



UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL A  
PRIMARIA. ANÁLISIS DE LOS FACTORES Y  
PROCESOS EN DOS CASOS DE REPÚBLICA  
DOMINICANA**

**Doctoranda:** Ing. MSc. Emelinda Padilla Faneytt

**Tutora y Directora:** Dra. Cristina Mayor-Ruíz

Sevilla, España, abril 2022



Primero, a Dios, mi Padre y Rey.

A los dueños de mi corazón, mis hijos Camila, Camel André y Will.

A mi madre adorada, Venecia del Rosario, mis hermanos Dimas, Selmira, Alexis, Marlyn, César, Paola, Héctor y Félix, y mis sobrinos Alexis, Héctor Alexis, Alexa, Merelyn y Valeria.

A mi familia extendida, que son también sostén y fuente de amor.

A mi padre Héctor Alexis y a mi tía Milagros, que aún desde el cielo siguen siendo columna inquebrantable de amor.

A mis colegas docentes, especialistas, alumnos y comunidad educativa en general, por su lucha tesonera y responsable.

A los docentes, alumnos y alumnas de mi país, que me enseñan e inspiran. A quienes añoro poder aportar mi humilde granito de arena, en la construcción de una mejor sociedad, de mayores oportunidades para todos y todas.



## **AGRADECIMIENTOS**

El desarrollo y culminación de este proyecto de tesis doctoral ha sido uno de los principales logros de mi vida, uno de los más importantes. Para su consecución, recibí el apoyo de numerosas personas, quienes contribuyeron, de alguna manera, en algunas de las fases de su desarrollo. Sin esas contribuciones, creo que no habría sido posible finalizarla exitosamente. Por ello, quiero agradecer públicamente a quienes contribuyeron y me apoyaron en el desarrollo de esta investigación:

En primer lugar, a Blanca Hermosilla y Mercedes Hernández, por ser fuente inspiradora de mi tema de estudio y soporte permanente en el trayecto.

También, a mi directora, Dra. Cristina Mayor-Ruíz, por su perenne apoyo y sabias orientaciones desde el inicio de este proyecto.

A los profesores del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, por sus enseñanzas y guía.

A la Universidad de Sevilla, Intec, Inafocam, Fe y Alegría Dominicana y centros educativos participantes.

Así mismo, a mis amigos Joselín Taveras, Oscar Morales, Nilka Castro y Lourdes Pérez, por sus aportes, seguimiento y palabras de aliento.

A mis compañeros del Doctorado, por su amistad, compañerismo y empatía, especialmente a Bilda Valentín, por cada mano extendida en el camino.

Finalmente, a mis vecis (Alberto, Elianna e Isabella), por cuidar de mí con tanto amor.

Aunque la finalización de este trabajo se logró gracias a la suma de los esfuerzos de estas personas, sus contribuciones y aportes explícitos e implícitos, conscientes e inconscientes, los errores, las omisiones y las incorrecciones de esta tesis son de mi entera responsabilidad como autora.



## RESUMEN

La transición educativa involucra los procesos de cambio que los estudiantes viven al pasar de un grado, etapa, o institución a otra, o al cambiar de maestra. Estas transiciones son por lo general críticas y cada estudiante lo puede asumir y vivir de manera diferenciada, considerando sus rasgos de personalidad, capacidad de adaptación, y el nivel de apoyo que recibe de los demás miembros de la familia, entre otros factores asociados. Además, otros factores, tales como las características de la institución, los modelos educativos, las prácticas pedagógicas que se implementan y demás servicios educativos que presta la escuela, también pueden influir en la manera cómo se asumen estos cambios.

En este contexto, esta investigación persigue analizar la transición educativa del estudiantado del nivel de educación inicial a educación primaria de dos instituciones de Santo Domingo, República Dominicana. Con tal propósito, esta investigación se basa en el enfoque cualitativo, es un estudio de casos de alcance descriptivo-interpretativo, y emplea el diseño no experimental transaccional. El grupo de estudio está conformado por docentes, padres, alumnos, equipos de gestión y técnicos distritales del Ministerio de Educación del nivel inicial y primario pertenecientes a dos centros educativos, una del sector público y otra privada.

Los datos se recolectaron mediante técnicas cualitativas: grupos focales, entrevistas, observaciones, revisión de documentos y notas extensivas de campo. Se observaron los factores relacionados con docentes, padres, instituciones y alumnos que intervienen en el proceso de transición educativa del nivel de educación inicial a educación primaria. Se exploran las prácticas escolares y familiares que fortalecen u obstaculizan los procesos de transición. Los datos fueron finalmente contrastados mediante la triangulación.

Se logró identificar algunos factores que influyen en la transición entre estas dos etapas educativas en el contexto dominicano. Como resultado de nuestro estudio podemos afirmar que instituciones y docentes no disponen de documentación institucional sobre la articulación educativa entre estos dos niveles. Además, los docentes, equipos de gestión y técnicos distritales reconocen que no están formados

para atender la transición de forma efectiva y que este tema no se incluye en los programas de formación y actualización docente. En ambos centros educativos, hemos encontrado que las estrategias y actividades formales para abordar la transición están centradas en la adecuación del espacio físico, el mobiliario y la ambientación de los salones. Hay escasa participación de los padres, a quienes no se les ofrece orientación para apoyar este proceso. También encontramos que las preocupaciones de los alumnos están relacionadas con aspectos pedagógicos, sociales y afectivos relativos con el ingreso a primer grado.

Podemos concluir que existe la necesidad de generar la documentación adecuada que sustente la transición, de desarrollar programas de formación y apoyo para todos los involucrados y de diseñar currículos comunes entre ambos niveles educativos, para lo cual habría que tomar en cuenta las preocupaciones, problemas y expectativas de los alumnos, padres y maestros. Además, es necesario que el Ministerio de Educación y las instituciones educativas involucradas desarrollen programas de formación docente y fomenten el diseño de estrategias para facilitar la participación de todos los involucrados en el proceso educativo, de modo que, en conjunto, puedan favorecer la transición exitosa de los estudiantes entre el nivel de educación inicial a primaria.

**Palabras clave**

Articulación educativa, desarrollo del niño, educación preescolar, escuela primaria

**TRANSITION FROM PRESCHOOL TO ELEMENTARY SCHOOL.  
ANALYSIS OF FACTORS AND PROCESSES IN TWO CASES IN THE  
DOMINICAN REPUBLIC**

**ABSTRACT**

The educational transition involves the processes that students experience when passing from one stage, grade or institution to another, or when changing teachers. These processes are usually critical and, like all changes, are assumed and experienced by each student in a different way, according to their personality, adaptability, and family support, among other associated factors. In addition, the type of institution in which they are developed, the educational models, the practices that are implemented and any other educational services that the school provides are factors that can also influence the way in which these changes are assumed.

In this context, this research seeks to analyze the educational transition of students from early childhood education to elementary school in two schools in Santo Domingo, Dominican Republic. For this purpose, this research is based on the qualitative paradigm, is a descriptive-interpretive case study, and uses non-experimental transactional design. The study group is made up of teachers, parents, students, management teams and district technicians of the Ministry of Education at the initial and primary levels, belonging to two educational institutions, one public and one private.

Data were collected using qualitative data collection techniques: focus groups, interviews, observations, document review, and extensive field notes. Factors related to teachers, parents, institutions and students involved in the transition process from early childhood education to elementary school were observed. School and family practices that strengthen or hinder transition processes are explored. Data were finally analyzed and contrasted using the triangulation technique.

Factors involved in the transition processes between these two educational stages in the Dominican context were identified. Findings indicate that institutions and teachers do not have institutional documentation on the educational articulation between

these two levels. In addition, the teachers, management teams and district technicians recognize that they are not trained to deal with the transition effectively and that this topic is not included in the teacher training and updating programs. In both schools, we have found that the strategies and formal activities to attend the transition are focused on the adequacy of the physical space, the furniture and the setting of the classrooms. There is little involvement of parents, who are not offered guidance to support this process. We also found that students' concerns are related to pedagogical, social and emotional aspects related to entering first grade.

We can conclude that there is a need to generate the adequate documentation that supports the transition, to develop training and support programs for all those involved and to design common curricula between both educational levels, for which the concerns, problems and problems should be considered. expectations of students, parents and teachers. In addition, it is necessary that the Ministry of Education and the educational institutions involved develop teacher training programs and promote the design of strategies to facilitate the participation of all those involved in the educational process, so that, together, they can favor a successful transition. of students between the initial to primary education level.

### **Keywords**

Child development, educational articulation, elementary school, preschool education.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN .....	7
ABSTRACT .....	9
ÍNDICE DE FIGURAS .....	19
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN.....	21
1.1 Justificación .....	22
1.2 El objeto de la investigación .....	24
1.3 Problema de la investigación .....	25
1.4 Preguntas de investigación.....	31
1.5 Objetivos de la investigación .....	32
1.5.1 Objetivo general .....	32
1.5.2 Objetivos específicos.....	32
CAPÍTULO II REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	33
2.1 Desarrollo infantil .....	34
2.1.1 Desarrollo infantil temprano: La mirada global .....	34
2.1.1.1 Agenda 2030: Derechos y oportunidades para el niño y la niña menores de 5 años .....	34
2.1.1.2 Los primeros mil (1000) días y el cuidado para el desarrollo infantil.....	38
2.1.2 Desarrollo y plasticidad cerebral .....	39
2.1.3 Inversión pública en el desarrollo infantil temprano.....	45
2.1.4 Quisqueya Empieza Contigo-Modelo Dominicano .....	51
2.1.4.1 Antecedentes.....	51
2.1.4.2 Desempeño de la política de atención a la primera infancia .....	53
2.1.4.3 Cobertura de las políticas de atención a la primera infancia.....	55
2.1.4.4 Protección a la primera infancia.....	56
2.1.4.5 El modelo de atención integral auspiciado por la política de atención a la primera infancia .....	56

2.2 Educación inicial.....	59
2.2.1 Criterios de calidad en la educación infantil .....	60
2.2.2 Las instituciones educativas de la primera infancia. Roles y desafíos.....	62
2.2.3 La educación inicial en el sistema educativo dominicano .....	64
2.2.3.1 Educación en la Estrategia Dominicana de Desarrollo 2030 .....	64
2.2.3.2 Estructura del sistema educativo dominicano .....	67
2.2.3.3 Estructura del nivel de educación inicial del sistema educativo dominicano .....	70
2.3 Educación primaria .....	74
2.3.1 Estructura del nivel de educación primaria en la República Dominicana.....	76
2.4 Diferencias entre el segundo ciclo de inicial y el primer ciclo de primaria en la República Dominicana.....	81
2.5 Enfoques de aprendizaje. Un recorrido humanizante desde el conductismo al enfoque histórico-cultural .....	84
2.5.1 El aprendizaje desde el conductismo .....	84
2.5.2 El paso hacia el constructivismo .....	86
2.5.3 El enfoque de desarrollo humano integral.....	88
2.5.4 El enfoque por competencias .....	91
2.5.5 El enfoque histórico-cultural.....	93
2.5.6 Neurociencias y educación.....	95
2.6 La transición educativa .....	97
2.6.1 La transición educativa de inicial a primaria: aproximación conceptual .....	97
2.6.2 Tipos de transiciones educativas .....	100
2.6.3 La transición educativa de inicial a primaria en la República Dominicana .	102
2.6.4 La articulación educativa .....	107
2.6.5 El papel de la escuela en la transición.....	108
2.6.6 El papel de los profesores en las transiciones .....	110
2.6.7 El papel de la familia en la transición .....	112

2.6.8	Papel de los alumnos en la transición.....	114
2.6.9	Factores relacionados con la transición educativa de inicial a primaria .....	117
2.6.10	Investigaciones sobre las transiciones educativas .....	122
2.6.10.1	Investigaciones sobre la transición de la casa a la escuela.....	124
2.6.10.2	Investigaciones sobre la transición del nivel inicial a primaria.....	126
2.6.10.3	Investigaciones de la transición de primaria a secundaria.....	142
2.6.10.4	Investigaciones de la transición de secundaria a la universidad.....	143
CAPÍTULO III METODOLOGÍA .....		145
3.1	Enfoque metodológico .....	146
3.2	Tipo de investigación.....	147
3.2.1	Estudio de casos .....	147
3.3	Diseño de investigación .....	149
3.3.1	Primera fase.....	151
3.3.2	Segunda fase.....	152
3.3.3	Tercera fase .....	153
3.4	Muestra del estudio .....	154
3.4.1	El Centro A.....	155
3.4.2	El Centro B.....	156
3.4.3	Muestra general .....	157
3.5	Técnicas e instrumentos de investigación.....	159
3.5.1	Observación.....	161
3.5.1.1	Observación no participante .....	161
3.5.1.2	Observación participante .....	163
3.5.2	Entrevistas .....	164
3.5.2.1	Entrevistas semiestructuradas a docentes, directoras y técnicas distritales .....	165
3.5.2.2	Entrevistas en profundidad (no estructurada).....	166
3.5.2.3	Entrevistas a estudiantes .....	168
3.5.3	Grupos focales.....	172

3.5.3.1 Grupos focales con el equipo de gestión .....	173
3.5.3.2 Grupos focales con los padres .....	174
3.5.4 Revisión documental .....	176
3.5.5 Notas de campo .....	178
3.6 Validación de los instrumentos de investigación.....	180
3.6.1 Juicio de expertos .....	180
3.6.2 Prueba piloto.....	182
3.6.2.1 Centro educativo de la prueba piloto.....	182
3.6.2.2 Resultados de la prueba piloto a los instrumentos de recolección de datos .....	183
3.7 Consideraciones éticas .....	184
3.8 Análisis de los datos .....	186
3.8.1 Análisis abierto.....	187
3.8.1.1 Identificación de unidades de análisis .....	187
3.8.1.2 Codificación y categorización .....	188
3.8.2 Análisis axial: subcategorías .....	189
3.8.3 Análisis selectivo: Frases codificadas .....	189
3.8.4 Triangulación .....	189
3.9 Sistema de categorías.....	190
3.10 Criterios de calidad del estudio.....	197
3.10.1 Criterio de credibilidad.....	197
3.10.2 Criterio de transferibilidad o aplicabilidad.....	197
3.10.3 Criterio de confirmabilidad .....	198
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	199
4.1 Análisis del Caso 1 .....	201
4.1.1 Descripción del contexto institucional y sociodemográfico del Centro A... 201	
4.1.1.1 Historia .....	202
4.1.1.2 Infraestructura.....	203

4.1.1.3 Organización académica y administrativa del Centro A .....	203
4.1.1.5 Matrícula del Centro A .....	205
4.1.1.6 Personal de la institución .....	207
4.1.1.7 Características curriculares .....	207
4.1.1.8 El apoyo y el acompañamiento a los docentes del centro .....	208
4.1.1.9 Las estrategias metodológicas .....	208
4.1.1.10 Los servicios del Centro A .....	209
4.1.1.11 Horario de clases del grado de preprimario del Centro A .....	209
4.1.1.12 El aula, recursos y manejo del tiempo del curso de preprimaria .....	211
4.1.1.13 Horario de clases del primer grado de primaria del Centro A .....	215
4.1.1.14 El aula, recursos y manejo del tiempo de primer grado de primaria del Centro A .....	216
4.1.2 Análisis de la transición en el Centro A .....	219
4.1.2.1 Conceptualización de la transición .....	219
4.1.2.2 Actores y roles en el proceso de transición .....	225
4.1.2.3 Expectativas y preocupaciones del proceso de transición .....	229
4.1.2.4 Acciones de articulación .....	234
4.1.2.5 Documentación técnica institucional sobre la transición .....	243
4.1.2.6 Factores que afectan el proceso de transición .....	245
4.1.2.7 Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles .....	253
4.1.2.8 Problemas asociados a la transición .....	260
4.1.3 Síntesis de los hallazgos del Caso 1 .....	266
4.2 Análisis del Caso 2 .....	273
4.2.1 Descripción del contexto institucional y sociodemográfico del Centro B ...	273
4.2.1.1 Historia .....	273
4.2.1.2 Infraestructura .....	273
4.2.1.3 Organización académico y administrativa del centro .....	274
4.2.1.4 Misión, visión y valores .....	274
4.2.1.5 Matrícula del Centro B .....	275
4.2.1.6 Personal de la institución .....	275
4.2.1.8 Características curriculares .....	277
4.2.1.9 Los servicios disponibles en el Centro B .....	278
4.2.10 Horario de preprimario del centro B .....	278

4.2.1.11 El aula, recursos y manejo del tiempo de preprimario del Centro B...	279
4.2.1.12 Horario de primer grado de primaria del Centro B .....	284
4.2.1.13 Recursos y manejo del tiempo de primer grado de primaria del Centro .....	284
4.2.2 Análisis de la transición en el Centro B .....	287
4.2.2.1 Conceptualización de la transición.....	287
4.2.2.2 Actores y roles en el proceso de transición .....	294
4.2.2.3 Expectativas y preocupaciones del proceso de transición .....	298
4.2.2.4 Acciones de articulación.....	305
4.2.2.5 Documentación técnica institucional sobre la transición .....	313
4.2.2.6 Factores que afectan el proceso de transición .....	314
4.2.2.7 Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles .....	319
4.2.2.8 Problemas asociados a la transición .....	324
4.2.3 Síntesis de los hallazgos del Centro B .....	328
4.3 Triangulación de los resultados .....	336
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES .....</b>	<b>349</b>
5.1. Discusión de Resultados .....	350
5.1.1 Conceptualización de la transición.....	350
5.1.2 Actores del proceso de transición.....	352
5.1.3 Expectativas del proceso de transición.....	353
5.1.4 Acciones de articulación .....	356
5.1.5 Documentación técnica sobre la transición.....	358
5.1.6 Factores que afectan el proceso de transición .....	359
5.1.6.1 Componente socioemocional de los alumnos.....	360
5.1.6.2 Actitud hacia la integración de las docentes.....	361
5.1.6.3 Apoyo técnico y pedagógico al proceso de transición .....	362
5.1.6.4 Cambio de institución y transición de inicial a primaria .....	363
5.1.7 Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles .....	363
5.1.8 Problemas asociados a la transición .....	367
5.2 Conclusiones .....	371

5.3 Limitaciones.....	378
5.4 Propuestas .....	379
REFERENCIAS .....	383

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Planes, políticas, programas, proyectos y estrategias para el desarrollo infantil temprano .....	48
<b>Tabla 2</b> Prioridades 2013-2016 para la política de atención integral a la primera infancia .....	54
<b>Tabla 3</b> Recorrido del nivel inicial en la República Dominicana.....	70
<b>Tabla 4</b> Componentes del diseño curricular del nivel inicial dominicano.....	72
<b>Tabla 5</b> Porcentaje de estudiantes de 3er. Grado de primaria por nivel de desempeño en la Evaluación Diagnóstica Nacional.....	75
<b>Tabla 6</b> Componentes del diseño curricular del primer ciclo del nivel primario dominicano .....	80
<b>Tabla 7</b> Competencias fundamentales del currículo dominicano .....	92
<b>Tabla 8</b> Descripción de la muestra centro A .....	155
<b>Tabla 9</b> Descripción de la muestra centro B .....	156
<b>Tabla 10</b> Descripción de la muestra total.....	157
<b>Tabla 11</b> Frecuencia de realización de los instrumentos de recolección de datos .....	158
<b>Tabla 12</b> <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i> .....	159
<b>Tabla 13</b> Frecuencia de realización de cada técnica y las variables analizadas.....	160
<b>Tabla 14</b> Sistema de categorías empleada en cada instrumento de recolección de datos según los participantes.....	187
<b>Tabla 15</b> Sistema de dimensiones y categorías .....	191
<b>Tabla 16</b> Matrícula para el año lectivo 2017-2018 .....	206
<b>Tabla 17</b> Horario de clases de preprimario del centro A .....	210
<b>Tabla 18</b> Síntesis de los principales hallazgos de la transición en el Centro A.....	268
<b>Tabla 19</b> Matrícula escolar año lectivo 2017-2018 .....	275
<b>Tabla 20</b> Síntesis de los principales hallazgos de la transición en el centro B.....	331
<b>Tabla 21</b> Síntesis de los hallazgos del análisis comparativo considerando los patrones observados en las categorías.....	337
<b>Tabla 22</b> Síntesis de las diferencias observadas según el centro .....	344

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Derechos fundamentales del niño y la niña .....	36
Figura 2 Los primeros 1000 días .....	38
<b>Figura 3</b> Conexiones cerebrales entre el nacimiento y los 6 meses de vida.....	41
Figura 4 Adversidad acumulada .....	45
<b>Figura 5</b> Acción integral a gran escala para el desarrollo infantil temprano–Cuidado Cariñoso y Sensible .....	50
<b>Figura 6</b> El Modelo de Atención Integral del INAPI.....	58
<b>Figura 7</b> Estructura del Sistema Educativo Dominicano.....	69
<b>Figura 8</b> Principales transiciones educativas .....	101
<b>Figura 9</b> Descripción del proceso de investigación.....	150
<b>Figura 10</b> Fases del proceso de trabajo de campo de la investigación .....	150
Figura 11 Organigrama del Centro A .....	204
<b>Figura 12</b> Mobiliario del preprimario del Centro A .....	211
<b>Figura 13</b> Área de encuentros de preprimario Centro A .....	212
<b>Figura 14</b> Zona de Construcción preprimario Centro A.....	213
<b>Figura 15</b> Zona de Ciencias preprimario Centro A .....	213
<b>Figura 16</b> Zona de juegos lógicos preprimario Centro A.....	214
<b>Figura 17</b> Zona de Dramatización preprimario Centro A .....	214
<b>Figura 18</b> Zona de Tecnología preprimario Centro A .....	215
<b>Figura 19</b> Horario de clases de primería del Centro A.....	216
<b>Figura 20</b> Distribución del aula de clases de primero de primaria Centro A .....	217
<b>Figura 21</b> Juegos didácticos y materiales de primero de primaria Centro A.....	218
<b>Figura 22</b> Zonas de Juego-Trabajo de primero de primaria Centro A .....	218
<b>Figura 23</b> Área de patio para el recreo de primero de primaria Centro A.....	219
Figura 24 <i>Conceptuación de la transición</i> .....	220
<b>Figura 25</b> Actores y roles que intervienen en el proceso de transición .....	226
<b>Figura 26</b> Expectativas y preocupaciones del proceso de transición .....	230
Figura 27 <i>Acciones de articulación</i> .....	235
<b>Figura 28</b> Factores que afectan el proceso de transición.....	246
<b>Figura 29</b> Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles.....	254

<b>Figura 30</b> <i>Problemas asociados a la transición</i> .....	261
Figura 31 Organigrama del Centro B .....	274
<b>Figura 32</b> Horario de clases de preprimario Centro B.....	279
<b>Figura 33</b> Vista general aula de preprimario Centro B.....	280
Figura 34 Espacio de apoyo a la docente .....	280
Figura 35 Patio de uso exclusivo del nivel .....	281
Figura 36 Merendero .....	281
<b>Figura 37</b> Espacio para el encuentro de grupo .....	282
Figura 38 Zona de drama.....	282
Figura 39 Zona de lectura.....	283
Figura 40 Zona de construcción .....	283
<b>Figura 41</b> Horario de clases aula primero de primaria Centro B.....	284
<b>Figura 42</b> Cartel informativo aula primer grado Centro B .....	285
<b>Figura 43</b> Cartel de bienvenida de padres a alumnos de primero Centro B .....	285
<b>Figura 44</b> Espacios de trabajo de la docente y alumnos de primero Centro B.....	286
<b>Figura 45</b> Espacios de trabajo aula de primero Centro B.....	286
<b>Figura 46</b> Área de patio y recreo para alumnos de primero centro B.....	287
<b>Figura 48</b> <i>Conceptualización de la transición</i> .....	288
<b>Figura 49</b> Actores que intervienen en el proceso de transición.....	295
<b>Figura 50</b> Expectativas del proceso de transición .....	299
Figura 51 <i>Acciones de articulación</i> .....	306
<b>Figura 52</b> Factores que afectan el proceso de transición.....	315
<b>Figura 53</b> Propuestas para la articulación entre los dos niveles .....	320
<b>Figura 54</b> Problemas asociados a la transición.....	325

# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUCCIÓN**

## 1.1 Justificación

La transición educativa es un proceso sociopsicológico, cultural e institucional, en el que alumnos, padres, docentes e instituciones educativas experimentan desafíos y cambios en sus roles, interacciones sociales, rutinas y actividades que se realizan en el hogar y en la escuela (Peralta, 2007; Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). En el contexto de esta tesis, el problema de investigación está delimitado a la transición educativa del nivel inicial a la primaria, proceso que exige que alumnos y padres se adapten a nuevos contextos sociales, culturales y educativos, y que los docentes realicen ajustes curriculares, didácticos y del ambiente escolar para garantizar la continuidad y, de esa manera, atenuar el impacto de los cambios (Acero et al., 2019; Bakken et al., 2017; Robinson y Tyler, 2020).

Debido al rol que posee la transición educativa en el desarrollo socioafectivo y académico del niño (Bakken et al., 2017), el estudio del tránsito del nivel de educación Inicial al nivel de educación Primaria en Santo Domingo, República Dominicana, objeto de estudio de esta investigación, está ampliamente justificado. A continuación, se exponen las principales razones:

En primer lugar, la transición entre el nivel inicial y la primaria es considerada uno de los períodos más críticos de la infancia (Besi y Sakellariou, 2019b). Bennet (2006) afirma que, en sus primeros años escolares, los alumnos pequeños realizan transiciones a nuevos entornos que suelen ser muy problemáticas y traumáticas si no se abordan adecuadamente, pues involucra el ámbito social, cultural, académico y psicológico del niño (Su et al., 2020). Por lo tanto, los resultados de este estudio podrían contribuir con el conocimiento de este proceso en el contexto dominicano, para contribuir con el diseño de estrategias educativas dirigidas a su fortalecimiento.

En segundo lugar, con base en los resultados de estudios previos, como Cardemil et al. (1994), Yeboah (2002), Peralta (2006, 2007), Berríos et al. (2009) y Su et al. (2020), cuando la transición educativa es traumática, puede generar tensiones y trastornos socioafectivos en los alumnos, que pueden entorpecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en consecuencia, producir resultados académicos adversos. En este sentido, esta investigación podría contribuir con la comprensión de la

transición entre estos niveles, el conocimiento de qué factores intervienen y cómo lo hacen. De esta manera, se podrían identificar obstáculos y fortalezas para prevenir el fracaso escolar.

En tercer lugar, la investigación sobre la transición escolar sugiere repensar los programas universitarios de formación docente y, de ser necesario, reformarlos para incluir la transición escolar como contenido curricular (González et al., 2019). También, parece necesario diseñar y ejecutar programas de educación continua para docentes, directivos y técnicos, para actualizarlos en los conocimientos necesarios sobre la transición escolar (Ahtola et al., 2011; Karila y Rantavuori, 2014; Nicholson, 2019; Urbina, 2019, 2020). Por lo tanto, los resultados de este estudio podrían servir como base para actualizar las asignaturas y currículos universitarios de formación docente, diseñar y desarrollar talleres, seminarios, cursos y otros programas de educación continua.

En cuarto lugar, como parte del proceso educativo, en la transición intervienen factores de naturaleza psicológica, social, cultural, educativa e institucional que pueden afectar la experiencia de los actores (Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). Estudios previos (McNamara et al., 2002; Pianta y Cox, 2007; Su et al., 2020) han sugerido que conocer cómo intervienen estos factores en el proceso de transición puede favorecer la creación de mejores condiciones para proponer y ejecutar estrategias y acciones de articulación educativa que respondan efectivamente a los intereses y necesidades de los estudiantes y sus familias en este proceso. Además, sería posible, de forma remedial, revertir aquellas circunstancias desfavorables para el desarrollo de los alumnos y realizar intervenciones efectivas para una buena transición (Dockett y Perry, 2006; Peters, 2010; Rodríguez y Turón, 2007; Thorne, 1994).

En quinto lugar, la transición del nivel inicial a la educación primaria ha sido ampliamente estudiada en el ámbito internacional. Sin embargo, a pesar de la gran atención que ha recibido, hasta la fecha no se han realizado estudios en la República Dominicana. Como es de naturaleza psicosocial, cultural e institucional, es posible que el proceso de transición entre el nivel inicial y el de primaria que se experimenta en la República Dominicana sea diferente a lo que ocurre en otros países. Por lo tanto, esta investigación, que analiza los factores involucrados en el proceso de transición del nivel

de educación inicial a la primaria en dos instituciones de Santo Domingo, República Dominicana, es altamente pertinente, pues permitiría identificar rasgos distintivos nacionales y diferencias respecto de lo reportado en estudios de otros países.

Finalmente, los resultados de este estudio podrían aportar datos para que las instituciones educativas de educación inicial y primaria, las universidades y el Ministerio de Educación de República Dominicana produzcan la información institucional necesaria, de naturaleza normativa y pedagógica, para apoyar a alumnos, familias, docentes y directivos en el proceso de transición.

## **1.2 El objeto de la investigación**

Esta investigación tiene como objeto de estudio el proceso de transición que atraviesan los estudiantes entre el nivel de educación inicial y educación primaria. Dentro del amplio campo de posibilidades para este estudio, se ha planteado analizar esta transición en dos centros educativos, uno público y otro privado, ubicados en el Gran Santo Domingo<sup>1</sup>, República Dominicana. También, está delimitado a dos de los niveles educativos que integran la estructura vigente del sistema educativo dominicano (Ley de Educación 66-97 de la República Dominicana: el nivel de educación inicial y el nivel de educación primaria).

### a) El nivel de educación inicial

En este nivel, se incluyó el grado de preprimario, el cual está dirigido a alumnos de 5 años. Este es el último grado correspondiente al nivel de educación inicial, el cual, según las políticas educativas actuales, es el único obligatorio.

### b) El nivel de educación primaria

El estudio se enfoca en primer grado, pues es el que sucede al preprimario; en consecuencia, está dirigido a alumnos y alumnas de 6 años. También es obligatorio según la legislación educativa dominicana vigente.

---

<sup>1</sup> El término Gran Santo Domingo se refiere a la zona metropolitana de Santo Domingo (capital de la República Dominicana) que abarca la provincia Santo Domingo y el Distrito Nacional.

Adicionalmente, para efectos de los objetivos planteados en esta investigación, se consideran algunos elementos propios del currículum educativo dominicano, que pueden influir en el desarrollo de este estudio:

- *Las características de los centros educativos objetos de investigación:* estructura, infraestructura, entorno, población, familias y comunidad circundante.
- *El proyecto educativo de cada centro:* Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, planificación y evaluación educativa, contenidos de enseñanza, distribución del tiempo, de los espacios y de los materiales, tipos de actividades, participación de las familias y la comunidad, sistema de interacciones entre los actores del proceso, programas de formación docente, etc.

### **1.3 Problema de la investigación**

El sistema educativo se estructura en grados, niveles, etapas y ciclos. Esta organización genera, necesariamente, procesos de transición entre grados y etapas educativas, entre los cuales se pueden destacar: el paso del cuidado materno al de terceros (cuidadores, guarderías), la entrada al nivel de educación inicial (Bakken et al., 2017; Helm et al., 2019; Sheridan et al., 2019), la transición del nivel inicial a educación primaria y, como parte de esta, cuando van pasando de un ciclo a otro (Acero et al., 2019; Cook y Coley, 2017; Li y Hung, 2019), el paso de primaria al nivel de educación secundaria (Fagundes y Saraiva, 2019; Saiz y Gallardo, 2019) y, finalmente, el ingreso a la educación superior (Pérez et al., 2019).

Como puede observarse, la transición es un proceso de cambio que se da al pasar de un estado, fase o etapa más simple a otra más compleja, en el que se abandonan ciertas prácticas y contextos socioculturales para asumir roles distintos que implican realizar nuevas actividades y asumir nuevas responsabilidades (Peralta, 2006, 2007; Robinson y Tyler, 2020; Vogler et al., 2008). La transición conlleva cambios en las personas involucradas en el proceso educativo, especialmente los estudiantes, incluyendo ajustes y adecuaciones en el ámbito psicológico, emocional, cultural social: estatus, responsabilidades, roles, apariencia física, rituales, prácticas, actitudes, etc. Según Ackesjö (2013), en este proceso las etapas no ocurren necesariamente de forma

lineal; en cambio, en ocasiones, el proceso es cíclico, recursivo, se puede repetir una fase, volver a la anterior, adelantarse o detenerse, hasta lograr compensar las necesidades particulares de los involucrados en el proceso educativo.

Peralta (2006, 2007) y Vogler et al. (2008) consideran que la manera como los estudiantes asumen las transiciones está relacionada, por un lado, con sus herramientas emocionales, sociales y su capacidad de adaptación (resiliencia) y, por el otro, con las condiciones que establezcan los padres junto con la institución educativa para la atención a los niños. Por lo tanto, para lograr que este proceso sea exitoso, es necesario analizarlo de forma integral para determinar cómo se pueden generar las condiciones necesarias para lograr el éxito de la transición, quiénes intervienen, cuáles factores lo hacen posible y cuáles lo obstaculizan.

Para efectos de este estudio, el análisis se centra en la transición entre el nivel inicial y el de primaria. Esto se debe a que es considerado uno de los períodos más difíciles que atraviesan los alumnos en el ámbito escolar durante la infancia (Besi y Sakellariou, 2019b). En sus primeros años de la vida escolar, los alumnos pequeños realizan transiciones a nuevos entornos que suelen conllevar problemas, dificultades y traumas, si no se tratan adecuadamente (Bennet, 2006). En vista de esto, agrega este autor, es necesario analizar los procesos de transición para comprender su naturaleza, de modo que se puede intervenir psicológica, social, institucional y pedagógicamente lo más acertado posible para facilitar el proceso educativo.

Cardemil et al. (1994), Peralta (2006, 2007) y Berríos et al. (2009) consideran que la transición educativa puede ser un proceso difícil para algunos alumnos, puede generar tensiones y producir resultados académicos negativos. Algunos estudiantes, sin embargo, viven este proceso sin mayores dificultades, gracias a que están inmersos en un ambiente constructivo que lo favorecen, con docentes, directivos y padres formados para desarrollar actividades que fortalezcan la articulación entre los niveles. En ambos casos, supone un gran desafío para la escuela, oportunidades de formación para docentes, directivos, técnicos y padres, y posibilidades de desarrollo intelectual, social y afectivo para los estudiantes (Webb et al., 2017).

Por ello, la transición escolar es considerada un proceso complejo. Según, González et al. (2019), intervienen cuatro agentes fundamentales: estudiantes, familia, docentes y equipos de gestión institucional. Por tanto, se debería abordar de forma integral, incluyendo a todos los involucrados. Su éxito conlleva conocer y analizar cómo afectan al proceso estos agentes, cómo estos influyen en el desarrollo del proceso y qué factores intervienen en su participación. Este conocimiento puede favorecer la creación de las condiciones mínimas necesarias para diseñar y ejecutar iniciativas y acciones de articulación educativa que respondan efectivamente a los intereses y necesidades de estudiantes, docentes, familias e instituciones educativas en este proceso (McNamara et al., 2002; Pianta y Cox, 2007).

Además del componente educativo, que incluye aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares que son sumamente importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la transición requiere ser percibida como un proceso holístico de desarrollo humano más amplio, en el que intervienen otros factores de naturaleza psicológica, social y cultural, que son parte integral del proceso educativo (Moyle, 2019); por lo tanto, pueden afectar la experiencia de los actores en el ámbito escolar e influir en el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje (Acero et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Buitrago et al., 2018; Hosokawa y Katsura, 2019; Quinn y Hennessy, 2010; Stenseng et al., 2015).

De acuerdo con el Currículo del Primer Ciclo del Nivel Primario de la República Dominicana (2014), una de las funciones principales de este nivel es promover y garantizar el desarrollo de los alumnos en las dimensiones cognitivas, físicas, sociales, emocionales y afectivas. En este contexto, es responsabilidad del sistema educativo garantizar que la transición entre inicial y primaria sea lo menos traumática posible, de modo que los estudiantes se incorporen armoniosamente al siguiente nivel y logren desarrollarse de forma integral (Yeboah, 2002).

Sin embargo, en el contexto específico de este estudio, la República Dominicana, existe una desarticulación entre el último grado del nivel inicial (preprimario) y el primer grado del nivel primario. No hay continuación de los procesos de desarrollo y madurez de los alumnos que se espera entre estos niveles. En primer grado, los alumnos tienen que enfrentar cambios progresivos del ambiente escolar,

adaptarse a una estructura curricular más compleja y rigurosa, lo cual supone, en muchos casos, dificultades para cumplir con las nuevas exigencias (Padilla-Faneytt, 2018; Yeboah, 2002). En la transición del nivel inicial a la primaria, estos problemas no se presentan necesariamente sólo al inicio del periodo escolar; en cambio, en ocasiones aparecen de forma reiterada en el transcurso del año escolar. Por lo tanto, es recomendable abordar la transición desde un proceso recursivo que involucre ambos grados, desde el inicio de preprimario en el nivel inicial hasta la finalización del primer grado de la primaria.

Como proceso altamente complejo, la transición educativa puede verse afectada por distintos factores, entre los cuales cabe destacar (Moyle, 2019; Padilla-Faneytt, 2018): en primer lugar, el componente sociopsicológico de los alumnos y los mecanismos de afrontamiento de que disponen (Broström, 2019; Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir et al., 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Quinn y Hennessy, 2010; San Román, 2019; Su et al., 2020; Wong, 2014); en segundo lugar, la influencia familiar, especialmente la percepción, experiencias previas de los padres y las estrategias de acompañamiento que emplean (Graham, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019; Wilder, 2019); en tercer lugar, la formación, la percepción y las prácticas pedagógicas de los docentes para garantizar el éxito de la transición (Ahtola et al., 2011; Ackesjö, 2013; Corsaro y Molinari, 2000; Karila y Rantavuori, 2014; Nicholson, 2019; Urbina, 2019, 2020; Wilder, 2019); también, interviene la documentación institucional oficial disponible para fundamentar el proceso y apoyar la intervención docente (Abello, 2008; Heiskanen, 2020); y finalmente, los programas de capacitación, actualización y acompañamiento al profesorado que el Ministerio de Educación y las instituciones educativas ofrecen a los docentes en servicio (González et al., 2019).

Cuando el proceso de transición no ocurre de forma exitosa, trae una serie de consecuencias pedagógicas, sociales, emocionales y comunicacionales (Broström, 2002; Evans et al., 2015), que pueden afectar a los alumnos, la familia y los docentes, y obstaculizar el éxito del proceso educativo. En los alumnos, puede generar estados de llanto, ansiedad, rechazo a la escuela, irritabilidad, aislamiento, temor, alteración en sus patrones de sueño, lo mismo que en su alimentación, depresión, exclusión social, bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Acero et al.,

2019; Besi y Cassidy, 2005; Cameron et al., 2015; Couper y Rietveld, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019; Parent et al., 2019; Sakellariou, 2019a, 2019b; Stenseng et al., 2015; Wong y Power, 2019a, 2019b).

Algunos estudios previos sostienen que en la proporción en que todos los involucrados en el proceso, estudiantes, profesores, familias e instituciones educativas, conozcan sobre la transición educativa y sus implicaciones, habrá mayor posibilidad de llevar a cabo acciones conducentes a la articulación efectiva entre esos dos niveles, se podrá influir de forma positiva en su fortalecimiento y, en consecuencia, en el desarrollo integral de los estudiantes (Dockett y Perry, 2006; Peters, 2010; Rodríguez y Turón, 2007; Thorne, 1994; Yeboah, 2002). Incluso, estos autores sostienen que sería posible revertir aquellas circunstancias desfavorables para el desarrollo de los alumnos, realizando intervenciones verdaderamente eficaces y realistas tomando en cuenta las diferencias individuales relacionadas con la respuesta al cambio.

La transición del nivel inicial a la educación primaria ha sido ampliamente estudiada en distintos contextos y perspectivas y considerando una variedad de aspectos asociados. Moyle (2019) estudió las experiencias de intervención en el proceso de transición en alumnos indígenas australianos, tomando en cuenta los distintos agentes vinculados, alumnos, docentes, familiares y la institución educativa a través de los planes de estudio. Adicionalmente, evaluaron el papel que desempeña un programa de televisión educativa dirigido a proponer estrategias para abordar la transición de preescolar a primaria en las comunidades indígenas.

Recientemente, la transición desde la perspectiva de los estudiantes ha sido ampliamente estudiada (Broström, 2019; Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir, Dockett y Perry, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; San Román, 2019). Por su parte, Graham (2019) analizó la transición desde el punto de vista de los padres, el papel que pueden desempeñar para lograr que este proceso sea exitoso. También, el papel de la familia para el éxito o el fracaso de la transición ha sido ampliamente estudiado (Balduzzi et al., 2019; Escobar de Murzi y Silva, 2007; Li y Hung, 2019; Martino, 2014; Tao et al., 2019; Webb et al., 2017).

Similarmente, Nicholson (2019) y Urbina (2019) examinaron, de forma conjunta, las percepciones y prácticas de docentes y alumnos sobre la continuidad pedagógica en la transición entre el nivel inicial y la educación primaria. Corsaro y Molinari (2000) y Ackesjö (2013) evaluaron algunas estrategias de intervención docente para garantizar el éxito de la transición, entre estas, la visita a la clase de primer grado y el desarrollo de “*priming events*”, actividades didácticas que permiten anticipar los cambios que se producirán como parte de la transición. Karila y Rantavuori (2014), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020) examinaron algunas estrategias pedagógicas conjuntas entre los docentes de ambos niveles para lograr una transición fluida basada en el consenso y la colaboración. Yeboah (2002) y Ahtola et al. (2011) evaluaron en qué medida las estrategias para facilitar la transición entre preescolar y primaria favorecen el rendimiento académico de los estudiantes. Bagué (2019), en cambio, encontró la ausencia de coordinación entre ambos niveles.

Por otro lado, González et al. (2019) analizaron los programas de formación docente inicial y de educación continua sobre la transición entre el nivel inicial y primaria en países europeos. Procuraron determinar en qué medida las instituciones de formación y actualización docente ofrecen los conocimientos y herramientas necesarias para lograr que la transición educativa se dé de forma exitosa.

También, se han analizado los factores psicológicos, emocionales, sociales y culturales. Evans et al. (2015), Buitrago et al. (2018), Acero et al. (2019) y Besi y Sakellariou (2019a, 2019b) estudiaron los factores socioafectivos que afectan a los alumnos durante este proceso. Wong (2014), Wong y Power (2019a, 2019b) describieron la sintomatología asociada a trastornos de estrés y depresión y Parent et al. (2019) al estrés adaptativo que sufren los alumnos en la transición. Por su parte, Hosokawa y Katsura (2019) evaluaron el efecto de la paternidad autoritaria y permisiva en el comportamiento de los alumnos durante el proceso de la transición de preescolar a primaria, Quinn y Hennessy (2010) examinaron la continuidad de los lazos de amistad entre alumnos de preescolar a primaria y, finalmente, Stenseng et al. (2015) analizaron las prácticas de exclusión social y autorregulación en el contexto de la transición de preescolar a primaria.

Por último, también se ha estudiado la transición entre estos niveles que experimentan los alumnos con condiciones especiales. Yıldırım Hacıbrahimoğlu y Kargin (2017) describieron las dificultades que experimentan los alumnos con necesidades especiales durante la transición de la educación inicial a la educación primaria en función de la opinión del maestro. Fontil et al. (2019) analizaron las intervenciones pedagógicas para apoyar la transición en alumnos con trastornos del espectro autista. Wilder (2019) estudió la percepción de los padres y maestros sobre el desarrollo del aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual durante la transición entre estos niveles.

Sin embargo, a pesar de la gran atención que ha recibido la transición escolar entre el nivel inicial y la primaria en la comunidad científica internacional, hasta la fecha no se han realizado estudios de este proceso entre estos niveles en la República Dominicana. Por lo tanto, la presente investigación estudia los factores involucrados en el proceso de transición del nivel de educación inicial a la primaria en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana.

#### **1.4 Preguntas de investigación**

En el sistema educativo dominicano, los estudiantes enfrentan situaciones que pueden afectar el logro de los aprendizajes esperados al pasar de un grado o nivel educativo a otro. En este contexto, surge la siguiente interrogante que se intentó responder en esta investigación: ¿Qué factores, estrategias y actores intervienen en el tránsito educativo de la educación inicial a la primaria en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana?

De esta interrogante general surgen las siguientes preguntas específicas que guían el desarrollo de este estudio:

1. ¿Cómo se define la transición del nivel inicial a primaria de los agentes involucrados en el proceso de transición en ambos centros educativos?
2. ¿Qué prácticas educativas se desarrollan en los centros educativos para facilitar la transición de los estudiantes entre el nivel de educación inicial y primaria?

3. ¿Qué problemáticas enfrentan los involucrados en el proceso de transición entre ambos niveles?
4. ¿Cuáles son las expectativas de los involucrados en el proceso de transición entre ambos niveles?
5. ¿Cuáles son los roles de los agentes involucrados en la transición?
6. ¿Qué factores influyen en el proceso de transición entre el nivel de educación inicial y primaria?
7. ¿Qué documentación institucional emanada del Ministerio de Educación está disponible en los centros educativos para abordar esta transición?

## **1.5 Objetivos de la investigación**

### **1.5.1 Objetivo general**

Este trabajo de investigación persigue analizar los factores, los agentes y los procesos involucrados en la transición del nivel de educación inicial a primaria en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

1. Describir la concepción de la transición del nivel inicial a primaria de los agentes involucrados en el proceso de transición en ambos centros educativos.
2. Analizar las prácticas educativas orientadas a favorecer el proceso de transición por parte de directivos, técnicos distritales y docentes del nivel inicial y primaria.
3. Describir las problemáticas que enfrentan los estudiantes en el proceso de transición entre ambos niveles.
4. Describir las expectativas de los estudiantes en el proceso de transición entre ambos niveles.
5. Analizar los roles de los agentes involucrados en la transición.
6. Identificar los factores que influyen en el proceso de transición del nivel inicial a primaria.
7. Caracterizar la documentación institucional sobre la transición disponible en los centros educativos.

**CAPÍTULO II**  
**REVISIÓN DE LA LITERATURA**

## **2.1 Desarrollo infantil**

### **2.1.1 Desarrollo infantil temprano: La mirada global**

En la primera infancia, los alumnos son sujetos de derecho, personas en evolución que, para desarrollarse a plenitud, requieren estar en un ambiente que les garantice nutrición, salud, protección, estimulación, afecto y cuidados. Estas condiciones les permiten desarrollar habilidades y competencias cognitivas, socioemocionales, motrices y comunicativas, mientras se interrelacionan con su medio físico y sociocultural. Estas habilidades son clave para lograr los aprendizajes y competencias de los distintos niveles educativos y, eventualmente, afrontar con éxito las exigencias que conlleva la vida adulta (Evans et al., 2015).

El desarrollo infantil temprano es reconocido como un derecho humano fundamental en instrumentos legales internacionales suscritos por la República Dominicana, como el Convenio No.138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1973) y la Convención de los Derechos del Niño y la Niña (ONU, 1989). Según la legislación internacional, este derecho debe ser promovido y protegido por el Estado, a través de políticas públicas multisectoriales, diseñadas con base en la evidencia científica disponible. Además, también señala que el Estado debe garantizar el financiamiento correspondiente y las capacidades instaladas para su implementación. Aunado a esto, indica que se debe vincular de manera informada a la familia y a la comunidad en el proceso de desarrollo del niño y la niña.

En este contexto, se realizó revisión a la literatura jurídica relacionada con la atención a la primera infancia en general y con el avance de la política de atención integral a los alumnos en esta etapa en la República Dominicana.

#### ***2.1.1.1 Agenda 2030: Derechos y oportunidades para el niño y la niña menores de 5 años***

La revisión de la literatura realizada evidencia que atender a la primera infancia es una preocupación de un gran número de países debido a que en este período el ser humano desarrolla todo su potencial que le permitirá integrarse plenamente a la sociedad y forjarse un futuro productivo y pleno.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) fue proclamada en septiembre del 2015 por los 193 países miembros de las Naciones Unidas y un conjunto de actores del ámbito privado, civil y académico. A través de 17 objetivos y 169 metas, presenta un ambicioso marco de logros de desarrollo sostenible para el año 2030, integrando las dimensiones en el ámbito económico, social y ambiental. Esta agenda tiene una vocación transformadora que propone, promueve y se compromete con la lucha contra las desigualdades sociales y los daños ambientales por parte de los países signatarios. Se incluyen todos aquellos asuntos sociales y educativos relacionados con la primera infancia.

Algunas agencias internacionales, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM), han analizado el impacto de la primera infancia en el desarrollo del cerebro y en el aprendizaje posterior, la salud y los ingresos en la vida adulta. De igual manera, desde el año 2016, en alianza, estas dos organizaciones pretenden lograr que el desarrollo en la primera infancia se convierta en una prioridad mundial en materia de políticas, programación y gasto público (UNICEF, 2015, 2019).

El presidente del Banco Mundial en el periodo 2012-2019, Jim Yong Kim, resaltó la importancia de la primera infancia afirmando que los alumnos que presentan retraso del crecimiento al cumplir los cinco años no tendrán igualdad de oportunidades en la vida. Recalcó que no puede haber igualdad de oportunidades sin una adecuada atención prenatal de las madres, ni en ausencia de una estimulación, cuidado y nutrición adecuados de los recién nacidos y los alumnos pequeños (Banco Mundial, 2015). Si el cerebro de una persona no le permite aprender y adaptarse en un mundo que cambia aceleradamente, esa persona no podrá prosperar individualmente ni lo podrá hacer la sociedad, afirmó (King et al., 2003).

Los objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad que se han propuesto los líderes mundiales para el año 2030 se establecen en la meta 3.2 del objetivo 3:

Poner fin a las muertes evitables de recién nacidos y de alumnos y alumnas menores de 5 años. Poner fin a todas las formas de malnutrición, retraso del

crecimiento y la emaciación (enflaquecimiento) de los alumnos menores de 5 años. Hay que asegurar que todas las alumnas y todos los alumnos tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad (ONU, 2015).

Este interés global para con la primera infancia lleva a una tarea inicial, como es definir la población y mirar al sujeto sobre el cual se invita a la acción: El niño o infante. Una definición de primera infancia va a depender de las tradiciones locales de los distintos países y culturas (Cunningham, 1999; Rodrigo y Triana, 1985), como también de la forma como se organizan los ciclos de la educación. En algunos países, la primera infancia abarca desde el nacimiento hasta los 4 años, mientras que en otros hasta los 7 años.

Para los fines de este trabajo, se asume lo establecido por el Comité de los Derechos del Niño y la Niña (UNICEF, 2001), entendiendo la primera infancia como la etapa que comprende desde el momento mismo de la gestación, nacimiento, hasta los 8 años. En este periodo los alumnos son sujetos de pleno derecho, a quienes el Estado ha de garantizar sus derechos fundamentales (Figura 1) y su bien superior cumpliendo con los principios de universalidad (ONU, 1989).

**Figura 1**  
Derechos fundamentales del niño y la niña



En este ciclo de vida, como sujetos de derecho, familia, comunidad y Estado donde se desarrollan tienen el deber de garantizarles al niño lo siguiente: poder vivir, tener un nombre y nacionalidad, alimentarse y tomar agua potable todos los días, tener educación de calidad, estar libres de enfermedades, jugar y recrearse, convivir en un entorno seguro, sin amenazas ni armas y ser protegidos de todo daño, explotación o discriminación (ONU, 1989).

El desarrollo integral de la primera infancia es uno de los principales compromisos políticos asumidos por los países signatarios de los acuerdos, como los establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y las Metas de Educación para Todos, los cuales fueron revalidados en el Foro Consultivo Internacional (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). En la actualidad, luego de revisar estas metas, evaluar los logros alcanzados y su impacto, los alumnos siguen estando en el centro de las metas globales. La agenda 20-30 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) profundizan los compromisos y aumentan la calidad de los alcances esperados (ONU, 2015).

Para autores como Irwin et al. (2007), el desarrollo social, físico, cognitivo, emocional, y lingüístico de los alumnos en edades tempranas es fundamental para lograr el éxito y el bienestar en el ámbito académico y en su vida presente y futura. En cualquier sociedad, es indiscutible la importancia de la inversión en el desarrollo de la primera infancia, reconociendo su gran influencia en temas sociales y económicos clave, como la salud y la capacidad productiva, entre otros (Haddad, 2002).

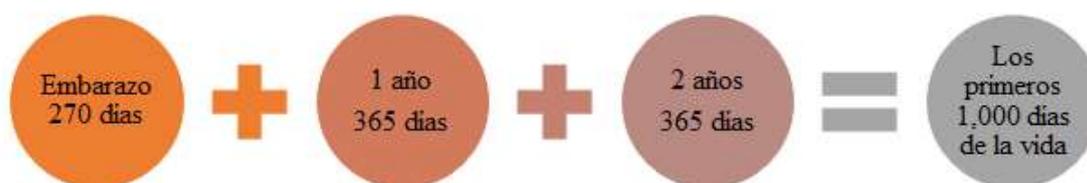
La Agenda 2030 se ocupa de la infancia superando la supervivencia y moviendo el interés global hacia el desarrollo infantil temprano que promueva, a su vez, el desarrollo de ciudadanos sanos, seguros de sí mismos, productivos, creativos y capaces, y aporte las bases para aumentar el capital humano. Esta aspiración mundial demanda intervenciones que faciliten la nutrición suficiente y apropiada, contextos estables, sensibles y receptivos que permitan cuidados apropiados y oportunidades para aprender. Esta agenda señala que es imprescindible proveer un paquete de intervenciones de nutrición, estimulación y cuidados, para que los alumnos empiecen bien sus vidas, con los conocimientos y competencias que necesitan para competir en el futuro en igualdad de condiciones (Yousafzai y McCormick, 2015).

Esta perspectiva centra la mirada en los derechos humanos, garantías gubernamentales e interacciones sociales (estado, comunidad y familia). Estos esfuerzos pueden contribuir con el desarrollo de propuestas educativas que desarrollen, como se ha mencionado, a los alumnos de forma integral. Se debe promover el desarrollo de una estructura neuronal y sináptica que se relaciona sistémicamente con las destrezas motoras, cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y de autorregulación del comportamiento y emociones que fundamentan la construcción de competencias clave en el sistema escolar.

### ***2.1.1.2 Los primeros mil (1000) días y el cuidado para el desarrollo infantil***

En las agendas de abogacía e incidencia internacionales, nacionales y locales, se utiliza la expresión “los primeros 1000 días de la vida” para referirse al período entre la concepción y los dos primeros años tras el nacimiento. Este período se caracteriza por un rápido y significativo crecimiento y desarrollo. El cuerpo y sus órganos crecen, se desarrollan los distintos sistemas: nervioso, digestivo, inmune, etc. Por consiguiente, los nutrientes ingeridos son fundamentales para facilitar el proceso. En este contexto, la salud, la alimentación y la educación son fundamentales en los primeros 1000 días (Figura 2), pues puede garantizarles a los alumnos una vida larga y saludable (UNICEF 2019; Banco Mundial 2015; Thurow, 2016).

Figura 2  
Los primeros 1000 días



Fuente: Adaptado de UNICEF (2019), Banco Mundial (2015) y Thurow (2016)

Para estos 1000 primeros días, el Estado, la comunidad y la familia deben garantizar y velar por que los infantes accedan a: lactancia exclusiva hasta los 6 meses, alimentación suficiente y complementaria combinada con la lactancia, esquema de vacunación que los libre de enfermedades, medio ambiente saneado, acceso a agua

potable y vínculos sociales caracterizados por la sensibilidad y la ternura (Picornell y Pastor, 2016).

UNICEF y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han ideado una intervención de y sobre el Cuidado para el Desarrollo Infantil (CDI), por medio de la cual se ayuda a los cuidadores a implicarse de forma activa con los alumnos durante sus primeros tres años de vida, realizando actividades lúdicas y de comunicación que les estimulen a moverse, hablar, concentrarse, gestionar sus emociones, resolver problemas y desarrollar otras habilidades necesarias para la escuela y la edad adulta. Por medio de acuerdos con los Estados, sensibilizan y capacitan a agentes sociales para que la apliquen en su contexto de trabajo, sea en servicios primarios de salud, visitas domiciliarias, asesoría a familias o atención institucional a primera infancia. Esta metodología promueve relaciones tiernas y amorosas, sensibles a las necesidades de los alumnos menores de cinco años (UNICEF, 2019).

### **2.1.2 Desarrollo y plasticidad cerebral**

La tercera serie *The Lancet* (2016) titulada “Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala”, dirigida por Linda Richter de la Witwatersrand University, Sudáfrica, reúne los trabajos de distintas disciplinas académicas, como neurociencia, psicología, medicina, biología y economía, de 45 autores adscritos a 22 instituciones académicas de todo el mundo (Fundación Bernard van Leer, 2006, 2016, 2017). Esta serie compartió evidencias científicas sobre los vínculos entre la atención temprana, y los progresos hacia los compromisos mundiales sobre el desarrollo en la primera infancia. Esta serie ha sido traducida al español para su distribución en América Latina por parte de la UNICEF, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Fundación Bernard van Leer (2006, 2016, 2017), entre otras organizaciones internacionales.

Entre los mensajes centrales de esta serie que han sido ampliamente divulgados, destacan los siguientes:

1. Desarrollo cerebral: Desde la concepción y hasta cumplir los tres años, el cerebro humano es especialmente sensible a las influencias de factores no genéticos tales como la nutrición, el estrés tóxico, la privación extrema, la

pobreza y la estimulación. Este fenómeno no se repite en ningún periodo del ciclo de la vida. Es también durante estos periodos sensibles que las atenciones familiares y las intervenciones de políticas sociales reportan mayores y más eficaces resultados (Britto et al., 2017).

2. La participación en programas de atención infantil redundará en beneficios para el desarrollo de los alumnos y compensará las deficiencias asociadas a vulnerabilidades, tales como pobreza, negligencia parental o discapacidad. Algunos autores como Black et al. (2017) afirman que la revisión de programas de cuidado infantil para menores de cinco años en países de bajos ingresos, evidencia efectos de la calidad del programa, así que a mayor calidad mejores beneficios. Además, la baja calidad imprime un potencial para que los alumnos puedan sufrir graves daños.
3. El poder del cuidado y protección recibidos por la familia y la comunidad por medio de una crianza que se caracterice por un ambiente estable y que además sea sensible a las necesidades de la salud y nutrición de los alumnos, ofreciendo estimulación y experiencias tempranas de aprendizaje, imprimen el potencial más alto para su desarrollo cerebral. Con tales fines, los padres, las familias y la comunidad necesitan ser beneficiados con políticas de apoyo financiero, licencias maternas pagas y políticas públicas por medio de los sistemas de salud, educación y protección social (Britto et al., 2017).
4. El costo de la inacción: Autores como Richter et al. (2017) analizan el costo de no actuar frente a estos temas y firman que:  
Un mal comienzo en la vida limita la capacidad de los alumnos para beneficiarse de la educación, lo que conduce a una reducción de la productividad y a tensiones sociales en el largo plazo. Las consecuencias afectan no solo a las generaciones presentes sino también a las futuras. En el caso de las personas, predice una pérdida de cerca de una cuarta parte de los ingresos promedio anuales cuando son adultos, mientras que los países pueden perder hasta dos veces su gasto actual del producto interno bruto en salud (p. 110).

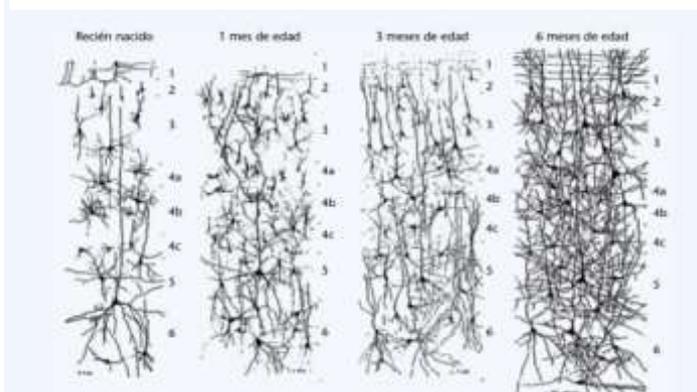
En el resumen ejecutivo de la serie de *The Lancet*, la UNICEF Bolivia (Clark et al., 2020) destaca que:

A nivel individual, se calcula que la pérdida del promedio anual de ingresos para el 43% de los alumnos que podrían no desarrollar al máximo su potencial será del 26%. Este fenómeno podría producir una marcada pérdida de la actividad económica y atrapar a las familias en la pobreza. A nivel de la sociedad, el costo de no actuar para reducir la prevalencia del retraso del crecimiento al 15% o menos y de no intentar evitar el retraso en el desarrollo mediante centros de educación preescolar y visitas domiciliarias es varias veces superior al gasto actual de algunos países en educación y salud, respectivamente. Este costo aumenta drásticamente en los países donde hay baja cobertura y matrícula en centros de educación preescolar y donde es más elevada la proporción de alumnos que corren riesgo de sufrir un menoscabo de su desarrollo (p. 610).

Gracias a los avances de la literatura científica en desarrollo humano, en las últimas décadas, se ha encontrado que la arquitectura básica del cerebro humano se desarrolla antes de nacer, pero no se completa en el recién nacido, sino a lo largo de la infancia. Las experiencias del niño influyen en el modelado y la afinación de los caminos cerebrales y redes corticales (Oates et al., 2012) (Ver la Figura 3).

### Figura 3

Conexiones cerebrales entre el nacimiento y los 6 meses de vida



Fuente: El cerebro en desarrollo. Infancia en Perspectiva (Fundación Bernard van Leer, 2016)

Los avances en las neurociencias han permitido conocer que las células del cerebro, neuronas, comienzan a multiplicarse rápidamente desde la gestación. Para la

cuarta semana, estas se multiplican a una velocidad de 250 000 neuronas por minuto; al momento del nacimiento, el recién nacido cuenta con 100 billones de neuronas. Durante el tercer trimestre de la gestación, el cerebro comienza a establecer las conexiones o sinapsis para facilitar la comunicación entre neuronas y establecer los caminos neurológicos que son la base del desarrollo humano. Las sinapsis son esenciales especialmente para poder desarrollar los sentidos, aprender, recordar y desarrollar sentimientos y comportamientos saludables (Bick y Nelson, 2015).

Las sinapsis se desarrollan sumamente rápido durante los tres primeros años de vida en el orden de trillones en una crianza y cuidado cariñoso y sensible a las necesidades de los alumnos (*nurturing care*). Por esto, los primeros 3 años de vida junto con la gestación son considerados como períodos sumamente importantes para el desarrollo humano. Mientras mejores sean las condiciones de la crianza y cuidado, más sinapsis se formarán, llegando a sumar trillones. Infortunadamente, cuando los alumnos no tienen un cuidado afectuoso durante la primera infancia, no se establecen suficientes sinapsis o estas son muy débiles para poder sostener un desarrollo adecuado durante el resto de la vida. Sin embargo, gracias al alto grado de plasticidad neuronal propio de un cerebro infantil, cuando se modifica el entorno adverso y el niño accede a un entorno terapéutico o su contexto familiar cambia gracias a intervenciones positivas, facilitan que se produzcan en sus cerebros mejoras estructurales funcionales (Bick y Nelson, 2015).

Las neurociencias indican que la gestación y los primeros tres años de vida son fundamentales para establecer la base del desarrollo humano en forma secuencial, donde nuevas habilidades adquiridas se construyen sobre habilidades solidificadas anteriormente. Por ello, se debe invertir sustancialmente en mejorar el desarrollo infantil temprano de los alumnos desde que son concebidos. Los estudios de Richter et al. (2017) coinciden en afirmar que, aunque la ciencia también ha indicado que las inversiones después de los primeros tres años de vida pueden restaurar parcialmente la pérdida en el desarrollo debido a falta de un cuidado sensible y cariñoso durante la infancia temprana, la evidencia claramente muestra que mientras más temprano se empiece a ofrecer oportunidades a los alumnos, mejores resultados se van a obtener a largo plazo.

Los hallazgos de estudios de seguimiento longitudinal de alumnos expuestos a extrema pobreza y otras condiciones adversas muestran los efectos beneficiosos de participar en intervenciones de desarrollo de primera infancia, en el salario que devengan de adultos, el cociente de inteligencia, los logros educativos y conocimientos generales, los biomarcadores de la salud, la disminución de la violencia, disminución de síntomas depresivos e inhibición social, así como el crecimiento de la generación subsiguiente; se constituyen en una fuerte justificación económica para la inversión en la primera infancia, especialmente en alumnos y alumnas menores de tres años de edad (Richter, 2017).

Según refieren Pérez-Escamilla et al. (2017), desde la década de los 90, Heckman (2010) ha aportado argumentos financieros relacionados con la importancia de desarrollar políticas públicas e inversiones para el desarrollo de la primera infancia como estrategia clave para reducir déficits, fortalecer la economía de los países, potenciar el capital humano para la competitividad y romper el círculo de pobreza. Su labor es citada de manera consistente en artículos y documentos legales, pues demostró que la inversión en primera infancia es una medida racional tanto en términos técnicos como económicos, informando que por cada peso/dólar invertido se obtienen grandes retornos a lo largo del ciclo de vida gracias a los efectos que un mejor desarrollo de capacidades genera en el corto, mediano y largo plazo, un mejor autocuidado de la salud, mejor desempeño escolar y mayor escolaridad, mayor productividad y sociabilidad y menor propensión a actividades criminales. Según la estimación de Heckman, el monto de este retorno varía de entre 7% y 10% anual (Pérez-Escamilla et al., 2017).

En este sentido, Heckman y Schultz afirman que:

Como sociedad, no podemos permitirnos postergar el invertir en los alumnos esperando que sean adultos, ni podemos esperar que lleguen a la edad escolar - etapa en que puede ser demasiado tarde para actuar. La mejor evidencia apoya la siguiente proposición de políticas públicas: inviertan en los más pequeños e incrementen la enseñanza básica y las habilidades de socialización (Heckman y Schultz, 2010, p. 2).

Esta información se conecta con otro mensaje clave de la Organización de las Naciones Unidas: El momento de actuar es ahora. La comunidad mundial se unió bajo los Objetivos del Desarrollo para el Milenio (ODM) para mejorar la supervivencia infantil en más del 50%, a través de los ODS, establecen una alianza para que los alumnos no solo sobrevivan, sino que prosperen. Exhortan a los países signatarios, como República Dominicana, a que aceleren la ampliación de las políticas de desarrollo de la primera infancia y los servicios multisectoriales, utilizando la salud como punto de partida para llegar a los alumnos más desfavorecidos (ONU, 2015).

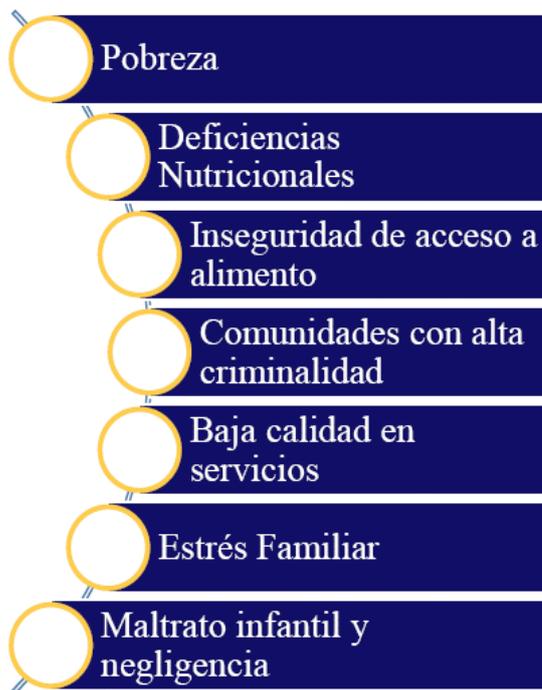
Para los gobiernos, invertir en la primera infancia representa una gran oportunidad viable de lograr el desarrollo humano necesario para el progreso de sus sociedades (Vargas, 2006). Este autor considera que es de consenso global que el no hacerlo, hace más difícil y costoso en términos de recursos, alcanzar los factores de éxito y prosperidad que todos aspiramos. Las sociedades con alumnos y alumnas que crecen y se desarrollan sanos y en igualdad de derechos garantizan que estos se conviertan en adultos capaces de contribuir económica y socialmente a sus comunidades.

En cambio, las adversidades al inicio de la vida afectan el desarrollo del ciclo vital, especialmente cuando coinciden varias de estas, como la pobreza, las de ciencias nutricionales, la criminalidad de las comunidades y la baja calidad de los recursos. A medida que aumentan los factores de riesgo acumulados, como lo afirma Jere Behrman, miembro del comité en su presentación para el lanzamiento de la serie Lancet en México (Ver Figura 4), la severidad del impacto también aumenta: la extrema pobreza aumenta la probabilidad de que los alumnos se expongan a múltiples adversidades como el estrés familiar, maltrato o abandono, inseguridad alimentaria y la exposición a la violencia, que a menudo se ve agravada al vivir en comunidades con recursos limitados. Las adversidades acumuladas suelen ser más perjudiciales para el desarrollo de los alumnos que las adversidades únicas, posiblemente porque las adversidades acumuladas podrían socavar los sistemas de respuesta psicológica del niño o la niña e inhibir la autorregulación y el manejo del estrés. El cuidado cariñoso y sensible depende del desarrollo que logran las familias, las adversidades que las afectan y el contexto socioeconómico más amplio, pues estas condiciones podrían afectar la capacidad de las

familias para brindar dicho cuidado (Burchinal et al., 2002, 2010; Fundación Bernard van Leer, 2006, 2016, 2017; Robinson y Tyler, 2020).

Con la finalidad de atenuar las complejas consecuencias que implica para los alumnos de todo el mundo crecer en situaciones de pobreza y cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los gobiernos deben aplicar a sus políticas sociales, programas y servicios de calidad que promuevan el desarrollo de la primera infancia. Kamerman y Gabel (2006) indican que estas políticas deben incluir: asistencia social, subvenciones para el cuidado infantil, apoyo económico, subsidios de alimentos, servicios sociales para los alumnos, las alumnas y sus familias, incluyendo aquellos con necesidades especiales, servicios de protección y prevención, centros de atención y cuidado para la primera infancia, entre otros.

Figura 4  
Adversidad acumulada



Fuente: Behrman (2017)

### 2.1.3 Inversión pública en el desarrollo infantil temprano

Nores y Barnett (2009) y Baker y López (2010) afirman que los programas de intervención en las etapas más tempranas del desarrollo alteran favorablemente las oportunidades de vida de aquellos alumnos que nacen en situación de pobreza o

excluidos de las mejores posibilidades de crecimiento, disponibles para aquellos más afortunados (Schweinhart et al., 1993a, 1993b; Schweinhart, 2004). Poder contar con centros de cuidado y atención a los alumnos al alcance de padres que trabajan y que luego puedan acceder a la educación inicial y primaria genera importantes beneficios, asegura el aumento de la productividad, la salud, el bienestar y por ende, la reducción de la pobreza.

Por toda la carga que genera la pobreza en áreas como la salud, la nutrición y la educación (UNESCO, 2007) que se reproduce y perpetua por generaciones (Grantham et al., 2007) afectando la capacidad productiva de las futuras generaciones (Willms, 2003) y comprometiendo la economía de los países, se hace necesario que los distintos organismos internacionales, los gobiernos y los sectores de la sociedad civil, emprendan acciones concretas en favor de la atención al desarrollo de la primera infancia. Esta decisión necesariamente incorpora un marco que incluye cuestiones de salud, derechos y educación.

En América Latina y el Caribe, regiones identificadas con los mayores índices de desigualdad, se han puesto en marcha, como parte de sus políticas públicas, programas de atención a los alumnos de primera infancia (de 0 a 8 años) como estrategia de inversión social a través de la oferta de servicios de nutrición, salud, cuidado y educación, con el objetivo de disminuir esas diferencias.

Desde inicios de este siglo, ya se disponía de evidencia científica sobre los beneficios de la inversión en la primera infancia como estrategia clave para la reducción de la pobreza y superar las inequidades (Heckman, 2000; Kupersmidt y Dodge, 2004; Vargas-Barón, 2009). Una de las tareas a la que se han dedicado científicos y la cooperación internacional es la evaluación de programas estatales para identificar sus impactos.

En América Latina, las iniciativas nacionales de políticas públicas dirigidas al desarrollo de la primera infancia han sido diversas (Aulicino y Díaz, 2015) (Véase la Tabla 1). Cuba y Perú fueron los países que iniciaron más temprano con intervenciones de alcance nacional, han estado trabajando desde los años 70 y 90 del siglo pasado con Educa a tu Hijo y Cuna Más, respectivamente. Ya iniciando el Siglo XXI, Chile en

2006 crea el subsistema de atención a la primera infancia Chile Crece Contigo; y México en 2007 una red de estancias infantiles. Otros países se integran a la línea de inversión nacional para ampliar cobertura en la atención a infantes en la segunda década del siglo XXI, en 2010 Guatemala se plantea una política pública de desarrollo integral de la primera infancia, con un rango de aplicación, 2010-2020; así como en El Salvador, existe la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia. Panamá y Paraguay en 2011, con sus respectivos Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIP) y Plan Nacional de Acción por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y Nicaragua con una política nacional llamada Amor para los más Chiquitos y Chiquitas. En 2012, Colombia con una estrategia multisectorial de Cero a Siempre; Uruguay con un subsistema, Uruguay Crece Contigo; Brasil y República Dominicana dentro de una estrategia de reducción de miseria ejecutado por medio de los planes Brasil Cariñoso y Quisqueya Empieza Contigo, respectivamente; Argentina, con un Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia, y Costa Rica por medio de una Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil. Un año más tarde se incorporó Ecuador con una Política de Desarrollo Infantil Integral con su Estrategia para el Buen Vivir, que se implementó inicialmente en el periodo 2013- 2017 (Aulicino y Díaz, 2015).

Entre las principales lecciones aprendidas en América Latina, se encuentran tres grandes grupos de acciones que se registran en la región: atenciones integrales, avances normativos y programas que no ofrecen abordaje integral (Vargas-Barón, 2009; Aulicino y Díaz, 2015; Kagan et al., 2016).

**Tabla 1**

Planes, políticas, programas, proyectos y estrategias para el desarrollo infantil temprano

País/ Programa-Política-Plan	1970	1993	2006	2007	2010	2011	2012	2013	2018
<b>Cuba</b> Cuida Tu Hijo									
<b>Perú</b> Cuna Más									
<b>Chile</b> Chile Crece Contigo									
<b>México</b> Red de Estancias Infantiles									
<b>Guatemala</b> Política de Desarrollo Integral de la Primera Infancia									
<b>El Salvador</b> Política Nacional de Educación y Atención Integral de la Primera Infancia									
<b>Nicaragua</b> Política Nacional Amor por los más Chiquitos y Chiquitas									
<b>Panamá</b> Plan de Atención a la Primera Infancia									
<b>Paraguay</b> Plan Nacional de Acción por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes									
<b>Colombia</b> De 0 a Siempre									
<b>Uruguay</b> Uruguay Crece Contigo									
<b>Brasil</b> Cariñoso									
<b>República Dominicana</b> Quisqueya Empieza Contigo									
<b>Argentina</b> Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia y la Adolescencia									
<b>Costa Rica</b> Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil									
<b>Ecuador</b> Política de Desarrollo Infantil Integral para el Buen Vivir									

Fuente: Propia

En términos generales, esos programas son de gestión y financiamiento público, lo que, a diferencia de las iniciativas privadas, facilitan la escalada nacional y la articulación de servicios o programas de diversos sectores, tales como transferencias condicionadas, cuidado de la nutrición y la salud desde la gestación, y en algunos casos desde la salud reproductiva. La presencia y/o actuación de la sociedad civil, sea como cogestor o como veedores de los servicios, es articulada, genera garantías y promueve que se compartan las experiencias. Todos los programas, sea por la vía instruccional o la modalidad basada en la comunidad, incluyen la educación inicial y el acompañamiento a las familias (Bakken et al., 2017; McLean et al., 2017). También, contempla la producción de guías, protocolos y normativas dirigidas a fortalecer la calidad. Los sistemas de monitoreo e información social integrados han sido una limitación en los diversos programas, políticas y planes educativos, lo que ha dificultado su gestión eficiente y eventual evaluación.

En el siglo XX, se ofreció un espacio de abogacía para la primera infancia, logrando iniciativas tanto en el sector privado como en el sector público, que tendían a ser sectoriales (protección, salud o educación), pero que, en la medida que fueron dándose los aprendizajes y profundizándose, las evidencias han evolucionado hacia programas estatales intersectoriales pero con la claridad de que el impacto para el desarrollo de la infancia, para reducir el círculo intergeneracional de la pobreza y para favorecer a la eficacia del capital humano se logra por medio de intervenciones integrales que abarquen todas las áreas involucradas en el desarrollo del niño y la niña, que busquen asegurar su salud y nutrición así como que vivan en un ambiente limpio, seguro y emocionalmente positivo, facilitando su inserción exitosa a la escuela primaria (Richter et al., 2016) (Ver la Figura 5). Además, en términos programáticos buscan promover la innovación, el conocimiento y un financiamiento viable y sostenido que articule a las formas de gobierno y liderazgo locales (Attanasio y Grantham-McGregor, 2013; Vargas, 2006).

Con base en los estudios sobre desarrollo infantil temprano publicados en las series de The Lancet, algunos autores (Britto, et al. 2016; Kohli-Lynch et al., 2019; Richter, et al. 2016; Segura et al., 2016; Shawar y Shiffman, 2016) comparten los

resultados de investigaciones de evaluación de programas estatales que son aplicados a gran escala en distintas partes del mundo.

**Figura 5**

Acción integral a gran escala para el desarrollo infantil temprano–Cuidado Cariñoso y Sensible



Fuente: Propia

Las evidencias surgieron de revisar de manera exhaustiva 40 intervenciones globales vinculadas al desarrollo de la primera infancia 15 tipos de intervenciones que muestran beneficios de distinto alcance, incluido el desarrollo infantil, entre las que se pueden mencionar aquellas que incluyen aspectos como el cuidado y la crianza, incluyendo el apoyo a los padres y la protección social, la atención al cuidador y las oportunidades de aprendizaje temprano proporcionadas dentro o fuera del ambiente del hogar. Se identificaron como modelos referentes los aplicados en Bangladesh, Chile, India y Sudáfrica.

La comparación de estos programas también indicó que no existe una sola ruta o camino para coordinar programas efectivos de desarrollo infantil temprano a gran

escala; cada país debe decidir de acuerdo con su realidad y diversos contextos sociales, económicos, políticos y culturales. En algunos casos, los sectores pueden servir a alumnos, alumnas y familias independientemente, aunque bajo una estructura donde se comparten responsabilidades a nivel nacional y local.

## **2.1.4 Quisqueya Empieza Contigo-Modelo Dominicano**

### **2.1.4.1 Antecedentes**

A partir del 2009, en la República Dominicana se registró un movimiento intersectorial en el que se desarrollaron distintas estrategias de abogacía para movilizar las voluntades políticas hacia la atención integral de la primera infancia. Este movimiento fue liderado por un espacio intersectorial denominado Mesa Consultiva para la Primera Infancia. En torno a esta iniciativa instituciones de gobierno, organizaciones de la sociedad civil y organismos de cooperación internacional se dieron como principal objetivo que en el país fuera formulada e implementada una política integral de primera infancia que estuviese orientada por el interés superior del niño y la niña, y que la misma contara con un presupuesto adecuado y mecanismos de aplicación pertinentes (UNICEF, 2019).

El Consejo Nacional de la Infancia y la Adolescencia (CONANI) y la UNESCO (2016) desarrollaron un diagnóstico sobre la situación de la atención a la población infantil entre 0 y 5 años y una propuesta de lineamientos (CONANI, 2011) para una política integral de atención a la primera infancia, que junto a distintas acciones de incidencia relevaron el tema a la agenda pública y política de alto nivel. En ambos proyectos denunciaban la deuda social existente y demandaban acciones estatales para que se estableciera una intervención sistémica que garantizara el derecho al desarrollo infantil temprano, ofreciendo oportunidades para que cada niño y niña menor de 5 años en el territorio nacional pudiera alcanzar su mayor potencial.

En el 2012, se informó al país que se desarrollaría una estrategia dirigida a la reducción de la vulnerabilidad social (Diario Libre, 2012), haciendo una intervención focalizada en los segmentos de población y los ciclos de vida que facilitarían la exclusión social y la disminución de la reproducción intergeneracional de la pobreza y

la (DIGEPEP<sup>2</sup>). Esta estrategia, denominada Quisqueya sin Miseria, dispondría de tres grandes planes, entre los cuales se encontraba el Plan de Atención Integral a la Primera Infancia, con su lema Quisqueya Empieza Contigo.

Por medio del Decreto Presidencial 102-13 (Medina, 2013), el presidente de la República Dominicana declaró prioridad nacional la atención a la primera infancia y se creó el Sistema Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia, el cual estaría articulado al Sistema de Protección a los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes regulado por la Ley no.136-03 dando origen a una nueva institución: el Instituto Nacional de Atención a la Primera Infancia (INAIPI).

El contexto de inicio de la implementación de esta política pública se caracterizaba por un marco legal que presentaba incoherencia entre distintas disposiciones, en términos institucionales, duplicidad de funciones y ausencia de división de roles de supervisión y prestación de servicios, así como ausencia de guías y protocolos para estandarizar el servicio y medir la calidad. Para el 2013, la cobertura de atención directa a la población nacional de estudiantes era de un 1,8% para menores de cinco años por diversos programas (estatales, sector privado y ONG) y 77,3% a infantes de cinco años, por medio de los servicios educativos en el nivel preprimario (DIGEPEP, 2018).

El artículo 2 del Decreto Presidencial 102-13 establece entre los objetivos definidos para esta política de atención a la primera infancia:

Ordenar, articular, integrar y regular la oferta de servicios existentes en el país, dirigidos a la atención y protección de la Primera Infancia y ampliar la oferta en cobertura y calidad, mediante la inclusión de un conjunto de estrategias de atención integral dirigidas a alumnos y alumnas de 0 a 5 años de edad, sus familias y comunidades.

Este objetivo sirve para analizar los avances de la política de atención a la primera infancia en función de las metas y compromisos adquiridos por el Estado en

---

<sup>2</sup> DIGEPEP es la Dirección General de Proyectos Especiales de la Presidencia, órgano responsable de la gestión de la estrategia Quisqueya sin Miseria.

este plan, cuya implementación inició en el año 2013. Para contribuir con este objetivo, en el 2012, se asigna por primera vez el 4% del producto interno bruto (PIB) de la República Dominicana a la educación, nivel mínimo de inversión establecido por la Ley General de Educación 66-97, identificado como principal fuente de financiamiento para la ejecución del Plan Quisqueya Empieza Contigo.

#### ***2.1.4.2 Desempeño de la política de atención a la primera infancia***

La atención a la primera infancia es un derecho inalienable de la niñez. Como se ha mencionado, la Convención de los Derechos del Niño y la Niña (ONU, 1989) establece una serie de principios que se constituyen en el primer filtro para evaluar las políticas públicas dirigidas a la atención a la primera infancia. Entre las instituciones evaluadoras está el Sistema de Información sobre Primera Infancia en América Latina (SIPI), iniciativa auspiciada por UNICEF y la Fundación ARCOR que tiene como propósito central realizar el seguimiento del cumplimiento de los derechos de la primera infancia en América Latina. El SIPI afirma en su sitio web<sup>3</sup> que el Plan Quisqueya Empieza Contigo promueve los principios generales de la Convención, especialmente: derecho a la vida, la supervivencia y al desarrollo, derecho a la no discriminación, interés superior del niño y la niña, y respeto a las opiniones y los sentimientos de los alumnos pequeños.

A partir de los datos provistos por el gobierno de la República Dominicana, el SIPI, además, caracteriza al Plan Quisqueya Empieza Contigo como una política multisectorial, que hace una focalización biológica (ciclo 0-5 años) y social (los más vulnerables) con una progresión en cuanto alcance y protección de derechos y de financiamiento nacional (SIPI, 2020).

En este sentido, el gobierno de la República Dominicana ha establecido prioridades en la fase de implementación de la política de atención a la primera infancia. Ante el incremento del presupuesto para la educación preuniversitaria del 4% en el 2012, el Ministerio de Educación creó la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), diseñada como un espacio de diálogo y acuerdos entre las instancias

---

<sup>3</sup> Sistema de Información sobre Primera Infancia en América Latina (2020).  
<http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/730/plan-quisqueya-empieza-contigo-qec>

gubernamentales, la sociedad civil, los organismos internacionales y el sector privado, cuyo principal objetivo fue identificar las acciones prioritarias para el sector educativo proyectadas al 2016 (IDEC, 2013). A nueve años de su nacimiento, IDEC ha realizado un esfuerzo por sistematizar su experiencia y definir nuevas perspectivas para los próximos años: Seguir fortaleciendo el diálogo entre gobierno y sociedad civil sobre el sistema educativo y revitalizar el trabajo de las mesas de IDEC para realizar un balance de lo alcanzado y proponer nuevos desafíos a medio plazo.

Esta iniciativa ideó un sistema de monitoreo de 10 políticas educativas, entre las cuales estaba la de atención a la primera infancia, produciendo una secuencia de ocho informes que rendían cuenta sobre acciones específicas. Estas prioridades resultan de utilidad en el propósito de mostrar los avances de esta política nacional de atención a la primera infancia (Véase la Tabla 2).

**Tabla 2**

**Prioridades 2013-2016 para la política de atención integral a la primera infancia**

Prioridad	Acciones
<p>Prioridad 1: Revisión del marco normativo y legal existente y elaboración de una política de atención a la primera infancia</p>	<p>Se organizó un modelo para la atención de los alumnos por dos vías: modalidad institucional (Centros de Atención Integral a la Primera Infancia, CAIPI) y modalidad de Base Familiar y Comunitaria (Redes Comunitarias de Atención Integral a la Primera Infancia).</p> <p>Se desarrollaron protocolos, guías y normas para la ejecución del modelo de atención, la rendición de cuentas financieras y seguimiento a la cobertura. De igual manera se dispuso de equipos técnicos para seguir ampliando el marco institucional.</p> <p>No se logró la organización del marco legal, pues no ha sido enviado al Congreso el Proyecto de Ley de Sub-Sistema Nacional de Protección y Atención Integral de la Primera Infancia.</p>
<p>Prioridad 2: Organización de la oferta de atención a alumnos y alumnas de 0 a 5 años.</p>	<p>La oferta de servicios de atención a alumnos y alumnas menores de 6 años se organizó de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para alumnos menores de 5 años. El Sistema de Seguridad Social siguió gestionando su servicio por medio de Estancias propias y el mecanismo de subrogación de servicios en estancias privadas.</li> <li>El INAIPI, absorbió las Estancias que eran gestionadas por el CONANI y puso en funcionamiento nuevas, al igual que centros comunitarios. Pero, la meta no fue alcanzada, con un comportamiento por debajo del 50%.</li> <li>• Para alumnos y alumnas de 5 años El Ministerio de Educación por las vías pública y privada, ofrece los servicios del nivel preprimario. Para el sector público se logró menos del 45% de nuevas aulas proyectadas.</li> </ul>

Prioridad	Acciones
	Comisión de Atención a la Primera Infancia <sup>4</sup> : Esta instancia articula las acciones de los sectores salud, discapacidad, políticas de asistencia social, protección, prevención de violencia, el sector municipalidad, entre otros, para que garanticen la atención a alumnos y alumnas incorporados por los programas antes mencionados. Además de garantizar servicios sectoriales de calidad que impacten a gestantes y alumnos en primera infancia no están cubiertos por dichos programas.
Prioridad 3: Fortalecimiento de capacidades de los agentes educativos del Nivel Inicial	La formación de los agentes educativos en primera infancia se organizó de manera excluyente. El INAPI y AEISS no disponen de un marco común de formación. En cuanto a Preprimario, el Ministerio de Educación produce desde la Dirección de Educación Inicial sus prioridades y métodos de formación que no implica continuidad con las acciones para los menores de 5 años, pero tampoco para primaria. Esta fractura dificulta la articulación, aunque se trabaja hacia procedimientos de transición.

