

Investigación y Cultura Académica

**La inclusión educativa y la continuidad
pedagógica entre Educación Inicial y
Educación Básica**

**Educational inclusion and pedagogical
continuity between Early Childhood
Education and Basic Education**

**A inclusão educativa e a continuidade
pedagógica entre a Educação Infantil e o
Ensino Fundamental**



Elvira María Mancilla Solís
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
<https://orcid.org/0009-0006-6198-3639>
elvira.mancilla@educacion.gob.ec



Lilia Viviana Carranza Sánchez
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
<https://orcid.org/0000-0002-6998-5325>
lilia.carranza@docente.educacion.com.ec



Lourdes Gioconda Bonito López
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
<https://orcid.org/0009-0004-3976-8217>
lourdes.bonito@educacion.gob.ec



Ciencias de la Educación
Artículo de Revisión

Cómo citar
este artículo:

Mancilla Solís, E. M., Carranza Sánchez, L. V., & Bonito López, L. G. (2026). La inclusión educativa y la continuidad pedagógica entre Educación Inicial y Educación Básica. *Investigación y Cultura Académica*, 2(3), 466–484.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22647141>

La inclusión educativa y la continuidad pedagógica entre Educación Inicial y Educación Básica

Resumen

La inclusión educativa y la continuidad pedagógica representan dos ejes vertebradores en la configuración de sistemas educativos equitativos, orientados a garantizar el derecho a una educación de calidad desde la primera infancia. La transición entre la Educación Inicial y el primer año de Educación Básica constituye uno de los momentos más críticos en la trayectoria escolar de los niños, debido a que implica transformaciones sustanciales en los entornos de aprendizaje, las exigencias cognitivas, las metodologías didácticas y las dinámicas socioafectivas. Tradicionalmente, este pasaje ha estado marcado por una ruptura o fragmentación curricular que puede generar dificultades de adaptación, sobreedad, reprobación e incluso procesos prematuros de exclusión escolar, afectando con mayor severidad a las infancias con necesidades educativas específicas o en situaciones de vulnerabilidad. En este contenido, el presente artículo de investigación tiene como objetivo fundamental analizar la articulación curricular y las estrategias de inclusión educativa que favorecen la continuidad pedagógica en el tránsito entre la Educación Inicial y la Educación Básica. Para lograrlo, se plantea una metodología de enfoque cualitativo con un diseño documental de carácter analítico-interpretativo. El corpus de estudio se conforma a partir de una revisión sistemática de literatura científica especializada, marcos normativos internacionales y nacionales, y los documentos curriculares vigentes, examinando las categorías de inclusión, articulación pedagógica, transición educativa y diseño metodológico. El análisis desarrollado permite identificar que la discontinuidad entre ambos niveles responde, en gran medida, a la coexistencia de paradigmas pedagógicos divergentes: mientras la Educación Inicial prioriza el juego, la exploración del medio, la centralidad de la afectividad y el desarrollo integral holístico; el inicio de la Educación Básica suele caracterizarse por una primacía de la formalización académica, la escolarización temprana, la fragmentación de áreas del conocimiento y una menor flexibilidad en la gestión del aula. Para superar esta brecha, los hallazgos señalan la necesidad imprescindible de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como paradigma orientador, el cual facilita la diversificación de estrategias metodológicas, la adaptabilidad de los tiempos de

aprendizaje y la eliminación de las barreras actitudinales, pedagógicas e institucionales. Asimismo, se destaca el rol determinante de la planificación colaborativa y el trabajo en red entre docentes de ambos niveles, la creación de ambientes de aprendizaje acogedores y la participación activa de las familias.

Palabras clave: inclusión educativa; continuidad pedagógica; educación inicial; educación básica; articulación curricular.

Educational inclusion and pedagogical continuity between Early Childhood Education and Basic Education

Abstract

Educational inclusion and pedagogical continuity represent two core pillars in the configuration of equitable educational systems, aimed at guaranteeing the right to quality education from early childhood. The transition between Early Childhood Education and the first year of Basic Education constitutes one of the most critical moments in children's school trajectories, as it involves substantial transformations in learning environments, cognitive demands, teaching methodologies, and socio-affective dynamics. Traditionally, this transition has been marked by a curricular disruption or fragmentation that can generate adaptation difficulties, overage enrollment, grade repetition, and even premature processes of school exclusion, affecting with greater severity children with specific educational needs or in situations of vulnerability. In this context, the main objective of this research article is to analyze curricular articulation and educational inclusion strategies that foster pedagogical continuity during the transition between Early Childhood Education and Basic Education. To achieve this, a qualitative research methodology with an analytical-interpretive documentary design is proposed. The corpus of study is drawn from a systematic review of specialized scientific literature, international and national regulatory frameworks, and current curricular documents, examining the categories of inclusion, pedagogical articulation, educational transition, and methodological design. The analysis reveals that the discontinuity between both levels responds largely to the coexistence of divergent pedagogical paradigms: while Early Childhood Education prioritizes play, environmental exploration, the centrality of affectivity, and holistic comprehensive development; the beginning of Basic Education is

