidad, singularidad y del vínculo que construimos con ese otro (Cullen, 2011).

Por otra parte, es necesario mencionar que las sociedades contemporáneas a menudo priorizan alcanzar el éxito en un tiempo determinado y establecido previamente, exigiendo una productividad creciente a un costo cada vez menor. Cuando esto no se logra, la responsabilidad se atribuye principalmente, dentro del entorno escolar, a los niños y su familia. En este contexto, los adultos de las familias suelen vivenciar una fragilidad en los lazos de sostén, debilitando el acompañamiento que pueden brindar a los más pequeños (Piola, 2012). En este sentido, también resulta fundamental trabajar con las familias en el período de ingreso a la escuela, ya que esta etapa es experimentada como una inserción social y todo fracaso que surja en este ámbito es vivenciado como un fracaso de todo el grupo familiar (Dabas, 1998).

En el proceso de transición, la familia esboza temores, fantasías, ilusiones y ansiedades, el rol del psicólogo es de acompañamiento, como mediador, facilitando espacios para el encuentro y la participación (Etchebehere et al., 2007). Trabajar con las familias constituye una estrategia fundamental para influir positivamente en el aprendizaje de los niños, fortalecer su valoración hacia la escuela y posibilitar la colaboración entre ambas instituciones (Etchebehere et al., 2007). Por esto, resulta relevante fomentar la participación activa de las familias en el proceso de transición escolar, así como también, en todo el desarrollo educativo de los niños, es fundamental brindarles el apoyo necesario para que se desempeñen como co-educadores con un papel central y protagónico (Etchebehere et al., 2007).

Entendiendo que la participación de los miembros de la familia resulta clave en las transiciones de los niños al contexto escolar, como psicólogos, es fundamental poder comprender las diversas formas en la cual padres, madres, abuelos, hermanos y otros adultos significativos, contribuyen a las transiciones de los niños. Este conocimiento sirve para brindar espacios donde se pueda mejorar las experiencias de los niños, promoviendo su bienestar (Vogler et al., 2008).

Estas estrategias tienen el propósito de lograr sostener a los niños en esta etapa de su vida en la cual atraviesan cambios decisivos, comprendiendo las circunstancias en las que se encuentra inmerso, así como también, las metas y recursos que tienen disponibles en su entorno (Vogler et al., 2008). Esto no consiste en imponer protocolos preestablecidos, sino que, por el contrario, se trata de aceptar el no saber, el enigma, sin pretender saber todo (Minnicelli, 2013).

En lo que respecta al fortalecimiento del vínculo entre la familia y la escuela en el marco de la transición escolar, el cual, como se mencionó, es clave para que este proceso sea exitoso, desde la psicología como disciplina se puede plantear el taller como un

dispositivo que integra instancias para la reflexión, el intercambio de ideas y la construcción conjunta, teniendo en cuenta las singularidades de la institución, pero también los intereses y preocupaciones de sus integrantes (Piola, 2012).

Esta modalidad de trabajo proporciona las condiciones ideales para potenciar y expandir la red de vínculos existentes y generar un ambiente de coherencia para el niño que vivencia el proceso de transición (Dabas, 1998). Dentro del taller, el intercambio de experiencias y conocimientos propicia una elaboración conjunta, permitiendo que cada participante revise y amplíe su propia comprensión a través de la interacción con los demás (Etchebehere et al., 2007). Otra ventaja del taller es que fomenta que el grupo pueda oficiar de sostén ante situaciones de cambios constantes, como lo es, precisamente el proceso de transición escolar (Piola, 2012).

En el espacio del Taller se asignan diferentes roles, generando diversas identificaciones y proyecciones, lo que comúnmente lleva a la aparición de emociones intensas entre los participantes. Para conducir estas dinámicas de manera efectiva, el psicólogo necesita no solo un conocimiento teórico sólido, sino también una comprensión profunda de sus propias vivencias y reacciones dentro de los grupos (Piola, 2012).