Fuente: Propia

### ***2.1.4.3 Cobertura de las políticas de atención a la primera infancia***

En el 2013 por medio de los programas gestionados por el CONANI y la Administradora de Estancias de la Seguridad Social (AEIS) la cobertura era de 18 000 alumnos y alumnas menores de cinco años (DIGEPEP, 2020). Para el 2018, según sus datos estadísticos, el INAPI tuvo una cobertura de atención directa a 181 049 alumnos y alumnas (51% alumnas y 49% alumnos) por medio de 595 centros, siendo el mayor porcentaje (67%) cubierto por la vía de base familiar y comunitaria. Estos datos refieren que el plan ha logrado un incremento mayor al 200%; sin embargo, continua por debajo de la meta propuesta a 2016, que era 320 000 alumnos y alumnas entre 0 y 5 años no atendidos. También, este instituto informó que tiene presencia de servicios a nivel nacional y que trabaja con 143 734 núcleos familiares (INAPI, 2018).

Para el grado de preprimario (alumnos y alumnas de cinco años), para el año escolar 2012-2013, la matrícula nacional fue de 143 024 (Ministerio de Educación de República Dominicana, 2012-2013) y para el 2016-2017 fue de 169 100 (MINERD, 2016-2017). Esto indica un incremento de apenas 26 076 alumnos y alumnas matriculados al concluir el período estratégico, habiendo sido la meta propuesta para el 2016 incorporar 32 706 alumnos y alumnas de cinco años al grado de preprimario (IDEC, 2013). Con base en los datos, se logró llegar al 76%.

<sup>4</sup> Ministerio de la Presidencia. Comisión de Atención a la Primera Infancia. <https://presidencia.gob.do/noticias/aprobado-plan-para-protoger-y-atender-la-primera-infancia>

#### ***2.1.4.4 Protección a la primera infancia***

La política de atención a la primera infancia incorpora a sus acciones algunas metas para reducción de población no registrada al momento de nacer, haciendo alianza con sectores, debido a que aún no había logrado bajarse a un decimal el número de alumnos sin actas de nacimiento. Para el 2014, en República Dominicana el 84% de los alumnos disponía de acta de nacimiento. Esto implica que el 26% tenía en riesgo su derecho a nombre y nacionalidad (UNICEF, 2014). La DIGEPEP reporta que, para el 2017, solo un 9% de la población menor de cinco años tenía en riesgo su derecho a nombre y nacionalidad, gracias a las acciones del Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (DIGEPEP, 2020).

#### ***2.1.4.5 El modelo de atención integral auspiciado por la política de atención a la primera infancia***

Producto de un proceso que incluyó una consulta nacional, colaboración internacional y trabajo técnico especializado, en el 2013 el país produjo el modelo de atención integral a alumnos y alumnas menores de cinco años. Se ha desarrollado un proceso de consulta con sectores de la sociedad civil<sup>5</sup> y diálogo técnico con las diferentes instancias del Estado implicadas en el trabajo con la primera infancia. Este proceso persigue instaurar, de manera consensuada, las estrategias y formas de operar más convenientes, que permitan en poco tiempo, mejorar cobertura, calidad y pertinencia de la atención integral a poblaciones de 0 a 4 años y la educación inicial, reducir de la mortalidad infantil, la desnutrición infantil, aumentar el registro de nacimiento y promover la participación activa de familias y comunidades en el desarrollo infantil temprano (DIGEPEP, 2020, p. 13). El modelo integra seis componentes (DIGEPEP, 2020, p. 13):

1. Educación inicial: que organiza y ofrece experiencias de educación temprana basada en relaciones sociales de calidad con el propósito de potenciar las capacidades del niño y la niña, y desarrollar competencias para la vida.

---

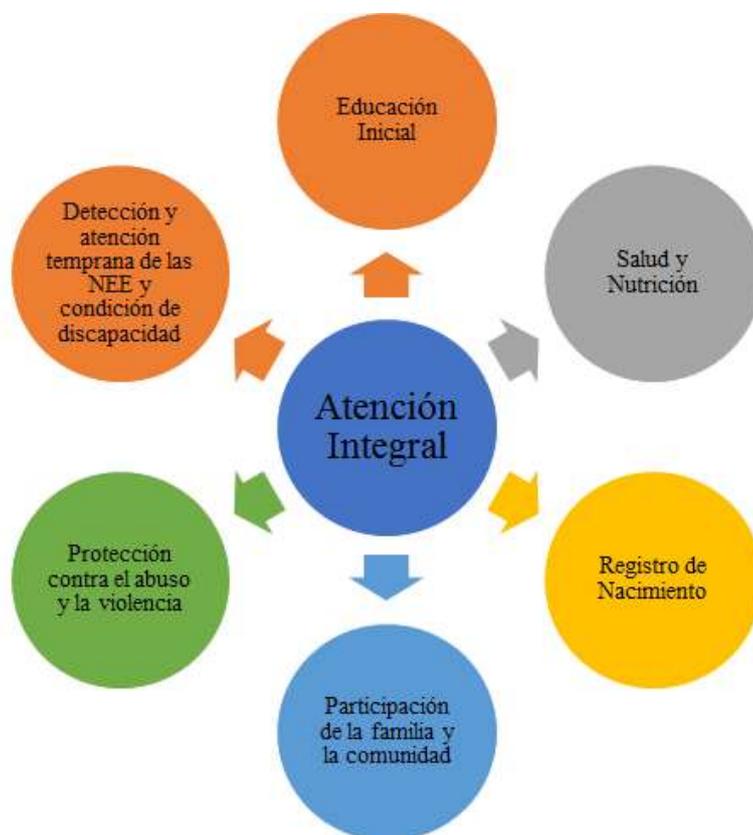
<sup>5</sup> Nota del documento: Especialmente con la Mesa Consultiva de Primera Infancia, auspiciada por la CONANI, así como la Mesa No. 4 de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad –IDEC-, auspiciada por el MINERD.

2. Salud y nutrición: en una relación de alianza con el sector salud, se identifican cinco acciones que impactan la supervivencia y el desarrollo de los infantes. A saber: atención preconcepcional (incluyendo promoción y consejería a población adolescente para prevención de embarazo precoz); atención prenatal, atención al parto y postparto, atención al neonato (menores de 28 días); crecimiento y desarrollo para alumnos menores de 5 años y cobertura universal de vacunas.
3. Detección y atención temprana de necesidades educativas en condiciones de discapacidad o riesgos: propone integración a alumnos y alumnas con condiciones y seguimiento al desarrollo para detección temprana de discapacidad.
4. Protección de abuso y violencia: implica la prevención, detección, referimiento (al sistema judicial, cuando aplique) y atención de situaciones de violencia y vulneración de derechos vinculado al sistema nacional de protección de la niñez.
5. Registro de nacimiento e identidad: con la intención de aumentar la cobertura de registro de nacimiento oportuno y tardío para población menor de 5 años, en coordinación con la instancia estatal correspondiente.
6. Participación de la familia: este componente tiene dos miradas, una el involucramiento de las familias para mejorar las prácticas de crianza y otra, para la cogestión y veeduría de los procesos y resultados del plan.

El INAPI es el organismo encargado de gestionar los mecanismos para la gestión de recursos y administración del talento humano, manteniendo, hasta el momento de elaboración de este informe, el mismo modelo (Ver la Figura 6).

## Figura 6

### El Modelo de Atención Integral del INAIPI



Fuente: Propia

En la Figura 6, se describe el Modelo de Atención Integral del INAIPI. Este modelo sintetiza los principios fundamentales del desarrollo infantil, desarrollado en este epígrafe. Como se puede observar, la atención integral que observa el derecho de la niñez a tener una educación integral, la garantía de una buena nutrición que contribuya con su salud, el derecho a tener oportunamente un registro civil e identidad legal, protección contra cualquier forma de abuso o violencia, el diagnóstico oportuno de necesidades educativas especiales, si las tuvieran. En todo este proceso se requiere, necesariamente, la participación de la familia y la comunidad. En el siguiente apartado, se complementa esta visión del desarrollo infantil, profundizando en los criterios que deben ser considerados para ofrecer una educación de calidad en el nivel inicial.

## 2.2 Educación inicial

La calidad de la educación es un tema prioritario para las autoridades y las sociedades de hoy. Sin embargo, como el término calidad ha sido usado de forma indistinta en el ámbito educativo, Moss (1994) y Casassus (1999) advierten que el término ha perdido su significado y, en consecuencia, su aporte en los consensos conceptuales y de operatividad. Una de las tantas explicaciones de la dificultad en lograr una mejor definición de calidad educativa, según indica Casassus (1999), es que se construye sobre la calificación de los contenidos derivados de las distintas teorías y paradigmas existentes, considerando además que actualmente en la toma de decisiones respecto de la calidad educativa intervienen pedagogos y otros actores del ámbito económico, político, de la comunidad, la familia y los propios educandos.

Según Carr (1993), economistas, políticos y grupos empresariales (que no son concedores de los procesos educativos) valoran la efectividad de la enseñanza a partir de criterios ajenos a los procesos educativos; se inclinan más hacia otros aspectos, como la demanda laboral, necesidades económicas, entre otros. Se hace necesario plantear la definición de calidad educativa desde una perspectiva más integradora, que responda a la diversidad de características contextuales unidas a los distintos significados sobre objetivos y funciones. Woodhead (1996) enfatiza que la definición de calidad en el ámbito de la educación es relativa y no debe entenderse en términos absolutos.

Para Peralta (2008), Cruz (2009) y Zabalza (2020), conviene entonces definir la calidad de la educación desde un enfoque más moderno en el que converjan además de la educación, otros criterios validados y consensuados por los actores del proceso educativo. De esta manera, se pueden lograr acuerdos y poner en marcha acciones concretas a favor de la educación. A pesar de que, para algunos de los actores del proceso educativo, la calidad de la educación se establece a partir de los resultados, cabe recordar que la educación de calidad es un derecho de todos los alumnos como parte de las garantías para su buen desarrollo (Alvarado y Carreño, 2007). Por esa razón, la calidad educativa debe abordarse desde un enfoque de derechos sustentado en valores de justicia y equidad para todos los alumnos.

Larraín (2011) considera que es fundamental atender a la primera infancia reconociendo que los alumnos son *sujetos de derecho* y que, por ende, *tienen derecho* a una educación inicial y primaria de calidad, en cuyo proceso se debe incluir a la familia y a la comunidad (Tao et al., 2019). Coloca a los países en el camino más certero frente a la lucha contra la desigualdad y la exclusión, fomentando la creación de bases cada vez más sólidas para mejores condiciones económicas, sociales, de construcción de ciudadanía, entre otras. Esto puede generar el capital humano necesario en el futuro para la competitividad y la inserción al escenario contemporáneo.

En los países de economía más deprimida donde la ineficacia de las políticas a favor del desarrollo a la primera infancia aumenta la brecha de las desigualdades, se vuelve más urgente el ejercicio de este derecho, especialmente para aquella franja social de mayor pobreza, marginalidad y exclusión (Torres, 2008). Se hace imprescindible, entonces, el aumento de acciones y programas de mayor calidad dirigidos a esta población, que presten atención al seguimiento, estén debidamente contextualizados, sean pertinentes y propicien la participación de todos actores educativos.

### **2.2.1 Criterios de calidad en la educación infantil**

La revisión de la literatura realizada indica que la calidad educativa ha sido estudiada desde diversos enfoques. Coincidiendo con el informe de la OCDE (2001-2006), Darder (1991) y Dahlberg (1999) identifican y relacionan algunos criterios desde un escenario amplio donde incluyen el contexto social, la familia, el currículo y el sistema educativo como aspectos que influyen en los procesos educativos y productos resultantes.

La tendencia de enmarcar la calidad educativa en función de estándares generales, diseñados y medidos sobre la concepción de un conocimiento racional establecido ha simplificado el rol de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria al uso de métodos puramente racionales que priorizan los resultados sobre el *qué enseñar* y dejan a un lado la naturaleza procesual de todo esfuerzo educativo. En este sentido, Sylva (1999) resalta la necesidad de investigar el tema de la efectividad de la educación infantil desde múltiples contextos, enfoques, paradigmas y perspectivas, involucrando los diferentes actores para encontrar respuestas pertinentes a las políticas y

prácticas particulares, sin alejarse de lo que verdaderamente se constituye en un buen acto educativo.

Para otros autores (Figuroa Céspedes, 2020; López, 2010; Treviño et al., 2013; Soto Muñoz y Rodríguez Navarrete, 2016), es fundamental que la construcción de cualquier propuesta educativa se base en un buen sustento pedagógico, la participación, la reflexión y el diálogo entre los distintos actores, para la definición de sus propios criterios sobre calidad educativa a partir de realidad particular. En medio de una construcción particularizada sobre la calidad de la educación, es posible encontrar criterios y parámetros de calidad que sean comunes y que, al mismo tiempo, respeten la diversidad de cada contexto. Los criterios de calidad educativa se ven influenciados por la gestión y la administración.

Los criterios de calidad, según resultados de investigaciones e informes previos, como Schweinhart y Weikart (1993a, 1993b, 1981), Departamento de Educación de EE. UU. (1990), Pugh (1996), Salazar (1996), *National Childhood Accreditation Council* (1994), Myers (2001), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2001) y Tietze (2007), debe tener una mayor incidencia en la educación de la primera infancia, debido a distintos factores:

- El involucramiento familiar en los programas educativos.
- La interrelación entre todos los actores, especialmente alumnos y adultos en términos de la afectividad y la adquisición de conocimientos.
- La existencia de un programa educativo pertinente y claro para todos los involucrados. Un sistema de seguimiento y evaluación que permite conocer el nivel y ritmo de desarrollo de los alumnos.
- Horarios y rutinas de trabajo organizadoras del tiempo de los alumnos; disponibilidad de espacios físicos adecuados y materiales variados que permitan el desarrollo de la creatividad, la exploración y el descubrimiento.
- Programas de formación continua para los equipos de trabajo.
- Una práctica metodológica lúdica, fundamentada en el principio del juego y el rol activo de los alumnos ante sus aprendizajes.

Los resultados de estas investigaciones coinciden en señalar que la calidad de la educación infantil no está determinada por la disponibilidad de recursos ni de infraestructura costosa, sino por la calidad de las interacciones y de los procesos educativos. Otros estudios sobre la calidad de la educación infantil en centros que presentaban ciertas dificultades, como el de Farran y Hofer (2013), resaltan la necesidad de ofrecer a los alumnos un mayor nivel de involucramiento en la toma de decisiones, en la propuesta de ideas, en el reconocimiento de sus propios intereses, oportunidades de reflexión, análisis, exploración e integración de todo tipo de diversidad (Cox y Robinson- Pant, 2008; Mager y Nowak, 2012; Rönnlund, 2014).

Aunque se puedan tener algunas referencias de que, en países de América Latina, es posible observar experiencias que toman en cuenta algunos de estos criterios de calidad, la escasa documentación y sistematización existente dificulta la difusión de estas buenas prácticas. Entre estas, destacan: la gestión directiva ejercida mayormente desde el autoritarismo y la rigidez de las normas disciplinarias, personal con muy baja formación y competencias y la carencia de recursos que imposibilitan la mejora de estas condiciones (García Colina et al., 2018; Quintana-Torres, 2018; Vaillant, 2015). Dadas estas condiciones y tal como lo señalan algunos autores (Barrio y Fernández, 2013; Espinosa et al., 2018; Lera Rodríguez, 2007; Peralta, 2008; Ruiz de Miguel, 2004; Susinos et al., 2011; Zabalza, 2020), se hace necesario que, en los espacios internacionales de debate, los organismos prioricen la discusión sobre el tema de la calidad de la educación infantil, tomando en cuenta las voces de todos los actores, especialmente de los alumnos.

### **2.2.2 Las instituciones educativas de la primera infancia. Roles y desafíos**

En las últimas décadas, se le ha dado mayor importancia a la escolarización temprana. Existe un consenso sobre el efecto positivo de las diversas experiencias a las que se expone al niño en la escuela sobre su desarrollo afectivo, social, intelectual y físico (Aranda y Andrés, 2004; Mendieta y García, 1998; Perpiñán, 2003, 2009). La primera infancia se ha posicionado en los primeros lugares de interés y de acción de las políticas públicas y agendas internacionales.

En ese contexto, cabe preguntarse cuáles son los aprendizajes que deben construir los alumnos en sus primeros años de escolaridad (Baesbridge et al., 2005; Currie, 2001; Zapata y Restrepo, 2013). La forma como se concibe actualmente la primera infancia mueve al replanteamiento de la temática de los aprendizajes propios de esta etapa, ya que los mismos reconocen a los alumnos como sujetos de derechos, con necesidades afectivas (Posada et al., 2005), de desarrollo de capacidades, entre otras, donde la educación juega un rol preponderante, como se declara en la Convención de los Derechos del Niño y la Niña<sup>6</sup> (ONU, 1989).

La educación en la primera infancia se considera fundamental para el aprendizaje continuo, esencial para el logro de los principales objetivos de las agendas nacionales y globales dirigidos al desarrollo social y familiar (Barnett, 1992, 1998; Barnett y Belfield, 2006; Myers, 1993). Por lo tanto, los países desarrollados y en vías de desarrollo han adoptado medidas de diferentes tipos para proveer sistemas educativos que den respuesta a los desafíos que esboza la institucionalización de la educación en este período de los alumnos.

La base del desarrollo de la educación y el cuidado de la primera infancia, que puede evidenciarse de forma generalizada en la gran parte de las políticas educativas institucionales de forma casi universal, está vinculada básicamente con tres objetivos fundamentales (Danzinger y Waldfogel, 2000; Hill et al., 2002):

- ✓ Capacitar a los alumnos para su entrada y permanencia en la escuela.
- ✓ Lograr su desarrollo integral y armónico.
- ✓ Desarrollar su capacidad para aprender.

Las instituciones educativas que ofrecen servicios de educación a la primera infancia deben ser capaces de conocer las diferentes etapas de desarrollo y necesidades evolutivas de sus estudiantes (Alderman et al., 2001; Watanabe et al., 2005), la articulación de las acciones puestas en marcha por los distintos profesionales involucrados en el proceso educativo (García et al., 2012; Ponte, 2004).

---

<sup>6</sup> Declarada por la Asamblea General de la ONU en la Resolución 44/25 de fecha 20 de noviembre de 1989.

El currículo dominicano de educación inicial (MINERD, 2014a) y educación primaria (MINERD, 2014b) promueve tres aspectos fundamentales: el desarrollo de la autonomía personal y el autoconocimiento, el conocimiento del mundo circundante o el entorno y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Por lo tanto, en las aulas deben promoverse situaciones que generen el autoaprendizaje, la autonomía y la capacidad de relacionarse con sus iguales. Las instituciones que ofrecen servicios a estos niveles educativos resultan ser, en ocasiones, espacios donde se compensan las diferencias sociales y culturales, propias de la heterogeneidad de sus participantes. Como sostiene de Francisco (2005), allí también suelen detectarse situaciones de alteración en el desarrollo normal de los estudiantes.

En síntesis, la realidad de las instituciones educativas que atienden a la primera infancia sugiere que todavía hay importantes retos en los que hay que seguir trabajando en cuanto a infraestructura, ambientes, equipos y recursos. Además, como en todos los demás niveles del sistema educativo, el profesorado y el equipo de gestión requiere que se atienda el desarrollo de su formación, especialmente en temas curriculares, pedagógicos y didácticos.

### **2.2.3 La educación inicial en el sistema educativo dominicano**

#### ***2.2.3.1 Educación en la Estrategia Dominicana de Desarrollo 2030***

Tras un amplio proceso de consulta nacional, fue promulgada la Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 20-30 (Senado de la República Dominicana, 2011) con la expectativa de que marcara un hito en la forma de gestionar el Estado. Como parte de esta se estableció como visión de nación:

República Dominicana es un país próspero, donde las personas viven dignamente, apegadas a valores éticos y en el marco de una democracia participativa que garantiza el Estado social y democrático de derecho y promueve la equidad, la igualdad de oportunidades, la justicia social, que gestiona y aprovecha sus recursos para desarrollarse de forma innovadora, sostenible territorialmente integrada, equilibrada e insertada competitivamente en la economía global (p. 8).

Para lograr este propósito, la END plantea 19 objetivos estratégicos organizados en cuatro ejes. La educación de calidad para todos y todas es uno de estos objetivos que se corresponde con el segundo eje estratégico que postula la construcción de una “sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, en la que toda la población tiene garantizada educación, salud, vivienda digna y servicios básicos de calidad. También, promueve la reducción progresiva de la pobreza y la desigualdad social y territorial” (p. 10).

Por consiguiente, la declaración de la END es clara al afirmar que la educación de calidad es un derecho que se tiene que garantizar a todos y todas a lo largo de su ciclo de vida. Este objetivo estratégico, educación de calidad para todos, dispone de dos objetivos específicos con sus correspondientes líneas de acción, expuestas en el artículo 23 de Ley 1-12 (Senado de la República Dominicana, 2011), a saber:

1. Implantar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad, que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, propicie el desarrollo humano y un ejercicio progresivo de ciudadanía responsable, en el marco de valores morales y principios éticos consistentes con el desarrollo sostenible y la equidad de género.
2. Extender la educación desde el nivel inicial hasta finalizar el nivel medio, incluyendo alumnos y alumnas sin documentación.

Las líneas de acción para estos dos objetivos van desde disponer en todo el territorio nacional de la infraestructura física adecuada, pasando por la dotación de recursos pedagógicos, tecnológicos, así como por disposición de un personal docente y técnico que posibiliten la universalización y la calidad de esa educación. De igual manera, establece que se requieren sistemas de monitoreo y evaluación permanente sobre los procesos educativos y los aprendizajes.

Si bien es cierto, los dos objetivos específicos señalados antes se corresponden de manera directa con servicios educativos por medio de un sistema organizado, el tema de educación es recogido también otros objetivos y líneas de acción. Tal es el caso del objetivo específico, expuesto en el Artículo 23 de la Ley 1-12, que establece “elevar el capital humano y social y las oportunidades económicas para la población en

condiciones de pobreza, a fin de elevar su empleabilidad, capacidad de generación de ingresos y mejoría de las condiciones de vida” (Senado de la República Dominicana, 2011).

Esto se corresponde con líneas de acción que aseguren la permanencia y progresión en el sistema educativo de los hijos de hogares más pobres, en especial aquellos que tienen liderazgo femenino, ampliación de la cobertura de los programas de alfabetización de adultos con el fin de erradicar el analfabetismo y el fortalecimiento del sistema nacional de capacitación laboral, poniendo especial interés en la participación de la población más vulnerable.

En el caso de la atención integral a la primera infancia, que incluye acciones educativas, es recogida en un objetivo de protección: Proteger a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde la primera infancia para propiciar su desarrollo integral e inclusión social (Artículo 23, Ley 1-12; END). La acción clave correspondiente plantea:

...promover la atención integral a la primera infancia a través de la combinación de atención pediátrica, fomento de la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses, fortalecimiento nutricional a madres e infantes, orientación a las familias, estimulación temprana, provisión de micronutrientes y educación inicial desde los tres años de edad (Senado de la República Dominicana, 2011).

En la la END, la educación también se asocia con la salud y el saneamiento ambiental, la seguridad ciudadana, la convivencia pacífica social, mejora en patrones de crianza y de nutrición, equidad de género, prevención de infecciones de transmisión sexual, como el VIH, y en la reducción del embarazo adolescente.

En su formulación, la END plantea la necesidad de ser apoyada por tres pactos nacionales a ser asumidos no solo por gestores públicos, sino también por el entramado del liderazgo económico y social, esto por entender que para lograr los objetivos estratégicos trazados no podrán ser logrados solo por el accionar del sector público estatal. Estos tres pactos se refieren 1) a la reforma del sistema educativo; 2) solución de la crisis del sector eléctrico; 3) sostenibilidad de las finanzas públicas (Pacto Fiscal).

En 2014, se firmó el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (MINERD, 2018a), en el cual se declara:

...que los acuerdos y compromisos asumidos son de distinta naturaleza. Algunos implican políticas públicas concretas y reformas legislativas; otros exigen dedicar mayores esfuerzos públicos y privados; y otros promueven cambios de paradigmas en nuestro accionar cotidiano personal y colectivo. No obstante, todos están orientados a alcanzar una educación que permita a todas y todos los dominicanos desarrollar al máximo su potencial como personas y como integrantes de un colectivo social que reconocen y al que se integran con libertad para vivir en igualdad de oportunidades (Pacto Nacional para la Reforma Educativa, 2014, p. 6).

Para la educación preuniversitaria, este pacto recoge y refuerza los objetivos de la END/Ley 1-12 (Senado de la República Dominicana, 2011) en cuanto a que se debe garantizar la educación pública gratuita, obligatoria y de calidad desde los tres años y ampliar la cobertura para la atención integral, estimulación y educación inicial a alumnos y alumnas menores de cinco años por medio del establecimiento de centros y programas con base familiar y comunitaria, que contribuyan con el registro de nacimiento, promoción de la salud, apoyo nutricional, así como atención de alumnos y alumnas con necesidades especiales, a través de distintos mecanismos que permitan avanzar hacia su universalización (MINERD, 2018a).

### **2.2.3.2 Estructura del sistema educativo dominicano**

La organización y los aspectos determinantes de un sistema educativo son fundamentales para lo que se conoce como *trayectorias escolares teóricas*. Estas definen los itinerarios que marcan su ruta en forma lineal y progresiva, estandarizándolo por períodos. La estructura de estas trayectorias se distingue por tres elementos fundamentales:

- En primer lugar, la organización de todo el sistema por niveles educativos, la gradualidad de la aplicación del currículo, la organización de los grados en períodos anuales (año lectivo). Aunque estos aspectos en ocasiones se manejan como de forma indistinta, su interrelación produce efectos en esas trayectorias.

El hecho de que el sistema educativo esté organizado por niveles se corresponde a un tipo de organización centenaria, relacionada básicamente a políticas de masificación que, aunque en principio abarcaban el nivel primario, actualmente se incluyen además en el nivel inicial y de secundaria. Esto creó las condiciones para que los sistemas educativos fuesen organizados en cada país, desde lógicas particulares.

- El segundo aspecto distintivo de la definición de estas trayectorias es la gradualidad. Desde ella se define la forma en que se ordenan los aprendizajes dentro de cada una de las asignaturas que forman parte de la propuesta curricular, en grados de escolarización. Estos grados van sucediéndose en una secuencia progresiva de los saberes, por etapas, mediadas por un sistema de evaluación que valida los logros definidos para cada etapa.
- Como tercer aspecto se encuentra la “anualización” de los grados. Estos aspectos enmarcan las características institucionales de los sistemas educativos existentes.

El Sistema Educativo de la República Dominicana está dividido en tres grandes niveles atendiendo a la edad cronológica y el desarrollo infantil. Estos, a su vez, se subdividen por ciclos. Como se establece en el documento del Diseño Curricular Nivel Inicial (MINERD, 2014a), esta estructura

...permite establecer una amplia gama de desarrollo respetando el proceso de aprendizaje y desarrollo continuo, donde el progreso diferenciado dependerá del rendimiento académico esperado en cada etapa, siempre respetando el ritmo individual de cada niño y niña (p. 30).

El nivel de educación inicial es un nivel obligatorio según se estipula en la Constitución Dominicana (2010), la Ley de Educación 66-97 (1997) y la Política Pública de Atención a la Primera Infancia (2014). Este nivel contempla dos ciclos:

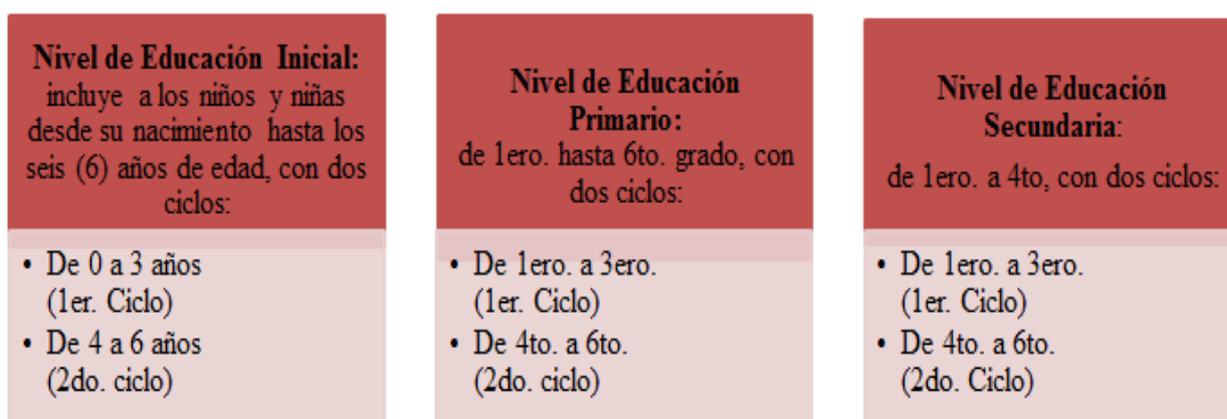
*El primero* abarca las edades de 45 días de nacido hasta los 2 años y 11 meses. Este, a su vez, se divide en grados: Nido (45 días a 11 meses), Infantes (1 año a 1 año 11 meses) y Párvulos (2 años a 2 años 11 meses). La atención a la población infantil correspondiente a este primer ciclo está a cargo de los Centros de Atención Integral de

la Primera Infancia (CAIPI) regidos desde el Instituto Nacional de Atención Integral de la Primera Infancia (INAIPI), institución que nace como resultado del aumento presupuestal del 4% del PIB para educación.

El *segundo ciclo* de este primer nivel está dirigido a la población infantil entre los tres y los cinco años y 11 meses. Conformado por los grados de prekínder (3 años a 3 años, 11 meses), Kinder (4 años a 4 años, 11 meses) y preprimario (5 años a 5 años, 11 meses). El país aún no se ha logrado la universalización del grado preprimario, lo que de acuerdo con la UNICEF (2018) ha generado que 1 de cada 6 estudiantes de 6 años que cursan primer grado, no asistieron a preprimario el año anterior.

### Figura 7

Estructura del Sistema Educativo Dominicano



Fuente: Propia

La condición de sobreedad, alimentada por la repitencia o abandono temporal de los estudios, coloca a una población escolar importante con un recorrido diferente, en términos de las edades nominales a partir del segundo ciclo del nivel primario. Esta brecha es preocupante pues:

Existe una estrecha relación entre cursar con sobreedad y la probabilidad de volver a reprobado. Para el año escolar 2014-15, de cada 100 reprobados en sexto grado, 30 de ellos repetían por primera vez, 25 lo hacían por segunda vez, 20 por tercera vez y 25 por cuarta vez (UNICEF, 2018, p. 13).

### 2.2.3.3 Estructura del nivel de educación inicial del sistema educativo dominicano

La educación temprana en la República Dominicana, hasta la década de los años 80, se ofreció de manera informal. Su recorrido hasta llegar a oficializarse dentro del sistema educativo dominicano, convirtiéndose en el primero de los niveles (nivel inicial) a partir de la Ley General de Educación (Ley 66-97), se ha resumido en la Tabla 3 (Senado de la República Dominicana, 1997).

**Tabla 3**  
Recorrido del nivel inicial en la República Dominicana

Años 70	Años 80	Años 90
<p>Creación del CONANI, Año 1987, Decreto 426. Organismo gubernamental creado para la protección los alumnos dominicanos.</p> <p>El CONANI desarrolló dos programas de atención directa: los Centros Infantiles de Atención Integral (CIANI), el Programa Ayúdame a ser Niño (PASN), y dos programas de apoyo, salud, nutrición, y educación masiva.</p> <p>Las actividades educativas de los CIANI empezaron a apoyar el desarrollo intelectual, emocional y psicomotor de la población Infantil dirigido a alumnos y alumnas de 3 a 6 años, (bajo la denominación de educación preescolar) garantizando un personal multidisciplinario ideal para la atención de la niñez.</p>	<p>Elaboración del primer Plan Curricular del nivel y las Guías para los educadores.</p> <p>Se ofrece por primera vez la Licenciatura en Educación Inicial y Primaria. En la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Post Grado en Educación Inicial en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)</p> <p>Creación del Plan Educativo (1989), como espacio de discusión y reflexión desde donde se empezó a discutir sobre la calidad de la educación inicial (cobertura, formación de los recursos humanos, entre otros). También propuso la oficialización del nivel inicial, comenzando con el último grado (alumnos y alumnas de 5 años) de forma obligatoria, con la meta de extenderse a la población de alumnos y alumnas a partir de los 3 años. Desde esta iniciativa (Plan Educativo) además se impulsaron las acciones para la creación del primer Plan Decenal de Educación.</p>	<p>Aprobación del primer Plan Decenal de Educación, en 1992 por el Congreso Nacional.</p> <p>A través de consultas multisectoriales sobre los propósitos y aplicabilidad del Plan, se adoptó una primera propuesta educativa (Decálogo Educativo) con 10 metas nacionales donde la segunda de ella es el “Establecimiento del preescolar obligatorio”. Y se inició con el último grado del nivel (Preprimario).</p> <p>En 1992 se realiza una evaluación externa del Programa de Educación Inicial No Formal, auspiciado por UNICEF, donde a partir de los resultados, se reorienta el Programa en el 1997.</p> <p>En 1993, con e involucramiento de diversos sectores de la vida pública y privada, se elabora un nuevo Currículo del Nivel Inicial que entra en vigor en el 1995.</p> <p>Promulgación de la Ley General de Educación 66-97, donde se reconoce el Nivel Inicial como el primero dentro del sistema educativo dominicano.</p>

Fuente: Propia

La Ley General de Educación (Ley 66-97) establece la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo, dirigida a la población infantil (menores de los 6 años) y coordinada con la familia y la comunidad. Teniendo carácter obligatorio para los 5 años (Artículo 33). Esta misma Ley establece en el Artículo 34 como funciones de este nivel lo siguiente (Senado de la República Dominicana, 1997):

- a) Contribuye al desarrollo físico, motor, mental, cognitivo, emocional, social, moral, estético y espiritual de los estudiantes.
- b) Promover el desarrollo de las potencialidades y habilidades de los estudiantes a través de la exposición a ambientes estimulantes y la participación en diferentes experiencias formativas.
- c) Promover la integración de los niños en la familia.
- d) Desarrollar habilidades de comunicación y relación con los demás.
- e) Desarrollar la creatividad.
- f) Respetar, motivar y explotar estos intereses propios de la edad.
- g) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Centro Cultural Poveda. En el 2015, se incorporó la Universidad Iberoamericana de Ecuador (UNIBE). Este programa desarrolla el componente principal de formación continua y acompañamiento dirigido a educadores, coordinadores docentes, y directores.
- h) Desarrollar valores y actitudes como la responsabilidad, la cooperación, la iniciativa y la protección del medio ambiente.
- i) Comenzar a desarrollar el pensamiento crítico.
- j) Preparación para la educación básica.
- k) Promover la organización comunitaria que favorezca el desarrollo de actitudes y comportamientos éticos positivos.

Para 1994, en el marco del Plan Decenal se ofrece un currículo enfocado en contenidos y que presentaba un nivel sucesivo de progresión, seleccionados y organizados en función a tres criterios: “según temas significativos para los alumnos, las alumnas y la comunidad; según dimensiones del desarrollo de los alumnos; y según campos del saber y del hacer” (Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos,

1994). Las dimensiones del desarrollo eran expresión y comunicación, intelectual y socioemocional. Los contenidos fueron agrupados por bloques de contenidos que favorecían áreas de saberes o aprendizajes, tales como: expresión oral y escrita, expresión artística, expresión corporal, aprestamiento lógico-matemático, exploración y dominio del medio social, exploración y dominio del medio natural, sentimientos, valores y actitudes.

En el año 2015, el currículo dominicano fue revisado tras una amplia consulta en la que participaron distintos sectores del país. Como resultado, se asumió un enfoque por competencias, lo cual supone una transformación del nivel inicial, pues sustituye la aproximación anterior de dimensiones del desarrollo para el primer ciclo e integra las competencias para el segundo ciclo.

La educación inicial es la primera parte de la estructura académica del sistema educativo dominicano. Como se muestra en la Tabla 4, se divide en dos ciclos según el desarrollo de los alumnos: el primer ciclo es desde el nacimiento hasta los tres años, y el segundo ciclo es desde los tres años hasta los seis años..

**Tabla 4**  
Componentes del diseño curricular del nivel inicial dominicano

<b>Fundamentaciones teóricas</b>	<b>Principios</b>	<b>Competencias fundamentales y específicas</b>	<b>Estrategias pedagógicas</b>
El niño y la niña construyen sus conocimientos.	Principio de actividad.	<b>Ética y Ciudadana:</b> Sabén que pertenecen a la comunidad local y al país en el que viven, determinan sus derechos y obligaciones y los elementos básicos de la cultura dominicana y otras.	Explora activamente el juego.
Los alumnos son el centro de la actividad pedagógica.	Principio del juego.	Entran en arreglos de convivencia para conectarse entre sí en diferentes momentos y para participar en actividades de rutina. Entran en arreglos de convivencia para conectarse entre sí en diferentes momentos y para participar en actividades de rutina.	Las estrategias de socialización se basan en el trabajo en grupo.
Los alumnos aprenden mediante la actividad lúdica.	Principio de aprendizaje significativo.	<b>Comunicativa:</b> Comprenden algunos textos orales en situaciones comunicativas cotidianas en la familia, la educación, la sociedad y la cultura.	El juego.
Los estudiantes aprenden mejor moviéndose, interactuando, jugando, imitando, manipulando, riendo, reconstruyendo su	Principio de bienestar.	Comprenden literalmente y poco a poco tratan de interpretar el significado de ciertos textos.	Dramatización.
	Principio de inclusión.	Intercambian pensamientos, ideas, sentimientos y experiencias con el objetivo de permitir que otros comprendan la información.	Inserción en el entorno.
	Principio de	Expresan ideas, experiencias, pensamientos y sentimientos gráficamente o por escrito en formas inusualmente tradicionales y definen gradualmente la estructura de ciertos textos.	Estrategia de

Fundamentaciones teóricas	Principios	Competencias fundamentales y específicas	Estrategias pedagógicas
realidad en lugar de hacer "trabajos".	integración.	Expresan sus sentimientos, pensamientos e ideas mediante el uso de procesos y técnicas de diferentes lenguajes artísticos, mediante el uso de su cuerpo, materiales y herramientas para crear o recrear imágenes, sonidos, movimientos y formas.	interacción o cuestionamiento.
Los estudiantes aprenden cuando las cosas nuevas están vinculadas a su experiencia y conocimientos previos.	Principio de interacción.	Simplemente interpretan y usan símbolos matemáticos y vocabulario para expresar ideas y relaciones entre objetos y situaciones cotidianas, objetos verbales, escritos, gráficos, físicos o específicos.	Estrategias expositivas de conocimientos complejos.
Los estudiantes deben estar expuestos a una variedad de experiencias, entornos de aprendizaje, estrategias, espacios organizados, recursos y materiales para estimular diferentes habilidades sensoriales y de pensamiento.	Principio de autonomía.	Gradualmente expresan y comprenden los hechos y acontecimientos sociales y culturales de su entorno.	
Respete las fortalezas y limitaciones de los estudiantes, su ritmo y estilo de aprendizaje y su individualidad.	Principio de realidad.	<p><b>Pensamiento lógico, crítico y creativo:</b></p> <p>Establecen relaciones simples en sus argumentos, copiando y explicando los procedimientos utilizados.</p> <p>Perciben la realidad cuando observan, comparan, categorizan y organizan la información, tomando en cuenta ciertos atributos o características de objetos y situaciones específicas.</p> <p>Siguen una secuencia cronológica de acciones, hechos o sucesos relacionados con situaciones cotidianas.</p> <p>Usan conceptos matemáticos, procedimientos y relaciones en una variedad de situaciones.</p> <p>Hablan sobre situaciones cotidianas compartiendo sus propias perspectivas y escuchando y respetando las perspectivas de los demás.</p> <p>Aprecian, exploran y comentan las imágenes, sonidos, movimientos y formas que perciben a través de sus sentidos y su relación con la expresión artística.</p>	
Los alumnos están dotados de inteligencias múltiples.		<p><b>Resolución de Problemas:</b></p> <p>Identifican y resuelven problemas simples de su entorno cercano proponiendo algunas alternativas de solución.</p>	
La globalización de las actividades es una característica de la infancia.		<p><b>Científica y Tecnológica:</b></p> <p>Exploran su entorno natural y social haciéndose preguntas y formulando hipótesis, buscando respuestas para comprenderlo y contribuir a su defensa.</p> <p>Proporcionan explicaciones para algunos fenómenos naturales, demuestran comprensión de ideas y conceptos y los explican científicamente en un lenguaje sencillo que su edad puede entender.</p>	
Los estudiantes tienen derecho a la salud física, emocional y cognitiva.		<p><b>Ambiental y de la salud:</b></p> <p>Se reconocen a sí mismos como seres vivos, exploran la diversidad de seres vivos de su entorno y entienden la importancia de cuidarlos.</p> <p>Aprenden unos de otros, se descubren y mantienen relaciones consigo mismos y con los demás mediante la adopción de determinados hábitos de cuidado, nutrición e higiene física, prevención de riesgos y normas de seguridad.</p>	

Fundamentaciones teóricas	Principios	Competencias fundamentales y específicas	Estrategias pedagógicas
<p>El aprendizaje es un proceso de construcción personal que se logra más fácilmente al socializar y compartir con los demás.</p> <p>Los diferentes antecedentes y entornos socioculturales de los estudiantes afectan el desarrollo y el aprendizaje.</p>		<p>Conocen las habilidades atléticas de su cuerpo y gradualmente construyen autocontrol, confianza y seguridad a partir de sus logros.</p> <p><b>Desarrollo Personal y Espiritual:</b></p> <p>Reconocen y aceptan que sus características son únicas y diferentes a las de los demás..</p> <p>Tienen la capacidad de definir sus habilidades de acuerdo con su edad y etapa de desarrollo, y las utilizan para completar tareas y superar desafíos.</p> <p>Viven en hermandad con los demás y con el mundo que les rodea y están abiertos a la trascendencia.</p>	

Fuente: Propia

En esta sección, se describieron los principales criterios que se deben considerar para ofrecer una educación inicial de calidad, haciendo énfasis en el sistema educativo dominicano, objeto de estudio de esta investigación. Se identificaron algunos aspectos institucionales normativos y programáticos del nivel inicial para lograr la formación integral de los estudiantes. Entre estos, cabe mencionar criterios relacionados con la infraestructura y la adecuación del espacio físico, la dotación de los recursos necesarios que cumplan con los estándares internacionales, la formación de los docentes y la participación de la familia en el proceso educativo. Similarmente, en el siguiente epígrafe, se tratan los principios educativos que, según los estándares internacionales, deben guiar la práctica educativa en el nivel de primaria para garantizar la educación integral de los niños en este importante proceso educativo.

### 2.3 Educación primaria

En los últimos años la preocupación nacional recae sobre los aprendizajes básicos para la lengua escrita y pensamiento matemático entre estudiantes del nivel primario. En distintas evaluaciones internacionales los estudiantes dominicanos reportan bajos aprendizajes. Tal es el caso de la secuencia de estudios regionales auspiciados por UNESCO con el propósito de ofrecer datos de la evaluación de las áreas de Lectura y Matemática para 3er. y 6to. grado de primaria: Primer Estudio Regional Comparativo y

Explicativo (PERCE), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) implementados en 1997, 2006 y 2013, respectivamente. A pesar de que se reportan mejoras en el tercer estudio, en estos, el nivel de los logros de aprendizaje de los estudiantes del país se ubicó entre los más bajos para la región de Latinoamérica y El Caribe.

República Dominicana muestra avances significativos en TERCE en todas las áreas y grados evaluados, en comparación con los resultados obtenidos en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE, en 2006. Esta mejora no solo se verificó en el puntaje promedio sino en los niveles de desempeño. Sin embargo, los logros siguen estando muy por debajo de la media de la Región (EDUCA, 2015).

En 2017, fueron evaluados 176 772 estudiantes de tercer grado de primaria de todo el territorio nacional, tanto para el sector público como para el privado, dentro del estudio liderado por el Ministerio de Educación (2017), Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. La evaluación tomó en cuenta el enfoque de competencias del currículo y la expresión de los resultados en términos pedagógicos. En tal sentido, se definieron tres niveles de desempeño: elemental, aceptable y satisfactorio. Esta evaluación mostró nueva vez un panorama preocupante para el aprendizaje de los estudiantes dominicanos, por encima del 70% no logra los aprendizajes esperados al concluir el primer ciclo de educación primaria, esto es 12% para Lengua Española y 27% para Matemática, quedando el mayor número en el nivel aceptable. Estos resultados quedan presentados de manera gráfica en la Tabla 5.

**Tabla 5**

Desempeño de estudiantes de 3er. Grado de primaria en la Evaluación Nacional

Nivel/Área	Nivel elemental	Nivel aceptable	Nivel satisfactorio
	Contiene algunas competencias establecidas para el grado en el currículo	Agrupar todas las competencias esperadas en un estudiante al final del primer ciclo de primaria	Agrupar todas las competencias esperadas en un estudiante al final del primer ciclo de primaria
Lengua Española	<b>50%</b>	<b>38%</b>	<b>12%</b>
Matemáticas	<b>44%</b>	<b>28%</b>	<b>27%</b>

Fuente: Propia, basada en MINERD (2017)

El aprendizaje no es la única dificultad que afrontan los alumnos en su paso por el sistema educativo. De acuerdo con el estudio Alumnos fuera de la escuela de UNICEF (2018):

Los resultados del estudio evidencian que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades para acceder, progresar y completar su educación, ya que esto también dependerá de muchos factores como el sexo, la zona donde viven, si tienen necesidades específicas de aprendizaje y cuáles son los ingresos de su familia (p. 9).

El estudio reporta que, a pesar de que en las zonas rurales y urbanas la educación primaria tiene el mismo perfil, los niños y adolescentes que viven en zonas rurales tienen menos posibilidades de asistir a la escuela y de acceder a la secundaria (Saiz y Gallardo, 2019). Además, los alumnos tienen más posibilidades de repetir y abandonar los estudios que las alumnas. También, niños y adolescentes con alguna discapacidad tienen más posibilidades de tener dificultades para aprender a leer y escribir (47%), formar parte de la sobreedad (1 de cada 10) y quedar excluidos del sistema de educación (21%) (UNICEF, 2018).

### **2.3.1 Estructura del nivel de educación primaria en la República Dominicana**

El nivel de educación primaria está dirigido a la población infantil de 6 a 12 años. Está compuesto por dos ciclos y seis grados. El *primer ciclo* incluye 1er. (6 años), 2do. (7 años) y 3er. grado (8 años). En el *segundo ciclo* están 4to. (9 años), 5to. (10 años) y 6to. grado (11 años).

Además de adoptar un enfoque por competencias, el nuevo diseño curricular ha propuesto una reestructuración de los niveles educativos a ser implementada de manera progresiva a partir del año escolar 2014-2015, modificando el nivel básico que de acuerdo con la Ley General de Educación 66-97 incluía los grados de 1ro. al 8vo. A partir de esto, ha quedado seccionado en dos ciclos de tres años (de primero a tercero, y de cuarto a sexto) y transformando a 7mo. y 8vo., a ser parte de secundaria, dentro un ciclo común de tres años (de séptimo a noveno), seguido de un ciclo de tres años de especialidad (EDUCA, 2015).

Bajo la orientación del Plan Decenal para la Educación 2008-2018, el sector educativo preuniversitario se planteó como visión:

Asegurar que todos los dominicanos y dominicanas tengan acceso a una educación pertinente y de calidad basada en los principios de la diversidad, fortaleciendo la identidad cultural; capacitando a las personas para vivir vidas activas y democráticas, creando actitudes innovadoras y cambiando la sociedad, asegurando una educación de alta calidad y asegurando un desarrollo sostenible y una cultura de paz (Secretaría de Estado de Educación, 2018).

Para su consecución, se elaboraron y gestionaron diez políticas públicas, dirigidas a promoción de la equidad, cumplimiento del horario y calendario escolar, formación de docentes y técnicos, participación de las familias y la comunidad, así como el fortalecimiento de la gestión.

En el año 2011, con el fin de fortalecer el aprendizaje en los primeros grados de la educación básica (ahora primaria), se inició el Programa de Apoyo para Mejorar los Aprendizajes de Lectura, Escritura y Matemáticas, acordándose una alianza con instituciones, como la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), reconocidas por su experiencia en el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros educativos y técnicos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, de manera directa, el Ministerio de Educación gestiona una escuela de directores encaminada a capacitarles como líderes educativos que impulsan la transformación de sus centros (Montenegro et al., 2015).

Según el MINERD, uno de los aciertos de la política fue el diseño, aprobación e implementación de un nuevo currículo basado en un enfoque por competencias. No obstante, las investigaciones realizadas por el Instituto Dominicano de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (IDEICE), a nivel nacional, indica que la valoración utilizada por los docentes para medir el logro de los aprendizajes de los estudiantes no se sustenta en las competencias señaladas en el currículo, sino por las lecciones que han sido trabajadas en el libro de texto (EDUCA, 2017).

En atención a la disminución de la deserción escolar, por medio del gabinete social dispone de un programa de transferencia condicionada (Programa de Incentivo a la Asistencia Escolar (ILAE) otorgando a los hogares en situación de pobreza una ayuda económica para la compra de útiles escolares, uniformes, medicinas y otros) (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL-UNESCO).

Evaluaciones de impacto han encontrado que pertenecer al programa Progresando Con Solidaridad (PROSOLI), incluyendo, además, ser beneficiario del ILAE, aumenta la asistencia escolar, la posibilidad de concluir el nivel básico entre 10%-14%; e imprime una diferencia en la tasa de deserción, siendo tres veces más baja (0,8% vs. 2,6%) en los alumnos beneficiados por el ILAE (MINERD, 2017).

A partir del incremento del 4% del PIB para la educación preuniversitaria, se realizó un empuje a diferentes programas y estrategias, entre estos el Programa de Jornada Escolar Extendida, dirigido a implementar el nuevo currículo y enriquecer las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, iniciado a partir del año escolar 2011-2012, con 1 119 671 estudiantes en 4 073 centros en el año escolar 2017-2018 (MINERD, 2018a).

Los resultados de estudios publicados por el Ministerio de Educación (2015) y por EDUCA/PAPSE II (2015) sobre jornada extendida en comparación con media jornada refieren que: a) la deserción escolar es menor (2,8% vs. 64%), b) la promoción de los estudiantes es mayor, c) los promedios en las calificaciones de pruebas nacionales son mejores que en la primera convocatoria en cada una de las áreas evaluadas, y d) los centros de jornada extendida ocupan mayor tiempo en actividades instruccionales (72% vs. 68%) (MINERD, 2017, p. 36).

Las acciones antes referidas y otras que ha implementado el Ministerio de Educación junto a otros actores no han sido muy eficientes considerando los resultados de los aprendizajes en los alumnos del nivel primario. El estudio del progreso educativo muestra bajo nivel en el indicador de logros en el aprendizaje en similitud con otras naciones de la región, a pesar de que mejoró su calificación en este renglón. Entre el año 2010 y 2015, pasó de F a D, es decir, de muy deficiente a deficiente. A pesar de esto, representa un importante avance en la mejora de los indicadores educativos en

permanencia en la escuela, equidad de género, equidad geográfica y socioeconómica, profesión docente y, sobre todo, en financiamiento (EDUCA, 2017).

La serie de estudios comparativos regionales (PERCE, SERCE y TERCE-UNESCO) ofrece un análisis sobre factores asociados a los logros de aprendizaje de los estudiantes, reportando como muy significativos la participación de la familia y las características del docente y de las aulas de clases. Se han mencionado solo algunas notas consideradas relevantes, aunque se hace necesario continuar profundizando en el análisis de los factores familia y docente, como parte del recorrido conceptual de esta investigación.

Las expectativas de los padres sobre el nivel educacional y las prácticas educativas del hogar pueden contribuir a potenciar los aprendizajes escolares de los estudiantes (Ling Chan, 2012). Ahora bien, estas prácticas son, en mayor medida, reflejo de las posibilidades, intereses y expectativas de los padres, lo que a su vez se relaciona con sus condiciones socioeconómicas y educativas (Burchinal et al., 2002, 2010; EDUCA, 2016; UNESCO, 2016).

En cuanto a las características del docente, el estudio antes citado señala que:

Si los estudiantes tienen acceso a la escuela y, además, poseen las condiciones necesarias para estudiar, promover aprendizajes de calidad es responsabilidad del docente, ya que de su gestión dependen los procesos e interacciones que se desarrollan al interior del salón de clases. En esta sección se estudian los factores relativos al docente y el aula que se asocian con el aprendizaje de los estudiantes” (EDUCA, 2016, p. 140).

La formación docente es reconocida como elemento fundamental para la transformación educativa (Chehaybar, 2007; Nieva y Martínez, 2016; Salazar y Tobón, 2018; UNESCO, 2005). En República Dominicana a partir del Pacto Educativo, se ha propiciado la revisión y reformulación de los programas de formación inicial de los docentes, para mejorar el desempeño profesional y la formación continua. Bajo el liderazgo del Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), se ha propuesto la *estrategia de formación continua centrada en la escuela*, para promover

el la formación de los docentes en su centro educativo. Se espera mejorar los indicadores de logro de los aprendizajes y de los procesos institucionales y pedagógicos (IDEC, 2016) (Tabla 6).

**Tabla 6**

**Componentes del diseño curricular del primer ciclo del nivel primario dominicano**

Fundamentos del Currículo	Competencias fundamentales y niveles de dominio	Estrategias pedagógicas	Técnicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje significativo.</li> <li>• Funcionalidad del aprendizaje.</li> <li>• Integración de conocimientos.</li> </ul>	<p><b>Competencia ética y ciudadana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es considerada una cultura, un proyecto nacional y un miembro del planeta cultural humano.</li> <li>• Evalúa actividades sociales e institucionales pasadas, presentes y futuras.</li> <li>• Contribuye al establecimiento de una convivencia justa y democrática.</li> <li>• Actúa con autonomía, responsabilidad y seguridad sobre sus responsabilidades y derechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje Basado en Proyectos.</li> </ul>	<p>Sociodrama o dramatización</p>
	<p><b>Competencia Comunicativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los elementos y características de una situación de comunicación.</li> <li>• Identifica diferentes formas de organizar textos orales y escritos.</li> <li>• Utiliza diversos códigos de comunicación.</li> <li>• Autorregula su proceso de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje por Descubrimiento.</li> <li>• Aprendizaje Basado en Problemas.</li> </ul>	<p>Estudio de casos.</p> <p>Debate.</p>
	<p><b>Competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora y argumenta sus juicios y opiniones.</li> <li>• Maneja situaciones y necesidades creativamente.</li> <li>• Comprueba la validez de las ideas propias y de los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagación dialógica.</li> <li>• El juego.</li> </ul>	
	<p><b>Competencia de resolución de problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y analiza el problema.</li> <li>• Investiga y busca información.</li> <li>• Identifica estrategias y genera alternativas de solución.</li> <li>• Evalúa los resultados obtenidos para la toma de decisiones.</li> </ul>		
	<p><b>Competencia científica y tecnológica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona explicaciones científicas de los fenómenos naturales y sociales.</li> <li>• Aplica y comunica ideas y conceptos del conocimiento científico.</li> </ul>		
	<p><b>Competencia Ambiental y de la Salud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora y cuida su cuerpo.</li> <li>• Practica hábitos de vida saludables.</li> <li>• Se compromete con la sostenibilidad ambiental.</li> </ul>		
	<p><b>Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla una autoimagen equilibrada y una autoestima sana.</li> <li>• Establece relaciones constructivas y colaborativas.</li> <li>• Descubre la relación con la trascendencia.</li> <li>• Planifica su futuro y misión de vida de manera disciplinada, realista y optimista..</li> </ul>		

Fuente: Propia

En este epígrafe, se describió el nivel de educación primaria dominicano, haciendo especial énfasis en el primer grado, objeto de estudio de esta investigación. Se analizaron algunos componentes pedagógicos necesarios para alcanzar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé de forma exitosa. Entre estos se incluyen los componentes asociados al diseño curricular, las competencias fundamentales que se esperan que los niños logren en esta etapa y niveles de dominio de aspectos claves relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas, las estrategias, técnicas y recursos didácticos que se pueden emplear para lograr que los niños se desarrollen integralmente, según lo esperado para este nivel.

Una vez caracterizado el nivel de educación inicial y educación primaria, en el siguiente epígrafe se realiza un análisis comparativo de ambos niveles en el contexto educativo dominicano, se identifican diferencias y similitudes que deben ser consideradas para ofrecerles a los estudiantes las condiciones necesarias para que logren realizar una transición exitosa.

## **2.4 Diferencias entre el segundo ciclo de inicial y el primer ciclo de primaria en la República Dominicana**

Tal como lo explican García (2002), San Román López y Fernández (2016) y Brailovsky (2020), el nivel de educación inicial se concibe desde estructuras abiertas donde se ofrecen ambientes físicos que promueven el acceso libre a los materiales y rutinas; se planifican actividades individuales y grupales; existe la posibilidad de elegir entre distintas actividades, con momentos como el del almuerzo y las meriendas; se evoca el ambiente del hogar; se comparten los alimentos, materiales y juguetes; los temas a trabajar surgen a partir de los intereses de los propios estudiantes y; se habilitan espacios de participación que provocan la expresión de los sentimientos y deseos.

En cambio, el nivel de educación primaria desarrolla el proceso educativo de forma fragmentada. Lo mismo sucede con el uso del tiempo, que se designa por áreas de conocimiento, entre otras. Esto hace que este nivel educativo se caracterice por una mayor rigidez.

En los discursos que emanan de las instancias oficiales, se promulga la necesidad de flexibilizar el quehacer áulico, de propiciar ambientes de diálogo y

participación, donde se ejercite la recuperación de los conocimientos previos del estudiantado, como forma de desarrollar sus habilidades y competencias comunicativas, identificarse con los contenidos que se trabajan, despertando su interés y entusiasmo, crear ambientes funcionales y ricos en estímulos, promover actividades grupales e individuales, crear bibliotecas, rincones de juego, entre otras. Hacer realidad la aplicación de todos estos aspectos, desde las distintas propuestas educativas, se apuesta a una experiencia de transición fortalecida para los estudiantes que pasan del preprimario al primero (López, 2005).

El diseño curricular del nivel inicial de la República Dominicana tiene como soporte teórico el enfoque psicogenético y sociocultural. Sin embargo, no se puede visualizar en las aulas, pues la metodología de trabajo, el horario de clases y las estrategias utilizadas por los docentes es muy diferente entre el segundo ciclo nivel inicial y primer ciclo del nivel primario. Considerando que, de acuerdo con las etapas del desarrollo descritas por Piaget y su equipo (1964, 1969), nivel inicial y primer ciclo del nivel primario están en el mismo estadio, no debería existir un rompimiento cuando un niño o una niña pasa del nivel inicial al nivel primario, específicamente de preprimario a primero.

Algunos estudios han identificado cuatro aspectos diferenciadores entre ambos niveles (Brailovsky, 2020; García, 2002; López, 2015; San Román López y Fernández, 2016; Secretaría de Estado de Educación, 1998; Vargas, 2006):

- La estrategia metodológica más característica del nivel inicial es el juego-trabajo. Pero en el nivel primario no hay una definida, solo que los alumnos deben aprender a leer y escribir desde el enfoque funcional y comunicativo de la lengua tomando como referente el enfoque psicogenético del desarrollo de la lectura y escritura que plantea Emilia Ferreiro, donde presenta diferentes etapas por las que atraviesan el niño y la niña durante el proceso de alfabetización.
- Las diferencias en el horario de clases: la distribución de la carga horaria para cada uno de los momentos de la jornada escolar para los estudiantes del segundo ciclo del nivel inicial es de 40 minutos por actividades y cinco grandes momentos durante el día. En cambio, en el primer ciclo de educación primaria, las actividades tienen una duración de 45 minutos, definidos para diferentes

asignaturas, con alrededor de nueve asignaturas las cuales se aprueban con el 65% de la calificación total de acuerdo con la Ordenanza 1998.

- En las aulas del nivel inicial hay regularmente dos docentes, uno que es fijo y otro que trabaja Educación Física. Por su parte, el en nivel primario tienen un solo docente para las cuatro asignaturas básicas (Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza) y otro para cada una de las otras cinco asignaturas.
- Por último, en el nivel inicial el aula está organizada en rincones o zonas de trabajo, mesas redondas, cuadradas y en forma de herradura, de distintos colores y sillas de acuerdo con el tamaño de los alumnos. Tiene una ambientación de acuerdo con las efemérides y celebraciones del mes, a la rutina de trabajo y al enfoque de juego trabajo. Mientras que, en la mayoría de los casos, en el nivel primario solo tienen una pizarra al frente de la clase y un promedio de 40 butacas ordenadas en fila.

En síntesis, existen algunas diferencias entre el segundo ciclo de inicial y el primer ciclo de primaria en la República Dominicana. El nivel de educación inicial tiene una estructura integral, abierta y flexible, que recuerda al ambiente familiar del hogar, se permite el acceso libre a los materiales y se pueden realizar actividades individuales y grupales a elección. Por su parte, el nivel de educación primaria está diseñado para desarrollar, de forma fragmentada, formal rígida, el proceso de enseñanza y aprendizaje. las actividades se realizan por áreas de conocimiento en momentos específicos destinados para tal fin tiempo.

Por ello, existe la necesidad de articular los procesos educativos de ambos niveles desde un enfoque psicogenético y sociocultural, respetando los niveles de desarrollo del niño a esa edad. Por ello, a continuación, se describen algunos enfoques de aprendizaje, haciendo énfasis en la perspectiva histórico-cultural, que sustenta el diseño curricular dominicano.

## **2.5 Enfoques de aprendizaje. Un recorrido humanizante desde el conductismo al enfoque histórico-cultural**

### **2.5.1 El aprendizaje desde el conductismo**

El conductismo es una teoría del aprendizaje todavía vigente a pesar de que no es coherente con los paradigmas educativos actuales. Desde esta teoría se maneja una concepción mecanicista, reduccionista y deshumanizante del aprendizaje, donde la información se presenta de forma fragmentada y los objetivos educativos están orientados a la *respuesta*, sin tomar en cuenta los procesos, las etapas, los ritmos, las diferencias e intereses de los estudiantes (Viveros, 2015).

Como corriente científica de la psicología, enarbolada por Watson, estudia el comportamiento a partir de experimentos observables, negando la posibilidad de considerar cualquier tipo de métodos subjetivos. Se fundamenta en la teoría de estímulo-respuesta, promovida por Pávlov, que explica la conducta como un reflejo y aunque no niega la existencia de fenómenos producidos interiormente, condiciona la validez científica solo a aquellas experiencias que pueden ser observables (García, 2006). Otro de sus precursores es Thorndike, que entiende el aprendizaje como una secuencia interconectada entre un estímulo y una respuesta. Esto sirvió de base para el desarrollo de otras teorías como la de Skinner y colaboradores.

Estos nuevos postulados llegan a ejercer una importante influencia en el desarrollo de las corrientes cognitivas y, en consecuencia, en la intervención educativa (Peña, 2010). Algunos aspectos relativos a la propia conducta o comportamiento del individuo, como la autorregulación, el autocontrol, la imitación directa o indirecta de modelos, entre otros, generaron el interés de analizar las competencias necesarias en cada actividad de aprendizaje, con el objetivo de enmarcar la enseñanza en estructuras de grados de dificultad ascendentes.

Con base en esta teoría del aprendizaje, surge la taxonomía de Bloom, que clasifica las operaciones mentales en niveles jerárquicos de complejidad y ayuda a los docentes y diseñadores de acciones educativas a estructurar la enseñanza con base en una clasificación de los objetivos educativos. Así, por ejemplo, la memorización de los sucesos o de los contenidos de clase, no se coloca en el mismo nivel jerárquico de

operatividad cognitiva que la capacidad con la que pueden realizarse análisis o evaluación de contenidos (López, 2015). La clasificación jerárquica de las capacidades cognitivas, derivada de las investigaciones de Bloom y fundamentada en la teoría conductista, coloca a los objetivos de la acción pedagógica desde tres dimensiones:

1. Cognitiva: comprensión, aplicación, conocimiento, análisis, evaluación, síntesis.
2. Psicomotriz: hacer, aplicar, manipular, elaborar.
3. Afectiva: recibir, responder, organizar.

En este sentido, el conductismo niega las características propias de la vida mental: los sentimientos, las sensaciones, el auto conocimiento y la introspección. Por ello, esta teoría ha sido cuestionada, pues no aporta evidencia científica en ambientes educativos no controlados. Desde el conductismo se considera que el estudiante no aporta al proceso de enseñanza, que es una “tabla rasa” sobre la cual el docente “escribe” el conocimiento que “él” enseña y estimula, que el estudiante es un ser pasivo que espera y necesita de “él” para poder aprender (Pérez, 2015).

Para la teoría conductista, el rendimiento del estudiante y el desarrollo y adquisición del conocimiento van a depender de la capacidad del docente en ajustar o adaptar los métodos instruccionales con los que se les enseña. Definitivamente, una visión del aprendizaje colocada fuera de las posibilidades internas del estudiante. La interacción con otros es invalidada como fuente de aprendizaje. Además, otorga a la educación la facultad de suprimir los comportamientos no deseados, promoviendo el uso de mecanismos destinados a la manipulación de las conductas y a la competitividad entre los estudiantes (Campos, 2005).

El conductismo sitúa al rol del docente en una posición de comunicación e interacción jerárquicamente superior al estudiante. El docente puede modificar la conducta de sus estudiantes hacia el sentido deseado a partir de su capacidad para proporcionar al estudiante estímulos adecuados en su condición de proveedor del conocimiento, de figura central del proceso de enseñanza y de único conocedor de sus necesidades de aprendizaje, con un manejo y visión centralizados del poder y de la autoridad (Franco, 2017).

### **2.5.2 El paso hacia el constructivismo**

Los antecedentes de la teoría constructivista se enmarcan en la filosofía griega, filósofos de origen sufi o antecesores de Sócrates, con figuras más recientes, como Descartes, Galileo y Kant, en un intento por dismantelar todo el pensamiento hegemónico sobre el ser humano y sobre la verdad del conocimiento como manifestación de poder. El constructivismo da cabida a la diversidad, a la construcción individual de las verdades, las posturas particulares, la confrontación de ideas, entre otras (Araya et al., 2007). Sin embargo, en este trabajo, lejos de abordar la teoría constructivista desde sus antecedentes filosóficos (Aznar, 1992; Gallego, 1996), antropológicos (Aznar, 1992) y epistemológicos (Niemeyer y Mahoney, 1998), se aborda desde la psicología y la educación.

El constructivismo es una teoría que se refiere al conocimiento y su formación. Asume perspectivas basadas en que el conocimiento se hace posible a través de las capacidades propias de los seres humanos desde el momento mismo de su nacimiento. Esta afirmación contradice la perspectiva de los empiristas que entienden la experiencia y la comprensión sensorial de la realidad, como elementos esenciales en la formación del conocimiento (Cobb y Yackel, 1996; Coll, 1996; Hernández, 2008). Para algunos autores, como Delval (1997), el conocimiento se sitúa en el interior del sujeto, quien lo construye haciendo uso de sus capacidades de cognición, experimentación y transformación de objetos y situaciones (Gil et al., 1999; Serrano y Pons Parra, 2011).

Con la llegada del constructivismo, el abordaje de los temas psicológicos y su relación con lo educativo se enrumbo por nuevas sendas. Se conformó, para los años 70s, una nueva corriente constructivista, especialmente en la psicología y en la psicología de la educación, con aportes tan fundamentales como los de Jean Piaget (1969) y otros que le prosiguieron (Castorina, 1996; Chadwick, 2004; Derry, 1996). La gran aceptación del constructivismo en la comunidad científica ha mostrado un camino ascendente y vigente hasta nuestros días. Se han reportado una gran cantidad de trabajos

desde este enfoque, disponibles en uno de los mayores repositorios de revistas de psicología y educación que existen en el mundo, PsycINFO<sup>7</sup>.

Desde los postulados constructivistas, se asume la acción del conocimiento como producto de una experiencia cognitiva y vivencial del sujeto y de sus interacciones con el contexto. Esta experiencia no implica que se haga “en solitario”, también puede ser influenciada por otros (Carretero, 1996; Marshall, 1996).

Otros postulados que establece la teoría constructivista son (Coll, 1996; Serrano y Pons Parra, 2011):

- El conocimiento como producto de una construcción está influido también por los conocimientos previos que tiene el sujeto, los cuales, en términos cualitativos, resultan ser novedosos por considerarse ser el resultado de una reorganización, una redefinición alternativa o una reestructuración de la realidad (Hernández, 2008), que no existe como forma acabada, sino que aparece como resultado y como consecuencia de la acción constructiva organizadora del o de los sujetos.
- La postura constructivista no se reduce al simple “activismo” cognitivo (Serrano y Pons, 2011). Esa actividad no implica necesariamente una manifestación observable de la acción, ya que este es un acto “interno” de construcción en el que también pueden influir otros.
- El grado de la acción constructiva llevada a cabo por el sujeto dependerá en menor o mayor medida del nivel de involucramiento cognitivo con que se produzca, el aporte del medio circundante o contexto y de la cultura existente en su realidad (Pozo, 1996).

En la acción educativa, los principios constructivistas promueven: la individualización, la autonomía, el respeto por las diferencias, la recuperación de los saberes previos, la interrelación de los contenidos, la formulación de preguntas, la globalización de los aprendizajes, entre otros. En el campo educativo, suele entenderse

---

<sup>7</sup> Repositorio bibliográfico de la *American Psychological Association*, accesible en: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo>

de manera equivocada: el constructivismo promueve la libertad excesiva del alumno, responsabilizándolo de su propio aprendizaje, reduciendo el rol del docente, a mero proveedor de insumos, dejando a sus estudiantes trabajar y formarse sus propias ideas y conclusiones.

Sin embargo, desde esta teoría, se promueve un planteamiento de la realidad a partir de la interacción que realizan los estudiantes y sus docentes, donde se intercambian de forma dialéctica sus saberes, de forma tal que pueda lograrse una síntesis significativa para ambas partes. Por ello, algunos autores (Barreto et al., 2006; Sañudo Ortiz, 2015) plantean la indiscutible relación entre el concepto consensuado sobre la enseñanza y el aprendizaje, el manejo de los contenidos, el uso de las técnicas, la definición y selección de recursos con la metodología, entendiendo el constructivismo no solo como una teoría, sino como una perspectiva generadora de toda una metodología de enseñanza.

### **2.5.3 El enfoque de desarrollo humano integral**

Desde el campo de la psicología del desarrollo, se analizan las etapas por las que los seres humanos transitan durante su primera infancia, que van sucediéndose desde el nacimiento hasta cuando empiezan a caminar (de 1 a 3 años), cuando están aptos para acceder al nivel educativo inicial (de 3 a 6 años). Ese recorrido por las etapas educativas generalmente está marcado por retos en el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo, que se van superando en la medida en que adquieren nuevas habilidades y competencias y pasan a un nivel de desarrollo superior.

Desde edades tempranas, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje los estudiantes van recorriendo etapas sucesivas donde intervienen factores, como el ambiente, las relaciones, los sistemas educativos, etc., que influyen en su modo de insertarse y de asumir la realidad. Mansilla (2000) afirma que “teniendo presente que cualquiera sea la variable predominante en los procesos de cambio, siempre estarán mutuamente influidos por la variable cultura / ambiente” (p. 107).

En el enfoque de desarrollo humano integral, que se aborda esta investigación, cada una de esas etapas “contiene” a las anteriores. Así, los procesos de maduración y

desarrollo necesitarán de la calidad continua de condiciones favorables para que vayan sucediendo de forma adecuada (León, 2011; Uribe, 2009).

La teoría sobre el desarrollo cognitivo de Piaget (1964, 1969) indica que los niños atraviesan etapas específicas conforme a su capacidad y madurez para percibir su realidad y entender las relaciones. Esta teoría se ha mantenido vigente a través de los años, siendo una de las más utilizadas en el entorno psicopedagógico en la educación inicial y educación primaria. Entre estas etapas, coherentes con el tema de estudio, cabe mencionar:

- La etapa sensoriomotora, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, en la que los alumnos aprenden a manipular objetos y a mantener una imagen mental del mismo y de personas sin percibirlas (la permanencia del objeto).
- La etapa preoperacional, que abarca desde los dos hasta los siete años, en la que aprenden a interactuar con el ambiente de forma más compleja, a través del uso de imágenes y del lenguaje. Esta etapa está marcada por el egocentrismo y por la creencia de que los objetos pueden percibir, ver, escuchar, etc.
- La entrada a la escuela coincide con el inicio de la etapa de las operaciones concretas, que tiene lugar aproximadamente entre los siete y doce años.
- La última etapa es las operaciones formales, desde los doce años en adelante.

En esos primeros años, durante la educación informal recibida en la familia, guarderías o centros de atención y cuidado y cuando ingresan a la educación de nivel inicial, los alumnos van construyendo apegos, hábitos y modos de entender la realidad, socializar y comunicarse de forma asertiva. Al mismo tiempo, enfrentan rupturas que irán requiriendo herramientas para manejar cambios, desarrollar actitudes y habilidades para adaptarse. Es por ello, tal como se explica en el Diseño Curricular del Nivel Inicial de República Dominicana (MINERD, 2016):

Estos primeros años se constituyen en decisivos, por lo que una educación adecuada es vital para su desarrollo integral como personas y para su capacidad de integración al contexto sociocultural en el que se desenvuelven. En esta etapa se estructuran las bases neurológicas, físicas, cognitivas y psicológicas de

la persona, que les acompañarán durante su vida y que se fortalecen en etapas posteriores de su desarrollo (p. 23).

La teoría de Piaget a la que se ha hecho referencia se complementa con la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual sostiene que el desarrollo cognitivo de los alumnos está influenciado por los procesos sociales y culturales a los que se exponen (Payer, 2005). Dichos procesos se definen como la “zona de desarrollo próximo” que indican la diferencia existente entre las cosas que los alumnos pueden ejecutar por sí mismos y las que pueden hacer con ayuda.

La teoría de Vygotsky todavía goza de gran vigencia, ha perdurado a través de décadas, dejando huellas en algunas posturas de autores relacionados al desarrollo humano (Payer, 2005). En este sentido, Peralta (2007) sostiene que:

...si las transiciones involucran un conjunto de nuevos aprendizajes, la teoría de Vygotsky podría aportar a interpretar lo que sucede, en el sentido de que, si el “nuevo estado” está en un ámbito “próximo”, alcanzable y superable por los alumnos, va a ser exitoso; en cambio, si el nuevo estado es muy distante o muy diferente y requiere de grandes adaptaciones de los alumnos, podría suponerse que va a ser más difícil el proceso y/ o mal resuelto (p. 9).

Desde la perspectiva del desarrollo humano y las transiciones por la que atraviesan los alumnos, la propuesta de Alvarado (2009) hace énfasis en que, a través de la socialización, se constituyen la subjetividad y la identidad de los alumnos mediante un

...proceso activo de conformación del sujeto en sus dimensiones social e individual, el cual se realiza en situaciones de interacción y en contexto. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación (p. 17).

Por su parte, Winnicott (1970) y Matzneff (1997) sostienen que durante el recorrido por los distintos grados y niveles de la vida escolar, cada paso expone a los estudiantes a cambios, a nuevos docentes, compañeros, exigencias, rutinas, etc. Por eso,

se hace necesario, tomar en cuenta los aspectos de su evolución psicológica, su inserción al entorno físico/humano y atender sus procesos de socialización, para fortalecer su desarrollo integral.

Con base en Thorne (1994), se puede afirmar que la realidad anteriormente descrita conlleva consecuencias importantes para los estudiantes en la alteración del desarrollo normal de su formación. No solo en el ámbito del logro de los objetivos académicos, sino también en toda su integralidad humana, pues el aprendizaje de la lectura depende de la enseñanza y de las interacciones entre los alumnos y entre estos y la escuela. De aquí la convicción de que es relevante abordar el tema de los procesos de transición, desde la multiplicidad de dimensiones de desarrollo del ser humano. Por lo tanto, todas las acciones propias del quehacer educativo deben ser capaces de responder a la construcción de la subjetividad y la identidad con que los estudiantes comprenden su realidad y lo que le rodea.

#### **2.5.4 El enfoque por competencias**

El análisis del enfoque por competencia precisa alejarse de posturas conductistas y desarrollar una visión ampliada del concepto de competencias, acercándose más al marco del constructivismo (Cázares, 2008; Riesco, 2008). La aparición de este en el ámbito de la educación se registra en los últimos años de la década de los 60 en México, relacionado con el sector laboral, con la preparación para el sector productivo y laboral (Díaz y Rigo, 2000). La actualización de este concepto tiene otro antecedente importante en la Declaración de Bolonia del año 1999, seguido del Proyecto Tuning en su primera fase desde el año 2000 hasta el 2002 (Unión Europea, 1999). Ambos enfatizaban la propuesta de definir, para cada disciplina, competencias fundamentales o genéricas y competencias específicas como parte de los objetivos de egreso en los programas de educación superior.

El concepto de competencia en su paso de lo laboral a lo educativo ha tomado caminos distintos especialmente al ser acogido por la visión de “formación integral” de los programas educativos donde se vinculan, además, con los conocimientos, habilidades, valores y actitudes a través del desarrollo intelectual y educativo. En educación, el concepto de competencia es presentado por autores como Tobón (2006),

Pupo (2011), Díaz Barriga (2006) y Trujillo-Segoviano (2014), desde una imagen conceptual más amplia, en la que la formación humana integral de los ciudadanos se aborda desde el aprendizaje significativo en las áreas cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer) y afectiva (ser), incluyendo en las dos últimas las aptitudes, actitudes y valores.

Este enfoque apuesta al desarrollo de capacidades y habilidades en la persona, que le hacen competente para la resolución de problemas dentro de su realidad y contexto, a través de la realización de acciones cognitivas, productivas, sociales, afectivas y culturales (Pupo, 2011; Díaz Barriga, 2006; Trujillo-Segoviano, 2014).

**Tabla 7**  
Competencias fundamentales del currículo dominicano

Competencias	Características
Ética y ciudadana	La persona se involucra con otros con respeto, justicia y equidad, en forma individual, en comunidad y en ámbitos institucionales. Pregunta de forma crítica sobre temas como las violaciones de los derechos humanos, y el uso de la violencia en todos los casos y transforma las relaciones sociales y las normas sobre la base de los principios de la democracia participativa.
Comunicativa	La persona entiende y expresa sus ideas, emociones, valores culturales en diferentes situaciones de contacto, y el uso de muchos sistemas diferentes para mejorar su identidad y crear conocimientos para comprender y establecer una buena relación con los demás.
Pensamiento lógico, creativo y crítico	La persona procesa representaciones mentales, datos e información para obtener conocimiento, sacar conclusiones lógicas y tomar decisiones, evaluar y razonar sobre posiciones, abordar la realidad desde perspectivas no convencionales, establecer nuevas metas y métodos para alcanzarlas y probar la validez de juicios y opiniones.
Resolución de problemas	La persona reconoce la existencia de una realidad o situación que dificulta alcanzar el objetivo deseado, identifica su naturaleza y propone estrategias para generar respuestas creativas e innovadoras a partir de la situación.
Científica y tecnológica	La persona aplica conceptos, modelos, teorías, derecho, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y métodos científicos basados en las percepciones de las personas para proponer, interpretar, interpretar, diseñar experiencias y resolver situaciones que ocurren en los entornos naturales y sociales con el fin de cambiar la realidad para una mejor calidad de vida.
Ambiental y de la salud	La persona actúa por la salud integral de sí misma y de sus comunidades, en una relación de interacción, protección y cuidado en el medio natural y social para contrarrestar los efectos negativos de sus acciones. La actividad humana crea, evita otros daños y contribuye de forma independiente y sostenible a la vida y la salud del planeta.
Desarrollo personal y espiritual	La persona actúa con confianza creyendo en sí misma, combinando su historia familiar y personal, sentimientos, cualidades, fortalezas y limitaciones relacionadas con los demás y los demás. de satisfacción y felicidad.

Fuente: Propia

Al contrastar las concepciones y posturas de los diferentes autores consultados que estudian las aplicaciones, características, implicaciones, contradicciones e impacto de este enfoque en la práctica de aula, y con base en los resultados educativos reportados en estudios previos (Bernal, 2003; Burnier, 2001; Díaz Barriga, 2003, 2006; Minte y Villalobos, 2006; Perrenoud, 2002; Ruiz, 2000; Tobón et al., 2006), se puede afirmar que el saber acumulado no es significativo, pero su uso sí lo es. De tal forma, la escuela debe organizar el diseño de sus programas desde esta perspectiva, dirigiéndolos hacia el desarrollo competencias y habilidades para la vida, donde el estudiante participe en forma activa en la construcción de sus conocimientos a través de un aprendizaje significativo, útil y pertinente, a través de una metodología didáctica pensada para el desarrollo y fortalecimiento de competencias (fundamentales o genéricas y específicas).

El currículo dominicano, a partir de su última actualización en el año 2016, se basa en el enfoque por competencias. Contempla tres tipos de competencias: fundamentales, específicas y laborales-profesionales, que atraviesan, de forma transversal, todo el currículo. De estos tres tipos, se han definido siete en el currículo dominicano (MINERD, 2014a, 2014b), como se observa en la Tabla 7.

### **2.5.5 El enfoque histórico-cultural**

En los últimos años, se han estudiado los conceptos relacionados con el enfoque histórico cultural. Los resultados, en muchas ocasiones, dejan al descubierto el desconocimiento de muchos sobre las principales ideas de Lev Vygotsky (opuestas a la filosofía positivista), enmarañándose en un discurso simplista y monolítico de la actividad humana (Fariñas, 2009).

Hasta aquí, en un esfuerzo por enrumbar el trayecto teórico conceptual de esta tesis, se tiene la sensación de haber llegado al umbral histórico donde la escuela se humaniza, en una especie de pasarela donde aparecen además de cuerpos físicos, personas y todo lo que eso significa. Coincidiendo con Montealegre (2005), el espíritu de este enfoque se basa en la forma como se constituye el desarrollo de la personalidad humana desde la cultura y la historia. Esta conceptualización le da un carácter integrador, flexible y abierto a su abordaje. Se opone a la visión afanosa de la instrumentalización comúnmente adoptada por los autores.

La dimensión histórica, que explica el desarrollo humano en este enfoque, atribuye al tiempo la arquitectura de ese desarrollo, expresándose –entre otros– en la importancia atribuida a la memoria histórica como responsable de la preservación de los sentimientos, valores espirituales, costumbres de cada sujeto (Taype y Fernández, 2015). Ese patrimonio humano que “nos compone” se considera como esencia genética a la hora de analizar la forma en que se desarrollan los sujetos.

Para este enfoque, el desarrollo cultural de la sociedad enrumba el desarrollo psicológico de sus individuos, entrelaza las tareas culturales comunes, con la singularidad cultural de cada sujeto, matizadas por la cultura del contexto donde se relaciona, el lugar donde se articula la historia individual (Altez, 2000, 2016). Son rectores en el desarrollo de cada edad, el estudio, el juego y el trabajo y, al mismo tiempo, condicionan la necesidad humana de empoderarse de su patrimonio cultural como instrumento civilizador, que caracteriza, si se quiere, la espiritualidad que identifica cada ciclo de la historia humana. Para Geertz (2003), “...sin hombres no hay cultura, por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres” (p. 72). La cultura es mediadora de las relaciones humanas, determina y condiciona el proceso de desarrollo y la construcción humana.

La educación tiene un papel fundamental en la transmisión cultural de un individuo a otro, de una generación a otra. En el enfoque histórico cultural, el ser humano es social desde que nace; por ello, la educación, a través del recurso y el acceso a la cultura, puede transformar su comportamiento natural y definir su sentido ciudadano (González, 2014). El enfoque histórico cultural persigue la complejización del concepto de desarrollo humano, creando macroconceptos en los que convergen las teorías del aprendizaje antes referidas, dando cabida al análisis de vivencias, genética, zonas de desarrollo, situaciones sociales, individuales, entre otras, que se pueden utilizar y aportar en otras disciplinas. Sus fundamentos son adaptables a las diferentes realidades conceptuales. Por lo tanto, coincidiendo con Chanet (2005) y Guitart (2010), este enfoque podrá apoyar de forma significativa la evolución de las ciencias humanas, especialmente la pedagogía.

### 2.5.6 Neurociencias y educación

La literatura sobre la inclusión de las neurociencias en el ámbito educativo sugiere que es una actividad compleja y, en ocasiones, confusa. Siguiendo a Campos (2010), integrar el bagaje de conocimientos sobre el cerebro en el campo educativo, resulta difícil, pero sin lugar a duda necesario y útil. Como recomiendan Bransford et al. (2000), Sierra y Sierra (2000), y Martínez y Zuluaga (2017), es importante iniciar el abordaje de este tema desde un enfoque evolutivo del cerebro, teniendo en cuenta que el cerebro de los niños es distinto al de los adultos y considerando aspectos como la plasticidad, las etapas críticas de desarrollo y las diferencias particulares entre los individuos.

Otros, como Cid (2001) y Bolívar (2017), proponen el análisis del desarrollo de las neurociencias desde tres marcos contextuales: las diferencias individuales, la multiculturalidad y los aspectos demográficos. Consideran la necesidad de analizar el desarrollo neurológico más allá de las interacciones celulares, moleculares y sistémicas, tomando en cuenta la variabilidad del contexto como aspecto determinante para la transitoriedad en la validez de los modelos.

Los estudios de las neurociencias y su relación con el desarrollo infantil y la educación en edades tempranas han ido aumentando progresivamente (Morin, 1999; Sylwester, 1995). Enfatiza en la calidad de las vinculaciones familiares y su impacto en el desarrollo de las personas, en la relación indiscutible del vínculo entre madre e hijo y su evolución en los aspectos biológicos, socioculturales y familiares, garantizando el bienestar y la salud de los más pequeños.

La investigación en el ámbito de las neurociencias avanza y se plantea nuevos conceptos, muchos de los cuales contradicen postulados anteriores. La relación entre las neurociencias y la educación no escapa de esa situación. Algunos autores, como Caine y Caine (1998), Jensen (2000), Wolfe (2001) y Gómez (2018), han analizado la noción de *simplicidad interpretativa* con la que se ha estado integrando las neurociencias al mundo educativo, llenando de *neuro-mitos* lo que hoy se traduce en programas de estimulación y educación temprana (gimnasia cerebral), el aprendizaje de la lectura y la escritura, los problemas de atención, las regularidades y alteraciones del lenguaje, la

memorización y el proceso de aprendizaje, el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, entre otros. Promueven la revisión y reinterpretación de los postulados existentes a la luz de los constantes cambios del conocimiento científico en esas áreas.

Coherente con lo antes descrito, Gómez (2018) sugiere que:

...debemos asumir que la pretensión simplista de asimilar estos hechos científicos y sobre ellos construir teorías de la educación y el desarrollo que limiten la interpretación de la relación Neurociencias y Educación a la posibilidad de predefinir secuencias de acciones y reacciones, con priorizaciones y secuencializaciones universales, legitimables como ideal de desarrollo individual para soporte del desarrollo social, genera no solo un importante riesgo para las pretensiones democráticas de libertad, sostenibilidad y equidad en torno a los derechos fundamentales, sino también deja abiertos los espacios para la manipulación y los juegos tendenciosos de poder, sobre una pretendida educación científica (p. 28).

Frente a esta evidente tendencia simplista y reduccionista, han surgido centros de investigación que analizan e interpretan la dinámica de las actividades mentales en un contexto que es complejo y que conciben la cognición a partir de procesos impulsados fisiológicamente a través del tiempo, tomando en cuenta el contexto y la realidad cambiante de la que forman parte los seres humanos (Dickinson, 2000, 2002; Lawson, 2001; Sprenger, 1999).

En este aspecto se debe estar atento para lograr que el análisis y la interpretación de la literatura científica, que luego se integrará a los espacios escolares a través de acciones y políticas educativas, convoque el esfuerzo de equipos especializados inter y multidisciplinarios que se deriven en pronunciamientos aglutinadores y reguladores del conocimiento científico.