usually characterized by a primacy of academic formalization, early schooling, fragmentation of knowledge areas, and less flexibility in classroom management. To bridge this gap, findings point to the essential need to implement Universal Design for Learning (UDL) as a guiding paradigm, which facilitates the diversification of methodological strategies, the adaptability of learning paces, and the elimination of attitudinal, pedagogical, and institutional barriers. Furthermore, the decisive role of collaborative planning and networking between teachers of both levels, the creation of welcoming learning environments, and the active participation of families are highlighted.

Keywords: educational inclusion; pedagogical continuity; early childhood education; basic education; curricular articulation.

A inclusão educativa e a continuidade pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Resumo

A inclusão educativa e a continuidade pedagógica representam dois eixos estruturantes na configuração de sistemas educacionais equitativos, orientados a garantir o direito a uma educação de qualidade desde a primeira infância. A transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental constitui um dos momentos mais críticos na trajetória escolar das crianças, visto que implica transformações substanciais nos ambientes de aprendizagem, nas exigências cognitivas, nas metodologias didáticas e nas dinâmicas socioafetivas. Tradicionalmente, essa passagem tem sido marcada por uma ruptura ou fragmentação curricular que pode gerar dificuldades de adaptação, distorção idade-série, reprovação e até processos prematuros de exclusão escolar, afetando com maior severidade as crianças com necessidades educacionais específicas ou em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, o presente artigo de pesquisa tem como objetivo

fundamental analisar a articulação curricular e as estratégias de inclusão educativa que favorecem a continuidade pedagógica na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para alcançar esse propósito, propõe-se uma metodologia de abordagem qualitativa com desenho documental de caráter analítico-interpretativo. O corpus de estudo é constituído a partir de uma revisão sistemática da literatura científica especializada, marcos normativos internacionais e nacionais e documentos curriculares vigentes, examinando as categorias de inclusão, articulação pedagógica, transição educativa e desenho metodológico. A análise desenvolvida permite identificar que a descontinuidade entre ambos os níveis responde, em grande medida, à coexistência de paradigmas pedagógicos divergentes: enquanto a Educação Infantil prioriza o jogo, a exploração do meio, a centralidade da afetividade e o desenvolvimento integral holístico; o início do Ensino Fundamental costuma caracterizar-se pela primazia da formalização acadêmica, escolarização precoce, fragmentação das áreas do conhecimento e menor flexibilidade na gestão da sala de aula. Para superar essa lacuna, os achados apontam a necessidade imprescindível de implementar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como paradigma orientador, o qual facilita a diversificação de estratégias metodológicas, a adaptabilidade dos tempos de aprendizagem e a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais. Da mesma forma, destaca-se o papel determinante do planejamento colaborativo e do trabalho em rede entre professores de ambos os níveis, a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e a participação ativa das famílias.

Palavras-chave: inclusão educativa; continuidade pedagógica; educação infantil; ensino fundamental; articulação curricular.

Introducción

Las transformaciones educativas, sociales y culturales experimentadas en el ámbito escolar durante las últimas décadas han puesto de manifiesto la imperiosa necesidad de consolidar sistemas educativos equitativos, justos e inclusivos. En este marco, la equidad no solo debe garantizarse mediante el acceso universal al aula, sino a través de la permanencia, el progreso y la culminación exitosa del recorrido formativo de cada estudiante. No obstante, las trayectorias escolares no avanzan de manera lineal ni homogénea; están atravesadas por fases críticas de pasaje interinstitucional e internivel que condicionan significativamente el desarrollo integral del alumnado. Entre estas etapas, la transición pedagógica de la Educación Inicial a la Educación Básica (específicamente al primer año o grado de escolarización primaria) se posiciona como una de las encrucijadas más determinantes y vulnerables en la vida infantil.

El paso de la Educación Inicial a la Educación Básica implica mucho más que un cambio de infraestructura física o de denominación de curso. Representa un giro sustancial en el contrato pedagógico, en las expectativas adultas sobre el rendimiento infantil, en el diseño del tiempo y del espacio, y en las formas de interacción social. Mientras que la Educación Inicial o parvularia ha construido históricamente su identidad en torno a la centralidad del juego, la exploración del medio, la afectividad, el desarrollo psicomotor, la autonomía y el respeto flexible por los ritmos biológicos e individuales de cada infante, la Educación Básica suele iniciar con un marcado mandato de alfabetización académica formal, disciplina escolar estandarizada, sedentarización en el aula y estructuración rígida de contenidos por asignaturas.