Trabajar con esta metodología fomenta la participación, permite que los familiares y las maestras dejen de ser simples receptores y se conviertan en participantes activos. Al hacerlo, se puede ver beneficiada la transición escolar, ya que los propios involucrados, mediante el ejercicio del pensamiento, pueden generar las condiciones necesarias para mejorar y transformar su experiencia dentro de la institución, en lugar de esperar soluciones externas (Piola, 2012). Este abordaje permite resolver conflictos actuales y, a la vez, diseñar estrategias preventivas a futuro, impulsando la capacidad creativa y transformadora de los integrantes. Asimismo, abre espacios para procesar colectivamente el malestar y así comprenderlo mejor, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico (Piola, 2012).

En conclusión, para enriquecer la transición de los niños al ámbito educativo y beneficiar sus procesos de aprendizaje, es crucial que las familias y la escuela mejoren su relación mediante la intervención activa y responsable de todos los agentes implicados: familiares, madres, padres, maestras, niños y otros adultos responsables, quienes deben encontrar nuevas formas de conexión y valorar el conocimiento de cada uno (Etchebehere et al., 2007). Bajo esta perspectiva, el rol del psicólogo se orienta en oficiar de sostén para fortalecer el vínculo familia-escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Como cierre de esta monografía, y considerando las perspectivas teóricas abordadas, se destaca la necesidad de que la psicología ofrezca una mirada atenta y un acompañamiento significativo a los niños, sus familias y maestras durante la experiencia que experimentan los niños al pasar del ambiente familiar al espacio escolar.

Esta transición constituye un proceso complejo y decisivo para el desarrollo de las infancias. Una experiencia de transición positiva tiene consecuencias trascendentales, facilitando mejores resultados académicos en los niños y una adaptación más segura a las exigencias escolares. Asimismo, contribuye a minimizar las dificultades en las fases posteriores del aprendizaje y puede favorecer la continuidad y el avance de los niños dentro del sistema educativo.

Para favorecer el proceso de transición, es necesario fomentar una interacción armónica y empática entre las familias y las maestras, construyendo un vínculo colaborativo y cercano que se fundamente en la valoración y el respeto profundo por las diversas perspectivas, creencias y costumbres que cada hogar aporta. Esta comprensión mutua no solo garantiza una experiencia positiva para los niños, sino que también enriquece el ambiente educativo al integrar la diversidad como una fortaleza, beneficiando así las capacidades de los niños y construyendo cimientos sólidos para su futuro desarrollo académico y social.

Se ha constatado el rol protagónico de las maestras, cuya mirada sensible y prácticas pedagógicas se consolidan como pilares fundamentales para facilitar una transición armoniosa, actuando como facilitadoras en la construcción de puentes entre ambos mundos, reconociendo las singularidades de cada niño y valorando la riqueza de sus contextos familiares, factor determinante para el éxito de este proceso.

Las escuelas, lejos de ser espacios aislados, reflejan las problemáticas de la sociedad, lo que puede interferir en las dinámicas entre los diferentes actores del proceso educativo. En este sentido, nuestra función esencial, como profesionales de la psicología, se centra en la escucha activa de estos conflictos y en la habilidad para gestionarlos, de manera de que se promueva un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo (Albónico, 2003).

Al pensar en el contexto social actual, se percibe una escasa tolerancia a los procesos, a raíz de la conflictiva relación con el tiempo y la obsesión por la inmediatez, los cuales generan una cultura de la ansiedad, exacerbada por la competitividad y la hiperconectividad. Como resultado, se observan dificultades en las interacciones entre las personas, en la creación de nuevos vínculos y en la capacidad de establecer relaciones dentro de los grupos. Todas estas características son trasladadas al ámbito educativo y se pueden proyectar en los procesos de transición de los niños a las instituciones educativas. Se observa, asimismo, una

paradoja dentro de las escuelas: a pesar de la evolución tecnológica sostenida con el transcurso de los años, y de la naturaleza cada vez más efímera de la información, la escuela persiste con las características de su origen, siendo su papel esencial la preparación de los niños para el futuro (Vasen, 2008).