En esta sección se realizó un recorrido por los principales enfoques de aprendizaje. Inicialmente, se analiza el modelo conductista destacando sus debilidades para lograr la formación integral de los niños, especialmente en el nivel inicial y en primaria. Posteriormente, se describen algunos enfoques enmarcados en la propuesta

pedagógica constructivista, modelo que es considerado más apropiado en la educación infantil y es el que prescribe el modelo curricular dominicano vigente. Finalmente, se hace referencia a los aportes de la novel neurociencia en la educación, especialmente en los niveles inicial y primaria. A continuación, en el siguiente epígrafe se aborda el proceso de transición educativa, la columna vertebral del presente estudio. Aunque se discuten los distintos tipos de transición que ocurren el proceso educativo formal, se hace especial énfasis en el paso del nivel inicial a primer grado.

## **2.6 La transición educativa**

### **2.6.1 La transición educativa de inicial a primaria: aproximación conceptual**

La educación inicial y la educación primaria son etapas diferentes en las políticas educativas, planes de estudios, metodologías de enseñanza, entorno físico, papel y expectativas de alumnos, padres y docentes (Boyle et al., 2018a, 2018b; Faur, 2017; Fridani, 2020; Ling Chan, 2012; Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). Cuando los alumnos pasan de la educación inicial a la educación primaria tiene lugar una transición educativa (Fabian y Dunlop, 2006; Fisher, 2011; Yeboah, 2002).

En los últimos años, debido al aumento del interés por estudiar la transición educativa, se han reportado diferentes definiciones, las cuales, vistas de forma complementaria, ofrecen la posibilidad de una comprensión integral de este fenómeno educativo. El Diccionario de la Real Academia Española (2020) define el concepto de transición como la acción y efecto de atravesar de un estado a otro diferente. Según Peralta (2007), las transiciones son procesos de cambio que suceden en todas las culturas. Si bien pueden estar relacionadas en aspectos biológicos, están determinadas y reguladas institucional, cultural y socialmente. Por ello, tienen características diferentes en contextos distintos. Estos procesos tienen un carácter temporal, tiene un inicio en la nueva situación, un avance y un egreso, lo que se produce cuando se alcanza el nuevo estado.

Vogler et al. (2008) definen las transiciones como procesos que ocurren en momentos específicos e implican cambios en las personas (en su estatus, roles, prácticas, responsabilidades, características físicas, etc.). Implican ajustes sociales, psicológicos, emocionales y culturales. La forma como son asumidas guarda estrecha

relación con las herramientas sociopsicológicas y la capacidad de adaptación de quien transita el proceso (resiliencia).

En el ámbito educativo formal, las transiciones ocurren desde la infancia temprana. Bennet (2006) afirma que “en sus primeros años, los alumnos pequeños realizan transiciones a nuevos entornos. Normalmente, se trata de progresiones desde los espacios privados del hogar hasta los públicos o colectivos” (p. 24). Aunque en la literatura revisada la transición se explica como un proceso difícil que precisa ser estudiado para su acertada comprensión, la Fundación van Leer (2006) promueve un enfoque que resalta los aspectos positivos de las transiciones escolares, concibiéndolas como un proceso natural en la vida de los alumnos. Consideran que los alumnos pequeños buscan con entusiasmo nuevos retos para probarlos y aplicarlos a sus capacidades evolutivas en todos los sentidos: física social, cognitiva y emocionalmente. Todos los miembros de la sociedad, especialmente los estudiantes, sean jóvenes o adultos, disfrutan de la adquisición de nuevas competencias que son valoradas.

Algunos autores consideran que las transiciones educativas suelen ser difíciles para muchos estudiantes. Hermosilla (1999) y Cook y Coley (2017) sostienen que dentro de la vida escolar estos procesos se constituyen en períodos críticos, verdaderos desafíos para algunos alumnos y sus familias (Couper y Rietveld, 2019; McLean et al., 2017). En cambio, las transiciones exitosas preparan el escenario para el éxito académico y social a corto y largo plazo (Yeboah, 2002). En ese sentido, Arenas (2001), Bennett (2006), Alvarado y Suárez (2011) y Fiuza Asorey y Sierra Martínez (2014) consideran las transiciones educativas como situaciones generadoras de oportunidades para el desarrollo integral de los alumnos. Bennett (2006) afirma que:

...la transición hasta la escuela tiene connotaciones altamente positivas para los alumnos pequeños. Estos alumnos desean avanzar y el reto de la transición puede ser muy motivador para ellos. Por esta razón, debemos ver la transición, no como un problema, sino como un reto. Creo que conviene aprender a abordar las transiciones en las vivencias de los alumnos de una manera mucho más efectiva, haciendo mayor hincapié en su potencial, en lugar de verlas como algo problemático para todos los alumnos (p.14).

Fabian y Dunlop (2006) define la transición como el cambio que viven los alumnos de un contexto o fase educativa a otro en el transcurso de su escolaridad. Esto representa múltiples desafíos para todos los involucrados en cuanto a las interacciones sociales, la enseñanza y el aprendizaje, el ambiente escolar y el horario. Esto convierte a la transición en un proceso complejo, intenso, demandante. Coherentemente, Arnold et al. (2008) consideran que “la transición se refiere al desplazamiento de los alumnos dentro y a través de los diferentes niveles del sistema de educación, comenzando en el nivel de la primera infancia” (p. 1).

Los cambios que supone la transición educativa pueden representar oportunidades de aprendizaje para todos los involucrados si se aborda adecuadamente (Webb et al., 2017); en cambio, un proceso de transición traumático puede generar que los alumnos experimenten temor de descubrir cosas nuevas, se sientan confundidos y ansiosos. Estas emociones negativas pueden tener un efecto negativo en el desempeño escolar de los alumnos a corto y mediano plazo y en su comportamiento a largo plazo (Fabian y Dunlop, 2006; Yeboah, 2002).

La Oficina de Educación y Cultura de la OEA (2009) se refiere a la transición educativa que tiene lugar durante la primera infancia como todos aquellos procesos de cambio que viven los alumnos antes de ocho años de vida, relacionados con el acceso a los cuidados familiares y extrafamiliares, los servicios educativos y la transición. La posibilidad de que este proceso implique más o menos continuidad, progresión y diferenciación influye significativamente en su éxito o fracaso. Por su complejidad, la transición involucra a alumnos, padres, docentes, escuelas y políticas educativas para la primera infancia y educación primaria. La articulación entre estos actores puede garantizar el éxito de la transición educativa.

En síntesis, en la presente investigación, coincidimos con Abello (2008), quien concibe la transición del nivel de educación inicial al primer grado de primaria como un proceso sociopsicológico, cultural e institucional, determinado por continuidades y discontinuidades. En este proceso, los agentes del proceso educativo (padres, docentes, instituciones educativas y los propios alumnos) se involucran en situaciones desafiantes que implican cambios en sus roles, interacciones sociales, rutinas, actividades y juegos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 2.6.2 Tipos de transiciones educativas

Al referirse a la transición en el ámbito educativo o la transición educativa, Peralta (2007), Martínez (2015) y Juan (2013) la consideran como el proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como inicial y que se supone que hay que superar, por otro, que hay que alcanzar. Este proceso intermedio o umbral debe tener ciertas características para ayudar a alcanzar el nuevo estado. Peralta (2007) agrupa esas características en tres procesos:

- En primer lugar, la continuidad es un proceso que va generando estabilidad conectando los aprendizajes que deben adquirir los alumnos.
- Un segundo proceso se refiere a la progresión, que guarda relación con la forma como se van complejizando de forma paulatina y progresiva, es decir, tiene que ver con habilidades, destrezas, competencias y aprendizajes que se van desarrollando.
- En tercer lugar, está la diferenciación, proceso que involucra la incorporación de aspectos nuevos, propios de la etapa siguiente que se pretende: nuevas prácticas, normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.

Por su parte, Gimeno (1996) y Pietarinen et al. (2010) clasifican la transición en dos tipos:

- 1) Las transiciones verticales, que tienen que ver con las características de los sistemas educativos y del currículo que organizan las instituciones educativas.
- 2) Las transiciones horizontales, que hacen referencia a la coherencia entre las formas de enseñanza y las asignaturas que se cursan simultáneamente.

Estudios previamente publicados (Fiuza et al., 2014; Fundación van Leer, 2006; Helm et al., 2019; Peralta, 2007; Sheridan et al., 2019) han realizado aportes para mejorar la comprensión del proceso de transición que experimentan los alumnos durante sus primeros años de vida. Estos autores señalan que en el proceso educativo ocurren cinco transiciones importantes:

1. La primera de ellas sucede dentro del espacio sociofamiliar, cuando van pasando de las relaciones predominantemente con los padres, al de la familia más extendida. Son los mismos miembros familias y, en algunos casos, nanas o

cuidadoras externas, quienes se encargan de ir haciendo esas sucesivas articulaciones que, por lo general, son relativamente exitosas. Peralta (2007) puntualiza que: “Sin embargo, alumnos huérfanos, abandonados, maltratados, experimentan estos procesos de forma distinta y con resultados muy variables” (p. 7).

2. Una segunda transición es la que ocurre cuando los alumnos salen del ambiente sociofamiliar y se ponen en contacto con alguna institución externa (guardería, estancia o escuela). Las características de cada una de ellas y la oferta de servicios que brindan van a implicar, para los alumnos, transiciones de un mayor o menor grado de dificultad y complejidad (Helm et al., 2019; Sheridan et al., 2019).
3. Una tercera transición, considerada para el estudio de esta investigación, es la que sucede cuando los alumnos son promovidos del último grado del nivel de educación inicial (preprimario/preescolar) al nivel de educación primaria (Acero et al., 2019; Cook y Coley, 2017; Li y Hung, 2019).
4. La cuarta transición consiste en el cambio de la educación primaria al nivel de educación secundaria (Fagundes y Saraiva, 2019; Saiz y Gallardo, 2019).
5. Finalmente, la última transición educativa se refiere a la entrada a la educación superior (Pérez et al., 2019).

### **Figura 8**

Principales transiciones educativas



Fuente: Propia

Para efectos de este estudio, se considera la siguiente clasificación de las transiciones educativas (Figura 8): 1) el paso de la casa a la escuela, 2) el paso del nivel de educación inicial a la primaria, 3) el paso de primaria a secundaria y 4) el paso de la

educación secundaria a la educación superior. Sin embargo, este estudio está delimitado a la transición entre el nivel de educación inicial y el nivel de educación primaria.

### **2.6.3 La transición educativa de inicial a primaria en la República Dominicana**

La revisión documental sobre la transición del nivel inicial a la primaria en República Dominicana muestra que se han realizado pocos trabajos, ya que hay escasa evidencia científica al respecto. Similarmente, la documentación sobre la transición de los alumnos del nivel inicial a la primaria es también escasa. Este tema se trata, pero de forma superficial, en el Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial (PROFEI) que se inició en el 2002. En el marco de este proyecto, se crean los Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI), que son espacios de buenas prácticas en educación inicial, diseñados tomando en cuenta diversos indicadores de calidad y estándares internacionales, tales como: organización de los espacios y el tiempo, metodología de trabajo, cantidad de alumnos y alumnas por aula, recursos y materiales, entre otros. Estos son los espacios de práctica docente de la carrera en Educación Inicial de los Centros de Formación Docente del Estado Dominicano (MINERD, 2011).

Los CMEI fueron una innovación educativa nacional en el marco del PROFEI, pero la transición no fue incluida como un componente del proyecto. La articulación entre los niveles surgió como una necesidad, cuando se analiza el cambio al que se enfrentan los alumnos del nivel inicial al nivel primario, así como la continuidad de los aprendizajes. De alguna manera, en este proyecto se comenzó a considerar la necesidad de estudiar y analizar la transición escolar e intervenir pedagógicamente en este proceso. En ese manual se orienta la gestión e implementación de los CMEI (MINERD, 2013, p.27), y se exponen las pautas para posibilitar la articulación entre inicial y primaria, con propuestas de acciones tanto entre los alumnos como entre los docentes. Este manual tiene entre sus objetivos:

- Garantizar progresivamente y de manera natural, la continuidad de los aprendizajes de los alumnos, respetando sus ritmos.
- Permitir la transferencia de estrategias y formas de trabajo de un nivel a otro y concertar trabajos acordes con la identidad de cada nivel.

- Posibilitar aproximaciones a los contenidos, continuidad de experiencias, técnicas, estrategias que respeten las etapas y capacidades de los alumnos.
- Una estrategia de articulación clara plasmada en acciones que consideren a estudiantes y docentes.

Por otro lado, los CMEI, como estructura, se encuentran ubicados en el contexto de una escuela primaria, lo que facilita que estos procesos se logren con mayor facilidad. Las aulas del nivel inicial son parte de la escuela primaria como niveles adjuntos, escenarios para que se implementen procesos idóneos de transición. En general la práctica de la ideal transición y articulación del nivel inicial a la primaria se sitúa en el enfoque de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela<sup>8</sup>, que en los últimos años desde el MINERD e INAFOCAM se ha desarrollado en los centros educativos dominicanos. Esta transición, en específico, supone un aporte en los aprendizajes de los alumnos, en tanto haya una continuidad de la enseñanza partiendo de donde éstos encuentran. Sin embargo, a la fecha no se han publicado estudios sobre la transición escolar en República Dominicana.

La experiencia de articulación y transición más sostenida desde los CMEI es la implementada por la Fundación Fe y Alegría Dominicana, que, aunque no se ha sistematizado, han realizado algunas acciones concretas. La Fundación Fe y Alegría Dominicana fue establecida en el país hace más de 29 años. Gracias al convenio de colaboración firmado con el Ministerio de Educación, apoya el fortalecimiento de los servicios educativos de una red de 63 centros educativos públicos, donde laboran más de 1 300 docentes y más de 700 colaboradores que atienden a una población estudiantil de más de 35 000 alumnos.

Sus centros educativos están ubicados en la región urbana marginal, con alto índice de pobreza, delincuencia, violencia, hacinamiento y contaminación. Los moradores son económicamente inestables, participan de juegos de azar, usan sustancias controladas y hay un alto consumo de alcohol y prostitución. Las zonas geográficas son

---

<sup>8</sup> La Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela” se define como la actualización de los docentes desde sus propios espacios de educativos, con el objetivo de mejorar sus competencias como profesionales de la docencia, promover la gestión de los conocimientos, incidir en la mejora de la calidad del trabajo educativo, entre otras (INAFOCAM, 2014).

irregulares, ya que estos centros educativos están alrededor de cañadas, altibajos y lagunas, donde el barrio es fruto de invasiones, no hay espacios para recreación, poca fuente de empleos, mucha desintegración familiar, alumnos y alumnas viviendo con personas desconocidas, abuelos, tíos. Se puede afirmar que algunos centros educativos se encuentran en zona de pobreza extrema, con comunidades de migrantes haitianos, donde se carece de un sistema sanitario<sup>9</sup>.

La institución ha establecido en su plan estratégico la tarea de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Un aspecto clave que influye en la calidad de estos, especialmente en los primeros años, es la adquisición de la lectura y escritura y la forma como transitan los alumnos de un nivel educativo a otro.

Esta fundación, dando continuidad a las iniciativas emprendidas en el marco del PROFEI (descrito más arriba) con la transición educativa de inicial a primaria, inició en el año 2016 la implementación del Programa “*Fortaleciendo la transición del Nivel Inicial al Primer Ciclo de Primaria, para mejorar los aprendizajes de los alumnos*”, en 10 centros educativos de su red. Las cifras aproximadas de beneficiarios del programa se exponen a continuación:

- 2 539 estudiantes de preprimario, primero y segundo de primaria.
- 10 equipos de gestión.
- 70 docentes.
- 7 técnicos distritales.
- Más de 3 000 padres, madres o tutores.

Los indicadores para la selección de los centros educativos fueron consensuados en una jornada de trabajo con los equipos técnicos nacionales de Fe y Alegría y tres docentes externas que apoyaron la réplica de la jornada en las regiones. Estos indicadores son:

- Equipo de gestión comprometido con los cambios requeridos para la instalación del proceso de transición entre niveles.

---

<sup>9</sup> Para más información sobre Fe y Alegría Dominicana, se puede acceder al siguiente sitio web <https://feyalegria.org.do/#>

- Una coordinadora de primer ciclo de primaria que promueva y realice acompañamiento a la capacitación.
- Docentes del nivel inicial, primer y segundo grados de primaria con una actitud positiva al cambio.
- Interés por la familia de participar en este proceso.

Entre las acciones descritas en el programa, se incluye la capacitación sobre la transición a los equipos de gestión y docentes del nivel inicial y primaria para garantizar la continuidad entre ambos niveles. Aunque no están documentados, a partir del testimonio de los encargados del programa, durante su primera fase de implementación (el primer semestre del 2016) se detectaron deficiencias relacionadas con el perfil docente, lo que se traduce en una práctica educativa de baja calidad y, por ende, bajos resultados en el rendimiento de los estudiantes, especialmente en lectura y escritura. A partir de estos resultados, el programa se plantea una segunda fase con los siguientes componentes:

- Elaboración de una línea base de los grados de preprimario, primer y segundo grado de primaria en los 10 centros educativos que forman parte del programa. Para disponer de datos iniciales, que permitan identificar el efecto del Programa de Transición en función mejorar los ambientes de aprendizaje del nivel inicial y los aprendizajes en comprensión lectora y matemáticas de los estudiantes de primer y segundo grado de los centros educativos beneficiados con este Programa.
- Formación en la acción a las docentes del nivel inicial, para fortalecer el modelo pedagógico del nivel e impactar la calidad del proceso educativo.
- Formación en la acción a las docentes de primer y segundo grado de primaria, coordinadoras del nivel inicial y primer ciclo de primaria y a los directores/as de los centros educativos que forman parte del programa. El objetivo principal de este componente es fortalecer la implementación del proceso de articulación entre ambos niveles.
- Organización del aula y recursos de aprendizaje: este componente pretende ejecutar acciones para la dotación de los recursos necesarios en cantidad y

calidad y establecer los parámetros de uso y de ambientación de las aulas a partir del currículo y modelo educativo de ambos niveles.

- Seguimiento y acompañamiento: Desde este componente se pretenden ejecutar acciones como: observar la práctica, reflexionar sobre esta y crear las condiciones básicas para lograr la aplicación de un modelo pedagógico coherente al enfoque educativo asumido en los diseños curriculares. Realización los grupos pedagógicos como el espacio de encuentro entre los docentes de cada centro educativo para reflexionar sobre su labor docente, especialmente de cara al proceso de transición de los estudiantes, quienes deberán estudiar y compartir sus experiencias con el propósito de ir buscando soluciones a los problemas relacionados con el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y la instalación de los procesos de transición entre niveles, con el apoyo sistemático de la coordinadora del primer ciclo de primaria de los centros educativos beneficiados por el programa.
- Participación de la familia: para Fe y Alegría este componente es vital ya que la comunicación y participación, con las familias y la comunidad es un eje central de su accionar y se realizan múltiples actividades y programas destinados a fortalecer su involucramiento en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

La implementación de esta segunda fase del programa inició en el 2016; sin embargo, su ejecución ha presentado retrasos por falta de fondos financieros, recursos humanos para la coordinación y capacitaciones, equipamiento, entre otras limitaciones.

Además de la experiencia de Fe y Alegría, hasta el momento no se han encontrado investigaciones o iniciativas institucionales en la República Dominicana que aborden la transición del nivel inicial a primaria y las actividades de articulación que se promueven y realizan desde los centros educativos. Se conocen escasas actividades, por lo general aisladas, que se realizan al interior de centros educativos, tanto públicos como privados. Estas se realizan a partir del interés individual de docentes y directores por resolver algunas de las dificultades que presentan y de la importancia que para ellos tiene abordar este proceso. Sin embargo, estas no responden a planes, políticas, objetivos institucionales, ni a la práctica educativa planificada sistemáticamente. Así

mismo, en el Diseño Curricular vigente, tanto del nivel inicial como de primaria, tampoco se plantea transición educativa entre ambos niveles.

#### **2.6.4 La articulación educativa**

En los ambientes educativos es común el uso de los conceptos “articulación” y “transición” de forma indistinta. Sin embargo, se encontraron interesantes aportes para la comprensión de las similitudes, diferencias y relación entre ambos conceptos. En el documento de la Oficina de Educación y Cultura (OEA/OEC) y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2009), se explica que:

En América Latina, el concepto de transición ha sido estudiado principalmente desde la articulación. La articulación se hace desde las instituciones, entre los niveles de educación (el nivel de educación preescolar con el nivel de educación primaria) por medio, principalmente, del currículo. Una manera de favorecer las transiciones de un nivel al otro es articulando el currículo para garantizar continuidad (p. 31).

Al relacionar el concepto articulación con el de transición, Peralta (2007) afirma que:

...el desarrollo del niño/a estaría comprendido por diferentes transiciones a lo largo de su vida que son procesos internos, requiriendo de procesos de articulación para poder enlazar cada nueva etapa alcanzada. En otras palabras, como los procesos de transición son “procesos internos”, para poder fortalecerlos o favorecerlos, se requiere de procesos de articulación, que son “procesos externos” y sobre los que se interviene (p. 5).

Sin embargo, Peralta (2006), basado en Loris Malaguzzi (1998), precursor de la experiencia educativa de Reggio Emilia en Italia, indica que existe un choque de enfoques entre el educación inicial y primaria que no permite la articulación entre ambos niveles.

Si la Escuela Infantil (3–6 años) tiene que ser preparatoria y ser una continuidad con la de después, te encuentras prisionero de modelos e itinerarios que terminan en un embudo. Creo que el embudo es un objeto execrable. A los

alumnos no les gusta. Para lo único que sirve es para apretar, estrangular, hacer pasar lo que es grande por algo pequeño (p. 16).

Así mismo, y con el interés de aportar a la mejor comprensión de estos dos conceptos y su relación, cabe citar de nuevo el documento de la Oficina de Educación y Cultura (OEA/OEC) y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2009):

...en el ámbito educativo trabajar en transiciones se refiere no sólo al conjunto de actividades puntuales llevadas a cabo por los programas/centros al finalizar el año, para introducir al niño/a la nueva institución a la que asistirá, sino al conjunto de actividades en la instancia inicial a las que se dará continuidad en la siguiente instancia y a las que se incorporará un nivel de progresión y diferenciación. Este conjunto de actividades se traduce en un currículo y es producto de una política de formación docente, de participación de los padres, etc. (p. 27).

Se entiende que, en las instancias educativas oficiales, existe el interés de emprender acciones más formales para el abordaje de este tema. A través de la difusión de este trabajo de investigación, se pretende, además, concientizar y motivar a la comunidad educativa a atender este proceso a favor del adecuado desarrollo de los estudiantes y de su formación integral.

### **2.6.5 El papel de la escuela en la transición**

Las instituciones educativas tienen un papel clave en la transición, ya que pueden garantizar el éxito del proceso o ser un obstáculo para su consecución (Balduzzi et al., 2019; Shinali, 2020). La escuela debe estar preparada para satisfacer las necesidades y responder a las características individuales de los alumnos y la diversidad cultural de sus familias (Correia y Marques-Pinto, 2016; McLean et al., 2017); de lo contrario, puede contribuir con el fracaso de la transición (Balduzzi et al., 2019). Medina (2006) y Shinali (2020) señalan que las autoridades de educación y las instituciones educativas deben capacitar a los docentes en relación con las teorías que explican el proceso de transición, las técnicas y prácticas que mejoren las condiciones de transición de los alumnos de inicial a primaria. Se requiere asesorar y acompañar a los docentes en el diseño de estrategias didácticas de adaptación, integración y

continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Apostolou y Stellakis, 2020; Sepúlveda, 2005; Sisson et al., 2020).

Esto implica, necesariamente, involucrar a las familias en el proceso educativo, como lo sugiere Tao et al. (2019). De acuerdo con Yeboah (2002) y Fabian y Dunlop (2006), las diferencias entre la familia, la cultura familiar y la escolar, los programas educativos y la escuela suponen mayores retos y dificultades para los alumnos. Por lo tanto, la escuela debe garantizar que no existan tales diferencias o, al menos, que sean mínimas. Además, siguiendo a Webb et al. (2017), la institución educativa debe ofrecerles apoyo a los padres para vivir, de la mejor manera posible, la transición de sus hijos y estar en capacidad de apoyarlos en este proceso.

Similarmente, Webb et al. (2017) y Shinali (2020) consideran que las autoridades educativas, las escuelas y los educadores deben apoyar a los padres en el manejo de los cambios en sus roles, responsabilidades y relaciones durante las transiciones escolares de sus hijos. Las escuelas deben proporcionar un espacio para que los padres compartan su propia transición a las narrativas escolares, lo cual podría ayudar a comprender mejor el efecto de las percepciones y concepciones de los padres sobre ellos y sus hijos abordan el proceso de transición (Tao et al., 2019). Por lo tanto, existe una necesidad urgente de que las autoridades educativas apoyen a las escuelas para que desarrollen programas contextualizados, integrales, colaborativos, inclusivos de apoyo a los padres, para mejorar su comprensión sobre el proceso de transición (Sepúlveda, 2005; Tao et al., 2019).

Por su parte, Rodríguez y Turón Díaz (2007), Ahtola et al. (2011) y Urbina (2019) proponen como estrategia que la escuela programe visitas de los alumnos de preescolar y sus padres a los salones de primaria, planifique y promueva reuniones entre los docentes de ambos niveles, y garantice la vinculación de la familia con la escuela en la planificación escolar. Escobar de Murzi y Silva (2007), Urbina (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020) también proponen la creación de un aula conjunta en procura de que los alumnos de primaria ayuden a los alumnos de educación inicial, como mediadores del proceso de aprendizaje en el sentido de las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky (Payer, 2005; Tudge, 1990).

Abello (2008) afirma que existe la necesidad de crear directrices institucionales para el manejo de las transiciones educativas que orienten a los docentes y le permitan a la institución educativa garantizar la permanencia y promoción de los alumnos en el sistema educativo. Tales lineamientos deberían contemplar la articulación horizontal y vertical, que garanticen el éxito del proceso educativo. Para Abello (2008), la articulación horizontal, se refiere a las interacciones entre escuela, familia, comunidad e instituciones, que contribuyen con la función formadora escuela. Esta autora considera se requiere un trabajo articulado horizontal entre estos entes para apoyar las transiciones del alumno y garantizar la calidad del proceso educativo y su permanencia y promoción en el sistema escolar. Por su parte, la articulación vertical supone el trabajo conjunto con los alumnos y docentes de preprimario y primero, para facilitar la transición y la articulación entre ambos niveles.

En síntesis, siguiendo a Abello (2008), las transiciones del nivel inicial al primer grado exigen a las instituciones escolares repensar el abordaje pedagógico para garantizar su éxito. Debe buscar alternativas para articular las interacciones entre los implicados en el proceso educativo y facilitar la adaptación a los cambios de los alumnos. La Oficina de Educación y Cultura de la OEA (2009) que la escuela debe ofrecer un servicio de calidad, lo cual conlleva compensar las necesidades de los involucrados en el proceso educativo. La escuela debe reconocer y responder a las necesidades e intereses de los alumnos. Esto supone, necesariamente, adaptar algunos parámetros, como el número de estudiantes por clase, el diseño curricular, la participación de la familia, la formación docente y personal y la creación de documentación teórica y técnica sobre la transición.

### **2.6.6 El papel de los profesores en las transiciones**

Los docentes son actores clave para lograr el éxito de la transición educativa, pues les corresponde planificar, diseñar y ejecutar estrategias y actividades como parte del proceso educativo. Tanto sus percepciones y concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre la transición, como su experiencia y práctica pedagógica pueden afectar su desarrollo y favorecer u obstaculizar su éxito (Fabian y Dunlop, 2006; Martino, 2014; Ondieki y Mweru, 2020). Por lo tanto, es recomendable que la docencia de los cursos involucrados en la transición esté a cargo de docentes con

experiencia que puedan desarrollar las estrategias y actividades necesarias para favorecer este proceso (Ondieki y Mweru, 2020).

Asimismo, los docentes requieren haber tenido formación universitaria o haber participado en programas de actualización docente sobre la transición educativa de educación inicial a educación primaria. Como parte de su formación, deben desarrollar habilidades para fomentar la autonomía de los alumnos para el paso de una modalidad escolar no obligatoria a una obligatoria (Martino, 2014). Por otro lado, los docentes tienen un papel fundamental en la incorporación de las familias en el proceso educativo, pues contribuyen a eliminar los miedos, aclarar dudas y preocupaciones de los padres relacionadas con el paso de sus hijos a la educación primaria (Balduzzi et al., 2019; Li y Hung, 2019; Martino, 2014; Tao et al., 2019).

Por ello, si la enseñanza universitaria no ofrece la formación docente necesaria relacionada con las transiciones educativas que les permitan afrontarlas de forma exitosa, los docentes deben procurar participar en programas de formación permanente para compensar las carencias (Gómez, 2014). En este contexto, Ahtola et al. (2011), Gómez (2014), Boyle et al. (2018a, 2018b), Bagué (2019), Balduzzi et al. (2019), Tao et al. (2019), Urbina (2019), Apostolou y Stellakis (2020), Ondieki y Mweru (2020) y Sisson et al. (2020) proponen que los docentes realicen las siguientes actividades para favorecer la articulación durante la transición del nivel inicial a primaria:

1. Acordar con los centros educativos los aspectos curriculares necesarios para garantizar el éxito de la transición y la continuidad.
2. Desarrollar metodologías, estrategias pedagógicas y actividades didácticas conjuntas entre inicial y primaria.
3. Realizar en primaria actividades lúdicas e incluirlas en el trabajo de forma dinámica.
4. Permitir la integración de las familias en las experiencias de clase, curriculares y extracurriculares.
5. Planificar reuniones periódicas entre los docentes de inicial y primaria para informar sobre aspectos importantes que puedan afectar el proceso de transición.
6. Informales a los alumnos sobre los cambios en la metodología, evaluación, recursos, horarios y materiales que tendrán en primaria.

7. Realizar actividades de inducción para que los alumnos se ajusten a los cambios del espacio, horarios y uso de los recursos.
8. Establecer hábitos de comportamiento en el curso de educación inicial (para entrar a clase, tener recesos, comer, jugar; respetar turnos de palabra).
9. Determinar las competencias mínimas de lectoescritura, lógica matemática y psicomotricidad que los alumnos deben adquirir al finalizar la educación inicial.
10. Crear un plan de ayuda a la transición entre inicial y primaria, para que compartan los maestros, alumnos y directivos de ambos cursos.
11. Diseñar planes de acción tutorial conjuntos entre los docentes y las familias de ambos cursos.
12. Identificar a los alumnos con mayor dificultad de adaptación a los cambios que supone la transición, para ofrecerle atención individualizada.
13. Realizar visitas a primer grado para familiarizar a los alumnos con los docentes de aula y especialistas, los directivos, las aulas, los recursos, el patio.
14. Realizar reuniones informativas con los padres para ofrecerles orientaciones de cómo podrían participar para favorecer la articulación durante la transición.

### **2.6.7 El papel de la familia en la transición**

Para los miembros de la familia, la transición educativa del nivel de educación inicial a primaria es un proceso que les genera estrés, miedos, dudas y preocupaciones y problemas (Balduzzi et al., 2019; Escobar de Murzi y Silva, 2007; Li y Hung, 2019; Martino, 2014; Tao et al., 2019; Webb et al., 2017). Balduzzi et al. (2019) y Urbina (2020) encontraron que esta percepción es independiente del país donde se haya realizado el estudio. Generalmente, estas emociones y actitudes surgen a partir de la evocación de sus experiencias escolares. Dependiendo del tipo de recuerdos, si son positivos o negativos, estos pueden favorecer u obstaculizar la transición (Balduzzi et al., 2019; Gimeno, 1996). Para algunos autores, la familia tiene una influencia intergeneracional en las transiciones educativas, pues las vivencias, sensaciones y emociones previas de los miembros de familias posibilitan el condicionamiento del desarrollo del proceso de transición de sus hijos, la familia puede transmitir miedo e incertidumbre (Balduzzi et al., 2019; Fabian y Dunlop, 2006; Gómez, 2014; Li y Hung, 2019; Martino, 2014; Webb et al., 2017).

Por lo tanto, Escobar de Murzi y Silva (2007), Martino (2014) y Correia y Marques-Pinto (2016) consideran que la familia, especialmente los padres, tiene un rol fundamental en la transición educativa. Webb et al. (2017) sostiene que los padres son agentes activos en la construcción del proceso de transición educativa. Por lo tanto, familia y escuela deben trabajar articuladamente, compartir responsabilidades, tomar decisiones de forma conjunta y compartir información sobre los alumnos (Tao et al., 2019). Existe una asociación entre la participación de la familia en la vida educativa, el éxito de la transición educativa y el éxito en el desenvolvimiento académico de los alumnos (Balduzzi et al., 2019; Martino, 2014; Tao et al., 2019; Urbina, 2019, 2020).

Abello (2008) y Correia y Marques-Pinto (2016) resaltan la importancia de analizar cómo los padres perciben las transiciones de sus hijos. Consideran que existen factores que pueden favorecer o entorpecer la transición que suelen discutirse en los en los grupos de discusión con las familias, entre los cuales menciona el ambiente, la edad de inicio de la escolaridad, las diferencias de género en el aprendizaje, la posibilidad de preparación institucional formal para la transición, el nivel de exigencia académica y las expectativas de los padres (Ling Chan, 2012; Tao et al., 2019). Por lo tanto, las transiciones requieren un abordaje integral que permita comprender los factores relacionados con el contexto familiar y sociocultural del niño que pueden influir en su desarrollo (Abello, 2008; Correia y Marques-Pinto, 2016; Tao et al., 2019; Webb et al., 2017).

Para Fabian y Dunlop (2006) y Tao et al. (2019), la transición es un asunto que le compete a la familia y, por lo tanto, existe la necesidad incluirla en su abordaje y en la planificación de las actividades en torno a esta. Esto implica permitir que las familias y la escuela trabajen mancomunadamente para apoyar el desarrollo educativo de los alumnos. Abello (2008) afirma que la comunicación entre padres y escuela son clave para lograr el éxito escolar. El compromiso de los padres con la educación de sus hijos incide positivamente en la asistencia escolar, aumenta las tasas de permanencia y promoción, disminuye la repitencia, aumenta el nivel de satisfacción de alumnos, padres y docentes, disminuye los problemas de disciplina y mejora el rendimiento académico (Tao et al., 2019).

Blacher y McIntyre (2006) y Ahtola et al. (2011) consideran que el trabajo coordinado entre la familia y los maestros es esencial para facilitar las transiciones. Se pueden realizar acciones concertadas y articuladas para facilitar las transiciones: planear visitas a la escuela antes de comenzar el año escolar, realizar juegos con los futuros compañeros de clase, realizar reuniones con la futura maestra para conocer las actividades a realizar y cómo pueden apoyar desde la casa.

Abello (2008) y Gómez (2014) sostienen que el éxito de la transición puede verse afectado por la disponibilidad de tiempo y la calidad de la atención de la familia para apoyar al niño en este proceso. Por lo tanto, se debe tener en cuenta el tamaño y la composición de la familia, las edades de los hijos, el nivel económico, educativo y social de los padres, los conocimientos, el nivel de participación en el proceso de aprendizaje de sus hijos, las pautas de crianza y el papel que le atribuyen a la educación en el desarrollo social (Correia y Marques-Pinto, 2016; Hosokawa y Katsura, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su et al., 2020; Tao et al., 2019).

En síntesis, siguiendo a Gómez (2014), Li y Hung (2019) y Tao et al. (2019), se puede afirmar que, desde el ámbito familiar, se puede fomentar sentimientos de seguridad en el niño, crear un ambiente de confianza y optimismo y actitud positiva hacia el nuevo grado, resaltando los aspectos positivos del paso a primer grado y las buenas experiencias que esto supone. Contrariamente, también se pueden transmitir inseguridad y miedo, lo cual puede influir de forma negativa en la percepción del niño del nuevo grado y, en consecuencia, puede afectar su proceso de adaptación, haciéndolo más lento, traumático y difícil.

#### **2.6.8 Papel de los alumnos en la transición**

Martino (2014) afirma que los alumnos, como principales protagonistas del proceso de transición educativa, son los principales afectados de lo que se hace, o deja de hacerse, cuándo y cómo se hace. La transición del nivel inicial a primaria se considera exitosa para los alumnos cuando les gusta ir a la escuela, tienen un buen desempeño académico (Correia y Marques-Pinto, 2016; Couper y Rietveld, 2019; Yeboah, 2002) y están preparados social, emocional, psicológica, física e intelectualmente para establecerse en la escuela primaria (Acero et al., 2019; Hamerslag

et al., 2018; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002; Yeboah, 2002;). Sin embargo, por lo general, las emociones, intereses, necesidades y expectativas de los alumnos no son tomadas en cuenta (Broström, 2019; Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir et al., 2019; Fridani, 2020; Graham, 2019; Ling Chan, 2012; Li y Hung, 2019; Nicholson, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; San Román, 2019; Urbina, 2019, 2020). Cassidy (2005) y Peralta (2006) consideran que la transición les genera tensión, ansiedad, miedo y bajo rendimiento a algunos alumnos. Su afrontamiento significa una gran oportunidad para el desarrollo intelectual, social y afectivo del niño (Margetts, 2002; Acero et al. 2019). En cambio, cuando se maneja de forma apropiada, los alumnos no enfrentan dificultades (Acero et al., 2019; Margetts, 2002; White y Sharp, 2007).

Las transiciones que no ocurren de forma adecuada pueden afectar el éxito escolar y el desarrollo psicológico y social de los alumnos (Acero et al., 2019; Hamerslag et al., 2018; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002; White y Sharp, 2007; Wong, 2014). Como indicador de transiciones poco exitosas, los alumnos suelen: rechazar la escuela, llorar, irritarse, sufrir crisis de ansiedad, aislamiento, sentir temores, aislarse, sentirse excluidos socialmente, tener bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Acero et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Cassidy, 2005; Correia y Marques-Pinto, 2016; Hosokawa y Katsura, 2019; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002; Parent et al., 2019; Stenseng et al., 2015; Wong y Power, 2019). Parent et al. (2019) encontraron que las concentraciones de cortisol de los alumnos aumentan durante la transición debido al estrés que le provoca este proceso. Es necesario, en consecuencia, un apropiado abordaje pedagógico y sociopsicológico (Acero et al., 2019; Broström, 2019; Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir et al., 2019; Hamerslag et al., 2018; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Quinn y Hennessy, 2010; San Román, 2019).

Las emociones negativas de los alumnos suelen estar relacionadas con el espacio, horarios, recursos, evaluación, los tiempos de juego y cambios en sus rutinas (Hamerslag et al., 2018; Ling Chan, 2012; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002). Por lo tanto, se les deberían permitir a los alumnos que expresen sus inquietudes, sentimientos, emociones y, a partir de ellas, diseñar estrategias que cubran sus necesidades y les

permiten alcanzar el éxito académico (Acero et al., 2019; Cassidy, 2005; Hamerslag et al., 2018; Margetts, 2002; Martino, 2014).

Yeboah (2002) y White y Sharp (2007) encontraron que, durante la transición al primer año, los alumnos se enfrentan a una serie de discontinuidades en sus vidas que implican nuevos aprendizajes que pueden influir en rendimiento académico y desarrollo cognitivo, psicológico y social (Acero et al., 2019; Hamerslag et al., 2018; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002). Aunque la mayoría de los alumnos pequeños se sienten positivos sobre la transición a la escuela, a algunos les preocupa hacer amigos, comprender las reglas y rutinas y el equilibrio entre el trabajo y el juego (Acero et al., 2019; Cassidy, 2005; Hamerslag et al., 2018; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002). Resaltan la necesidad de conocer las necesidades e intereses de los alumnos para facilitar la continuidad, la comunicación y la inducción durante la transición.

Rimm-Kaufman y Pianta (2000), Cassidy (2005), Webb et al. (2017) y Boyle et al. (2018a, 2018b) recomiendan que las estrategias educativas y las acciones institucionales vinculadas a la transición se enfoquen en una perspectiva más amplia centrada en el niño, que considere al vecindario, la familia, los compañeros y los docentes: La transición a la escuela debe definirse en términos de vinculaciones entre los alumnos y sus entornos, como el centro educativo, compañeros, familias y vecindario. La medición de la preparación de los alumnos para la escuela debe comprender como estos factores influyen de forma combinada, la relación entre estos y el contexto educativo y sus efectos directos e indirectos en los alumnos (Acero et al., 2019; Boyle et al., 2018a, 2018b; Ling Chan, 2012; Margetts, 2002).

Por lo tanto, el estudio de este período de transición debe analizar cómo las relaciones y los distintos contextos transforman con el tiempo, y la forma en que el cambio y la estabilidad en estas relaciones se convierten en aspectos clave de la transición de los alumnos a la escuela (Margetts, 2002; Hamerslag et al., 2018; Acero et al., 2019).

### 2.6.9 Factores relacionados con la transición educativa de inicial a primaria

La revisión de la literatura sugiere que la transición educativa puede ser afectada por y, a su vez, afectar a los distintos factores relacionados con los agentes involucrados en este proceso educativo (Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). Entre estos destacan:

- El componente social y psicológico de los alumnos y los mecanismos que emplean para solucionar los problemas y obstáculos, lo que supone la transición de que disponen para enfrentar los desafíos (Acero et al., 2019; Balduzzi et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Broström, 2019; Cassidy, 2005; Einarsdóttir et al., 2019; Einarsdóttir, 2007; Hamerslag et al., 2018; Ling Chan, 2012; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Puccioni et al., 2019; Quinn y Hennessy, 2010; San Román, 2019; Su et al., 2020; Wong, 2014).
- La influencia familiar, especialmente la percepción de los padres y los mecanismos de acompañamiento que emplean (Balduzzi et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Boyle et al., 2018a, 2018b; Cassidy, 2005; Graham, 2019; Hamerslag et al., 2018; Hosokawa y Katsura, 2019; Li y Hung, 2019; Ling Chan, 2012; Margetts, 2002; Puccioni et al., 2019; Tao et al., 2019; Urbina, 2019, 2020; Wilder, 2019).
- Las percepciones de los docentes sobre la transición y sus prácticas pedagógicas para garantizar el éxito de este proceso (Ackesjö, 2013; Ahtola et al., 2011; Balduzzi et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Cassidy, 2005; Corsaro y Molinari, 2000; Hamerslag et al., 2018; Karila y Rantavuori Ling Chan, 2012;, 2014; Li y Hung, 2019; Nicholson, 2019; Ondieki y Mweru, 2020; Urbina, 2019, 2020; Wilder, 2019).
- La formación y acompañamiento docente de parte del Ministerio de Educación, en general, y de la institución educativa, en particular (González et al., 2019; Li y Hung, 2019; Ondieki y Mweru, 2020; Shinali, 2020).
- La disponibilidad de documentación institucional sobre la transición (Abello, 2008; Heiskanen, 2020; Martino, 2014; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Ondieki y Mweru, 2020; Shinali, 2020).

- La infraestructura y mobiliario de la institución y el ambiente en ambos niveles educativos (Gómez, 2014; Peralta, 2006; Ondieki y Mweru, 2020; Shinali, 2020; Yeboah, 2002).
- El currículo escolar y las políticas educativas (Gómez, 2014; Peralta, 2006; Ondieki y Mweru, 2020; Shinali, 2020; Yeboah, 2002).
- La tensión que experimentan los alumnos es un factor que puede romper la continuidad de la transición, repercutir de forma negativa con prácticas educativas, el desempeño académico de los alumnos, las interacciones sociales entre los alumnos y entre ellos y los docentes (Acero et al., 2019; Balduzzi et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Cassidy, 2005; Hamerslag et al., 2018; Ling Chan, 2012; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002; Su et al., 2020; Yeboah, 2002).
- El ambiente físico, el contexto demográfico y socioeconómico del niño y su familia (Boyle et al., 2018a, 2018b; Cassidy, 2005; Li y Hung, 2019; Li y Hung, 2019; Margetts, 2002; Puccioni et al., 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su et al., 2020; Tao et al., 2019; Urbina, 2019, 2020).
- Origen étnico de los alumnos y padres (Puccioni et al., 2019; Yeboah, 2002).

Peralta (2006, 2007) identificó que intervienen dos factores:

#### 1. Factores internos

Entre los factores internos, considera el desarrollo afectivo y cognitivo:

##### a) Desarrollo afectivo:

- Confianza.
- Seguridad.
- Autoestima.
- Resiliencia.
- Estrategias adaptativas.
- Actitudes frente al cambio.

##### b) Desarrollo cognitivo:

- Conocimiento sobre el entorno.
- Procesos cognitivos.

- Competencia lingüística.
- Habilidades de lectoescritura.
- Habilidades matemáticas.

## 2. Factores externos

Entre los factores externos, Peralta (2006, 2007) considera los siguientes:

- Apoyo afectivo familiar.
- Apoyo para potenciar fortalezas de los alumnos.
- Actitudes de la familiar frente al cambio.
- Desarrollo de actividades de preparación a situaciones nuevas.
- Acompañamiento frente a situaciones nuevas.
- Definición de la familia de continuidad, transición, progresión y diferenciación.
- Promoción del desarrollo cognitivo y lingüístico.
- Procura de condiciones para el acceso a la escuela.

Por su parte, Yeboah (2002) refiere cinco factores que pueden facilitar o entorpecer el éxito de la transición educativa. Los cuatro primeros son factores externos al estudiante; el último se refiere a las características personales de los alumnos, lo cual coincide, de alguna manera, con la clasificación de Peralta (2006, 2007):

- 1) Factores asociados con las políticas educativas
  - a. Teorías y paradigmas
  - b. Políticas en educación infantil
  - c. Políticas en la educación primaria
  - d. Prácticas escolares y de la primera infancia
  - e. Rol del gobierno
- 2) Factores asociados con la escuela
  - f. Preparación para la escuela, incluidos programas de transición y apoyo posterior a la transición
  - g. Intercambio de información entre instituciones de educación infantil y primaria
  - h. Continuidad

- i. Cultura escolar y métodos de enseñanza
- j. Compañeros
- 3) Factores asociados con el hogar
  - k. El involucramiento de los padres y colaboración entre el hogar y el centro educativo
  - l. Situación socioeconómica y antecedentes familiares
- 4) Factores asociados con la etnia, la cultura y el idioma
  - m. Origen étnico
  - n. Cultura e idioma
  - o. Las necesidades especiales de los alumnos migrantes
- 5) Factores asociados con las características personales de los alumnos
  - p. Alumnos con necesidades especiales
  - q. Vistas de los alumnos
  - r. Edad y otros factores

Finalmente, siguiendo a Gómez (2014), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020), una adecuada articulación en las transiciones debería considerar los siguientes factores. Aunque estos autores no clasifican los factores, también se observan dos grandes grupos, que coinciden con los factores internos y externos, previamente descritos:

- La infraestructura.
- La planificación pedagógica.
- La realización de actividades culturales compartidas, significativas para los alumnos y alumnas.
- Las políticas educativas y las normativas existentes.
- Las concepciones de los alumnos.
- El rol de los docentes.
- La participación de la familia.

Como puede observarse, estas tres clasificaciones coinciden en identificar factores internos, inherentes a los estudiantes, y factores externos, relacionados con el contexto educativo, institucional, familiar y social, que afectan la transición educativa y

pueden influir en su éxito o el fracaso. En las tres clasificaciones, se enfoca la transición de manera integral, por lo que los estudiantes, la familia, los docentes y la institución educativa tienen un papel importante en este proceso.

Para prevenir y resolver los problemas asociados a los factores antes mencionados, Ahtola et al. (2011), León (2011), Sepúlveda (2005), Gómez (2014), Hamerslag et al. (2018), Balduzzi et al. (2019), Tao et al. (2019), Urbina (2019), Apostolou y Stellakis (2020), Ondieki y Mweru (2020) y Sisson et al. (2020) proponen las siguientes actividades:

- Establecer coordinación de los maestros implicados, mediante la realización de reuniones periódicas para tomar de decisiones conjuntas, acordar la metodología a seguir, proponer actividades, informar a los alumnos.
- Realizar reuniones con las familias, para informar sobre el nuevo curso y cómo ayudar a preparar sus hijos.
- Informar al personal especialista sobre los alumnos que presenten problemas de adaptación a primaria.
- Programar visitas de los alumnos del nivel inicial a las instalaciones de primaria (salón de clases, patio, aula de música, gimnasio), para que se familiaricen y conozcan a sus futuros maestros.
- Programar visitas de los docentes de primaria y el personal especialista a las aulas de educación inicial para que conozcan a los alumnos y proyectarles confianza realizando actividades juntos.
- Crear planificación conjunta entre ambos niveles.
- La Fundación Van Leer (2006), por su parte, resalta la importancia de la socialización con los compañeros y la contribución que pueden hacer los alumnos mayores respecto de la preparación de los más pequeños sobre sus expectativas en la situación nueva (Ling Chan, 2012).

En síntesis, como se ha expuesto, la transición del nivel inicial a primaria es un proceso bastante complejo que involucra múltiples factores. Entre los relacionados con la institución educativa, se contemplan las normativas, planes, programas y proyectos institucionales, la infraestructura y la dotación de recursos. También, la formación de

los docentes de ambos niveles es crucial para lograr el éxito en la transición. Otro aspecto relevante tratado en esta sección es la inclusión de las familias en el proceso educativo de sus hijos, en la toma de decisiones respecto de qué se hace y cómo se hace. En suma, una integración armoniosa de estos factores puede lograr que haya una apropiada articulación entre estos niveles y, en consecuencia, se puede garantizar la formación integral de los niños.

#### **2.6.10 Investigaciones sobre las transiciones educativas**

Hay abundante investigación sobre las transiciones educativas en el ámbito internacional. Este proceso se ha estudiado en distintos niveles y modalidades educativas, también, se ha analizado desde distintas perspectivas teóricas. Alvarado (2009) propone analizar las transiciones que se viven en la infancia desde cuatro perspectivas complementarias:

- Desde la perspectiva sociológica constructivista, Berger y Luckman (2003) Mieles y García (2010) y Soto (2012) analizan cómo se autodefinen los alumnos y las alumnas en términos sociales, cómo concretan y resignifican continuamente los aspectos culturales y el ordenamiento de sus relaciones sociales.
- La segunda perspectiva es psicológica, a partir de esta se analizan “los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que solo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro” (Alvarado 2009, p. 17).
- La tercera perspectiva se basa en las propuestas de Heller (1994) sobre la vida habitual y los mundos que la conforman desde el ámbito de la filosofía política. Esta autora sostiene que, a partir de lo cotidiano, se construye lo humano y se crean las condiciones necesarias para la conformación del “nosotros” (Alvarado, 2009, p. 17).
- Finalmente, el cuarto enfoque considera los aportes de Sen (1999, 2000) y Anand y Sen (2000) desde una perspectiva económica, cuya teoría de las oportunidades y las capacidades establece que no es suficiente reconocer que el niño y la niña son sujetos de derecho, si no se estimula y robustece de forma

paralela su potencial humano para desenvolverse en el mundo desde el ejercicio de los derechos y el desarrollo de sus potencialidades.

La integración de estas perspectivas posibilita ver al niño desde múltiples dimensiones como sujeto protagonista de su desarrollo, con una mirada integral que toma en cuenta los procesos de carácter individual y social, el estudio del ambiente físico y el contexto social, económico, político y cultural (Boyle et al., 2018a, 2018b; Urbina, 2019, 2020; Robinson y Tyler, 2020). En este sentido, los procesos de transición no pueden ser ajenos a los estadios del desarrollo del niño. Tampoco debe dejarse de lado el papel de la familia, contexto donde se desenvuelve el niño hasta que se delega su educación a terceros especializados en la materia. Por ello, Abello (2008) sostiene que la transición implica un trabajo articulado entre actores e instituciones, que deben reconocerse mutuamente, que permita mejorar el desarrollo del niño y la niña y hacer más llevaderos los cambios que se le presenten.

Con la globalización y la forma predominante de interacción en la sociedad, coherente con el paradigma que reza que “No es el pez más grande el que se come al pequeño sino el más veloz”, los servicios educativos y las metodologías de enseñanza han experimentado grandes cambios. Estos llevan consigo numerosas transiciones que les general dificultades y retos a los alumnos y a sus familias (Faur, 2017; Yeboah, 2002). Entre estos como se ha mencionado, está el paso de la guardería al preescolar y de este nivel a la escuela primaria (Fabian y Dunlop, 2006; Myers, 1997).

En esas transiciones iniciales, tal como afirman Swartz et al. (2016), las relaciones entre los alumnos, las familias, los proveedores de atención temprana y los docentes son clave para ofrecer una atención infantil de calidad. Coherentemente, Fabian y Dunlop (2007) consideran que la transición educativa:

...se refiere al proceso de cambio que se experimenta cuando los alumnos (y sus familias) se mueven de un “setting” a otro. Por ejemplo, cuando un niño se mueve de la casa al preescolar, o de preescolar a la escuela. Incluye la extensión de tiempo que toma hacer ese cambio, spanning el tiempo entre cualquier visita de pre-entrada y de establecimiento, a cuando el niño está totalmente establecido como un miembro en el nuevo “setting”. Es usualmente

un período de demandas de desarrollo intenso y acelerado que esta socialmente regulado (p. 3).

Sin el ánimo de exhaustividad, a continuación se describen algunos estudios realizados en las distintas transiciones que atraviesan los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

#### ***2.6.10.1 Investigaciones sobre la transición de la casa a la escuela***

La *primera transición* educativa que se puede identificar en la vida de los alumnos es la que comprende el cambio de la casa a la guardería o preescolar (0-5 años). Alvarado (2009) afirma que esta etapa es dirigida casi en su totalidad por los padres y guías escolares, validando, así, lo aportes de Doek et al. (2006), quienes afirman que:

...las investigaciones han confirmado con demostraciones impresionantes que los alumnos son, desde una edad muy temprana, exploradores con curiosidad ilimitada y que “son capaces de tomar decisiones con juicio y actuar en el campo social cada cual con sus propios objetivos e intereses individuales y con sus maneras de expresar sus sentimientos e intenciones (Doek et al., 2006, p. 37, versión en español).

La literatura internacional sobre esta primera transición es amplia y prolífica. Entre los estudios realizados resalta Pianta et al. (1999), quienes presentan un enfoque dinámico y ecológico para conceptualizar y estudiar la transición al mundo educativo en su trabajo investigación *An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research*. En este trabajo, se reconoce que las transiciones tempranas juegan un papel importante en el éxito escolar posterior. Estos autores afirman que una comprensión completa de la competencia infantil debe examinar la influencia de las relaciones entre el niño y los contextos del hogar, la escuela, los compañeros, la familia y el vecindario. Además, examinan los cambios de estas relaciones con el tiempo.

Estudios posteriores, como los realizados por Boyle et al. (2018a, 2018b), han explorado perspectivas similares. Estos autores recomiendan que la investigación, las políticas y prácticas educativas sobre la transición consideren los siguientes supuestos:

- La transición a la vida escolar debe conceptuarse en términos de la vinculación entre los alumnos, las alumnas y los contextos que los rodean, como escuelas, compañeros, familias y vecindarios.
- La medición de la preparación de los alumnos para los centros educativos debe tomar en cuenta la influencia combinada de la escuela, el hogar, los compañeros, los contextos del vecindario, la vinculación entre dichos contextos y de sus consecuencias directas e indirectas en los alumnos.
- La evaluación durante la transición debe abordar los cambios de los contextos y las relaciones involucradas en la transición y cómo estos cambios forman condiciones clave de la transición de los alumnos a la escuela. Las investigaciones basadas en estos principios pueden aconsejar políticas y prácticas sobre la transición a la escuela en poblaciones normativas y de alto riesgo (Boyle et al., 2018a, 2018b).

Rathbun y Hausken (2001) analizaron los tipos de actividades de transición realizadas en escuelas de preescolar de los Estados Unidos en su trabajo *How are transition-to-kindergarten activities associated with parent involvement during kindergarten?* Los hallazgos indicaron que los docentes utilizaron un promedio de tres actividades de transición, siendo las más comunes llamar y enviar información al hogar sobre el programa, invitar a los padres e hijos a visitar el aula antes de comenzar la escuela e invitar a los padres a una orientación previa a la inscripción. Los docentes de escuelas con baja proporción de alumnos y alumnas en riesgo, de minorías o estudiantes del inglés informaron realizar más actividades de transición que los docentes en escuelas con mayor número de grupos de riesgo.

Al comparar las transiciones entre las escuelas públicas y las escuelas privadas, los docentes de las privadas informaron que llamaban por teléfono o enviaban información al hogar, organizaban visitas de alumnos y padres al comienzo del año escolar. Los docentes de escuelas con bajo porcentaje de alumnos de familias de bajos

ingresos o pertenecientes a minorías informaron una mayor asistencia de los padres a conferencias, eventos de puertas abiertas y eventos culturales, artísticos y musicales. La proporción de padres de familias de bajos ingresos que se ofrecieron como voluntarios regularmente era más baja que la de mayores recursos. Los padres provenientes de escuelas privadas tenían una actitud positiva hacia participar en actividades de transición.

La Paro et al. (2003) analizaron el comportamiento de 80 alumnos de alto riesgo y sus familias en la transición al preescolar en su estudio *Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers*. Los trabajadores escolares facilitaron actividades de transición, tales como orientaciones para padres, boletines informativos e interacciones con maestros de jardín de infantes. Las familias y los docentes fueron entrevistados y completaron cuestionarios sobre su participación y satisfacción con estas actividades. Los resultados mostraron que gran parte de las familias se involucraban en actividades relacionadas con la transición en la medida en que se les ofrecían oportunidades para ello. Los horarios de trabajo eran la mayor barrera para la participación de las familias.

#### ***2.6.10.2 Investigaciones sobre la transición del nivel inicial a primaria***

Esta *segunda transición* educativa es el paso de preescolar (nivel inicial) a la escuela primaria (6-12 años), la cual constituye el objeto de esta investigación. Kraft-Sayre y Pianta (2000) explican la transición de la educación inicial a la educación primaria desde lo que denominan como un “modelo ecológico-dinámico”, donde los alumnos son influidos y, a la vez, influyen sobre aquellas personas con las que se relacionan. Ese entorno lo constituyen la familia y la escuela, como se describe en el documento de la Oficina de Educación y Cultura de la OEA (OEC) y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2009):

El docente y la institución a la que accede el niño/a son afectadas por el niño/a que la transita. Esta visión se basa en el modelo ecológico porque toma los distintos niveles o sistemas. De ahí el énfasis que se le ha dado no sólo a cómo o cuán preparados están los alumnos para transitar de una instancia educativa a

otra, sino cuán preparadas están las instancias educativas y de cuidado para recibirlos (p. 27).

Dado que la educación primaria conlleva una preparación profunda en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los alumnos, el cambio que va desde el último ciclo de preescolar (nivel inicial) al primer curso de primaria es bastante complejo (Duncan et al., 2018; Emfinger, 2012). May y Campbell (1981), apoyándose en las consideraciones de Wincenty-Okon y Wilgocka-Okon (1973), definieron la preparación para el aprendizaje como el nivel al que debía llegar una persona para comprender asignaturas y temas específicos y básicos. Para ellos, este nivel se completaba con habilidades físicas, intelectuales y sociales características de cada grupo de individuos. Esto era suficiente para permitir que el niño o la niña cumplan con los requisitos de la escuela.

Sin embargo, en los últimos tiempos ha surgido una nueva concepción de la preparación que necesitan los alumnos para entrar con éxito a la primaria (Duncan et al., 2018; Emfinger, 2012). La llamada preparación madurativa acepta lo antes mencionado sobre la preparación para el aprendizaje. Agrega que no todos los alumnos se desarrollan al mismo tiempo; por lo tanto, la preparación no debe ser determinada por la edad sino por las facultades de evolución (Correa y Rambay, 2015; Duncan et al., 2018; Emfinger, 2012; Honrubia, 2018).

La transición del nivel inicial a la educación primaria ha sido ampliamente estudiada en distintos contextos y desde variadas perspectivas. A continuación, se presentan algunos de los estudios de campo y documentales más relevantes, organizados, como sigue: primero investigaciones sobre las perspectivas de los participantes, estudiantes, familias, docentes, de manera conjunta o por separado; luego, estudios sobre la efectividad de las prácticas de transición, los factores sociopsicológicos asociados, y la transición educativa en el contexto de la educación especial.

Seguidamente presentamos algunos estudios sobre la transición desde la perspectiva de estudiantes, familias y docentes.

Sepúlveda (2005) examinó el proceso de transición del nivel inicial a primaria en cinco escuelas chilenas desde la perspectiva de los actores involucrados. Como resultados, encontraron que: a) Tanto en el nivel inicial como en primaria, el adulto es la figura central del proceso de enseñanza, lo cual no promueve la construcción de conocimiento por parte de los alumnos, no considera sus intereses ni se prioriza el desarrollo de las competencias fundamentales para la vida y el desempeño académico. b) Hay poca frecuencia de uso de las estrategias recomendadas para estos niveles, tales como: el canto, el juego, las narraciones. c) Hay bajo interés de los estudiantes en las actividades que se les proponen y poca relación de los contenidos con su realidad. d) Se hace énfasis en los contenidos de aprendizaje relacionados a la lectura, escritura y las matemáticas.

Abello (2008) examinó las expectativas y problemáticas de los principales actores del proceso educativo: estudiantes, familias, docentes y expertos en el área de la educación, durante la transición del nivel inicial a primaria. Como resultado identificó la ausencia de lineamientos institucionales para manejar de la transición. Sugiere que las acciones de articulación entre ambos niveles educativos deben emprenderse a partir de la gestión de escuelas. Además, considera que deben promoverse relaciones de apoyo informativo a las familias en los aspectos logísticos, administrativos, metodológicos y procedimentales relacionados con el proceso de la transición.

#### 1) Estudios sobre la transición desde la perspectiva de los estudiantes

La transición también ha sido estudiada desde la perspectiva de los estudiantes. White y Sharp (2007) analizaron alternativas para apoyar el aprendizaje de los alumnos durante la transición al primer año. Estos autores realizaron entrevistas con alumnos para explorar la importancia que le atribuían a la transición. Descubrieron que la mayoría de los alumnos se adaptaron bien a la transición, pero los cambios en el plan de estudios y la pedagogía afectaron su disfrute del aprendizaje en el primer año.

Correia y Marques-Pinto (2016) analizaron el proceso de adaptación de los alumnos a la transición escolar (alrededor de los 6 años) en Portugal, comparando las percepciones de docentes de preescolar, los de primaria y padres sobre los indicadores de éxito y los factores relevantes en la transición a la escuela. Se llevaron a cabo

entrevistas a los diferentes participantes, tres con maestros de preescolar (n = 18), tres con maestros de escuela primaria (n = 13), cuatro con padres realizados antes de la transición del niño a la escuela primaria (n = 14) y cuatro con padres realizados después de que el niño transición a la escuela primaria (n = 20). Encontraron que los maestros de preescolar y primaria enfatizaron factores de carácter familiar, como la participación de los padres y el apoyo de los padres a los alumnos, los padres se refirieron con mayor frecuencia al funcionamiento general de la escuela y las características y metodología del maestro como relevantes para el proceso de adaptación en el primer año de educación primaria.

Moyle (2019) realizó una revisión de la literatura sobre el proceso de transición en alumnos indígenas australianos, considerando distintos factores vinculados a alumnos, docentes, familiares y planes de estudio. buscaba (a) proporcionar una visión general de la investigación actual sobre los factores que favorecen las transiciones del nivel inicial a primaria de alumnos indígenas, (b) considerar el papel que la televisión educativa puede desempeñar en esas transiciones, e (c) informar sobre el desarrollo de estudios de caso relacionados con el uso de la primera temporada del programa de televisión "Little J y Big Cuz" en varios entornos educativos de primera infancia en contextos sociales rurales y urbanos. Encontró que la televisión educativa puede tener un poderoso efecto en la ampliación de la visión del mundo de los alumnos y ayudarlos a comprender nuevas ideas, detalles e información. Los efectos adversos de los alumnos pequeños que miran televisión también se han estudiado en la literatura de investigación.

Entwisle y Alexander (1998) describieron la naturaleza de la transición al primer grado mediante un estudio longitudinal de una muestra aleatoria de 790 alumnos que comenzaron el primer grado en Baltimore, EE. UU. Estudiaron los factores que afectan la transición de los alumnos: modalidad de kindergarten, condiciones familiares y la migración de instituciones al cambiar de un nivel a otro. Encontraron que los alumnos que atendieron a tiempo completo el jardín de infantes, aquellos que vivían con las abuelas y quienes cursaron el nivel inicial y primer grado en la misma escuela tuvieron mejores resultados durante la transición.

Al considerar la transición del nivel inicial a primaria, es importante resaltar los aportes de Bröstrom (2002). En su estudio *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school*, realizado mediante la aplicación de un cuestionario a docentes de educación inicial y primaria de Dinamarca, encontró que la mayoría de los alumnos que esperan comenzar la escuela, a menudo describían la experiencia anticipada en términos casi mágicos y, con frecuencia, la vinculaban con la expectativa de que aprenderán a leer y escribir. Sin embargo, algunos alumnos se decepcionan y algunos experimentan una especie de fracaso. Concluyó que un número preocupante de estudiantes tenía problemas durante la transición de la escuela infantil a la escuela primaria. Los docentes, por su parte, tenían una actitud positiva para realizar actividades la transición, pero no consideraron la aplicación del currículo compartido o la planificación de actividades conjuntas entre ambos niveles. Esta conclusión coincide con los resultados de dos estudios recientes (Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson et al., 2020).

Einarsdóttir (2007) realizó una revisión de la literatura sobre las representaciones de los estudiantes sobre la transición para resaltar la importancia de incluirlos tanto en la investigación como en la intervención y, además, basar las actividades de intervención en las perspectivas, intereses y problemas de los estudiantes. Encontró que el alumnado espera que las exigencias académicas aumenten; también, tienen conciencia de que tendrán que adaptarse a nuevas normas y reglas. Resaltan los cambios socioafectivos y lúdicos que implica el nuevo grado. En conclusión, los alumnos perciben la transición como un periodo de cambios, sin juegos y más responsabilidades y normas académicas.

San Román (2019) analizó el paso entre los niveles de educación infantil a la educación primaria desde la perspectiva de los alumnos, la importancia que le dan al proceso, los cambios que perciben entre estas etapas y los desafíos que encuentran al ingresar al nuevo grado. Participaron 18 alumnos y alumnas del último curso de educación infantil de un colegio público de Cantabria, España. Las perspectivas infantiles se obtuvieron utilizando la técnica del mosaico, que ha permitido otorgar gran valor tanto a sus narraciones a partir de creaciones artísticas, respetando los diferentes lenguajes que emplean los alumnos para comunicarse. Las miradas individuales de los

alumnos fueron expuestas en el aula a través de asambleas que sirvieron para la confección de un cuento creado entre todos los participantes, cuya temática era la transición educativa de unos pequeños y que ha servido como instrumento clave para favorecer una transición adecuada. La práctica desarrollada ha favorecido el bienestar emocional de los alumnos y un ajuste de sus expectativas ante el cambio hacia la escolaridad obligatoria.

Broström (2019) analizó las opiniones de los alumnos sobre la transición de inicial a primaria. Basado en entrevistas con 22 alumnos daneses unos meses antes de comenzar la primaria, se analizaron las opiniones y expectativas de los alumnos sobre el aprendizaje en inicial y primaria. Las entrevistas se centraron en conocer: ¿Qué has aprendido en inicial? ¿Qué opinas sobre comenzar la primaria? ¿Qué vas a hacer en primer grado el próximo año? ¿Qué aprenderás en primer grado el próximo año? Los resultados indican que, en inicial, los alumnos prefieren el juego y las actividades creativas, y aprenden a comportarse correctamente y prepararse para la escuela. La mayoría de los alumnos esperaban comenzar la primaria, aunque algunos no sabían cómo sería ese proceso. Según las expectativas de los alumnos sobre lo que harían en primaria, muchos piensan que jugarán y tendrán tarea. Por otro lado, cuando se les preguntó "¿Qué aprenderán en primer grado el próximo año?", Un tercio de los alumnos respondió que aprenderán matemáticas, cómo leer y cómo comportarse correctamente. Otro tercio de los alumnos no sabía lo que aprenderían. Las entrevistas de seguimiento con los maestros de inicial y primer grado basadas en los hallazgos de estudios anteriores muestran cambios en la práctica diaria en los preescolares durante el año anterior a la transición a primaria y en el proceso de transición en sí.

Ólafsdóttir y Einarsdóttir (2019) analizaron las perspectivas de los alumnos sobre las transiciones de preescolar a primaria a partir de estudio de investigación de acción en un preescolar en Islandia. Se les hizo seguimiento a los alumnos mayores de preescolar mientras participaban en varias actividades de transición durante su último semestre de preescolar. Los alumnos propusieron ideas sobre lo que querían explorar y las actividades en las que querían participar durante el proceso de transición. Se les preguntó qué sabían sobre la escuela y, a su vez, qué querían saber. Luego, participaron en varias actividades de transición para responder sus preguntas. Finalmente,

discutieron lo que habían aprendido y presentaron sus hallazgos a sus maestros y padres, quienes escucharon sus perspectivas y consejos. El proceso de transición implicó la creación de observaciones, imágenes, dibujos y conversaciones con los alumnos, todo lo cual fue importante cuando se presentó el proyecto. Los alumnos también reflexionaron sobre el proceso de transición después de que comenzaron la escuela primaria. Los resultados muestran que los alumnos querían compartir en primer grado con los alumnos que ya conocían, explorar el entorno escolar y participar en diversas actividades de acuerdo con sus intereses, previo a comenzar primer grado.

## 2) Estudios sobre la transición desde la perspectiva de los padres

Graham (2019) estudió la transición desde el punto de vista de los padres mediante una revisión de la bibliografía. Examinó la literatura que existe sobre el papel de los padres en el apoyo del aprendizaje del alumnado. La relevancia educativa del involucramiento de los padres está bien establecida y ofrece considerables beneficios académicos y sociales a los alumnos en su vida futura. Este autor encontró investigaciones sobre el impacto de la integración de los padres en la transición; sin embargo, considera que hace falta realizar más estudios que analicen las contribuciones de los padres antes de que sus hijos comiencen el aprendizaje formal en primer grado y su relación con el éxito de los alumnos en primer grado.

## 3) Estudios sobre las percepciones docentes y prácticas pedagógicas de transición

León (2011) estudió el paso entre la educación infantil y la primaria, para diagnosticar y analizar los más relevantes problemas psicosociales y pedagógicos que enfrenta el niño durante esa transición. Identificó la necesidad de propiciar cambios al interior de la escuela y el aula, que los docentes reflexionen sobre lo bueno de la educación inicial y lo malo de la educación primaria y viceversa, para favorecer el desarrollo de la autonomía, el trabajo en grupos, la libertad de acción, el desarrollo de las habilidades psicomotoras, la interacción en el salón de clases, la discusión libre, las iniciativas de investigación sobre sujetos de su propio interés. Esto puede contribuir con el desarrollo de otras intenciones, habilidades y destrezas, tanto intelectuales como físicas, que serán muy útiles al niño para enfrentar los procesos de adaptación a las exigencias futuras. Concluyó que las transiciones exitosas implican procesos

interconectados, relacionales, holísticos y centrados en los alumnos, como lo afirman Couper y Rietveld (2019). Este enfoque ecológico requiere que todos los agentes relevantes (el niño, la familia, la comunidad y la escuela) trabajen de forma conjunta para ayudar a los alumnos indígenas a comenzar con éxito la escuela, lo cual coinciden con Robinson y Tyler (2020). En síntesis, la televisión educativa puede ejercer un rol importante en la preparación de los preescolares indígenas y sus familias para la transición escolar.

Ahtola et al. (2011) evaluaron el efecto de las prácticas de transición implementadas en preescolar y primaria sobre el desarrollo académico de los alumnos durante el primer año de primaria. Participaron 398 alumnos que cursaron preescolar y primaria en centros distintos en dos ciudades finlandesas. Se evaluaron las destrezas de matemáticas, lectura y escritura en preescolar y primer grado. Las prácticas más comunes en preescolar fueron las discusiones sobre el ingreso a la escuela y la familiarización de los alumnos de preescolar con el nuevo entorno escolar. Se encontró que cuanto mayor diversidad de actividades de apoyo a los maestros de preescolar y de primaria se realizaron, más rápido se desarrollaban las habilidades de los alumnos. La cooperación en el diseño de los planes de estudio y la transmisión de información escrita sobre los alumnos entre preescolar y primaria fueron los mejores predictores de las habilidades de los alumnos. Estas actividades, sin embargo, no fueron las más utilizadas.

Ackesjö (2013) caracterizó el proceso de transición al final del período preescolar antes de la transición real. Los datos se generaron a través de visitas a clases de preescolar con la intención de preparar a los alumnos antes de la transición. Los resultados respaldan la conclusión de que el proceso de transición puede caracterizarse como un proceso circular, espiral, recursivo. Los alumnos en este estudio participan en una serie de encuentros y cruces fronterizos de la transición realizados en preescolar durante el semestre antes del ingreso propiamente dicho. Después de cada interacción, regresan al preescolar y reconstruyen sus experiencias y expectativas en la clase de preescolar. Este movimiento en bucle resalta las deconstrucciones de identidad como un proceso de aprendizaje social a lo largo del tiempo. Se muestra que los alumnos ingresan al proceso de transición mucho antes de que realmente (físicamente) ingresen a

primaria. A partir de los resultados, también se propone que la transición es un período en el que la construcción de identidades como ex alumnos en edad preescolar puede ser importante. En este proceso, los maestros de preescolar tienen un papel importante para facilitar la desconexión de los alumnos de preescolar. El estudio también implica la necesidad de la colaboración del maestro para que la transición sea transparente y explícita para los alumnos.

Karila y Rantavuori (2014) analizaron algunas estrategias conjuntas entre los docentes de ambos niveles para lograr una transición exitosa basada en el consenso y la colaboración en el sistema educativo finlandés desde perspectivas institucionales y profesionales. Para apoyar la transición fluida de inicial a primaria, se desarrollaron lecciones conjuntas para alumnos de esos dos niveles. En este proceso, la transición se concibe como un proceso en el que los límites institucionales construidos cultural e históricamente forman un espacio común para el aprendizaje, los recursos de diferentes prácticas se unen para ampliar el alcance. Se identificaron tres marcos discursivos. El primero se llama "marco de iniciativa", el segundo el "marco de consenso" y el tercero el "marco de colaboración". Estos marcos se consideran en relación con la creación de prácticas pedagógicas compartidas, las cuales han sido analizadas y propuestas en dos estudios recientes (Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson et al., 2020).

Hernández Ortiz (2015) describió las estrategias didácticas utilizadas por los docentes durante las transiciones escolares entre las etapas de educación infantil y primaria de una institución pública rural del estado Yaracuy, Venezuela. En el estudio, participaron 17 docentes de preescolar y primer grado. Para la recopilación de datos, se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento se aplicó un cuestionario tipo Likert de 21 ítems con alternativa de respuesta cerrada. Los resultados indican que los docentes están aplicando estrategias didácticas que permitan la transición escolar en los niveles de Educación Inicial y Primaria.

Por otro lado, Nicholson (2019) exploró las percepciones de maestros y alumnos sobre la discontinuidad pedagógica en la transición del nivel inicial a primer grado. Los datos se recopilaron mediante entrevistas con un maestro de preescolar y un maestro de primer grado de la misma institución. Además, se administró un cuestionario a los alumnos de primer grado (n = 23) que proporcionó datos complementarios. Los

resultados revelaron que los maestros y los alumnos estaban conscientes de la discontinuidad pedagógica en la transición del nivel inicial a primer grado. Los maestros la atribuyeron a las limitaciones del Currículo Nacional. Las presiones para garantizar que los alumnos estén "listos para la escuela" también tienen implicaciones para superar la discontinuidad pedagógica a través del juego.

Urbina (2019) examinó de forma conjunta las percepciones y prácticas de docentes y alumnos sobre la continuidad pedagógica en la transición entre estos niveles. Se administró una encuesta a una muestra de 15 maestros de preescolar y 15 de primaria, quienes calificaron veinte prácticas de transición y respondieron cinco preguntas abiertas. Los resultados revelaron que los maestros realizaban algunas prácticas para promover los enlaces entre la escuela y el hogar, pero no buscaban conectar ambos niveles ni ambas escuelas, cuando los alumnos habían cursado preescolar en otra institución. Los maestros rara vez realizaban actividades con las familias y con otros maestros. Las preocupaciones de los maestros se centraron en las habilidades académicas y personales de los alumnos y la adaptación a una nueva rutina.

Por otro lado, González et al. (2019) analizaron la formación docente inicial y continua sobre la transición entre el nivel inicial y primaria en diez países de la Unión Europea. Los hallazgos respecto de la formación inicial del docente son similares en la mayoría de los países. Sin embargo, existen diferencias en los años de duración en ambas etapas y entre países. En el caso de la formación permanente, es obligatoria solo en cuatro países. Los incentivos varían localmente en los países nórdicos. Los países del sur de la UE reciben incentivos como compensación de tiempo, opciones de promoción o movilidad. En algunos países la capacitación no es obligatoria; en cambio, recompensan a los docentes que se capacitan. En conclusión, no existe igualdad de condiciones en la capacitación, duración de los programas de formación en la Unión Europea. La formación permanente no suele ser obligatoria en la UE, pero suele haber un incentivo.

Alvarado et al. (2020) expusieron algunas reflexiones teóricas y perspectivas pedagógicas sobre el proceso de articulación entre el nivel inicial y el de primaria. Analizaron, mediante entrevistas, las distintas configuraciones y preocupaciones, que rodean al niño. Identificaron mitos y prejuicios infantiles que afectan el proceso de

transición entre estos niveles. También encontraron expectativas de cambio entre los actores involucrados, relacionadas con buscar mecanismos para acompañar y guiar al niño en el proceso de articulación.

Morla Guerrero (2020) evaluaron una propuesta pedagógica para promover la articulación en preprimario, desarrollando actividades que necesitaban lograr en primer grado para una transición exitosa y sin rupturas. La propuesta comprendió una estrategia basada en el juego y otras actividades de articulación, las cuales fueron favorables, pues se observó que los alumnos y alumnas realizaron actividades que fomentaron la lectura, escritura, evidenciaron, además, agilidad, independencia, compañerismo, orden y disciplina, realizaban sus asignaciones incluyendo el juego, pero con un enfoque pedagógico, manteniendo, de esta forma, el juego como la esencia del nivel inicial pero que también permite aprender.

Besi y Sakellariou (2019b) analizaron las opiniones de los maestros griegos cuyos estudiantes tenían más probabilidades de experimentar dificultades en el paso de preescolar a primaria. La encuesta se realizó con una muestra de 1 602 profesores de todo el territorio educativo griego. La herramienta que se utilizó fue un cuestionario de preguntas cerradas. También, analizaron cómo variaban sus respuestas según su puesto de trabajo (maestros de preescolar, maestros de primaria y directores de escuela). Los maestros creen que en la transición exitosa del nivel inicial a la escuela primaria intervienen factores, tales como el desarrollo socioemocional y las vinculaciones interpersonales entre alumnos y entre ellos y los maestros, su capacidad para seguir las reglas de la escuela y la confianza de los padres hacia los maestros.

#### 4) Estudios sobre los factores sociopsicológicos asociados a la transición

También, se han analizado los hallazgos psicosociales de los estudiantes frente a los problemas relacionados con la transición. Buitrago et al. (2018) analizaron las transiciones escolares y su impacto en la dimensión socioafectiva de los alumnos de 5 y 6 años en una institución educativa colombiana. Además, identificaron las herramientas y estrategias empleadas para facilitar la transición. Se encontró que se debe tener en cuenta la dimensión socioafectiva como un factor fundamental, como el eje principal en el desarrollo de los alumnos, ya que esta permite formarlos como seres estables

emocionalmente y desarrollar su capacidad para relacionarse. También, ayuda a que los alumnos se adapten con facilidad a los nuevos entornos y puedan afrontar con éxito a las nuevas situaciones.

Similarmente, Acero et al. (2019) describieron el desarrollo socioafectivo de los alumnos durante el paso del preescolar al primer grado, para lo cual se desarrolló una propuesta que asume como referentes teóricos las concepciones y los postulados contruidos sobre la transición, experiencia infantil y primera infancia. Se identificaron tres tipos de tensiones: curricular, didáctica y conformación de ambientes de aprendizaje en la transición de inicial a primer grado. Además, se identificaron algunos factores asociados a la construcción de la autonomía, la convivencia y la identidad. El fortalecimiento de la autonomía, convivencia e identidad de los alumnos permite el desarrollo de procesos de aprendizaje de carácter progresivo, continuo y natural. Las docentes se convierten en acompañantes en los procesos de socialización y condiciones de adaptación; a nivel curricular, se favorecen las competencias tanto académicas como sociales; en el ámbito pedagógico y didáctico, se reconoce al juego, expresión de sentimientos y a la creatividad como mediadores en la construcción del conocimiento y convivencia.

También, Besi y Sakellariou (2019a, 2019b) analizaron los factores socioafectivos involucrados en el proceso. Besi y Sakellariou (2019a) estudiaron la importancia del desarrollo de habilidades sociales de los alumnos para la transición sin problemas de preescolar a primaria en una muestra de 1 602 maestros de preescolar y primaria. Los maestros priorizan el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, vinculadas con el comportamiento y la buena comunicación; en cambio, evalúan la adquisición de conocimiento académico como un factor menor. Todas las habilidades sociales individuales de los alumnos son consideradas importantes durante su transición de preescolar a primaria. Los maestros le dan mayor importancia al conocimiento, el respeto por las reglas y el trabajo de los demás, la capacidad de esperar su turno, y compartir y seguir las instrucciones dadas por adultos.

Wong y Power (2019a, 2019b) describieron la sintomatología asociada a trastornos de depresión en el proceso de transición de inicial a primaria en Hong Kong. Wong y Power (2019a) analizaron los cambios en los síntomas depresivos de los

alumnos usando la escala de depresión CES-DC durante el primer año de la escuela primaria y examinaron las similitudes y diferencias en los resultados en madres versus niños. Se estudiaron alumnos de dos escuelas primarias: una que atiende a familias con SES altos y otra que atiende a familias con SES más bajo. Los alumnos mostraron altos niveles de síntomas depresivos al comienzo de primaria en ambas escuelas. Los alumnos de seis años (N = 99, 55% eran varones) en las dos escuelas mostraron diferentes patrones de cambio con el tiempo. Las madres no parecían reconocer los cambios en los síntomas depresivos de sus hijos, en cada momento de evaluación reportaban altos niveles de síntomas depresivos en sus hijos, sin identificar cambios en los síntomas depresivos con el tiempo. Las calificaciones de los síntomas depresivos de la madre y el niño mostraron una baja correlación positiva. En general, las madres reportaron niveles más altos de síntomas depresivos en sus hijos que los propios hijos.

Wong (2014) y Wong y Power (2019b) examinaron la asociación entre las estrategias de afrontamiento, síntomas depresivos y estrés de alumnos chinos en el contexto de la transición de preescolar a primaria en Hong Kong. Los análisis de componentes principales de las estrategias de los alumnos para hacer frente al estrés durante la transición a la escuela revelaron tres factores: afrontamiento negativo, afrontamiento positivo y distracción. Las estrategias de los alumnos fueron moderadamente estables en el tiempo, pero la relación entre el afrontamiento y los síntomas depresivos fue diferente para los alumnos. Las estrategias de afrontamiento positivo de las alumnas en el momento 1 predijeron menos síntomas depresivos en el momento 2, mientras que el uso de distracción de las alumnas predijo positivamente síntomas depresivos posteriores. Los síntomas depresivos de los alumnos en el momento 1 predijeron estrategias de afrontamiento negativas en el momento 2. Los hallazgos muestran que la distracción no siempre es una forma efectiva de ayudar a los alumnos pequeños a reducir los síntomas depresivos; las estrategias de afrontamiento pueden tener un mayor impacto en la reducción del riesgo de depresión.

Parent et al. (2019) realizaron una revisión para sintetizar el estado actual de los conocimientos sobre la respuesta biológico al estrés de los alumnos en el transcurso de la transición de la educación preescolar a la escolarización de carácter obligatorio (primaria), centrándose en estudios longitudinales que incluyen medidas repetidas de las

concentraciones de cortisol en la saliva o el cuero cabelludo. En total, se encontraron ocho estudios independientes. Sus resultados respaldan la hipótesis de que la transición de la educación preescolar a primaria coincide con un aumento en la concentración de cortisol tanto en la saliva como en el cabello. La evidencia de recuperación (es decir, disminución de la respuesta al estrés con el tiempo) es más limitada y sugiere que podrían pasar entre 3 y 6 meses antes de que la concentración de cortisol en los alumnos vuelva a los niveles iniciales. Sin embargo, se observan diferencias individuales importantes. Los posibles predictores que han recibido cierto apoyo empírico incluyen el temperamento infantil (miedo, inhibición o emergencia, extroversión) y el estrés o la ansiedad materna prenatal. Sin embargo, muy pocos estudios han examinado si las diferencias individuales afectan la respuesta del cortisol en los alumnos durante la transición.

Hosokawa y Katsura (2019) analizaron los efectos de la paternidad autoritaria y permisiva en los comportamientos de internalización y externalización de los alumnos durante la transición de preescolar a primaria en Japón. Una muestra de 1 668 alumnos japoneses (853 alumnos y 815 alumnas) fueron evaluados longitudinalmente durante intervalos de un año, en función de los estilos de crianza (mediante la Escala de Crianza), los problemas de conducta de los alumnos (mediante el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades) y las características familiares. Los análisis multivariados revelaron que la disciplina autoritaria influía en los problemas de externalización en los alumnos ( $\beta = 0.048, p = 0.047$ ) y en las alumnas ( $\beta = 0.067, p = 0.023$ ), mientras que la disciplina permisiva influía en los problemas de externalización solo en los alumnos ( $\beta = 0,049, p = 0,038$ ). Los resultados documentan la relación entre los procesos familiares y el desarrollo de trastornos de conducta disruptivos en los alumnos. El apoyo a los padres que emplean estos estilos de crianza de alumnos en la primera infancia puede ser efectivo para reducir el desajuste escolar.

Quinn y Hennessy (2010) estudiaron las relaciones entre pares durante la transición del preescolar a primaria. En este estudio, participaron 35 alumnos (17 varones) que asistían a un preescolar irlandés (edad = 49,31 meses). Se tomaron medidas sociométricas en dos ocasiones: al final del preescolar y en el primer año de primaria. Los resultados indicaron que la mayoría de los preescolares (83%) tenían al

menos un amigo en común, y para la edad escolar todos los alumnos tenían al menos un amigo en común. Casi un tercio (29%) de los alumnos en edad preescolar y escolar tenían al menos un amigo mutuo. Todos los alumnos hicieron nuevos amigos en la escuela. Además, varias amistades (18%) sobrevivieron a la transición de preescolar a primaria. El análisis correlacional también sugirió cierta estabilidad en las relaciones entre pares desde preescolar hasta el primer grado de primaria. Los análisis exploratorios de regresión múltiple mostraron que las variables de pares preescolares predijeron el estado de amistad y la preferencia social en la escuela. Además, la mejor amistad en preescolar predijo de manera única la amistad en la escuela, y el estado de mejor amigo en la escuela se asoció de manera única con la preferencia social en la escuela.

Stenseng et al. (2015) analizaron las relaciones recíprocas entre la exclusión social y la autorregulación en 762 alumnos de 4 a 6 años. Los maestros reportaron la exclusión social, mientras que los padres aportaron información sobre la autorregulación. Los análisis autorregresivos latentes cruzados mostraron que la exclusión social predijo el desarrollo deteriorado de la autorregulación disposicional y, recíprocamente, la pobre autorregulación predijo una mayor exclusión social. Es decir, la exclusión social socava el desarrollo de la autorregulación de los alumnos, mientras que la autorregulación deficiente aumenta la probabilidad de exclusión.