Esta mutación metodológica genera frecuentemente lo que la literatura especializada califica como una fractura o ruptura curricular. Cuando los entornos educativos operan como compartimentos estancos sin comunicación mutua, los niños y niñas sufren una discontinuidad pedagógica que puede manifestarse en cuadros de desadaptación socioemocional, ansiedad escolar, retroceso en la autonomía expresiva e insatisfacción frente al aprendizaje. Esta problemática se agudiza de forma sustancial cuando se analiza desde el enfoque de la inclusión educativa. Las infancias con necesidades educativas específicas (asociadas o no a una discapacidad), aquellas en situación de vulnerabilidad socioeconómica, o quienes pertenecen a minorías lingüísticas y culturales, son quienes con mayor frecuencia padecen los impactos destructivos de una

transición brusca y desarticulada. Para estos grupos, la falta de continuidad pedagógica incrementa exponencialmente los riesgos de sobre edad, rezago, repitencia temprana y, en última instancia, el abandono y la exclusión prematura del sistema escolar.

Ante esta realidad, la inclusión educativa trasciende la mera integración física de la diversidad dentro del aula de clase regular; exige la transformación sistemática de las culturas, políticas y prácticas institucionales para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). En esta línea, la continuidad pedagógica emerge como una condición *sine qua non* para que la inclusión sea efectiva e irreversible. La continuidad no implica homogenizar las prácticas pedagógicas ni acelerar la escolarización formal en la primera infancia un fenómeno distorsivo conocido como la primarización de la Educación Inicial, como tampoco implica la infantilización de la Educación Básica. Se trata, en cambio, de edificar un puente pedagógico, un espacio de diálogo curricular y mediación metodológica que reconozca los saberes previos de los niños, preserve el sentido formativo del juego y gradúe la complejidad de las demandas cognitivas y actitudinales.

La justificación y relevancia de esta investigación radica en la urgencia de superar visiones fragmentadas del currículo, las cuales tienden a abordar la Educación Inicial y la Educación Básica como dos universos aislados con filosofías pedagógicas contrapuestas. A pesar de los esfuerzos normativos y las reformas curriculares emprendidas en diversos países para promover la articulación entre niveles, persiste en la práctica cotidiana una severa brecha entre el currículo prescrito y el currículo vivido en el aula. Los docentes de Educación Inicial y de Educación Básica suelen trabajar bajo lógicas de aislamiento profesional, con escasa planificación conjunta, un desconocimiento mutuo de los perfiles de salida e ingreso, y barreras actitudinales o conceptuales en torno a la atención a la diversidad infantil.

Para dar respuesta a estas problemáticas, la comunidad científica ha comenzado a enfatizar marcos pedagógicos innovadores e inclusivos, destacando la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA se presenta como una perspectiva paradigmática idónea para gestionar la transición entre niveles, puesto que postula la creación de entornos, actividades y evaluaciones flexibles desde su diseño originario, ofreciendo múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Mediante la aplicación del DUA y el fortalecimiento de la co-docencia y la

colaboración entre niveles, la transición deja de ser un obstáculo estresante para convertirse en una oportunidad de crecimiento, diversificación y enrichment de las vivencias de aprendizaje de todas las infancias.

El presente artículo de investigación plantea como problema central de investigación la siguiente interrogante: ¿De qué manera se configura la articulación curricular y qué estrategias de inclusión educativa favorecen la continuidad pedagógica en la transición entre la Educación Inicial y la Educación Básica?

Para abordar dicho problema, el objetivo general de este estudio es analizar la articulación curricular y las estrategias de inclusión educativa que garantizan la continuidad pedagógica en el proceso de transición entre la Educación Inicial y la Educación Básica.

Para operacionalizar el cumplimiento de dicho propósito general, se establecen los siguientes objetivos específicos que son identificar los paradigmas pedagógicos y las barreras institucionales, actitudinales y metodológicas que generan discontinuidad en la transición entre la Educación Inicial y la Educación Básica, examinar los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las prácticas pedagógicas inclusivas en la construcción de ambientes de aprendizaje continuos y adaptables a la diversidad infantil y determinar el rol de la planificación colaborativa docente, el acompañamiento psico-afectivo y la participación familiar en la articulación sostenible de ambos niveles educativos.