En lo que concierne a la familia, existe quizás una tendencia a visualizar la institución educativa como un lugar de cuidado temporal para los niños durante las horas de trabajo de los adultos. Es esencial destacar la importancia de trascender esta visión y así promover un involucramiento activo en la educación de sus niños, para construir un vínculo e intercambio continuo con la institución.

Desde el rol del psicólogo dentro de la escuela, es de relevancia apuntar a la prevención, buscando anticiparse a posibles inconvenientes. Por esta razón, resulta necesario problematizar las transiciones que vivencian los niños y sus familias al pasar de un espacio al otro; esto implica, hacer pensables las prácticas e intervenciones que se lleven a cabo; y abordar cada situación que se presente de forma singular. También es importante trabajar en la construcción de ambientes facilitadores que aporten a este proceso (Etchebehere et al., 2007) considerando siempre las demandas de maestras y familiares, así como las observaciones del profesional dentro de la escuela y el salón de clases.

En relación al trabajo específico con los niños en esta etapa, resulta fundamental habilitar espacios para que puedan expresar lo que piensan y sienten a través de actividades lúdicas y dinámicas que estimulen la creatividad, la exploración personal y la capacidad de contar historias, utilizando tanto la expresión corporal como verbal. De igual manera, es importante promover el intercambio de ideas entre pares, generando nuevas maneras de entender y significar las cosas. Uno de los mayores desafíos consiste en que nuestras prácticas reflejen un profundo respeto por los demás, e incentiven la creatividad que surge del grupo y el disfrute de explorar lo desconocido de manera conjunta (Piola, 2012).

La escuela y la familia están interconectadas en la educación; cuando se establece una comunicación fluida entre ambas, generan un entorno más estable y de apoyo para los niños. Esta colaboración se vuelve significativa durante el ingreso al contexto escolar, donde la continuidad en rutinas, expectativas y valores entre el hogar y la escuela facilita una transición favorable.

Establecer vínculos de solidaridad entre los adultos de la familia y los de las instituciones es clave para entender las necesidades de las infancias, y así poder brindarles el cuidado y las pautas necesarias para su desarrollo (Rojas, 2012). La relevancia de construir conexiones sólidas y complejas radica en la necesidad de compartir abiertamente los desafíos y las dificultades que surgen en el proceso educativo de los niños. Esta colaboración activa, donde ambos entornos se involucran en la comprensión de los problemas, permite abordar las situaciones desde perspectivas complementarias, generando estrategias más efectivas y

un apoyo integral hacia los niños. Al compartir las problemáticas, se fomenta un sentido de responsabilidad conjunta; se crea un espacio de diálogo y reflexión que enriquece las intervenciones y fortalece el acompañamiento de las infancias.

En conclusión, este trabajo pone en evidencia que el proceso de transición del hogar a la escuela supone mucho más para los niños que un cambio de lugar físico y de entorno: constituye un momento clave en su proceso de desarrollo y aprendizajes.

Es por esta razón que la efectividad en la comunicación y la coordinación entre los adultos involucrados durante este proceso influirá directamente en si esta experiencia se vive de forma angustiante e incierta, o, por el contrario, es vivenciada como una oportunidad enriquecedora que impulse su crecimiento. Una transición en la que el niño se sienta acompañado y contenido será determinante no solo para su futuro académico, sino también para el desarrollo de su vida futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello Correa, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200015&lng=en&lng=es
- Albónico, G. Novo, A. Weissman, L. (5, 6 y 7 de julio de 2003). *Psicólogos en la Educación. 15 años después*. Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción. Jornadas Universitarias de Intercambio. Facultad de Psicología. Universidad de la República. <https://psicologalissetew.com.br/wp-content/uploads/2017/05/psicologos-en-la-educacion-15-ac3b1os-despues.pdf>
- Barraza López, R. (2015). Perspectivas Acerca del Rol del Psicólogo Educacional: Propuesta Orientadora de su Actuación en el Ámbito Escolar. *Actualidades Investigativas en Educación* 15(3), 590-610. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300590&lng=en&lng=es
- Canal ISEP. (23 de abril de 2020). Inés Dussel en La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Castro, 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. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832325082.pdf>
- Castro, A., Ezquerro, P., y 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. <https://www.jstor.org/stable/23767030>
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003>
- Colás Bravo, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 499. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283328062003.pdf>
- Castro, 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. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832325082.pdf>
- Cullen, C. (2011). *La docencia: un compromiso ético-político entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores*. Paidós

- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós
- Dabas, E. (2010). *Compartiendo territorios: relaciones familia–escuela*. Ponencia presentada al IV Congreso disciplinar sobre trastornos del comportamiento en menores. [\(3\) COMPARTIENDO TERRITORIOS: RELACIONES FAMILIA -ESCUELA](#)
- Dueñas, G. (2012). La niñez en tiempos complejos. En A. Taborda, G. Leoz, G. Dueñas (comp.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Cap. IV. Nueva Editorial Universitaria. Universidad de San Luis.
- Etchebere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., Y Fraga, S. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Ed. Psicolibros.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary Scholl. Paper Commissionrf for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. UNESCO.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva visión.
- Fiuza Asorey, M. J., y Sierra Martínez, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851785012>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Salud mental en tiempos de Coronavirus*. <https://www.unicef.org/argentina/media/11466/file/Salud%20Mental%20en%20tiempos%20de%20coronavirus.pdf>
- García Bacete (2003) Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Hernández, M. y Oliver, L. (2015). Medicalización: una mirada desde la escuela. En M. N. Míguez. *Patologización de la infancia en Uruguay*. Cap. X. Estudios Sociológicos Editora.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Universidad de la República. Bibliotecaplural. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847410010.pdf>
- Leoz, G. (2012). Habitar las instituciones en tiempos de fluidez. En A. Taborda, G. Leoz, G. Dueñas (comp.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria. Universidad de San Luis. Cap. XX
- Maldonado, H. (2001). *Escritos sobre Psicología y Educación*. Espartaco.
- Míguez, M. N. (2015) *Patologización de la infancia en Uruguay*. Estudios Sociológicos Editora.
- Míguez, M. N. y Sánchez, L. (2015). Etiquetas infantiles. En M. N. Míguez (coord.). *Patologización de la infancia en Uruguay*. Cap. II. Estudios Sociológicos Editora.

- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Minuchin, S. (1982) *Familias y terapia familiar*. Gedisa.
- Muniz, A. (2015). La dimensión compleja del sufrimiento en la infancia. En M.N. Míguez (coord.). *Patologización de la infancia en Uruguay*. Cap. I. Estudios Sociológicos Editora.
- Ortega, F. (2011). El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo. En: R. Pereira (comp.) 2011. *Adolescentes en el siglo XXI*. Morata.
- 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>
- Piola, B (2012) Fronteras en el espacio escolar. En A. Taborda, G. Leoz, G. Dueñas (comp.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria. Universidad de San Luis. Cap. IX.
- Quiroga, A. P. (2009). *Matrices de Aprendizaje*. Ediciones Cinco.
- Rojas, M. C. (2001). Teoría y clínica de la familia de hoy. *Interações* 2001, 11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35401104>
- Rojas, M. C. (2012). Familia, grupos, escuela: diversidad e inclusión. A. Taborda, G. Leoz, G. Dueñas (comp.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Cap. XI. Nueva Editorial Universitaria. Universidad de San Luis.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Colección Triángulos pedagógicos. Editorial Kapelusz.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1173765.pdf>
- Untoiglich, G. (2019) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Noveduc
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafíos del presente*. Paidós.
- 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 van Leer. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigaci%C3%B3n_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_-_an%C3%A1lisis_de_nociones,_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_20090127.pdf