#### 5) Estudios sobre la transición en el contexto de las necesidades educativas especiales

Finalmente, la transición también ha sido estudiada en alumnos con condiciones especiales. Fabian y Dunlop (2006) analizaron la transición a la escuela primaria, proceso considerado como uno de los mayores desafíos de la primera infancia. Manejado bien, puede poner a los alumnos en un ciclo virtuoso de aprendizaje. Pero ¿cómo pueden hacerse más efectivas las transiciones? Este documento evalúa la literatura sobre cómo establecer vínculos entre las escuelas primarias, los entornos de hogares infantiles y los programas para la primera infancia. A partir de la teoría de los sistemas de Bronfenrenner, los autores identificaron diferentes modelos para observar las transiciones y presentan una visión general de la investigación, que abarca temas como la inclusión y la resiliencia. Estas consideran las perspectivas de los actores clave

en las transiciones, alumnos, educadores y padres, y presentan ejemplos de iniciativas exitosas de veinte países y regiones de todo el mundo. Luego, los autores identificaron las lecciones aprendidas de su análisis de iniciativas exitosas, incluida la importancia de las competencias sociales de los alumnos, su capacidad para hacer transiciones con amigos existentes y para hacer nuevas amistades, planificar actividades de transición y la comunicación entre escuelas, centros preescolares y padres de familia. El documento concluye identificando las implicaciones para la planificación y la implementación de políticas, incluidas las sugerencias para las escuelas.

Fontil et al. (2019) describieron las prácticas de apoyo a la transición que implementaban los centros canadienses de intervención temprana para apoyar la transición en alumnos con trastorno del espectro autista. Los proveedores de intervención temprana informaron que utilizan una alta frecuencia de apoyos de transición individualizados de alta calidad para alumnos con trastorno de espectro autista. Las principales barreras incluyen la falta de apoyo del gobierno y la baja participación de la escuela primaria. La capacitación de transición especializada y la oferta de servicios específicos de ASD se relacionaron con un aumento en los apoyos de transición. Los resultados destacan las áreas que requieren mejorar para favorecer la transición. Un mayor apoyo del gobierno podría conducir a mayores niveles de participación de la primaria.

Wilder (2019) estudió la percepción de los padres y maestros sobre el desarrollo del aprendizaje y la comunicación de alumnos con discapacidad intelectual en transición entre preescolar y primaria. Se le realizó seguimiento al proceso de transición de ocho alumnos con discapacidad intelectual. Los padres y maestros de cada niño fueron entrevistados en tres momentos durante el año. El análisis de las 47 entrevistas se inspiró en el análisis fenomenológico interpretativo. Se encontró, como temas principales "organización para el bienestar del niño", "adaptación de estrategias para el aprendizaje" y "tiempo de procesamiento". Estos representan cómo los padres y los maestros percibieron y respondieron al aprendizaje de los alumnos. Los maestros tenían diferentes percepciones del aprendizaje de los alumnos y también de los objetivos del entorno educativo. La colaboración entre padres y maestros es imprescindible para una

continuidad en el aprendizaje y para crear situaciones positivas de aprendizaje para alumnos con discapacidad intelectual.

### ***2.6.10.3 Investigaciones de la transición de primaria a secundaria***

La tercera transición educativa que se menciona es la que sucede entre la primaria y la secundaria (12-18 años). Una transición que ha sido estudiada ampliamente por investigadores como (Juan, 2013; Saiz y Gallardo, 2019; Solís, 2013). Esta transición abarca una de las más valiosas etapas en la vida de los alumnos, que no solo experimentan un cambio escolar, sino que este cambio viene de la mano con su transformación biológica. Por esto, se debe prestar especial atención a que esta transición no represente para ellos/ellas tensión, angustia, inseguridad y frustración, debe ser natural del propio proceso de aprendizaje y, por supuesto, que sus implicaciones en la vida psíquica y emocional del “ya adolescente” no sean negativas. Se puede mencionar por supuesto, que durante esta transición se termina de configurar la personalidad del adolescente que determinará a grandes y máximos grados su futuro (Fernández et al., 2016; Folgar et al., 2013).

La importancia de esta transición se ve influenciada en la dificultad que presenta la secundaria en definir los indicadores de logro necesarios para lograr el éxito escolar, solucionar el tema del fracaso escolar, la repitencia y la deserción. El estudio de Akos (2002), titulado *Student perceptions of the transition from elementary to middle school*, describió las percepciones de 331 estudiantes de Estados Unidos (de 10 a 13 años) en 4 fases, en el transcurso de la transición de primaria a la secundaria de (5to. a 6to. grado). En respuesta a las preocupaciones de los estudiantes, sugirió que los consejeros escolares implementen programas preventivos o proactivos para ayudar a los estudiantes en la transición de la escuela primaria a la secundaria.

En la investigación realizada por Lohaus et al. (2004), titulada *School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment*, se analizó una muestra de 564 alumnos de tercero a sexto grado en la transición de escuelas primarias a secundarias (de 4to. a 5to. grado) a los cambios de dos grupos de control (de 3 y 4 grado y de 5 y 6 grados, pero sin cambio de escuela). Los resultados mostraron una disminución en la presencia de estrés y síntomas somáticos después de la transición

escolar. Sin embargo, estas disminuciones reflejan principalmente los efectos de recuperación después de las vacaciones escolares de verano, en comparación con los grupos de control indicados.

#### ***2.6.10.4 Investigaciones de la transición de secundaria a la universidad***

La cuarta transición educativa que se ha considerado importante destacar en este estudio es aquella que viven los estudiantes en su tránsito de la secundaria a la educación superior. En esta transición es de especial relevancia aspectos como el abandono temprano a los estudios universitarios y el análisis sobre el desempeño académico de los alumnos dentro de esta transición (Parrilla y Sierra, 2015). En esta transición confluyen complejidades que traen consigo las decisiones que marcan el antes y después de la vida dependiente del o de la joven que la transita. Por un lado, deben darse las condiciones en las que los docentes asumen su papel de guías y los alumnos toman conciencia de los cambios tan importantes que van a experimentar.

El estudio de McInnis et al. (2000), titulado *Trends in the first year experience in Australian universities*, analizó las tendencias en las percepciones y comportamientos de más de cuatro mil estudiantes universitarios de primer año en siete universidades australianas durante cinco años. Las áreas que se discutieron incluyen las razones de los estudiantes para asistir a la universidad, la mejora de los vínculos entre la escuela y la universidad, la brecha entre la escuela y la universidad, la motivación de los estudiantes, el uso de las tecnologías de enseñanza y aprendizaje y el número de estudiantes a tiempo completo trabajan a tiempo parcial mientras estudian.

En *Making a transition from high school to university: an educator point of view*, Setlaltoea (2013) investigó las influencias de los roles en la preparación de los estudiantes de secundaria para la educación superior, según la percepción de los docentes. Participaron 51 docentes que impartían las clases de 12do. grado en las escuelas secundarias de muestreo aleatorio en un distrito escolar urbano en la Provincia de Free State, Sudáfrica. Se utilizó un programa de entrevistas con discusiones y de grupos focales con los participantes. Los datos cualitativos fueron analizados temáticamente para temas recurrentes. Los hallazgos sugirieron que, entre otros, los docentes perciben la selección de asignaturas, el cambio de carrera, los problemas

personales y sociales como desafíos en su tarea de preparar a los alumnos y alumnas para hacer frente a la transición de la escuela secundaria a la universidad.

En los documentos oficiales sobre las reformas educativas de los diferentes países, es usual encontrar una gran coincidencia con la forma de concebir los procesos de cambio por los que atraviesan los estudiantes. Sin embargo, en la práctica pedagógica se vive una realidad muchas veces distinta, aunque es importante reconocer que el mundo de la escuela ha sufrido importantes modificaciones, tornándose cada vez más complejo y desafiante a partir de la democratización y la apertura a la diversidad a la que se ha abocado (Escolano-Pérez et al., 2017).

En síntesis, atendiendo a la revisión de la literatura sobre la transición educativa, existen múltiples factores que afectan la transición relacionados con alumnos, padres, docentes e instituciones escolares. Por lo tanto, se reafirma la necesidad de diseñar e implementar programas de transición de calidad confiables y válidos, como forma de fortalecer un proceso para el que muchas veces los alumnos no se encuentran preparados, ni cuentan con condiciones externas que les sean favorables.

En este capítulo, se expuso la fundamentación teórica en que se basa la presente investigación. Este incluyó la descripción del desarrollo infantil integral, con énfasis en los aportes de la neurociencia. Además, se expusieron las políticas nacionales e internacionales que hacen recomendaciones para promover el desarrollo infantil. Seguidamente, se abordó el desarrollo de los niños en el contexto escolar, haciendo énfasis en la caracterización de los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria. Luego, se describen distintos enfoques de aprendizaje, pero haciendo especial hincapié en el enfoque constructivista histórico cultural. El capítulo termine con una exposición detallada de la transición educativa, con énfasis en la transición de Educación Inicial y Educación Primaria. Para ello, se hizo una revisión exhaustiva de las percepciones de los involucrados en la transición de Educación Inicial y Educación Primaria y los factores que intervienen en este proceso.

A continuación, se describe en detalle los fundamentos metodológicos y los procedimientos realizados para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

### **3.1 Enfoque metodológico**

El presente estudio se basa en el enfoque cualitativo. Esta perspectiva está fundamentada en la construcción de significados de una realidad social a partir de la interpretación de los datos que puedan captarse de forma activa (Hernández et al., 2010). Desde este acercamiento metodológico, los sucesos se observan y analizan desde su desarrollo natural, sin que exista la manipulación de la realidad (Corbetta, 2003; Kvale, 2011). Este enfoque permitió construir un conocimiento de la realidad desde su mismo contexto, ya que el investigador analiza las actividades investigadas en la forma y momento como van sucediéndose, tal como afirma Alvarado (2010). Además, como señalan Álvarez y Jungenson (2005), la investigación cualitativa posibilita aplicar una gran variedad de métodos, técnicas y estrategias en un mismo estudio.

Este enfoque utiliza múltiples perspectivas para comprender el fenómeno de estudio, permitiendo analizar de forma más profunda los procesos y las actividades a estudiar, captar y recoger detalles que podrían resultar relevantes en el campo educativo (Sandín, 2003; Bisquerra, 2009), influyendo en forma decisiva en la didáctica, en los aspectos curriculares y en la innovación pedagógica.

Así, la comprensión de los fenómenos sociales no se basa en análisis estadísticos, mediciones numéricas o métodos predeterminados sino más bien en la reconstrucción y comprensión de las vivencias, interpretaciones y otros aspectos subjetivos de los participantes (Straus y Corbin, 2002). Por esa razón, el investigador hace preguntas abiertas, se nutre de las descripciones y experiencias de los actores (Sherman y Webb, 1988; Patton, 1990) que luego analiza y describe vinculándolas con el tema del estudio e identificando, además, sus concepciones personales (Todd, 2004).

La interpretación de los datos dentro del enfoque cualitativo atribuye a los modelos culturales o patrones sociales ser marcos de referencia para la forma en que el actor social comprende y explica el mundo (Colby, 1996), a la vez que lo sitúa en contextos dinámicos e inacabados (Mason, 1996).

## **3.2 Tipo de investigación**

La presente investigación es un estudio de caso descriptivo-interpretativo, tal como lo tipifica Barrio et al. (2011), ya que busca analizar y comprender el proceso de transición de los estudiantes que terminan el nivel inicial (preprimario) y comienzan el primer grado del nivel primario en profundidad y sin hipótesis previas, ni establecer relaciones de causalidad entre las variables.

Para Sánchez (2000) y Ruiz (2011), los estudios descriptivos-interpretativos ofrecen como ventaja que permiten obtener gran cantidad y variada información, la cual posibilita al investigador acercarse a la realidad social y cultural donde suceden las situaciones que se están estudiando desde múltiples perspectivas. Como en la mayoría de las investigaciones cualitativas, el presente estudio no se originó a partir de una hipótesis o teoría particular, más bien se pretenden ir generando explicaciones, conceptualizaciones y teorías conforme se avanza en la recolección y análisis de los datos (Creswell, 2002).

En este sentido, no se busca generalizar a partir de los resultados de la investigación en términos de pretender explicar el comportamiento de una población más amplia, más bien, persigue profundizar en el tema que se investiga, buscar interpretaciones y explicaciones desde la perspectiva de los informantes (Creswell, 2009; Hernández et al., 2010).

### **3.2.1 Estudio de casos**

Desde esta perspectiva, se emplea el método de investigación estudio de casos múltiples en dos instituciones educativas que tienen como unidades de análisis básicas la transición que viven los estudiantes al pasar del grado preprimario del nivel inicial a primer grado del nivel primario, desde la perspectiva de todos los involucrados en el proceso educativo.

El estudio de casos es un método de investigación que ha cobrado gran importancia para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas (Gummesson, 1991, 2000), ya que constituye un cúmulo de informaciones muy ricas en resultados. Permite aprender acerca de una situación compleja (que podría ser un aula), analizar el objeto de

estudio desde su contexto real, con la utilización de variadas fuentes de evidencias (tanto cuantitativas como cualitativas).

Entre las características del estudio de casos descritas por Latorre (1996) y Muñoz y Muñoz (1999), cabe mencionar su aplicabilidad para estudios de pequeña escala con limitaciones de tiempo y disponibilidad de recursos, y su pertinencia para analizar situaciones en las que intervienen relaciones complejas, necesidad de describir perfiles, analizar fenómenos ambiguos y generar teorías (Villareal y Landeta, 2007).

La investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa, que emplea un estudio de casos, tiene el propósito de describir situaciones y eventos para poder analizarlos con detalles. Considera como objeto de estudio el fenómeno de forma integral, todas las propiedades importantes del evento, las personas, grupos, comunidades o cualquier otro agente que pueda estar relacionado con el objeto de estudio que resulte de interés para el análisis. Incluye aspectos relacionados con el enfoque hermenéutico, pues busca descubrir, darle sentido a la realidad, reconstruir las concepciones, acciones e ideas de los propios actores que permanecen ocultas, construir los significados de los informantes a partir de conocer sus vivencias. Se busca analizar con detalles cada aspecto de la experiencia de forma holística, por lo cual, según Sánchez (2000), aportan muchos detalles para comprender el fenómeno, que difícilmente se pueda obtener mediante el uso de otros métodos.

Barrio et al. (2011) clasifican los estudios de casos en educación en tres grupos en función de su alcance:

- Estudios de casos descriptivo, que presentan un informe detallado del caso, sin mayor fundamentación teórica ni formular hipótesis previas. Aporta información básica de las características del fenómeno.
- Estudio de casos interpretativo, que describe de forma densa, profunda y rica la situación educativa, para interpretar y teorizar a partir de los hallazgos del caso. Usando el razonamiento inductivo, el análisis permite desarrollar categorías conceptuales que sintetizan los hallazgos, conceptualizarlas y teorizar a partir de dichos conceptos.

- Estudio de casos evaluativo, que describe y explica la naturaleza del fenómeno, y además formula propuestas de acción que sirven de base para tomar decisiones educativas.

Por otro lado, el estudio de caso es un método de investigación de gran relevancia para las ciencias humanas y sociales. Permite llevar a cabo procesos de indagación, exámenes sistemáticos, profundos y minuciosos de las prácticas sociales, especialmente de los procesos educativos (Bisquerra, 1989). Por ello, siguiendo a Stake (1999), los casos que se estudian en esta investigación son de interés social y educativo; por lo tanto, mediante el estudio de casos, se podrá estudiar el profundidad a los agentes involucrados en la transición escolar y, además, profundizar sobre la documentación institucional y legal educativa que regulan este proceso. Nos interesa estudiar las perspectivas de los sujetos, comprender sus acciones a partir de escuchar sus historias en el contexto social real, auténtico.

Coherentemente, para Mcmillan y Schumacher (2005) y Martínez (2015a, 2015b), el estudio de caso examina intensamente al sujeto o la situación, para entender con mayor profundidad sus percepciones, concepciones, acciones y perspectivas. Por ello, en el contexto de la presente investigación, nos interesa conocer perspectivas individuales y colectivas de los agentes involucrados, para identificar patrones, aspectos convergentes.

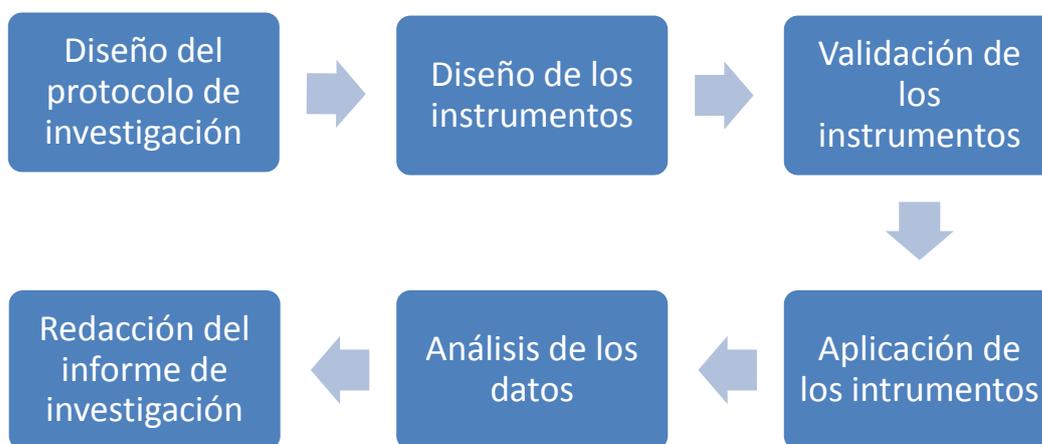
Desde esta perspectiva, el estudio de los casos seleccionados tiene mucha relevancia, pues permite profundizar en el conocimiento de las concepciones y las percepciones de los agentes involucrados, los procesos y las prácticas que se suceden en las escuelas, identificar sus características distintivas y hallar rasgos comunes.

### **3.3 Diseño de investigación**

Esta investigación empleó un diseño transversal por la importancia de analizar los hechos desde el momento y lugar en que suceden (recorrido temporal) y de la forma en que son interpretados por los actores sociales sujetos del estudio (Hernández et al., 2010). En la Figura 9, se describe el recorrido realizado desde el diseño del estudio hasta la redacción del informe final de este estudio.

**Figura 9**

Descripción del proceso de investigación



Fuente: Propia

Por otro lado, desde el punto de vista temporal, el trabajo de campo contemplado en esta investigación se desarrolló en tres fases, entre octubre del 2017 y diciembre del 2018. La Figura 10 describe las actividades generales que se realizaron en cada fase. Este plan de trabajo fue discutido, inicialmente, con las autoridades educativas de cada centro, para que contribuyeran con el primer borrador del cronograma de actividades a realizarse en cada fase, el proceso de inmersión y el trabajo de campo para la recogida de información (Figura 10).

**Figura 10**

Fases del proceso de trabajo de campo de la investigación

Primera fase (oct-nov 2017)	Segunda fase (marzo-junio 2018)	Tercera fase (agosto-diciembre 2018)
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Proceso de inmersión</b></li><li>• Presentación a los equipos de gestión de cada centro el proyecto de investigación.</li><li>• Solicitud de autorización a las autoridades distritales.</li><li>• Revisión documental para contextualizar los casos de estudio.</li><li>• Notas de campo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Trabajo de campo</b></li><li>• Entrevistas, grupos focales, observaciones de aula y los talleres de dibujo creativo para entrevistar a los alumnos del grado de preprimario.</li><li>• Revisión documental</li><li>• Notas de campo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Trabajo de campo</b></li><li>• Entrevistas, grupos focales, observaciones de aula y los talleres de dibujo creativo para entrevistar a los alumnos del grado de primero de primaria.</li><li>• Revisión documental</li><li>• Notas de campo</li></ul>

Fuente: Propia

### 3.3.1 Primera fase

Se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre 2017. En ese periodo se obtuvieron los insumos para la construcción inicial de los casos de estudio de esta investigación. En esta fase se realizaron las siguientes actividades:

- Se inició con la entrada a los centros educativos seleccionados para el estudio. Incluyó una presentación general al equipo de gestión de cada centro sobre objetivos, importancia, características e implicaciones del proyecto de investigación, con la intención de documentarlos, sensibilizarlos y entusiasmarlos con la realización de este trabajo. De esa manera, se logró su aceptación y participación en las actividades de recolección de datos a realizar en sus planteles, previa solicitud escrita (Véase el Apéndice Q).

Se les explicaron los aspectos éticos relacionados con la investigación, entre los temas tratados están: confidencialidad, integridad de los datos recogidos, cumplimiento de acuerdos en cuanto a accesos y permisos, manejo de tomas fotográficas, grabaciones de audio, manejo de los documentos proporcionados por los centros, alcances del contacto con los participantes, cumplimiento de las normas establecidas por los centros, aspectos relativos a la protección del menor, entre otros. Estos acuerdos fueron recogidos en un documento firmado por la dirección de los centros educativos y la investigadora.

- Se presentó una lista de actividades para la recolección de los datos, en la que se detallaron los momentos, requerimientos y participantes, con la intención de establecer de manera conjunta un cronograma de actividades tentativo y las condiciones convenientes para su implementación.
- Se dirigió una comunicación al distrito educativo al que pertenece cada centro, solicitando su autorización para la realización de este estudio, incluyendo su aceptación para la participación en el mismo del técnico distrital asignado, identificado como una de las “fuentes de datos”. Ese documento fue redactado y firmado por el coordinador del programa de doctorado bajo el cual se realiza esta investigación. Al mismo, le fue colocado de manera anexa, el documento de aceptación de los centros y el cronograma de actividades descrito anteriormente (Véase el Apéndice P).

- Se realizó una revisión del Proyecto Educativo de Centro (PEC) como documento oficial de cada centro educativo, contentivo de los rasgos de identidad que definen los centros y que además plantea la estructura como está organizada la institución, así como la estructura funcional de la misma, los propósitos y objetivos que se persiguen, entre otros. El PEC se construye con la participación de toda la comunidad educativa y debe ser aprobado por el Consejo Escolar, como órgano colegiado de carácter soberano y poder decisorio dentro de los centros educativos (Ministerio de Educación, MINERD, 2014a, 2014b, 2018).
- Con el propósito de enriquecer la construcción de los casos, se solicitó información en otras fuentes para obtener datos usualmente poco detallados en el PEC sobre el contexto socioeconómico, demográfico y cultural de los centros educativos seleccionados para este estudio, que podría ser relevante para la comprensión sobre la realidad estudiada. Con tal propósito se consultó a la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) y a algunas personas informantes clave de la comunidad.
- También, se invitó a los padres a participar con sus hijos en el estudio y se les solicitó el consentimiento informado a los padres. En este documento, se les informó el objetivo, el alcance y la naturaleza de la investigación y se les describió cuál sería su participación y la de sus hijos en el estudio (Véase el Apéndice R).

### **3.3.2 Segunda fase**

Esta fase se realizó entre los meses de marzo y junio del 2018, correspondientes al último trimestre del año escolar que marca el paso al nuevo nivel educativo de los estudiantes de preprimario. Como parte del trabajo de campo, en esta fase se realizaron:

- Entrevistas. Se realizaron un total de 10 entrevistas con los docentes, las directoras y las técnicas del Ministerio de Educación. En cada centro educativo, se realizaron tres entrevistas individuales a las docentes de preprimario y primero de las secciones seleccionadas como muestra. Una entrevista a las docentes de preprimario se llevó a cabo en el mes de marzo 2018, más de dos meses antes del término de año escolar (Véase el Apéndice C).

- Grupos focales. Se realizaron dos grupos focales con el equipo de gestión y los padres de preprimario. Se realizó un grupo focal con los padres de la sección de preprimario de ambos centros en el mes de abril 2018 y otro grupo focal con los padres de la sección de primer grado también de ambos centros en el mes de octubre 2018.

Por otro lado, se llevó a cabo un grupo focal con los miembros del equipo de gestión de cada centro en el mes de marzo 2018.

- Observaciones de aula. Se realizaron tres observaciones de aula a las secciones seleccionadas del grado de preprimario en los cuatro últimos meses del año escolar (marzo-junio 2018) y tres observaciones de aula a las secciones seleccionadas del primer grado durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2018.
- Entrevistas con los alumnos en el contexto del taller de dibujo creativo con los alumnos de preprimario. Para hacer estas entrevistas, se realizaron dos talleres de dibujo creativo, uno con el grupo de estudiantes de preprimario y otro con el grupo de estudiantes de primero.
- Revisión de las planificaciones de aula y la documentación oficial sobre la transición escolar y su abordaje.
- Notas extensivas de campo y los análisis preliminares.

### **3.3.3 Tercera fase**

Esta fase se inició a finales del mes de agosto 2018, con el inicio del año escolar 2018-2019, cuando los estudiantes egresados del nivel inicial entraron a primer grado del nivel de educación primaria, y culminó en diciembre del 2018. Este periodo, por lo general, consiste en la etapa de adaptación de los alumnos al nuevo curso. En esta fase se realizaron las siguientes actividades como parte del trabajo de campo (Figura 10):

- Entrevistas a las docentes de primer grado, las observaciones de aula, los talleres de dibujo creativo con los alumnos de este grado y los grupos focales con los padres de primero. A las docentes de primero se hicieron dos entrevistas: la primera entrevista al inicio del año escolar (agosto 2018) y la segunda entrevista al cierre del primer período del año escolar (diciembre 2018), el cual se

consideró pues es donde se completa el proceso de adaptación de los estudiantes a su nuevo curso (ver Apéndices D y E).

- Revisión de las planificaciones de aula de este grado, tanto la evaluación diagnóstica (septiembre) y la evaluación de primer período del año escolar (diciembre).
- Análisis preliminares de los datos durante su recolección.
- Notas extensivas de campo.

### **3.4 Muestra del estudio**

La selección adecuada de la muestra tiene una importancia vital para el logro de los objetivos (Barbour, 2013). En este sentido, se seleccionó una muestra intencionada constituida por dos centros educativos de Santo Domingo, que para los fines de esta investigación se denominan Centro A y Centro B. En cada centro, se seleccionó una sección del grado de preprimario (estudiantes entre 5 y 6 años) y una sección de primero de primaria (estudiantes de 6 a 7 años).

Los cursos de primer grado que fueron seleccionados no necesariamente tienen los mismos alumnos de preprimario. Tanto en las instituciones educativas públicas como las privadas en la República Dominicana, para el ingreso a primer grado no es un requisito que haya cursado educación inicial en el mismo centro. Por ello, ingresan alumnos nuevos. Además, cada centro conforma sus secciones a partir de criterios propios, por lo tanto, es probable que en un mismo curso haya estudiantes provenientes de otras escuelas y/o del propio centro.

Ambos centros fueron seleccionados considerando los siguientes criterios:

- Contar con todos los niveles del sistema educativo: inicial, primaria y secundaria. Por ello, atienden a una matrícula relativamente numerosa de estudiantes.
- Estar ubicados en comunidades del Gran Santo Domingo.
- Pertenecer a contextos socioeconómicos diferentes: barrio urbano marginal con familias con bajo poder adquisitivo y sector de clase media alta con un gran número de familias escolarizadas insertas al sector laboral profesional y técnico.

- Titularidad: institución pública versus centro privado.
- Manifestar apertura e interés en formar parte de esta investigación.
- Tener facilidad de acceso.
- Tener disponibilidad de los equipos de gestión para participar en la investigación.

### 3.4.1 El Centro A

Este primer centro es público y está localizado en un barrio urbano marginal, de familias con bajo poder adquisitivo. Para el año escolar 2017-2018, reportó una matrícula de estudiantes de 1079 (534 en la tanda matutina y 545 en la vespertina) distribuidos en los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). Los cursos seleccionados tienen 26 estudiantes en preprimario y 32 estudiantes en primero (Tabla 8). En la sección 4.1.1 del capítulo de Resultados se describe con más detalle este centro.

**Tabla 8**

Descripción de la muestra centro A

Participantes	Núm.
<b>1.- Equipo de gestión</b>	
Directora	1
Orientadora/psicóloga	1
Coordinadora pedagógica (nivel inicial)	1
Coordinadora pedagógica (nivel primario)	1
Coordinadora pedagógica (nivel secundario)	1
Subtotal	5
<b>2.- Técnico Distrital</b>	
	1
<b>3.- Docentes</b>	
Preprimario	1
Primero	1
Subtotal	2
<b>4.- Estudiantes</b>	
Preprimario (entre 5 y 6 años de edad)	26
Primero (entre 6 y 7 años de edad)	32
Subtotal	58
<b>5.- Padres</b>	

Preprimario	52
Primero	64
Subtotal	116
<b>Núm. de participantes del centro</b>	<b>182</b>

Fuente: Propia

### 3.4.2 El Centro B

Este centro es de titularidad privada, está ubicado en un sector de clase media alta con un gran número de familias escolarizadas insertas al sector laboral profesional y técnico. Para año escolar 2017-2018, la oferta educativa fue solo en la tanda matutina. Reportó una matrícula de 360 estudiantes distribuidos en los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). En este centro, el curso seleccionado de preprimario tiene 12 estudiantes y el de primero 19 estudiantes (Tabla 9). En la sección 4.2.1 del capítulo de Resultados se describe con más detalle este centro.

**Tabla 9**

Descripción de la muestra centro B

Participantes	Núm.
<b>1.- Equipo de gestión</b>	
Directora	1
Orientadora/psicóloga	1
Coordinadora pedagógica (nivel inicial)	1
Coordinadora pedagógica (nivel primario)	1
Coordinadora pedagógica (nivel secundario)	0
Subtotal	4
<b>2.- Técnico Distrital</b>	
	1
<b>3.- Docentes</b>	
Preprimario	1
Primero	1
Subtotal	2
<b>4.- Estudiantes</b>	
Preprimario (entre 5 y 6 años de edad)	12
Primero (entre 6 y 7 años de edad)	19
Subtotal	31
<b>5.- Padres</b>	

Preprimario	24
Primero	38
Subtotal	62
<b>Núm. de participantes del centro</b>	<b>100</b>

Fuente: Propia

### 3.4.3 Muestra general

Aunque los estudiantes fueron la fuente de información más importante, en ambas instituciones se incluyeron los equipos de gestión (directora, orientadora/psicóloga, coordinadora pedagógica por nivel), las técnicas distritales<sup>10</sup> y los padres. En total, la muestra quedó constituida por 282 informantes.

**Tabla 10**

Descripción de la muestra total

Participantes	Centro A	Centro B	Total
<b>1.- Equipo de gestión</b>			
Directora	1	1	2
Orientadora/psicóloga	1	1	2
Coordinadora pedagógica (nivel inicial)	1	1	2
Coordinadora pedagógica (nivel primario)	1	1	2
Coordinadora pedagógica (nivel secundario)	1	0	1
Subtotal	5	4	9
<b>2.- Técnico Distrital</b>	1	1	2
<b>3.- Docentes</b>			
Preprimario	1	1	2
Primero	1	1	2
Subtotal	2	2	4
<b>4.- Estudiantes</b>			
Preprimario (entre 5 y 6 años de edad)	26	12	38
Primero (entre 6 y 7 años de edad)	32	19	51

<sup>10</sup> El Técnico Distrital, también llamado supervisor de la zona educativa, es aquel maestro que por resolución administrativa del Ministerio de Educación es designado para ejercer este cargo y funciones. Sus lineamientos están descritos en la Ley General de Educación o también denominada como Ley 66/1997 en la cual se fija el origen del cargo. Son numerosas e importantes las funciones de un técnico distrital, como por ejemplo: Coordinar todo lo relacionado con el funcionamiento y ejecución de los programas educativos en las instituciones y planteles educativos a su cargo; recopilar información sobre proyectos de parte de los maestros de aula que en cierta manera contribuya a la calidad de la educación; y mantener una organización administrativa a nivel de planteles en los cuales deben relacionarse las funciones educativas con las administrativas de manera cordial, entre otras (MINERD, 2018b).

Subtotal	58	31	89
<b>5.- Padres</b>			
Preprimario	52	24	76
Primero	64	38	102
Subtotal	116	62	178
<b>Núm. de participantes por centro</b>	<b>182</b>	<b>100</b>	
<b>Núm. total de participantes incluidos en el estudio</b>			<b>282</b>

Fuente: Propia

La frecuencia y los informantes participantes en cada instrumento se describen detalladamente en la Tabla 11.

**Tabla 11**

Frecuencia de realización de los instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Informante		F. de aplicaciones		Total de aplicaciones	Núm. de participantes
			Centro A	Centro B		
Grupos focales	Equipo de gestión	de	1	1	2	9
	Padres preprimario	de	1	1	2	12
	Padres primero	de	1	1	2	13
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>34</b>
Entrevistas semiestructuradas	Directora		1	1	2	2
	Docente preprimario	de	1	1	2	2
	Docente primero	de	2	2	4	2
	Técnico distrital		1	1	2	2
<b>Subtotal</b>		<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	
Observación no participante	Preprimario		1	1	2	40
	Primero		1	1	2	53
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>93</b>
Observación participante en los talleres de dibujo	Preprimario		3	3	6	40
	Primero		3	3	6	53
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>93</b>
Entrevistas a partir de talleres de dibujo	Primero		3	3	6	53
	<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>93</b>
	<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>93</b>
<b>Total de sesiones</b>		<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>		

Fuente: Propia

### 3.5 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recopilación de los datos, se emplearon distintas técnicas de recogida de datos que se han empleado de manera complementaria. Los instrumentos utilizados son: observación participante y no participante, entrevista semiestructurada, entrevista en profundidad, grupos focales, entrevistas a los alumnos a partir de talleres de dibujo creativo y revisión documental. Estos fueron diseñados tomando como punto de partida dos estudios realizados como sendas tesis doctorales:

- Sepúlveda. M. (2005). La articulación entre los niveles de educación parvularia y básica, como factor que facilita la transición entre las oportunidades de aprendizaje [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla (España)
- Abello, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales (Colombia).

Estos instrumentos fueron adaptados al contexto y a las especificidades del presente estudio. Además, pasaron un proceso de validación mediante dos modalidades complementarias: juicio de expertos y estudio piloto, tal como se detalla en el apartado 3.6 de este informe y en el Apéndice S, referido a la evaluación de los expertos, donde se incluyen los aportes realizados en su revisión.

La correlación entre las técnicas y los instrumentos de recolección de datos se describe en la Tabla 12.

**Tabla 12**

*Técnicas e instrumentos de recolección de datos*

Técnicas	Instrumentos
1. <i>Observación no participante</i> en las aulas y <i>observación participante</i> en el taller de dibujo con niños de preprimario y primero.	Guía de las observaciones (ver Apéndice F)
2. <i>Entrevistas semiestructuradas</i> y no estructuradas con docentes de preprimario y primero, directoras y técnicos distritales	Guías de las entrevistas (ver Apéndices A, B, C, D, E).
3. <i>Entrevistas con los alumnos</i> en talleres de dibujo creativo	Guía de entrevista para los Talleres (ver

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
con estudiantes de preprimario y primero.	Apéndice J)
4. <i>Grupos focales</i> con equipos de gestión y padres de preprimario y primero.	Guías de los Grupos Focales (ver Apéndices G, H, I)
5. <i>Revisión documental</i> de los Proyectos Educativos de Centro (PEC), planificaciones de aula y evaluaciones.	Lista de cotejo para la Revisión documental (ver Apéndice K)
6. <i>Notas extensivas de campo</i>	Hoja de registro

Fuente: Propia

Por otro lado, en la Tabla 13 se describe la frecuencia de realización de cada técnica, los participantes a quienes están dirigidas y las variables estudiadas en cada caso.

**Tabla 13**

Frecuencia de realización de cada técnica y las variables analizadas

<b>Técnica</b>	<b>N.º de sesiones</b>	<b>Participantes</b>	<b>Variable estudiada</b>
Grupos focales	6	34: Equipos de Gestión, padres de preprimario y primero	Existencia de planes y acciones que desde los equipos de gestión se hayan diseñado para el abordaje de esta transición. Considerando a todos los actores del proceso (alumnos, maestros y familias).  Expectativas de las familias frente al proceso de transición de sus hijos en su paso del nivel inicial a primaria. Acciones que desde el centro educativo al que asisten sus hijos, se ponen en marcha para fortalecimiento y preparación al cambio de nivel.
Entrevistas semi-estructuradas	10	8: Directoras, docentes de preprimario y primero, técnicos distritales	Grado de conciencia sobre la relevancia de la articulación que se realizan en los centros educativos y en las aulas para fortalecer la transición de los estudiantes del nivel de educación inicial a primaria. Identificación de los elementos facilitadores u obstaculizadores de este proceso de tránsito.  Conocimiento sobre la existencia de lineamientos metodológicos definidos por el Ministerio de Educación para la articulación entre estos dos niveles.  Caracterización de los roles asumidos por cada uno de los entrevistados frente a la articulación entre estos dos niveles.  Evidencia de prácticas de articulación en los centros educativos objeto de esta investigación.
Entrevistas no estructuradas	4	187: A los alumnos de preprimario y primero durante los talleres de dibujo- A docentes, equipo de gestión, técnicas y familias durante todo el trabajo de campo en espacios comunes y otras dependencias	Expectativas, creencias y emociones de los estudiantes de preprimario sobre su futuro curso de primero; experiencias de los de primero sobre su transición al nuevo curso.

<b>Técnica</b>	<b>N.º de sesiones</b>	<b>Participantes</b>	<b>Variable estudiada</b>
Observación no-participante	12	93: estudiantes y docentes de secciones de preprimario y primero	Evidencia de orientaciones, apoyo o acompañamiento institucional para el abordaje de esta transición a docentes, alumnos y familias. Evidencia de planes y/o prácticas de articulación entre preprimario y primero.
Observación participante	4	93: estudiantes y docentes de secciones de preprimario y primero durante el taller	Evidencia de las interacciones de los niños, su participación en el taller de dibujo y de sus opiniones e interpretaciones a partir de los dibujos realizados
Revisión documental			Existencia de normativas, orientaciones y/o planes, acciones institucionales para la articulación entre estos dos niveles.
Notas extensivas de campo		Investigadora	Reflexiones, interpretaciones y análisis preliminares, producidas en el transcurso del trabajo de campo y durante el análisis de los datos

Fuente: Propia

### **3.5.1 Observación**

La observación es una técnica de mucha utilidad para la recolección de datos relativos a situaciones en las que las concepciones de los actores se expresan tanto en el discurso como en la práctica. También, es útil para confrontar el discurso sobre algún aspecto de la realidad y la práctica, para identificar las verdaderas creencias de los informantes (Cuevas, 2012).

#### **3.5.1.1 Observación no participante**

Se empleó la observación no participante porque el observador no interviene activamente y solo contempla de forma sistemática los hechos, procesos o situaciones sociales sin buscar cambiar la realidad observada (Miles y Huberman, 1994).

Las observaciones de aula tienen el propósito de registrar las acciones educativas realizadas en ambos grados para facilitar la transición que viven los estudiantes de preprimario y primer grado, es decir, la preparación de los estudiantes de preprimario para el primer grado y las actividades de articulación institucionales establecidas por el centro. Interesa, fundamentalmente, identificar los elementos que fortalecen u obstaculizan este proceso.

Para garantizar la viabilidad de la cantidad de datos que generan los estudios de este tipo, en la jornada escolar, se identificaron dentro cuatro momentos de la rutina de clases en ambos grados. Estos momentos fueron seleccionados a partir de la experiencia de la investigadora de más de diez años en el rol de docente y coordinadora pedagógica de estos niveles, además de directora académica de centros educativos y especialista en el nivel de educación inicial, considerando aquellos momentos de la rutina más propicios para observar la relación maestra-estudiantes, participación e integración de los estudiantes en las actividades del aula y en espacios de juego libre, que forman parte del interés de este estudio. El tiempo asignado a cada momento está pautado en el horario o rutina del día de cada una de las secciones de la muestra de estudio

Se realizaron tres observaciones en cada grado y en cada centro, para un total de 12 observaciones. Los momentos en los que se realizaron las observaciones fueron:

- *El recibimiento*: momento de acogida a los estudiantes a su llegada al aula, donde se pudo registrar la actitud y entusiasmo de los estudiantes en su entrada al aula.
- *El encuentro de grupo*: segundo momento de la rutina, donde se dan los saludos, se introducen los temas a trabajar durante el día, se socializan los saberes previos de esos temas, se escuchan anécdotas que traen los estudiantes, se recoge lo trabajado el día anterior, entre otros. Y es un momento donde fue posible registrar el nivel de participación de los estudiantes, su motivación, además de aspectos relativos a la planificación de las docentes con relación al fortalecimiento de la transición.
- *Actividad grupal*: Se eligió una de las actividades grupales planificadas para ese día, con el objetivo de observar el involucramiento, desenvolvimiento, nivel de socialización e integración de los estudiantes.
- *Merienda y recreo*: Son dos momentos en uno y que forman parte de la rutina escolar. Es de interés poder observar entre otras, el nivel de independencia de los estudiantes para comer solos, su seguridad al manejarse en esta actividad, lo mismo que en las áreas de juego y su participación en los juegos de grupo.

Para facilitar la recogida de los datos, se utilizó como instrumento de recolección una guía de observación (ver Apéndice F). En este instrumento se incluyeron datos del contexto de la situación, tales como: día, hora, lugar, evento, participantes, interacciones indicando la participación de los involucrados, reacciones, conflictos, resoluciones. También, registra la planificación y las acciones concretas para desarrollar la transición entre estos grados.

Además, se obtuvo evidencia de las orientaciones, apoyo o acompañamiento institucional para docentes, alumnos y familias sobre el abordaje de esta transición. También, se buscó identificar los planes y las prácticas de articulación entre preprimario y primero.

### ***3.5.1.2 Observación participante***

La naturaleza del problema de investigación requiere participar en la situación escolar que se observe. En este sentido, se opta por la observación participante, puesto que es un procedimiento sumamente eficiente para recolectar datos de conductas tanto verbales como no verbales en el mismo momento cuando ocurren los hechos. Esto implica que el observador esté incorporado a la situación educativa, forme parte de esta. De esa manera, estando inmerso, participa en las interacciones como uno más, lo cual le permite presenciar diferentes situaciones espontáneas y las interacciones que surjan en ambientes informales. Por medio de esta técnica se pueden presenciar los detalles de lo que ocurre en el salón de clases, se pueden hacer notas en el transcurso de la observación y se pueden establecer relaciones más íntimas e informales con los informantes en ambientes naturales sin tener una gran influencia sobre lo que hacen, pues ya se había realizado un proceso de inmersión con los niños de ambos niveles y estaban familiarizados con la presencia de la investigadora en el entorno escolar general y en el aula, en particular (Janesick y Janesick, 1998; Taylor y Bogdan, 1998; Kvale, 2011).

La participación del observador consiste en que se haga parte del grupo en lo posible. Esto puede ayudar a crear un ambiente empático para que no influya notablemente en lo que hacen y dicen los informantes. Posibilita que el investigador proponga situaciones para registrar opiniones, interacciones, prácticas sin inducir ni

condicionar las respuestas (Janesick y Janesick, 1998; Taylor y Bogdan, 1998; Kvale, 2011).

La observación participante realizada en los talleres de dibujo contó con la autorización de los padres y directivos de cada centro (Ver Apéndice R) y guardando todas las consideraciones éticas especificadas en este informe en el apartado 3.7.

Además, tal como sugiere la técnica, la investigadora no solo observó a los actores en los momentos académicos específicos, sino también compartió con ellos durante jornadas completas de trabajo durante todo el trabajo de campo, socializando en los recreos, reuniones y en espacios de uso común, como el patio, la biblioteca y el comedor. También, tuvo algunos encuentros de socialización con las familias y los niños en otros espacios informales, como la entrega y recogida de los alumnos, y otros más formales, como en los actos cívicos, entre otros.

Esto permitió establecer una relación de confianza entre la investigadora y los demás actores que forman parte de la muestra de este estudio, facilitando la recogida de información, desde un ambiente relajado y empático.

Se aplicó la misma guía de observación utilizada en la observación no participante (Apéndice F), ya que algunas de las interacciones y actividades relacionadas con la articulación entre los niveles, suceden en espacios fuera de las aulas. Especialmente aquellas que involucran a las familias y a las maestras de ambos niveles.

### **3.5.2 Entrevistas**

La finalidad de estas entrevistas es conocer el nivel de conciencia, necesidad y existencia de prácticas de articulación que se realizan en los centros educativos y en las aulas para fortalecer la transición de los estudiantes del nivel de educación inicial a primaria. Además, busca identificar aquellos elementos que puedan ser considerados como facilitadores u obstaculizadores de este proceso. Para ello, se incluyen preguntas abiertas generadoras de diálogo entre los informantes con la entrevistadora, que pueden variar según su estatus y rol dentro de las instituciones educativas.

### *3.5.2.1 Entrevistas semiestructuradas a docentes, directoras y técnicas distritales*

Otra técnica de recolección de datos utilizada es la entrevista semiestructurada. Siguiendo a Grinnell y Unrau (2007), esta consiste en una conversación flexible sobre temas de interés, guiada por una serie de preguntas abiertas. Ofrece la libertad de introducir nuevas preguntas para precisar conceptos y obtener más información sobre los temas propios de la investigación. Se realizaron entrevistas a las directoras y las docentes de preprimario y primero y a las técnicas distritales del Ministerio de Educación. Aunque las directoras forman parte del equipo de gestión y participaron en los grupos focales, se optó por hacerles también una entrevista individual con la intención de comparar sus percepciones con las del resto de los informantes, teniendo en cuenta que, frente a su grupo de supervisados, ella podría estar ofreciendo información sesgada.

Antes de cada entrevista, se comunicó a los informantes que estas serían grabadas en audio para facilitar y garantizar la recogida de la mayor cantidad de información posible. Todos dieron su consentimiento.

Se realizó una entrevista individual a la directora de cada centro al inicio de la segunda fase del proceso de recogida de información (ver Apéndice A). Similarmente, se realizó una entrevista individual a las técnicas distritales asignadas a los centros (Ver Apéndice B). Ambas guías contienen nueve preguntas que tienen como propósito conocer su nivel de conciencia sobre la necesidad de fortalecer la transición de los estudiantes del nivel de educación inicial a primaria en estos centros educativos, si existen políticas educativas sobre este proceso, si recomiendan acciones de articulación entre estos dos niveles por parte de los lineamientos curriculares definidos por el Ministerio de Educación y si hay evidencia de prácticas de articulación en los centros educativos a los que han sido asignados y que son objeto de esta investigación.

Adicionalmente, se realizaron seis entrevistas a las docentes de preprimario y primer grado de las secciones seleccionadas como muestra: dos a las docentes de preprimario y 4 a las docentes de primer grado (Ver los Apéndices C, D, E). para estas entrevistas, se acordó con las docentes momentos en los que estuvieran libres de

actividades académicas y, además, espacios tranquilos, en los que se pudieran realizar las entrevistas sin mayores perturbaciones.

La guía de entrevista semiestructurada realizada a las directoras y a las técnicas distritales incluyó ocho preguntas (Ver los Apéndices A, B); en cambio, las entrevistas a las docentes de preprimario y primer grado incluyeron 12 y 13 preguntas, respectivamente (Ver los Apéndices C, D, E). En todas las entrevistas se trataron los siguientes temas relacionados con la transición: Concepción que tiene sobre la transición, su importancia, expectativas del proceso, su rol en este proceso, las acciones concretas que se desarrollan en el centro, las dificultades que enfrentan en este proceso, su experiencia personal y las recomendaciones.

### ***3.5.2.2 Entrevistas en profundidad (no estructurada)***

La entrevista no estructurada es una técnica de recolección de datos que permite conseguir abundante información de las perspectivas de los participantes de la investigación. Se puede conocer prácticas no observables, sus emociones, pensamientos, percepciones y creencias. Ofrece la posibilidad de conocer los puntos de vista de los informantes, profundizar sobre algunos aspectos de interés y guiar la conversación hacia temas claves para la investigación (Janesick y Janesick, 1998; Taylor y Bogdan, 1998; Kvale, 2011).

En las investigaciones cualitativas, la entrevista no estructurada permite lograr un contacto más cercano para establecer una comunicación e interacción más fluida entre el entrevistado y el entrevistador. Se suele evitar, en lo posible, los ambientes formales y rígidos; en cambio, se prefieren los espacios en los que los informantes estén cómodos (Janesick y Janesick, 1998; Taylor y Bogdan, 1998; Kvale, 2011).

Para conocer sobre el proceso de transición que atraviesan los estudiantes que finalizan el último grado del nivel inicial (preprimario) e inician el primer grado del nivel primario, fue necesario integrar a la participación en este estudio a los adultos cercanos a los estudiantes, tanto en el ambiente escolar como en el hogar, conocer sus puntos de vista y experiencias sobre el fenómeno estudiado (Horno, 2004). Esto coincide con las recomendaciones de estudios previos sobre cómo debe ser el ambiente

y qué tipo de preguntas se pueden proponer en estos espacios (Esterberg, 2002; Gochros, 2005; Rogers y Bouey, 2005; Willig, 2008).

Las entrevistas en profundidad no son estructuradas, es decir, no se realizaron siguiendo una lista de preguntas preestablecidas. En cambio, son conversaciones abiertas que se realizaron alrededor de los temas descritos en el apartado 3.9, sobre los que se pretende profundizar. Estas entrevistas se realizaron en dos escenarios:

- Con los adultos y niños en espacios comunes como (patio, merendero, bibliotecas, oficinas, áreas deportivas y otras dependencias del centro). Ahí se daban encuentros casuales, no planificados que fueron aprovechados por la investigadora para dialogar con los informantes de forma libre y abierta. Las entrevistas con los niños se hicieron con la autorización de los padres y directivos de cada centro (Ver Apéndice R) y guardando todas las consideraciones éticas especificadas en este informe en el apartado 3.7.
- Con los niños de preprimario y primero cuando participaban en el taller de dibujo.

A partir de la conversación sobre estos ejes temáticos, iban surgiendo preguntas, algunas de las cuales estaban incluidas en la guía de entrevistas semiestructuradas (Ver Apéndices A, B, C, D y E). En este sentido, los entrevistados podían profundizar en aspectos puntuales surgidos en la misma entrevista, que no habían sido discutidos en profundidad en las entrevistas semiestructuradas y en los grupos focales.

El objetivo de las entrevistas en profundidad fue conocer si dentro de esas instituciones existe conciencia del proceso al que se ven enfrentados los estudiantes que transitan del nivel de educación inicial a primaria y si están conscientes de la necesidad de establecer prácticas de articulación para fortalecer esta transición. Por otro lado, también se tenía la intención de conocer si existen acciones que desde cada uno de esos centros se ponen en marcha para abordar estas transiciones.

Los indicadores que guiaron en el registro de la entrevista no estructurada fueron los siguientes:

- Acciones formales e informales de articulación en el centro.

- Participación de los agentes involucrados.
- Interacciones que se promueven entre los involucrados.
- Conflictos en torno a la transición y resoluciones observadas.
- Planificación de la transición.
- Orientaciones, apoyo o acompañamiento institucional para docentes, alumnos y familias sobre el abordaje de esta transición.
- Preocupaciones de los padres respecto a las interacciones relacionadas con quién jugará y a quien conocerá su hijo(a).
- La existencia de lineamientos, criterios y actividades explícitas para el abordaje de esta transición.
- Espacios de socialización sobre el proceso de transición para definir prácticas efectivas sobre su abordaje.
- Apoyo individualizado a las familias a partir de sus requerimientos particulares antes del inicio del nuevo año escolar.
- Apoyo individualizado a las familias a partir de sus requerimientos particulares luego del inicio del año escolar.
- Acciones formativas para la capacitación del cuerpo docente en el abordaje de esta transición.
- Trabajo de adecuación de los espacios físicos, rutinas y estrategias pedagógicas.
- Acciones realizadas por las docentes con los padres de sus estudiantes para fortalecer el proceso de sus hijos.
- Acciones relacionadas al manejo de esta transición, realizadas por los padres antes y durante el desarrollo de este proceso.
- Dificultades en la capacidad de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados y las dificultades para adaptarse al ambiente escolar.

### ***3.5.2.3 Entrevistas a estudiantes***

Para propiciar las entrevistas con los alumnos, se realizaron dos talleres de dibujo creativo, uno con el grupo de estudiantes de preprimario y otro con el grupo de estudiantes de primero. Estos talleres fueron dirigidos por la investigadora, con el apoyo de las docentes encargadas de aula, orientadas por una guía de recomendaciones para su

correcto desarrollo (ver Apéndice J). Participaron todos los estudiantes de los grados de preprimario y primero seleccionados de ambos centros educativos.

Las entrevistas con los alumnos se realizaron en el marco de un taller de dibujo creativo para favorecer que los alumnos expresaran sus percepciones, opiniones, preocupaciones y expectativas sobre la transición al primer grado (White y Sharp, 2007; Abello, 2008). Estas entrevistas fueron no estructuradas, es decir, no se guiaron por una lista de preguntas preelaboradas; en cambio, a partir de las categorías analizadas en los instrumentos anteriores, se generaron preguntas durante las interacciones con los niños mientras dibujaban.

Por la misma naturaleza de esta investigación, se intenta analizar el ambiente, el desarrollo y las emociones que genera el proceso de transición de los estudiantes que finalizan el último grado del nivel inicial (preprimario) e inician el primer grado del nivel primario, se ha considerado los talleres de dibujo creativo con los estudiantes como una estrategia que puede facilitar, a través del arte y la creatividad, la creación de un clima de confianza y diálogo con los estudiantes que permita su integración y participación espontánea a este estudio (Paulín et al., 2011).

Algunos autores, como Rojas (2012) y Salazar y Fernández (2016), consideran que para los alumnos el dibujo se constituye en un medio ideal a través del cual pueden expresar, de forma no verbal, lo que piensan y sienten. Rojas (2012) ha identificado como etapa preesquemática a la que transcurre el desarrollo del dibujo infantil entre los cuatro y siete años. Los alumnos empiezan a nombrar sus producciones intentando reflejar su realidad y comunicándose a través de ellas.

El objetivo de estos talleres fue propiciar conversaciones espontáneas abiertas para conocer qué piensan y cómo se sienten los estudiantes sobre su nuevo curso, las expectativas de quienes están en preprimario y van a primero. Fueron planificados con las docentes de cada grado y dirigidos por la investigadora.

Los talleres fueron diseñados por especialistas del área de la psicopedagogía. Se incluyeron recomendaciones para las docentes, la investigadora y una asistente que participó, relacionadas con los momentos, los procedimientos y las instrucciones sobre

su ejecución, para lograr que los estudiantes explicaran el significado de sus representaciones, impresiones y expectativas en torno al paso o la llegada a su nuevo curso.

Los talleres se organizaron en cinco diferentes momentos:

1) Primer momento. Coordinación y presentación de la actividad

Previo al día del taller:

- La investigadora se reunió con la docente de la sección seleccionada para explicar la actividad y los roles de cada uno.
- La docente introdujo y motivó el tema a sus estudiantes, anunciando día y hora de la actividad. Además, recolectó y reservó los materiales a utilizar por los alumnos durante el taller (hojas en blanco, lápices de colores y marcadores).

El día del taller:

- La docente dio la bienvenida a la investigadora y a su asistente, introdujo la actividad, dando paso a la investigadora para que la dirija. La docente colaboró con la organización del salón, distribución de los materiales y control de la disciplina. La asistente de la investigadora grabó y tomó notas de las expresiones de los alumnos durante la actividad.

2) Segundo momento. Desarrollo de las actividades

- A modo de introducción, la investigadora realizó un diálogo (lo más natural posible) con los estudiantes a través de preguntas relacionadas con el tema. Utilizó preguntas abiertas y ejemplos para poner en diálogo a los alumnos, con la intención de ponerlos en contexto y acercarlos al tema. Dándoles además la oportunidad para que se expresaran, develando sus ideas, creencias, opiniones, percepciones y realidades como punto de partida.
- La investigadora invitó a los estudiantes a realizar sus dibujos de forma libre, indicándoles el tiempo para la actividad.
- A los estudiantes de preprimario, la consigna fue “Dibujar cómo se imaginan sería el curso de primero y las cosas que creen harían allí”. A los alumnos de primero, se les indicó “Dibujar cómo había sido su llegada al curso de primero, qué actividades realizan y cómo es el nuevo curso”.

3) Tercer momento. Presentación de los dibujos

- La investigadora indicó que, al término de su dibujo, cada alumno levantara la mano. De esta forma, la investigadora lo invitó a acercarse y conversar sobre lo que habían plasmado, y fue preguntando en la medida la conversación lo iba permitiendo.

4) Cuarto momento. Cierre de taller

- La investigadora agradeció al grupo su participación, reconociendo su apoyo y buena disposición.

5) Quinto momento. Análisis

- Hacer que los alumnos discutan sus opiniones, versus sus dibujos encontrando datos e informaciones coherentes, discrepantes, creencias, aspiraciones, conclusiones.

Además, considerando la edad de los sujetos participantes en la investigación y como apoyo a las entrevistas, durante estos talleres, la investigadora registró mediante grabaciones de audio, las interacciones, tomó notas de campo y recolectó las producciones de los alumnos. Además, participó una asistente quien también observó las interacciones y realizó grabaciones de audio de las entrevistas de la investigadora con los niños. Estos datos fueron transcritos en una hoja de registros diseñada para tal fin (Ver los Apéndices M, N, Ñ, O).

Estas prácticas se hicieron con la autorización de los padres y directivos de cada centro (Ver Apéndice R) y guardando todas las consideraciones éticas especificadas en este informe en el apartado 3.7.

Para las entrevistas con los niños de ambos grados, se utilizó la misma guía orientadora (Ver Apéndice J) con el objetivo de recoger evidencias sobre las expectativas, creencias y emociones de los estudiantes de preprimario sobre su futuro curso de primero; experiencias de los estudiantes de primero sobre su transición al nuevo curso. Las siguientes categorías guiaron las entrevistas:

- Preocupaciones en relación con el conocimiento y aceptación a las normas en relación con lo permitido y lo no permitido.

- Preocupaciones respecto de las interacciones relacionadas con quién jugará y a quien conocerá.
- Preocupaciones sobre cómo será la nueva docente, en cuanto a su disposición, manejo, “forma de ser”.
- Dificultades en lo relativo a relaciones sociales.
- Dificultades a la comprensión y seguimiento de las normas.
- Dificultades en su capacidad de aprender y alcanzar los aprendizajes esperados.
- Dificultades en su capacidad de adaptarse al ambiente escolar.

Se emplearon preguntas sencillas para la mejor comprensión de los niños, como por ejemplo:

- ¿Qué vas a hacer en primero?
- ¿Ya conoces a la profe de primero?
- ¿Y tu papi y tu mami, ¿qué te dicen de cómo va a ser tu curso de primero?
- ¿Y qué otras cosas se hacen en primero?
- ¿Estás feliz de ir a primero o no quieres ir?
- ¿Cómo crees que va a ser tu curso de primero?
- ¿Has ido alguna vez al curso de primero?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ir a primero?
- ¿Te quieres ir a primero o te quieres quedar en preprimario?

### **3.5.3 Grupos focales**

El grupo focal es una técnica de recolección de datos propicia para interactuar de forma dialógica y profunda con los informantes. Permiten conocer opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas participantes de determinado estudio (Huertas y Vigier, 2010). Su diseño técnico es abierto, lo que implica que se parte de un estímulo que provoca el diálogo y el discurso grupal. El grupo focal se realiza mediante reuniones de entre 6 o 10 personas, para discutir sobre un tema, bajo la coordinación del moderador (Huertas y Vigier, 2010).

Los grupos focales constituyen un método de recolección de datos tan utilizado como la entrevista en la investigación educativa desde la perspectiva cualitativa, pues

los participantes pueden expresarse e interactuar de manera libre y espontánea (Greenbaun (2001; Kitzinger, 1995). Permiten generar un espacio de diálogo donde puedan expresar opiniones sobre el tema investigado, conducidos por una especialista, como en esta investigación (Barbour, 2013).

Se suelen realizar con actores del mismo centro educativo de modo que se analicen las prácticas en un contexto determinado. Se escogen actores clave para analizar los temas de interés a partir de las preguntas previamente diseñadas. En las discusiones realizadas como parte de esta técnica surgen datos que aportan a la comprensión de los procesos educativos internos del centro y las interacciones entre sus integrantes (Huertas y Vigier, 2010).

Se realizaron tres grupos focales en cada centro: uno con el equipo de gestión, otro con los padres de preprimario y el tercero con los padres de primero de ambos centros educativos. Los grupos focales tenían la finalidad de conocer: (a) el nivel de conciencia sobre la necesidad de que se diseñen prácticas que promuevan el fortalecimiento del proceso de transición de los estudiantes en su paso del grado de preprimario a primero, (b) las prácticas que se llevan a cabo y el rol de cada uno de los actores en este proceso que desde los centros educativos se ponen en marcha para el abordaje y fortalecimiento de estas transiciones, (c) las expectativas, nivel de conciencia y prácticas de los padres.

### ***3.5.3.1 Grupos focales con el equipo de gestión***

Se llevó a cabo un grupo focal con los miembros del equipo de gestión: el director, el coordinador pedagógico<sup>11</sup> de cada nivel educativo y el psicólogo u orientador. En cada grupo focal se utilizó una guía de preguntas (ver Apéndice G). En los grupos focales con los equipos de gestión se abordaron variables relacionadas con la existencia de planes y acciones que se hayan diseñado, planificado o ejecutado para el abordaje de esta transición en cada centro, considerando la participación de todos los

---

<sup>11</sup> El coordinador pedagógico es el responsable del acompañamiento a los procesos de enseñanza aprendizaje, es parte del equipo de gestión del centro es una figura clave en la formación continua en el centro, impulsar cambios para la calidad de los procesos educativos y la mejora escolar.

actores involucrados en el proceso (alumnos, maestros, equipo de gestión, técnicas y familias).

La guía que orientó el desarrollo los grupos focales con el equipo de gestión incluyó 13 preguntas (ver Apéndice G), en las que se discutió sobre los siguientes aspectos:

- Concepción de transición.
- Agentes participantes y sus roles.
- Expectativas
- Lineamientos técnicos para abordar la transición.
- Problemas que surgen en el proceso de transición.
- Acciones concretas para desarrollar la transición.

### ***3.5.3.2 Grupos focales con los padres***

Todos los padres de cada sección fueron invitados a participar en los grupos focales, tomando en cuenta su disponibilidad y disposición. En los grupos focales con padres, se utilizaron cinco fotografías (Ver Apéndice L) como recurso facilitador de la comprensión del tema y generadores de la discusión, reflexión y análisis de situaciones educativas, para aquellos actores que, como los padres, no están acostumbrados a estos espacios de discusión y pudieran provocarles ansiedad, desconfianza e inseguridad. Además, las fotografías pueden ayudar a orientar el sentido de la discusión y ponerlos en contexto, provocar la reflexión y su participación espontánea y entusiasta.

Se utilizaron fotografías auténticas de niños y niñas en diferentes situaciones traumáticas (alteración de los patrones de sueño y de alimentación, sensación de inutilidad, comportamiento antisocial, conductas regresivas, como orinarse encima luego de haber aprendido a controlar esfínteres, chuparse el dedo, adoptar un lenguaje mucho más infantil, entre otros). Estas fotografías fueron obtenidas de los repositorios de uso libre de la web y aprobadas por los expertos consultados. En el Apéndice L se incluyeron las fotografías, las fuentes de donde fueron obtenidas y las discusiones que se generaron en el grupo focal. Estas imágenes pueden servir para ejemplificar las emociones de los alumnos durante la transición educativa entre el Nivel Inicial y el

Nivel de Primaria, como, por ejemplo: tristeza, llanto, apatía, preocupación, miedos, ira, aislamiento, desmotivación, frustración, etc. El apoyo fotográfico puede evocar los recuerdos, experiencias y percepciones de los padres sobre la transición, como sugiere Stake (1999), para facilitar la comunicación, la comprensión de las preguntas y la elaboración de sus repuestas (Coba-Rodríguez y Jarrett, 2020).

La decisión de incluir la fotografía como recurso en el grupo focal se basó en los estudios realizados por el Centro de Psicología de Bilbao, la Sociedad de Psiquiatría Infantil de la Asociación Española de Pediatría (AEPED), la Stanford Children's Health y en la experiencia de la investigadora como docente de esos niveles y grados. A pesar de que, para algunas investigaciones actuales, la fotografía se utiliza como evidencia para algunos hallazgos o fuente de datos para su posterior análisis (McKernan 1999), para esta investigación el uso de imágenes fotográficas no pretende ser un instrumento de recogida de datos, sino una herramienta auxiliar para la recolección de los datos de la investigación.

La guía de preguntas que orientó los grupos focales con los padres incluyó seis preguntas (Ver Apéndices H, I), las cuales indagaban sobre los siguientes temas:

- Expectativas de la transición.
- Problemas que surgen en el proceso de transición.
- Participación de la familia en la transición.
- Orientaciones, capacitación e información recibida sobre la transición.
- Propuestas y las acciones para desarrollar la transición con la participación de las familias.
- Percepciones sobre las acciones el centro educativo realiza para el fortalecimiento y preparación al cambio de nivel.

Para recoger estos datos se realizaron grabaciones de audio, lo que permitió acceder a la mayor cantidad de información posible a partir de las intervenciones y respuestas de los participantes.

### 3.5.4 Revisión documental

Los documentos son una rica fuente de datos para cualquier investigación cualitativa. Son considerados fuentes cuasi observacionales. En el ámbito escolar, es frecuente la producción de documentos de diversa índole donde las personas narran, registran y delinear sus historias o informaciones que podrían ayudar para al investigador en la comprensión del tema de estudio. Descombe (2003) resalta la importancia de la revisión documental al afirmar que:

Los documentos pueden ser tratados como una fuente de datos en su propio derecho –en efecto, una alternativa a los cuestionarios, las entrevistas, o la observación-. En las ciencias sociales, la investigación basada en la biblioteca, investigación de escritorio, investigación caligráfica e investigación de archivos todas son tipos de investigación en la cual los datos provienen de los documentos de un tipo u otro (p. 212).

Los documentos facilitan la recolección de gran cantidad de información sobre los centros educativos, su origen, fundamentos y modelo curricular, planes y acciones educativas, favorables para los fines de esta investigación, de aquellas situaciones y eventos en los cuales el investigador no pudo participar, o no fue posible observar. Se revisaron los siguientes documentos: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), las planificaciones educativas, el plan de aula y las evaluaciones de ambos grado (tanto la diagnóstica, como la de final del primer período del año escolar).

- El PEC describe la historia y orígenes de las instituciones educativas, sus contextos y estructura. También sus fundamentos y objetivos educativos, concepciones curriculares, normas de relación, roles y funciones de los distintos actores, entre otros. Estas informaciones aportaron significativamente a la comprensión de la realidad estudiada y a los objetivos de esta investigación. Los datos obtenidos del análisis de este documento están relacionados con:
  - Características socioeconómicas y sociales del contexto
  - Organización del centro
  - Características del currículum que imparten
  - Historia del centro

- Horario del centro
  - Grados que imparte
  - Número de estudiantes por grado y sección
  - Número de docentes por grado y sección
  - Perfil de los docentes
  - Cobertura, ubicación y calendario académico
  - El apoyo y acompañamiento y de la Coordinación Pedagógica del centro
  - Las estrategias metodológicas, los materiales y la infraestructura
  - Provisión alimentaria
  - Atención y servicios de salud física y emocional.
- Las planificaciones de aula diseñadas por las docentes de los grados estudiados dan cuenta sobre el abordaje de los propósitos y contenidos propios del grado, las estrategias y actividades realizadas, la distribución del tiempo, el sistema de evaluación de los aprendizajes y la práctica docente. En esta investigación, la búsqueda se enfocó a identificar acciones relativas al fortalecimiento del proceso de transición de los estudiantes en su paso de preprimario a primero.

El análisis de la planificación busca información sobre el abordaje de los propósitos y contenidos del grado, las estrategias y actividades realizadas, la distribución del tiempo y el sistema de evaluación de los aprendizajes y la práctica docente. Se ha enfocado la mirada en la búsqueda de acciones relativas al fortalecimiento del proceso de transición de los alumnos en su paso del primario al primer grado

- Otro de los documentos analizados fue el plan de aula diseñado por las docentes de los grados estudiados, donde se exponen los propósitos y contenidos del grado, las estrategias y actividades realizadas, la distribución del tiempo y el sistema de evaluación de los aprendizajes y la práctica docente. Se ha enfocado la mirada en la búsqueda de acciones relativas al fortalecimiento del proceso de transición de los alumnos en su paso del primario al primer grado.
- Las evaluaciones que se aplican a los estudiantes de primer grado, tanto la diagnóstica (principios de octubre del 2018) y la de final del primer período del

año escolar (mes de diciembre del 2018) son documentos que forman parte de esta revisión ya que registran a través de rúbricas, para los estudiantes de primero de primaria, sus avances durante el primer período del año, considerado como “de adaptación”.

La evaluación diagnóstica de los estudiantes de primero (septiembre del 2018) y la correspondiente al final del primer período del año escolar (mes de diciembre), también son documentos que han formado parte de esta revisión. Así como, los reportes de evaluación realizadas a los estudiantes:

- Evaluación final de preprimario (junio 2018)
- Evaluación diagnóstica de primero (septiembre 2018)
- Evaluación primer período del año escolar de primero (diciembre 2018)

Los datos provenientes de la revisión de estos documentos, se recogieron en una lista de cotejo (Ver Apéndice K), para identificar información sobre la transición y/o la articulación y registrar el tipo de evidencia: normativas, guías, reglamentos, orientaciones y/o planes, y acciones institucionales sobre la articulación entre estos dos niveles. Este instrumento incluyó, entre otros, los siguientes aspectos de interés para la presente investigación:

- Planes de articulación
- Lineamientos institucionales sobre la transición
- Fundamentación teórica y metodológica disponible sobre la transición
- Estrategias para abordar la transición
- Propuestas de actividades
- Potenciales problemas y posibles soluciones
- Factores que pueden afectar la transición en estudiantes, docentes y familiares.

### **3.5.5 Notas de campo**

Como en otros estudios cualitativos sobre situaciones y procesos educativos, fue pertinente utilizar notas extensivas de campo para registrar reflexiones personales, inquietudes, análisis preliminares y potenciales interpretaciones de los datos recolectados (Gómez, 2000; Martínez, 2015). Esta técnica permite recoger información

que va sucediendo de forma natural en los diferentes contextos involucrados, siendo además una fuente primordial de datos que evocan experiencias en el campo de investigación (Jackson, 1990; Sanmartín, 1998). Como no tienen una estructura definida que limite al investigador, más allá de las establecidas por las categorías de análisis, estas permiten interpretar la realidad percibida con mucha libertad. Además, permite generar interrogantes, interpretaciones e hipótesis emergentes de la vivencia investigativa.

La riqueza de eventos y situaciones que provee la vida de la escuela, especialmente al interior de las aulas de clase y la velocidad con que estos suceden, supera la capacidad de cualquier instrumento de poder registrarlos todos con detalle. Por lo tanto, las notas de campo auxilian al investigador en esta tarea. Según Ottenberg (1990), López Estrada y Deslauriers (2011) y Herrera (2017), utilizar estos recursos de registro de información personal, permiten evocar información que no pudo ser escrita oportunamente.

En la literatura, se recomienda utilizar las notas de campo durante todas las fases de la investigación (Taylor y Bogdan, 1998). Siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1998), se usan términos que describan lo observado, evitando las valoraciones y las calificaciones sin evidencia, como forma de mantener la objetividad de las informaciones que se han registrado.

Para la toma de las notas extensivas de campo no se utilizaron instrumentos específicos. Durante todo el trabajo de campo, la investigadora anotaba aquellos eventos o situaciones que ocurrían en los distintos espacios y que llamaban su atención, valiéndose a veces de fotografías o grabaciones que permitieran luego su análisis y registro. Además, registró sus reflexiones sobre el proceso de recolección de los datos y algunos análisis preliminares.

Esto fue posible debido a que todo el trabajo de campo fue realizado directamente por la investigadora, quien tenía total dominio y comprensión de las variables de estudio y los objetivos de la investigación. En las notas extensivas de campo se consideraron, entre otros, los siguientes indicadores:

- 1) Conceptualización sobre la transición
- 2) Expectativas frente a la transición
- 3) Preocupaciones de los padres, docentes y estudiantes
- 4) La existencia de lineamientos explícitos sobre la transición
- 5) Acciones de articulación
- 6) Dificultades relacionadas al manejo de la transición
- 7) Efectos de las prácticas implementadas
- 8) Recomendaciones para fortalecer la transición
- 9) Limitaciones del estudio.

### **3.6 Validación de los instrumentos de investigación**

La validación de los instrumentos de investigación se realizó mediante dos procedimientos complementarios: juicio de expertos y estudio piloto.

#### **3.6.1 Juicio de expertos**

Previo al inicio del trabajo de campo, los instrumentos empleados en esta investigación han pasado por un cuidadoso proceso de validación para adecuarlos a los objetivos, las variables y los indicadores de esta investigación. Se ha considerado factible hacer una doble validación de los instrumentos, pues se entiende que es una condición que disminuye la posibilidad de errores en la calidad de los datos obtenidos, su organización y posterior interpretación (Soriano Rodríguez, 2015; Juárez-Hernández y Tobón, 2018).

Una vez diseñado el guion de preguntas que orientó el desarrollo de los grupos focales (ver Apéndices G, H, I), la guía de las entrevistas (ver Apéndices A, B, C, D, E) y la guía de observaciones de aula (ver Apéndice F) se procedió a la validación de expertos.

Las guías para las entrevistas y los grupos focales fueron enviadas a ocho profesionales identificados como expertos nacionales e internacionales en el campo de la educación infantil y en metodología de investigación educativa, para solicitarles una evaluación (*juicio de expertos*) a través de un breve cuestionario que se diseñó ad hoc. De ese modo, se procuró asegurar su fiabilidad y utilidad para la recogida de los datos para los cuales han sido diseñados, tal como recomiendan algunos autores (Lanoy y

Procaccia, 2001; Martín, 2004; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Barroso y Cabero, 2010; Cabero y Llorente, 2013; Robles y Rojas, 2015). A continuación, se presentan la descripción de los expertos:

- Tres expertos internacionales, doctores en Educación, catedráticos universitarios e investigadores en Educación de la Universidad de Sevilla, España y de la Universidad Católica de Chile. Su campo de especialización es el estudio de las organizaciones escolares y sus intereses de investigación se orientan hacia el aprendizaje de profesorado, liderazgo, las dinámicas institucionales de cambio, el conocimiento y el aprendizaje de las organizaciones, formación docente y de gestores y la teoría de la organización.
- Cinco expertos nacionales (de la República Dominicana), especialistas en Educación Inicial y Primaria, consultoras, asesoras e investigadoras en educación, con maestrías nacionales e internacionales. Una de ellas con doctorado internacional en Educación, formadoras de docentes y con una experiencia docente. Estos expertos están adscritos a universidades de la República Dominicana como la Universidad Iberoamericana UNIBE, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo INTEC y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña ISFODOSU.

El instrumento de validación de las entrevistas a estudiantes, docentes y directoras estaba compuesto por 12 preguntas. Por su parte, el cuestionario para evaluar la guía de los grupos focales con el equipo de gestión y con los padres incluyó 15 preguntas cada una. La validación de los expertos tomó en cuenta dos criterios: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitiría recoger informaciones relacionadas a la temática de investigación; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitiría conocer o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Cada experto, debía marcar con una X en la columna correspondiente, según su criterio. Para cualquier otra precisión, pudo disponer de la casilla de observaciones.

Los resultados de la evaluación de juicio de expertos, las recomendaciones y observaciones producto de este proceso fueron analizados e integrados a los

mencionados instrumentos. Estos se orientaron a la recogida de información relacionada con las acciones para fortalecer y abordar la transición de los alumnos y sus familias, antes, durante y después del paso del nivel inicial a primaria (Ver Apéndice K).

### **3.6.2 Prueba piloto**

En este tipo de estudios, los mismos instrumentos de recolección de datos van redefiniéndose en procura de una mayor claridad en la organización y profundidad en el manejo de los datos. Dando prioridad a la calidad de los instrumentos que hasta ese momento se había podido construir, se decidió someterlos, además, a una “prueba piloto” en un centro educativo (Centro Piloto) seleccionado con los mismos criterios de los casos de este estudio (Kvale, 2011; Navarrete, 1999).

#### ***3.6.2.1 Centro educativo de la prueba piloto***

Según los datos suministrados por la ONE, en el IX Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010, el centro piloto está ubicado en un barrio de la zona urbana, de clase media y media baja del Distrito Nacional. Cuenta con 12443 habitantes, de los cuales 5512 son hombres, 6931 son mujeres y 712 son menores de cinco años. Para ese mismo año, se determinó que el sector tenía entre 321 y 770 analfabetos (ONE, 2010).

En el contexto dominan los proyectos habitacionales, con residencias de concreto construidas en terrenos pequeños. Cuenta con los servicios básicos de agua potable, energía eléctrica, instalaciones sanitarias, alcantarillado, calles asfaltadas, aceras y contenes. Familias de poder adquisitivo medio, trabajadores, profesionales y técnicos. Los comercios, las pequeñas empresas y las oficinas de ventas y servicios han proliferado en los últimos 10 años, especialmente en las vías de mayor acceso del sector.

Es un centro educativo privado que tiene 45 años de fundado. Ofrece los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) solo en la tanda matutina. Para el año escolar 2017-2018, el centro tenía una matrícula de 418 estudiantes y 49 docentes. En los cursos de preprimario y primer grado, tenían 20 y 27 estudiantes respectivamente.

En la prueba piloto tuvo como propósito comprobar la efectividad de los instrumentos de recopilación de datos para lograr los objetivos de la investigación en un grupo pequeño de informantes: una directora, una docente, dos miembros del equipo de gestión, tres padres y tres estudiantes. Con tal fin, se aplicaron las siguientes técnicas e de recolección de datos:

- Entrevista a la directora del centro educativo y a la docente del grado de preprimario en la que se utilizaron las guías de preguntas ya diseñadas.
- Grupo focal con el equipo de gestión y con padres del grado de preprimario apoyado por la guía de preguntas diseñada.
- Entrevista con niños a partir de la realización de dibujos y la observación de fotografías apoyadas por la guía de preguntas diseñada.
- Observación a una clase.

### ***3.6.2.2 Resultados de la prueba piloto a los instrumentos de recolección de datos***

Esta prueba piloto resultó ser una experiencia muy valiosa para este proceso. A pesar de que se evidenció la fortaleza de las guías de preguntas que habían logrado construirse hasta el momento, se recogieron e integraron nuevos e importantes indicadores relacionados con:

- Expectativas de los equipos de gestión y las docentes sobre la capacidad de los padres para adaptarse al cambio que enfrentan sus hijos, su habilidad para apoyarlos en este proceso y su disposición para apoyar al centro educativo en este tránsito.
- Expectativas de los padres relacionadas a si sus hijos tendrán la capacidad para enfrentar y manejar el cambio.
- Acciones de articulación relacionadas al apoyo individualizado por parte del centro educativo a las familias a partir de sus requerimientos particulares antes del inicio del año escolar (en la entrada al primero de primaria).
- Acciones de la gestión del Ministerio de Educación (Técnicos Distritales), relativas a la capacitación y acompañamiento a los centros educativos para el abordaje de esta transición. Como son: Acciones formativas para la capacitación de los equipos de gestión y del cuerpo docente en el abordaje de

esta transición y acciones de acompañamiento a los centros educativos para el abordaje de esta transición.

- Acciones realizadas por las docentes con sus estudiantes relacionadas a actividades de adecuación de las rutinas y estrategias pedagógicas empleadas en preprimario, de cara al proceso de transición al que se enfrentarán.
- Problemáticas relacionadas a las dificultades de los padres/familias en el manejo y abordaje de la transición de sus hijos de preprimario a primero.

A partir de las correcciones realizadas como consecuencia de la prueba piloto, se logró diseñar instrumentos más sólidos y confiables. Con estos, se inició el trabajo de campo en el que, tal como indican los autores referidos en este informe, fueron emergiendo e integrándose nuevas categorías que han dado forma al sistema de categorías con el que se han organizado y analizado los datos.

### **3.7 Consideraciones éticas**

La naturaleza de este estudio no pretende la generalización de los resultados a la población de donde se obtuvo la muestra. Más bien, tiene como objetivo conocer cómo se aborda el proceso de transición de los estudiantes del nivel de educación inicial a primaria al interior de los dos centros educativos seleccionados como objetos de estudio y que los resultados que puedan obtenerse sirvan al lector de insumo para contrastar con cualquier otra realidad o caso que se le presente.

Para poder recoger toda la información que se pretende, fue necesario infundir confianza, seguridad y generar empatía con todos los participantes, como garantía de que estos puedan tener apertura real para responder preguntas y permitir el acceso a sus espacios sin dificultad y de forma cooperativa. En ese sentido, ha sido imprescindible agotar algunos pasos éticos y legales antes, durante y después del trabajo de campo. Teniendo en cuenta, como señala Stake (1999), que los datos son recogidos en espacios ajenos y esto implica que de alguna manera se está invadiendo espacios privados de otros. Se debe ser cauteloso y cuidar la forma de acercamiento hacia esas personas y a esos lugares que son la fuente más importante de información. Tomando en cuenta esas consideraciones, se ha llevado a cabo el siguiente recorrido:

- Comunicación, con suficiente anterioridad (octubre-noviembre 2017), tanto de forma escrita como personal oral, a las directoras, los equipos de gestión y las técnicas distritales asignadas a esos centros, sobre los objetivos, alcances, nivel de involucramiento y procedimiento para la recogida de los datos y cronograma de actividades de esta investigación. Las directoras se comprometieron a compartir la información y objetivos de este trabajo con las docentes y padres involucrados.
- Presentación a los equipos de gestión, las docentes y los padres de ambos centros educativos, en el contexto del encuentro de reinicio de año escolar, de los objetivos, el alcance y la importancia de la investigación (enero del 2018). Esto se realizó con el interés de informarles, sensibilizarlos y entusiasmarlos a su participación.
- Firma de los acuerdos de negociación donde se especificaron los criterios de confidencialidad de este estudio, y se dio garantía de no revelar la identidad de los centros ni de las personas involucradas, ni mostrar sus rostros en las fotográficas. Además, se acordó solicitar autorización previa de los padres para los fines de este trabajo (Véase los Apéndices P, Q, R).
- Firma de un compromiso a compartir los resultados individuales de esta investigación con cada uno de los centros involucrados, con la finalidad de que estos puedan aportar a sus procesos de reflexión, planes de mejora y toma de decisiones.
- Finalmente, se les explicó la forma como se realizarían las observaciones de aula. Se informó que la investigadora no participaría en lo que allí estuviera sucediendo, que estaría tomando notas y en ocasiones las grabaciones de audio como forma de ayudar a captar el mayor número de información. Se aseguró que, desde la gestión del centro, les fueron explicadas las medidas de seguridad y anonimato acordadas en cuanto a la identidad y protección de derechos de los involucrados.

### **3.8 Análisis de los datos**

Toda la información recogida ha sido transcrita, procurando mantener la integridad de los datos obtenidos. Estos fueron analizados en dos modalidades:

Primero, de forma preliminar se usó el programa MAXqda®. Este software permite analizar datos cualitativos, codifica, agrupa y genera fragmentos de textos que facilitan la organización y representación de las categorías (Miguel, 2010; Marques y Pereira, 2012). Esta herramienta está habilitada, además, para hacer una breve descripción de los códigos que se han ido definiendo y calcular la frecuencia con la que van apareciendo las categorías de análisis que surgen de los datos. Esta herramienta calcula el peso porcentual de cada una de las categorías en sus dimensiones de análisis, realiza las triangulaciones e identifica las relaciones entre ellos, lo cual facilita su interpretación. Sin embargo, para efectos del presente estudio, el programa MAXqda® solo se utilizó para analizar las categorías iniciales a partir de las respuestas y de las observaciones (véase la sección 3.9, referida al sistema de categorías), que sirvieron como punto de partida para realizar el análisis cualitativo manual más detallado.

Luego, se realizó un análisis cualitativo manual. Según Creswell (2009) y Serbia (2007), el análisis cualitativo supone un proceso recursivo, constante durante el cual se debe hacer comparaciones entre los datos que van surgiendo. En este proceso, se generan categorías iniciales que luego se van refinando para conformar categorías definitivas, que se tipologizan y conceptúan. Se empleó el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), considerando tres perspectivas complementarias: abierta, axial y selectiva.

Para el análisis abierto, se identificaron temas generales y conceptos globales, los cuales fueron agrupados en categorías generales; por su parte, para el análisis axial se identificaron, dentro de los grupos generales, patrones o subcategorías sustentadas en la evidencia; finalmente, el análisis selectivo permitió identificar patrones específicos, elementos claves y seleccionar ejemplos concretos representativos.

Para facilitar la codificación, procesamiento y análisis de los datos y la presentación de los resultados, las fuentes de datos fueron codificadas empleando la nomenclatura descrita en la Tabla 14.

**Tabla 14**

Sistema de categorías empleada en cada instrumento de recolección de datos según los participantes

<b>Participantes</b>	<b>Centro A</b>	<b>Centro B</b>
<b>Entrevistas</b>		
Directora	ED-A	ED-B
Docente de preprimario	EDPP-A	EDPP-B
Docente de primero	EDP-A	EDP-B
Técnico distrital	ETD-A	ETD-B
<b>Grupo Focal</b>		
Equipo de gestión	GFEG-A	GFEG-B
Padres	GFPM-A	GFPM-B
<b>Entrevistas con los alumnos en el taller de dibujo</b>		
Estudiantes de preprimario	ENPP-A	ENPP-B
Estudiantes de primero	ENP-A	ENP-B
<b>Observaciones de aula</b>		
Grupo de preprimario	OPP-A	OPP-B
Grupo de primero	OP-A	OP-B
<b>Revisión documental</b>		
Proyecto educativo de centro	RPEC-A	RPEC-B
Evaluaciones	REV-A	REV-B
<b>Notas de campo</b>		
Grupo de preprimario	NCPP-A	NCPP-B
Grupo de primero	NCP-A	NCP-B

Fuente: Propia

### **3.8.1 Análisis abierto**

#### **3.8.1.1 Identificación de unidades de análisis**

Con el fin de facilitar el proceso de codificación y categorización, se identificaron primeramente las unidades de análisis. Las entrevistas transcritas fueron leídas en su totalidad en varias ocasiones. Para identificar dichas unidades, se tomaron

en cuenta las categorías, subcategorías e indicadores que surgieron del análisis de los datos, por lo que podemos señalar que se utilizó un proceso emergente.

### ***3.8.1.2 Codificación y categorización***

En esta parte del análisis, se condensaron los datos aportados por los informantes siguiendo un proceso de codificación del que surgieron siete grandes categorías. Según Strauss y Corbin (2002), la codificación es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a que pertenecen. Esto implica un trabajo intelectual manual que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. Además, implica analizar el contenido central de los datos para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas.

La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías sustentan un significado o tipo de significado; pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, percepciones, sentimientos, perspectivas, sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. (Strauss y Corbin, 2002). En síntesis, codificación y categorización son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad de texto significativo a una determinada categoría.

En la presente investigación las unidades de análisis fueron agrupadas identificando sus rasgos recurrentes e indicándose a su lado la frecuencia con que se repite en los datos. De allí, surgieron las categorías considerando los indicadores obtenidos en la fase de documentación. El sistema de categorías se describe en la Tabla 14 del epígrafe 3.9.

### **3.8.2 Análisis axial: subcategorías**

La codificación axial es un proceso en el que se relacionan las categorías centrales con sus subcategorías, alrededor del eje de cada categoría, para buscar explicaciones más precisas de las prácticas y opiniones de los informantes (Strauss y Corbin, 2002). Una vez identificadas las categorías a partir de la recurrencia de los datos, seguidamente se realizó el análisis axial, el cual consistió en la creación de subcategorías.

Con base en las categorías que surgieron del análisis preliminar realizado en el programa MAXqda®, se examinaron los datos recolectados de las distintas fuentes y en diferentes momentos para agrupar datos más específicos e identificar patrones que permitan explicar las perspectivas de los informantes sobre las transiciones. En este sentido, se intenta responder preguntas, tales como: cuándo, dónde, por qué, para qué, quién, cómo y cuáles son sus consecuencias.

### **3.8.3 Análisis selectivo: Frases codificadas**

El análisis selectivo es el proceso de integrar y refinar categorías a los fines de construir teoría. Este último tipo de codificación implica descubrir las categorías centrales de la investigación. Una vez identificadas las categorías centrales, se construye alrededor de ellas una red de conceptos como forma de ir integrando las categorías y generando teoría (Strauss y Corbin, 2002).