A través de un abordaje analítico e interpretativo respaldado por la revisión sistemática de literatura especializada y marcos normativo-curriculares, este artículo busca aportar referentes teóricos y metodológicos que orienten la toma de decisiones pedagógicas, el diseño de políticas públicas de articulación y la formación continua de los equipos docentes, asegurando el cumplimiento efectivo del derecho a una educación inclusiva, continua y de calidad desde la primera infancia.

Marco teórico

Fundamentos Teóricos de la Transición Educativa y la Continuidad Pedagógica

El paso de la Educación Inicial a la Educación Básica no representa un simple tránsito cronológico u organizativo, sino un proceso socio-cumulativo y multidimensional que incide de manera directa en la trayectoria del desarrollo infantil. Desde la perspectiva del paradigma ecológico del desarrollo humano formulado por Bronfenbrenner (1979), las transiciones educativas constituyen transiciones ecológicas en las cuales el individuo modifica su posición en el entorno ecológico como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos. En este marco, el niño transita desde un microsistema caracterizado por el afecto, la flexibilidad y la centralidad del juego (Educación Inicial), hacia un microsistema escolarizado formal con normas rígidas y demandas cognitivas estandarizadas (Educación Básica). La armonía de este pasaje depende en gran medida de la solidez de los mesosistemas, es decir, de las relaciones e interconexiones activas que se establezcan entre las instituciones educativas, las familias y los entornos comunitarios.

Desde el enfoque socio-constructivista, Vygotsky (1978) postula que el aprendizaje impulsa el desarrollo a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Aplicado a la continuidad pedagógica, Bruner (1986) introduce el concepto de andamiaje (*scaffolding*), sosteniendo que el tránsito entre niveles educativos requiere la construcción de apoyos temporales y sostenidos que le permitan al niño apropiarse de los lenguajes académicos sin sufrir rupturas emocionales ni cognitivas. Cuando la transición carece de andamiajes adecuados, la discontinuidad metodológica bloquea la ZDP y promueve la frustración o la desadaptación escolar.

A su vez, Piaget (1961) explica que durante la primera infancia el niño transita del pensamiento pre operacional donde prima la representación simbólica, la intuición y el egocentrismo hacia el pensamiento operacional concreto. Esta transición cognitiva exige que la enseñanza formal en el primer año de Educación Básica conserve la manipulación de material concreto y la actividad experiencial. Acelerar la abstracción académica sin respetar estos estadios evolutivos genera tensiones en la estructura cognitiva del infante, lesionando su autoeficacia y su motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Autores como Sacristán (2013) señalan que la discontinuidad curricular obedece a la existencia de culturas escolares cerradas e históricamente fragmentadas. Cada nivel educativo ha construido su propia identidad, su propio perfil docente y sus propias dinámicas de evaluación, funcionando como islas pedagógicas. La continuidad pedagógica, por consiguiente, exige destejer estas fronteras mediante una articulación comprensiva que reconozca que el desarrollo humano es continuo, progresivo e indivisible.

Inclusión Educativa, Diversidad Infantil y Barreras para el Aprendizaje

El concepto de educación inclusiva ha evolucionado sustancialmente en las últimas décadas. La Declaración de la UNESCO (1994) en Salamanca sentó las bases internacionales para reconocer que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. La inclusión no es un programa marginal para integrar a estudiantes con discapacidad dentro del aula regular, sino un principio rector que busca transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de todo el alumnado (UNESCO, 2020).

En el ámbito del aula, Booth y Ainscow (2011), creadores del Index para la Inclusión, conceptualizan la inclusión como un proceso incesante de incremento de la participación y de reducción del abandono y de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Las BAP no se localizan en las deficiencias o limitaciones intrínsecas del estudiante, sino en la interacción entre los alumnos y sus tramas, las culturas institucionales, las políticas educativas, la organización de la enseñanza y las prácticas pedagógicas. Durante la transición entre la Educación Inicial y Básica, las BAP se intensifican cuando la escuela primaria impone ritmos homogéneos, evaluaciones estandarizadas y espacios inflexibles que segregan o invisibilizan a las infancias con ritmos diversos de desarrollo.

Complementariamente, Echeita y Sandoval (2002) afirman que la educación inclusiva exige una profunda revisión de las actitudes y creencias del profesorado. Las barreras actitudinales manifestadas en bajas expectativas hacia niños con necesidades educativas específicas, prejuicios sobre la vulnerabilidad socioeconómica o resistencia al cambio metodológico constituyen el mayor obstáculo para construir aulas acogedoras durante el pasaje de nivel. La inclusión efectiva en la transición requiere

valorar la diversidad infantil no como un déficit o un problema pedagógico, sino como una riqueza que dinamiza el ambiente de aprendizaje.