El análisis selectivo está representado por identificación y selección de un conjunto de frases codificadas de los datos ya categorizados, representativas de las categorías y subcategorías, para incluirlas en el informe como testimonios, evidencias y ejemplos. Partiendo de esas frases o ejemplos representativos, se organizaron los resultados de esta investigación, los cuales se analizaron e interpretaron de manera descriptiva e interpretativa con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación.

### **3.8.4 Triangulación**

Por otro lado, para determinar la validez y confiabilidad de los datos, se utilizó la técnica de triangulación. Según Berg (2001), la triangulación hace referencia al uso combinado de modalidades distintas durante el estudio de un fenómeno: fuentes de

información, y técnicas de recolección de datos, momentos, lugares, teorías, y/o investigadores, entre otros. Este método permite determinar la confiabilidad y validar los datos, puesto que, al combinar distintas estrategias, se obtiene una mejor representación de la realidad. Berg (2001) propone cuatro modalidades de triangulación:

1. **Triangulación de datos:** para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados para conocer el fenómeno sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos, espacios y/o personas.
2. **Triangulación de investigadores:** en la triangulación de investigadores la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. Para dar mayor fortaleza a los hallazgos, suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas.
3. **Triangulación de teorías:** durante la conceptualización del trabajo de investigación cualitativa, no suele definirse de antemano la teoría con la cual se analizarán e interpretarán los hallazgos. En este tipo de triangulación se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos y su interpretación.
4. **Triangulación metodológica:** al utilizar en la triangulación diferentes métodos, se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos.

Para efectos de este estudio, se empleó la triangulación referida a los datos, ya que se seleccionaron solo la información coincidente y recurrentes obtenidos mediante las distintas técnicas descritas previamente, realizadas a los agentes involucrados en momentos diferentes, y la triangulación metodológica, mediante el análisis de un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos y técnicas: grupos focales, entrevistas, observación y revisión de documentos.

### **3.9 Sistema de categorías**

De la ejecución del programa MAXqda®, surgieron las dimensiones, categorías y subcategorías que se describen en la Tabla 15. Estas sirvieron como base para el

análisis y procesamiento de los datos de forma manual empleando las estrategias de análisis cualitativo antes mencionadas.

**Tabla 15**

Sistema de dimensiones y categorías

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
<p>01- CON-Conceptualización sobre la transición de preprimario a primero</p> <p>Concepto sobre las transiciones, importancia de las transiciones del nivel infantil al de primaria y quiénes intervienen en ese proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 01-CON-CON-Concepto</li> <li>• 01-CON-RLV-Relevancia</li> <li>• 01-CON-ACT-Actores que intervienen</li> <li>• 01-CON-ROL- Roles de cada uno de los actores</li> </ul>
<p>02- EXP-Expectativas frente a la transición de preprimario a primero</p> <p>Preocupaciones relativas a la capacidad de adaptación de los estudiantes a su nuevo curso y por sus habilidades para asumir el reto de nuevos aprendizajes.</p> <p>Preocupaciones en torno a si desde el centro educativo se ofrecerán las condiciones y herramientas a las docentes, a los estudiantes y sus familias para la preparación y adaptación al cambio y cuáles son las condiciones del ambiente que deben prevalecer.</p> <p>Preocupaciones de los padres relativas a la capacidad de las docentes, de sus hijos y del centro educativo para abordar y/o manejar la transición.</p> <p>Preocupaciones de los estudiantes frente a su paso al primero.</p>	<p>02-EXP-EGD-Del equipo de gestión y de las docentes</p> <p>02-EXP-EGD-EST-<i>Sobre los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 02-EXP-EGD-EST-1-Capacidad para adaptarse al cambio.</li> <li>• 02-EXP-EGD-EST-2-Habilidad para enfrentar nuevos aprendizajes.</li> </ul> <p>02-EXP-EGD-CEN-<i>Sobre el centro educativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 02-EXP-EGD-CEN-1-Capacidad del centro en ofrecer las condiciones y herramientas a las docentes, estudiantes y sus padres para la preparación y adaptación al cambio y buenas condiciones del ambiente.</li> </ul> <p>02-EXP-EGD-PAD-<i>Sobre los padres</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 02-EXP-EGD-PAD-1- Capacidad para adaptarse al cambio.</li> <li>• 02-EXP-EGD-PAD-2- Habilidad para apoyar a sus hijos en este proceso.</li> <li>• 02-EXP-EGD-PAD-3- Disposición para apoyar al centro educativo en este proceso.</li> </ul> <p>02-EXP-PAD-De los padres</p> <p>02-EXP-PAD-HIJ-Sobre sus hijos(as)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 02-EXP-PAD-HIJ -1-Si se adaptarán al cambio.</li> <li>• 02-EXP-PAD-HIJ-2-Capacidad de sus hijos ante los nuevos retos de aprendizaje.</li> </ul> <p>02-EXP-PAD-CEN-Sobre el centro educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si ofrece un ambiente seguro.</li> </ul> <p>02-EXP-PAD-DOC-Sobre las docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si las docentes tendrán el interés de ayudarlos en la preparación de</li> </ul>

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
	sus hijos para integrarse al primer grado y los roles que deben desempeñar como padres.
02-EXP-EST-De los estudiantes	02-EXP-EST-CAN
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupaciones en relación al conocimiento y aceptación a las normas en relación con lo permitido y lo no permitido.</li> </ul>
02-EXP-EST-CIN	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupaciones respecto a las interacciones relacionadas con quién jugará y a quien conocerá.</li> </ul>
02-EXP-EST-NDO	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupaciones sobre cómo será la nueva docente, en cuanto a su disposición, manejo, “forma de ser”.</li> </ul>
<p>03- LIN-Lineamientos</p> <p>La existencia de lineamientos explícitos sobre las transiciones, permiten acciones institucionales coherentes que garanticen el fortalecimiento de la transición entre ambos niveles.</p> <p>Carecer de estos lineamientos, divide en niveles y grados el proceso educativo dificultando la relación de las familias con el centro e incidiendo de forma negativa en el proceso de transición de los estudiantes.</p>	<p>03-LIN-EXS-La existencia de lineamientos, criterios y actividades explícitas para el abordaje de esta transición.</p> <p>03-LIN-EXS-CEN-Emanados del mismo centro educativo.</p> <p>03-LIN-EXS-MIN-Emanados desde el Ministerio de Educación.</p> <p>03-LIN-NEX-No existencia de lineamientos, criterios y actividades explícitas para el abordaje de esta transición.</p> <p>03-LIN-NEX-CEN-Emanados del mismo centro educativo.</p> <p>03-LIN-NEX-MIN-Emanados desde el Ministerio de Educación.</p>
04-ACC-Acciones concretas	04-ACC-ARH-Articulación horizontal
<p>Son aquellas acciones de articulación (horizontal y vertical) que han puesto en marcha de forma conjunta el centro y las familias para favorecer el proceso de transición de los estudiantes.</p>	<p>04-ACC-ARH-CYF-Entre el centro y las familias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 04-ACC-ARH-CYF-1-Acciones informativas.</li> <li>• 04-ACC-ARH-CYF-1-A-Proporcionar información a las familias sobre las características institucionales que orientan el Proyecto Educativo del Centro (PEC).</li> <li>• 04-ACC-ARH-CYF-1-B-Planificar y promover las condiciones para que los niños visiten el centro junto a sus familiares, previo al inicio del año escolar, con el objetivo de que logren familiarizarse con su nueva maestra y aula.</li> <li>• 04-ACC-ARH-CYF-1-C-Proporcionar información relativa a las rutinas y normas: actividades que se realizan en aula, las redes de apoyo y canales de comunicación de las familias con el centro.</li> </ul>

---

**DIMENSIONES****CATEGORÍAS**

---

- 04-ACC-ARH-CYF-1-D-Hacer saber a los padres la forma en la que pueden participar e integrarse en las distintas actividades escolares, así como incentivarles a acercarse a la asociación de padres del centro.
- 04-ACC-ARH-CYF-1-E-Dar a conocer a los padres sobre las distintas acciones que realizan las docentes para preparar a los niños a su entrada al primer grado.
- 04-ACC-ARH-CYF-1-F-Compartir con las familias sobre la diversidad de contextos socioculturales del grupo, así como étnicos y lingüísticos.
- 04-ACC-ARH-CYF-1-G-Orientación a las familias y a los niños sobre aspectos relativos a la salud y la nutrición, que promuevan el buen estado del grupo.
- 04-ACC-ARH-CYF-1-H-Acciones relacionadas al manejo de las expectativas de las familias relativas al proceso educativo y definición de las funciones y roles de los distintos actores.
- 04-ACC-ARH-CYF-1-I-Espacios de socialización sobre el proceso de transición para definir prácticas efectivas sobre su abordaje.
- 04-ACC-ARH-CYF-2-Acciones que posibiliten el conocimiento de los padres y las familias de sus contextos sociales y culturales. - Establecimiento de acciones participativas para el abordaje de la transición que tomen en cuenta la diversidad de las familias y los niños. Incluyendo acciones que puedan llevarse a cabo en el hogar.
- 04-ACC-ARH-CYF-3-Acciones de abordaje de esta transición.
- 04-ACC-ARH-CYF-3-A-Apoyo individualizado a las familias a partir de sus requerimientos particulares antes del inicio del nuevo año escolar.
- 04-ACC-ARH-CYF-3-B-Apoyo individualizado a las familias a partir de sus requerimientos particulares luego del inicio del año escolar.
- 04-ACC-ARH-CYF-3-C-Conformación de redes de acompañamiento y apoyo a las familias para el abordaje de las transiciones.
- 04-ACC-ARH-CYF-4-Acciones de integración de los padres en las actividades del centro educativo. -Sensibilizar y comprometer a las familias a su participación en las actividades que se realizan en el aula, relacionadas al proyecto educativo.

04-ACC-ARH-CYD-Entre el centro y las docentes

Acciones de la gestión del centro, relativas a la capacitación y acompañamiento a las docentes para el abordaje de esta transición.

- 04-ACC-ARH-CYD-1-Acciones formativas para la capacitación del cuerpo docente en el abordaje de esta transición.
- 04-ACC-ARH-CYD-2-Acciones de acompañamiento a las docentes en el manejo de esta transición.

04-ACC-ARH-CYM-Entre el centro y el Ministerio de Educación Acciones de la gestión del Ministerio de Educación (Técnicos Distritales), relativas a la capacitación y acompañamiento a los centros educativos para el abordaje

---

de esta transición.

- 04-ACC-ARH-CYM-1-Acciones formativas para la capacitación de los equipos de gestión y del cuerpo docente en el abordaje de esta transición.
- 04-ACC-ARH-CYM-2-Acciones de acompañamiento a los centros educativos para el abordaje de esta transición.

04-ACC-ARV-Articulación vertical

Acciones realizadas por las docentes con sus estudiantes para fortalecer su proceso de transición.

04-ACC-ARV-TDE-Trabajo directo con los estudiantes

- 04-ACC-ARV-TDE-1-Actividades de sensibilización y conocimiento del contexto.
- 04-ACC-ARV-TDE-2-Actividades para el manejo del temor y la incertidumbre ante los cambios.
- 04-ACC-ARV-TDE-3-Actividades de fortalecimiento de la seguridad y el empoderamiento.
- 04-ACC-ARV-TDE-4-Actividades que fortalezcan el sistema de redes de apoyo.
- 04-ACC-ARV-TDE-5-Actividades que promuevan los aprendizajes pertinentes y significativos.

04-ACC-ARV-TAD-Trabajo de adecuación de los espacios físicos, rutinas y estrategias pedagógicas.

- 04-ACC-ARV-TAD-1-Actividades de ambientación y organización del aula de primer grado y otros espacios.
- 04-ACC-ARV-TAD-2-Actividades de adecuación de las rutinas y estrategias pedagógicas empleadas con los estudiantes de preprimario.
- 04-ACC-ARV-TAD-3-Actividades de adecuación de las rutinas y estrategias pedagógicas empleadas con los estudiantes de primer grado.

04-ACC-ARV-TDP-Trabajo directo con los padres

Acciones realizadas por las docentes con los padres de sus estudiantes para fortalecer el proceso de sus hijos.

- 04-ACC-ARV-TDP-1-Actividades de abordaje de esta transición.
- 04-ACC-ARV-TDP-2-Actividades que integren a los padres en actividades escolares.
- 04-ACC-ARV-TDP-3-Orientaciones particulares y sensibilización a os padres frente a este proceso.

04-ACC-ARV-TED-Entre las docentes de Preprimario y Primero

Acciones realizadas por las docentes con los padres de sus estudiantes para fortalecer el proceso de sus hijos.

- 04-ACC-ARV-TED-1-Actividades para el abordaje de las transiciones.
  - 04-ACC-ARV-TED-2-Acciones de fortalecimiento para la articulación de un grado al otro.
-

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
<p>04-ACC-DOC-De las docentes</p> <p>Informaciones sobre sus estudiantes y sus familias que las docentes consideran relevantes y que toman en cuenta al prepararse para el manejo de esta transición.</p> <p>04-ACC-DOC-EST-Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 04-ACC-DOC-EST-1-Estado nutricional y de salud.</li> <li>• 04-ACC-DOC-EST-2-Condiciones psicosociales.</li> <li>• 04-ACC-DOC-EST-3-Nivel y capacidades cognoscitivas.</li> </ul> <p>04-ACC-FAM-Las familias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 04-ACC-FAM-1-Composición familiar.</li> <li>• 04-ACC-FAM-2-Edades entre los hijos.</li> <li>• 04-ACC-FAM-3-Nivel social y económico.</li> <li>• 04-ACC-FAM-4-Nivel educativo.</li> <li>• 04-ACC-FAM-5-Expectativas sobre las capacidades y competencias de sus hijos.</li> <li>• 04-ACC-FAM-6-Pautas sobre la crianza.</li> <li>• 04-ACC-FAM-7-Apreciación sobre el valor social de la educación.</li> </ul> <p>04-ACC-PCH-De los padres hacia el centro y sus hijos(as)</p> <p>Acciones relacionadas al manejo de esta transición, realizadas por los padres antes y durante el desarrollo de este proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 04-ACC-PCH-1-Si visitaron junto a su hijo, la nueva aula de primero antes del inicio del año escolar.</li> <li>• 04-ACC-PCH-2-Si participaron en las reuniones de entrega de calificaciones que organiza el centro educativo, enterándose sobre los avances y necesidades de fortalecimiento de su hijo.</li> <li>• 04-ACC-PCH-3-Si acordaron junto a las maestras, actividades para apoyar a su hijo desde el hogar.</li> <li>• 04-ACC-PCH-4-Si participaron en las actividades que llevan a cabo en el aula las maestras y sus estudiantes.</li> <li>• 04-ACC-PCH-5-Si participaron en las actividades que se organizan en el centro educativo.</li> </ul>	
<p>05- PRB-Problemáticas</p> <p>Se trata de las dificultades relacionadas al manejo de las relaciones sociales, comprensión y seguimiento de las normas, dificultades en la capacidad de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados y las dificultades para adaptarse al ambiente escolar.</p>	<p>05-PRB-EST-De los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 05-PRB-EST-1-Dificultades en lo relativo a relaciones sociales.</li> <li>• 05-PRB-EST-2-Dificultades a la comprensión y seguimiento de las normas.</li> <li>• 05-PRB-EST-3-Dificultades en su capacidad de aprender y alcanzar los aprendizajes esperados.</li> <li>• 05-PRB-EST-4-Dificultades en su capacidad de adaptarse al ambiente escolar.</li> </ul> <p>05-PRB-CEN-De los centros educativos</p> <p>Dificultades y/o carencias de los centros educativos en el manejo y abordaje de la transición de los estudiantes de preprimario a primero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 05-PRB-CEN-1-Ausencia de lineamientos o protocolos escolares para</li> </ul>

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
	<p>abordar y manejar esta transición.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 05-PRB-CEN-2-Disparidades entre las expectativas que tienen los padres y la escuela en lo que se aspira que los estudiantes aprendan en los grados de preprimario y primero.</li> <li>• 05-PRB-CEN-3-La ausencia de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) contextualizado y pertinente.</li> <li>• 05-PRB-CEN-4-La ausencia de lineamientos académicos y curriculares que cohesionen de forma coherente el proceso educativo.</li> <li>• 05-PRB-CEN-5-La ausencia de acuerdos y consenso del cuerpo docente sobre los aspectos pedagógicos que deben guiar el proceso educativo durante la transición.</li> <li>• 05-PRB-CEN-6-La poca capacidad de las docentes para abordar de manera efectiva este proceso.</li> <li>• 05-PRB-CEN-7-El desconocimiento de los marcos regulativos sobre articulación entre ambos niveles educativos, definidos por el Ministerio de Educación.</li> </ul> <p>05-PRB-PAD-De los padres</p> <p>Dificultades de los padres/familias en el manejo y abordaje de la transición de sus hijos de preprimario a primero.</p>
<p>06- PRA-Prácticas</p> <p>Consideraciones sobre los efectos de las prácticas implementadas, con la intención de identificar las que han sido favorecedoras y las que no. Organizadas desde las diferentes instancias o actores del proceso.</p> <p>-Gestión directiva</p> <p>-Gestión administrativa</p> <p>-Gestión pedagógica</p> <p>-Gestión centro-familias</p>	<p>06-PRA-FAV-Prácticas favorecedoras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 06-PRA-FAV-1-Gestión directiva</li> <li>• 06-PRA-FAV-2-Gestión administrativa</li> <li>• 06-PRA-FAV-3-Gestión pedagógica</li> <li>• 06-PRA-FAV-4-Gestión centro-familias</li> </ul> <p>06-PRA-NFA-Prácticas no favorecedoras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 06-PRA-NFA-1-Gestión directiva</li> <li>• 06-PRA-NFA-2-Gestión administrativa</li> <li>• 06-PRA-NFA-3-Gestión pedagógica</li> <li>• 06-PRA-NFA-4-Gestión centro-familias</li> </ul>
<p>07- PRO-Propuestas</p> <p>Recomendaciones que podrían formularse para fortalecer la transición de los niños que pasan de preprimario a primero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 07-PRO-GDI-Gestión directiva</li> <li>• 07-PRO-GAD-Gestión administrativa</li> <li>• 07-PRO-GPE-Gestión pedagógica</li> <li>• 07-PRO-GCF-Gestión centro-familias</li> </ul>

Fuente: Propia

### **3.10 Criterios de calidad del estudio**

La calidad de toda investigación está determinada por el rigor del proceso con que se realiza y muy especialmente al metodológico, lo cual, según Cornejo y Salas (2011), es el gran reto de la investigación actual. Gummerson (1991, citado en Ruiz, 2003) condiciona la calidad de una investigación al cumplimiento de lo establecido en su diseño. Beltrán (1986), Mays y Pope (2000), y Malterud (2001) recomiendan que debido a la pluralidad metodológica que ofrecen las investigaciones cualitativas, se hace imprescindible evaluar su calidad cuidando no solo el aspecto procedimental, sino también la calidad de las preguntas de investigación y el apego a la sustentación teórica. Para Ratcliffe (2000), es importante velar por la capacidad de adecuación de los resultados que la investigación produzca.

En nuestro trabajo se tomaron en cuenta la dificultad identificada en estudios previos (Murphy et al., 1998; Ryan et al., 2001; Cornejo y Salas, 2012) para establecer criterios de calidad en las investigaciones cualitativas y haber estudiado algunas propuestas sobre distintas posibilidades para evaluar criterios de calidad de una investigación cualitativa (Frankel, 1999; Roulston, 2010). Para los fines de esta investigación, se consideraron las propuestas de Lincoln y Guba (1985) y Palacios et al. (2013), sobre la credibilidad que aporta a la investigación cualitativa, cuando los hallazgos del estudio son considerados “reales” o “verdaderos” por los participantes en el mismo y aquellas personas que han vivido o estado en contacto con el fenómeno que se analiza.

#### **3.10.1 Criterio de credibilidad**

Hidalgo (2005) resalta la importancia de contrastar los datos recogidos en las distintas fuentes con las creencias del investigador. En nuestra investigación se han considerado entre estas: notas de campo, observaciones, entrevistas, grupos focales, los resultados derivados de los talleres de dibujo creativo y la revisión documental.

#### **3.10.2 Criterio de transferibilidad o aplicabilidad**

Se consideran los aportes de Hidalgo (2005), Kvale (2011), Ruiz (2003) y Angrosino (2012), quienes resaltan la importancia de que los resultados obtenidos en

determinado contexto puedan ser “transferibles o aplicables” en otros. En este caso, se espera difundir los resultados de esta investigación en diferentes espacios y medios educativos, con la finalidad de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de trabajar en el fortalecimiento del paso de los alumnos que transitan de la educación inicial a primaria, desde la sustentación teórica y científica que pueda proporcionar este estudio.

De igual forma, se entiende importante recordar que uno de los objetivos de esta investigación es contribuir con las ciencias de la educación, especialmente la pedagogía y la didáctica, para que el trabajo con esta transición se aborde desde los lineamientos curriculares de ambos niveles educativos a favor de las mejores prácticas pedagógicas para los alumnos.

### **3.10.3 Criterio de confirmabilidad**

Se destaca la importancia de que la investigación tenga carácter de objetividad para cualquier lector, que sus planteamientos puedan ofrecer una idea lo más cercana posible a la realidad estudiada y que no esté contaminada por los puntos de vista del investigador. Para esto, se ha considerado el apoyo de expertos tanto de metodología de investigación como en transición educativa, como ya ha sido señalado, para la validación de las herramientas de recopilación de datos y la revisión final de los resultados.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este apartado se presentan, interpretan y discuten los resultados obtenidos por medio de las distintas técnicas de recolección de datos aplicadas (observaciones de aula, entrevistas, grupos focales, revisión documental y notas de campo). Estos fueron organizados en dos secciones tituladas Caso 1, referidos al Centro A, y Caso 2, referidos al Centro B.

Cada caso se estructura como sigue:

- Primero se presenta la descripción del contexto institucional de la escuela y los datos sociodemográficos del sector donde está ubicada la institución (contexto, historia, infraestructura, organización, características del currículo, servicios que ofrece el centro, entre otros).
- Luego, se analizan, interpretan y discuten los hallazgos relacionados con distintos factores involucrados en la transición del nivel de educación inicial al de educación primaria, según las dimensiones y categorías que surgieron del análisis de los datos de este estudio, descritas en el apartado 3.9, siguiendo el orden siguiente: 1) conceptualización sobre la transición, 2) actores involucrados y sus roles, 3) expectativas y preocupaciones de los agentes involucrados, 4) descripción de las acciones concretas que se llevan a cabo en cada centro, 5) documentación disponible sobre la transición, 6) factores que afectan la transición, 7) propuestas para mejorar la transición y 8) problemas asociados a la transición.
- Finalmente, se cierra el capítulo comparando los hallazgos de ambos casos para, entre otros objetivos, identificar patrones.

## **4.1 Análisis del Caso 1**

### **4.1.1 Descripción del contexto institucional y sociodemográfico del Centro A**

El primer caso incluye un curso de preprimario del nivel de educación inicial y un curso de primero del nivel de educación primaria de una misma institución pública, denominada Centro A.

Esta escuela está ubicada en la periferia de la ciudad de Santo Domingo, en un sector de origen campesino, productor de caña de azúcar, cuyos habitantes son de bajo poder adquisitivo y escasa escolaridad. Según la ONE (2011), en el IX Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010, la zona registraba 50 120 habitantes, que representan un 18% de la población del municipio. De estos, 24 559 son hombres y 25 561, mujeres.

Esta zona residencial comenzó a extenderse a partir de los desalojos masivos producidos por las remodelaciones de diferentes barrios de Santo Domingo, llevadas a cabo a finales de los años 80. Este acontecimiento dinamizó el sector de la construcción, pues se crearon nuevas urbanizaciones y otros proyectos habitacionales. Esta situación introdujo cambios en la comunidad, diversificando los medios de producción, el comercio y las condiciones de vida de los habitantes desde el punto de vista social, educativo, cultural y económico.

En los últimos años, se ha registrado un considerable aumento en la densidad poblacional de este sector residencial. Además, proliferan la instalación de establecimientos comerciales, condominios residenciales e instituciones de servicio públicos. Cabe destacar que esta comunidad ha logrado muchas reivindicaciones sociales, entre las cuales se cuentan la creación de instituciones comunitarias de carácter social, cultural y deportivo, como: clubes, fundaciones, organizaciones no gubernamentales (ONGs), la junta municipal, la junta de vecinos, entre otras.

En cuanto a la calidad y condiciones de vida de los habitantes de este sector, el IX Censo Nacional de Población y Vivienda reportó que el 2% de la población habita en viviendas con techo de asbesto, cemento, yagua, cana, entre otros; el 3% lo hace en viviendas con piso de tierra, el 0,3% en viviendas con las paredes de tabla de palma,

yagua y tejemanil; un 18,3% dispone de automóvil de uso privado y; el 99,1% de las viviendas con provisión de energía eléctrica.

Actualmente, los habitantes de esta población tienen empleos informales relacionados con oficios técnicos y, en el caso de las mujeres, en el servicio doméstico. Sin embargo, las fuentes de empleo formal de la zona han aumentado en los últimos años, gracias a la instalación de pequeños comercios y oficinas de servicios.

Respecto del nivel educativo, la ONE (2011) reporta que, para la población de cinco y más años por sexo, según el nivel de instrucción alcanzado o terminado: el 5% nunca había asistido a la escuela, el 6% solo hizo preprimaria, el 45% terminó primaria o básica, el 30% finalizó secundaria y el 12% restante terminó algún estudio universitario. En el sector, existen algunas instituciones educativas públicas y privadas, que ofrecen cursos desde educación inicial hasta educación secundaria. Otro indicador educativo es que la tasa de analfabetismo en los habitantes mayores de 15 años fue de un 9,2%, y en jóvenes de entre 15 y 24 años de 3,3%.

Además, se pudo observar que los servicios de asistencia sanitaria y de salud son precarios e insuficientes. Contando solo con 2 hospitales y 7 Centros de Atención Primaria.

#### ***4.1.1.1 Historia***

Este centro educativo fue creado como una escuela primaria rural. Debido al crecimiento de la zona, en varias ocasiones este debió ser trasladado a otras instalaciones, hasta que, finalmente, se construyó una planta física propia, acorde con las necesidades de la comunidad en ese momento. Como la población ha seguido creciendo, ha habido la necesidad de realizarle modificaciones para poder dar respuestas a la población de la zona. Todos estos logros han sido producto del esfuerzo conjunto del personal de la escuela y la comunidad (padres, madres, líderes comunitarios, instituciones de la zona, entre otras).

El centro tiene más de 45 años de fundado. A lo largo de este tiempo, esta mancomunidad ha participado en el diseño y desarrollo de varios proyectos que han contribuido con la solución de diferentes necesidades, precariedades y problemas de la

zona. Esta cooperación ha beneficiado a unos y otros, sirviendo como motor de cambio y generadora de bienestar y calidad de vida para los habitantes del sector. A los 15 años de funcionamiento, comienza a formar parte de una propuesta pedagógica para sectores sociales en condición de vulnerabilidad. Esto conllevó cambios en los mandos directivos, empuje para la construcción de la nueva planta física acorde a las necesidades del nuevo modelo y un cambio de nombre, más afín a la nueva propuesta.

#### ***4.1.1.2 Infraestructura***

La planta física del Centro A está dividida en dos edificaciones, para dar respuesta a la propuesta actual del Ministerio de Educación que establece que se debe separar los niveles de educación inicial y primaria, de educación secundaria.

La instalación que nos compete para los fines de la investigación es la del nivel inicial y primaria. Esta consta de una edificación para el nivel inicial, que está constituida por tres aulas de clases, un centro de recursos, dos oficinas, cuatro baños, un área de juegos infantiles y áreas verdes. Por su parte, el nivel de primaria funciona en una construcción de cuatro pabellones, de dos y tres niveles, que están distribuidos en 19 aulas de clases, una sala de apoyo pedagógico, un salón de maestros, una oficina de pastoral educativa, cinco oficinas, un salón de música, un aula de informática, una biblioteca, una capilla, cuatro salas de baño y una cancha deportiva techada, en la cual, además, se realizan presentaciones artísticas y actos en fechas conmemorativas.

#### ***4.1.1.3 Organización académica y administrativa del Centro A***

La estructura del centro está conformada por los diversos organismos de participación de la comunidad educativa, que contribuyen con el logro de sus propósitos: equipo de gestión, junta de centro, asamblea de profesores, Asociación de Padres/ Madres y Amigos (APMAE), consejo de curso, consejo estudiantil, comité de curso de padres y tutores. La gestión del centro está concebida de forma participativa y democrática, de modo que involucra a la comunidad educativa en general a través de consultas, debates y otras actividades curriculares y extracurriculares (La Figura 11 describe el organigrama del Centro A).

El proceso de gestión de los centros está descentralizado. Está orientado a la búsqueda de los resultados educativos de calidad desde una visión integradora, en la cual la comunidad educativa juega un papel preponderante en la propuesta de las adecuaciones curriculares al contexto. Un logro que muestra la gestión del centro es que su nivel inicial pertenece al programa nacional de estándares de calidad, dentro del cual tiene la categoría de centro modelo, el cual es una referencia para estudiantes, profesores de escuelas y universidades.

Figura 11  
Organigrama del Centro A



Fuente: Propia

#### 4.1.1.4 Misión, visión y valores

El centro educativo tiene como **visión** ser una comunidad educativa con calidad integral que busca:

- el crecimiento humano y espiritual de sus miembros, como base para el compromiso con la sociedad,
- el cultivo de los valores humanos y cristianos y,
- potenciar la participación activa de toda la comunidad educativa en un clima cordial de trabajo compartido y crecimiento en conjunto.

Por otro lado, tiene como **misión** ofrecer una formación integral a sus estudiantes: humana y cristiana, con el fin de educar hombres y mujeres responsables de

sí mismos y del mundo que les rodea y entregados a la labor de su transformación hacia una sociedad más justa y fraterna.

Los **valores** del centro se sustentan en su fe cristiana-católica, desde la cual invita a desarrollar valores, normas y actitudes, desde cinco dimensiones, las cuales esbozaremos a continuación:

- Valores, actitudes y normas ante la propia persona. Esta dimensión abarca ser uno mismo, tener personalidad propia, ser coherente, ser sincero, el desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo o una misma, ser honrado y feliz y optimista.
- Valores, actitudes y normas en la relación con los demás. Esta incluye ser tolerante, cultivar la amistad, el compañerismo y el amor hacia otras personas, ser solidario ante las realidades de los otros u otras, respetar los bienes de las demás personas, desarrollar el sentido participativo, cultivar la sensibilidad hacia los problemas del entorno y mundiales, trabajar por conseguir una sociedad no discriminatoria, aceptar la diferencia y comprender la diversidad, honestidad en el manejo del proceso e independencia en la toma de decisiones.
- Valores, actitudes y normas ante el conocimiento. Comprende desarrollar hábitos de trabajo sistematizados e interés por el trabajo bien hecho, fomentar la inquietud y la curiosidad como elemento de aprendizaje, desarrollar el espíritu crítico, entender el trabajo intelectual como algo útil, personal y socialmente.
- Valores, actitudes y normas con relación a la patria. Este renglón busca el respeto a los símbolos patrios (himnos, bandera y escudo), la identidad nacional, los personajes históricos, fechas patrias y monumentos históricos.
- Valores, actitudes y normas en la relación con Dios. Estos son temor de Dios, humildad, oración, respeto a las fechas religiosas, integración a un grupo religioso, sencillez, fe, esperanza, perdón, reconciliación, dignidad de la persona, valores del Reino: paz, justicia, amor, igualdad y sentido de pertenencia.

#### ***4.1.1.5 Matrícula del Centro A***

La Tabla 16 describe la matrícula para el año lectivo 2017-2018. El Centro A imparte segundo ciclo del nivel inicial, primero y segundo ciclo del nivel de primaria.

**Tabla 16**

Matrícula para el año lectivo 2017-2018

Nivel	Curso	Matrícula de Estudiantes		
		Alumnas	Alumnos	Total
<b>2do. ciclo Del nivel inicial</b>	Kínder A	17	9	26
	Kínder B	18	8	26
	Preprimario A	12	14	26
	Preprimario B	11	15	26
	Preprimario C	12	13	26
	Preprimario D	13	13	26
<b>1er. ciclo de primaria</b>	Primero A	15	17	32
	Primero B	11	20	31
	Primero C	15	16	31
	Primero D	15	15	30
	Segundo A	16	14	30
	Segundo B	15	15	30
	Segundo C	16	15	31
	Segundo D	14	17	31
	Tercero A	16	18	34
	Tercero B	20	13	33
	Tercero C	13	19	32
	Tercero D	16	16	32
<b>2do. ciclo de primaria</b>	Cuarto A	18	15	33
	Cuarto B	18	15	33
	Cuarto C	19	13	32
	Cuarto D	15	18	33
	Quinto A	15	11	26
	Quinto B	12	14	26
	Quinto C	10	15	25
	Quinto D	11	14	25
	Quinto E	16	10	26
	Sexto A	14	23	37
	Sexto B	18	19	37
	Sexto C	20	17	37
Sexto D	14	22	36	
<b>Total tanda matutina</b>		<b>260</b>	<b>274</b>	<b>534</b>
<b>Total tanda vespertina</b>		<b>259</b>	<b>286</b>	<b>545</b>
<b>Total general</b>		<b>519</b>	<b>560</b>	<b>1079</b>

Fuente: Propia

En el año lectivo 2017-2018, objeto de estudio de esta investigación, este centro abrió un curso de preescolar y dos de preprimario, tanto para la tanda matutina como para la vespertina, para un total de 6 cursos en el nivel inicial. El nivel de primaria tuvo una oferta de cuatro cursos de cada grado (de primero a sexto), exceptuando el quinto

grado en el cual la oferta fue de cinco cursos. El centro ofrece, además, doce cursos del primer ciclo y trece del segundo ciclo, que suman una oferta total de veinte y cinco cursos para el nivel de primaria.

#### ***4.1.1.6 Personal de la institución***

Para cubrir su oferta académica, el centro cuenta con una plantilla de personal distribuida del siguiente modo: una directora, tres coordinadoras académicas (una para cada ciclo), una encargada del centro de recursos educativos y aprendizaje, cuatro docentes del nivel inicial, treinta y dos docentes de primaria, incluyendo docentes especialistas de inglés, música, informática, educación artística, educación física, pastoral y sala de apoyo, una bibliotecaria, una orientadora, y dos psicólogas. Además, cuenta con personal administrativo, como: porteros, conserjes, mayordomo y secretarías.

#### *Perfil de los docentes*

El perfil del docente que establece el centro se fundamenta en competencias académicas, humanas, sociales y espirituales, acordes con el currículo y al perfil del estudiante egresado. Este incluye un conjunto de características, capacidades, rasgos, valores y actitudes, integradas no solo por aquellas deseables, sino también por las que se van construyendo desde la práctica educativa cotidiana. Todo el cuerpo docente del centro había alcanzado el grado académico de licenciatura. Los coordinadores académicos tenían el grado de maestría o especialidad. En general, el 10% por ciento del personal académico tenía título de postgrado, maestría o especialización.

#### ***4.1.1.7 Características curriculares***

El currículo del centro es acorde a los planteamientos del Currículo del Sistema Educativo Dominicano, el cual se fundamenta en habilidades, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, entornos de aprendizaje, medios y recursos, y pautas de evaluación y planificación (Chadwick, 2001; Serrano et al., 2011).

Está enmarcado en el enfoque constructivista, el enfoque histórico-cultural y el enfoque por competencias. La metodología constructivista se orienta a que el alumnado es quien, en último término, modificará y reelaborará los esquemas de conocimiento,

construyendo su propio aprendizaje. En este proceso, el profesorado actuará como guía o mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos que permiten establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos contenidos (Cázares, 2008; Díaz-Barriga, 2011).

Además, se fundamenta en el enfoque humanista que promueve la dignidad humana, la cultura de paz y los fundamentos cristianos, como estímulo a la construcción de ese ser humano que se sienta pleno y con capacidad de dar respuesta y contribuir a las realidades y males sociales (Barba, 2005; Capo, 1986; Cruces, 2012).

Coherente con estos postulados teóricos, el currículo del centro se basa en un enfoque metodológico integrador, que propicia la utilización de varios enfoques en función de las necesidades del estudiantado en diferentes momentos del proceso, las tareas, las situaciones y la diversidad psicosocial y cultural del alumnado. En este contexto, la construcción de saberes de forma conjunta tiene una dimensión preponderante para favorecer la cooperación, el intercambio y la confrontación de opiniones sin excluir ni discriminar. En este sentido, el currículo supone metodología activa que fomenta y favorece en el alumnado una actitud curiosa, crítica e investigadora que, mediante la comunicación y el trabajo, es la base de su formación y de su proceso de aprendizaje. Por ello, se prioriza la enseñanza práctica, que incluye medios audiovisuales, multimedios, tecnológicos y la formación técnica en diversas áreas para los estudiantes.

#### ***4.1.1.8 El apoyo y el acompañamiento a los docentes del centro***

El centro dispone de acompañamiento pedagógico como un recurso de mejora continua, rescate de buenas prácticas, modelamiento de procesos a la comunidad educativa y apoyo al personal docente. Los coordinadores académicos tienen el acompañamiento pedagógico entre sus principales funciones. El acompañamiento es continuo y participativo.

#### ***4.1.1.9 Las estrategias metodológicas***

En las prácticas pedagógicas de esta institución se emplean las estrategias metodológicas propuestas por el Ministerio de Educación para la enseñanza de los

contenidos curriculares, centradas en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. Entre las estrategias de enseñanza se incluyen: la recuperación de experiencias previas, exposiciones, investigación, integración de docentes, profesores y alumnos en el entorno, socialización a partir de actividades grupales, indagación dialógica o cuestionamiento, aprendizajes basados en problemas y enseñanza basada en proyectos.

#### ***4.1.1.10 Los servicios del Centro A***

Entre los servicios con los que cuenta la comunidad educativa en el centro están: orientación y psicología, escuela de padres, pastoral religiosa que incluye retiros, charlas, actividades y grupos de oración, coordinación pedagógica, centro de recursos didácticos y educativos para maestros y estudiantes, y salón de maestros. Otros servicios dirigidos al estudiantado son: laboratorio de informática, sala de apoyo pedagógico a primer ciclo del nivel primario, salón de música (guitarra, flauta y coros infantiles), economato, biblioteca escolar, cafetería, merienda escolar y cancha deportiva mixta para basquetbol y voleibol multifuncional.

#### ***4.1.1.11 Horario de clases del grado de preprimario del Centro A***

El centro labora de lunes a viernes en dos tandas, una jornada matutina en horario de 7:45 a.m. a 12:00 p.m., y una tanda vespertina en horario de 1:45 p.m. a 5:30 p.m. Las actividades realizadas, producto del consenso del equipo docente y la coordinadora pedagógica del nivel, se describen en la Tabla 17. Se publica en forma de cartel titulado “rutina diaria”, expuesto en una de las paredes del salón. La planificación incluye momentos y actividades, tales como: encuentro de grupo, grupo grande-grupo pequeño, higiene, merienda, patio, descanso, juego-trabajo, experiencia grupal, evaluación del día, organización y despedida.

**Tabla 17****Horario de clases de preprimario del centro A**

<b>Tiempos</b>	<b>Momentos</b>	<b>Actividades</b>
	Recibimiento de los alumnos y Preparación del día	Recibir a cada niño/niña. Pedirles dejar sus pertenencias en el lugar designado. Leer planificaciones del día. Revisar salones, organizar materiales a usar
7:45-8:00	Ceremonia de entrada	Organizar alumnos. Izamiento de la bandera, cumpleaños, festividades comunitarias, locales, regionales, nacionales y mundiales.
8:00-8:40	Encuentro de grupo	Inicio del día con: saludos, bienvenida, canciones, calendario, estado del tiempo, asistencia y conversaciones espontaneas. Desarrollo de las competencias específicas.
8:40-9:20	Experiencia grupal: Grupo grande y grupo pequeño	<u>Grupo grande:</u> son diferentes cada día (puntillismo, rasgado sobre diferentes tipos de líneas, arrugado, entorchado, enhebrado, armado, papel picado, relleno, collage coloreo, modelado, utilizo encajado trabajo con materiales estructurado entre otras) <u>Grupo pequeño:</u> una actividad para toda la semana (desarrollo de las competencias fundamentales, desde el pensamiento lógico y la lectura y escritura, actividades complejas y atención individualizada)
9:20-9:40	Higiene/ Merienda	Lavado de manos, ingerir alimentos, ordenar y limpiar las mesas.
9:40-10:00	Patio	Juegos libres, organizado por los propios alumnos y alumnas y en ocasiones por la educadora o el educador
10:00-10:20	Higiene/ descanso	Lavado de mano y cara. Tomar agua, acostado en la toalla escuchando música suave.
10:20-11:00	Juego trabajo	Planificación, desarrollo del juego, orden y recuento.  <u>Lunes:</u> Expresión corporal: conocimiento de su imagen corporal, lenguaje corporal, las emociones. El teatro, la imitación, lenguaje no verbal, los gestos.  <u>Martes:</u> Expresión plástica, Técnicas gráfico-plásticas, origami, expresión artística.
11:00-11:40	Actividad grupal	<u>Miércoles:</u> Literatura: cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas, retahílas, mitos, leyendas y refranes  <u>Jueves:</u> Psicomotricidad. Motricidad gruesa Dominio corporal dinámico: Coordinación general, Equilibrio, Ritmo, Coordinación viso-motriz Dominio corporal estático: tonicidad, autocontrol, respiración, relajación, esquema corporal Conocimiento de las partes del cuerpo. Eje corporal. <u>Viernes:</u> Música, canto, baile, ritmo, el pulso y movimientos En este momento se realiza una actividad motivadora para que alumnas y alumnos expresen lo aprendido y cómo se sintieron. ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Cómo pasamos este día? ¿Qué hay que mejorar? Organizar el aula, materiales y recursos. Entrega de circulares, canciones, despedida y entrega de los alumnos-as a las familias
11.40-12:00	Evaluación del día, organización y despedida	

Fuente: Propia

#### ***4.1.1.12 El aula, recursos y manejo del tiempo del curso de preprimaria***

Como se mencionó, el aula de preprimario está ubicada en el primer piso del pabellón correspondiente al nivel inicial. Tiene forma cuadrada, con una dimensión aproximada de 6 metros cuadrados. Construida y techada en cemento, con amplios ventanales de aluminio en los laterales sur y norte del salón. Es un aula con ventilación e iluminación natural. Sin embargo, también cuenta con energía eléctrica y abanicos de techo. Tiene un baño contiguo para uso exclusivo de los estudiantes, dotado de agua potable, con varios inodoros y lavamanos accesibles a los alumnos.

El mobiliario se adecúa al tamaño de los estudiantes. Hay estantes de madera, mesas y sillas de metal y fórmica, diseñadas para trabajar en grupos de 6 estudiantes, el escritorio y la silla de la maestra, una alfombra de gran tamaño, donde caben todos los alumnos sentados en círculo, que se usa, entre otras cosas, para realizar el encuentro de grupo en el primer momento del día. La mayor parte de los objetos del salón están rotulados y ordenados de manera tal que les facilite la accesibilidad a los alumnos (Ver las Figuras 12-18).

#### **Figura 12**

Mobiliario del preprimario del Centro A



Fuente: Propia

### Figura 13

Área de encuentros de preprimario Centro A



Fuente: Propia

En las Figuras 12 y 13, se aprecian los trabajos de los alumnos en las distintas zonas de trabajo del salón de clases: carteles de asistencia, estado del tiempo, cumpleaños, horario/rutina, normas del salón, entre otros. En las Figuras 14-17, se observa que hay zonas de juego-trabajo (construcción, dramatización, biblioteca), que dispone de materiales en cantidades suficientes y en buen estado.

**Figura 14**

Zona de Construcción preprimario Centro A



Fuente: propia

**Figura 15**

Zona de Ciencias preprimario Centro A



Fuente: propia

**Figura 16**

Zona de juegos lógicos preprimario Centro A



Fuente: propia

**Figura 17**

Zona de Dramatización preprimario Centro A



Fuente: propia

## **Figura 18**

### **Zona de Tecnología preprimario Centro A**



Fuente: propia

Hay, además, material gastable de uso habitual: lápices, papel, tijeras, pinturas, etc., de baja calidad y en cantidad insuficiente para el número de alumnos. También, disponen de un área de computación (Figura 18).

#### ***4.1.1.13 Horario de clases del primer grado de primaria del Centro A***

Luego del acto cívico diario, dentro del salón de clases el primer momento del día es el círculo o encuentro de grupo. Allí se da la bienvenida a los alumnos, se toma la asistencia, cartel del tiempo, calendario y se introduce el tema a trabajar durante el día. Es un momento de mucha interacción de los alumnos con su maestra y se lleva a cabo todos sentados en una alfombra frente a la maestra y cerca de la pizarra.

Para los demás momentos de rutina, los alumnos se apoyan de sus libros de texto, cuadernos y otros materiales disponibles en el salón. En la Figura 19, se indican cada uno de los momentos de la rutina diaria correspondiente al primer grado.

**Figura 19**

Horario de clases de primeria del Centro A

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00-8:10	Círculo	Círculo	Círculo	Círculo	Círculo
8:10-8:25	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
8:25-8:45	L. Española	L. Española	L. Española	FIHR*	L. Española
8:45-9:30	Artística	Artística	Matemáticas	L. Española	L. Española
9:30-10:15	Desayuno y Recreo				
10:15-10:30	Sociales	Matemáticas	Educación Física	Matemáticas	Educación Física
10:30-11:20	Sociales	Naturales	Sociales	Matemáticas	Matemáticas
11:20-11:55	Matemáticas	Naturales	Sociales	Naturales	Matemáticas
11:55-12:05	Cierre de día				

\*Formación Integral Humana y Religiosa

Fuente: propia

#### ***4.1.1.14 El aula, recursos y manejo del tiempo de primer grado de primaria del Centro A***

En el Centro A, el aula de primero de primaria está ubicada en el pabellón correspondiente al primer ciclo de primaria, Tiene forma cuadrada, con una dimensión aprox. de 6,5 metros cuadrados. Está construida y techada en cemento, con amplios ventanales de aluminio en los laterales este y oeste del salón. Debido a su ubicación, el salón tiende a ser poco ventilado y caluroso. Cuenta con energía eléctrica inestable, iluminación natural y abanicos de techo. El baño de los alumnos no está cerca del salón de clases, por lo que se hace necesario organizar y solicitar turnos para su uso, lo que ocasiona interrupciones en la clase. El baño cuenta con agua potable, varios inodoros y lavamanos, para uso de las diferentes aulas del pabellón.

El mobiliario del aula es adecuado al tamaño de los alumnos. Tiene estantes de madera, mesas y sillas de metal y formica, diseñadas para trabajar en grupos de seis estudiantes, pero colocadas una seguida de la otra, de forma que los alumnos solo pueden sentarse en los laterales y no en los extremos de las mesas de trabajo. La maestra cuenta con dos escritorios y estantes para libros, documentos, material gastable y sus pertenencias. Dos pizarras colgadas frente a frente en los extremos norte-sur del aula. Debajo de la pizarra colocada en el extremo norte, está colocada una alfombra de gran tamaño, donde los alumnos, sentados en círculo, realizan diariamente el encuentro

de grupo y otras actividades grupales. El tamaño de la alfombra no es suficiente para que la totalidad de los estudiantes puedan sentarse sobre ella, lo que ocasiona que varios de ellos, queden fuera de la misma o muy apretujados.

El aula dispone de algunas zonas de juego, con materiales para uso de los alumnos. Estas zonas resultan ser pequeñas para la cantidad de estudiantes, con materiales insuficientes, en mal estado y de baja calidad. A pesar de que estas zonas suponen estar destinadas para la implementación de la estrategia juego-trabajo, no se observó que respondan a estos fines, más bien se utilizan en algunos momentos del día, de forma libre.

Solo algunos de los objetos y espacios del aula están rotulados. En general, el espacio resulta pequeño para la cantidad alumnos y esto dificulta su movilidad y tránsito dentro.

El área de juego libre en el patio cuenta con algunos equipos para trepar, columpiarse y jugar a la casita. Es de uso de todos alumnos de primer ciclo de primaria (Ver las Figuras 20-23).

### **Figura 20**

Distribución del aula de clases de primero de primaria Centro A



Fuente: propia

**Figura 21**

Juegos didácticos y materiales de primero de primaria Centro A



Fuente: propia

**Figura 22**

Zonas de Juego-Trabajo de primero de primaria Centro A



Fuente: propia

### **Figura 23**

Área de patio para el recreo de primero de primaria Centro A



Fuente: propia

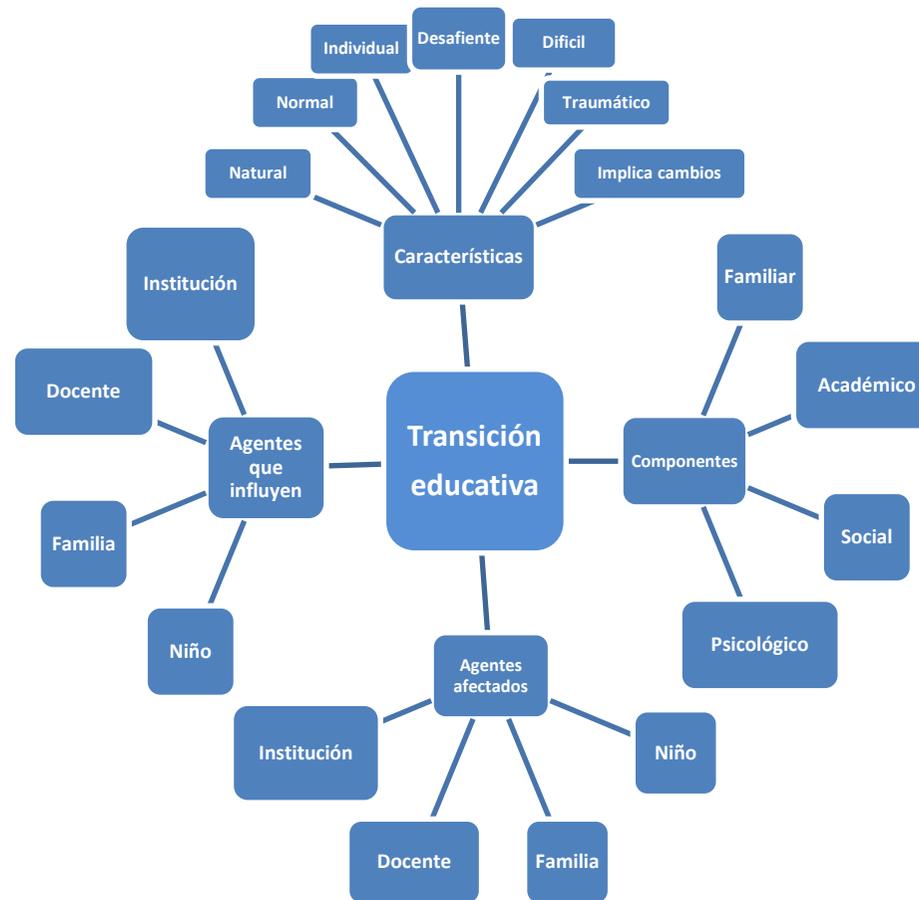
#### **4.1.2 Análisis de la transición en el Centro A**

Los resultados fueron organizados por categorías siguiendo el orden siguiente: 1) conceptualización sobre la transición, 2) actores involucrados y sus roles, 3) expectativas y preocupaciones de los agentes involucrados, 4) descripción de las acciones concretas que se llevan a cabo en el centro, 5) documentación disponible sobre la transición, 6) factores que afectan la transición, 7) propuestas para mejorar la transición y 8) problemas asociados a la transición.

##### ***4.1.2.1 Conceptualización de la transición***

La Figura 24 sintetiza los principales rasgos conceptuales del proceso de transición de inicial a primaria de acuerdo con los involucrados en este proceso.

Figura 24  
*Conceptuación de la transición*



Fuente: propia

Con base en los datos aportados por los actores involucrados de preprimario y primer grado del Centro A, la transición educativa se define como un proceso educativo natural y normal, que supone el cambio de grado, nivel, espacio o docentes. Se entiende como un proceso que involucra los componentes emocional, social y académico, que viven los alumnos de forma individual. Debe procurarse que no sea drástico, para evitar afectar emocionalmente a los alumnos. Esta definición se observa subyacentemente en los testimonios de la directora y las docentes (1, 2).

(1) *“...para mí es un proceso más emocional que académico. Y si las emociones andan bien, lo académico anda bien y al revés. Por eso hay que poner más atención a lo emocional”* (EDPP-A-22).

(2) *“Es ese paso que realizan los alumnos de terminar una primera etapa de su educación en inicial al paso al nivel primario. Se da un cambio y ese cambio pues lo hacen los alumnos. Cambio de maestra, cambio de lugar de estudio, de procesos también, pues van a ser procesos nuevos. Entonces esa transición de pasar de un espacio a otro”* (ED-A-2).

Para todos los informantes de este centro, la transición contrasta dos realidades académicas diferentes, las cuales son, en algunos casos, mutuamente excluyentes: por un lado, el preprimario es un grado caracterizado por la libertad, las actividades lúdicas y la ausencia de normas y reglas; en cambio, el primer grado tiene un mayor nivel de complejidad y más requerimientos académicos, que exige mayor responsabilidad, autonomía a los alumnos, pues deben trabajar más, cumplir con normas, leer, escribir, hacer cálculos, exámenes y tareas, y jugar menos. Esta concepción se puede observar en los siguientes testimonios, en los cuales padres, docentes y alumnos de preprimaria exponen esa dicotomía (3-5).

(3) *“Para mí el primer tema es la “responsabilidad”. Ya el curso de primero trae consigo mucho más compromiso. Está el tema de las tareas, la responsabilidad de las asignaciones con la maestra”* (GFPM-A-3).

(4) *“Ustedes han llegado a primero. Este es un curso mucho más difícil y somos muchos aquí. Hay que poner atención a las normas del salón, para que podamos convivir sin problemas”* (OP-A-4).

(5) *“En primero voy a hacer los trabajos de la pizarra. Con las letras del abecedario, todas las letras y las palabras y los números hasta un millón”* (EDPP-A-154).

Sin embargo, los actores involucrados señalan que la transición, y todo lo que esta implica, no solo involucra a los alumnos; su manejo también suele generar dificultades a los padres y docentes. Los informantes afirman que, en ocasiones, las dificultades surgen como consecuencia de los temores que la misma familia puede transmitir por desconocimiento o a partir de experiencias negativas previas, como se expone en los siguientes testimonios (6-8).

(6) *“Es un proceso difícil para los alumnos, para las familias muchas veces hasta para los docentes. Desprenderse de un niño sin saber qué va a pasar en un ambiente diferente. Es un proceso un poco traumático”* (ETD-A-2).

(7) *“Usted no puede tener tanto miedo con esa muchacha. Usted es primeriza y yo sé que es su primera vez. Pero ella no puede sentir ese miedo suyo no. Eso la va a hacer una niña temerosa”* (OPP-A-12).

(8) *“Por ejemplo, de un niño cuando va de un grado a otro, resulta traumático, especialmente cuando van a primero, porque la misma familia dice “No”. Eso es transición eso es cambio “ya ahí tú no te vas a sentar”, “tú no vas a ir a jugar”, y lo va a poner con una predisposición. Por eso, el niño a veces cuando va al grado siguiente, es decir, en primer grado ya va con miedo, con un temor a la maestra, un temor a los procesos que va a vivir. Porque no lo prepara para eso y lo que hacen los padres es meterles miedo. Algunas maestras también”* (GFEG-A-6).

En todo caso, los informantes le atribuyen una gran importancia a la transición para la educación infantil, la consideran crucial para que los alumnos desarrollen madurez socioemocional, competencias, aprendizajes y prácticas, y adquieran normas y

hábito y, en consecuencia, para tener éxito educativo en el nivel de primaria y en los subsiguientes niveles, como se observa en los ejemplos (9, 10).

(9) *“Esos alumnos pequeños que necesitan conocer con quien ellos van, con quien van a estar. Eso les da una seguridad emocional, que va a dar paso a unos mejores procesos de aprendizaje. Entonces yo creo que es fundamental hacer ese proceso de preparación”* (ED-A-30).

(10) *“Usted verá señora, la niña va a aprovechar mucho el cambio de curso. Ahora ella va a estar más suelta y va a desarrollarse muchísimo”* (OP-A-12).

Aunque la transición puede ser un proceso difícil y traumático para alumnos, padres y docentes, los estudiantes la perciben como un cambio de estatus, lo cual les permite asumir otros roles y les genera nuevas responsabilidades, y les posibilita realizar otras prácticas; implica incorporarse al espacio de los alumnos grandes donde podrán realizar actividades y actuar como estudiantes mayores. Esto se pudo constatar oralmente y mediante la observación, como se muestra en los siguientes fragmentos (11, 12).

(11) *“Ahora ya ustedes no son los bebecitos de antes. Ya ustedes son alumnos grandes, que tienen que portarse como alumnos grandes”* (OP-A-5).

(12) *“...y cuando vayan a primero, van a ser ya del grupo de los grandes. Ustedes van a ser responsables de aprender por sí solos y hacer sus tareas sin ayuda”* (OPP-A-6).

No obstante, los alumnos entienden que en primero habrá una metodología de enseñanza diferente de la que están acostumbrados en preprimario, que contempla más trabajo académico individual por encima de las actividades grupales recreativas que prevalecen en preprimario. A continuación, se muestran un par de ejemplos (13, 14).

(13) *“En primero las sillas no son iguales a las de aquí porque en primero las sillas son de trabajar. Son de grandes, para escribir”* (ENPP-A-110).

(14) *“...y tú te crees que la profe va a esperar a que pienses tanto. No, tienes que darte rápido ahora. En este primero la profe no te va a esperar. Yo te lo digo”* (OP-A-7).

Coincidentemente, docentes, técnicas e integrantes del equipo de gestión consideran que se les debe inculcar a los alumnos que el nuevo grado supone cambios positivos, avances, logros y progresos en los ámbitos social, psicológico y académico. De forma explícita lo indicaron como se muestra a continuación (15, 16):

(15) *“...la transición es un paso, pero que ese paso es algo mejor, estoy terminando algo bueno para entonces avanzar a algo mejor. No digo que así sea que suceda siempre, pero así debería ser. Por lo menos, esa debería ser la tarea de la escuela. Que los estudiantes la perciban como algo bueno que va a suceder en su vida”* (GFEG-A).

(16) *“...hay que dejar de andar asustando a los alumnos con el primero. Para ellos, nosotras las maestras de primero somos “una cosa mala” y eso no puede ser así. Si aquí en este curso es donde se desarrollan y ponen en práctica todo lo que aprendieron en el nivel inicial”* (OP-A-17).

A partir de la experiencia de los informantes en este centro educativo, la transición entre el preprimario y primero, se concibe como un proceso que los alumnos debieran vivir de forma natural, sin muchos contratiempos. Por ello, procuran que los alumnos de preprimario compartan con los de primero diariamente en espacios y actividades comunes: receso en el patio, acto de bandera, conmemoraciones, etc. Esto facilita que puedan interactuar con los alumnos de primaria y permite que se conozcan entre ellos y a la docente de primero, mucho antes de ingresar a este grado. Esto se pudo corroborar mediante la observación y en las entrevistas con los informantes, como se observa a continuación (17, 18).

(17) *“El que se haga el acto cívico que hacemos todas las mañanas, dirigido cada día por una maestra diferente, ya sea de inicial o de primaria, ha dado buenos resultados. Porque los alumnos ven que todas las maestras les llaman Tía”* (ED-A-20).

(18) *“Logramos también en algunas ocasiones que los alumnos, las celebraciones como el día de la amistad, se hagan también juntos. Entonces ponen mesas y se sientan los alumnos y comparten con las maestras. Ellas están ahí y eso también ayuda”* (GFEG-A-11).

Sin embargo, según los testimonios recogidos entre técnicos, padres y docentes (19-21), este proceso conlleva algunas dificultades en la socialización, la integración, la adaptación, el desarrollo y el desenvolvimiento académico de los alumnos.

(19) *“Alumnos que son brillantes en preprimario cuando llegan a primero ya no hablan, los alumnos están retraídos. Cuando salen de preprimario conocen los nombres de todos los compañeros, leen todas sus páginas y se expresan. Cuando llegan a primero ya la maestra dice – ese niño no sabe nada”* (ETD-A-20).

(20) *“...no se extrañe si cuando comience en primero se retrae. Ella es muy tímida y en ese curso hay que ser fuerte emocionalmente”* (OPP-A-11).

(21) *“Los alumnos tienen reacción muchas veces que no quieren salir de la casa, comienzan a llorar. Dice que realmente están enfermos sin estar enfermos por no ir a la escuela”* (GFPM-A-2).

#### **4.1.2.2 Actores y roles en el proceso de transición**

La Figura 25 identifica los actores involucrados en el proceso de transición de inicial a primaria.

**Figura 25**

Actores y roles que intervienen en el proceso de transición



Fuente: propia

Los informantes coinciden en afirmar que todos los actores que interactúan con los alumnos participan activamente en el proceso de transición e influyen en su éxito o fracaso: la familia, los docentes, el equipo de gestión, las técnicas distritales y los propios alumnos. Los integrantes del equipo de gestión lo afirman en los siguientes términos (22, 23).

(22) *“Intervienen los estudiantes, primeramente, también la maestra, la familia y todas las personas que están al lado de ese niño la viven Porque es que, al ser un cambio, el niño muestra una conducta diferente a la que tenía en el curso anterior. Entonces, al tener que acompañarlo desde el rol de cada uno en ese proceso, lo vamos a vivir todos. También la orientadora, porque es un camino donde todos podemos y debemos ayudar” (GFEG-A-8).*

(23) *“Ese proceso involucra a mucha gente. A los estudiantes, porque ellos son los protagonistas de ese proceso, pero también a sus familias: padres, hermanos y a veces hasta los abuelos, si viven juntos o son muy apegados. Las maestras de ambos cursos se afectan también” (GFEG-A-9).*

La directora, por su parte, considera que su rol en el proceso de transición es de agente motivador, articulador, servir de apoyo a las docentes, como se observa en el siguiente testimonio (24). En este sentido, propone y promueve la realización de actividades de articulación, ofrece soporte institucional para el desarrollo de iniciativas que vayan en favor de mejorar la articulación entre ambos grados.

(24) *“Mi rol es motivar que el proceso se dé. El mismo hecho también de articular, el hecho de que yo esté presente tanto en el área de inicial como en el área de primero da seguridad “La directora está aquí con nosotros”, entonces es como ir motivando, ¿verdad? Que, sin nosotros mencionarlo, muchas veces los alumnos vayan sintiendo que van dando el paso” (ED-A-12).*

Las docentes, en cambio, se reconocen como mediadoras socioemocionales entre los alumnos y entre ellos y la nueva situación educativa en primer grado. Así lo indican (25, 26):

(25) *“...yo hago énfasis en lo emocional. Mi rol debe ser crearles una imagen buena del primer curso. Que su profe de primero es muy linda, muy buena, los va a querer mucho. Darles seguridad de que todo va a estar bien en primero” (EDPP-A-20).*

(26) *“A mí no me disgusta venir a apoyarte estos primeros días de clases. Esos son mis alumnos y aunque ahora estén contigo, siguen siendo míos también. Yo vengo y los calmo para que dejen de llorar” (OP-A-23).*

Los miembros del equipo de gestión afirman que el componente emocional de los alumnos tiene un rol clave en el éxito de la transición de preprimario a primer grado. Aunque reconocen que no han desarrollado suficientemente la formación de los docentes en este sentido, consideran que, en adelante, están dispuestas a abordar el problema de forma sistemática y formal, van a incluir la transición como contenido de estudio en los programas de formación y seguimiento docente (27, 28).

(27) *“...el rol que debemos asumir nosotros, como equipo de gestión, es bien determinante, porque desde ahora deberíamos sentarnos a diseñar esas estrategias para que el próximo año escolar, sea mejor que en el anterior con esos alumnos. Como equipo de gestión, debemos hacer que en los niveles se fortalezca la parte de la transición, y pensar en cosas que podemos hacer. Dejarnos ya de asumir cosas o de dejar que se hagan tal vez por la costumbre o el nivel de conciencia de cada quien. Hay que planificar esa transición” (EDPP-A-45).*

(28) *“Debemos tener un rol más activo, como dice la compañera, y sentarnos primero a enlistar lo que hacemos, luego ver si eso es efectivo y luego, planificar cosas nuevas o reforzar las que hacemos. Hay que evaluar señores, el que no evalúa no sabe en qué pie está parado” (EDPP-A-46).*

Como se muestra en los siguientes ejemplos (29-32), las madres y los padres se perciben ajenos a los problemas relacionados con la transición y a sus soluciones, pues consideran que son la parte afectada junto con sus hijos. Afirman que los problemas se generan en el seno de la institución educativa; en consecuencia, buscar soluciones

facilitar la transición y mejorar la experiencia de los alumnos es responsabilidad de las maestras.

(29) *“En realidad, no hice nada. Solo nosotros compramos cosas. Algunos materiales fuimos comprando, pero más nada” (GFPM-A-10).*

(30) *“Pero de preparar (la transición) no hice nada con anterioridad, yo preferí esperar a ver cómo se desenvolvía todo. Como soy cercana a las maestras, porque vengo siempre a darles a vuelta, siempre pensé que, si habría algún problema, la maestra me lo iba a decir con tiempo” (GFPM-A-11).*

(31) *“Perdóname que te lo diga tan francamente. No sé si se va a oír mal, pero: nosotros no somos educadores. Ellas fueron las que estudiaron y son las que pueden y deben orientarnos. ¿Ustedes no creen?” (GFPM-A-22).*

(32) *“Eso es verdad. Pero como dice ella...al final el problema es de nosotras y de nuestros hijos, que se pueden quemar de curso. Al final el muerto es de nosotras. Podemos ir trabajando en las vacaciones, como ella dijo esa idea” (GFPM-A-23).*

#### **4.1.2.3 Expectativas y preocupaciones del proceso de transición**

La Figura 26 sintetiza las principales expectativas y preocupaciones que tienen los involucrados en el proceso de transición de inicial a primaria.

**Figura 26**  
Expectativas y preocupaciones del proceso de transición



Fuente: propia

Las expectativas y las preocupaciones de los informantes respecto del proceso de transición entre preprimario y primer grado están relacionadas principalmente con la generación de oportunidades para que alumnos, padres y docentes de preprimario puedan tener contacto físico y establecer relaciones cercanas con las docentes de primer grado y familiarizarse con el nuevo contexto educativo. Esperan que se puedan realizar actividades conjuntas en ambos niveles (inicial y primer ciclo de primaria) de forma regular, pues estas pueden generar los efectos favorables necesarios para el éxito de la transición.

Dada la complejidad del tránsito entre preprimario y primer grado, los miembros del equipo de gestión y la técnica distrital coinciden en que todos deben trabajar mancomunadamente para que ese proceso se dé de forma exitosa. Como se observa a continuación (33, 34), hacen énfasis en el papel de las docentes de preprimario.

(33) *“Aunque las docentes de ambos grados deben trabajar coordinadas y son importantes las dos, es cierto que el papel de la docente de preprimario es de suma importancia en el éxito de esta transición” (ETD-A-6).*

(34) *“...esperamos que, desde ahora en preprimario, las maestras estén haciendo cosas para que ese cambio se haga sin problemas. Digo que “esperamos”, porque ya se ha hablado eso aquí y ellas están sensibilizadas con ese tema” (GFEG-A-2).*

Por su parte, las docentes esperan que los alumnos se sientan felices, seguros y motivados durante la experiencia de pasar de preprimario a primer grado, que vean y celebren este proceso como un logro, haber alcanzado un objetivo. Así lo indican (35, 36):

(35) *“Yo quisiera que mis alumnos, que son a los que llamo mis hijos, vivieran motivados, que vivieran alegres, satisfechos, con la libertad y la emoción increíble. Que no vayan a llorar, que me quieran pronto y no extrañen ni sufran tanto por su maestra anterior. Porque se me parte el corazón cuando los veo sufrir tanto. Mira que hasta se me pone el corazón con deseos de llorar, solo de pensar en eso” (EDP-A-22).*

(36) *“Es importante prepararlos emocionalmente para que lleguen a primero con alegría, que entiendan que van a encontrar personas amorosas, que los van a querer. Que ahora tengo más maestras que me quieren, que antes eran dos y ahora son tres...lo importante es que sumen personas que le quieran” (EDPP-A-24).*

Sin embargo, los padres prevén que sus hijos tendrán problemas debido a su indisposición para realizar mucho trabajo académico y seguir las normas, su indisciplina, su bajo nivel de alfabetización y pocas habilidades matemáticas; en suma, debido a su inmadurez y falta de preparación, como se muestra en los siguientes testimonios (37, 38).

(37) *“Tampoco el mío se sabe las letras y trabajar en a casa es un caso imposible. Y con todas esas tareas que ponen en primero... Aquí viviré yo, en esta escuela el día entero. Llamándome la Coordinadora o la maestra, con el grito al cielo” (GFPM-A-7).*

(38) *“A mí me parece que su mayor reto es la disciplina. Es difícil para él obedecer las instrucciones. Es malcriado y voluntarioso. En primero hay que tener orden y ser disciplinado y yo creo que esa va a ser su mayor dificultad. Por las amistades no, porque él es amistoso. Pero lo de las normas se le dificulta” (GFPM-A-10).*

Los alumnos tienen la preocupación de que en primer grado puedan ser víctima de agresiones de parte de los alumnos grandes de otros grados; temen ser golpeados y que les quiten sus meriendas y útiles escolares. También, coincidiendo con sus padres, les preocupa que haya mucho trabajo de escritura y matemáticas y que las tareas tengan un nivel de exigencia superior a sus capacidades y competencias, como lo muestran los ejemplos (39-43) tomados de las entrevistas con los estudiantes y de las observaciones. Esta percepción podría estar influenciada por las concepciones de los miembros de la familia, construidas a partir de sus experiencias traumáticas.

(39) *“...mi mami me pone a escribir mucho en las tardes para que yo vaya a primero. Ella me dice que sin saber escribir uno no va a primero” (ENPP-A-342).*

(40) *“No me gusta de primero que le dan golpes a uno, los grandes. Siempre se están dando golpes los grandes” (ENPP-A-96).*

(41) *“Mi mamá me va a comprar un termo para yo traer mi agua. Y le voy a poner mi nombre para que no me lo roben los grandes” (ENPP-A-134).*

(42) *“Mi mami no me dice nada. Que aprenda a no ser ñoña, porque me van a majar a golpes los grandes de los varones” (ENPP-A-142).*

(43) *“Luego de escribir tu nombre bien, tienes que aprender a escribir el nombre de todas las cosas. Eso es muy difícil” (ENPP-A-270).*

A los alumnos también les preocupan las sanciones, los castigos y las penalizaciones que pudieran recibir debido a las faltas por indisciplina, irresponsabilidad, bajo rendimiento o por incumplimiento de las tareas escolares, como lo indican en los siguientes fragmentos de las entrevistas y observaciones (44-46).

(44) *“Ellos no saben nada. Mi papá me dice que tengo que portarme bien para que no le den quejas. Que “me quema la nalga” si lo llaman de la Dirección” (ENPP-A-269).*

(45) *“No es sorpresa. Aquí te ponen mala nota por nada. Hasta por un “sucito” en el cuaderno...” (OP-A-8).*

(46) *“Por eso es que hay que llegar temprano. Porque es de una vez que uno llega por la mañana que se pone a trabajar. Ella la pide de una vez. Y hay que sentarse derecho con su mascota para cuando ella la pida por tu nombre y uno va y se la enseña. Uno no se puede poner a jugar, porque si llaman a tu nombre y tú no estás poniendo atención, después creen que tú no hiciste la tarea y te queman en la nota” (ENPP-A-314).*

Por su parte, los padres tienen la expectativa de que la transición será difícil para sus hijos, las docentes y para ellos mismos. Por lo tanto, como se muestra a continuación (47-49), esperan que antes del inicio del año escolar la escuela los capacite, los oriente en cómo debe abordarse la transición, sobre todo, en las dificultades que los alumnos enfrentarán y cómo ellos pueden apoyarlos para que la llegada a primero sea lo menos traumática posible.

(47) *“Yo la verdad es que estoy esperando que en la escuela orienten a uno con eso. Hasta ahora nadie nos ha dicho nada, pero uno sabe que eso va a venir y que puede haber dificultades. Tal vez más adelante, llamen a uno a una reunión o le orienten de cómo se puede vivir eso mejor. Porque es un lío cuando empiezan en primero. Eso es un show con los gritos que se oyen en el cielo” (GFPM-A-17).*

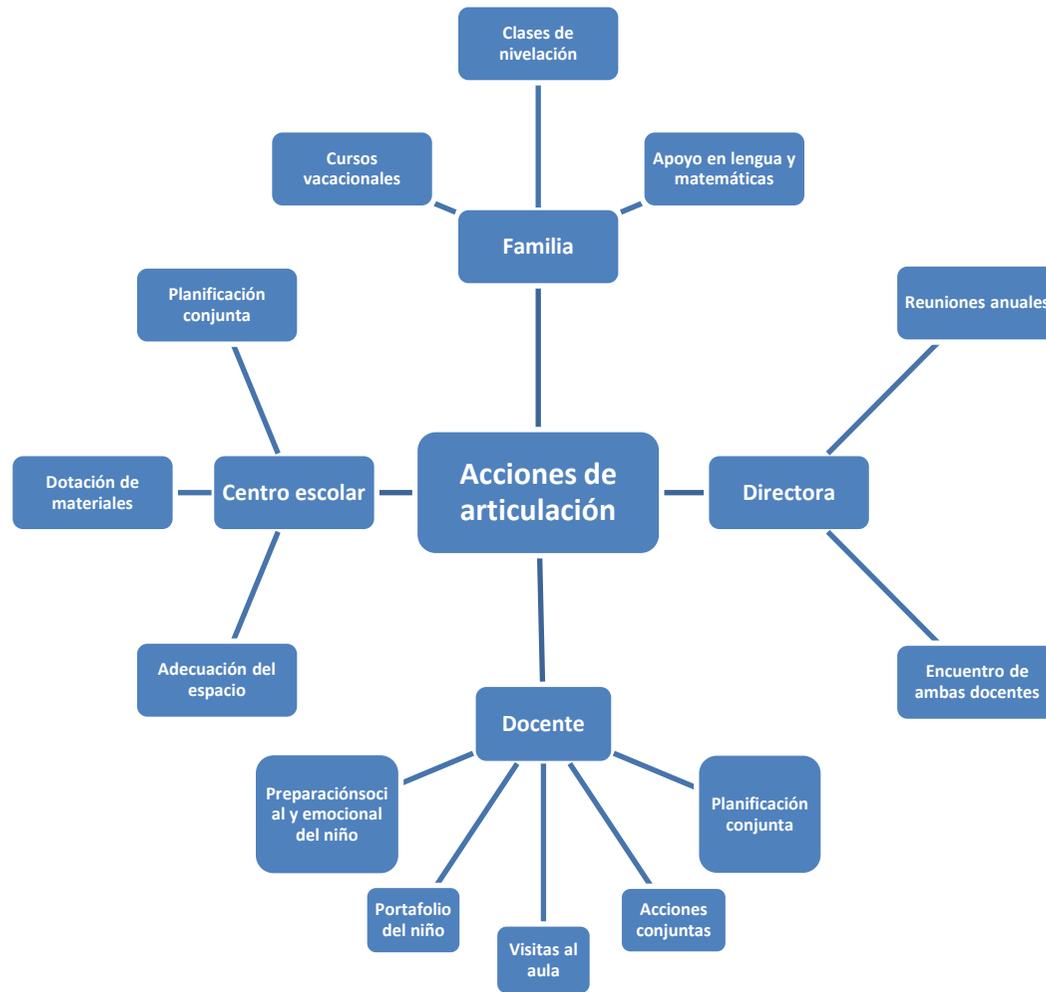
(48) *“Estoy de acuerdo en pedirles a ellas que nos den ideas y nos orienten con eso” (GFPM-A-24).*

(49) *“Otra cosa que facilitaría ese tránsito es que los padres pudieran apoyarnos más. Pero los primeros que están estresados son ellos. Tienen un estrés con la seguridad de sus hijos, ahora que van a estar con los más grandes y con el tema de las notas y que “si el mío no lee y no escribe y el otro de allí ya sabe...”, ponen a uno de vuelta y media” (EDP-A-10).*

#### **4.1.2.4 Acciones de articulación**

La Figura 27 resume las principales que se realizan como parte del proceso de transición de inicial a primaria de acuerdo con los agentes involucrados en este proceso.

Figura 27  
Acciones de articulación



Fuente: propia

En este centro, se han puesto en marcha algunas actividades para el abordaje de la transición de preprimario a primer grado. Sin embargo, el equipo de gestión y los padres consideran que estas prácticas no son planificadas sistemáticas ni institucionalmente. La técnica distrital, además, reconoce que no existen lineamientos puntuales para el abordaje y el acompañamiento, que sirvan de apoyo a los centros educativos en este proceso (50). Eso condiciona que, desde el distrito escolar, no se realicen actividades específicas para atender los aspectos relacionados con la transición entre estos grados.

(50) *“...desde el Distrito no se realiza o se realizan muy pocas acciones (por no ser radical y no decir ninguna), muy pocas acciones para este proceso. Aun teniendo el conocimiento sobre la importancia que tiene este tema, no se hace ninguna acción para apoyar este proceso” (ETD-A-4).*

Predominantemente, se promueven algunas prácticas superficiales no sistemáticas de articulación relacionadas con la adecuación del espacio físico de primer grado y el uso de métodos de enseñanza similares. La directora indicó, como se observa en uno de sus testimonios (51), que desde este centro educativo “intentan” que haya integración y articulación entre las docentes de ambos cursos (52).

(51) *“La forma en que están organizadas las aulas de primero, es muy similar al preprimario. Y en eso, la coordinadora pedagógica de inicial ha sido fundamental” (ETD-A-10).*

(52) *“La estrategia de planificación que utiliza la escuela en esos niveles es “el proyecto de aula”. También la metodología que utilizan, el modelo pedagógico que utilizan podemos decir que es parecidísimo, porque desarrollan lo que son carteles, los momentos del encuentro de grupo sentados con sus libros en una alfombra” (ETD-A-10).*

La planificación conjunta entre preprimario y primer grado, con base en el uso de metodologías de enseñanza parecidas referida por la técnica distrital (52), resulta contradictoria, pues el Ministerio de Educación establece que en ambos grados se usen metodologías diferentes (53), lo cual ha sido identificado como un obstáculo importante

para la articulación por parte de docentes y equipos de gestión. Además, como se presenta más adelante en la *sección 4.1.2.7*, la planificación conjunta es una de las acciones propuestas por docentes y el equipo de gestión, que deberían incorporarse en el año escolar siguiente.

(53) *“Los lineamientos del Ministerio establecen que en primaria no se debe planificar por proyectos, eso ha empeorado muchísimo la situación. Ahora los modelos pedagógicos de ambos niveles son muy diferentes. Por eso es como una pared que encuentra el niño cuando llega a primaria. La cosa es muy distinta y es un cambio brusco. Yo creo que esa discontinuidad entre los modelos de un nivel y de otro, son la causa también de los retrocesos de los alumnos y que no se avance tan rápidamente en el programa de primero. Hay que dedicarle demasiado tiempo a lograr que los alumnos se adapten a todo lo nuevo de ese curso” (GFEG-A-42).*

Otras prácticas referidas por la directora para facilitar la articulación y el éxito de la transición son las reuniones anuales, al final del curso escolar, entre la maestra de preprimario y la maestra de primero. Sin embargo, no especificó en qué consisten dichas reuniones ni qué temas se tratan (54).

(54) *“Al final del año escolar, la maestra de inicial, también se reúne con la maestra de primero” (ED-A-20).*

Coincidentemente, las docentes perciben que las actividades vinculadas con la transición no son sistemáticas, integradas ni institucionales. En cambio, suelen ser prácticas aisladas, desconectadas, que responden a iniciativas personales de las docentes. Entre estas prácticas destacan la adecuación del espacio, la planificación de actividades parecidas a la preprimaria y la realización de un portafolio en preprimario, que se comparte con las docentes de primer grado, que permite conocer detalladamente a cada niño para poder entender las diferencias individuales y tratarlos de forma diferenciada. En los testimonios (55-56) se muestra en detalles estas iniciativas.

(55) *“Se hacen algunas cosas, pero regularmente lo que se hace es por iniciativa de nosotras las maestras” (EDPP-A-6).*

(56) *“Hacemos entrega formal a la docente del grupo de primero, el portafolio de cada alumno. Este contiene sus evaluaciones realizadas durante el año escolar. El registro de la ficha de entrevista con los padres. Uno normalmente socializa con esa docente de primero y le explica sobre casos especiales, tal o cual niño quizás sufre de una enfermedad o condición, quizás una situación de vida, etc.” (EDPP-A-8).*

También, por iniciativa de las docentes, se desarrollan prácticas comunes en las que ambos grupos, docentes y alumnos, se conocen y comparten, tales como: reuniones, exposiciones de proyectos, actos cívicos, presentaciones artísticas. Estas prácticas se realizan en áreas comunes, lo que facilita la articulación, la interacción de alumnos, docentes y padres, como lo afirman en los ejemplos (57-59).

(57) *“Sobre el preprimario conozco algunos de los proyectos que realizaron durante el año. Casi siempre la maestra nos invita a que vayamos a ver sus presentaciones finales de los proyectos. Y a los alumnos los conozco porque compartimos juntos el mismo espacio en la formación de las mañanas, en el acto de bandera. Ahí los veo y a sus padres” (EDP-A-18).*

(58) *“Los alumnos de preprimario conocen a la maestra de primero, porque hacen juntos el momento del Acto Cívico, todos en el mismo espacio en el patio. Es algo abierto donde hasta los padres pueden quedarse y participar. En este momento, intervienen alumnos y maestras de los distintos grados del nivel inicial y las de primer grado” (ETD-A-10).*

(59) *“Los alumnos de preprimario conocen a la maestra de primero, porque hacen juntos el momento del Acto Cívico, todos en el mismo espacio en el patio. Es algo abierto donde hasta los padres pueden quedarse y participar. En este momento, intervienen alumnos y maestras de los distintos grados del nivel inicial y las de primer grado” (ETD-A-10).*

La adecuación del espacio físico de primer grado es considerada una de las escasas iniciativas con apoyo institucional que procura acortar la brecha entre el preprimario y primer grado, buscando que ambos espacios sean similares para no

generarles traumas ni obstáculos a los alumnos en la transición. Sin embargo, es percibida como una práctica desconectada, aislada, no planificada, que por sí sola no produce la articulación, como lo afirman en los siguientes testimonios (60-61).

(60) *“...tener en el curso de primero esas áreas o rincones de juego, las sillas y mesas de trabajo, emulando algunas prácticas del nivel inicial, tiene el propósito de que no sea tan brusco el cambio entre inicial y primaria, que para ellos sea como una continuación de su curso anterior. El problema es que tener esas aulas así no resuelve el problema, porque articular los dos niveles no se trata de decorar el curso. Si no contamos con el tiempo y los recursos que por ejemplo se necesitan para tener los rincones con todos los materiales necesarios, además de tiempo suficiente para esas actividades en nuestro horario... de nada sirve” (ETD-A-44).*

(61) *“El problema es que aquí se inició un trabajo con eso, como parte de un proyecto, y como todo lo de este país, se quedó sin concluir. Y para que crean que aquí hemos continuado, nosotras mismas nos engañamos diciendo que estamos articulando, cuando lo único que verdaderamente se hace, es tener rincones y mesas de trabajo” (EDP-A-8).*

Por otro lado, las docentes también han comentado sobre la inclusión de la transición en la actualización docente. En el ejemplo (62) una docente indica que, en algunas actividades de capacitación docente, se ha tratado la toma de conciencia de la importancia de transición; sin embargo, estas actividades se han realizado al final del año académico y no han tenido continuidad.

(62) *“Nos han ido preparando, siempre nos concientizan, siempre al final del año escolar, cuando se hacen esas reuniones de evaluación se toca el tema, se le dice a la Docente que sigue que debe tener en cuenta esos primeros días de adaptación. Y a la maestra anterior (la de preprimario) se le exhorta a que apoye a la de primero” (EDPP-A-14).*

En cuanto a informar y capacitar a los padres, las docentes indican que no se programan reuniones para trabajar la transición de manera sistemática y formal; el

apoyo a los padres se limita a darles una breve inducción de las características del año siguiente en la reunión de entrega de calificaciones, realizadas también a fin de año escolar (63-65). Esto coincide con los reclamos hechos por los padres.

(63) *“Cuando entregamos la evaluación diagnóstica a los padres, también pudimos hablarles sobre cada una de las cosas en que necesitábamos ayuda y mal que bien ellos se ponen las pilas y colaboran” (EDPP-A-12).*

(64) *“...en la reunión final de preprimario de entrega de notas, hace presencia parte del equipo de gestión e informa de que el niño va a pasar a primero, que va a ser un poquito diferente, que se va a requerir la colaboración de ellos, que no los dejen solos, que sigan actuando de forma normal para que el niño no sienta un cambio de que ya estoy más grande ya me desprendo de mis padres. Porque todos entienden que en preprimario se “acuna” más a los alumnos. Pero se les invita siempre en esa reunión a los padres, a seguir apoyando el proceso de cerca” (EDPP-A-16).*

(65) *“En la reunión de entrega de calificaciones podríamos invitar a reuniones a las familias de ambos grados, antes de que salgan de preprimario. Antes de que el niño pase a primero, se pueden invitar a algunos padres a las aulas de primero para que vean los procesos, cómo se dan los procesos allí y eso les va a causar a ellos, les va a dar tranquilidad y mucha más seguridad” (EDPP-A-27).*

Otra de las iniciativas individuales de las docentes consiste en preparar emocionalmente a los alumnos para el nuevo año académico. Refieren que permanentemente promueven una concepción de la transición de progreso, avance y desarrollo (66). Procuran proyectarles optimismo y confianza a los alumnos, para que se vean avanzando, creciendo.

(66) *“Cada actividad cada cosa que hacen que lo vean como un avance, que vean que están creciendo y progresando. “Porque cuando pasen a primero”, siempre les digo eso. “Ustedes vinieron de kínder, ahora están en preprimario y después van a primero”. “Ya están un poquito más grandes y pueden hacer*

*esto, que antes no podían...” ¿Entiendes? Les digo “Vamos para primero, o sea que vamos a hacerlo bien para que cuando llegemos a primero la profesora se quede sorprendida de lo mucho que ustedes saben”. Yo los preparo emocionalmente” (EDPP-A-18).*

También, las docentes indican que preparan socialmente a los alumnos para la transición, creando situaciones en la que los alumnos de preprimario interactúan con los alumnos de primaria. En los ejemplos (67-68), se muestra esta experiencia de los alumnos. La institución programa regularmente actos cívicos de esta naturaleza.

*(67) “Nos juntamos en actividades de efemérides que tienen que ver tanto con las celebraciones católicas, como de fechas Patrias. Nos hemos juntado aquí en el patio, interactuando entre todos los maestros, todos los de primero y todos los del nivel inicial. Ahora mismo, en esta semana tendremos interacción en la formación de la bandera. Lo mismo hacemos cuando se reparten los turnos en el Acto Cívico para izar la bandera. Se reparten esos turnos entre todos los alumnos y los de preprimario también tienen esa oportunidad. Ahí en ese momento, estamos todos juntos en el patio, profesores y alumnos. Hasta algunos padres se invitan y participan” (EDPP-A-30).*

*(68) “Muy bien por José y María. Su participación en el acto cívico fue muy buena. Ya son alumnos grandes. Vamos a darles un aplauso. Hicieron un gran trabajo delante de todos en el patio” (OPP-A-20).*

Los padres, por su parte, anticipándose a los potenciales problemas que sus hijos tendrán en primer grado debido a que egresan sin estar alfabetizados, en las vacaciones previas al inicio del año escolar, les programan clases intensivas de nivelación para que aprendan a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas que se les exigirá en primer grado, como en el testimonio (69).

*(69) “Lo que yo haré será mandarlo al campo en vacaciones a ver si allá le nivelan o le enseñan un poco más a escribir y a leer” (GFPM-A-16).*

A partir de las entrevistas y los grupos focales, se descubrió que existen algunos aspectos relacionados con el abordaje de la transición que aún quedan sin resolver, que

habría que analizar, sobre los cuales habría que trabajar en las actividades de formación que realizan la institución y el Ministerio de Educación. Participar en esta investigación les generó la necesidad de abordar el problema de la transición formalmente, reflexionar sobre ese tema y, sobre todo, cambiar su práctica pedagógica (70-72).

(70) *“Definitivamente, esta entrevista me ha ayudado a entender que eso está pendiente en esta escuela. Y me toca especialmente a mí como directora enarbolar esa bandera” (ED-A-32).*

(71) *“Este trabajo de investigación que se está haciendo nos va a mover a muchas reflexiones, nos está poniendo a vernos y eso es muy bueno para nosotros mejorar” (GFEG-A-11).*

(72) *“Ahora mismo ese no es el rol que estamos asumiendo. Hay que aprovechar esta reflexión a la que nos ha llevado esta entrevista. Que, aunque no ha sido su propósito, es indiscutible que nos ha abierto los ojos” (GFEG-A-46).*

Como parte del análisis crítico de su labor docente, han identificado algunas contradicciones que habrán de ser superadas para poder intervenir apropiadamente en la transición y ayudar a que los alumnos se desarrollen integralmente en un ambiente de armonía. Esto supone, necesariamente, hacer más y no limitarse a decir que se está haciendo (73).

(73) *“Estamos diciendo que aquí todo está bien con el tema, que estamos haciendo muchas cosas para articular, que estamos sensibilizadas y que para nosotros es importantísimo articular. Todo eso ¿verdad? Pero también decimos que siguen siendo caóticos esos primeros meses en primero. Que a los alumnos y a sus familias les cuesta adaptarse y a las docentes poner en marcha el programa de primero. Que no tenemos nada escrito y que tampoco el ministerio nos aporta en ese tema. ¿Entonces? Es una contradicción porque nos cantamos y nos lloramos. Nuestro rol debe ser el de evaluar, decidir, proponer y planificar. Claro, hay que escribir y sistematizar. Esto debe verse*

*continuamente. Es un proceso más, de todos lo que nosotros manejamos aquí” (GFEG-A-46).*

#### **4.1.2.5 Documentación técnica institucional sobre la transición**

Todos los informantes adultos coinciden en afirmar que no se dispone de lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación o de la propia institución educativa para el abordaje de la transición de inicial a primaria. Concretamente, ellos reconocen que no existen documentos puntuales para el abordaje, el acompañamiento y el apoyo a los centros educativos en este proceso, en general, y a los docentes y los padres, en particular. Afirman que hace algunos años estaba el germen, sentían la necesidad, discutían sobre eso, pero no se formalizó y esas iniciativas desaparecieron. A continuación, se presentan algunas de esas reflexiones (74-75).

*(74) “La propuesta curricular de primaria planteaba, de forma muy superficial, la necesidad de articular con inicial. Y en vez de profundizar más sobre eso e incluirla también en la propuesta curricular de inicial; lo que hicieron en la última revisión y actualización curricular, fue quitarlo. Si buscas ahora en ambos documentos actualizados, tanto en la propuesta curricular de inicial como en la de primaria, no vas a encontrar nada que te hable de esa transición, ni de articular los dos niveles” (GFEG-A-40).*

*(75) “Para el Ministerio, que es el ente regulador del sistema educativo, el tema de la articulación educativa simplemente no existe, no es importante. Y como no lo es, entonces no se asignan recursos para eso. No se diseñan capacitaciones para nadie, ni se hace nada...porque no es importante. No hay conciencia, porque lo único que importa es la lectura y la escritura. Ese es el foco del primer ciclo de primaria. Al precio que sea, enseñar a leer y a escribir. A sumar y a restar” (GFEG-A-40).*

Paradójicamente, aunque el Ministerio de Educación no aporte los lineamientos educativos ni la fundamentación teórica y pedagógica para abordar la transición, se exigen institucionalmente adecuaciones cosméticas, superficiales en los salones, presuponiendo que eso sería suficiente para lograr la articulación entre ambos cursos. Así lo indican las docentes (76-78).

(76) *“De parte del Ministerio y de esta institución, lo único que tenemos son muchas exigencias. Sobre el tema de la articulación, del Ministerio no recibimos nada. No hay nada en los documentos oficiales, pero en los de este centro tampoco. Quieren que trabajemos la transición y se conforman con exigirnos rincones y cosas superficiales. Sin embargo, no tenemos los recursos, ni un horario que permita hacer todo lo que se nos exige, como deben hacerse las cosas. Y yo, si me piden rincones, rincones tienen...pero pelados y sin espacio” (EDP-A-12).*

(77) *“Eso de tener orientaciones de parte del Ministerio, de la Técnico Distrital sería lo ideal. Pero las orientaciones se limitan a cuestiones de forma, cosméticas. Cuando les preguntas a ellos, seguramente te van a decir que aquí se articulan esos niveles y que se trabaja esa transición. Pero en lo práctico se están necesitando más cosas y los resultados lo dicen” (EDP-A-12).*

(78) *“Yo les puse rincones aquí. Pero no son como los de preprimario. Estos son más pequeños, no tienen tanto espacio, ni materiales. Así que pueden usarlos, pero no todos juntos. Hay que hacer turnos y sin reguerelear” (OP-A-20).*

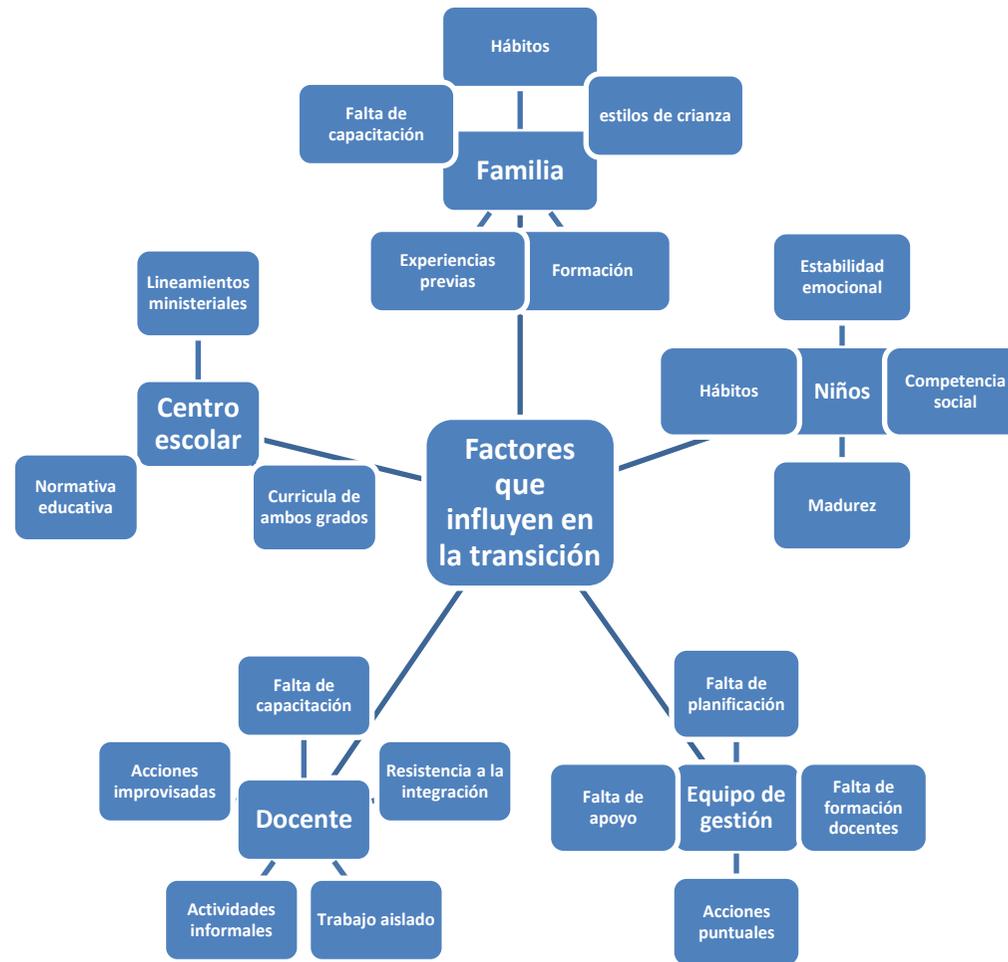
Con base en la complejidad de la transición, se reconoce la necesidad de que se diseñen políticas inclusivas, horizontales, participativas para abordar este proceso, como lo indicó la técnica distrital del ministerio (79).

(79) *“Se requiere de una política, no solamente del interés de una parte de la institución. Se requiere una política de escala para que se pueda desarrollar este proceso, porque no es un proceso fácil. La articulación no debe ser de carácter vertical, sino que debe ser horizontal, donde se puedan involucrar desde una política todos los estamentos de educación. Hay que disponer de recursos y de un plan que involucrara diferentes acciones. De un plan y de una coordinación logística” (ETD-A-8).*

#### ***4.1.2.6 Factores que afectan el proceso de transición***

La Figura 28 muestra los principales factores que afectan el proceso de transición de inicial a primaria de acuerdo con los agentes involucrados en este proceso.

**Figura 28**  
Factores que afectan el proceso de transición



Fuente: propia

La transición afecta a todos los involucrados en el proceso educativo de ambos grados; alumnos, docentes, padres, equipo de gestión y técnicas del Ministerio de Educación; a su vez, el éxito de este proceso se ve afectado por lo que hagan o dejen de hacer estos agentes (80-81).

(80) *“La presión por enseñarles a todos a leer y a escribir, a sumar, restar, multiplicar y dividir, participar en presentaciones, veladas y todas esas cosas. Ese cúmulo de cosas hace que el año lo pasemos estresados todos: los alumnos, los padres, la coordinadora, la psicóloga y nosotros los docentes”* (EDP-A-10).

(81) *“Tienen que poner de su parte los padres desde ahora. Si no se ponen fuertes, los alumnos no van a dejar de llorar en primero. Ustedes tienen que apoyarnos en eso”* (OPP-A-23).

a) Componente socioemocional de los alumnos

Cuando se indagó sobre cómo se sienten los alumnos al pensar en el ingreso al primer grado, los actores indican que primer grado conlleva presiones en el horario, la puntualidad en la entrada al salón y la entrega de las tareas. Como los alumnos no están acostumbrados al cumplimiento de normas, horarios, reglas, esto les genera rechazo, estrés, ansiedad, como lo afirman a continuación (82-84).

(82) *“Yo entiendo a mi hija del medio cuando se siente triste. Yo soy como ella, que no me gusta cambiar de nada. Ella cambió de su profe de preprimario, que es un amor. Ella todavía va a ese curso todos los días. Con ella fue todo diferente. Pero con la de primero no ha hecho liga. Se pone arisca, y ella no es así en la casa, ni con más nadie”* (GFPM-A-11).

(83) P: *“¿y por qué cierran la puerta del patio?”*

R: *porque en primero mi mami dice que hay que llegar temprano a primero”* (ENPP-A-5-6).

(84) *“La lloradera, muchos lloraron por largo tiempo. Todavía de vez en cuando algunos tiran su lagrimita. Que no querían venir a la escuela, que se*

*sentían enfermos, que le dolían las manos y la cabeza y las rodillas...de todo. A otros que yo era mala y fea, que querían a su maestra de preprimario. Pero de lo que todavía ellos se quejan mucho es de que es mucho el trabajo en este curso, no hay casi momentos para jugar y cosas así” (EDP-A-14).*

Además, los alumnos expresan temor por el ambiente hostil que piensan van a encontrar en primer grado, como lo afirman en los siguientes fragmentos de entrevistas (85-86):

(85) *“Voy a estar muy despierto en primero porque así no me cogen mis lápices, ni las cosas de trabajar. A un niño de primero se le perdió su estuche y no lo encontraba. Y tenía su nombre y no lo encontraba” (ENPP-A-16).*

(86) *“No me gusta de primero que le dan golpes a uno los grandes, siempre se están dando golpes los grandes” (ENPP-A-96).*

Otro aspecto relevante tiene que ver con la percepción de los alumnos sobre el nivel de exigencia académica de primer grado, la presión que les genera pensar en que no podrán cumplir con los requerimientos exigidos en primero en cuanto al desarrollo de la lectura, la escritura y las matemáticas. Les preocupa que para pasar a primer curso necesitan “saber mucho” y estar listos para trabajar arduamente (87, 88).

(87) *“Yo voy a primero cuando aprenda a escribir bien mi nombre y la fecha” (ENPP-A-38).*

(88) *“Los alumnos de primero tienen 40 libros y saben escribir y sumar. Yo vi una suma larga que ellos hicieron en la pizarra, una niña de primero” (ENPP-A-44).*

Les genera temor y rechazo que en primero encontrarán muchas prohibiciones, reglas estrictas. También, les preocupan las consecuencias del incumplimiento de las normas y las exigencias académicas del curso (89-90).

(89) *“En primero no puedo meterme “lo deo” en la boca, porque en primero los alumnos ya son grandes” (ENPP-A-46).*

(90) *“...no dejan llevar juguetes a primero” (ENPP-A-64).*

En el Centro A, la mayoría de los alumnos dice conocer el aula y la docente de primero. Aunque no expresaron cómo se ha producido ese conocimiento, si ha sido por participar en actividades conjuntas, lo atribuyen a la cercanía física entre ambos salones, a que comparten el patio para el receso y suelen participar en actividades institucionales compartidas, como el Acto de Bandera. Eso les genera entusiasmo y actitud positiva al pensar en ingresar a primer grado, como se observa en (91-94).

(91) *“Conozco a la tía de primero. Ella siempre está ahí, la tía de primero, en su curso. A veces la veo” (ENPP-A-124).*

(92) *“Nosotros jugamos al escondido y a veces nos metemos en primero” (ENPP-A-32).*

(93) *“Entonces —¿estás feliz de ir a primero o no quieres ir?—Sí, estoy feliz, yo soy casi de primero ya” (ENPP-A-25).*

(94) *“Voy a estar feliz cuando esté allá en primero” (ENPP-A-125-128).*

b) Actitud docente hacia la integración

La resistencia a la integración de las docentes de preprimario y primero es reconocida como un factor obstaculizador de la articulación. Las docentes prefieren trabajar de forma aislada, individual como se observa a continuación:

(95) *“Hacemos algunas cosas conjuntas en ambos cursos, pero no es formal ni planificado ni institucional del centro. A veces, cuando puedo, converso con las maestras de preprimario. También, cuando puedo voy a ver sus proyectos. Esas actividades no entran en la planificación formal del grado ni de la institución. No hay apoyo” (EDP-A-18).*

c) Apoyo al proceso de transición desde la coordinación pedagógica

En ambos grados, las docentes expresan recibir apoyo relacionado con la dotación de materiales y manejo de los padres en los momentos de conflictos o problemas de adaptación de ellos o de sus hijos de parte de las coordinadoras pedagógicas de ambos niveles en el proceso de transición. Sin embargo, no reciben

orientaciones, ni ideas de actividades puntuales ni para preparar a los estudiantes de preprimario al paso a primero, ni para organizar actividades de ambientación y adaptación en primero. En los siguientes ejemplos (96-97), se muestran estas afirmaciones.

(96) *“Lo poco o mucho que hacemos en preprimario es por nuestra propia iniciativa. La coordinadora pedagógica no aporta ideas de actividades para trabajar la articulación con primero. Dice que sí, que hay que articular, pero no hace propuestas cuando revisa nuestras planificaciones de clases. Tampoco nada en el apoyo a los padres para ese proceso” (EDPP-A-32)*

(97) *“Desde la coordinación podemos recibir ayuda con el abastecimiento de los materiales de clases. Y no voy a negar que, durante los primeros días del año escolar, la coordinadora se mantiene atenta para recibir cualquier queja o preocupación de los padres relacionada al proceso de adaptación en esos primeros días. Pero no interviene de forma propositiva con las acciones de articulación que deberíamos hacer con tiempo en el aula y con las familias” (EDP-A-12)*

d) Capacitación docente sobre la transición de parte de los técnicos distritales

Las docentes y el equipo de gestión afirman que no reciben capacitación, asistencia técnica, seguimiento docente ni apoyo pedagógico para el abordaje de la transición por parte de las técnicas distritales. Coherente con la concepción del Ministerio de Educación subyacente a la ausencia de lineamientos sobre este proceso, las informantes consideran que la transición no es un componente importante para el Ministerio de Educación, no es un tema de interés que deba formar parte de los programas de capacitación docente (98); por ello, las técnicas distritales no lo incluyen formalmente en la formación ni en el seguimiento.

(98) *“Para el mismo Ministerio, articular esos dos niveles no es importante, en eso no se piensa. Inicial es un mundo y primaria otro mundo. Aquí ellas no hablan de eso ni se reúnen en forma conjunta para planificar cosas juntas con los dos niveles. Así que la respuesta unánime, entiendo yo que todas estamos de acuerdo, es que, de parte de las técnicas, que es lo mismo que decir del*

*Ministerio, no se recibe apoyo con ese tema de la transición. Aquí andamos poniendo parches. Sucede un caso y lo resolvemos aquí entre la orientadora, la coordinadora, las maestras, etc. Entre nosotras y con las herramientas que nos da la experiencia. Pero no porque se nos haya formado, ni capacitado para nada de eso. “A mano pelá”, como trabajamos la mayoría de las veces los maestros” (GFEG-A-48).*

e) Políticas educativas ministeriales

Las informantes consideran que algunos lineamientos y políticas educativas dictados por el Ministerio de Educación obstaculizan la transición en vez de articular los grados. El Ministerio de Educación establece la metodología de enseñanza que se debe emplear en preprimario y el primer grado del nivel de primaria. Las directrices vigentes prescriben métodos distintos que impiden la articulación. Las docentes y los miembros del equipo de gestión resaltaron el obstáculo que genera esta diferenciación de la siguiente manera (99-100):

(99) *“Yo debería estar inventando actividades chulas de integración, con los alumnos y las familias. Tener más libertad los primeros meses para bajar el nivel de las actividades de primero. Una especie de inducción con esos alumnos que vienen de jugar mucho y ser más libres, antes de exigirles tanto y tanta disciplina. El problema es que yo tengo una malla curricular y un programa que me está esperando y que debo cumplir. Son 32 muchachos que recibo como pollitos y que tengo que sacar como gallos y gallinas. Que se sepan defender, especialmente que lean, escriban y que sepan matemáticas. A mí me evalúan por eso” (EDP-A-16).*

(100) *“Los lineamientos del Ministerio establecen que en primaria no se debe planificar por proyectos, eso ha empeorado muchísimo la situación. Ahora los modelos pedagógicos de ambos niveles son muy diferentes. Por eso es como una pared que encuentra el niño cuando llega a primaria. La cosa es muy distinta y es un cambio brusco. Yo creo que esa discontinuidad entre los modelos de un nivel y de otro, son la causa también de los retrocesos de los alumnos y que no se avance tan rápidamente en el programa de primero. Hay*

*que dedicarle demasiado tiempo a lograr que los alumnos se adapten a todo lo nuevo de ese curso” (GFEG-A-42).*

f) Formación de los padres para la transición

Los padres perciben que es necesario que ellos reciban inducción, orientación y acompañamiento para afrontar la transición y ayudar a la articulación entre ambos cursos; sin embargo, afirman que no se realizan actividades con este propósito (aunque se programan y se anuncian). La ausencia de capacitación para los padres afecta el proceso, pues impide que ellos, como agentes clave en la educación de los alumnos, participen activamente, como lo afirman a continuación (101-103).

(101) *“Yo pregunté varias veces aquí en la escuela, si nos iban a decir a los padres cómo podíamos ayudar en primero. Porque es que yo me sospechaba que el cambio iba a ser muy difícil y pregunté varias veces a la maestra y una vez hasta le pregunté a la coordinadora. Me dijeron que más adelante y antes de que se acabara el año nos iban a llamar para una reunión sobre eso. Se acabó el preprimario y nunca nos llamaron. Pensé que lo harían ahora al comenzar en primero, pero ya empezaron y la lloradera se armó y todavía no nos han llamado para eso” (GFPM-A-13).*

(102) *“De haber sabido que podíamos hacer cosas y cuáles eran esas cosas, yo las habría hecho y estoy segura de que todas las que estamos aquí, las habríamos hecho ¿verdad? El problema es que uno no sabe de esto y necesita que se le indique y se nos diga qué y cómo. Igual que ella, yo lo que hice fue comprar algunas cosas que yo sabía que iba a necesitar” (GFPM-A-14).*

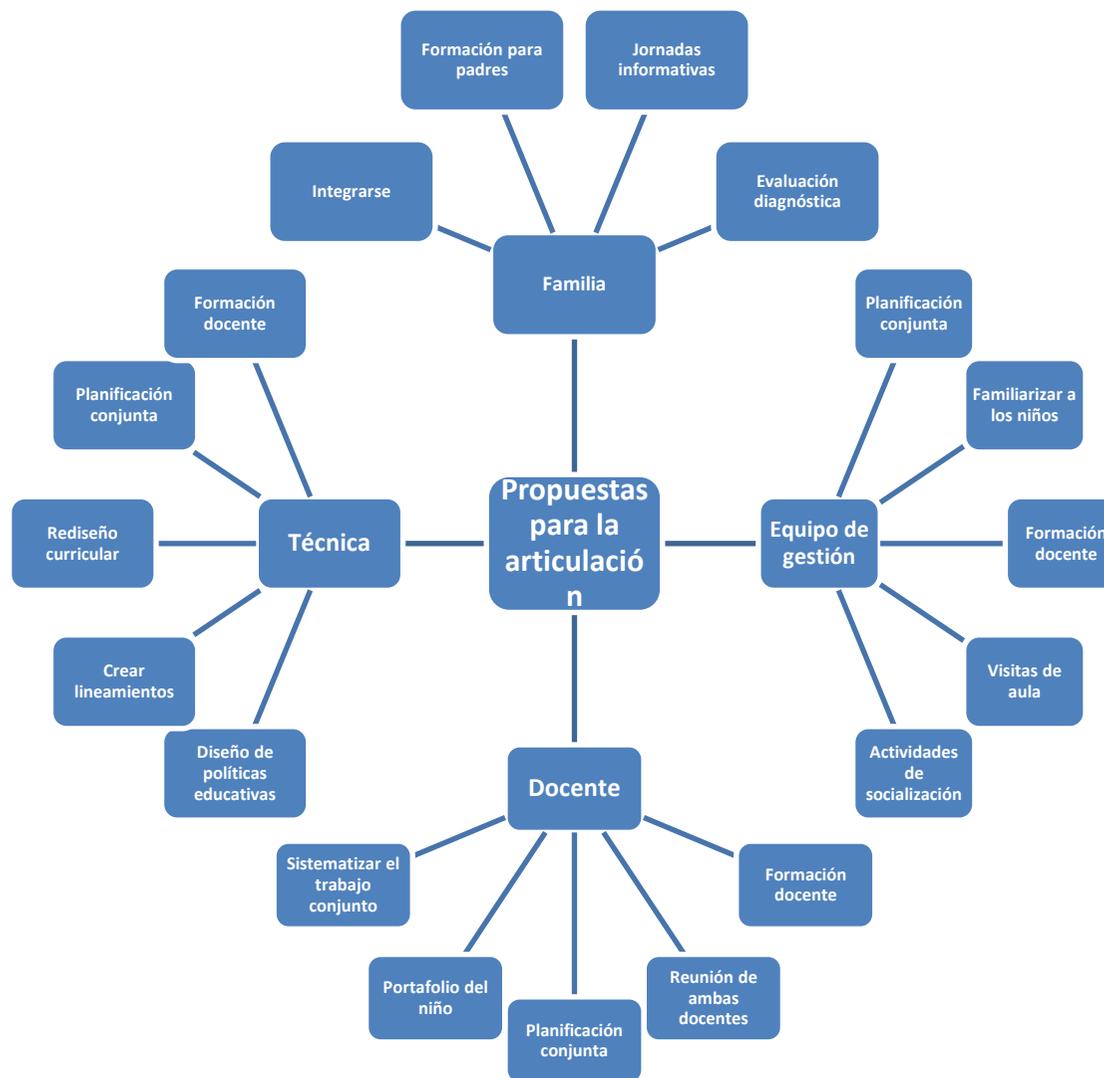
(103) *“Para ser justos, recuerdo una circular al final de año donde despedían el año y nos decían que recordáramos que venían a un curso nuevo. Que ahora en primero los alumnos iban a entrar a un nuevo nivel. Pero así, detalles de lo que iba a suceder o de cosas que pudiéramos hacer...no dijeron nada” (GFPM-A-16).*

#### ***4.1.2.7 Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles***

La Figura 29 resume las principales propuestas para mejorar la articulación educativa entre el nivel de inicial y primaria de acuerdo con los involucrados en este proceso.

**Figura 29**

Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles



Fuente: propia

Con base en los testimonios, se identificaron algunas propuestas para el fortalecimiento de la articulación y el éxito del proceso de transición (104-106). Estas incluyen el trabajo en equipo entre los niveles, la planificación conjunta y la integración de los padres en el proceso. Planificar de manera conjunta implica que las docentes de primer grado conozcan a los alumnos de preprimario, lo cual se puede facilitar con el uso de los registros anecdóticos, la socialización entre las docentes de preprimario y primero sobre sus metodologías de trabajo, analizar a través de los grupos pedagógicos, integrar a los padres en este proceso y orientarles para que puedan apoyar a sus hijos, entre otras. Las docentes hacen hincapié en que estas reuniones de trabajo, para compartir experiencias, estrategias e información, deberían ser institucionales y, además, realizarse regularmente en su horario de trabajo.

(104) *“La planificación conjunta también entre preprimario y el primer grado, es esencial. Para nosotros también es algo que tenemos pendiente, el planificar ese proceso y de verdad hacerlo. Porque nosotros tenemos esa intención. Entonces, que, en determinada fecha (tal fecha porque el proceso se da siempre), pero vamos a tenerlo pendiente y hacer unas actividades encaminadas a desarrollar esa articulación. Podemos lograr también, en algunas ocasiones, que los alumnos participen juntos en algunas celebraciones, como el día de la amistad, que las hagan también juntos. Entonces ponen mesas y se sientan los alumnos y comparten. Las maestras están ahí, eso también ayuda. Una de las dificultades que podemos encontrar, es el hecho de que haya resistencia por parte de algunos maestros a integrarse a las actividades o que la planificación no se haga en conjunto y pueda que haya choques, que alguna diga “yo tengo planificada ya una cosa” Eso puede suceder” (ED-A-26).*

(105) *“Interactuar más, hacer cosas en conjunto. Porque muy bien, es cierto que tenemos el control de saber quiénes van para qué grupo, la docente de primero que le va a tocar a mi grupo, yo puedo saberlo con anticipación. El reto es enlazar a esas docentes desde el principio. Antes de que termine el año escolar. Se pueden hacer en diferentes momentos de encuentros, hacer interacción, que vean los alumnos que no es que van a cambiar a algo superior*

*a sus fuerzas, sino que van a pasar simplemente donde otra docente, a otro salón, con un grado de complejidad más avanzado, pero que ya se han ido preparando, que no va a ser un trauma para ellos” (EDPP-A-10).*

(106) *“Que puedan tener de manera anticipada y organizada, planificada, esas interacciones. Aunque se dan un poquito, entiendo que como ese proceso de cambio es bien complejo, lo vemos sencillo, pero es bien complejo, porque hablamos de sentimientos, hablamos de cambios, entonces deben darse esas interacciones con mucha más frecuencia, entre maestras y estudiantes de ambos grados” (EDPP-A-12).*

Como parte de la planificación compartida, proponen que haya más interacción entre las docentes, que desarrollen actividades que les permitan a los alumnos conocerse, conocer a otros alumnos y a las maestras y, sobre todo, que perciban que ambos grados son parte de un todo, un sistema integrado, interrelacionado, cohesionado (107-108).

(107) *“Pero también, que las maestras de preprimario puedan visitar las aulas de primero y puedan entender la realidad que viven las maestras de primer grado porque también tienen una realidad... Que puedan valorar la posibilidad de emplear las estrategias que se trabajan en el preprimario, como las estrategias del juego, en primero. Estas estrategias que tienen que ver con que el niño pueda elegir actividades, que todas no sean imposiciones como es en primero. Ya cuando llegan a primero ya hay imposiciones, se hace todo lo que la maestra dice. Los alumnos no tienen la variedad de actividades combinadas entre tranquilas y movidas. Hay muchas cosas, tengo muchas metas que quisiera verlas hecha realidad” (ETD-A-6).*

(108) *“Compartir con ella y que los alumnos la vean. Entonces en otro momento, que también los alumnos de preprimario puedan visitar con su maestra, el grado de primero. Tal vez no los 35 minutos que dura un período, pero unos diez, cinco minutos, para ellos ir hablando con esa maestra “qué esperan, qué les gusta” y que ellos también vayan haciendo sus expectativas” (GFEG-A-35).*

Aunque reconocen que están tomando conciencia de la necesidad de abordar con seriedad, profundidad y, sobre todo, formalidad e institucionalidad la transición y todos lo que este proceso supone, de modo de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, las informantes consideran que es necesario diseñar actividades sistemáticas para articular ambos grados, para que el niño se sienta feliz, bien recibido, comprendido y querido, como lo indican en los testimonios (109-111). Ellas proponen que la institución establezca directrices, diseñe estrategias y realice actividades sistemáticas, incluidas en la programación de la institución, para orientar a los docentes en su planificación y generar espacios para que puedan compartir sus experiencias, dudas y problemas.

(109) *“Nosotros los educadores que hemos estado en aula en ese nivel, sabemos que llegan a primero con muchos temores y que hay que trabajar más en serio eso de la articulación entre esos dos niveles. El no hacerlo como se debe, en serio y no solamente algunas actividades sueltas y sin continuidad, hace que se retrase el trabajo académico” (GFEG-A-19).*

(110) *“Tenemos que formalizar esto de la articulación entre los niveles” (GFEG-A-19).*

(111) *“...el trabajo con esa transición dejará de ser algo aislado que la docente de preprimario hace porque lo considera necesario o importante y se pone de acuerdo con la de primero. Eso debe establecerse como parte de las acciones del Plan Educativo del Centro y como parte también del Plan Anual de esos dos grados (preprimario y primero). Que no sea como ahora “si la docente quiso o se motivó...”, sino que eso se entienda que hay que hacerlo y que cada año se organicen actividades específicas para esos fines. Que, así como la coordinadora Pedagógica revisa las planificaciones y los calendarios, así mismo tenga que fijarse en ese tema. Porque, aunque aquí todo el mundo entiende la importancia de articular esos niveles y preparar a los alumnos para el cambio, la realidad es que no hay nada escrito, ni tampoco es mandatorio. Se hace si la docente quiere hacerlo. De lo contrario, no se hace nada” (EDPP-A-32).*

También sugieren que los padres sean integrados en el proceso educativo de sus hijos y sean asesorados y guiados por el equipo de gestión, de modo que puedan contribuir con la articulación entre preprimario y primer grado, como lo indican a continuación (112-114). En algunos casos, las expectativas, los miedos y la ansiedad de los padres obstaculizan el proceso; por lo tanto, ellos también requieren capacitación e información sobre que ocurre en la transición de preprimario a primer grado.

(112) *“Yo creo que en la escuela deberían decirnos qué hacer desde preprimario. Porque seguro hay cosas que pudiéramos hacer en la casa y en las vacaciones. Pero eso es un vacío ahí” (GFPM-A-27).*

(113) *“...hay que darles información sobre eso pienso, que es una parte que no la hemos trabajado, darles información sobre cómo pueden apoyar los procesos de primer grado. En una reunión con los padres, antes de llegar a primero, sobre las cosas que podrían pasar y las cosas que ellos tienen que hacer para el éxito de primer grado” (GFEG-A-37).*

(114) *“Ese trabajo con los padres de orientarlos más, hay que reforzarlos. Están llegando a primero con mucha ansiedad y con dudas sobre lo académico. Y son en su mayoría padres que son viejos en la escuela, no deberían estar tan angustiados. Esa es una señal de que no han sido bien orientados. Hay que hacerlo mi gente. Como equipo de gestión tenemos que ocuparnos más de los padres en esa transición” (GFEG-A-35).*

Además, recomiendan el diseño de políticas educativas y lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación que orienten a las instituciones educativas en el manejo de esta transición. Entre estas, se requieren, en palabras de la técnica distrital (115-117), rediseñar el currículo de ambos niveles para integrarlos y establecer continuidad, progresión, articulación pedagógica, didáctica y conceptual.

(115) *“Debemos partir de los diseños curriculares porque son la base de nuestra normativa, de nuestra educación, entonces que dentro de los diseños se revisen ambos diseños y pueda haber una relación entre los mismos” (ETD-A-16).*

(116) *“...es necesario reformular los diseños de ambos niveles, para que pueda haber una relación entre los mismos sobre este tema. Es necesario entender el tema de las etapas de desarrollo, partiendo de ahí se puede ver cuáles son los intereses de los alumnos y cómo aprenden” (ETD-A-16).*

(117) *“¡Ah y por supuesto! qué se escriba todo eso en los documentos del Ministerio y en los de cada centro educativo. Así se formaliza esto y no se deja a si la gente está sensibilizada con el tema o no” (ETD-A-19).*

Las informantes coinciden en proponer que se desarrollen acciones institucionales para el abordaje de esta transición dirigidas a docentes, equipos de gestión y directivos de ambos grados (118-120). Tales iniciativas pueden provenir de los centros educativos y del Ministerio de Educación, como parte de los programas de formación y seguimiento del distrito escolar, a través de las técnicas distritales.

(118) *“Como síntesis de esta reunión, a nosotras se nos ocurrieron unas propuestas para mejorar nuestra formación y así facilitar la transición” (GFEG-A-52).*

(119) *“...la psicóloga u orientadora, con todos esos problemas de adaptación, ella pudo apoyar más a los alumnos y a los padres. También del Ministerio con talleres para nosotras sobre ideas para articular” (ETD-A-12).*

(120) *“...la revisión de las etapas en las que están los alumnos, partiendo de ahí para ver cuáles son sus intereses y que la formación de las docentes de primaria esté relacionada con la formación que se les da a las docentes del nivel inicial” (ETD-A-17).*

En ese mismo orden, también proponen la capacitación de las técnicas distritales en el manejo de esta transición, para que puedan apoyar y acompañar a los centros educativos en su abordaje, como lo afirma una docente a continuación (121):

(121) *“...deben de estar formadas porque ellas (las técnicas distritales) son las que tienen que apoyar a los centros y acompañarlos y orientarles con relación a la articulación entre esos niveles” (ED-A-26).*

A partir de los resultados del análisis de lo que se está haciendo, bien o mal, y de lo que falta por hacer, proponen diseñar nuevas acciones o mejorar las existentes, entre las cuales el equipo de gestión de la institución destaca (122).

(122) *“También, tenemos propuestas de acción dirigidas a los cambios que nosotras debemos hacer como docentes responsables del proceso educativo” (GFEG-A-52).*

Finalmente, se propone realizar una mirada crítica al sistema educativo dominicano. Concretamente, afirman que es necesario que los programas universitarios de formación del profesorado promuevan la inclusión y la continuidad entre ambos niveles, mediante el estudio de los contenidos relacionados a la transición entre preprimario y primer grado (123).

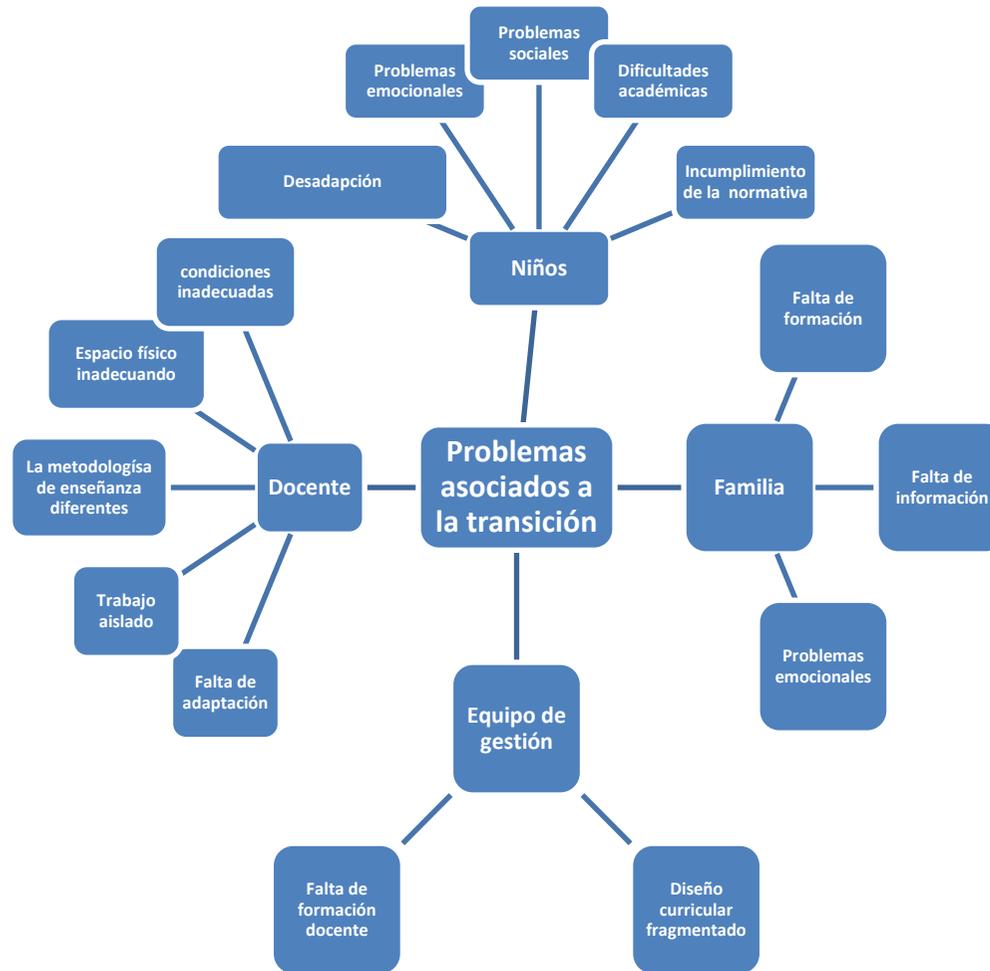
(123) *“Tendríamos que hacer una revisión de lo que son los programas de las universidades. Eso afecta mucho, que no hay una base común, conceptualmente hablando, entre los dos niveles y no se crea la conciencia de lo mucho que se necesitan ambos niveles para la práctica pedagógica coherente y continua” (ETD-A-17).*

#### **4.1.2.8 Problemas asociados a la transición**

La Figura 30 ilustra los principales problemas relacionados con la transición de inicial a primaria recogidas de los testimonios de los agentes involucrados en este proceso.

**Figura 30**

*Problemas asociados a la transición*



Fuente: propia

Un manejo inadecuado del proceso de transición les puede generar problemas a todos los agentes involucrados en diferentes ámbitos: emocional, social, académico, como se observa en los testimonios (124-126). De manera específica, a los alumnos les genera dificultades para adaptarse al cambio que implica el paso de preprimario a primero, las cuales tienen repercusiones emocionales y psicológicas para el niño y pedagógicas y didácticas para la institución y su personal, que afectan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias de parte de los alumnos.

(124) *“...les afecta en todos los ámbitos: en el ámbito emocional, en el social. Los alumnos cuando llegan a primero es a llorar que van. En el ámbito social, te digo que no hablan, se vuelven retraídos” (ETD-A-27).*

(125) *“Las dificultades que se pueden presentar son, por ejemplo: que los alumnos se pueden aferrar a sus maestras y no quieran a la maestra, o no quieran ir al curso. Puede pasar (y ha pasado) que tengan miedo porque no saben bien leer y escribir o sumar y restar” (ED-A-14).*

(126) *“...al ir con la maestra de primero, los alumnos hacen comparaciones “mi maestra hacía esto y aquí no”. O en la misma aula de clases “mi aula es más bonita en... preprimario, la de primero no me gusta”. El mismo hecho de “las actividades que hacíamos nosotros en preprimario, que cantábamos más, ya en primero no cantamos. En primero no hacemos esas cosas”. Es lo que a veces puede dificultar el cambio” (ED-A-16).*

Otra problemática identificada es la resistencia a la integración de parte de las docentes de preprimario y primero, previamente referida, quienes, por lo general, prefieren trabajar de forma individual y aislada (127).

(127) *“Podemos encontrar el hecho de que haya resistencia por parte de algunas maestras a integrarse a las actividades o a preferir que la planificación no se haga en conjunto. Y puede que haya choques “yo tengo planificada una cosa ya...” (ED-A-26).*

Como ha sido mencionado, las políticas educativas en relación con la metodología de enseñanza para ambos niveles han significado problemas para lograr la

articulación entre ambos cursos. Concretamente, la pedagogía por proyecto que se usa en el nivel preprimario ha generado problemas y desarticulación, pues el Ministerio de Educación estableció que en primer grado no se trabaje desde esta perspectiva didáctica (128-130).

(128) *“Yo creo que es la forma en que está concebido el primero, frente al nivel inicial. La diferencia de metodologías y nivel de exigencia es demasiado alta. Esa es la razón para mí. Hay que revisar las bases mismas de este curso. Yo creo que hay que revisar el currículo, la propuesta curricular del primero”* (EDP-A-16).

(129) *“...un lineamiento desde el Ministerio es que las maestras de primero no debían planificar por proyecto de aula. Entonces eso fue un problema, tanto para las maestras como para los alumnos. Porque así es que se trabaja en inicial, por proyectos y cuando los alumnos llegaban a primero y veían una metodología tan distinta, se afectaban y decían que no estaban motivados o que no entendían. Eso todavía permanece y entiendo que sigue siendo un obstáculo para la articulación. Por lo menos en esos primeros meses de primero, mientras se adaptan, debería seguirse trabajando por proyectos”* (ETD-A-14).

(130) *“(articular los dos niveles) es importante porque justamente, al ser tan diferentes los programas de cada uno y los métodos y estrategias, los estudiantes se encuentran con un mundo muy distinto entre el preprimario y el primero. Esto hace que se tomen mucho tiempo para adaptarse al primero. Se retrase todo el programa de primero y lloren hasta por varios meses. Hay casos de muchos alumnos, que pasan sin problemas, pero la mayoría hace crisis”* (EDP-A-8).

Por su parte, los alumnos de primer grado identifican como problema su temor de ser objeto de agresiones de parte de los alumnos grandes del grado y de otros grados, los golpean y les quitan sus meriendas y les dañan sus útiles escolares (131-133). Para ellos, además, es un problema que en primer grado haya mucho trabajo en clases y muchas tareas para la casa de lectura, copia, escritura y matemáticas. Indican que, en

ocasiones, el trabajo tiene un nivel de exigencia mayor a sus capacidades y competencias (131-133).

(131) *“Esos primeros días fueron atroces. Negado completamente con venir a la escuela. Decía que le daban golpes los más grandes, que hacía mucho calor, que no lo dejaban jugar. Pro yo creo que se atemorizó con la escritura. Decía y dice todavía, que eso es muy difícil y que las manos le duelen” (GFPM-A-20).*

(132) *“Que no se me quita el sueño. Hay que levantarse muy temprano y me quedo con todo el sueño. Yo se lo digo a mi mami que es que aquí el tiempo a uno no le da para tantas cosas. La profe te vigila y te dice que te va a poner mala nota si uno no atiende. Yo quiero ponerme en la escuela en la tarde. Así es mejor” (ENP-A-18).*

(133) *“La profesora me dice que el mía a veces se aísla y no quiere jugar ni hablar. Dice que los alumnos de ese curso son malos y que dan golpes. Pero ella me dice que eso pasa cuando le ponen muchas cosas para copiar de la pizarra. Parece que se siente insegura si le preguntan si entendió. Eso dice la maestra” (GFPM-A-25).*

Para los alumnos de primero, también son un problema las sanciones, castigos y penalizaciones que reciben por los retrasos, indisciplina, irresponsabilidad, bajo rendimiento o por incumplimientos de las tareas escolares. A continuación, se presentan algunos testimonios del reconocimiento de este problema (134-136):

(134) *“Un lío con la alfombra, que la ensuciaron y nadie sabe quién fue. La profe fue injusta, porque nos puso de castigo a todos y todos no fuimos. Nadie sabe. Pero ella no preguntó mucho y nos puso a todos sin recreo, a hacer tareas. Eso no es justo” (ENP-A-96).*

(135) *“Aquí todos son “reglas del curso” y no se puede hacer más nada. Si quieres ir al baño o pararte a buscar algo, tienes que primero cumplir con todo lo que dicen las reglas. Eso es demasiado, que no dejan ni moverte. Ya tú*

*ves lo que dice ahí. Mira... esas son las reglas del cartel. Las escribió la profe. Pero son de año pasado” (ENP-A-91).*

(136) *“Me hago pipí en este curso y eso nadie lo sabe. Ya yo no usaba pampers, pero ahora mi mamá me lo pone escondido. En este curso nadie usa eso ya. Pero ya no me doy cuenta y se me salen. Yo no sé por qué” (ENP-A-113).*

El espacio físico de las aulas de clase es inadecuado para el número de estudiantes y las condiciones ambientales de la zona donde está ubicada la institución. Además, la dotación de materiales es insuficiente para el número de estudiantes. Según las docentes (137), estos aspectos representan un problema significativo que imposibilita realizar las actividades necesarias para articular el preprimario con el primer grado.

(137) *“...no solo se trata de tener áreas o rincones de trabajo, si no que esas áreas o rincones, estén bien equipadas, que el aula fuera espaciosa y fresca, que manejáramos grupos más pequeños (yo voy a tener 32 alumnos para mí sola y este no ha sido el grupo más grande que he tenido. He llegado a tener muchos más), ese salón es pequeño. Con todas esas mesas, sillas, estantes, mochilas y demás...ni nosotros mismos cabemos. Y si se le añade, que también “tenemos” que tener rincones o áreas de juego, ya te imaginas que nadie va a poder moverse” (EDP-A-10).*

Finalmente, los docentes consideran que la falta de formación y acompañamiento docente es uno de los principales problemas que imposibilita que se pueda llevar a cabo una práctica pedagógica que favorezca la articulación, el éxito de la transición (138, 139).

(138) *“Necesitamos recibir apoyo en el cómo hacerlo en la transición. En mi caso, en este centro, es necesario que no dejen a una sola cuando empieza el año escolar, con toda esa gente ansiosa y esos alumnos llorando. Necesitamos apoyo, acompañamiento” (EDP-A-14).*

(139) *“Podrían darnos un taller para enseñarnos pautas para trabajar la articulación” (EDP-A-20).*

#### **4.1.3 Síntesis de los hallazgos del Caso 1**

En primer lugar, se encontró que las características y condiciones del aula, la disponibilidad de recursos, materiales, servicios sanitarios y de aseo para los alumnos, la disposición del mobiliario, la organización del salón y la disposición de los recursos y materiales al alcance de los estudiantes son inadecuadas e insuficientes, en especial para primer grado. Este grado no cuenta con la infraestructura y recursos necesarios para la implementación de procesos pedagógicos que promuevan y faciliten la transición en una clase con 32 alumnos, lo cual obstaculiza la autonomía, integración, la participación y la articulación.

En las actividades académicas realizadas por las docentes y el equipo de gestión, no pudo evidenciarse el uso de estrategias que facilitan la transición, no hubo participación de los padres ni se promovió la participación de los estudiantes, a través de la valoración de sus opiniones, aportes y sugerencias, para conocer sus problemas y expectativas y procurar su resolución.

En primer grado, se observó que los alumnos tenían una actitud de rechazo, negativa, poco entusiasta, mostraron emociones negativas, como miedo, tristeza y estrés, hacia las actividades académicas que debían realizar, las normas y las condiciones físicas del salón de clases.

En cuanto al concepto del proceso de transición de preprimario al primero y la relevancia que los agentes adultos le confieren, los informantes conciben este proceso como un cambio que viven los alumnos que, aunque natural, tiende a desestabilizarlos social, académica y emocionalmente. Por ello, consideran que traen como consecuencia ciertos problemas para todos los agentes involucrados, en especial docentes y alumnos.

El abordaje institucional del proceso de transición se limita, en primer lugar, a acciones cosméticas, relacionadas con la adecuación del espacio físico, el mobiliario y la dotación de recursos disponibles en los salones de clases realizar y, en segundo lugar, a realizar actividades cívicas e instituciones conjuntas, como el acto de bandera.

No se pudo evidenciar los encuentros entre la docente de primero y la de preprimario para presenciar algunas presentaciones de trabajos y proyectos, aunque

estos fueron mencionados en las entrevistas y grupos focales. Tampoco se observó la inclusión de los padres ni la realización de actividades de formación sobre los factores asociados a la transición.

Los informantes coinciden en que el paso del preprimario a primero exige de los alumnos una serie de destrezas, habilidades, competencias, conocimientos y desarrollo madurativo. Las actividades didácticas y de evaluación relacionadas con estas prácticas generan presión y situaciones estresantes a alumnos, docentes y padres. También generan preocupaciones a padres y alumnos, pues para ellos el paso a primero implica afrontar un ambiente hostil, competitivo y exigente.

En el ámbito institucional, se registraron algunas acciones dirigidas a abordar la transición. Sin embargo, estas no son institucionales, sistematizadas, planificadas, regulares y sostenidas para el fortalecimiento de este tránsito a ninguno de los actores involucrados en el proceso.

Así mismo, los informantes reconocen la necesidad y la importancia de los lineamientos institucionales formales para tratar la transición de preprimaria a primer grado, enmarcados en el plan de estudio de estos niveles, según el modelo educativo vigente en el país. Sin embargo, no hay evidencia de que exista alguna documentación al respecto.

En la Tabla 18 se sintetizan los principales hallazgos de la transición en el Centro A. Se exponen los resultados clasificados, primero, por las categorías que surgieron del análisis de los datos en la columna 1, y luego, según el agente involucrado en el proceso de transición, en la columna 2.

**Tabla 18**

Síntesis de los principales hallazgos de la transición en el Centro A

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Conceptualización</b>	Todos	Es proceso natural y normal, que supone el cambio de grado, nivel, espacio o de docentes
		Proceso emocional que viven los alumnos de forma individual
		Contrasta dos realidades diferentes, en algunos casos mutuamente excluyentes
		Suele ser un proceso difícil y traumático para alumnos, padres y docentes
		Este proceso conlleva algunas dificultades en la socialización, la integración, la adaptación y en el desarrollo y desenvolvimiento académico de los alumnos
		Un proceso importante en la educación infantil, crucial para el éxito educativo, desarrollo de competencias, aprendizajes, normas y prácticas
		Todos los actores que interactúan con los alumnos participan activamente en el proceso de transición, influyen en su éxito o fracaso: la familia, los docentes, el equipo de gestión, los directivos y los propios alumnos
<b>Actores y roles</b>	Alumnos	Implica un cambio de estatus, supone asumir nuevos roles y responsabilidades y realizar otras prácticas
	Directora	Tiene el rol de motivadora, articuladora, de apoyo a las docentes
	Docentes	Son mediadoras socioemocionales
	Equipo de gestión	Tienen un rol clave, pero reconocen que no han desarrollado suficientemente la formación de los docentes en este sentido
	Familia	Se consideran ajenas a los problemas relacionados con la transición y a las soluciones
	Todos	Están relacionadas con la generación de oportunidades para que alumnos, padres y docentes de preprimario puedan relacionarse con las docentes de primer grado
	Docentes	Esperan que los alumnos se sientan felices, queridos, seguros y motivados durante la experiencia de este proceso, que lo vean y lo celebren como un logro alcanzado
	Madres	Prevén que habrá problemas con sus hijos debido a su indisposición para trabajar y seguir las normas, su indisciplina y su bajo nivel de

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Expectativas del proceso de transición</b>		alfabetización y matemáticas
		Será difícil para los alumnos, las docentes y para ellos mismos
	Alumnos	Creen que serán objeto de agresiones de parte de los alumnos grandes de otros grados
		Les preocupa que haya mucho trabajo de escritura y matemáticas y que las tareas tengan un nivel de exigencia superior a sus capacidades y competencias
<b>Acciones de articulación</b>	Todos	Se realizan algunas actividades para el abordaje de la transición de preprimario a primer grado
		Se realizan y promueven algunas prácticas no son sistemáticas de articulación relacionadas con la adecuación del espacio físico de primer grado y el uso de métodos de enseñanza similares
	Directora	Hay reuniones anuales, al final del curso escolar, entre la maestra de preprimario y la maestra de primero
	Equipo de gestión	Se realiza la adecuación del espacio físico de primer grado
	Docente	Las actividades vinculadas con la transición no son sistemáticas ni institucionales; responden a iniciativas personales de las docentes
		El portafolio de preprimario se comparte con las docentes de primer grado para conocer detalladamente a cada niño, entender las diferencias individuales y tratarlo de forma diferenciada.
		Se realizan reuniones, exposiciones, proyectos, actos cívicos, presentaciones artísticas, en las que ambos grupos, docentes y alumnos, se conocen y comparten
		Hay una capacitación docente sobre la transición al final del año académico
		Al final del año escolar, se informa a los padres sobre el siguiente año escolar
		Preparan emocionalmente a los alumnos, promoviendo una concepción de la transición de progreso, proyectando optimismo y confianza a los alumnos para que vean que están avanzando y creciendo
		Se preparan a los alumnos socialmente, creando situaciones en la que los alumnos de preprimaria interactúan con los alumnos de primaria
Padres	Programan clases intensivas para que aprendan a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas durante las vacaciones	

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Hallazgos</b>
	Todos	Algunos aspectos relacionados con el abordaje de la transición aún quedan sin resolver deberían ser analizados, habría que trabajarlos Hay contradicciones que resolver para intervenir apropiadamente en la transición y ayudar a que los alumnos se desarrollen integralmente en un ambiente de armonía
<b>Existencia de Documentación</b>	Todos	No se dispone de lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación o la propia institución educativa para el abordaje de esta transición Se reconoce la necesidad de que se diseñen políticas inclusivas, horizontales, para abordar este proceso
<b>Factores/ Componente emocional de los alumnos</b>	Todos	Hay presiones relacionadas con el horario, la puntualidad y las normas les genera rechazo, estrés, ansiedad
	Alumnos y madres	Expresan temor por el ambiente hostil de primer grado
	Alumnos	Las exigencias para ingresar como para permanecer en primer grado en cuanto al desarrollo de la lectura, escritura y matemáticas les generan presión Temen que en primero encontrarán prohibiciones, reglas estrictas y consecuencias ante el incumplimiento La cercanía física entre ambos salones y haber participado en actividades compartidas en espacios comunes les genera entusiasmo y actitud positiva al pensar ingresar a primer grado
<b>Factores/ Capacitación docente</b>	Todos	No reciben capacitación, asistencia técnica, apoyo ni seguimiento de parte de las técnicas distritales respecto de la transición Para el ministerio, la transición no es importante, por eso no lo abordan en los programas de capacitación docente
<b>Factores/ Políticas educativas</b>	Todos	Algunos lineamientos y políticas educativas obstaculizan la transición en vez de articular los grados
<b>Factores/ Formación para padres</b>	Todos	Los padres necesitan inducción, orientación y acompañamiento para afrontar la transición y ayudar a la articulación entre ambos cursos; sin embargo, no se realizan actividades con este propósito
<b>Propuestas para la articulación</b>		Fortalecer la articulación y el éxito del proceso de transición mediante la planificación, trabajo conjunto entre los niveles y la integración de los padres en el proceso

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Hallazgos</b>
	Todos	Realizar actividades que les permitan a los alumnos conocerse, conocer a las docentes y, sobre todo, percibir que ambos grados son parte de un sistema interrelacionado
		Integrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, para que puedan contribuir con la articulación entre preprimario y primero
		Diseñar políticas educativas y lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación que orienten a las instituciones educativas para el manejo de esta transición
		Rediseñar el currículo de ambos niveles para integrarlos y establecer continuidad, progresión, articulación metodológica
	Docente	Realizar reuniones de trabajo regularmente, planificadas desde la institución, para compartir experiencias, estrategias e información
	Equipo de gestión	Incluir el tema de la articulación entre estos dos niveles en las propuestas curriculares de ambos niveles
		Elaborar guías con ideas de actividades puntuales y específicas que orienten a los centros educativos sobre qué hacer para articular esos niveles
		Capacitar a las docentes sobre los aspectos pedagógicos que implica la articulación
		Capacitar de los técnicos distritales en el manejo de esta transición, para que puedan apoyar y acompañar a los centros educativos en su abordaje
	<b>Problemas asociados a la transición</b>	Todos
Las políticas educativas en relación con la metodología de enseñanza para ambos niveles han significado problemas para lograr la articulación entre ambos cursos		
El espacio físico es inadecuado para el número de estudiantes y para las condiciones ambientales de la institución y la dotación de materiales es insuficiente		
Una mala transición afecta el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias de parte de los alumnos		
Alumnos		Hay demasiado trabajo en clases y muchas tareas para la casa de lectura, copia, escritura y matemáticas. El trabajo tiene un nivel de exigencia mayor a sus capacidades y competencias
		Ser objeto de agresiones de parte de los alumnos grandes del grado y de otros grados, los golpean y les quitan sus meriendas y les dañan sus

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Hallazgos</b>
		útiles escolares
		Las sanciones, castigos y penalizaciones que reciben por los retrasos, indisciplina, irresponsabilidad, bajo rendimiento o por incumplimientos de las tareas escolares
	Directora	La resistencia a la integración de las docentes de preprimario y primero
	Técnica distrital	La pedagogía por proyecto que se usa en el nivel preprimario ha generado problemas, pues la llegada a primer grado supone una ruptura total desde la perspectiva metodológica
	Docente	Los docentes consideran que la falta de formación y acompañamiento docente es uno de los principales problemas que imposibilita que se pueda llevar a cabo una práctica docente que favorezca la articulación, el éxito de la transición

## **4.2 Análisis del Caso 2**

### **4.2.1 Descripción del contexto institucional y sociodemográfico del Centro B**

El Centro B es una institución educativa privada. Está localizado en una zona urbana habitacional de familias de poder adquisitivo medio, profesionales, técnicos y clase trabajadora. Hay una gran cantidad de comercios e instituciones de servicios. El sector cuenta con los servicios básicos como agua, luz, transporte, comunicación de forma regular. Además, tiene fácil acceso a los servicios de salud. La localidad esta permeada por instituciones comunitarias, sociales, culturales y deportivas como: clubes, fundaciones, ONG y junta de vecinos.

Este sector es considerado un barrio perteneciente al Distrito Nacional. Según la ONE (2011), en el IX Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010, esta zona cuenta con 10 439 habitantes, de los cuales, 4 770 son hombres, 5 669 son mujeres y 781 son menores de 5 años. En cuanto a la educación, en 2010 había 1 643 analfabetos.

#### **4.2.1.1 Historia**

El centro inició sus labores en el 1966. Durante sus primeros años, solo ofrecía el grado de maternal. Fue creciendo de tal forma que en dos años ya el local le resultaba pequeño para la cantidad de alumnos inscritos. Por ello, surgió la idea de iniciar un proyecto de construcción del plantel. La primera etapa del nuevo plantel fue inaugurada en el 1969. Desde ese momento hasta la fecha el centro ha seguido expandiéndose para poder hacer una oferta académica acorde a los requerimientos de los tiempos.

#### **4.2.1.2 Infraestructura**

La planta física tiene 2 400 m<sup>2</sup> de construcción, de los cuales 600 m<sup>2</sup> corresponde a una edificación en tres niveles. La primera planta consta de tres aulas y dos baños para el nivel inicial y ocho aulas y dos baños para el nivel primario. Además, en esa planta funcionan las oficinas administrativas correspondientes a los departamentos de contabilidad, gestión humana, gestión de admisiones, gestión de cobros, la dirección de proyectos y la dirección administrativa. También, hay una cafetería, una cancha deportiva y un patio exclusivo para el nivel inicial. La segunda planta tiene diez aulas, cuatro baños para el nivel secundario, cinco oficinas usadas por

la dirección general y académica, la gestión académica, la secretaria, un salón de docentes, una cocina y un salón de conserjes. En la tercera planta se encuentra el laboratorio de informática, el laboratorio de ciencias y un auditorio con capacidad para 625 personas.

#### 4.2.1.3 Organización académico y administrativa del centro

La estructura orgánica del centro está conformada por los diversos organismos de participación de la comunidad educativa, que contribuyen con la misión de este: equipo de gestión, asociación de padres/ madres y amigos (APMAE), consejo de curso, comité de curso de padres, madres y tutores (Figura 31).

Figura 31  
Organigrama del Centro B



Fuente: propia

#### 4.2.1.4 Misión, visión y valores

El centro tiene como **visión** ser una institución educativa reconocida por la formación integral de personas éticas, íntegras y altamente competentes, capaces de desarrollarse en el ámbito social y laboral, mostrando valores cristianos y ciudadanos.

Su **misión** es formar personas íntegras, éticas y competentes, con valores cristianos y ciudadanos, respetuosos de la Patria, la familia, el medio ambiente y la sociedad, a través de experiencias significativas e innovadoras en un ambiente apropiado, estimulante y retador.

Los **valores** del centro son justicia, integridad, amor, verdad, respeto, responsabilidad y excelencia.

#### **4.2.1.5 Matrícula del Centro B**

Como se mencionó, este centro imparte 16 cursos que cubren todos los niveles y grados del sistema educativo. La oferta del centro es de un curso por cada grado, iniciando con el grado de párvulos para alumnos de tres años. Tiene cuatro grados correspondientes al nivel inicial, seis grados del nivel primario y seis grados del nivel secundario (Tabla 19).

**Tabla 19**  
Matrícula escolar año lectivo 2017-2018

<b>Nivel</b>	<b>Curso</b>	<b>N.º de estudiantes</b>
1er. Ciclo Inicial	Párvulo	6
		5
2do. Ciclo Inicial	Pre-Kínder	5
	Kínder	12
	Preprimario	13
1er. Ciclo Primaria	Primero	15
	Segundo	15
	Tercero	28
2do. Ciclo Primaria	Cuarto	16
	Quinto	26
	Sexto	38
1er. Ciclo Secundaria	Primero	28
	Segundo	31
	Tercero	30
2do. Ciclo Secundaria	Cuarto	52
	Quinto	40
	Sexto	
<b>Total general</b>		<b>360</b>

Fuente: propia

#### **4.2.1.6 Personal de la institución**

Para cubrir su oferta académica, el centro cuenta con una plantilla de personal distribuida de la siguiente manera: una directora general, una directora académica y otra administrativa. Hay tres coordinadoras académicas, una para cada nivel, treinta y tres docentes, incluyendo los docentes especialistas de asignaturas extracurriculares y dos psicólogas. Además, como parte del personal administrativo, cuenta con porteros,

conserjes, mayordomos, secretarias y personal de gestión humana, contabilidad, admisiones y cobros.

### *Perfil de los docentes*

El personal docente que labora en la institución tiene el siguiente perfil profesional:

- Es competente, responsable y creativo, con pensamiento crítico y capacidad de adaptación a los cambios.
- Tiene estabilidad emocional, alta valoración de sí mismo, una sana autoestima y capacidad de asumir hábitos saludables.
- Domina los contenidos y la didáctica de su área, implementando estrategias metodológicas efectivas, tomando en cuenta las características y necesidades de sus alumnos de acuerdo con su edad y etapa de desarrollo.
- Diseña ambientes y situaciones apropiadas para el aprendizaje y desarrollo de competencias.
- Está comprometido con el desarrollo social y sostenible.
- Practica los valores éticos en sus decisiones y en su práctica, así como en su vida personal.
- Se relaciona de manera positiva con sus estudiantes, con los padres y con los demás miembros de la comunidad educativa.
- Respeto su ambiente, modelando y promoviendo la preservación y cuidado de los recursos de su entorno.
- Muestra disciplina y responsabilidad, enfocado en el logro de metas hacia el bien común de manera organizada y sistemática.
- Trabaja y colabora con otros para crear ambientes que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de competencias.
- Respeto y valora su cultura y la de los demás, mostrando patriotismo en su diario vivir.
- Actúa con honestidad y sentido de justicia en todos los procesos educativos.
- Busca soluciones a los problemas y conflictos de manera apropiada y asertiva, aportando ideas para la toma de decisiones de su centro.

- Valora y asume una actitud de apertura y tolerancia ante la diversidad, diferenciando la enseñanza para responder a los distintos estilos, características y necesidades de sus alumnos.
- Promueve la generación de nuevas ideas y proyectos, valorando aportes de los demás.
- Comunica sus ideas y sentimientos de manera clara y asertiva, utilizando diversas formas, herramientas y recursos para su expresión.
- Está comprometido con su desarrollo personal y profesional continuo, manteniéndose actualizado, desarrollando sus competencias para el mejor ejercicio de su profesión.
- Utiliza la tecnología, otros recursos y herramientas de manera apropiada para investigar y apoyar el desarrollo de sus clases e innovar.
- Gestiona y utiliza de manera adecuada la información, motivando la investigación y la aplicación de la teoría en la práctica.
- Reflexiona sobre su práctica y adapta su enseñanza a partir de los resultados de la evaluación, utilizando los errores como oportunidades de aprendizaje para mejorar continuamente como docente.

#### ***4.2.1.8 Características curriculares***

El Centro B es una institución educativa que tiene el propósito de formar hombres y mujeres con espíritu cristiano, crítico, íntegro y dinámico, con evidente estabilidad emocional y coherencia moral, capaces de interpretar las maravillas del medio que les rodea y de desenvolverse en la sociedad de manera eficaz.

Con este fin, los procesos de enseñanza y aprendizaje en este centro educativo están sustentados en principios cristianos, lo que se manifiesta a través de la reflexión diaria y en el desarrollo del programa de formación integral, humana y religiosa, implementado desde el nivel inicial hasta la secundaria, con la meta de “transformar el corazón del individuo”. Tal como sustentan los documentos institucionales, el sistema de enseñanza también está sustentado por el aporte de J. Delors, expuesto en el Informe a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, el cual propone cuatro pilares en los que debe basarse la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Los principios pedagógicos se basan en los mismos enfoques que fundamentan el Diseño Curricular Dominicano, como son: el enfoque histórico-cultural, el enfoque sociocrítico y el enfoque por competencias. Estos se integran a las teorías pedagógicas vigentes para dar respuestas a los diferentes retos y situaciones educativas de los tiempos actuales. También se fundamenta en la teoría de desarrollo cognitivo de Jean Piaget, especialmente lo relacionado con el desarrollo integral del niño a través de la planificación de actividades y la selección de recursos que provean las oportunidades de construir el conocimiento a través de la exploración y un rol activo. También, sigue los principios de la teoría de aprendizaje social de Erik Erikson, que orienta el rol que desempeñan los adultos en el desarrollo integral de los alumnos y jóvenes.

Las distintas metodologías y las respectivas estrategias que se utilizan están regidas por el marco filosófico descrito anteriormente, que considera los siguientes aspectos:

- a) El estudiante es protagonista en su proceso de aprendizaje.
- b) Los docentes son facilitadores y guías en ese proceso.
- c) El estudiante aprende a través de experiencias significativas en interacción con el medio que le rodea.

#### ***4.2.1.9 Los servicios disponibles en el Centro B***

Entre los servicios para la comunidad educativa que ofrece este centro están orientación y psicología, escuela de padres, coordinación pedagógica, salón de maestros, laboratorio de informática, cafetería, merienda escolar y cancha deportiva.

#### ***4.2.10 Horario de preprimario del centro B***

El centro labora de lunes a viernes en la tanda matutina. El horario para el nivel inicial es de 7:15 a.m. a 12:30 p.m., para el nivel de primaria, de 7:15 a.m. a 1:45 p.m. y para el nivel secundario, de 7:15 a.m. a 1:45 p.m. (Figura 32).

**Figura 32**

Horario de clases de preprimario Centro B

Horario de clases					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00	Encuentro Grupal	Encuentro Grupal	Encuentro Grupal	Encuentro Grupal	Encuentro Grupal
8:30	Inglés	Inglés	Pensamiento lógico-matemático	Inglés	Pensamiento lógico-matemático
9:00	Pensamiento lógico-matemático	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
9:30	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda
10:00	Patio	Patio	Patio	Patio	Patio
10:30	Motricidad gruesa	Pensamiento lógico-matemático	Motricidad gruesa	Motricidad gruesa	Motricidad fina
11:00	Form. Integral-Humana y Religiosa	Inglés	Motricidad fina	Música	Lecto-escritura
11:30	Lecto-escritura	Educación Física	Lecto-escritura	Pensamiento lógico-matemático	Educación Física
12:00	Motricidad fina	Juego-trabajo		Expresión artística	Juego-trabajo
12:30	Juego-trabajo	Lecto-escritura	Juego-trabajo	Juego-trabajo	Expresión artística

Fuente: propia

**4.2.1.11 El aula, recursos y manejo del tiempo de preprimario del Centro B**

Como se mencionó, en el Centro B, el aula de preprimario está ubicada en el primer piso del plantel. Tiene forma cuadrada, con una dimensión aprox. de 5 metros cuadrados. Toda la edificación es de cemento, con amplios ventanales de aluminio en los laterales sur y norte del salón. Aunque es un aula muy ventilada, hay climatización con aire acondicionado y abanicos de techo. También, hay iluminación artificial de lámparas fluorescentes. El mobiliario está adecuado para el tamaño de los estudiantes. Hay estantes de madera y formica, mesas y sillas de metal y plástico, diseñadas para trabajar en grupos de cuatro a seis estudiantes. También, cerca del aula hay un baño para uso exclusivo de los estudiantes, dotado de agua potable, con varios inodoros y lavamanos al alcance de los alumnos pequeños (Figuras 33-40).

**Figura 33**

Vista general aula de preprimario Centro B



Fuente: propia

Las docentes (la encargada y la asistente) tienen un pequeño espacio de trabajo con un computador y una silla.

**Figura 34**

Espacio de apoyo a la docente



Fuente: propia

Los espacios dispuestos para la colocación de los libros y otras pertenencias de los alumnos están rotulados. Los materiales didácticos y gastables están al alcance de los alumnos.

El manejo del tiempo está definido en el horario/rutina diaria, como se describió en el numeral 4.2.1.6. Cada día tiene siete momentos, que se llevan a cabo dentro del salón de clases, y el momento de la merienda y patio, que se realiza en un espacio contiguo al aula y de uso exclusivo para los alumnos de este nivel.

Figura 35  
Patio de uso exclusivo del nivel



Fuente: propia

Figura 36  
Merendero



Fuente: propia

Para el encuentro de grupo, los estudiantes se sientan en el piso formando un círculo, donde diariamente trabajan con el cartel del tiempo, la asistencia, calendario, celebraciones, entre otras.

**Figura 37**

Espacio para el encuentro de grupo



Fuente: propia

La estrategia de juego-trabajo se realiza varias veces a la semana y cuenta con varios espacios o zonas, amuebladas y equipadas según la naturaleza y los fines de cada actividad.

**Figura 38**

Zona de drama



Fuente: propia

Figura 39  
Zona de lectura



Fuente: propia

Figura 40  
Zona de construcción



Fuente: propia

#### 4.2.1.12 Horario de primer grado de primaria del Centro B

En la Figura 41, se muestra el horario de clases aula primero de primaria Centro B.

**Figura 41**

Horario de clases aula primero de primaria Centro B

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00-8:45	Naturales	Artística	L. Española	Proyecto	L. Española
8:50-9:35	L. Española	Naturales	Inglés	FIHR*	Matemáticas
9:40-10:30	L. Española	Inglés	Educación Física	Matemáticas	Inglés
10:30-11:15	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:20-12:10	Inglés	Matemáticas	Proyecto	Naturales	Sociales
12:15-12:55	Educación Física	Matemáticas	Sociales	L. Española	Artística
1:00-1:45	Matemáticas	Sociales	FIHR*	Inglés	Proyecto

\*Formación Integral Humana y Religiosa

Fuente: propia

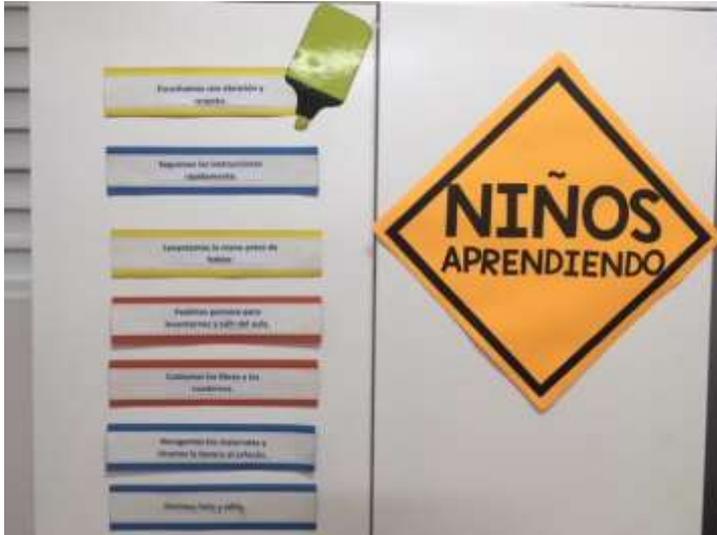
#### 4.2.1.13 Recursos y manejo del tiempo de primer grado de primaria del Centro B

El aula de primer grado de primaria se encuentra ubicada en el primer piso del edificio central de centro educativo. Es un aula amplia, de forma cuadrada y dimensión aproximada 7 metros cuadrados. Está construida en cemento, con ventanales de aluminio colocados en la parte superior de dos de sus paredes laterales. Climatizada con aire acondicionado permanente y abanicos de techo. Iluminada con luz artificial. Tiene amplios murales para colocar carteles y avisos, una pizarra grande, escritorio y espacio de trabajo para la maestra, estantes acordes al tamaño de los estudiantes, libros y material gastable.

Está dotada de mesas cuadradas, rectangulares y en forma de herradura, con capacidad para cuatro o seis alumnos. Contiguo a salón de clases, se encuentra un pequeño patio y mesas para merendar, dotado de lavamanos. Al lado de la puerta de entrada al salón, hay un baño para uso exclusivo de los estudiantes, dotado de agua potable, con varios inodoros y lavamanos. (Figuras 42-47).

Figura 42

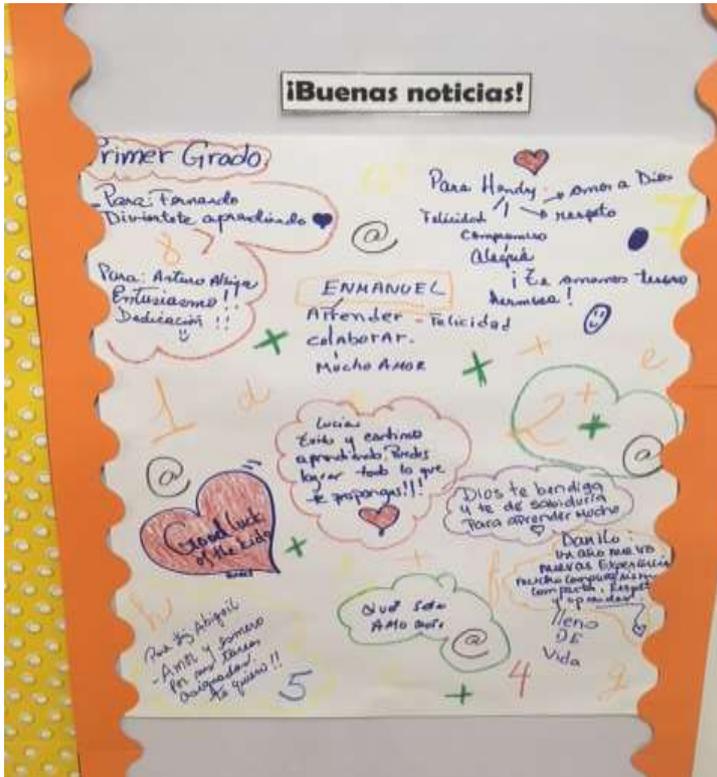
Cartel informativo aula primer grado Centro B



Fuente: propia

Figura 43

Cartel de bienvenida de padres a alumnos de primero Centro B



Fuente: propia

**Figura 44**

Espacios de trabajo de la docente y alumnos de primero Centro B



Fuente: propia

**Figura 45**

Espacios de trabajo aula de primero Centro B



Fuente: propia

**Figura 46**

Área de patio y recreo para alumnos de primero centro B



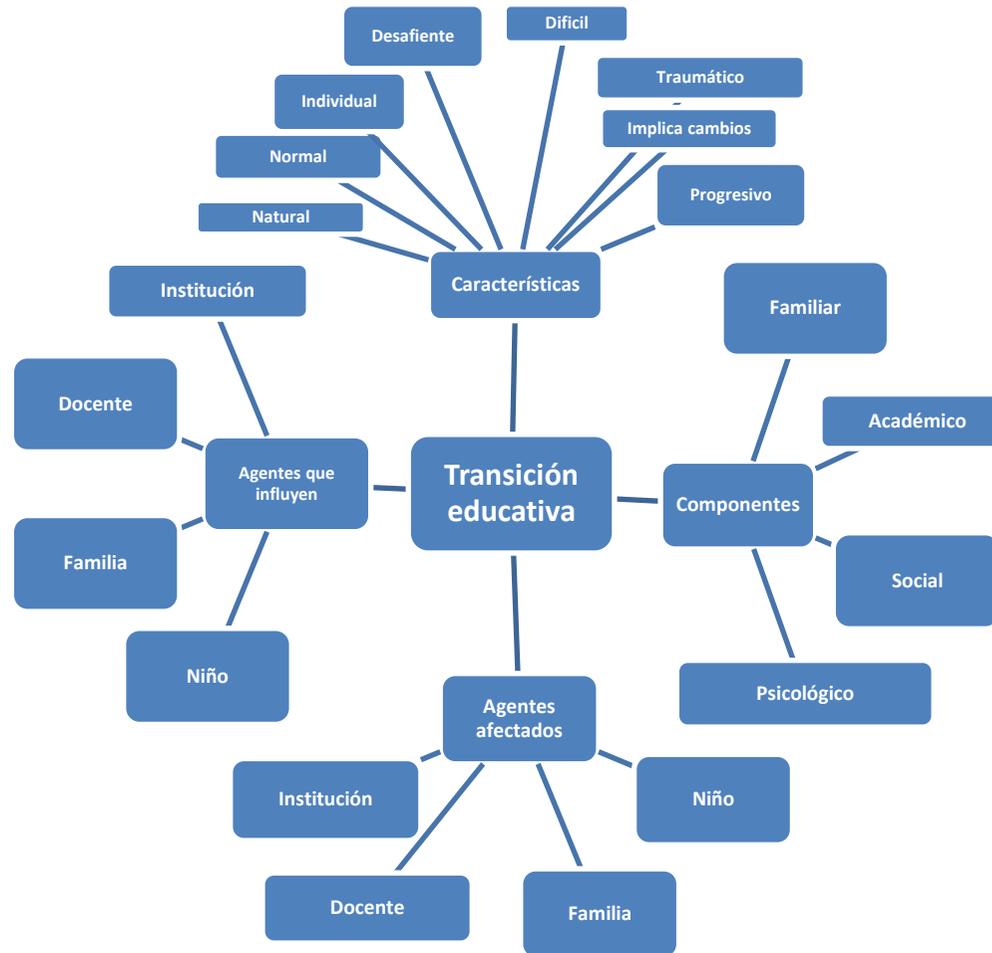
#### **4.2.2 Análisis de la transición en el Centro B**

Los resultados fueron organizados por categorías siguiendo el orden siguiente: 1) conceptualización sobre la transición, 2) actores involucrados y sus roles, 3) expectativas y preocupaciones de los agentes involucrados, 4) descripción de las acciones concretas que se llevan a cabo en el centro, 5) documentación disponible sobre la transición, 6) factores que afectan la transición, 7) propuestas para mejorar la transición y 8) problemas asociados a la transición.

##### ***4.2.2.1 Conceptualización de la transición***

La Figura 48 muestra las principales características de la transición educativa del nivel de inicial a primaria de acuerdo con los agentes involucrados en este proceso.

**Figura 47**  
*Conceptualización de la transición*



Fuente: propia

Los hallazgos indican que, en el Centro B, la transición de inicial a primaria se concibe como un proceso de cambio entre etapas y entre niveles educativos más simples y sencillos, a más complejos, en el que intervienen los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. La directora lo afirma en los siguientes términos (140, 141):

(140) “...es un cambio, un paso de una etapa de la vida a otra etapa diferente y realmente en la escuela vemos esa transición en los diferentes niveles” (ED-B-2).

(141) “...están los alumnos, están los maestros, están los padres, las personas que tienen que ver con ellos” (ED-B-16).

También, afirmaron que este proceso tiene un gran impacto en la vida de los alumnos, en su desarrollo socioemocional, intelectual y, en consecuencia, en el logro de los objetivos académicos (142, 143). Por lo tanto, debe procurarse que no sea traumático, estresante para el niño.

(142) “Es muy importante que el niño se sienta bien, que se sienta seguro, bajar la ansiedad. Porque un niño ansioso, un niño con miedo, con una presión, no puede rendir realmente en lo que se espera” (ED-B-8).

(143) “Incluso en su rendimiento escolar, porque eso está muy estudiado también, un niño que está sometido a un gran estrés no puede rendir adecuadamente y no solamente en el nivel inicial, en ningún curso” (ED-B-10).

Las informantes coinciden en que la transición de inicial a primaria trae consigo cambios en la metodología de enseñanza y el modelo educativo. Entre los cambios más significativos está que en preprimario se trabaja por proyectos y en primaria por áreas, como lo afirma en los testimonios que siguen (144-146).

(144) “En primero ya no hay proyectos como aquí. Los libros lo dicen todo” (ENPP-B-224)

(145) “Los alumnos están pasando de una etapa de juego a ya no tener un espacio para eso... un círculo para conversar, no hay un área de juego-trabajo

*que es lo más significativo para ellos, sabiendo y conociendo su edad” (EDPP-B-2).*

(146) *“...la metodología muchas veces cambia del nivel inicial a nivel primario, cambian también los horarios, la forma de recreo, todo ese sistema cambia” (GFEG-B-4).*

Las informantes consideran que la transición inicia en preprimario, mucho antes de que finalice el año escolar. En este periodo se realizan actividades que impliquen mayores responsabilidades, compromisos, retos y dificultades, parecidas a las que tendrán que enfrentar en el primer grado, de modo que se motiven y sirvan de enlace y articulación (147-149). También, en este centro se fomenta que los padres realicen este tipo de actividades en el hogar.

(147) *“Hay que ir trabajando a los alumnos desprendiéndolos un poco, dándoles responsabilidades porque el grado que van a cursar ahora es más fuerte en cuanto a la exigencia académica. Les recuerdo que falta poco para que los alumnos pasen a primer grado, que traten de delegarles tareas en la casa, donde ellos se sientan importantes y participes de las actividades diarias” (EDPP-B-3).*

(148) *“Les voy a empezar a poner tareas, para que se acostumbren a hacerlas. Porque en primero se las van a poner todos los días” (OPP-B-4).*

(149) *“Ya en primero esas excusas no valen de nada. El que no entrega a tiempo su trabajo, no le vale decir nada. La nota es la que va a hablar” (OPP-B-4).*

Los alumnos, por su parte, conciben la transición como el paso del nivel educativo inicial, considerado como una educación para niños pequeños y caracterizada por el predominio del juego, la libertad y la informalidad, al nivel de educación formal para niños mayores, grandes, en el que se debe trabajar y estudiar, hay mayores restricciones, normas, exigencias y dificultad (144). En consecuencia, implica múltiples cambios en las actividades que pueden realizar en el hogar, la escuela y el salón de clases, y en el mobiliario y los útiles escolares que usarán. Esta percepción infantil

coincide con la opinión de las docentes de preprimario y de primer grado (150-152), quienes señalan que:

(150) “...los alumnos están pasando de una etapa de juego a ya no tener un espacio en primer instante, un círculo para conversar que se va a trabajar, no hay un área de juego, trabajo que es lo más significativo para ellos” (EDPP-B-2).

(151) “Los trabajos de la suma, la resta y leyendo todos los días, hasta que aprendan bien. Ese es un curso requete difícil. Yo veo la gente escribiendo en la pizarra unas sumas de muchos números” (ENPP-B-246).

(152) “En primero hay recreo, pero cuando los alumnos terminan la tarea. Si no terminas la tarea no salen a recreo” (ENPP-B-102).

Además, la transición implica comenzar a realizar actividades sociales propias de los niños grandes, como comprar de forma independiente en la cafetería, ir al baño solo, entre otras (153-155). Esta percepción es similar a lo indicado por los adultos involucrados en el proceso de transición.

(153) “Voy a pasar a primero, porque voy a comprar en la cafetería. Los alumnos grandes compran en la cafetería y también traen su lonchera si quieren” (ENPP-B.92).

(154) “Los alumnos de primero traen dinero y los libros de primero para trabajar” (ENPP-B-94).

(155) “Nadie te va a acompañar al baño...” (OPP-B-9).

Los informantes definen la transición como el proceso que implica cambios de etapa, nivel educativo, docente o institución, en el cual, por lo general, lo nuevo supone mayor exigencia y complejidad, mayores desafíos sociales, afectivos y cognitivos. Coinciden en afirmar que, como se trata de dos cursos distintos, que difieren notablemente desde la perspectiva pedagógica y didáctica, parece normal que los alumnos enfrenten ciertos problemas en el nuevo curso (156-158).

(156) “...los alumnos y las alumnas en ese período cuando pasan del nivel inicial donde viven una actividad pedagógica totalmente lúdica, animada, alegre, entonces llegan al aula de primer grado donde encuentran una metodología de trabajo muy diferente a la que ellos han vivido” (ETD-B-6).

(157) “Si comenzamos temprano a trabajar su independencia, será mejor para su llegada a primero” (OPP-B-4-10).

(158) “Es que ya aquí cada quien debe ser responsable de sus tareas y de sus útiles. Usted debe hacer lo mismo en a casa y no andar detrás de él” (OPP-B-11).

Los alumnos, al igual que los adultos, asocian el paso de preprimario a primer grado con el hecho de estar alfabetizados y saber realizar operaciones matemáticas básicas. Citando a sus docentes, lo establecen como una condición excluyente para ser admitido en primero. Afirman que hay que saber leer y escribir para ir a primer grado, pues ahí se trabaja todos los días con los libros de texto y se realizan tareas de alumnos grandes; además, las maestras de primer grado dan exámenes regularmente (159-161).

(159) “Estas sumas se las pongo para que cuando lleguen a primero no digan que no saben sumar. Sumar bien es un requisito para entrar a primero...” (OPP-B-2).

(160) “Para ir a primero, tengo que aprender a escribir primero y a no ensuciar la mesa ni las cosas de trabajo” (ENPP-B-286).

(161) “En primero te da la profe de allá un examen a ver si ya escribes el dictado y la suma” (ENPP-B-300).

Coherentemente, las docentes y el grupo de gestión resaltan los cambios pedagógicos y didácticos que implica la transición de preprimario a primer grado, que van a afectar significativamente la vida de los alumnos. Según las docentes, uno de los aspectos esenciales de la transición es el paso de las actividades guiadas, asistidas y direccionadas por las docentes, a prácticas que, previo a las instrucciones respectivas, los alumnos deben realizar de forma independiente y autónoma (162, 163).

(162) “...sabemos que en preprimario el trabajo es como más encima de los alumnos, monitoreándolos cada momento; en cambio, en primer grado es un poquito más – vamos a dejarlos solos a ver qué tal – entonces eso también pienso que puede ser un poco difícil y que es difícil allí en el área” (EDPP-B-4).

(163) “Los alumnos a veces vienen del preescolar que la maestra es quien entrega los cuadernos, que se los retira, que está al lado de él todo el tiempo, a veces hasta que le agarra la mano, entonces ya en primero iniciamos el trabajo de que ellos conozcan que tienen un casillero, que ese casillero está rotulado y ellos van a identificar su nombre, y ellos van a aprender que se colocan sus cuadernos ahí, donde se colocan, que después del trabajo deben de estar pendientes a las instrucciones, o sea, que ellos entiendan que deben obedecer a instrucciones” (EDP-B-32).