Desde una perspectiva latinoamericana, Skliar (2005) cuestiona los discursos tradicionales de la "normalidad" en la educación, proponiendo una pedagogía de las diferencias que no busque asimilar o homogeneizar a los niños al ingresar a la educación formal, sino habitar la diversidad como condición inherente a la condición humana. En la transición de Educación Inicial a Básica, esta mirada es crucial para evitar la patologización o medicalización temprana de conductas normales en la infancia, como la hiperactividad motora o el juego exploratorio, las cuales suelen ser sancionadas cuando se exige un sedentarismo escolar prematuro.

Paradigmas pedagógicos en conflicto: El juego versus la escolarización temprana

Una de las causas estructurales de la ruptura entre la Educación Inicial y la Educación Básica es la coexistencia de paradigmas pedagógicos divergentes. En la Educación Inicial, la actividad rectora del desarrollo es el juego. Elkonin (1980), en sus investigaciones sobre la psicología del juego, demuestra que el juego protagonizado o socio-dramático en la primera infancia es la herramienta principal para la reconstrucción de las relaciones humanas, el desarrollo del pensamiento abstracto, la autorregulación emocional y la formación de funciones psíquicas superiores. El juego no es un mero pasatiempo ni un recurso de entretenimiento, sino el escenario donde el niño aprende a negociar reglas, asumir roles y resolver conflictos.

Al ingresar a la Educación Básica, el juego suele ser relegado al tiempo del recreo o utilizado únicamente como un gancho motivacional externo. Prevalece lo que autores como Terigi (2009) denominan la "monocronía escolar", es decir, la suposición de que todos los niños de la misma edad deben aprender lo mismo, al mismo tiempo, con el mismo método y bajo la misma evaluación. La trayectoria escolar teórica presupone un ritmo uniforme y continuo, chocando frontalmente con las "trayectorias reales" de los niños, las cuales son heterogéneas, discontinuas y condicionadas por sus contextos biológicos y culturales.

Esta tensión genera el fenómeno distorsivo de la "primarización" de la Educación Inicial, descrito por autores como Denegri (2010), donde el nivel inicial pierde su sentido propio de exploración y juego para convertirse en una mera etapa preparatoria

o de adiestramiento en fichas impresas, caligrafía y disciplina postural para la primaria. En el extremo opuesto, la falta de comunicación genera un choque cultural al entrar al primer grado de Básica, donde el niño pasa abruptamente de un entorno flexible a un pupitre individual con demandas de lectoescritura y aritmética formal descontextualizada. La articulación sostenible exige mantener la ludización de la enseñanza durante los primeros años de Educación Básica, integrando el aprendizaje guiado con la exploración lúdica.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como estrategia de articulación

Para superar la rigidez del modelo tradicional de escolarización y garantizar la continuidad pedagógica de todo el alumnado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se posiciona como una herramienta teórico-práctica fundamental. Desarrollado originalmente por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018) e impulsado por autores como Rose y Meyer (2002), el DUA es un marco de enseñanza fundamentado en la neurociencia cognitiva que busca maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, diseñando el currículo de manera flexible desde su origen para minimizar las barreras.

El DUA se organiza en torno a tres principios esenciales que responden a tres redes cerebrales primarias involucradas en el aprendizaje (Cast, 2018):

Tabla 1

Distribución de los participantes según características sociodemográficas

Principio del DUA	Red Cerebral Implicada	Aplicación en la Transición Inicial-Básica
1. Proporcionar múltiples formas de implicación	Redes Afectivas (El "por qué" del aprendizaje)	Fomentar el interés mediante rincones de juego, elección de actividades, ambientes acogedores y metas de aprendizaje ajustadas a la curiosidad infantil.
2. Proporcionar múltiples formas de representación	Redes de Reconocimiento (El "qué" del aprendizaje)	Presentar contenidos mediante material concreto, apoyos visuales, canciones, historias contadas y recursos digitales, evitando la exclusiva lectura en texto impreso.
3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Redes Estratégicas (El "cómo" del aprendizaje)	Permitiendo que los estudiantes demuestren lo aprendido a través del dibujo, la dramatización, la oralidad, la construcción de maquetas o la ejecución motora.

Nota. La tabla presenta la distribución de los participantes de acuerdo con las principales características sociodemográficas consideradas en el estudio. Elaboración propia.

Como destacan Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014), la implementación del DUA en el primer año de Educación Básica previene la necesidad de realizar adaptaciones curriculares individuales posteriores para estudiantes con necesidades específicas, puesto que la diversificación metodológica ya está contemplada en la planificación general del aula. Al ofrecer opciones flexibles de participación, representación y expresión, el DUA atenúa el impacto del tránsito escolar y garantiza que la diversidad no sea penalizada por estándares de evaluación inflexibles.