En vez de ayudar a hacer, como en preprimario, las docentes de primaria dan las indicaciones necesarias para su realización autónoma y van supervisando el trabajo (164-166).

(164) “...esa es mi manera, llevarlos a ellos a que ellos escuchen la instrucción, como lo vamos a hacer, darle todas las instrucciones e ir supervisando que ellos cumplan las instrucciones tanto para ir al patio que, si vamos al auditorio, si vamos a una actividad, un paseo, que ellos vayan aprendiendo que primero bajo las instrucciones, cuáles son las reglas que se van a hacer, entonces luego ya en el proceso y donde estemos yo no tengo que estar repitiendo” (EDP-B-32).

(165) “Tienen que aprender a entender las instrucciones. Se las voy a repetir despacio. Tienen que ejercitar el oído y concentrarse en lo que les estoy pidiendo. Eso les va a ayudar en los otros cursos y toda la vida” (OPP-B-20).

(166) “Se supone que ustedes pueden hacer todo eso solos. No puedo estar detrás de cada uno de ustedes repitiendo las indicaciones. Ya eso tienen que saber hacerlo solos” (OPP-B-4).

#### **4.2.2.2 Actores y roles en el proceso de transición**

En la Figura 49, se identifican los agentes involucrados en el proceso de transición. De manera sintética, la directora y las docentes identifican una triada de actores involucrados en el proceso de la transición: docentes, padres, alumnos (167, 168). Sin embargo, llama la atención que no incluyen al personal directivo, el equipo de apoyo pedagógico del colegio ni a los técnicos distritales del Ministerio de Educación.

(167) *“Están los alumnos, están los maestros, están los padres, las personas que tienen que ver con ellos, incluso cuando los referimos si vemos que tiene algún retardo en el habla, va un poco más lento y una serie de cosas que se espera ya a cierta edad, que están también estudiadas, esas personas son parte de ese proceso” (ED-B-16).*

(168) *“Mientras no haya un trabajo riguroso con esta trilogía que es papá, mamá, escuela y alumnos siempre puede haber un quebrantamiento entonces no se logran los objetivos que queremos” (EDPP-B-4).*

En cambio, la técnica distrital del Ministerio de Educación y el equipo de gestión contemplan un rango mayor de actores, que incluye a los directivos y el equipo de gestión de la institución, pero igualmente con cierta vaguedad (169, 170).

(169) *“Ahí está la familia como centro, el equipo de gestión y las docentes, aunque en el proceso todos los miembros de la comunidad educativa deben apoyar porque en la escuela desde el portero que está ahí, todos deben conocer esos casos para que puedan dar apoyo” (ETD-B-32).*

(170) *“También el equipo de gestión porque no solamente padres y maestros, también intervienen y aparte de la dirección en ese proceso, o sea que se articula con varios actores. Yo pienso que el equipo de gestión, por un lado, padres por otro, maestros” (GFEG-B-8).*

**Figura 48**

Actores que intervienen en el proceso de transición



Fuente: propia

Coherentemente, la técnica distrital del Ministerio define claramente cuál es su rol en el proceso de transición. Refiere que orienta y apoya a las docentes (171).

(171) *“El rol mío como técnico es orientar, acompañar el proceso, apoyar a los docentes en lo que sea necesario” (ETD-B-21).*

Las docentes asumen un rol constructivo en el proceso de transición. Por encima de todo, afirman tener una actitud positiva, asertiva y comprensiva, pues entienden que para los alumnos es un proceso difícil, que los afecta integralmente (172, 173).

(172) *“Bueno, recibirlo, entenderlo, aceptar porque podríamos ver manifestaciones en lo conductual y en lo que es el aprendizaje, entonces al principio en el inicio del proceso es tratar de conocer las particularidades de cada uno, entendiendo que cada niño es diferente y tiene su realidad y que cada viene con un contexto familiar diferente, que eso también influye, tratar de ir llagando porque lo importante es llegar al niño, entonces después uno va viendo el porqué de esa conducta, entonces traerlo a que. – Vamos a hacerlo de esta manera” (EDP-B-30).*

(173) *“Yo sé que para ustedes como padres es muy difícil este cambio a primero. También lo es para los alumnos” (OP-B-10).*

Desde la perspectiva de las docentes, el centro educativo tiene, además, la función de proporcionar los recursos materiales necesarios para que los docentes les faciliten la transición a los alumnos (174).

(174) *“...el centro me provee de recursos para que yo pueda, así como se trabaja en preescolar, ilustrar los temas y realizar actividades que son propias para alumnos de esa edad que aunque están cambiando de un nivel, ellos no sientan que están cambiando de dinámica de trabajo, el centro me da esa flexibilidad, verdad, de que yo pueda trabajar al ritmo de los alumnos, no me exige a mi como Docente de Primero de que tenga un cumplimiento de planificación porque aquí lo importante no es el plan, aquí lo importante es ir acompañando al niño y entendiendo su edad, su proceso entonces eso ayuda” (EDP-B-4).*

Asimismo, consideran que los padres constituyen un eje clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y de la transición, en particular. Desde su perspectiva, es altamente necesario que se integren de forma armoniosa al proceso educativo e intervengan activamente en la transición (175, 176).

(175) *“Los padres se integran mucho... Los veo que están muy interesados”* (EDP-B-22).

(176) *“...el papá tiene que ser un ente activo desde el inicio. No es necesario que la maestra me llame para decirme positivo o negativo, siempre tengo que estar al pendiente de mi hijo, y más cuando mi hijo va a terminar la primera etapa educativa y va a pasar ahora a la segunda etapa que viene siendo educación básica y que como todo el primer grado es un grado básico para poder culminar el proceso en cuarto grado y así”* (EDPP-B-4).

Para los informantes, la familia tiene un rol protagónico para ayudar a que la transición se dé exitosamente. Como estrategia para realizar las tareas en el hogar, los padres recurren a asistencia de hermanos mayores y, cuando esto no funciona, ellos asumen el rol protagónico (177).

(177) *“A mí el año pasado se me dificultaba hacer tareas con él y entonces lo puse a que las hiciera junto con su hermano que es mayor que él. Eso no resultó, porque cuando yo llegaba del trabajo estaba todo sin hacer y su hermana se negaba a ayudarlo, porque decía que era hacerle las tareas. Entonces este año empecé con salir más temprano del trabajo para tener tiempo de ayudarlo con las tareas. Eso ha resultado un poco más”* (GFP-B-53).

Por su parte, la directora se identifica como un agente articulador del proceso de transición (178).

(178) *“Generalmente mi rol es articular y que haya esa articulación precisamente entre los padres, el maestro, los alumnos. Con algunos padres nos reunimos si vemos que el niño tiene alguna dificultad de adaptación, los llamamos, les explicamos y también con las maestras dependiendo de la*

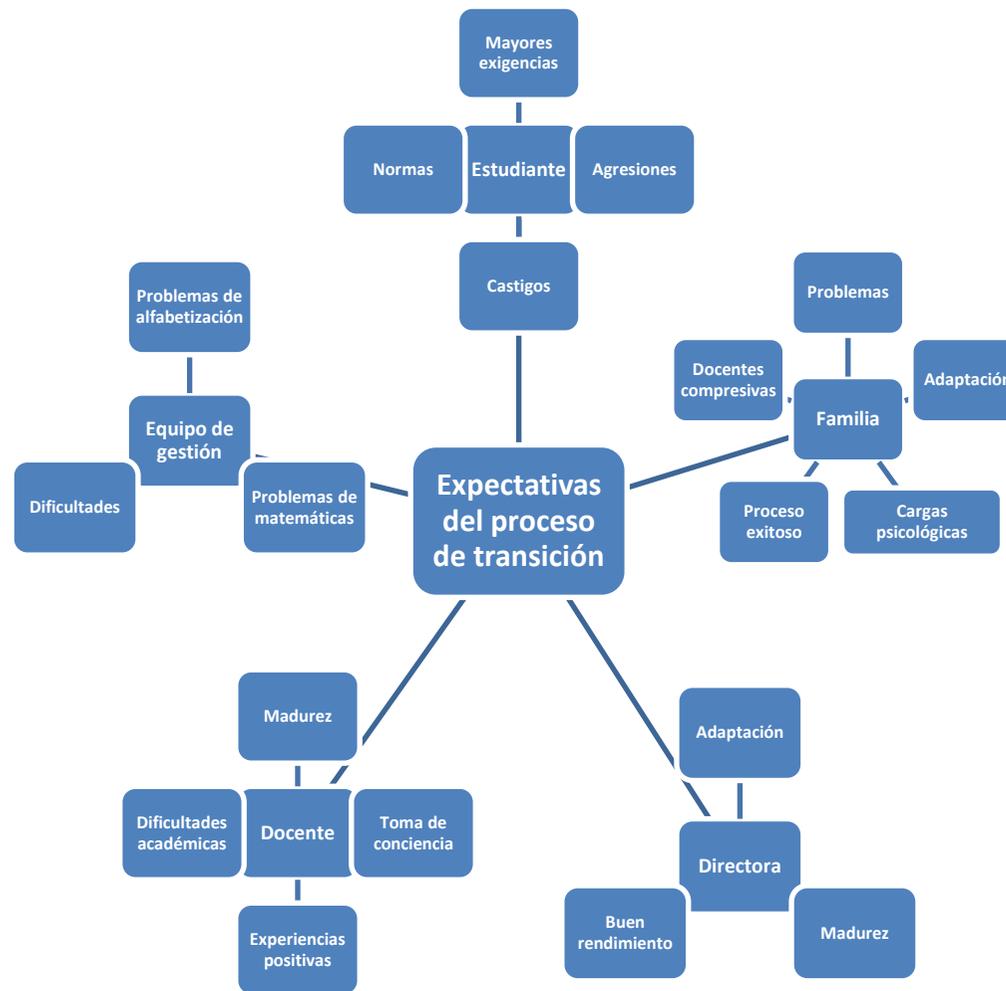
*maestra que este, a veces tengo que explicarle un poco más de lo que es una transición, de que no lo podemos hacer de una manera brusca, de que no podemos decirle al niño ya esto se acabó, que el juego se acabó, que los muñequitos se acabaron porque el niño necesita sentirse tranquilo y seguro para poder tener un aprendizaje” (ED-B-29).*

#### **4.2.2.3 Expectativas y preocupaciones del proceso de transición**

En la Figura 50, se muestran las principales expectativas de la transición educativa que indicaron los agentes involucrados en este proceso.

**Figura 49**

Expectativas del proceso de transición



Fuente: propia

Se identificaron múltiples expectativas y preocupaciones relacionadas con la transición y los problemas que este proceso supone para alumnos, padres y docentes. Se incluyen aspectos vinculados con el nivel de desarrollo socioemocional, cognitivo y académico que los alumnos deben haber desarrollado para ingresar a primer grado y deben desarrollar durante ese curso. Como se observa en los siguientes testimonios de una docente de preprimario y del equipo de gestión (179, 180), la alfabetización inicial y el desarrollo de los conocimientos matemáticos son una preocupación recurrente para alumnos, docentes y padres.

(179) *“Yo pienso que para ellos podría ser difícil el dictado, la escritura de texto mayores a 5 líneas. Vamos a hablar también del manejo de cantidades” (EDPP-B-4).*

(180) *“...los padres a final de preprimario pueden comenzar, mira tú tienes que aprender a leer y a escribir porque ya en primero tú te vas a graduar de ya se leer y escribir y eso crea mucha presión, mucha ansiedad y muchas expectativas por parte de los maestros y estudiantes” (GFEG-B-3).*

En las entrevistas y grupos focales, se expusieron las expectativas relacionadas con la capacidad de los padres para apoyar a sus hijos en el proceso de transición y para manejar sus miedos y preocupaciones (181-183).

(181) *“...entendiendo que este cambio, que este proceso es muy importante y si no lo sabemos manejar adecuadamente, sin querer podemos hacerle hasta un daño al niño” (ED-B-8).*

(182) *“...los padres esperan mucho del cambio de preprimario a primero, en los primeros dos meses empiezan pero el niño hace, pero el niño no lee, pero el niño no escribe, pero espérese que esto es un proceso, tú vas a ver que un niño en dos o tres meses te va a leer toda una página tienes que esperar, pero hay veces que los padres tienen más afán más ansiedad que el mismo niño y esa ansiedad la traspasan al niño y quieren que los alumnos hagan una cosa que a veces no es necesaria en ese momento” (GFEG-B-17).*

(183) *“Los padres suelen decir que él tiene que ser como el hermano, que le tiene que escribir como el hermano, tú tienes que aprender como tu hermano, entonces suele pasar que se premia al que lee más fluido el que escribe mejor, entonces me encuentro con padres que me dicen que yo quiero que me hijo se gane el premio entonces se le pone la presión de que lea rápido, escriba rápido que su padre quiere que él tenga el discurso, que su mamá quiere una medalla y eso crea muchos nervios” (GFEG-B-19).*

Adicionalmente, en este centro les preocupa la capacidad de las docentes para manejar adecuadamente este proceso de cambio. Consideran que la práctica pedagógica está basada en modelos y enfoques no actualizados, por lo que necesitan formación docente al respecto. Esperan que, para una mejor comprensión de este cambio en la vida de los alumnos, la docente debe emplear una metodología de trabajo que responda a un enfoque que atienda los derechos y se base en la concepción constructivista de la educación, centrada en el niño como sujeto activo del proceso (184, 185).

(184) *“Como se enseñaba antes (hace 20 años o 30 años) no es la manera que se enseña ahora. Lo que se hablaba hace 20 o 30 años no son las cosas que se hablan ahora. Y como se miraba y se entendía al estudiante...mucho menos. No creemos que esas maestras entiendan la educación moderna...” (ETD-B-22).*

(185) *“A veces tengo que hablar con la maestra; cómo te digo, depende mucho también de la maestra, de sus concepciones, de sus convicciones, de lo que debe ser un niño ya en el nivel primario, a veces he tenido que hablar estas cosas -mira este niño hay que trabajarlo diferente” (ED-B-12).*

También, esperan que los alumnos puedan afrontar esta transición sin mayores contratiempos ni complicaciones. Consideran que el nivel de madurez de los estudiantes a esta edad temprana podría ser, en muchos casos, muy bajo para las demandas propias del primer grado de primaria y, por lo tanto, un factor obstaculizador para el éxito de este proceso (186-188).

(186) *“...entre 5 y 6 años es la edad en que los alumnos pasan al primer grado, todavía creo que la madurez le falta un poco para que ellos entiendan el esquema de trabajo que va a venir ahora nuevo” (EDPP-B-2).*

(187) *“A veces yo pienso que les pedimos mucho. Ellos realmente son muy chiquitos. Están muy tiernos todavía” (OP-B-14).*

(188) *“Ellos porque son fuertes, pero no debe ser fácil para ellos que son muy pequeñitos, afrontar tantas exigencias” (OP-B-13).*

A pesar de las dificultades y problemas asociados a la transición, las docentes tienen expectativas positivas respecto de la llegada de los alumnos al curso de primaria. Esperan madurez y toma de conciencia sobre los aspectos positivos que les traerá la nueva experiencia educativa a los alumnos (189, 190).

(189) *“...resulta interesante que ya están creciendo, que van a aprender mucho, que me conozcan a mi como maestra, que ellos acepten que esos cambios le convienen, que son favorable, que es un curso divertido, despertar el interés, conocer que va a suceder” (EDP-B-20).*

(190) *“Los míos van a estar bien cuando les toque llegar a primero. Ellos son fuertes y se adaptan fácilmente” (OPP-B-18).*

Sin embargo, también expresan su preocupación de que los alumnos no puedan responder a las exigencias académicas que demanda el nuevo nivel, como lo afirman en los siguientes testimonios (191-193).

(191) *“Yo pienso que para ellos podría ser difícil el dictado, la escritura de texto mayor de 5 líneas” (EDPP-B-4).*

(192) *“El manejo de cantidades también va a depender de la enseñanza...” (GFPM-B-8).*

(193) *“...porque en inicial hay mucha informalidad y mucha dirección, su trabajo es muy dirigido, entonces aquí los alumnos van a atender, a ordenar, a*

*ser sistemáticos en las actividades, pero también a ser autónomos. Para mí eso es lo más difícil de lograr y lo que más problemas genera” (EDP-B-32).*

Las expectativas de la directora, por su parte, están relacionadas con la adaptación psicológica, emocional y social de los alumnos. Esperan que ellos estén suficientemente maduros para que tengan un buen rendimiento académico (194).

(194) *“(Espero) que el niño se sienta bien, que se sienta seguro, bajar la ansiedad, porque un niño ansioso, un niño con miedo, con una presión no puede rendir realmente en lo que se espera, y esa misma expectativa pone en ellos un peso y esas comparaciones que mencionamos también que si el hermano ya hacía y este no hace, entonces mi papel dentro de todo esto es manejar la parte psicológica, no solamente como directora sino también como psicóloga, entendiendo que este cambio, que este proceso es muy importante y si no lo sabemos manejar adecuadamente, sin querer podemos hacerle hasta un daño al niño” (ED-B-8).*

De acuerdo con los testimonios de los padres, recogidos en los grupos focales, sus expectativas también están relacionadas con que sus hijos se adapten exitosamente a las nuevas condiciones, el horario, las exigencias académicas, el uso del uniforme, los recesos, la merienda, etc. Les preocupa, además, que el cambio que supone la incorporación a esta nueva realidad educativa les pueda generar ansiedad, estrés y rechazo a sus hijos (195-197).

(195) *“Lo primero que me llega a la cabeza es que ya empieza lo serio porque ya ahora empieza el primer año empiezan a leer y tener más conocimiento, ya vienen las tareas, viene responsabilidad, él inicio de muchos años de pelea” (GFPM-B-2).*

(196) *“...cuando pasan a primero el curso se amplía conocer alumnos nuevos y eso es un proceso adaptarse a eso, y como dijo ella, la responsabilidad, las materias por su nombre, no un libro que diga, coloréame tal cosa sino matemáticas, español, ahí comienza más responsabilidad para ellos” (GFPM-B-4).*

(197) *“...en el caso mío me gustaría que no fuera tan traumático digo por mi hijo que es tan cariñoso y todo un amor (...) entonces he ido preparándolo porque sé que los primeros meses de esta transacción le puede afectar”* (GFPM-B-6).

También, esperan que las docentes sean comprensivas y tolerantes con sus hijos, de modo que se sientan queridos, que los apoyan y los acompañan en la transición (198, 199).

(198) *“Yo espero que la profe, sea compresiva en ese proceso porque pasaran de ser los mayores en el preescolar a ser los menores en primaria, entonces ellos tenían un patio para ellos solitos ahora cuando estén en recreo van a ser un grupito en el patio grande, ellos van a querer entrar a la cafetería porque ya son grandes, entonces pido comprensión con eso”* (GFPM-B-19).

(199) *“Yo confío en que usted me va a saber entender a mi muchacho. Eso es lo más grande que yo tengo”* (OP-B-23).

Los alumnos, por su parte, prevén que habrá situaciones de violencia y agresión cuando lleguen a primer grado. Ellos temen que los alumnos más grandes los agredan físicamente y les quiten su merienda y útiles escolares. También, les preocupan las sanciones y castigos por el incumplimiento de las obligaciones académicas y las normas de disciplina. A continuación, se presentan algunos testimonios relevantes de las preocupaciones de los niños (200-202).

(200) *“...me va a dar miedo que me pongan de castigo cuando no sepa hacer los trabajos”* (ENPP-B-276).

(201) *“Aquí hay que estar mirando, que te roban las cosas sin darte cuenta”* (OP-B-8).

(202) *“Los alumnos grandes de primero le arrebatan los lápices de brillo y le dan por la cabeza. Te halan los moños los varones más grandes”* (ENPP-B-52).

#### **4.2.2.4 Acciones de articulación**

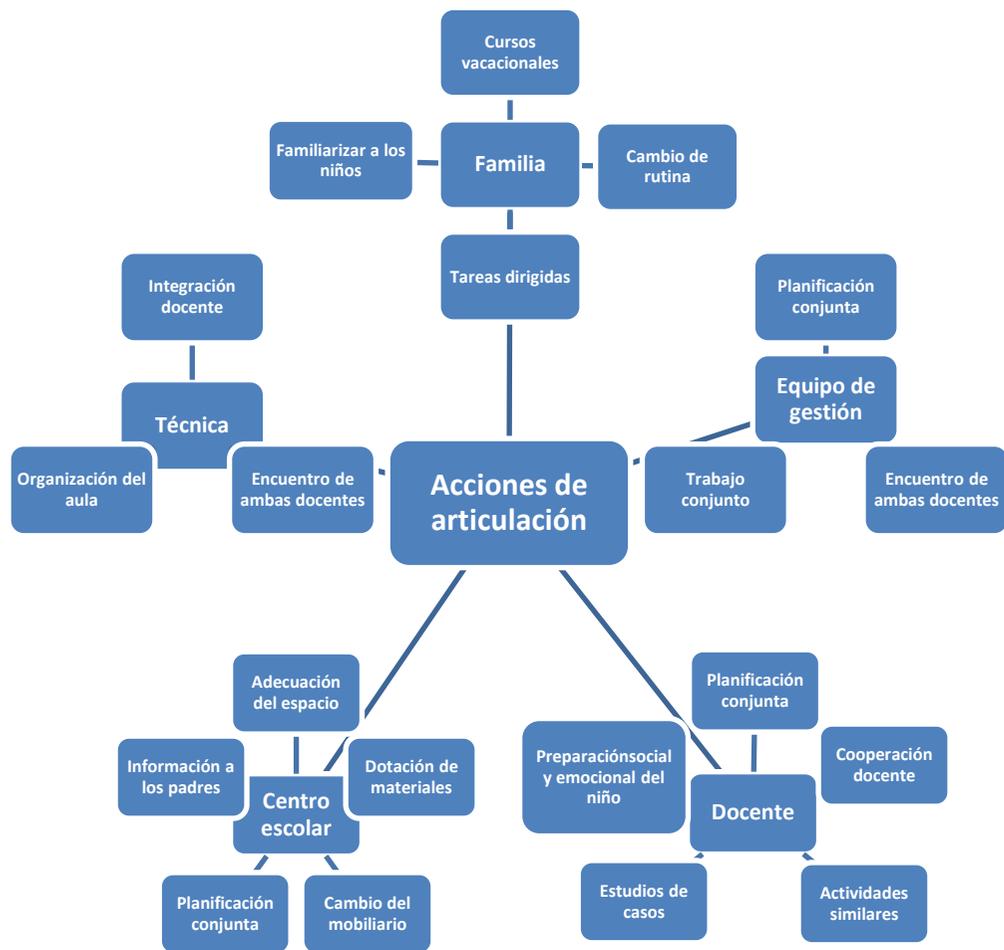
La Figura 51 resume las principales acciones de articulación educativa que indicaron los agentes involucrados en este proceso.

En este centro, los distintos actores realizan diferentes actividades no sistemáticas para abordar el proceso de transición tanto el preprimario como en primer grado. Todos los actores hacen especial énfasis en que la transición se limita básicamente a cambios cosméticos del espacio físico de la escuela y el salón de clases, el mobiliario los materiales didácticos y los útiles escolares. La directora y la técnica del distrito lo afirman en estos términos (203, 204):

(203) *“...se trabaja mucho de que el niño cuando pase del curso al otro no se sienta como que esto es algo totalmente nuevo y diferente, integramos a la profesora del curso que los va a recibir para que ellos vayan conociéndola, tengan un encuentro con ella, no te voy a decir que es sistemático como el primero de mayo o de abril comenzamos, pero lo hacemos de tal forma que cuando el niño llega al otro curso no diga quien es, no conozco a la profesora y que no se sienta seguro, también que vayan viendo en que curso van a estar” (ED-B-18).*

(204) *“La organización de las aulas con el mismo estilo de las aulas de nivel inicial es determinante, la decoración y ambientación de los espacios y también la metodología de trabajo” (ETD-B-24).*

Figura 50  
 Acciones de articulación



Fuente: propia

El trabajo conjunto es considerado una acción clave para lograr la articulación entre ambos cursos y, en consecuencia, el éxito en la transición. En este sentido, desde la gestión se considera necesario que ambas docentes compartan información de los alumnos y, además, fundamentos teóricos pedagógicos y didácticos de las prácticas educativas relacionadas con la transición (205-207).

(205) *“También, que ambas docentes puedan socializar lo que son las metodologías de trabajo, los diferentes enfoques. Que las docentes de primero puedan manejar lo que son las etapas del desarrollo por las que están pasando esos alumnos que pasan a primero, pero que todavía están en una etapa que inició en preprimario, pero que aún no concluye” (GFEG-B-27).*

(206) *“Una forma de cooperar para que sea más fácil es que los maestros de primaria, de primero normalmente que van a preprimario mantener un poco de relación con los alumnos para que cuando llegue no sea completamente nuevo, igual que se llevan al aula de primero para que ellos vayan conociendo” (GFEG-B-5).*

(207) *“...nosotros preparamos desde que el niño está en su primera vivencia con nosotros vamos preparando todo este niño que luego, lo que planificamos es hacerlo antes que inicie primero y lo socializamos con la profesora, el chico sus fortalezas son estas, sus debilidades son aquellas, ha sido evaluado” (GFEG-B-9).*

Con la anuencia de la institución y el apoyo de la técnica de distrito, se realizan estudios de casos para analizar experiencias con alumnos que presentan dificultades en este tránsito. Para su comprensión, se considera el contexto social del niño, su entorno familiar y su desarrollo socioafectivo e intelectual. Esto permite atender a las diferencias individuales de los alumnos y darles una atención personalizada, para poder gestionar con éxito la transición. Implica, por un lado, un conocimiento profundo de cada niño sobre aspectos socioemocionales, cognitivos, académicos y familiares y, por el otro, evitar tratar uniformemente a los alumnos, como señalan los padres. Con tal propósito, la docente de preprimaria lleve un portafolio en el que se registra el historial de cada niño, su desempeño social, psicológico y académico en ese curso, que, al final

del año escolar, antes de iniciar primer grado, se los entrega a la docente de ese grado (208, 209).

(208) *“En ese portafolio ella va a encontrar información sobre el niño, ¿quién fue ese niño en preprimario? ¿Cómo fue su proceso?, sus avances, problemas y retrocesos. Entonces cuando ellas ya conozcan a ese niño, ellas van a tener un diagnóstico inicial antes de recibirlo, entonces esa es una de las cosas que va a permitir a ellas planificar las acciones que el niño las acepte y que el niño se sienta identificado con ellas” (ETD-B-12).*

(209) *“Para mí es muy importante ver que está pasando con cada niño, cuál es su situación y como lo vamos a ayudar a adaptarse de la mejor manera -mira este niño hay que trabajarlo diferente- no podemos tener un sistema, una estrategia con todos los alumnos, porque todos los alumnos no reaccionan igual” (ED-B-12).*

Por otro lado, para las docentes de primaria, esas primeras semanas en primer grado suelen ser críticas; por ello, realizan algunas actividades parecidas a las que solían realizar en preprimario, de modo que los alumnos se sientan a gusto. Según las docentes, estas actividades también son muy bien percibidas por los padres, debido a que los alumnos están felices en clases (210-212).

(210) *“Cantaremos canciones conocidas por ellos del curso anterior” (OP-B-1).*

(211) *“Todos en fila, daremos un paseo por su anterior curso de preprimario para saludar la maestra” (OP-B-2).*

(212) *“ese proceso de adaptación fue muy favorable, ellos se sienten muy acogidos y tenemos testimonio de los padres que cada día me manifiestan que están muy a gusto” (EDP-B-6).*

El proceso de adaptación y preparación para la transición inicia en preprimario. Las docentes manifiestan realizar actividades de “concientización” con los alumnos

sobre la realidad del nuevo curso al que van a pasar. Les advierten sobre las diferencias y nuevos retos que exige el primero de primaria (213, 214).

(213) *“Suelo guiarlos un poco a que ya se vayan desprendiendo de esa manera de trabajar de preprimario para que ellos vayan entendiendo a que el grado que va a venir superior va a ser totalmente diferente al que están” (EDPP-B-19).*

(214) *“Hagamos una lista de las cosas que vamos a necesitar saber para que nos vaya bien en primero y que todas las cosas que les pida la maestra, las sepan hacer sin problemas. La voy a ir escribiendo en la pizarra. Será un ejercicio rápido” (OPP-B-6).*

Simultáneamente, se realizan algunas actividades orientadas a los padres sobre el tránsito que enfrentarán sus hijos en el paso al primero. Se suelen dar algunas recomendaciones a los padres para que promuevan la independencia de los alumnos en su desenvolvimiento rutinario en el hogar. Con esto, se espera que puedan aplicarlas en la escuela. Según las docentes, este escenario es propicio para escuchar a los padres, pedirles que aporten información importante de sus hijos y, además, expongan sus dudas, inquietudes e interrogantes en general (215-217).

(215) *“Les recuerdo que falta poco para que los alumnos pasen a primer grado, que traten de delegarles tareas en la casa, donde ellos se sientan importantes y partícipes de las actividades diarias” (EDPP-B-3).*

(216) *“Tenemos planificada una reunión y le damos la libertad a los padres de que se expresen, ese es el tiempo de hablar con ellos, nos dicen” (EDP-B-40).*

(217) *“Recuerde que es bueno que vayan haciéndose más fuertes. Ahí le puse una tarea que quiero que deje que la haga sola. Así va aprendiendo a no depender de usted” (OPP-B-11).*

Por lo general, estas sesiones informativas se realizan en las reuniones con los padres, previo al inicio de año escolar. Se les informa cómo será el nuevo contexto, qué y cómo se hará, qué, cómo y cuándo se logrará, para que no presionen a los alumnos ni

a los docentes por haberse hecho expectativas infundadas. Se les informa sobre los cambios relacionados con las nuevas actividades, normas, rutinas, prácticas y exigencias académicas y se les ofrecen algunas estrategias que pueden realizar para contribuir con el éxito del proceso (218, 219).

(218) “...siempre a los padres uno trata de enfatizar en eso, de que hay un cambio, que debemos de darles su tiempo, es un proceso que también eso sucede que los papás ya en primero quieren que mañana el muchacho sepa y tenga dominado todo lo que se supone que ellos deben dominar al final del año escolar, también a los papás hay que enseñarles que es un proceso y que hay un cambio” (EDP-B-40).

(219) “Yo trato de conversar con los alumnos y a su vez con aquel padre que tenga la oportunidad de acercarse conmigo sobre todo en el tiempo de la entrega de las evaluaciones, converso un poco con ellos. Les recuerdo que falta poco para que los alumnos pasen a primer grado, que traten de delegarles tareas en la casa, donde ellos se sientan importantes y participen de las actividades diarias” (EDPP-B-3).

Algunos padres indicaron que, como sus hijos mostraban inmadurez para ir primer grado, no estaban alfabetizados ni habituados a las exigencias de la nueva rutina académica, al finalizar el preprimario, en el periodo vacacional, los inscribieron en actividades académicas, como campamentos de verano, tareas dirigidas, que perseguían familiarizar a los alumnos con el primer grado. Estas prácticas fueron corroboradas por los alumnos (220-222).

(220) “...lo puse en un campamento de verano. Era un campamento de lectoescritura, porque yo sabía que eso venía en primero y que no estaba preparado. Era un campamento de 8:00 a 11:00am, donde no había música, ni juegos, ni nada, solo trabajando, un momentico para merienda, pero era para que aprendiera lo que yo sabía iba a necesitar en primero” (GFPM-B-47).

(221) “...los dos últimos meses de preprimario lo puse en una sala de tarea en un colegio, para nivelarlo con la lectura y la escritura, porque yo sabía que iba a necesitar eso” (GFPM-B-56).

(222) “...mi mamá me va a comprar un libro de sumar para enseñarme en vacaciones, pa aprender porque yo no sé mucho. Tengo que aprender porque me van a dar un examen, muchos exámenes de sumar en primero y yo no sé” (ENPP-B-22).

También, siguiendo las indicaciones de las docentes, los padres les crean a sus hijos y rutinas de trabajo en el hogar, parecidas a lo que encontrarán en primer grado (223, 224). De esta manera, les van generando un proceso de adaptación progresiva para que su llegada a primer grado no represente un cambio brusco, algo totalmente distinto, nuevo.

(223) “Mi mami me dice que tengo que acostarme más temprano porque te cierran la puerta si llegas tarde a primero” (ENPP-B-44).

(224) “Dentro de las áreas de juego y de trabajo, hicimos un área nueva con este mismo sentido porque ellos van a pasar a primer grado. Entonces el área de trabajo no es de lectura, ahora es de lecto-escritura. Allí los alumnos tienen mucho material de trabajo para expresarse. Bien sea escribiendo cartas, haciendo un artículo de periódico, escribiendo canciones o poesías” (EDPP-B-3).

Como parte de las acciones institucionales, se hacen cambios en el mobiliario del aula y se promueve el uso de otras estrategias, como la asignación de nuevos roles y funciones, tanto en el ámbito escolar como dentro de la vida familiar (225, 226).

(225) “...el centro trata de que los salones sean espaciosos y adecuados para alumnos de esta edad, los lugares donde ellos se van a desempeñar como el recreo, no igual, pero menos grande como los de primaria a partir de segundo y tercero, sino para que ellos vayan adecuándose de manera lenta y de que hay un cambio, pero todavía hay actividades en las que ellos participan por su edad y por sus intereses que tienen” (EDP-B-10).

(226) *“Debes poner las zonas de juego. Eso te ayuda a ti y les ayuda a ellos a adaptarse. A ti no te gustan mucho, pero eso resulta” (OP-B-15).*

Las docentes de primaria afirman que los cambios que implica el ingreso a primer grado no ocurren de forma brusca, sino que se van dando progresivamente, de modo que no signifiquen presiones, estrés ni ansiedad para los alumnos. En ocasiones, se realizan actividades propias de primer grado, pero en un contexto parecido a preescolar. Como se basan en la propuesta constructivista, parten de los conocimientos previos para presentar y trabajar lo nuevo de primer grado, de modo que no experimenten un cambio demasiado brusco en las actividades académicas (227, 228).

(227) *“hay espacio, que ahí uno puede jugar con ellos, puede colocarlos en grupos para leerle cuentos, o sea, no tiene que estar con estudiantes más grandes todo desde su asiento, sino que hay facilidad y eso es característico de los alumnos de preescolar, de que se pueda aprender realizando diferentes actividades donde ellos se pueden mover, pueden brincar, pero en la misma aula” (EDP-B-14).*

(228) *“Uno trata de retroalimentar aquellos contenidos que yo entiendo debieron haber trabajado, para ir de esa manera entrando en lo que es la evaluación diagnóstica y saber su condición, con lo que ellos traen y poder desarrollar mi programa partiendo de lo que ellos traen y ayudarles y acompañarlo en lo que es el desarrollo de sus competencias, y poder también ir identificando la condición de cada niño, verdad y tener así un punto de partida” (EDP-B-8).*

En este centro, por lo general, las decisiones relacionadas con la transición se toman en conjunto docente-institución o, al menos, desde el grupo de gestión y la dirección de la institución, se toman en cuenta las sugerencias y opiniones de las docentes (229-231).

(229) *“Nos ponemos de acuerdo con el cambio y uso del mobiliario en primero de primaria, eliminando los pupitres individuales e integrando las mesas de trabajo en grupo, donde pueden sentarse de 4 a 6 alumnos, estantes y*

*algunos elementos de ambientación del aula, que asemejen un poco a las aulas de preprimario” (GFEG-B-12).*

(230) *“Tú sabes que esos pupitres pequeñitos, se hace un cambio de las mesitas a los pupitres. Nosotros hemos extendido el mismo formato de las mesitas de preprimario a primero” (ED-B-25).*

(231) *“El centro toma las decisiones, pero nosotras tenemos libertad de dar nuestra opinión y hacer sugerencias. No es raro que se pongan en marcha sugerencias proporcionadas por el maestro. En algún momento dado, uno le sugiere y ellos toman en cuenta entonces retoman la decisión” (EDP-B-12).*

#### **4.2.2.5 Documentación técnica institucional sobre la transición**

Sobre los lineamientos institucionales para el abordaje de esta transición, todos, excepto la técnica distrital, coinciden en señalar que no disponen de instructivos o normativas emanadas del Ministerio de Educación que regule, explique o fundamente la práctica pedagógica en torno a la transición de preprimaria a primer grado (232-234). En cambio, la técnica distrital indica de forma ambigua y vaga la existencia de documentación, pero no aporta evidencia concreta (233).

(232) *“...ahora mismo no tengo nada de eso, pero sí, eso ya hace mucho que lo estamos trabajando, me parece que desde el 2008 o 2009, eso es lo que nosotros hemos estado promoviendo que se haga esa articulación entre los docentes de nivel inicial y del primer ciclo de primaria para coordinar esas acciones y otras. Eso mismo trabajar la articulación, desde antes de los alumnos ser promovidos trabajarlos, darle seguimiento” (ETD-B-20).*

(233) *“...que realmente existen (documentación sobre la transición), nosotros tenemos una serie de guías, de carpetas, folletos, materiales, donde se habla de todo eso, es que existen los lineamientos” (ETD-B28).*

(234) *“Dentro de las cosas que converso con mi coordinadora no está este tema. Tampoco he escuchado, ni he leído ningún documento del colegio que hable del manejo de este proceso” (EDPP-B-3).*

En el grupo focal del equipo de gestión coinciden en que, como no se dispone de documentos institucionales que guíen y apoyen a docentes y padres en el proceso de transición, es necesario crear esos lineamientos (235).

(235) *“Hay que sentarse a escribir y a formalizar, como tú dices, este abordaje. Hemos estado diciendo cosas, pero cierto es que no hay nada formalmente escrito. No hay una postura institucional, como tú dijiste ahorita. Y desde mi posición aquí en la escuela, yo debería hacerme ese propósito. Es más, debería ser un propósito de todo este equipo”* (GFEG-B-27).

Sobre las orientaciones y el apoyo del Ministerio de Educación, a través de la técnica distrital asignada, las docentes no han recibido ninguna orientación, apoyo, formación o documentos relacionados con la transición educativa (236, 237). Así mismo, el currículo del nivel inicial tampoco incluye aspectos conceptuales, orientaciones pedagógicas ni didácticas sobre la transición.

(236) *“No tenemos un acompañamiento, no recibimos técnicos del distrito por ejemplo del nivel inicial El currículo tampoco dice nada. Ni hay manuales ni nada sobre transición que venga desde el Ministerio”* (EDPP-B-3).

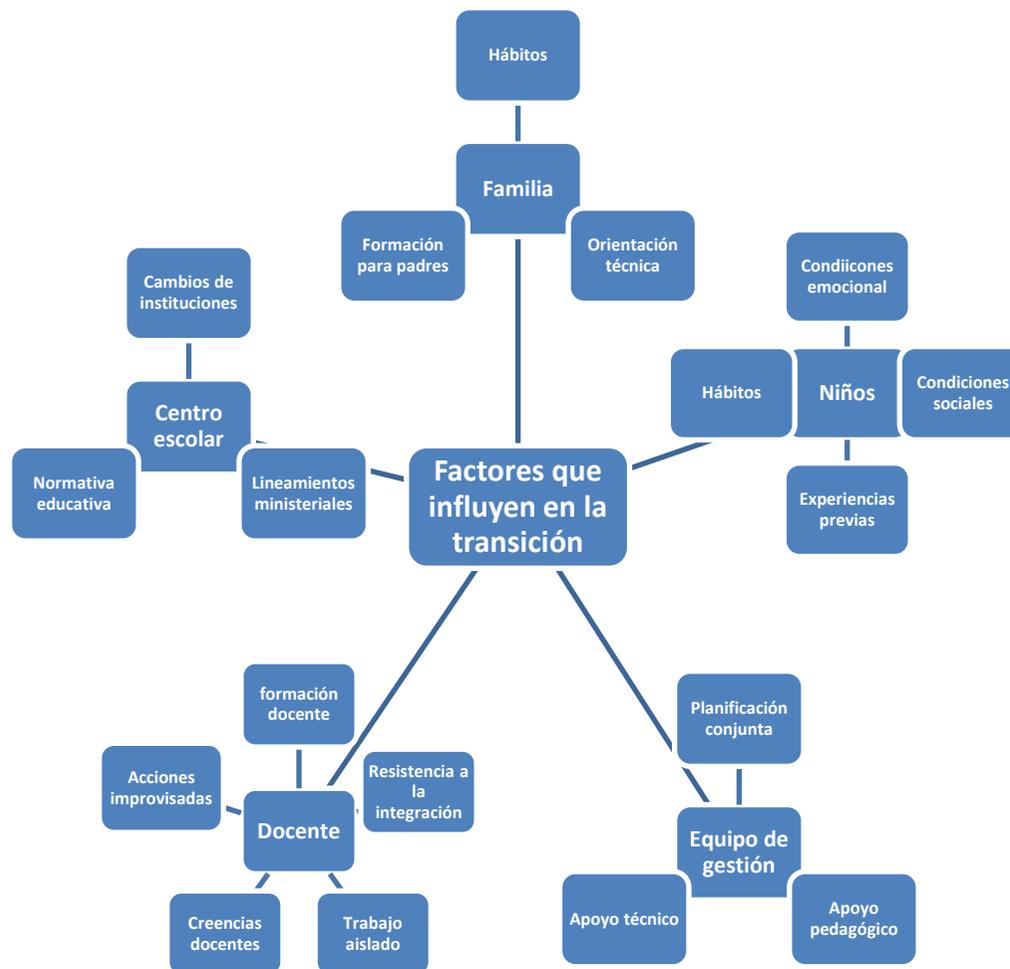
(237) *“Mira, nosotros del Ministerio de Educación por ejemplo recibimos algunos talleres cuando hay un cambio de currículum y nos llaman para decirnos que hay un cambio de currículum, y nos llaman para esos entrenamientos y esos talleres, pero fuera de ahí no tenemos un acompañamiento, no recibimos asesoramiento técnico del distrito para por ejemplo el paso del nivel inicial al primario”* (ED-B-20).

#### **4.2.2.6 Factores que afectan el proceso de transición**

En la Figura 52, se presentan los principales factores que afectan el proceso de transición educativa según los agentes involucrados en este proceso.

**Figura 51**

Factores que afectan el proceso de transición



Fuente: propia

### **a) Componente socioemocional de los alumnos**

Los informantes coinciden en que las condiciones socioemocionales del niño influyen en el éxito o fracaso de la transición; por lo tanto, su conocimiento es clave para comprender al niño y ayudarlo a que transite con el proceso de transición de forma exitosa (238, 239).

(238) *“Yo considero importante saber con quién vive el niño, que aspectos significativos han sucedido en su vida en cuanto a la salud, si tiene algún problema o condición de salud o físico que pudiera en algún momento dado afectarle... Al principio eso nos da más seguridad porque sabemos cómo podemos abordar y tratar a ese niño, aunque, durante el proceso uno se va dando cuenta, pero no es lo mismo tú ya saber esos detalles que ya tú sabes que pueden ir manejándose, entendiendo como piensa el niño, porque piensa así” (EDP-B-34).*

(239) *“No podemos ignorar si alguno se siente mal o tarda en adaptarse. Hay que darle el frente a eso para ayudarlo y que lo pueda superar” (OP-B-17).*

### **b) Actitud docente hacia la integración**

La resistencia a la integración entre las docentes de preprimario y primero es reconocida como un factor obstaculizador de la articulación. Las docentes prefieren trabajar de forma aislada, individual, como se observa a continuación (240, 241):

(240) *“Yo prefiero la planificación individual, que hago yo sola, sin considerar el tiempo y la disposición de las otras docentes. Prefiero que no se haga en conjunto. La dirección no da tiempo para que nos podamos reunir a planificar y hacer cosas juntas. Eso sale de nuestro tiempo libre” (EDP-B-38).*

(241) *“No es que uno no quiera reunirse con la maestra de primero a planificar, pero el día no alcanza para nada y uno planifica en su casa, aunque no quiera. Es complicado eso de esperar a otro para planificar” (EDPP-B-4).*

### **c) Apoyo técnico y pedagógico al proceso de transición**

Los informantes encontraron que participar en el estudio y realizar las entrevistas ha sido muy constructivo, pues les ha servido como autoevaluación para

hacer autocrítica. También, puede servir como un escenario para reflexionar sobre asuntos educativos, relacionados con los alumnos, los padres, las instituciones y con la propia intervención como docente. Esto les permitirá mejorar su práctica pedagógica, en especial el abordaje de las transiciones (242).

(242) *“Ha sido muy edificante para mí, porque ha sido una forma de yo como, autoevaluarme, y de pensar en eso, ese aspecto tan importante de esa transición, que uno no piensa muchas veces en eso, y haber tenido todos estos encuentros que me ha hecho pensar en la importancia realmente que tiene, a mí me ha ayudado bastante ... uno se va autoevaluando y va viendo y dedicándole tiempo a detalles que uno quizás lo está viendo, lo está viviendo, pero no le estaba dedicando el tiempo, que yo realmente te agradezco por elegirnos a nosotros para hacer esta investigación tan importante y necesaria para todo lo que es la educación dominicana y en todo el mundo, si de verdad mucho éxito” (EDP-B-14).*

Por lo tanto, consideran que el apoyo técnico y pedagógico y el seguimiento al proceso de transición son de suma importancia para concretar los cambios deseados y monitorear su desarrollo.

#### **d) Formación docente sobre la transición**

La directora considera que el éxito de la transición depende de la formación de las docentes, su concepción de los alumnos, de su perfil de entrada y de su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, su percepción de qué y cómo se debiera enseñar y aprender en su nivel (243).

(243) *“El éxito depende mucho también de la maestra, de sus concepciones, de sus convicciones, de lo que debe ser un niño ya en el nivel primario desde sus perspectivas, a veces he tenido que hablar estas cosas con las docentes” (ED-B-12).*

#### **e) Formación de los padres para la transición**

Para los padres y las maestras, el centro educativo debiera poner en marcha acciones para formar y orientar a las familias sobre cómo abordar este proceso de

transición de sus hijos. Los padres expresan no haber visto cumplir esas expectativas frente a sus necesidades de apoyo y las maestras insisten en que el formarlos contribuiría de forma significativa a facilitar este tránsito, por el que ellos también atraviesan junto a sus hijos. A continuación, se presentan dos testimonios (244, 245):

(244) *“El centro tiene la responsabilidad de decirnos qué hacer frente a este cambio. Darnos charlas, talleres, etc., para que nosotros podamos ayudar. Al final estamos todos preguntando mil veces la misma cosa. Eso se solucionaría si nos llaman a todos juntos y nos aclaran y orientan sobre el paso a primero”* (GFPM-B-33).

(245) *“Se lo mandan a uno a primero sin haberles preparado para esta nueva experiencia. Los padres necesitan orientación. Ellos también sufren mucho este cambio y el centro debería prepararlos”* (EDP-B-20).

#### **f) Cambio de institución**

Los informantes coinciden en señalar que cambiar de institución en la transición de preprimario a primaria hace más dificultoso el proceso para los alumnos y, en consecuencia, para los docentes y los padres. Consideran que, en esas condiciones, el niño vive una doble transición, que genera más problemas, lo cual la hace mucho más difícil (246-248).

(246) *“Entonces sale de un sistema Montessori y con horario hasta las 4:00 p.m. a una escuela tradicional donde tiene que hacer muchas cosas, donde no es tan libre y hay que trabajar y rendir mucho, con muchas exigencias. Han sido muchos cambios juntos”* (GFPM-B-51).

(247) *“...cuando un niño viene de un colegio y es nuevo es una transición fuerte para él también”* (ED-B-2).

(248) *“Esos alumnos que vienen de otro colegio son los que más brega están dando para adaptarse. Aunque no lloren, sé que no se sienten bien todavía”* (OP-B-18).

#### **4.2.2.7 Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles**

La Figura 53 sintetiza algunas propuestas para la articulación educativa entre ambos niveles según los agentes involucrados en este proceso. Las propuestas para el abordaje de esta transición están dirigidas a tomar conciencia de la necesidad de reorientar los procedimientos implementados en la práctica de aula entre los dos niveles; sin embargo, coherente con la concepción global de la transición subyacente en las categorías anteriores, en este centro hacen énfasis en los aspectos cosméticos, cambios físicos relacionados con el salón de clases, el mobiliario, el ambiente y los recursos didácticos que consideran necesarios para de articular ambos grados. En este sentido, los informantes advierten que (249, 250):

(249) *“Es importante flexibilizar una serie de procedimientos e ir cambiando el mismo ambiente del aula, para que sea positivo” (ED-B-31).*

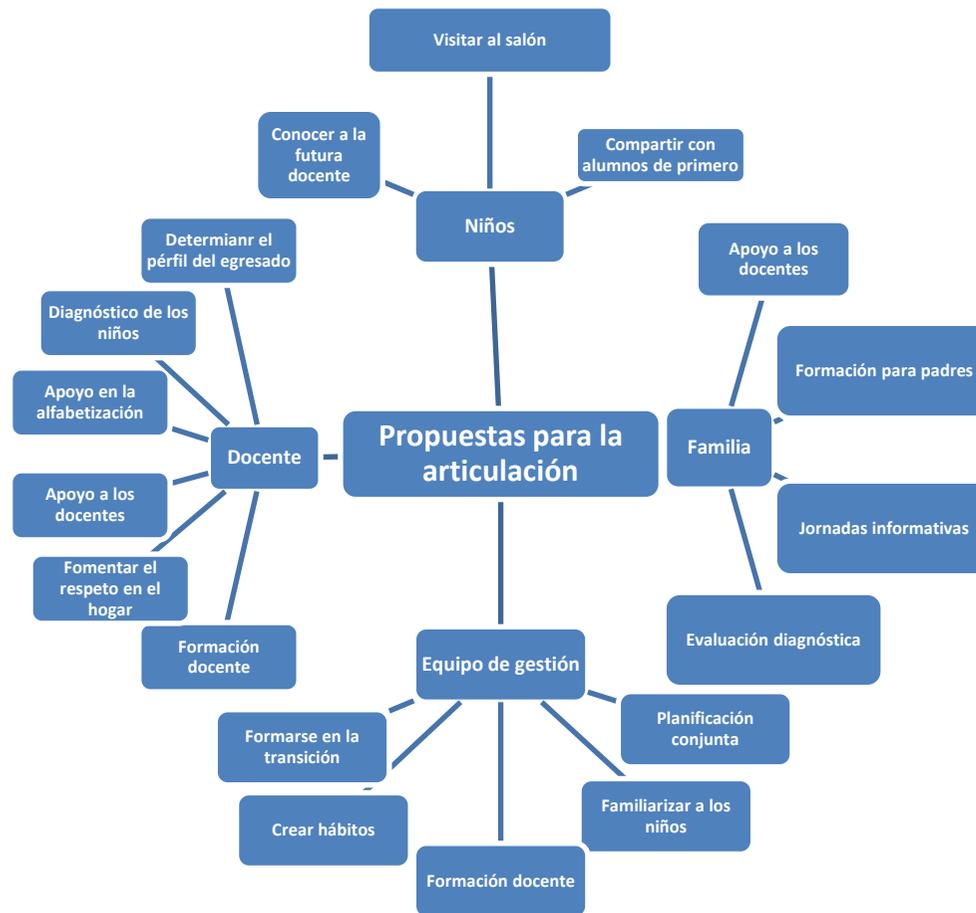
(250) *“Es necesario más recursos adecuados a la edad, más juguetes, que tenga su televisión que ellos puedan tener un tiempo de ver, su radio, o sea, más recursos que sí podemos tener, que en el aula se pueda hacer una actividad sin tener que salir a buscar a otro curso” (EDP-B-42).*

En cambio, se describió la experiencia del curso de “preparatoria” (se trata de un grado intermedio entre el preprimario y el primero) incluida en los currículos de otros países, en el cual las prácticas de aula enfatizan la independencia y el trabajo con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Según indican, este curso genera resultados muy positivos para los estudiantes y el éxito de los logros académicos esperados. Por lo tanto, sugieren analizar y aprender de este tipo de experiencias internacionales para mejorar la calidad de la transición (251).

(251) *“Yo pasé por un curso que se llamaba preparatoria. La estructura del aula era parecida a las aulas de primaria, no eran las mismas mesitas. Se van evidenciando los cambios. Ya el niño tiene la noción de la lectura y de la escritura en su cuaderno, respetando su margen y a sujetar bien el lápiz...” (EDPP-B-10)*

**Figura 52**

Propuestas para la articulación entre los dos niveles



Fuente: propia

Los alumnos indican que han visto a la docente de primero, pero no han tenido relación con ella, no conocen el salón de clases de primero, ni han intercambiado en actividades con el grupo de primero, como se observa en el siguiente diálogo con alumnos de preprimaria (252-254):

(252) “P: *¿Sabes cómo se llama la profe? ¿La conoces?*”

R: *Yo no sé su nombre, pero la he visto*” (ENPP-B-9-10)

(253) “P: *¿Conoces la maestra de primero de este colegio?*”

R: *Sí, la veo en primero*” (ENPP-B-83-84)

(254) “P: *¿Has conocido el curso de primero? ¿Has estado allí alguna vez?*”

R: *no se puede. Hay que pedir permiso*” (ENPP-B-85-86)

En vista de esto, como ya ha sido referido, algunos actores sugieren realizar actividades compartidas entre ambos grados de forma regular, para familiarizar a los alumnos con el nuevo contexto escolar.

Los alumnos entienden que en primer grado les exigirán mucha dedicación al trabajo y alto rendimiento en actividades de lectura, escritura, matemáticas y otras asignaciones. Además, consideran que esto implicará, además, comparaciones y competencia entre los alumnos. En los siguientes diálogos se presentan evidencias de sus propuestas (255-257):

(255) “P: *¿Y qué van a hacer tú y tus amiguitas en primero?*”

R: *Oh, trabajar*” (ENPP-B-37-38)

(256) “P: *¿Y qué más hacen los alumnos con los lápices?*”

R: *Hacen las sumas y escriben las letras de su nombre*” (ENPP-B-73-74)

(257) “P: *¿Pero en primero no hay recreo?*”

*R: Sí hay, pero cuando los alumnos terminan la tarea. Si no terminas la tarea no salen a recreo” (ENPP-B-102)*

Por lo tanto, los informantes proponen que los padres apoyen a la docente en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. Además, sugieren que promuevan el cumplimiento de las normas de disciplina y puntualidad desde el hogar. Sin embargo, como los padres no han sido orientados sobre el manejo de este proceso por parte de la institución educativa, recomiendan realizar actividades informativas y formativas para los padres, de modo que se les ofrezca herramientas para que apoyen a alumnos y a docentes en este proceso, como lo indicaron los padres en el grupo focal y los niños en las entrevistas (258, 259).

*(258) “Los padres necesitaríamos una preparación antes de entrar. Ponerlos a vivir lo que van a vivir en el nuevo curso” (GFPM-B-64).*

*(259) “Nunca nos han enseñado nada escrito, ni nos han dado una charla de ese tema de la transición a primero” (GFPM-B-33).*

Docentes y padres proponen que se hagan evaluaciones diagnósticas más exhaustivas, de modo que el docente conozca mejor a los alumnos, tanto los que provienen del propio centro como quienes vienen de otras instituciones. Este conocimiento les permitirá planificar actividades que respondan a las necesidades de los alumnos, como grupos, y sus diferencias individuales. Esto podría contribuir con el éxito de la transición (260-263).

*(260) “En las evaluaciones para admisión deben de dedicarse más tiempo, que lo evalúen más aspectos, que uno conozca más porque ya así tú sabes, sabes lo que tienes, y sabes... te preparas para uno tener las herramientas que esos estudiantes necesitan ,, porque, sobre la marcha hay cosas que siempre se van a dar sobre la marcha, pero hay aspectos que son fundamentales que uno debe de conocer y saber los niveles del niño y el trabajo que yo pudiera hacer” (ENP-B-35).*

(261) *“Cuando son de nuevo ingreso, tomar en cuenta si vienen de una metodología distinta y preparar al niño antes de o durante las clases sacar un tiempo para esa adaptación” (GFPM-B-65).*

(262) *“Respetar las diferencias individuales de cada niño. No todos aprenden igual y eso deben tomarlo en cuenta en un proceso de adaptación. Porque eso así tan rígido como es ahora, les hace más difícil adaptarse” (GFPM-B-66).*

(263) *“Cuando vienen de aquí mismo, todo lo que queremos saber de los alumnos, ustedes nos dicen. Pero uno no conoce bien a los que vienen de otro colegio, El examen de entrada debiera ser más completo. Están entrando alumnos con muchas dificultades” (OP-B-19).*

Así mismo, la docente de preprimario sugiere que se establezca con precisión el perfil del egresado del nivel inicial y de primer grado, los objetivos de cada grado y las competencias que los alumnos deben desarrollar (264). De esta manera, se podría realizar una mejor conexión entre grados y se puede trabajar más decididamente en el logro de los objetivos.

(264) *“...la institución debe definir claramente el perfil del estudiante que quiere para cada grado, el egresado de cada grado y que eso se lo hago sentir al personal que tiene allí los resultados pueden ser aún mayores de los que ya tienen y eso se va evidenciar con el monitoreo que le hagan al personal, porque tú puedes tener un maestro trabajando en un curso, pero él no está claro que es lo que hay que lograr allí, el objetivo no se va a lograr y que bueno que siempre haya a la disposición porque todos los días aprendemos algo nuevo y como se dice también que se aprende con ensayo y error, entonces pienso que uno debe de estar abierto a los cambios y a recibir críticas constructivas que te permitan a ti entonces crecer también como profesional en el área” (DPP-B-12).*

Por otro lado, los encuentros sostenidos para realizar las entrevistas permitieron que las informantes reflexionaran sobre la transición. Esto han representado una oportunidad de formación y crecimiento para los informantes. Por ello, consideran

pertinente repensar, de forma conjunta, la transición y las acciones que se llevan a cabo durante este proceso de cambio (265, 266).

(265) “...pero de acuerdo con todos estos estudios, de acuerdo a todas estas cosas, uno va a tener que pensar cual proceso de cambio conviene atender” (ED-B-6).

(266) “Esta entrevista nos ha servido para darnos cuenta de que esa es una tarea pendiente (crear los lineamientos institucionales)” (GFEG-B-28).

#### **4.2.2.8 Problemas asociados a la transición**

La Figura 54 sintetiza los principales problemas que enfrentan los involucrados en el proceso de articulación educativa entre el nivel inicial y primaria de acuerdo con las percepciones de los mismos agentes.

**Figura 53**  
**Problemas asociados a la transición**



Fuente: propia

Se han identificado numerosos problemas asociados a la transición, bien sean concebidos como causas o como consecuencias. El problema principal identificado coincidentemente por los distintos actores fue la falta de adaptación de los alumnos a las rutinas, las normas y las actividades propias de primer grado, como se muestra a continuación (267, 268):

(267) *“Bueno, por muchos días yo tenía que entrarlo al curso. Porque si yo no lo hacía él entendía como que ahí había un monstruo. Se sentía impotente, le daba rabia. Yo decía “¿pero y por qué mi amor?”. Claro, él venía de otra rutina, se jugaba, se leían muchos cuentos...como que no se obligaba, no lo tanto a la disciplina, a hacer el trabajo. Sino como “vamos a hacer trabajitos” y si no querían, lo hacían luego. Era cuando ellos querían. Si no le gustaban las matemáticas no se hacían” (GFP-B-24).*

(268) *“Él seguía que quería seguir jugando y haciendo su rutina normal. No prestaba atención tanto tiempo, no estaba en fila...no lo pudo hacer” (GFPM-B-14).*

Los cambios que implican este proceso para todos los involucrados, especialmente padres, docentes y alumnos, y sus expectativas afectan la transición de los alumnos social, emocional, académica y psicológicamente. Les generan, muchas veces, tensiones, estrés, ansiedad, que a su vez se somatizan de distintas maneras. Ellas lo afirman en los siguientes términos (269, 270):

(269) *“...cuando comenzaron a ponerle tareas, ella sentía que no se sabía nada y que no podía con eso. Pues ella vomitaba. Yo creo que ella intentaba manipular a la profe, diciéndole esas cosas, quizás por miedo a hacer tareas y no saber hacerlas como la profe las pedía. Ya poco a poco la hemos puesto en las tardes a hacer tareas con su hermano y ella ha ido sintiéndose un poco más confiada” (GFP-B-38).*

(270) *“En ese período de transición generalmente los alumnos hacen una actitud como de rechazo a la adaptación de ese nuevo curso, a veces hasta las maestras que son nuevas ellos las están rechazando, hasta que ellos no se*

*adaptan al proceso, ellos hasta lloran muchísimo, hemos tenido esos casos” (ETD-B-6).*

De acuerdo con los padres, el problema radica fundamentalmente en que las diferencias entre el preprimario y el primer grado son muy marcadas. En preprimario juegan, duermen, se divierten y, prácticamente, no siguen normas ni horarios. En primer grado, en cambio, hay que trabajar la alfabetización, lectura y la escritura, matemáticas, seguir instrucciones, etc. Los agentes involucrados señalan que los problemas esenciales están relacionados con que los alumnos no están alfabetizados, no están habituados a las rutinas escolares formales, ni están acostumbrados a seguir instrucciones (271, 272).

(271) *“Porque es verdad, en ese curso de preprimario es mucho jugar, mucho dormir y todo eso. Pero ya aquí...bueno, ya ha tomado el ritmo más o menos. Un poquito, pero lo ha tomado” (GFPM-B-17).*

(272) *“Llegaba a la casa con la tarea escrita solo hasta la mitad y la profesora escribía el resto. Me decía que le costaba mucho escribir y hacerlo rápido antes que se terminara el tiempo para copiar y que la profe tenía que terminar de escribir. Tampoco sabía lo que había escrito, solo copiaba lo que veía en la pizarra, pero no conocía las letras y no podía leer lo que escribía. Entonces en la casa él dependía de otros que le leyeran el mandato, para poder hacer la tarea” (GFPM-B-39).*

Para los alumnos de primer grado, es un problema ser objeto de agresiones de parte de los alumnos grandes, que les quitan sus meriendas y les dañan sus útiles escolares. También, les afecta negativamente la cantidad de trabajo que deben realizar en la clase y las tareas de lectura, copia, escritura y matemáticas asignadas para la casa. La forma como son evaluados los trabajos y el nivel de exigencia son percibidas como problemáticas, pues no se ajustan a sus capacidades, a su nivel de competencia (273, 274).

(273) *“No dejan traer la “tablet” ni los juegos. Todo es que primero hay que hacerlo en el cuaderno y después te examinan. Eso sí es un problema aquí, los exámenes que ella pone, la profe. Son muy difíciles” (ENP-B-21).*

(274) *“Nada, que hay que recoger, recoger y recoger. Eso es a mil por hora que van aquí. Escribe, termina, recoge... Eso es todos los días. Uno ni puede ver lo que escribe” (ENP-B-48).*

Finalmente, los alumnos de primero sienten que las sanciones, los castigos y las penalizaciones que reciben por los retrasos, indisciplina, irresponsabilidad, bajo rendimiento o por incumplimientos o la presentación de las tareas escolares, son desproporcionadas e injustas (275, 276).

(275) *“A cada rato me dicen que me van a devolver a preprimario. A todo los que lloramos en este curso, nos van a devolver. Es que, para saberse los dictados, hay que saber escribir de todo y todavía estoy aprendiendo” (ENP-B-2).*

(276) *“Me pelean por cada cosa que hago mal. Por todo me dicen que van a llamar a mi mamá” (ENP-B-104).*

#### **4.2.3 Síntesis de los hallazgos del Centro B**

Los hallazgos relacionados con la infraestructura del aula, el tipo y características del mobiliario y la disponibilidad de recursos didácticos y materiales indican que estos son adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza en general y para el éxito de la transición, en particular. Sin embargo, se observó que no se dispone de rotulación de todos los elementos del salón.

Además, las estrategias dirigidas a la articulación son muy estructuradas, rígidas y están basadas en el enfoque conductista, tradicional de la enseñanza. En consecuencia, estas no promueven la autonomía, integración ni la articulación entre los grados, tampoco se generan entusiasmo, interés, motivación, alegría por parte de los alumnos.

El tamaño del salón de clases es inapropiado para el número de alumnos. Esto obstaculiza la movilidad de los alumnos y dificulta la realización de actividades que impliquen movimiento y uso de espacios variados. Los hallazgos muestran que la mayor parte del tiempo, los alumnos están sentados en el piso o en sus sillitas dentro del aula.

En cuanto a la conceptualización de la transición educativa de preprimario a primero y la importancia que los informantes le atribuyen a este proceso, los actores conciben la transición como un proceso de cambio que puede influir en el desarrollo académico de los alumnos, pues puede afectar sus posibilidades para afrontar las exigencias psicológicas, sociales, emocionales y académicas, necesarias para lograr la integración de los alumnos y el éxito de la articulación entre preprimaria y primer grado.

Se encontró que a padres y alumnos les preocupa la capacidad de los alumnos para cumplir con las exigencias académicas, los horarios, las normas de disciplina del primer grado. Hay una especial preocupación por lograr que los alumnos desarrollen la alfabetización inicial para estar en capacidad de realizar las actividades de lectura, escritura y matemáticas que se exigen en primer grado. Pero los padres no están integrados al proceso educativo de sus hijos. Tiene escasa participación en las actividades que se realizan en el centro educativo, desconocen la mayor parte de las actividades y propósitos del grado y el proceso de transición que viven sus hijos al pasar de preprimario a primer grado. A pesar de esto, no se les ofrece asesoramiento, capacitación ni orientación sobre la transición, su abordaje ni su participación para contribuir con el éxito de ese proceso.

La metodología de enseñanza utilizada en ambos cursos se basa en una perspectiva pedagógica y didáctica diferente; sin embargo, en ambos casos no es participativa. El uso de las zonas de juego no corresponde a la estructura ni finalidad de la estrategia juego-trabajo, ya que o se dan los pasos que se deben seguir ni el propósito de su realización. Por lo general, el uso que se les da es discrecional de la docente.

Las docentes escasamente reciben acompañamiento, apoyo u orientaciones sobre cómo se debería manejar la transición, qué estrategias y actividades se pueden realizar, cuáles son los comportamientos y emociones normales y cuáles requieren de un tratamiento diferenciados, personalizado. También, los resultados sugieren que no disponen de suficientes herramientas para trabajar la articulación entre esos dos niveles educativos.

El paso de los alumnos de preprimario a primer grado supone una nueva cultura escolar, les exige cambios en sus relaciones socioafectivas, cumplimiento estricto de normas y horarios, y trabajo arduo y permanente, especialmente relacionado con la lectura, la escritura y las matemáticas. Como al inicio de primer grado aún no han desarrollado el conocimiento normativo ni se han alfabetizado, eso les genera estrés, ansiedad, miedo, deseo de regresar a preprimario y rechazo a asistir a clases en las nuevas condiciones.

En la Tabla 20 se sintetizan los principales hallazgos relacionados con la transición en el centro B. Los resultados hallados se clasifican, primero, por las categorías que surgieron del análisis de los datos, y luego, según el agente involucrado en el proceso de transición.

**Tabla 20**

## Síntesis de los principales hallazgos de la transición en el centro B

Categoría	Agente	Hallazgos
<b>Conceptualización</b>	Todos	Es un proceso de cambio entre etapas y entre niveles educativos, en el que intervienen los diferentes actores involucrados en el proceso educativo
		Tiene un gran impacto en la vida de los alumnos, en su desarrollo socioemocional, intelectual y, en consecuencia, en el logro de los objetivos académicos
		Implica cambios de la metodología de enseñanza y del modelo educativo
		Inicia en preprimaria, mucho antes de que finalice el año escolar
		Se realizan actividades que implican más responsabilidades, compromisos, retos y dificultades, parecidas a las que tendrán que enfrentar en el primer grado
		Implica cambios de etapa, nivel educativo, docente o institución; lo nuevo supone mayor exigencia y complejidad, mayores desafíos sociales, afectivos y cognitivos. Es normal que los alumnos enfrenten ciertos problemas en el nuevo curso
		Involucra a la familia y el hogar, por lo que puede afectar y ser afectada por la transición
	Alumnos	Se trata del paso de niño pequeños a alumnos mayores, que implica cambios en distintos aspectos: horarios, rutinas y normas escolares, útiles escolares, metodología de trabajo y tiempo para el juego
		Estar alfabetizados y saber calcular operaciones matemáticas básicas son condiciones excluyentes para ser admitido en primero
Es el paso del nivel educativo inicial, donde predomina el juego, la libertad y la informalidad, al nivel de educación formal para alumnos mayores, donde hay más trabajo, mayores restricciones, normas, exigencias y dificultades.		
Docente	Es el paso de las actividades guiadas, asistidas y direccionadas por las docentes, a prácticas que, previo a las instrucciones respectivas, los alumnos deben realizar de forma independiente y autónoma	
<b>Actores y roles</b>	Docente	Asumen un rol constructivo en el proceso de transición. Por encima de todo tienen una actitud positiva, asertiva, comprensiva, pues entienden que para los alumnos es un proceso difícil, que los afecta conductualmente
	Directora y Docente	Identifican una triada de actores involucrados en el proceso de la transición: docentes, padres, alumnos
	Equipo de gestión y técnica distrital	Incluyen, además, a directivos y el equipo de gestión

<b>Categoría</b>	<b>Agente</b>	<b>Hallazgos</b>
	Centro educativo	El centro educativo tiene la función de proporcionar los recursos materiales necesarios para que los docentes les faciliten la transición a los alumnos
	Directora	Es un agente articulador del proceso de transición
	Familia	Los padres constituyen un eje clave, tienen un rol protagónico para ayudar desde el hogar a que la transición se dé exitosamente
<b>Expectativas y preocupaciones</b>	Todos	Están vinculadas con el nivel de desarrollo socioemocional, cognitivo y académico que los alumnos deben haber desarrollado para ingresar a primer grado y el que deben desarrollar durante ese curso La capacidad de los padres para apoyar a sus hijos en el proceso de transición y para manejar sus miedos y preocupaciones La alfabetización inicial y las matemáticas es una preocupación recurrente para alumnos, docentes y padres Esperan que los alumnos puedan afrontar esta transición sin mayores contratiempos El nivel de madurez de los estudiantes a estas edades tempranas podría ser en muchos casos muy bajo para las demandas propias del primer grado de primaria Les preocupa la capacidad de las docentes para manejar este proceso de cambio, su práctica pedagógica basada modelos y enfoques no actualizados y sus necesidades de formación
	Docentes	Las docentes tienen expectativas positivas respecto de la llegada de los alumnos al curso de primaria. Esperan madurez y toma de conciencia sobre los aspectos positivos que les traerá la nueva experiencia educativa a los alumnos También expresan su preocupación de que los alumnos no puedan responder a las exigencias académicas que demanda el nuevo nivel
	Directora	La adaptación, psicológica, emocional y social de los alumnos, que les permitan tener un buen rendimiento académico
	Padres	Esperan que sus hijos se adapten a las nuevas condiciones, el uniforme, los recesos, la merienda, etc. Esperan que las docentes sean comprensivas y tolerantes con sus hijos, de modo que se sientan queridos, que los apoyan y los acompañan en la transición Les preocupa la ansiedad y el estrés que el cambio, las nuevas exigencias y normas les pueden generar a sus hijos

<b>Categoría</b>	<b>Agente</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Acciones de articulación</b>	Todos	<p>Realizan diferentes actividades no sistemáticas para abordar el proceso de transición tanto el preprimario como en primer grado</p> <p>Hacen énfasis en los cambios en el espacio físico de la escuela y el salón de clases, el mobiliario los materiales didácticos y los útiles escolares</p> <p>Consideran necesario que ambas docentes compartan información de los alumnos y, además, fundamentos teóricos pedagógicos y didácticos de las prácticas educativas relacionadas con la transición</p> <p>El trabajo conjunto es considerado una acción clave para lograr la articulación</p> <p>Analizan los casos de alumnos con dificultades en la transición, a partir del contexto social del niño, su entorno familiar y su desarrollo socioafectivo e intelectual, mediante el uso del portafolio</p> <p>Se hacen cambio en el mobiliario del aula, se emplean otras estrategias, como la asignación de nuevos roles y funciones tanto en el ámbito escolar como dentro de la vida familiar</p>
	Docente	<p>Ejercicios de “concientización” sobre el nuevo curso al que van a pasar. Les advierten sobre las diferencias y nuevos retos que exige el primero grado de primaria</p> <p>Se realizan actividades de preparación con los padres para informarles los cambios que habrá en el nuevo curso, las nuevas actividades, normas, rutinas, prácticas y exigencias académicas. Fundamentalmente, les ofrecen algunas estrategias que pueden realizar para contribuir con el éxito del proceso</p> <p>Primeras semanas en primer grado suelen ser críticas, por lo que realizan algunas actividades parecidas a las que solían realizar en preprimario, de modo que se sientan a gusto</p> <p>Los cambios que implica el ingreso a primer grado no ocurren de forma brusca, sino que se van dando progresivamente, de modo que no signifiquen presiones, estrés ni ansiedad para los estudiantes.</p>
	Padre	<p>Inscriben a sus hijos en actividades académicas de nivelación, como campamentos de verano, tareas dirigidas, que estaban dirigidas a familiarizar a los alumnos con el primer grado</p> <p>Se informa a los padres sobre los cambios relacionados con las nuevas actividades, normas, rutinas, prácticas y exigencias académicas y se les ofrecen algunas estrategias que pueden realizar para contribuir con el éxito del proceso</p> <p>Crean espacios y rutinas de trabajo en el hogar parecidos a los que encontrará en primer grado. De esta manera, se va generando un proceso de adaptación progresiva para que la llegada a primer grado no represente un cambio brusco, algo totalmente distinto, nuevo.</p>
<b>Existencia de Documentación</b>	Todos	<p>No se disponen de instructivos o normativas emanadas del Ministerio de Educación que regule, explique o fundamente la práctica pedagógica en torno a la transición de preprimaria a primer grado</p> <p>Como no se dispone de documentos institucionales que guíen y apoyen a docentes y padres en el proceso de transición, es necesario crear esos lineamientos</p>
	Técnica	Aunque afirma la existencia de documentación, no aportan evidencia concreta

<b>Categoría</b>	<b>Agente</b>	<b>Hallazgos</b>
	distrital	
	Docente	Las docentes no han recibido ninguna orientación, apoyo, formación o documentos relacionados con la transición educativa. Así mismo, el currículo del nivel inicial tampoco incluye aspectos conceptuales ni orientaciones pedagógicas ni didácticas sobre la transición
<b>Factores/ Componente emocional de los alumnos</b>	Todos	Conocer las condiciones socioemocionales del niño es clave para comprender al niño y ayudarlo a que transite con el proceso de transición de forma exitosa Participar en el estudio ha sido muy constructivo, pues les ha servido como autoevaluación para hacer autocrítica, como un escenario para reflexionar sobre asuntos educativos, relacionados con los alumnos, los padres, las instituciones y consigo mismo, que le permitirán mejorar su práctica pedagoga, en especial las transiciones
<b>Factores/ Capacitación docente</b>	Directora	El éxito de la transición depende de la formación de la docente, de su concepción del niño y de cómo debe llegar y de qué se debiera enseñar y aprender en su nivel
<b>Factores/ Cambio de institución</b>	Todos	Cambiar de institución en la transición de preprimario a primaria hace más dificultoso el proceso para los alumnos y, en consecuencia, para los docentes y los padres. Consideran que, en esas condiciones, el niño vive una doble transición, que la hace mucho más difícil
<b>Propuestas para la articulación</b>	Todos	Están dirigidas a tomar conciencia de la necesidad de reorientar los procedimientos implementados en la práctica de aula entre los dos niveles Hacen énfasis en los aspectos físicos relacionados con el salón de clases, el mobiliario, el ambiente y los recursos didácticos que consideran necesarios para de articular ambos grados Sugieren realizar actividades compartidas entre ambos grados de forma regular, para familiarizar a los alumnos con el nuevo contexto escolar Sugieren analizar y aprender de experiencias internacionales exitosas para mejorar la calidad de la transición
	Docentes	Proponen que los padres apoyen a la docente en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. Además, sugieren que promuevan el cumplimiento de las normas de disciplina y puntualidad desde el hogar Proponen establecer con precisión el perfil del egresado y los objetivos de cada grado, las competencias que los alumnos deben desarrollar. De esta manera, se podría realizar una mejor conexión entre grados y se puede trabajar más decididamente en el logro de los objetivos Proponen realizar actividades informativas y formativas para los padres, de modo que se les ofrezca herramientas para que apoyen a alumnos y a docentes en este proceso Consideran pertinente repensar, de forma conjunta, la transición y las acciones que se llevan a cabo durante este proceso de cambio

<b>Categoría</b>	<b>Agente</b>	<b>Hallazgos</b>
	Docente y padres	Proponen que se hagan evaluaciones diagnósticas más exhaustivas, de modo que el docente conozca mejor a los alumnos del propio centro como quienes vienen de otras instituciones
<b>Problemas asociados a la transición</b>	Todos	La falta de adaptación de los alumnos a las rutinas, las normas y las actividades propias de primer grado Los cambios que implica este proceso para todos los involucrados, especialmente a padres, docentes y alumnos, y sus expectativas, muchas veces, les generan tensiones
	Padres y docentes	Los problemas se expresan social, emocional y psicológicamente y afectan a los alumnos en esos ámbitos
	Padres	Las diferencias entre el preprimario y el primer grado son muy marcadas

Fuente: Propia

### **4.3 Triangulación de los resultados**

Esta investigación se basó en el paradigma cualitativo y empleó el diseño estudio de casos. Tuvo como objetivo general analizar los factores, agentes y procesos involucrados en la transición escolar del nivel de educación inicial a primaria en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana. Para lograr este propósito, fue necesario identificar los agentes involucrados en la transición y describir su concepción, roles, problemáticas y expectativas, prácticas pedagógicas y propuestas; además, se requirió analizar los de documentación institucional disponible en ambos centros educativos sobre la transición.

Aunque los informantes pertenecen a dos instituciones diferentes, una pública y otra privada, el análisis cualitativo de los datos reveló que existen numerosas coincidencias en ambas instituciones. A partir de la descripción del comportamiento del fenómeno de la transición de forma diferenciada en cada centro, presentadas en las secciones anteriores, se observaron patrones generales en las siguientes categorías: conceptualización de la transición, actores que intervienen y sus roles, expectativas frente a la transición, prácticas pedagógicas, documentación disponible, problemáticas y obstáculos identificados y propuestas que ofrecen los distintos actores para facilitar la transición. La Tabla 21 sintetiza los hallazgos del análisis comparativo a partir de los patrones identificados para cada categoría, incluidas las coincidencias y las diferencias observadas entre los agentes. Por su parte, en la Tabla 22, se sintetizan las diferencias observadas entre los centros considerando las categorías analizadas y los informantes participantes.