Dimensión socioemocional, acompañamiento familiar y trabajo colaborativo docente

La transición pedagógica no es únicamente un fenómeno de reorganización curricular, sino un evento profundamente socioemocional. Bisquerra (2014), en sus estudios sobre la educación emocional, subraya que la seguridad afectiva, la autoestima y la autorregulación emocional son precondiciones indispensables para el rendimiento cognitivo y el éxito escolar. Durante el paso a la Educación Básica, el niño experimenta incertidumbre, temor a la evaluación adulta y pérdida de referentes afectivos (sus docentes y sus espacios de juego habituales). Un acompañamiento psicoafectivo sistemático, basado en ambientes de acogida, rutinas de apego seguro y escucha activa, reduce los niveles de cortisol y promueve una transición feliz y confiada.

En este proceso, la alianza con las familias se vuelve determinante. Durlak et al. (2011) enfatizan que los programas de aprendizaje socioemocional que involucran activamente a los padres y cuidadores primarios generan un impacto positivo y duradero en la adaptación escolar. Cuando la escuela primaria abre espacios de comunicación transparente con la familia y respeta los antecedentes culturales de los niños, se construye una red de soporte que mitiga la ansiedad familiar y refuerza el sentido de pertenencia institucional.

La sostenibilidad de la articulación pedagógica descansa en el trabajo colaborativo e interdisciplinario del cuerpo docente. Hargreaves y Fullan (2012) destacan el concepto de "capital profesional", señalando que la mejora educativa duradera solo es posible cuando se supera la cultura del aislamiento e individualismo docente. Los profesores de Educación Inicial y de Educación Básica deben contar con espacios institucionales normados para la planificación conjunta, el intercambio de historiales de desarrollo de los estudiantes, la observación entre pares (co-docencia) y la evaluación reflexiva de

las prácticas de enseñanza. Solo mediante un diálogo sistemático entre los equipos pedagógicos es posible construir un currículo verdaderamente articulado, continuo e inclusivo.

Metodología

Enfoque y paradigma de investigación

El estudio adopta un enfoque de investigación cualitativo de carácter analítico-documental. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa se orienta al análisis comprensivo, holístico e interpretativo de los fenómenos socioeducativos, buscando develar los significados, dinámicas institucionales y estructuras pedagógicas que subyacen a la práctica educacional. Este paradigma resulta idóneo para estudiar la articulación curricular y la continuidad pedagógica, en tanto permite explorar la complejidad de las transiciones escolares desde la interacción de sus culturas, normativas, concepciones docentes y barreras socioeducativas.

El diseño metodológico se enmarca en la revisión sistemática cualitativa y el análisis documental (Flick, 2018). Este diseño permite integrar, categorizar y contrastar la evidencia teórica, los marcos curriculares vigentes y los hallazgos de investigaciones empíricas previas, ofreciendo una síntesis interpretativa rigurosa sobre los factores que obstaculizan o favorecen una transición inclusiva entre la Educación Inicial y la Educación Básica.

Criterios de selección y unidades de análisis

Para garantizar la representatividad, actualización y solidez de la muestra documental, se siguieron los lineamientos internacionales de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). Las unidades de análisis correspondieron a fuentes primarias y secundarias publicadas en bases de datos científicas de alto impacto (Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y Dialnet), así como documentos normativos emitidos por organismos internacionales (UNESCO, UNICEF) y ministerios de educación en el ámbito iberoamericano.

Los criterios de inclusión y exclusión aplicados se detallan a continuación:

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión aplicados en la revisión

Dimensión del Pensamiento Emprendedor	Descripción Pedagógica en EGB Superior	Autores de Referencia
Creatividad e Innovación	Capacidad de formular soluciones novedosas a problemas cotidianos del entorno escolar o comunitario.	Guilford (1950); Torrance (1974)
Resolución de Problemas	Identificación de necesidades no satisfechas y diseño de propuestas de valor simples.	Neck & Greene (2011)
Autonomía e Iniciativa	Asunción de riesgos calculados, liderazgo colaborativo y tolerancia a la frustración frente al error.	Freire (1970); Gibbs (2002)

Nota. La tabla presenta los criterios de inclusión y exclusión utilizados para la selección de estudios. Elaboración propia (2026).

Categorías de análisis pedagógico

El procedimiento analítico se estructuró a través del Análisis de Contenido Categorical (Krippendorff, 2018), identificando unidades de significado que fueron codificadas y agrupadas en categorías teóricas a priori y emergentes. La siguiente matriz guía la sistematización y organización de la información extraída: través de la experiencia práctica y el juego.

Tabla 3

Criterios de inclusión y exclusión aplicados en la revisión

Categoría Principal	Subcategorías de Análisis	Indicadores / Aspectos Observados
Discontinuidad Curricular y Metodológica	• Ruptura pedagógica • Primarización del nivel inicial • Monocronía y rigidez instruccional	Divergencia entre juego y escolarización formal, fragmentación de horarios, evaluaciones estandarizadas vs. evaluación formativa.
2. Estrategias de Inclusión y DUA	• Diversificación metodológica • Flexibilidad en la evaluación • Eliminación de Barreras (BAP)	Principios de implicación, representación y expresión; andamiaje pedagógico y ajustes razonables en el primer grado de Básica.
3. Gestión Institucional y Trabajo Colaborativo	• Co-docencia y planificación conjunta • Vínculo familia-escuela • Acompañamiento socioemocional	Reuniones de articulación, traspaso de expedientes pedagógicos, proyectos transicionales e involucramiento de cuidadores.

Nota. La tabla organiza las categorías, subcategorías e indicadores empleados en el análisis de contenido categorial de la información recopilada. Elaboración propia (2026).

Procedimiento de análisis y rigor metodológico

El procedimiento analítico de la presente investigación se desarrolló de manera sistemática. Lo que corresponde a la búsqueda y selección documental, se implementaron algoritmos de búsqueda avanzada utilizando descriptores y palabras clave en español e inglés, tales como *articulación curricular*, *transición educativa*, *inclusión*, *DUA* y *continuidad pedagógica*. Partiendo de un volumen inicial recuperado de 142 documentos, se aplicaron de forma rigurosa los filtros y criterios de inclusión y exclusión de la declaración PRISMA hasta consolidar el corpus bibliográfico definitivo para el análisis.

Enfocada en la codificación y triangulación teórica, se llevó a cabo una lectura analítica y profunda de las unidades documentales seleccionadas, extrayendo la información relevante mediante el uso de fichas temáticas de sistematización. Durante esta etapa se aplicó la técnica de triangulación teórica y documental descrita por Denzin (2017), lo que permitió confrontar los diversos marcos conceptuales, contrastando activamente los postulados socio-constructivistas, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y las evidencias aportadas por investigaciones empíricas sobre transiciones escolares.

La síntesis interpretativa e integración de la información, orientando la articulación de los hallazgos a dar respuesta directa a las preguntas y objetivos formulados en el estudio. En esta etapa se entrelazaron las evidencias empíricas con los referentes teóricos para construir discusiones sustantivas, propuestas pedagógicas y conclusiones aplicables a la trama socioeducativo contemporáneo.

Para velar por los principios éticos de la investigación y garantizar la confiabilidad metodológica en la revisión documental (Guba y Lincoln, 1994), se practicó una rigurosa trazabilidad de cada una de las fuentes consultadas. Esto implicó el respeto estricto a los derechos de autoría intelectual mediante el uso correcto de citas y referencias según las normas APA en su séptima edición, asegurando al mismo tiempo la objetividad, veracidad e imparcialidad en el tratamiento e interpretación de los datos y marcos normativos analizados.

Resultados

Los resultados de la presente investigación evidencian que la transición entre la Educación Inicial y la Educación Básica está marcada por una profunda tensión de paradigmas pedagógicos que obstaculiza la continuidad educativa. Mientras el Nivel Inicial estructura su propuesta alrededor de la ludización, la exploración libre, el desarrollo socioemocional y la atención flexible a los ritmos infantiles, el Primer Grado de Educación Básica impone un modelo de escolarización formal caracterizado por la instrucción directa, la parcelación de materias, el sedentarismo y la exigencia inmediata de la alfabetización académica.

Esta divergencia metodológica propicia el fenómeno de «primariización» de la primera infancia, en el cual se desvirtúa el rol formativo del juego para transformarlo en adiestramiento postural o caligráfico previo. Como consecuencia, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se intensifican, afectando de manera desproporcionada a niños con ritmos de desarrollo diversos o necesidades educativas específicas, quienes experimentan ansiedad escolar, desadaptación y un riesgo incrementado de sobreedad y rezago temprano debido al uso de evaluaciones estandarizadas e inflexibles.

Frente a esta problemática, los hallazgos posicionan al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como el marco metodológico más efectivo para construir un puente curricular genuinamente inclusivo entre ambos niveles. La aplicación intencionada del DUA en el primer año de Básica permite mantener múltiples formas de implicación a través de rincones de trabajo y actividades de libre elección que sostienen la motivación intrínseca; diversifica la representación de contenidos mediante el uso continuo de material concreto, soportes visuales y recursos orales; y flexibiliza la expresión de los aprendizajes permitiendo manifestaciones vivenciales, gráficas y dramáticas.

Esta diversificación originaria neutraliza las barreras del entorno sin rebajar el nivel de exigencia, disminuyendo sustancialmente la necesidad de realizar adaptaciones curriculares individuales posteriores. Los resultados demuestran que la sostenibilidad de la continuidad pedagógica depende de una gestión institucional que erradique el aislamiento profesional mediante espacios normados de planificación conjunta y co-docencia entre los equipos de ambos niveles, sumado a un acompañamiento

socioemocional centrado en periodos de acogida graduales y una estrecha alianza de comunicación transparente con las familias.

Discusión

La discusión de los hallazgos confirma que la discontinuidad pedagógica observada en el tránsito entre la Educación Inicial y la Educación Básica representa una falla estructural del sistema educativo, la cual perpetúa la fragmentación curricular señalada por Sacristán (2013). Al confrontar los datos analizados con el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), se evidencia que la ruptura metodológica debilita los mesosistemas del niño, alterando drásticamente su entorno socioafectivo y cognitivo sin ofrecer los andamiajes necesarios conceptualizados por Bruner (1986).

Esta situación vulnera los principios de la Zona de Desarrollo Próximo planteados por Vygotsky (1978), ya que la imposición de una escolarización formal prematura exige procesos de abstracción para los cuales el pensamiento infantil aún fijado en el estadio preoperacional o de operaciones concretas según Piaget (1961) no está preparado. Coincidiendo con las advertencias de Terigi (2009) sobre la rigidez de la monocrónia escolar, la transición actual pretende homogeneizar las trayectorias reales de los estudiantes, desencadenando el fenómeno de primarización denunciado por Denegri (2010) y relegando el papel rector que el juego socio-dramático ejerce en la autorregulación y en la formación de funciones psíquicas superiores (Elkonin, 1980).

El análisis coincide plenamente con los postulados de Booth y Ainscow (2011) y Echeita y Sandoval (2002), al demostrar que la falta de articulación entre niveles opera como una poderosa Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que segrega de manera desproporcionada a la diversidad infantil. Frente a este escenario, la discusión resalta que la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), respaldado por el CAST (2018), Rose y Meyer (2002) y Pastor et al. (2014), constituye la respuesta más sólida para articular la enseñanza sin asimilar ni patologizar las diferencias de los estudiantes (Skliar, 2005).

La flexibilización de los canales de implicación, representación y expresión garantiza el cumplimiento de las directrices de inclusión y equidad promovidas por la UNESCO (1994, 2020). Por último, se constata que la dimensión socioemocional (Bisquerra, 2014) y la alianza con las familias (Durlak et al., 2011) solo pueden sostenerse si las

instituciones superan la cultura del aislamiento e invierten en el capital profesional y colaborativo de sus docentes (Hargreaves y Fullan, 2012), convirtiendo la transición en un proceso continuo, progresivo y respetuoso del derecho a la educación de todas las infancias.

Conclusiones

La investigación demuestra que garantizar la continuidad pedagógica en la transición entre la Educación Inicial y la Educación Básica es una condición indispensable para efectivizar el derecho a una educación verdaderamente inclusiva y de calidad. El estudio confirma que la brecha tradicional entre ambos niveles originada por la sustitución abrupta del juego exploratorio por una escolarización formal rígida genera severas barreras para el aprendizaje que afectan el desarrollo socioemocional y cognitivo de la niñez.

Frente a este reto, la articulación curricular fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como una estrategia transformadora capaz de diversificar la enseñanza desde su origen, respetando la heterogeneidad de los ritmos infantiles sin reducir las expectativas académicas.

Asimismo, se concluye que la sostenibilidad de este tránsito requiere superar la cultura del aislamiento docente mediante la institucionalización de espacios de planificación colaborativa y co-docencia entre niveles, acompañados de una estrecha alianza con las familias y un enfoque centrado en el bienestar emocional del alumnado, asegurando así trayectorias escolares fluidas, equitativas y libres de exclusión.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional: Propuestas para profesores y familias. Desclée de Brouwer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Harvard University Press.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Denegri, M. (2010). La articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria: Un compromiso pedagógico. Novedades Educativas.
- Denzin, N. K. (2017). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. AldineTransaction.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación, 327, 31-48.
- Elkonin, D. B. (1980). Psicología del juego. Pablo del Río Editor.
- Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (6.^a ed.). SAGE Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). SAGE Publications.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo. Dualitic.
- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño: Juego, sueño y imagen, representación y juego. Fondo de Cultura Económica.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sacristán, J. G. (2013). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata.
- Skliar, C. (2005). Poner en dicho la normalidad, no la deficiencia: Reflexiones sobre la falta de educación de la mirada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(15), 1-11.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.

Terigi, F. (2009). Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

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

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.