**Tabla 21**

Síntesis de los hallazgos del análisis comparativo considerando los patrones observados en las categorías

Categorías	Hallazgos
<b>Conceptualización</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es un proceso natural y normal de cambio entre grados, niveles, espacios o docentes, que viven los alumnos de forma individual.</li><li>• Suele ser un proceso difícil y traumático para alumnos, padres y docentes, debido a que confronta dos realidades diferentes concebidas forma excluyente, que incluye cambios en la metodología de enseñanza, modelo educativo, horarios, rutinas y normas escolares, útiles escolares, juego, competencias.</li><li>• Conlleva algunas dificultades en el ámbito social, afectivo, psicológico y académico de los alumnos. En consecuencia, es importante para el éxito educativo, el desarrollo de competencias, aprendizajes, normas y prácticas.</li><li>• Todos los actores que interactúan con los alumnos participan activamente en el proceso de transición influyen y son influenciados por su éxito o fracaso: familia, docentes, equipo de gestión, directivos, técnicos y los propios alumnos.</li><li>• La transición inicia en preprimaria, mucho antes de que finalice el año escolar, con actividades que impliquen mayores responsabilidades, compromisos, retos y dificultades, parecidas a las que tendrán que enfrentar en el primer grado, que supone mayor exigencia y complejidad, mayores desafíos sociales, afectivos y cognitivos.</li><li>• Es el paso de las actividades divertidas guiadas, asistidas y direccionadas por las docentes, a prácticas más exigentes que, previo a las instrucciones respectivas, los alumnos deben realizar de forma independiente y autónoma, siguiendo normas y reglas.</li></ul>
<b>Actores y roles</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Implica un cambio de estatus para los alumnos, lo cual supone asumir nuevos roles y responsabilidades y realizar otras prácticas.</li><li>• La directora tiene el rol de motivadora, articuladora, de apoyo a las docentes.</li></ul>

Categorías	Hallazgos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las docentes son mediadoras socioemocionales. Asumen un rol constructivo en el proceso de transición, una actitud positiva, asertiva, comprensiva, pues entienden que para los alumnos es un proceso difícil, que los afecta conductualmente.</li> <li>• Las técnicas tienen un rol clave, pero reconocen que no han desarrollado suficientemente la formación de los docentes en este sentido.</li> <li>• El centro educativo tiene la función de proporcionar los recursos materiales necesarios para que los docentes les faciliten la transición a los alumnos.</li> <li>• Aunque los padres tienen un rol protagónico para ayudar a que la transición se dé exitosamente, se consideran ajenos a los problemas relacionados con la transición y a las soluciones. Les atribuyen la responsabilidad a los docentes.</li> </ul>
<b>Expectativas del proceso de transición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperan que alumnos, padres y docentes de preprimario puedan relacionarse con las docentes y el entorno académico de primer grado desde antes que inicie el primer grado.</li> <li>• Esperan que los alumnos se sientan felices, queridos, seguros y motivados durante la experiencia de este proceso, que lo vean y lo celebren como un logro alcanzado.</li> <li>• Prevén que habrá problemas con sus hijos debido a su indisposición para trabajar, seguir las normas de trabajo y de indisciplina, y su bajo nivel de alfabetización y matemáticas. Sin embargo, esperan que las docentes sean comprensivas y tolerantes con sus hijos, de modo que se sientan queridos, que los apoyan y los acompañan en la transición.</li> <li>• Los alumnos prevén que serán objeto de agresiones de parte de los alumnos grandes, habrá mucho trabajo de escritura y matemáticas y las tareas tendrán un nivel de exigencia superior a sus capacidades y competencias.</li> <li>• Creen que el nivel de alfabetización inicial y el conocimiento de matemáticas de los alumnos al egresar de preprimario no es suficiente para ingresar a primer grado.</li> </ul>

Categorías	Hallazgos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les preocupa la capacidad de las docentes para manejar este proceso de cambio, su práctica pedagógica basada modelos y enfoques no actualizados y sus necesidades de formación.</li> <li>• Las docentes esperan madurez de parte de los alumnos, que puedan tomar conciencia sobre los aspectos positivos que les traerá la nueva experiencia educativa a los alumnos. Pero les preocupa la ansiedad y el estrés que el cambio, las nuevas exigencias y normas les pueden generar a los hijos.</li> </ul>
<b>Acciones de articulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan algunas actividades para el abordaje de la transición de preprimario a primer grado, pero no sistemáticas, institucionales, ni regulares. Estas responden a iniciativas personales de las docentes y están relacionadas con la adecuación del espacio físico y el mobiliario de primer grado y el uso de métodos de enseñanza similares.</li> <li>• Se realizan reuniones anuales, al final del curso escolar, entre la maestra de preprimario y la maestra de primero.</li> <li>• Su usa la estrategia del portafolio en preprimario, que se comparte con las docentes de primer grado para que conozca detalladamente a cada niño, entender las diferencias individuales y, de ser necesario, tratarlo de forma diferenciada.</li> <li>• Consideran necesario que ambas docentes compartan información de los alumnos y, además, fundamentos teóricos pedagógicos y didácticos de las prácticas educativas relacionadas con la transición. Por ello, gracias a su propia iniciativa, realizan trabajos conjuntos, como reuniones, exposiciones de proyectos, actos cívicos, presentaciones artísticas, en las que ambos grupos, docentes y alumnos, tienen la oportunidad de conocerse y compartir. De esa manera, preparan a los alumnos socialmente.</li> <li>• Al final del año escolar, se informa a los padres sobre las características del primer grado.</li> <li>• En preprimario, preparan emocionalmente a los alumnos, promoviendo una concepción de la transición de progreso, proyectando optimismo y confianza a los alumnos, para que vean que están avanzando y creciendo.</li> </ul>

<b>Categorías</b>	<b>Hallazgos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como las primeras semanas en primer grado suelen ser críticas, se realizan algunas actividades parecidas a las que solían realizar en preprimario, de modo que se sientan a gusto.</li> <li>• Los padres inscriben a sus alumnos en actividades académicas de nivelación, como campamentos de verano, tareas dirigidas, para que se familiaricen con el primer grado, aprendan a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas antes de iniciar el primer grado.</li> <li>• Los padres crean espacios y rutinas de trabajo en el hogar, parecidos a los que encontrará en primer grado. De esta manera, se va generando un proceso de adaptación progresiva para que la llegada a primer grado no represente un cambio brusco, algo totalmente distinto, nuevo.</li> <li>• Han identificado necesidades de formación y algunos problemas pedagógicos que deben ser resueltos para poder intervenir apropiadamente en la transición y ayudar a que los alumnos se desarrollen integralmente en un ambiente de armonía.</li> </ul>
<b>Existencia de Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se dispone de lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación o la propia institución educativa que regule, explique o fundamente la práctica pedagógica en torno a la transición de preprimaria a primer grado.</li> <li>• Se reconoce la necesidad de que se diseñen políticas inclusivas, horizontales, para abordar este proceso.</li> <li>• Las docentes no han recibido ninguna orientación, apoyo, formación o documentos relacionados con la transición educativa. Así mismo, el currículo del nivel inicial tampoco incluye aspectos conceptuales ni orientaciones pedagógicas ni didácticas sobre la transición.</li> </ul>
<b>Factores que influyen en la transición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las presiones relacionadas con el horario, la puntualidad y las normas les generan a los alumnos estrés, ansiedad, temores, miedos y rechazo por las clases de primer grado.</li> <li>• Expresan miedo por ser objeto de agresiones en el ambiente hostil de primer grado.</li> </ul>

Categorías	Hallazgos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La presión por las exigencias de primer grado en cuanto al desarrollo de la lectura, escritura y matemáticas les genera a los alumnos estrés, ansiedad, temores, miedos y hacen que rechace las clases de primer grado afecta la transición.</li> <li>• La cercanía espacial entre ambos salones y la participación en actividades compartidas en espacios comunes les generan entusiasmo y actitud positiva al pensar ingresar a primer grado, el curso de los alumnos grandes.</li> <li>• La falta de capacitación, asistencia técnica, apoyo y seguimiento docente de parte de las técnicas distritales respecto de la transición representa un obstáculo para el éxito de este proceso.</li> <li>• Algunos lineamientos y políticas educativas, como la prescripción del uso de estrategias de enseñanza diferentes, obstaculizan la transición entre estos grados en vez de articularlos.</li> <li>• El hecho de que no se les ofrezca a los padres programas o actividades de inducción, orientación, acompañamiento y capacitación para afrontar la transición y ayudar a la articulación entre ambos cursos impide que ellos participen.</li> <li>• Cambiar de institución en la transición de preprimario a primaria hace más difícil el proceso para los alumnos y, en consecuencia, para los docentes y los padres. Consideran que, en esas condiciones, el niño vive una doble transición, que la hace mucho más difícil.</li> </ul>
<b>Propuestas para la articulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar la planificación y el trabajo conjunto entre los niveles para el fortalecimiento de la articulación y el éxito del proceso de transición.</li> <li>• Realizar actividades que les permitan a los alumnos conocerse, conocer a las docentes y, sobre todo, percibir que ambos grados son parte de un sistema interrelacionado.</li> <li>• Integrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, para que puedan contribuir con la articulación entre preprimario y primero</li> <li>• Diseñar políticas educativas y lineamientos, desde el Ministerio de Educación, que orienten a las instituciones educativas para el manejo de</li> </ul>

Categorías	Hallazgos
	<p>esta transición.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rediseñar el currículo de ambos niveles para integrarlos y establecer continuidad, progresión, articulación pedagógica y didáctica.</li> <li>• Realizar reuniones de trabajo regularmente, planificadas desde la institución, para compartir experiencias, estrategias e información.</li> <li>• Incluir el tema de la articulación entre estos dos niveles en las propuestas curriculares de ambos niveles.</li> <li>• Elaborar guías con actividades que orienten a los centros educativos sobre qué hacer para articular esos niveles.</li> <li>• Capacitar a las docentes, los equipos de gestión y los técnicos distritales sobre los aspectos pedagógicos que implica la articulación.</li> <li>• Adecuar las condiciones físicas del salón de clases, el mobiliario, el ambiente y los recursos didácticos que consideran necesarios para de articular ambos grados.</li> <li>• Analizar y aprender de experiencias internacionales exitosas para mejorar la calidad de la transición.</li> <li>• Realizar actividades informativas y formativas para los padres, de modo que se les ofrezca herramientas para que apoyen a alumnos y a docentes en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. Además, sugieren que les promuevan el cumplimiento de las normas de disciplina y puntualidad.</li> <li>• Establecer con precisión el perfil del egresado y los objetivos de cada grado, las competencias que los alumnos deben desarrollar. De esta manera, se podría realizar una mejor conexión entre grados y se puede trabajar más decididamente en el logro de los objetivos.</li> </ul>
<p><b>Problemas asociados a la transición</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un manejo inadecuado del proceso de transición les puede generar problemas a todos los agentes involucrados en los ámbitos emocional, social, cognitivo y académico.</li> <li>• Las políticas educativas en relación con la metodología de enseñanza para ambos niveles han generado problemas que impiden el logro de la articulación entre ambos cursos. La pedagogía por proyecto, que se usa en</li> </ul>

Categorías	Hallazgos
	<p>el nivel preprimario, no se usa en primer grado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El espacio físico es inadecuado para el número de estudiantes y para las condiciones ambientales de la institución; la dotación de materiales es insuficiente.</li> <li>• Los padres y alumnos consideran que hay demasiado trabajo en clases y muchas tareas para la casa de lectura, copia, escritura y matemáticas. En ocasiones, el trabajo tiene un nivel de exigencia mayor a sus capacidades y competencias.</li> <li>• Los problemas de disciplina en primer grado, como ser objeto de agresiones de parte de otros alumnos, que los golpeen, les quiten sus meriendas y les dañan sus útiles escolares, les genera tensiones a los alumnos que obstaculiza la transición.</li> <li>• Las sanciones, castigos y penalizaciones que reciben por los retrasos, indisciplina, irresponsabilidad, bajo rendimiento o por incumplimientos de las tareas escolares les genera tensiones a los alumnos que obstaculiza la transición.</li> <li>• La resistencia a la integración de las docentes de preprimario y primero debido a que no cuentan con las condiciones mínimas necesarias para llevar a cabo un trabajo conjunto.</li> <li>• Los docentes consideran que la falta de formación y acompañamiento docente es uno de los principales problemas que imposibilita que se pueda llevar a cabo una práctica docente que favorezca la articulación, el éxito de la transición.</li> <li>• La inmadurez social, afectiva, académica y cognitiva y la falta de adaptación de los alumnos a las rutinas, las normas y las actividades propias de primer grado representan un problema importante para lograr la articulación entre preprimario y primer grado.</li> </ul>

Fuente: propia

**Tabla 22**

Síntesis de las diferencias observadas según el centro

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Diferencias según el centro</b>
<b>Conceptualización</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A la transición afecta a los alumnos; en el centro B, afecta a los diferentes actores involucrados en el proceso educativo</li> <li>• En Centro A, la transición afecta a los alumnos de forma individual; Centro B, afecta a todos los involucrados</li> <li>• En el Centro B, la transición implica cambios de la metodología de enseñanza y del modelo educativo</li> <li>• En el Centro B, la transición inicia en preprimaria, mucho antes de que finalice el año escolar</li> </ul>
	Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro B, la transición es el paso de las actividades guiadas, asistidas y direccionadas por las docentes, a prácticas que, previo a las instrucciones respectivas, los alumnos deben realizar de forma independiente y autónoma</li> </ul>
<b>Actores y roles</b>	Directora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, incluyen a todos los actores; en el Centro B, hacen énfasis en docentes, padres, alumnos</li> </ul>
	Equipo de gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el centro A, los gestores reconocen que no han desarrollado suficientemente la formación de los docentes para la transición</li> </ul>
	Familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, la familia se percibe como ajena a los problemas relacionados con la transición y a las soluciones; en el centro B, se consideran clave, tienen un rol protagónico para ayudar desde el hogar a que la transición se dé exitosamente</li> </ul>
	Centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro B, las autoridades reconocen que el centro educativo tiene la función de proporcionar los recursos materiales necesarios para que los docentes les faciliten la transición a los alumnos</li> </ul>
<b>Expectativas del proceso de transición</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los informantes del Centro A hacen énfasis en la generación de oportunidades para que alumnos, padres y docentes de preprimario puedan relacionarse con las docentes de primer grado; en el Centro B, se enfatiza en el desarrollo integral de los niños</li> <li>• En el Centro A, identifican contradicciones que se deben resolver para intervenir apropiadamente en la transición y resaltan la importancia de compensar las necesidades de formación de los docentes.</li> <li>• En el Centro B, advierten la necesidad de capacitar a los padres para apoyar a sus hijos en el proceso de transición y para manejar sus miedos y preocupaciones</li> <li>• En el Centro B, les preocupa la capacidad de las docentes para manejar este proceso de cambio, su práctica pedagógica basada modelos y enfoques no actualizados y sus necesidades de formación</li> </ul>

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Diferencias según el centro</b>
	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro B, expresan su preocupación por la posibilidad de que los alumnos no puedan responder a las exigencias académicas que demanda el nuevo nivel</li> </ul>
	Madres	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el centro A, prevén que habrá problemas con sus hijos debido a su indisposición para trabajar y seguir las normas, su indisciplina y su bajo nivel de alfabetización y matemáticas</li> </ul>
	Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro A, los alumnos creen que serán objeto de agresiones de parte de los alumnos grandes de otros grados</li> <li>Les preocupa que haya mucho trabajo de lectura, escritura y matemáticas y que las tareas tengan un nivel de exigencia superior a sus capacidades y competencias</li> </ul>
<b>Acciones de articulación</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro B, consideran necesario que ambas docentes compartan información de los alumnos y, además, fundamentos teóricos pedagógicos y didácticos de las prácticas educativas relacionadas con la transición</li> </ul>
	Directora	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro A, se realizan reuniones anuales, al final del curso escolar, entre la maestra de preprimario y la maestra de primero</li> </ul>
	Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro A, se ofrece una capacitación docente sobre la transición al final del año académico. Además, se realizan reuniones, exposiciones, proyectos, actos cívicos, presentaciones artísticas, en las que ambos grupos, docentes y alumnos, se conocen y comparten.</li> </ul>
	Madres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los padres del Centro B, crean espacios y rutinas de trabajo en el hogar, parecidos a los que encontrará en primer grado. De esta manera, se va generando un proceso de adaptación progresiva para que la llegada a primer grado no represente un cambio brusco, algo totalmente distinto, nuevo</li> </ul>
<b>Existencia de Documentación</b>	Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro B, la técnica afirma que hay documentación sobre la transición, pero no aportan evidencia concreta que la respalde</li> </ul>
	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro B, las docentes no han recibido ninguna orientación, apoyo, formación o documentos relacionados con la transición educativa. Asimismo, el currículo del nivel inicial tampoco incluye aspectos conceptuales ni orientaciones pedagógicas ni didácticas sobre la transición</li> </ul>
<b>Factores/ Componente</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el Centro B, consideran que la participación en este estudio ha sido muy constructiva, pues les ha servido como autoevaluación para hacer autocrítica, como un escenario para reflexionar sobre asuntos educativos, relacionados con los alumnos, los padres, las instituciones y consigo mismo, que le permitirán mejorar su práctica pedagoga, en especial las transiciones.</li> </ul>

<b>Categorías</b>	<b>Agentes</b>	<b>Diferencias según el centro</b>
<b>emocional de los alumnos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, hay presiones relacionadas con el horario, la puntualidad y las normas les genera rechazo, estrés, ansiedad</li> </ul>
	Alumnos y madres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, niños y familiares expresan temor por el ambiente hostil de primer grado y preocupación por las exigencias para ingresar y permanecer en primer grado en cuanto al desarrollo de la lectura, escritura y matemáticas, las prohibiciones, reglas estrictas y consecuencias ante su incumplimiento</li> <li>• Además, reconocen que la cercanía física entre ambos salones y haber participado en actividades compartidas en espacios comunes les genera entusiasmo y actitud positiva al pensar ingresar a primer grado</li> </ul>
	Directora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el centro B, el éxito de la transición depende de la formación de la docente, de su concepción del niño y de cómo debe llegar y de qué se debiera enseñar y aprender en su nivel</li> </ul>
<b>Cambio de institución</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro B, consideran que cambiar de institución en la transición de preprimario a primaria hace más dificultoso el proceso para los alumnos y, en consecuencia, para los docentes y los padres. Consideran que, en esas condiciones, el niño vive una doble transición, que la hace mucho más difícil</li> </ul>
<b>Propuestas para la articulación</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro B, consideran la necesidad de tomar conciencia de la necesidad de reorientar los procedimientos implementados en la práctica de aula entre los dos niveles</li> <li>• También, sugieren analizar y aprender de experiencias internacionales exitosas para mejorar la calidad de la transición.</li> <li>• En el Centro A, resaltan la importancia de capacitar e integrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, para que puedan contribuir con la articulación entre preprimario y primero.</li> <li>• También, sugieren rediseñar el currículo de ambos niveles para integrarlos y establecer continuidad, progresión, articulación metodológica</li> </ul>
	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro B, proponen establecer con precisión el perfil del egresado y los objetivos de cada grado, las competencias que los alumnos deben desarrollar. De esta manera, se podría realizar una mejor conexión entre grados y se puede trabajar más decididamente en el logro de los objetivos. Además, evaluaciones diagnósticas más exhaustivas, de modo que el docente conozca mejor a los alumnos del propio centro como quienes vienen de otras instituciones</li> </ul>

Categorías	Agentes	Diferencias según el centro
	Equipo de gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, proponen incluir el tema de la articulación entre estos dos niveles en las propuestas curriculares de ambos niveles, elaborar guías con ideas de actividades puntuales y específicas que orienten a los centros educativos sobre qué hacer para articular esos niveles y capacitar a las docentes sobre los aspectos pedagógicos que implica la articulación.</li> <li>• También, formar a las técnicas distritales en el manejo de esta transición, para que puedan apoyar y acompañar a los centros educativos en su abordaje</li> </ul>
<b>Problemas asociados a la transición</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, el espacio físico es inadecuado para el número de estudiantes y para las condiciones ambientales de la institución y la dotación de materiales es insuficiente</li> </ul>
	Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el centro A, hay demasiado trabajo en clases y muchas tareas para la casa de lectura, copia, escritura y matemáticas. El trabajo tiene un nivel de exigencia mayor a sus capacidades y competencias</li> </ul>
	Directora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, la resistencia a la integración de las docentes de preprimario y primero es un problema para el éxito de la transición</li> </ul>
	Técnica distrital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pedagogía por proyecto que se usa en el nivel preprimario ha generado problemas, pues la llegada a primer grado supone una ruptura total desde la perspectiva metodológica</li> </ul>
	Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro A, la falta de acompañamiento pedagógico es uno de los principales problemas que imposibilita que se pueda llevar a cabo una práctica docente que favorezca la articulación, el éxito de la transición</li> </ul>
	Padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Centro B, las diferencias entre el preprimario y el primer grado son muy marcadas</li> </ul>



**CAPÍTULO V**  
**CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES**

## **5.1. Discusión de Resultados**

En esta sección, se interpretan y discuten los hallazgos del estudio contrastándolos con los resultados de estudios previos sobre la transición educativa del nivel de Educación Inicial al nivel de Primaria. La discusión se ha organizado siguiendo la misma estructura que guio la organización del sistema de categorías, presentado en el epígrafe 3.9 y la estructura de los resultados expuestos en los apartados 4.1.2 y 4.2.2.

### **5.1.1 Conceptualización de la transición**

Los hallazgos de esta investigación referidos a la concepción de transición de los informantes coinciden con los estudios sobre la transición de inicial a primer grado, referidos previamente. Coinciden en definir la transición como un proceso sociopsicológico, cultural e institucional, en el que los involucrados en el proceso educativo experimentan desafíos y cambios en sus roles, interacciones sociales, rutinas, actividades que se realizan en la escuela (Peralta, 2007; Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020) Además, conciben la transición educativa como un proceso natural de cambio en el que se transita de un nivel básico a uno de mayor complejidad. Este concepto coincide con la concepción promovida por la Fundación van Leer (2006).

También, en sintonía con Fabian y Dunlop (2006), Arnold et al. (2008), Acero et al. (2019), Robinson y Tyler (2020) y Su et al. (2020), afirman que esta transición implica retos, nuevas demandas y mayores exigencias para los alumnos, que, a su vez, implican evolución y progreso social, afectivo, cognitivo y académico.

En ocasiones, la transición conlleva problemas y dificultades para alumnos, padres y docentes, lo cual coincide con los hallazgos de Martino (2014). Esto se debe, como lo indican Besi y Sakellariou (2019b), a que la transición del nivel inicial y a primer grado es considerada uno de los períodos más críticos del sistema educativo (Bennet, 2006), puede ser muy problemática y traumática para los alumnos si no se abordan adecuadamente desde la perspectiva social, cultural, académica, institucional y psicológica (Su et al., 2020). Similarmente, Margetts (2002), Ling Chan (2012), Hamerslag et al. (2018) y Li y Hung (2019) encontraron que puede generar emociones negativas y actitudes de rechazo hacia la escuela en los alumnos debido a los cambios de docentes, espacios, horarios, recursos, evaluación, tiempos de juego y rutinas escolares.

La transición del nivel inicial a primaria también suele afectar al personal docente debido a factores pedagógicos, programáticos, administrativos e institucionales. Algunos estudios previos sobre la transición escolar en estos niveles (Yeboah, 2002; Peralta, 2006; Vogler et al., 2008; Gómez, 2014; Cook y Coley, 2017; Buitrago et al., 2018; Li y Hung, 2019; Acero et al., 2019) encontraron que cuando hay falta de coordinación y acuerdos entre ambos niveles en cuanto a las líneas metodológicas a seguir y no se realizan reuniones conjuntas para planificar trabajo conjunto, la transición no tiene éxito. Por tanto, para evitar que implique un cambio brusco para los alumnos, es necesario los docentes coordinen actividades que involucren a ambos niveles (Balduzzi et al., 2019).

Los informantes consideran que el éxito de este proceso es esencial para el desarrollo integral de los alumnos, tiene un gran impacto socioemocional y puede afectar su rendimiento académico y, en consecuencia, el logro de los objetivos educativos. Las docentes señalaron las consecuencias negativas de las transiciones traumáticas para los alumnos, como miedo, estrés y ansiedad, las cuales coinciden con las identificadas por Wong (2014), Wong y Power (2019b) y Parent et al. (2019).

Similarmente, Cassidy (2005) y Peralta (2006) también encontraron que la transición traumática, que no se abordan apropiadamente, les genera tensión, ansiedad, miedo y bajo rendimiento a algunos alumnos. Por eso, algunos estudios (Einarsdóttir, 2007; Quinn y Hennessy, 2010; Hamerslag et al., 2018; Acero et al., 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir et al., 2019; San Román, 2019) consideran que es necesario realizar un apropiado abordaje pedagógico, que contemple las condiciones socioemocionales, cognitivas y familiares de los alumnos.

Para las docentes es otra fase del proceso educativo, cuyo tránsito representa oportunidades de crecimiento profesional, académico y personal para el personal docente y los padres, y desarrollo intelectual, psicológico, emocional y social para todos los alumnos. Supone un desafío para docentes, padres y alumnos, pues es una situación que les permite a los alumnos reconocer que están creciendo, que hay un avance, que hay un grado de dificultad mayor para lo cual ellos necesitan trabajar más.

Para los informantes este proceso de tránsito también afecta a la socialización, la integración, la adaptación y el desarrollo académico de los alumnos y, eventualmente,

obstaculiza el proceso educativo. En el caso concreto, los alumnos conciben la transición como el paso del nivel educativo inicial, considerado como educación para alumnos caracterizada por el predominio del juego, la libertad y la informalidad, al nivel de educación formal para alumnos mayores, grandes, en donde se debe trabajar y estudiar, hay mayores restricciones, normas, exigencias y dificultad. En consecuencia, implica múltiples cambios en las actividades que puede realizar en el hogar, la escuela y el salón de clases.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de estudios similares (Peralta, 2006, 2007; Vogler et al., 2008; Robinson y Tyler, 2020), en los que se considera la transición como un proceso progresivo de cambio que consiste en pasar de un estado, fase, etapa contexto o situación más simple a otra más compleja, que implica abandonar ciertas prácticas para asumir roles distintos que implican realizar nuevas actividades y asumir otras responsabilidades.

Se puede observar que, para los informantes, el tránsito de preprimario a primer grado significa avanzar un escalón en el trayecto para convertirse en “niños grandes”. Este avance les permitirá gozar de algunas “concesiones”, mayor independencia y autonomía. Aunque esta idea les entusiasma y anima, pues ven el cambio de forma favorable, la llegada a primero también supone formar parte de situaciones y espacios hostiles, donde deberán aprender a defenderse, competir y trabajar duro para cumplir con las exigencias de sus docentes y padres. Para los niños, la llegada a primero disminuye sus espacios y oportunidades para socializar, jugar libremente, lo que les genera algunos conflictos socioafectivos. Peralta (2006) advierte que estos factores internos y externos inciden en cómo los alumnos viven la transición. Similarmente, Ling Chan (2012), Gómez (2014), Martino (2014), Buitrago et al. (2018), Acero et al. (2019), Besi y Sakellariou (2019a, 2019b), Ólafsdóttir y Einarisdóttir (2019), Parent et al. (2019) y Wong y Power (2019) encontraron una concepción similar de los alumnos, influenciada por factores internos y externos, como lo hallado en este estudio.

### **5.1.2 Actores del proceso de transición**

En la transición escolar del nivel inicial a primer grado, ocurre una relación recíproca entre la institución educativa y sus miembros, en la cual la transición influye a las personas involucradas en el contexto educativo y sociofamiliar y, a su vez, es afectada por ellos (Kraft-Sayre y Pianta, 2000). Por lo tanto, todos los actores deben

participar de forma integral: alumnos, padres, docentes, directivos y técnicos. González et al. (2019) también encontraron que intervienen cuatro agentes fundamentales: estudiantes, familia, docentes y directivos. McNamara et al. (2002) y Pianta y Cox (2007) afirman que su éxito conlleva conocer y analizar cómo influyen estos agentes en el proceso de transición y qué factores afectan su participación.

En este contexto, la familia también es afectada e influye en el éxito de la transición, especialmente la percepción de los padres y las estrategias de acompañamiento que emplean como lo sugieren los hallazgos de estudios previos (Wilder, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019; Graham, 2019).

Además, se encontró que la participación de la familia en el proceso de transición se limita a las reuniones para evaluar el desempeño de los alumnos y a los actos ordinarios y extraordinarios que organiza la escuela. Este resultado difiere de Buitrago et al. (2018), quienes realizaron talleres de padres para estudiar la transición y cómo contribuir a que esta sea exitosa. Tampoco coincide con los resultados de Correia y Marques-Pinto (2016), quienes encontraron que los maestros de preescolar y primaria portugueses hacen énfasis en la participación de los padres para que apoyen a los alumnos desde el hogar. Por su parte, Balduzzi et al. (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020) encontraron que las familias participan en las actividades relacionadas con la transición del nivel inicial a primaria para facilitar este proceso.

Dado que la familia es un agente clave en el proceso de transición, algunos autores (Sepúlveda, 2005; Peralta, 2006; Ahtola et al., 2011; Gómez, 2014, Martino, 2014; Abello, 2008; Balduzzi et al., 2019) recomiendan que familia y escuela trabajen mancomunadamente, compartan información, formación y decisiones, pues la participación de la familia en el proceso educativo está vinculada con el éxito de la transición educativa y del desenvolvimiento académico de los alumnos (Martino, 2014; Balduzzi et al., 2019; Tao et al., 2019; Urbina, 2019, 2020).

### **5.1.3 Expectativas del proceso de transición**

Los informantes de ambos centros consideran que la transición supone dificultades relacionadas con la adaptación de los alumnos al nuevo grado, lo cual puede estar condicionado por el nivel de madurez para comprender y asumir los cambios o por

la influencia de experiencias previas de la familia. Esto coincide con los hallazgos de Hosokawa y Katsura (2019).

Hay el temor de que la familia le transmita a los alumnos emociones negativas que pueden impedir que el proceso se dé exitosamente. De acuerdo con los resultados de estudios previos (Fabian y Dunlop, 2006; Gómez, 2014; Martino, 2014; Webb et al., 2017; Balduzzi et al., 2019; Li y Hung, 2019), las vivencias, sensaciones y emociones previas de los miembros de familias pueden condicionar el desarrollo del proceso de transición de sus hijos, transmitiendo miedo e incertidumbre.

Por otro lado, Gómez (2014), Li y Hung (2019) y Tao et al. (2019) afirman que, desde el ámbito familiar, se puede fomentar sentimientos de seguridad en el niño, crear un ambiente de confianza y optimismo y mete positiva hacia el nuevo grado, resaltando los aspectos positivos del paso a primer grado y las buenas experiencias que esto supone.

Los informantes esperan que los centros educativos tengan la capacidad de promover y fortalecer la realización de actividades que faciliten la articulación, lo cual podría garantizar el éxito de esta transición. Similarmente, Urbina (2019) encontró que las preocupaciones de los maestros se centraron en las habilidades académicas y personales de los alumnos y su capacidad de adaptación a una nueva rutina.

Además, los informantes expresaron que les preocupa las altas exigencias curriculares del primer grado en relación con los logros alcanzados y esperados en el nivel inicial, especialmente en el desarrollo de la lectura y la escritura y las operaciones matemáticas básicas. Se sabe que, dependiendo cómo se experimente la transición entre educación inicial y primaria, esta puede afectar la alfabetización inicial de los niños (Aboal y Sarmiento, 2020). La discontinuidad entre las competencias logradas y deseadas de ambos grados, de alguna manera, obstaculiza la transición.

Por su parte, las expectativas de los alumnos están relacionadas con su capacidad para manejar adecuadamente las exigencias académicas y las normas establecidas en primer grado, las interacciones sociales con los estudiantes del nivel y las relaciones afectivas con la nueva maestra. Estudios previos reportaron que, con la llegada a primer grado, a los alumnos les preocupa hacer amigos, adaptarse a las nuevas rutinas, comprender las reglas y establecer un equilibrio entre el trabajo y el juego

(Margetts, 2002; Cassidy, 2005; Ling Chan, 2012; Hamerslag et al., 2018; Li y Hung, 2019).

Estos hallazgos coinciden con Einarsdóttir (2007), Broström (2019) y Aboal y Sarmiento (2020), quienes encontraron que los alumnos están conscientes de que las exigencias académicas aumentan en primer grado respecto de lo que hacían en preprimario. También, tienen conciencia de que el ingreso y permanencia en primer grado implica, necesariamente, adaptarse a nuevas normas y reglas, más actividades académicas de lectura, escritura y matemáticas, y menos actividades lúdicas, recreativas.

Los informantes prevén problemas de adaptación, pues en primer grado se usa una metodología de enseñanza diferente a la de preprimario, que enfatiza el trabajo individual formal sobre las actividades grupales a las que están acostumbrados. Coincidentemente, algunos estudios han encontrado que, como los niveles de educación inicial y primaria son diferentes en cuanto a las políticas educativas, planes de estudios, metodologías de enseñanza, entorno físico, papel de los padres y las expectativas de los alumnos, es previsible que haya problemas en la transición (Ling Chan, 2012; Boyle et al., 2018a, 2018b; Faur, 2017; Fridani, 2020; Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020).

Los alumnos de preprimario expresan el interés por formar parte de la escuela de alumnos grandes. Antes del inicio del año, buscan conocer el aula y la docente de primero, aunque no como parte de actividades programadas por ambos grados en conjunto, sino por iniciativas individuales por curiosidad. Esto se facilita por la cercanía física entre ambos salones y porque comparten algunos espacios en el patio en actividades como el Acto de Bandera.

Estudios previos, como Ling Chan (2012), Gómez (2014), Martino (2014), Buitrago et al. (2018), Acero et al. (2019), Besi y Sakellariou (2019a, 2019b), Ólafsdóttir y Einarsdóttir (2019), Parent et al. (2019) y Wong y Power (2019), identificaron expectativas, preocupaciones y problemas socioafectivos parecidos a los hallados en este estudio.

#### **5.1.4 Acciones de articulación**

Las acciones de articulación entre el nivel inicial y primer grado son escasas, irregulares, no sistemáticas ni institucionales. Contrario a la definición de transición que expusieron los informantes, la intervención en el tránsito de preprimario a primero se ubica principalmente en el plano físico institucional; se realizan principalmente adecuaciones cosméticas de la infraestructura y el mobiliario. Resaltan la disponibilidad de recursos, materiales, servicios sanitarios y de aseo para facilitar la transición en ambos centros. Además, reconocen que la disposición del mobiliario, la organización del salón, el acceso a los materiales y la creación de un ambiente agradable, comfortable favorecen el éxito de la transición. Estas prácticas son coherentes con estudios previos (Yeboah, 2002; Peralta, 2006; León, 2011; Gómez, 2014; Ondieki y Mweru, 2020; Shinali, 2020) que encontraron que la adecuación de la infraestructura, el mobiliario y el ambiente en ambos niveles educativos facilita la transición.

Sin embargo, Sepúlveda (2005) y Buitrago et al. (2018) hallaron que la adecuación del ambiente físico es un factor necesario, pero no suficiente para lograr el éxito de la transición. Hace falta, en cambio, llevar a cabo actividades didácticas que involucren la transición, adaptar la estructura organizativa de la institución escolar, generar fundamentos legales, formar a los docentes, escuchar a los alumnos, incluir a la familia y comprometer al personal directivo y técnico el proceso (Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Tao et al., 2019).

Reconociendo que la transición conlleva una serie de problemas y dificultades para los involucrados, los informantes consideran necesario realizar múltiples actividades para prevenir y resolver los distintos problemas asociados a la transición de preprimaria a primer grado. Entre estas, se llevan a cabo algunas iniciativas individuales organizadas para que los padres tengan contacto con las docentes de primer grado en actividades cotidianas (como el acto cívico) y especiales (como ferias, veladas, reuniones, charlas, etc.). Con esta iniciativa procuran que los padres contribuyan para que la articulación entre el nivel inicial y primaria sea armoniosa, constructiva y satisfactoria para los alumnos, como lo sugieren Buitrago et al. (2018).

Sin embargo, los padres se conciben como ajenos al proceso de transición, no tienen interés por participar en el proceso de transición ni formación en cómo contribuir con el desarrollo exitoso del proceso de transición. Esto se debe, como lo afirman los

informantes, a que no existe un programa institucional para informar y capacitar los padres sobre la transición.

Los padres apoyan a sus hijos, en la medida de sus posibilidades, en el paso de preprimario al primer grado con acciones de preparación logística (uniformes, libros, etc.), estableciendo rutinas en el hogar para la realización de las tareas, horas de estudio y el cumplimiento de las normas de puntualidad y asistencia a las clases. Sin embargo, reconocen que tienen carencias que impiden que puedan colaborar más decididamente con la integración armoniosa de sus hijos al nuevo curso. Sepúlveda (2005) y Martino (2014) encontraron que cuando no se instruye a los padres en cómo acompañar la transición, estos recurren a sus propias experiencias escolares, que por lo general no son las más acertadas.

A diferencia de estos hallazgos, Blacher y McIntyre (2006) y Ahtola et al. (2011) consideran que los padres tienen un rol protagónico en la transición, el trabajo coordinado entre la familia y maestros es esencial para facilitar las transiciones. Similarmente, para Abello (2008), la transición conlleva el trabajo articulado entre actores e instituciones y su mutuo reconocimiento, lo cual promueve el desarrollo del niño y facilita el afrontamiento de los cambios que se le presenten.

En esta transición, se hace énfasis en el rendimiento académico de los alumnos de preprimario para ingresar en primero y alcanzar el éxito académico en ese grado, especialmente lo referido a la lectura, escritura y matemáticas, pues son áreas especialmente problemáticas para los niños en este proceso (Aboal y Sarmiento, 2020). Sin embargo, los informantes sostienen que el diseño curricular genera discontinuidad y desarticulación entre las competencias y conocimientos que desarrollan los alumnos en preprimaria y lo que se espera en primer grado, que se convierten en factores obstaculizadores. Similarmente, Sepúlveda (2005) encontró que los docentes chilenos de primer grado hacen énfasis en los contenidos de aprendizaje relacionados a la lectura, la escritura y las matemáticas. Por lo tanto, Sepúlveda (2005), Martino (2014) y Buitrago et al. (2018) han advertido que se debe crear condiciones pedagógicas y desarrollar estrategias didácticas que favorezcan la continuidad, entre las cuales destaca el diseño de un currículo común entre las etapas contiguas para evitar que la transición sea problemática, traumática para los alumnos.

Ocasionalmente, para familiarizar a los alumnos de preescolar con el nuevo grado, promueven visitas a los salones de primaria y se realizan reuniones entre los docentes de ambos niveles, como lo proponen Rodríguez y Turón Díaz (2007), Ahtola et al. (2011) y Urbina (2019).

A partir de los análisis y reflexiones que suscitaron las entrevistas, los informantes descubrieron algunos aspectos sin resolver relacionados con el abordaje de la transición. Por ello, consideran necesario de abordar el problema de la transición, de reflexionar sobre ese tema y, sobre todo, cambiar sus prácticas pedagógicas en este periodo crítico. Similarmente, para Arenas (2001), Yeboah, 2002), Bennett (2006), Alvarado y Suárez (2011) y Fiuza Asorey y Sierra Martínez (2014) y Webb et al. (2017), la transición supone un gran desafío para la escuela, oportunidades de formación para docentes, directivos, técnicos y padres, y posibilidades de desarrollo intelectual, social y afectivo para los alumnos.

Las acciones que se desarrollan en ambos centros están en sintonía con las actividades para articular ambos cursos propuestas en estudios previos, entre los cuales resaltan: Ahtola et al. (2011), Gómez (2014), Boyle et al. (2018a, 2018b), Bagué (2019), Balduzzi et al. (2019), Tao et al. (2019), Urbina (2019), Apostolou y Stellakis (2020), Ondieki y Mweru (2020) y Sisson et al. (2020).

### **5.1.5 Documentación técnica sobre la transición**

No se encontró evidencia de la existencia de documentos institucionales que ofrezcan lineamientos y orientaciones para abordar el proceso de transición. Las acciones pedagógicas que se llevan a cabo no están fundamentadas en el Curriculum Nacional ni en ningún otro documento oficial institucional. Similarmente, Abello (2008) identificó la ausencia de lineamientos institucionales para manejar de la transición, la necesidad de apoyo informativo a docentes y familias en los aspectos logísticos, administrativos, metodológicos y procedimentales relacionados con el proceso de la transición (Castro et al., 2012). Afirma que, a partir de estos documentos, los padres pueden apoyar la educación de sus hijos, los docentes pueden guiar su práctica pedagógica, la institución educativa garantizar la permanencia y promoción de los alumnos en el sistema educativo. En cambio, Marino (2014) encontró algunos documentos educativos legales, tanto nacionales como autonómicos, que regulan la transición entre estos niveles en España.

Consideran que los problemas que surgen en la transición se deben, en parte, a la ausencia de programas y documentación pedagógica que contribuyan con su formación docente y, en consecuencia, con su práctica profesional, como lo reconocieron los docentes, los equipos de gestión y las técnicas del Ministerio de Educación.

Las docentes consideran que necesitan disponer de literatura especializada pedagógica, didáctica, legal y curricular para desarrollar la transición. Además, resaltan la importancia de lineamientos institucionales para alcanzar el éxito de este proceso. Similarmente, Abello (2008) y Heiskanen (2020) consideran que es fundamental proveerles a los docentes de documentación especializada que los oriente en el diseño y desarrollo de estrategias didácticas para abordar la transición.

Frente a estas carencias, los informantes realizan una serie de recomendaciones dirigidas a generar documentos pedagógicos y didácticos conducentes a formar a todos los involucrados en el proceso de transición, las cuales coinciden con estudios recientes (Martino, 2014; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Heiskanen, 2020), que sugieren que los docentes de ambos niveles participen de creación de los lineamientos considerando las preocupaciones y problemas de los estudiantes.

También, Rimm-Kaufman y Pianta (2000), Yeboah (2002), Cassidy (2005), Peralta (2006), Gómez (2014), Webb et al. (2017), Boyle et al. (2018a, 2018b), Fridani (2020), Ondieki y Mweru (2020) y Shinali (2020) sugieren rediseñar las políticas educativas y prácticas institucionales relativas a la transición centradas en los alumnos, para lo cual se pueden basar en la evidencia disponible.

#### **5.1.6 Factores que afectan el proceso de transición**

Los informantes identificaron algunos factores pueden favorecer u obstaculizar el proceso de transición, asociados a los estudiantes, las docentes, los directivos y las técnicas distritales. Entre estos, resaltan las condiciones socioemocionales de los alumnos, la formación de las docentes y el apoyo pedagógico institucional que le brindan y el cambio de institución. Estos factores también fueron encontrados en estudios previos, como Yeboah (2002), Peralta (2006), Gómez (2014), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020).

Estos factores son naturaleza psicológica, social, cultural, educativa e institucional, los cuales son similares a los identificados por Viskovic y Višnjić-Jevtić (2020). Por ello, coincidiendo con McNamara et al. (2002), Pianta y Cox (2007) y Su et al. (2020), los informantes consideran que es necesario conocer cómo intervienen los agentes en este proceso de transición. Con base en esa evidencia, se pueden diseñar y ejecutar estrategias y acciones que respondan efectivamente a los intereses y necesidades de alumnos, padres y docentes y, en consecuencia, favorezcan la articulación educativa. De ser necesario, se pueden diseñar acciones remediales para resolver los problemas en el desarrollo de los alumnos que hayan sido provocados por una transición inadecuada (Thorne, 1994; Dockett y Perry, 2006; Rodríguez y Turón, 2007; Peters, 2010).

#### ***5.1.6.1 Componente socioemocional de los alumnos***

El desarrollo socioemocional de los alumnos y su capacidad para adaptarse al cambio que implica el paso de preprimario a primero afectan el proceso de transición, según lo refieren Buitrago et al. (2018), Acero et al. (2019) y Besi y Sakellariou (2019a, 2019b). Otras investigaciones previas (Einarsdóttir, 2007, Quinn y Hennessy, 2010; Wong, 2014; San Román, 2019, Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir et al., 2019; Su et al., 2020) hallaron, además, que la transición afecta socioemocionalmente a los alumnos cuando no disponen de los mecanismos de afrontamiento necesarios para facilitar la articulación entre el nivel preescolar y primer grado.

En primer lugar, los informantes resaltan que los alumnos expresan apego a la maestra de preprimario debido a las relaciones afectivas que se dan y se promueven en grado. Esto difiere del distanciamiento y la rigidez académica que predomina en primer grado, lo cual hace que rechacen primer grado y anhelan regresar a preprimario. Peralta (2006, 2007) y Vogler et al. (2008) encontraron que durante la transición los alumnos esperan que primer grado sea similar al nivel inicial. Cuando no disponen de herramientas emocionales, sociales y capacidad de adaptación, el cambio abrupto puede generar traumas.

También, consideran que el cambio de metodología de enseñanza entre estos niveles educativos es uno de los aspectos que más repercute en la adaptación al cambio y en el rendimiento académico de los alumnos que pasan del nivel inicial a primaria.

Cardemil et al. (1994), Peralta (2006, 2007) y Berríos et al. (2009) encontraron que los cambios en las estrategias didácticas empleadas pueden generarles a los alumnos problemas socioemocionales y bajo rendimiento. Así mismo, White y Sharp (2007) descubrieron que los cambios en el plan de estudios y la metodología de enseñanza impedían que los alumnos disfrutaran del aprendizaje en el primer año.

Hennessy (2010) y Stenseng et al. (2015) encontraron que los factores afectivos y sociales de los alumnos generados por la llegada a primer grado afectan la transición de los alumnos de preescolar a primaria. Coherentemente, según Cardemil et al. (1994), Yeboah (2002), Berríos et al. (2009), Peralta (2006, 2007) y Su et al. (2020), la transición educativa traumática puede generar tensiones y trastornos socio afectivos en los alumnos, que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, produce resultados académicos adversos. Por lo tanto, Acero et al. (2019) proponen que la transición se aborde centrada en el desarrollo socioafectivo del niño como una alternativa necesaria e importante para alcanzar la formación integral de los alumnos que le permita transitar de forma armoniosa estos niveles.

#### ***5.1.6.2 Actitud hacia la integración de las docentes***

Los informantes reconocen que las docentes tienen resistencia a la integración, lo es percibido como un factor obstaculizador de la articulación. Las docentes prefieren trabajar de forma aislada, individual, que planificar de conjunta. Esto se debe a que perciben que no tienen apoyo de parte de la institución, no se generan espacios para realizar reuniones de trabajo ni se incluye formalmente en trabajo conjunto en el plan del curso ni en la programación de la institución.

Coincidiendo con las perspectivas respecto del trabajo compartido de las docentes participantes de este estudio, Bröstrom (2002), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020) hallaron que, aunque los docentes tenían una actitud positiva para realizar actividades la transición, no consideraron la aplicación del currículo compartido o la planificación de actividades conjuntas entre ambos niveles. Similarmente, Hernández (2015) encontró que las docentes no empleaban estrategias didácticas conjuntas que permitan la articulación escolar entre los niveles de educación inicial y primaria.

Similarmente, en estudios previos se ha encontrado que la formación y percepción de los docentes sobre la transición influye en sus prácticas pedagógicas en este proceso (Corsaro y Molinari, 2000; Ahtola et al., 2011; Ackesjö, 2013; Karila y Rantavuori, 2014; Wilder, 2019, Nicholson, 2019; Urbina, 2019, 2020). También, sus concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la transición, su experiencia y práctica pedagógica relacionadas con este proceso pueden afectar su desarrollo y pueden favorecer u obstaculizar su éxito (Fabian y Dunlop, 2006; Martino, 2014; Ondieki y Mweru, 2020).

Para contrarrestar la resistencia al trabajo conjunto, Escobar de Murzi y Silva (2007), Urbina (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020) proponen la creación de un aula conjunta en procura de que los alumnos de primaria ayuden a los alumnos de educación inicial, como mediadores del proceso de aprendizaje en el sentido de las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky (Tudge, 1990; Payer, 2005). Esto supone, necesariamente, institucionalizar las acciones, incluirlas en el plan anual de la institución. Las reuniones de trabajo entre ambos cursos y planificación conjunta deben formar parte de las responsabilidades de las docentes dentro de su horario de trabajo.

Coherente con estas propuestas, Ahtola et al. (2011) y Cameron et al. (2015) resaltaron la importancia del trabajo de preprimaria en el desempeño de los alumnos en primer grado. Encontró que mientras más actividades conjuntas realizaron los maestros de preescolar y de primaria, más rápido se desarrollaban las habilidades de lectura, escritura y matemáticas de los alumnos en primer grado. La inclusión del trabajo conjunto en los planes de estudio y compartir información sobre los alumnos entre preescolar y primaria fueron los mejores predictores del éxito en el desarrollo de competencias y habilidades de los alumnos en primer grado.

#### ***5.1.6.3 Apoyo técnico y pedagógico al proceso de transición***

Aunque el apoyo técnico y pedagógico es fundamental, como se ha sugerido previamente (Balduzzi et al., 2019; Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson et al., 2020), las acciones del equipo de gestión se limitan a asesorar la adecuación de los espacios físicos y el mobiliario de las aulas de preprimario y primero, incluir mesas y sillas que faciliten y promuevan el trabajo grupal.

Las técnicas distritales asignadas a los centros no apoyan la formación, orientación y seguimiento al abordaje de la transición entre estos niveles, aunque están entre sus responsabilidades. Justifican esta omisión en que, para el Ministerio de Educación y la propia institución educativa, la transición educativa entre estos niveles se sigue viendo como un proceso secundario, pues no ofrecen lineamientos ni capacitación para el abordaje de esta transición. Esto coincide con los hallazgos de Martino (2014).

Contrariamente, Medina (2006) y Shinali (2020) señalan que las autoridades educativas deben capacitar a los docentes en las teorías que explican el proceso de transición, las técnicas y prácticas que mejoren las condiciones para que los alumnos vivan el paso de inicial a primaria de forma constructiva y exitosa. Otros autores (Sepúlveda, 2005; Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson et al., 2020) afirman que se requiere asesorar a los docentes en el diseño de estrategias didácticas de adaptación, integración y continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y acompañar en su ejecución.

González et al. (2019) también resalta la necesidad de que las autoridades y las instituciones educativas diseñen y ejecuten programas de capacitación, actualización y acompañamiento a los docentes en servicio, para que puedan diseñar y desarrollar estrategias y actividades que faciliten la articulación y procuren el éxito en la transición.

#### ***5.1.6.4 Cambio de institución y transición de inicial a primaria***

Los informantes afirman que cambiar de institución en la transición de preprimario a primaria hace este proceso más difícil y traumático para los alumnos y, en consecuencia, los docentes y los padres. Consideran que, en esas condiciones, el niño vive una doble transición, que le genera problemas adicionales, la hace mucho más difícil; por lo tanto, se les debe facilitar el proceso. Algunos estudios previos, como Yeboah (2002), Peralta (2006), Gómez (2014), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020), también identificaron el cambio de institución como un factor problematizador.

#### **5.1.7 Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles**

Los informantes coinciden en que se debe cambiar la práctica pedagógica para propiciar el éxito en la articulación. Por ello, proponer incluir el abordaje de la

transición entre ambos niveles en el plan de estudio, los planes institucionales y programas de formación y seguimiento docente. También, consideran necesario que el Ministerio de Educación genere las políticas educativas y lineamientos que orienten a las instituciones educativas, públicas y privadas, en el manejo de esta transición.

Entre los aspectos curriculares que deben ser reconsiderados se incluyen establecer con precisión el perfil del egresado, los objetivos de cada grado y las competencias que los alumnos deben desarrollar. De esta manera, se podría realizar una mejor conexión entre grados y trabajar más eficientemente en el logro de los objetivos. En ese contexto, Boyle et al. (2018a, 2018b), Urbina (2019) y Robinson y Tyler (2020) consideran que la evaluación de las competencias que requiere los alumnos para ingresar a primer grado debe realizarse de forma integral, reconociendo la influencia combinada de la escuela, el hogar, los compañeros, los contextos del vecindario, la relación entre dichos contextos y de sus efectos directos e indirectos en el proceso educativo de los alumnos.

Resaltan la necesidad de que las docentes de preprimario y primero trabajen en equipo, mediante grupos de estudio, para que las docentes de primer grado accedan registros anecdóticos de los alumnos que llegarán, para conocerlos antes de iniciar el curso y analizar casos particulares que revisten interés especial. Estos conocimientos les permitirá planificar de manera conjunta estrategias metodológicas. Con tal fin, reiteran la necesidad de que las reuniones de trabajo sean incluidas en la planificación del grado y de la institución.

Además, consideran necesario que el equipo de gestión de cada centro y el Ministerio de Educación, a través de las técnicas distritales, diseñen y ejecuten programas de actualización y seguimiento docente, para formar a todos los involucrados en el proceso de transición.

Estudios previos han realizado propuestas similares. Por ejemplo, Ahtola et al. (2011), Karila y Rantavuori (2014), Nicholson (2019) y Urbina (2019) consideran necesario diseñar y ejecutar programas de educación continua, dirigidos a docentes, directivos y técnicos, para formarlos y actualizarlos en los conocimientos necesarios sobre la transición escolar entre inicial y primaria.

También, los informantes sugieren la inclusión de contenidos, actividades y estrategias relacionadas con la transición entre los distintos niveles educativos y el rol de todos los agentes involucrados en el proceso educativo en los programas universitarios de formación del profesorado.

Igualmente, en vista de que la participación de la familia es fundamental para el éxito de la transición, proponen el diseño de talleres de formación de padres para capacitarlos en cuáles son las conductas y prácticas normales de los alumnos en transición y cómo colaborar para procurar el éxito del proceso que viven sus hijos al pasar de preprimario a primer grado.

Similarmente, algunos estudios previos, como Yeboah (2002), Fabian y Dunlop (2006), Castro et al. (2012), Webb et al. (2017) y Tao et al. (2019), sostienen que es indispensable involucrar a la familia en el proceso educativo, ofrecerles apoyo a los padres para vivir, de la mejor manera posible, la transición de sus hijos y estar en capacidad de apoyarlos en este proceso. Como lo plantean Webb et al. (2017), Tao et al. (2019) y Shinali (2020), las autoridades educativas, las escuelas y los educadores deben apoyar a los padres en el manejo de los cambios en sus roles, responsabilidades y relaciones durante las transiciones escolares de sus hijos. En consecuencia, recomiendan diseñar y ejecutar programas contextualizados, integrales, colaborativos e inclusivos de apoyo a los padres, para mejorar su comprensión sobre el proceso de transición (Sepúlveda, 2005; Tao et al., 2019).

Las técnicas y los equipos de gestión reconocen que no disponen de la formación académica y profesional necesaria para apoyar a los docentes en la transición y contribuir con su éxito. Responsabilizan al Ministerio de Educación y la propia institución educativa por no generar lineamientos para el abordaje de esta transición ni programas de formación para padres, docentes, directivos y técnicos. Coherente con la falta de formación sobre la transición referida y como no se promueve la sensibilización ni se desarrolla la formación docente para diseñar y ejecutar acciones para la mejor comprensión y abordaje de esta transición educativa, Sepúlveda (2005) y Martino (2014) consideran que es necesario formar a los técnicos y agentes educativos para que diseñen, organicen y ejecuten programas de formación y acompañamiento que garanticen el éxito de la transición, entre los cuales se incluyen la planificación conjunta entre ambos niveles, capacitación para padres y el desarrollo de estrategias específicas

para articular las prácticas pedagógicas y las relaciones socioafectivas en ambos grados (Balduzzi et al., 2019; Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson et al., 2020).

A partir de las reflexiones de los actores sobre la formación docente relacionada con la transición educativa, encuentran falencias importantes en los programas universitarios de formación docente. Por lo tanto, en concordancia con el estudio sobre la transición escolar de González et al. (2019), sugiere repensar los programas universitarios de formación docente y, de ser necesario, reformarlos para incluir la transición escolar como contenido programático.

Finalmente, a partir de los testimonios de los informantes, a continuación, se sintetizan sus recomendaciones, las cuales coinciden con las propuestas expuestas realizadas en algunos estudios previos sobre la transición de preprimario a primer grado (Sepúlveda, 2005; Peralta, 2006; León, 2011; Gómez, 2014; Marino, 2014; Abello, 2008; Boyle et al., 2018a, 2018b; Buitrago et al., 2018; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Urbina, 2019, 2020):

- El Ministerio de Educación debe generar políticas educativas y lineamientos que orienten a las instituciones educativas para el manejo de esta transición, entre esto dos niveles, desarrollar programas de actualización para formar a todos los involucrados en esta transición.
- Institucionalizar el trabajo en equipo entre las docentes de preprimario y primero para estudiar la transición, analizar casos y situaciones problemáticos, y diseñar estrategias conjuntas.
- Incluir contenidos relacionados con la transición escolar del nivel inicial a la primaria en los programas universitarios de formación del profesorado.
- Realizar talleres para padres para ofrecerles herramientas que los orienten en cómo colaborar en el proceso de transición de sus hijos del nivel inicial a primaria (Tao et al., 2019).
- Considerar las preocupaciones, expectativas y problemas de los alumnos en las iniciativas legales, didácticas y formativas que se desarrollen (Ling Chan, 2012).
- Adecuar los espacios físicos de los cursos involucrados en la transición (Cassidy, 2005; Li y Hung, 2019; Boyle et al., 2018a, 2018b; Hamerslag et al., 2018; Urbina, 2019, 2020).

Estas propuestas están en línea con las pautas de los Centros Modelo de Educación Inicial (MINERD, 2013) para posibilitar la articulación del nivel inicial y primaria, entre las cuales se destacan garantizar la continuidad de los aprendizajes de los alumnos, respetando sus procesos, transferir estrategias de enseñanza de un nivel a otro y aproximar los contenidos, experiencias, técnicas, estrategias que respeten las etapas de los alumnos. También, coinciden con los hallazgos de algunos estudios previos (Einarsdóttir, 2007; Ling Chan, 2012; Li y Hung, 2019; San Román, 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir et al., 2019; Nicholson, 2019; Urbina, 2019, 2020; Graham, 2019; Fridani, 2020) que, como encontraron que por lo general las emociones, intereses, necesidades y expectativas de los alumnos no se toman en cuenta, proponen que sirvan de base para la planificación, el diseño de estrategias y políticas educativas.

### **5.1.8 Problemas asociados a la transición**

Además de la ausencia de lineamientos académicos y curriculares que cohesionen de forma articulada el proceso educativo y favorezcan este tránsito, existen otros problemas relacionados con (a) la disparidad entre las expectativas de aprendizaje que tienen los padres y la escuela para los grados de preprimario y primero, (b) la ausencia de un PEC contextualizado y pertinente, (c) la falta de formación de las docentes para abordar de manera efectiva este proceso, (d) la ausencia de consenso del cuerpo docente sobre los aspectos pedagógicos que deben guiar el proceso educativo durante la transición, y (e) la falta (o desconocimiento) de un marco regulativo sobre articulación entre ambos niveles educativos, definido por el Ministerio de Educación.

González et al. (2019) también encontraron que la falta de formación del personal docente en un problema clave que debe resolverse si se quiere desarrollar transiciones exitosas en la escuela. Por ello, consideran necesario que las autoridades y las instituciones educativas diseñen y ejecuten programas de capacitación, actualización y acompañamiento a los docentes en servicio, en los cuales se estudie la transición y se exploren estrategias para favorecerla articulación entre preescolar y primer grado.

Las dificultades de los padres en el manejo de la transición de sus hijos de preprimario a primer grado están alrededor de: (a) la seguridad de sus hijos pequeños al pasar a primero, (b) la adaptación de los alumnos al nuevo grado, (c) su papel en el

acompañamiento académico de sus hijos, (d) la formación docente de las maestras del nuevo grado.

Los informantes coinciden en señalar como uno de los problemas esenciales que impiden el éxito de la transición es la falta de escenarios académicos formales e institucionales para discutir, estudiar y organizar estrategias que promuevan y faciliten articulación entre ambos niveles. Entre estos escenarios consideran necesario que el Ministerio de Educación cree y distribuya los lineamientos sobre la transición y desarrolle programas de educación continua, dirigidos a padres, docentes, directivos y técnicos, lo cual tiende a obstaculizar el éxito de la transición (Ahtola et al., 2016). Estos resultados coinciden con Abello (2008), quien encontró que el colegio objeto de su análisis no contaba con directrices institucionales para el manejo de las transiciones, a pesar de la importancia que supone la documentación institucional sobre la transición para el éxito de este proceso, lo cual, a su vez, coincide con un estudio reciente (Heiskanen, 2020).

En cambio, estos hallazgos difieren de Martino (2014) y Buitrago et al. (2018), quienes encontraron que la transición como un proceso integral que involucra a todos los agentes del proceso educativo, el cual se fundamenta en las distintas directrices institucionales que se les ofrece a los docentes. Por su parte, Nicholson (2019) y Urbina (2019) encontraron que los docentes disponían de la fundamentación institucional para promover prácticas pedagógicas que involucran docentes, alumnos y familia en la transición entre estos niveles.

También, los informantes observaron discontinuidad y falta de articulación en ambos centros educativos. Estudios previos los han identificado como factores obstaculizantes del proceso de transición (Balduzzi et al., 2019), que afectan la estabilidad emocional y social de los alumnos (Yeboah, 2002; White y Sharp, 2007). Similarmente, los resultados de Nicholson (2019) revelaron que los maestros y los alumnos estaban conscientes de que habría discontinuidad pedagógica en la transición del nivel inicial a primer grado. Estas eran atribuidas a factores ajenos a los docentes, especialmente a las limitaciones del Currículo Nacional, que establece diferencias metodológicas entre ambos niveles.

Como se ha encontrado en estudios previos (Cassidy, 2005; Stenseng et al., 2015; Acero et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Wong y Power, 2019a, 2019b; Parent et al., 2019; Hosokawa y Katsura, 2019; Couper y Rietveld, 2019), una transición manejada inadecuadamente puede tener efectos negativos en los alumnos: rechazo a la escuela, estados de llanto, irritabilidad, ansiedad, aislamiento, temor, alteración en sus patrones de sueño y de alimentación y depresión (Margetts, 2002; Hamerslag et al., 2018; Acero et al., 2019; Li y Hung, 2019).

Estas emociones negativas pueden tener un efecto negativo en el desempeño escolar de los alumnos y en su comportamiento a corto, mediano y largo plazo, como exclusión social, bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Cameron et al., 2015; Yeboah, 2002; Fabian y Dunlop, 2006). Coherentemente, algunos estudios previos primaria (Margetts, 2002; Yeboah, 2002; Hamerslag et al., 2018; Acero et al., 2019; Li y Hung, 2019) han encontrado que un buen desempeño académico representa que los alumnos se han adaptado apropiadamente social, emocional, psicológica, física e intelectualmente en primer grado.

Por lo tanto, estas actitudes y emociones negativas son un indicador de que la transición en ambos centros no fue exitosa. Para Yeboah (2002), Correia y Marques-Pinto (2016) y Couper y Rietveld (2019), la transición del nivel inicial a primaria se considera exitosa cuando a los alumnos les gusta ir a la escuela y están preparados social, emocional, psicológica, física e intelectualmente para ingresar y permanecer en primer grado.

La ausencia del trabajo conjunto, articulado, es uno de los principales problemas relacionadas con la transición. Se limitan a presenciar esporádicamente presentaciones de trabajos y proyectos. Además, estas actividades no son regulares, institucionales ni sistemáticas, no son accesibles a los padres y otros actores del proceso educativo, quienes manifestaron no tener acceso a la programación de esas actividades. Este resultado coincide con Gómez (2014) y Ahtola et al. (2016), quienes identificaron saltos metodológicos asociados a la transición del nivel infantil a primaria que generaban obstáculos.

Basado en la evidencia identificada en esta investigación, la transición estaría destinada al fracaso, pues, como encontraron Sepúlveda (2005), Gómez (2014) y

Martino (2014), las prácticas aisladas, el trabajo individual e independiente en cada nivel genera transiciones traumáticas, problemáticas para alumnos, padres y docentes. Por lo tanto, estos autores sugieren que se planifique de forma conjunta para abordar procesos, estrategias y competencias de forma similar en ambos niveles para generar un sentido integral, articulado.

Finalmente, otros indicadores de la discontinuidad curricular entre el preprimario y primer grado son las competencias, destrezas, habilidades, conocimientos y madurez social, intelectual y emocional que se desarrollan en preprimario y aquellas que se les exige a los alumnos en primero (Bagué, 2019). Estas, según Sepúlveda (2005), Martino (2014), Buitrago et al. (2018), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson et al. (2020), deberían abordarse, siguiendo los principios constructivistas (Coll, 1996; Carretero, 1996; Marshall, 1996; Serrano y Pons Parra, 2011), en un proceso psicogenético conjunto y articulado, en el cual el trabajo de primer grado suponga la continuación del preprimario, pero con mayor complejidad. Frente a esto, el currículo común para ambos grados pudiera preparar a docentes, padres y alumnos para que experimenten la transición como un proceso progresivo de desarrollo de competencias y conocimientos, como lo sugieren Martino (2014) y Ahtola et al. (2016).

Sin embargo, la discontinuidad en la enseñanza en el periodo de transición observada difiere de los hallazgos de Sepúlveda (2005), Peralta (2006) y Abello (2008), quienes encontraron que la continuidad y el abordaje conjunto entre grados favorecen la transición, les da soporte y estabilidad emocional y cognitiva a los alumnos. Otras experiencias exitosas reportadas en la literatura incluyen la realización de talleres de articulación dirigidos a docentes, equipos de gestión y padres (Sepúlveda, 2005; Ahtola et al., 2016; Buitrago et al., 2018).

## 5.2 Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue analizar los factores y los procesos involucrados en la transición del nivel de educación inicial a primaria en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana. Con tal propósito, como parte un estudio de casos, se realizaron entrevistas, observaciones y grupos focales a los diferentes agentes involucrados en la transición de preprimario y primer grado: alumnos, docentes, grupo de gestión y técnicas distritales. Además, se analizó la documentación oficial institucional disponible relacionada con la transición.

A partir de la caracterización de las percepciones de los informantes y las prácticas de transición implementadas en ambos centros educativos, se encontró que, aunque en ambos planteles tienen una infraestructura en buenas condiciones, el tamaño de las aulas, su iluminación, ventilación y ambientación, el mobiliario, los materiales, recursos y útiles escolares no son suficientemente adecuados a la matrícula de alumnos ni a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambos cursos.

Sin embargo, los cursos de preprimario tienen mejores condiciones que los de primer grado, en tanto que el baño de los alumnos está cerca del salón de clases, la metodología y las estrategias pedagógicas utilizadas son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, el espacio físico del salón permite una mayor movilidad y facilita realizar una gran variedad de actividades con la participación de los alumnos, lo que permite desarrollar su autonomía e independencia y entusiasmo. También, se generan relaciones afectivas y de confianza entre los alumnos y sus docentes.

En relación con el logro del objetivo específico 1: “Describir la conceptualización de la transición del nivel inicial a primaria de los agentes involucrados en el proceso de transición en ambos centros educativos”, podemos señalar que en primer grado, los alumnos y sus padres conciben los cursos y las maestras como más exigentes, centrados en el trabajo académico permanente, lo cual supone mayores niveles de exigencia en el logro de los aprendizajes propuestos para el grado y el cumplimiento estricto de las normas de disciplina y la planificación escolar.

La transición escolar es concebida como un proceso natural y normal de cambio entre grados, niveles, espacios o docentes, que viven los alumnos de forma individual. Para los alumnos, el tránsito de preprimario a primero les otorgará un paso adelante en

su condición de “niños grandes”, lo que les permitirá gozar de algunas “concesiones” que signifiquen mayor independencia y autonomía. Y aunque esta idea les entusiasma y anima para ver el cambio de forma favorable, no es menos cierto que para muchos de ellos la llegada a primero marcará la entrada a un ambiente de relaciones y espacios hostiles, donde deberán aprender a defenderse, a competir y a trabajar duro para cumplir con las exigencias de sus docentes y padres. Para casi todos, la llegada a primero disminuirá sus espacios y oportunidades para socializar y jugar libremente y a sus anchas.

En cuanto al logro del objetivo específico 2: “Analizar las prácticas educativas orientadas a favorecer el proceso de transición por parte de directivos, técnicos distritales y docentes del nivel inicial y primaria”, se identificaron algunas actividades para el abordaje de la transición de preprimario a primer grado, las cuales no se realizan de forma sistemática, institucional ni regular, si no que responden a iniciativas personales de las docentes, principalmente relacionadas con la adecuación del espacio físico y el mobiliario de primer grado y el uso de métodos de enseñanza similares. Entre estas destacan reuniones anuales, al final del curso escolar, entre la maestra de preprimario y la maestra de primero, el uso de la estrategia del portafolio en preprimario, que se comparte con las docentes de primer grado para ofrecer información de cada niño, y reuniones informativas con los padres al final del año escolar, para informar sobre el siguiente año escolar. Así mismo, como las primeras semanas en primer grado suelen ser críticas, se realizan algunas actividades parecidas a las que solían realizar en preprimario, de modo que se sientan a gusto.

Considerando el objetivo específico 3, “Describir las problemáticas que enfrentan los estudiantes en el proceso de transición entre ambos niveles”, se concluye que, debido a la ausencia de actividades de articulación adecuadas para esta transición, suele ser un proceso difícil y traumático para alumnos, padres y docentes. La transición educativa en los centros analizados confronta dos realidades diferentes, concebidas de forma excluyente. Además, implican cambios en la metodología de enseñanza, modelo educativo, horarios, rutinas y normas escolares, útiles escolares, juego, competencias. Por ello, conlleva algunas dificultades en el ámbito social, afectivo, psicológico y académico de los alumnos.

Por la complejidad del proceso, en el que todos los involucrados afectan y son afectados por su éxito o fracaso, se requiere que todos participen activamente en este proceso desde mucho antes de que finalice el año escolar en preprimaria, con actividades que impliquen mayores responsabilidades, compromisos, retos, dificultades, exigencias, complejidad y mayores desafíos sociales, afectivos y cognitivos, parecidas a las que tendrán que enfrentar los alumnos en el primer grado.

Los estudiantes reconocen que la transición de preprimaria a primer grado es el paso de un ambiente en el que pueden realizar actividades divertidas guiadas, asistidas y direccionadas por las docentes, a prácticas escolares más exigentes, limitadas por normas y reglas, que deben realizar de forma independiente y autónoma, siguiendo las indicaciones de las docentes. Eso implica que los alumnos cambian de estatus, lo cual supone asumir nuevos roles y responsabilidades, que les exigen y les permiten realizar otras prácticas.

Asimismo, se reconoce que un manejo inadecuado del proceso de transición les puede generar problemas a todos los agentes involucrados en los ámbitos emocional, social, cognitivo y académico. Por ejemplo, las políticas educativas en relación con la metodología de enseñanza para ambos niveles han generado problemas que impiden el logro de la articulación entre ambos cursos. La pedagogía por proyecto, que se usa en el nivel preprimario, ha generado problemas, pues no se usa en primer grado. También, el espacio físico es inadecuado para el número de estudiantes y para las condiciones ambientales de la institución; la dotación de materiales es insuficiente.

Adicionalmente, los padres y alumnos identificaron algunos problemas que han tenido que enfrentar durante la transición. Consideran que hay demasiado trabajo en clases y muchas tareas para la casa de lectura, copia, escritura y matemáticas. En ocasiones, el trabajo tiene un nivel de exigencia mayor a las capacidades y competencias de sus hijos. También, observan problemas de disciplina en primer grado, como ser objeto de agresiones de parte de otros alumnos, que los golpeen, les quiten sus meriendas y les dañan sus útiles escolares. Asimismo, perciben como problemático la severidad de las sanciones, castigos y penalizaciones que reciben por los retrasos, indisciplina, irresponsabilidad, bajo rendimiento o por incumplimientos de las tareas escolares.

El objetivo 4 busca “Describir las expectativas de los estudiantes en el proceso de transición entre ambos niveles”. Como respuesta a este objetivo, se identificaron distintas expectativas del paso de preprimario a primer grado. Se concluye que todos los agentes esperan que alumnos, padres y docentes de preprimario puedan relacionarse con las docentes y el entorno académico de primer grado desde antes que inicie el primer grado. También, esperan que los alumnos se sientan felices, queridos, seguros y motivados durante la experiencia de este proceso, que lo perciban como un logro alcanzado. Sin embargo, pronostican problemas, debido a la inmadurez de sus hijos, su indisposición para trabajar y seguir las normas de trabajo. También, reconocen que el bajo nivel de alfabetización y matemáticas alcanzado en preprimario les generará problemas, pues lo consideran como una condición necesaria para el ingreso y la permanencia en el grado.

Los alumnos prevén que podrían ser objeto de agresiones de parte de los alumnos grandes, habrá mucho trabajo de escritura y matemáticas y las tareas tendrán un nivel de exigencia superior a sus capacidades y competencias, pues, coincidiendo con los adultos, consideran que su nivel de alfabetización inicial y el conocimiento de matemáticas alumnos al egresar de preprimario es insuficiente para ingresar a primer grado.

Por ello, los padres procuran que sus hijos participen en actividades académicas de nivelación, como campamentos de verano, tareas dirigidas, para que se familiaricen con el primer grado, aprendan a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas antes de iniciar el primer grado. Además, crean espacios y rutinas de trabajo en el hogar, parecidos a los que encontrará en primer grado. De esta manera, procuran que se vaya generando un proceso de adaptación progresiva para que la llegada a primer grado no represente un cambio brusco, algo totalmente distinto, nuevo.

Respecto del objetivo específico 5: “Analizar los roles de los agentes involucrados en la transición”, se concluye que todos los actores, a excepción de los padres, reconocen tener un rol protagónico en el proceso de transición. La directora tiene el rol de motivadora, articuladora y apoyo a las docentes. Las docentes, por su parte, son mediadoras socioemocionales, para generar una actitud positiva de los alumnos en este difícil proceso de transición que los afecta conductualmente. Las técnicas tienen un rol clave, pero no lo ejercen suficientemente mediante el diseño e

implementación de acciones y actividades para la mejor comprensión y abordaje de esta transición educativa. Por su parte, los centros educativos se limitan a proporcionar los recursos materiales necesarios para la práctica pedagógica. Finalmente, aunque los padres tienen un rol protagónico para ayudar a que la transición se dé exitosamente, estos se consideran ajenos a los problemas relacionados con la transición y a sus soluciones.

Los actores consideran necesario que ambas docentes compartan información de los alumnos y, además, fundamentos teóricos pedagógicos y didácticos de las prácticas educativas relacionadas con la transición. Por ello, realizan actividades conjuntas, como reuniones, exposiciones, proyectos, actos cívicos, presentaciones artísticas, en las que ambos cursos, docentes y alumnos, se conocen y comparten. Eso les sirve para preparar emocionalmente a los alumnos, promoviendo una concepción de la transición de progreso, proyectando optimismo y confianza a los alumnos, para que vean que están avanzando y creciendo. También, los preparan socialmente, promoviendo su participación en situaciones en la que interactúan con los alumnos y las docentes de primaria.

En relación con el logro del objetivo específico 6, que persigue “Identificar los factores que influyen en el proceso de transición del nivel inicial a primaria”, se observaron algunos factores asociados. Los docentes, el equipo de gestión y las técnicas distritales han identificado la necesidad de formación docente para poder intervenir apropiadamente en la transición y ayudar a que los alumnos se desarrollen integralmente en un ambiente de armonía, pues no han recibido ninguna orientación, apoyo, o documentos para desarrollar su formación específica en el área de la transición educativa.

Además, se encontró que los currícula del nivel de Educación Inicial y Educación Primaria tampoco incluyen aspectos conceptuales, orientaciones pedagógicas ni estrategias didácticas para manejar la transición. Asimismo, otro factor obstaculizante es la falta de políticas institucionales para capacitar a los padres sobre los cambios que implica la transición y la manera cómo pueden intervenir en la escuela y en sus hogares. Por ello, se reconoce la necesidad de que se diseñen políticas inclusivas, horizontales.

Asimismo, las presiones relacionadas con el horario, la puntualidad, las normas y su nivel de desarrollo de la lectura, escritura y matemáticas les generan a los alumnos estrés, ansiedad, temores, miedos, hacen que rechace las clases de primer grado, afectan el éxito de la transición y obstaculizan el logro de los objetivos escolares.

También, algunos lineamientos y políticas educativas, como la prescripción del uso de estrategias de enseñanza diferentes en el nivel inicial y en primer grado, obstaculizan la transición en vez de articular los grados. También, el hecho de que no se les ofrezca a los padres programas o actividades de inducción, orientación, acompañamiento ni capacitación para afrontar la transición y ayudar a la articulación entre ambos cursos impide que ellos participen.

Por ello, proponen implementar la planificación y el trabajo conjunto entre los niveles, la integración de los padres en el proceso para el fortalecimiento de la articulación y el éxito del proceso de transición, y realizar actividades que les permitan a los alumnos conocerse, conocer a las docentes y, sobre todo, percibir que ambos grados son parte de un sistema interrelacionado.

Finalmente, el objetivo específico 7 busca “caracterizar la documentación institucional sobre la transición disponible en los centros educativos. Al respecto se encontró que no se dispone de documentación institucional emanada desde el Ministerio de Educación o de la propia institución educativa, en la que se les comunique a los docentes y al personal directivo de las instituciones sobre lineamientos que regulan, explican o fundamentan la práctica pedagógica en torno a la transición de preprimaria a primer grado.

También, consideran necesarios realizar ajustes institucionales a la planificación de los cursos, los diseños curriculares de ambos niveles y las políticas educativas nacionales que trata la articulación educativa. Entre las prácticas que se pueden realizar en el centro resaltan: realizar regularmente reuniones de trabajo planificadas desde la institución, para compartir experiencias, estrategias e información, incluir el tema de la articulación entre estos dos niveles en las propuestas curriculares de ambos niveles, capacitar a las docentes sobre los aspectos pedagógicos que implica la articulación, adecuar los aspectos físicos del salón de clases, el mobiliario, el ambiente y los recursos didácticos que consideran necesarios para de articular ambos grados y, finalmente,

realizar actividades informativas y formativas para los padres, de modo que se les ofrezca herramientas para que apoyen a alumnos y a docentes en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas.

Por su parte, entre las prácticas institucionales que debería realizar el Ministerio de Educación se encuentran: diseñar políticas educativas y lineamientos que orienten a las instituciones educativas para el manejo de esta transición, rediseñar el currículo de ambos niveles para integrarlos y establecer continuidad, progresión, articulación pedagógica y didáctica, elaborar guías con actividades que orienten a los centros educativos sobre qué hacer para articular esos niveles, capacitar a los técnicos distritales en el manejo de esta transición, para que puedan apoyar y acompañar a los centros educativos en su abordaje, analizar y aprender de experiencias internacionales exitosas para mejorar la calidad de la transición y establecer con precisión el perfil del egresado y los objetivos de cada grado, las competencias que los alumnos deben desarrollar.

Finalmente, las docentes consideran que no existen las condiciones institucionales mínimas para la integración de los cursos de preprimario y primer grado, para llevar a cabo un trabajo conjunto. Tampoco tienen la formación necesaria para garantizar una transición exitosa; por lo tanto, proponen que se diseñen programas de actualización y acompañamiento docente, que los formen para llevar a cabo una práctica docente que favorezca la articulación, el éxito de la transición.

### 5.3 Limitaciones

A pesar de que se lograron los objetivos del estudio, esta investigación no está exenta de limitaciones. Algunos factores relacionados con el diseño y desarrollo de la investigación pudieron influir en los resultados obtenidos. Por lo tanto, en futuros estudios, sería conveniente subsanar estos problemas para optimizar los resultados.

En esta investigación, se incluyeron como informantes a todos los agentes involucrados en el proceso educativo de los alumnos. Un número tan elevado de participantes imposibilita realizar un estudio de mayor profundidad, que implica un mayor número de entrevistas, observaciones y reuniones de los grupos focales, que permitan un conocimiento más profundo de las verdaderas perspectivas de los informantes.

También, el periodo inicial de inmersión no fue suficientemente extenso para que los informantes, docentes, niños y padres, aceptaran y se familiarizaran con la presencia habitual de la investigadora en la institución. Esto pudo haber impedido que se expresaran espontáneamente, con entera confianza. Por lo general, las respuestas no reflejaban sus concepciones sobre la transición. En cambio, estaban dirigidas a denunciar ciertas prácticas institucionales y gubernamentales, o a intentar convencer a la investigadora de que realizaban prácticas que favorecían la transición y, si no las realizaban, se justificaban indicando que se debían a factores externos, imposiciones institucionales, como un mecanismo de defensa, de protección.

Dadas las características del estudio y su amplitud en términos del número de informantes incluidos, no fue posible analizar en profundidad el origen de algunas prácticas de los informantes para determinar las posibles influencias que las pudieron haber generado. Igualmente, por la misma razón, no fue posible profundizar en algunas opiniones de los informantes para determinar si estaban en el plano discursivo (en lo que dicen) o si se trataba de sus concepciones (las ideas en las que creen y fundamentan su práctica).

## 5.4 Propuestas

Con base en las conclusiones y las limitaciones expuestas, en el ámbito de la investigación se recomienda lo siguiente:

En primer lugar, sería conveniente realizar estudios que analicen variables individuales, como la transición desde la perspectiva de los alumnos, los padres, los miembros del equipo de gestión, las docentes o las técnicas distritales. Esto aportaría información más específicas y profunda de los actores involucrados en el proceso educativo.

Adicionalmente, sería necesario estudiar las perspectivas espontáneas de los alumnos y las inducidas por la familia. De esa manera, se pueden identificar las prácticas y emociones espontáneas de los niños y aquellas que han sido inducidas por los miembros de la familia.

Por otro lado, se podría analizar la inclusión de la transición en los programas de formación docente de pregrado y posgrado en la República Dominicana. De esta manera, podrían surgir insumos importantes para realizar revisiones curriculares de los programas de las carreras de Educación de pregrado y postgrado.

También, se precisa analizar la inclusión de la transición en los programas de capacitación y actualización docente en la República Dominicana. Estos estudios pudieran contribuir con la reformulación los programas existentes y ofrecer ideas para la creación de nuevas formas de intervención.

Adicionalmente, sería pertinente analizar la influencia de las políticas educativas públicas, emanadas por el Ministerio de Educación Dominicano, sobre el abordaje de la transición de preprimario a primer grado. Los resultados de estos estudios también pudieran ayudar a crear un inventario de los factores favorecedores y obstaculizantes de la transición.

Además, sería importante analizar la influencia del diseño curricular vigente para el nivel inicial y primaria, aprobado por el Ministerio de Educación Dominicano, sobre en abordaje de la transición de preprimario a primer grado. Un estudio de esta

naturaleza también pudiera contribuir con el mejoramiento de los planes de estudio de educación inicial y primaria.

Al mismo tiempo, un estudio cualitativo de mayor envergadura requiere la participación de varios investigadores en la recolección y análisis de los datos, dedicados, al menos, a medio tiempo. El hecho de que los datos los haya recolectado una sola persona limitó su cantidad y calidad.

Para contribuir con el conocimiento en esta área, sería conveniente realizar estudios cualitativos específicos con niños, docentes, padres y miembros de los equipos de gestión. De esa manera, se podría profundizar en aspectos específicos que serían difíciles de observar en estudios con más involucrados, pues tienden a generar dispersión.

También, se podría contribuir con la formación del profesorado. Se podrían realizar programas piloto de formación del profesorado centrados en la escuela mediante la modalidad de acompañamiento pedagógico y evaluar su impacto en la actitud y práctica pedagógica de los docentes, y la actitud de padres y estudiantes. De esa manera, se podrían identificar buenas prácticas de formación en esta área.

Similarmente, se podrían desarrollar programas piloto de formación para padres y evaluar su impacto en la actitud de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda estudiar la influencia de la metodología de enseñanza utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la transición. Como un aspecto crucial para lograr el éxito de la transición, las estrategias de enseñanza pueden facilitar u obstaculizar la transición; por lo tanto, un estudio así ofrecería una gran contribución al respecto.

En cuanto a las recomendaciones para la práctica, se sugiere lo siguiente:

Primero, las autoridades educativas debieran incluir la transición en las actividades formativas para los técnicos distritales, de modo que ese tema pueda ser objeto de estudio en los programas de actualización y seguimiento docente.

Segundo, el equipo directivo y docente de cada institución pudiera incorporar la transición como tema de análisis y discusión en los talleres para padres, para aportar información valiosa que les permitan participar activamente en este importante proceso.

Tercero, Primero, las autoridades educativas debieran incluir la transición como tema de análisis y discusión en los programas de actualización y seguimiento docente. De esa manera, se pueden consolidar buenas prácticas y cambiar aquellas que no favorecen el proceso.

Cuarto, se deberían crear actividades formativas e informativas, sistemáticas e institucionales, para estudiar la transición entre preprimaria y primer grado en cada centro educativo. De esa manera, la transición formará parte de los temas cotidianos, lo que puede fortalecer la formación.

Quinto, se deberían crear y/o actualizar los lineamientos educativos institucionales relacionados con la transición basados en las expectativas, necesidades, intereses y problemas que enfrentan los alumnos. Estos documentos deben estar a la disposición del personal docente, directivo y del equipo de gestión de todos los centros educativos.

Finalmente, se sugiere realizar cursos, talleres o seminarios de actualización docente para los docentes de preprimaria y primer grado en la propuesta didáctica constructivista, en especial para tratar lo referido al aprendizaje de la lengua escrita y la alfabetización inicial desde la concepción psicogenética.



## REFERENCIAS

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Manizales. <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/536/AbelloCorreaRocio2008.pdf?sequence=1>
- Aboal, V., y Sarmiento, Y. (2020). *El proceso de articulación entre nivel inicial y primer grado como favorecedor u obstaculizador de la adquisición de la lecto-escritura: estudio de caso en la Escuela Bernardino Rivadavia*. [Trabajo de grado]. Universidad Católica de Córdoba. [http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2819/1/TF\\_Aboal\\_Sarmiento.pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2819/1/TF_Aboal_Sarmiento.pdf)
- Acero, L, Mora, A., y Torres, S. (2019). *Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva*. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9841/TO-21946.pdf?sequence=1>
- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K., y Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: a solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168–181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., y Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>

- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-355. <https://search.proquest.com/openview/d8a8ee14c30201756b09aac1cd114659/1?pq-origsite=gscholar&cbl=11185>
- Alderman, H., Behrman, J. R. Lavy, V. Y., y Menon, R. (2001). Child health and school enrollment: a longitudinal analysis. *Journal of Human Resources*, 36(1), 185-205. <https://www.jstor.org/stable/3069675>
- Alfaro, P. L. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 779-794. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300009>
- Altez, Y. (2000). Hacia una hermenéutica de la identidad cultural. *Relea*, 12, 119-133.
- Altez, Y. (2016). Hermenéutica y configuración histórica de identidades culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXII (44), 63-80. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31648715005/31648715005.pdf>
- Alvarado, M., Galaverna, C., y Maibach Arnaudo, M. (2020). *El proceso de articulación entre el nivel inicial y el nivel primario. Perspectivas y reflexiones en vías de la continuidad pedagógica* [Tesis de grado]. Universidad Católica de Córdoba. [http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2478/1/TF\\_Alvarado\\_Galaverna\\_Maibach.pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2478/1/TF_Alvarado_Galaverna_Maibach.pdf)
- Alvarado, M. (2010). Notas sobre la metodología cualitativa y su uso en la investigación educacional. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(17), 87-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116388005>
- Alvarado, S. (2009). *Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política*. Idie-Editorial.
- Alvarado, S. V., y Suárez, M. C. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para alumnos y alumnas. *Infancias Imágenes*, 9(1), 70-84. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/4487/6228>

- Alvarado, S. y Carreño, M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5.
- Álvarez, G. y Jurgenson, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anand, S., y Sen, A. (2000). Human development and economic sustainability. *World Development*, 28(12), 2029-2049.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Apostolou, Z., y Stellakis, N. (2020). Teachers' perceptions of integrating kindergarten and first-grade primary school language curricula. *Journal of Childhood, Education y Society*, 1(2), 87-102. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201234>
- Aranda, R. y Andrés, C. (2004). La organización de la atención temprana en la Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 217-246. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1142249.pdf>
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arenas, P. (2001). *Percepción de estudiantes de educación parvularia y educación general básica de la Universidad de Los Lagos, sobre la problemática de articulación entre ambos niveles*. Osorno.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., y Shallwani, S. (2008). Transition to school: reflections on readiness. *Journal of Developmental Processes*, 3(2), 26–38. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.489.5202yrep=rep1ytype=pdf>
- Attanasio, O., Grantham-McGregor, S., Fitzsimons, E., Rubio-Codina, M., y Meghir, C. (2013). *Enriching the home environment of low-income families in Colombia: a strategy to promote child development at scale*. Mathematica Policy Research.

- Aulicino, C. y Díaz Langou, G. (2015). *Políticas públicas de desarrollo infantil en América Latina: panorama y análisis de experiencias*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Aznar, P. (1992) *Constructivismo y educación*. Tirant lo Blanch.
- Baesbridge, J., Meyers, M. K., Tanaka, S. y Waldfogel, J. (2005). Who gets and early education? family income and the enrollment of three-to-five-years-olds from 1968 to 2000. *Social Science Quarterly*, 86(3), 724-745.
- Bagué Grifoll, J. (2019). *Children in preschool class have to learn to sit a bit more”: Swedish preschool, preschool class and primary school teachers’ perspectives on the transition from preschool to school*. Jönköping University.
- Baker, H. y López, F. (2010). *Early childhood stimulation interventions in developing countries: a comprehensive literature review* (No. 5282). Institute of Labor Economics (IZA).
- Bakken, L., Brown, N., y Downing, B. (2017). Early childhood education: the long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M., Mlinar, M., y McKinnon, E. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. ERI.
- Banco Mundial. (2015). *Discurso del presidente del Grupo Banco Mundial, Jim Yong Kim “Prosperidad compartida: Igualdad de oportunidades para todos”*. Autor. <https://www.bancomundial.org/es/news/speech/2015/10/01/speech-world-bank-group-president-shared-prosperity-equal-opportunity>
- Barba, B. (2005). Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-9.pdf>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

- Barnett, W. S. (1992). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279-312. <https://www.jstor.org/stable/145736>
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 2(2), 204-207. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0275>
- Barnett, W. S. y Belfield, C. R. (2006). Early childhood development and social mobility. *Future Child*, 16(2), 73-98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1042214.pdf>
- Barreto Tovar, C., y Gutiérrez Amador, L., y Pinilla Díaz, B., y Parra Moreno, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 11-31. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Barrio, B. P., y Fernández, J. A. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Práxis Sociológica*, 17, 137-156. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4776502.pdf>
- Barrio del Castillo, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (2011). Métodos de investigación educativa. 3.º *Magisterio Educación Especial, Universidad Autónoma de Madrid*. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est\\_Casos\\_doc.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf)
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC*. Síntesis.
- Behrman, J. (2017). *Apoyando el desarrollo en la primera infancia: Desde la ciencia a la aplicación a gran escala Lanzamiento Lima de Perú*. Unicef. [https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/Apoyando\\_\\_el\\_desarrollo\\_en\\_la\\_primera\\_infancia\\_-\\_desde\\_la\\_ciencia\\_a\\_la\\_aplicacion\\_a\\_gran\\_escal.pdf](https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/Apoyando__el_desarrollo_en_la_primera_infancia_-_desde_la_ciencia_a_la_aplicacion_a_gran_escal.pdf)
- Beltrán, M. (1986). Cuestiones previas acerca de la ciencia de la realidad social. En García, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (eds.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 17-29). Alianza Editorial.

- Bennett, J. (2006). Las transiciones en los primeros años: Una oportunidad para el aprendizaje. *Espacio para la Infancia. Fundación Bernard van Leer*, 26, 14–208.
- Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn Bacon.
- Berger, P., y Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores.
- Bernal Guerrero, A. (2003). El constructo "madurez personal" como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, LXI(225), 243-262. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/225-03.pdf>
- Berríos, A., Bustos, C., Díaz, J., Oyaneder, M., y Verdugo, M. (2009). *Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición de educación general Unidad de educación parvularia*. Ministerio de Educación de la República de Chile. <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2799/201302151540030.ORIENTACIONES.pdf?sequence=1>
- Besi, M., y Sakellariou, M. (2019a). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6, 33-36.
- Besi, M., y Sakellariou, M. (2019b). Factors Associated with the successful transition to primary school. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 64-74. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/viewFile/2242/4881>
- Bick, J., y Nelson, C. A. (2015). Early adverse experiences and the developing brain. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 177–196. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.252>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blacher, J., y McIntyre, L. (2006). Transition from Preschool to" BIG SCHOOL. *The Exceptional Parent*, 33(2), 56-58.

- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., y Devercelli, A. E. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90.
- Bolívar, C. R. (2017). Neurociencia y Educación. *Paradigma*, 14, 90-108.
- Boyle, T., Grieshaber, S., y Petriwskyj, A. (2018a). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170–180. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>
- Boyle, T., Petriwskyj, A., y Grieshaber, S. (2018b). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 419–434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Noveduc.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*, 11. National Academy Press.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... y MacMillan, H. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. En H. Fabian y A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 52-63). Psychology Press.
- Broström, S. (2019). Children's views on their learning in preschool and school 1: Reflections and influence on practice. En S. Dockett, J. Einarsdóttir, y B. Perry (Eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 84-98). Routledge.
- Buitrago, T., Palacios, M., y Zuluaga, J. (2018). *Las transiciones escolares y su impacto en la dimensión socio afectiva en los alumnos de 5 a 6 años de edad en la institución educativa Manuela Beltrán sección San José* [Trabajo de grado].

Universidad de San Buenaventura.  
[http://45.5.172.45/bitstream/10819/5587/1/Transiciones\\_Escolares\\_Impacto\\_Buitrago\\_2018.pdf](http://45.5.172.45/bitstream/10819/5587/1/Transiciones_Escolares_Impacto_Buitrago_2018.pdf)

- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., y Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., y Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burnier, S. (2001). Pedagogia das competências: Conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do Senac, 27*. [http://www.senac.br/informativo/BTS/27\\_3/boltec272e.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/27_3/boltec272e.htm)
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7*(2), 11-22. <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Caine, R. y Caine, G. (1998). *How to think about brain. A set of guiding principles for moving cautiously when applying brain research to the classroom*. The School administrator Web Edition. <http://www.aasa.org/publications/sa/1998/01/caine.htm>
- Cameron, C. A., Pinto, G., Hunt, A. K., y Léger, P.-D. (2015). Emerging literacy during “Day in the Life” in the transition to school. *Early Child Development and Care, 186*(9), 1476–1490. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1105800>
- Campos, M. (2005). Una reevaluación del conductismo radical. *Liberabit. Revista de Psicología, 10-11*, 5-17.
- Capo, J. S. (1986). Psicología humanista y educación. *The UB Journal of Psychology, 34*, 85-102.

- Cardemil, C., Álvarez M., y Giacconi, E. (1994). *En búsqueda de la articulación pedagógica entre el nivel preescolar y los primeros años de enseñanza básica*. CIDE. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8208.pdf>
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza*. Diada Editora.
- Carretero, M. (1996), Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja. *Anuario de Psicología*, 69, 183-187
- Casassus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. *Boletín UNESCO* 50, 47.
- Cassidy, M. (2005). "They do it anyway": a study of Primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early Years*, 25(2), 143–153. <https://doi.org/10.1080/09575140500127923>
- Castorina, J. A. (1996). El legado de Piaget para la educación. *El desafío, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(3), 21-35.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de alumnos, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXX(253), 537-552.
- Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Revista Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53-64.
- Chadwick, C. (2004). Por qué no soy constructivista, Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 31. <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-08.htm>
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 31(4), 111-126.
- Chanet, J. (2005). *De las políticas a las poéticas de la identidad cultural*, *Témata*, 35, 611-618.

- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 100-106.
- Cid, F. M. (2001). Neurociencia y educación. *Campos*, 3.
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., ... y Claeson, M. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), 605-658.
- Coba-Rodríguez, S., y Jarrett, R. L. (2020). An investigation of the perspectives of low-income Latina mothers with preschoolers transitioning to kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-35. <https://doi.org/10.1177%2F1468798420901822>
- Cobb, P. y E. Yackel (1996). Constructivist, emergent, and socio-cultural Perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 175-190.
- Colby. B. N. (1996). Cognitive anthropology. En D. Levinson D. y M. Ember M. (Eds). *Encyclopedia of Cultural Antropology*. Henry Holt.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma postura epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153- 178.
- Consejo Nacional para la Niñez (CONANI) (2011). *Lineamientos de política pública a favor de la primera infancia, enmarcadas en el cumplimiento de la estrategia nacional de desarrollo*. Autor. <http://conani.gob.do/transparencia/Descargas/33/lineamientos/170/lineamientos-politica-publicas-a-favor-de-la-primera-infancia-end.pdf>
- Consejo Nacional para la Niñez (CONANI) y Unesco (2012). *Diagnóstico sobre la situación de la atención a la primera infancia en la República Dominicana*. Autor. <http://conani.gob.do/transparencia/Descargas/218/informe-pais/169/informe-pais-diagnostico-primera-infancia.pdf>

- Cook, K., y Coley, R. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>
- Corbetta, P. C. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12- 34.
- Correa Rambay, K. P., y Rambay Cruz, J. E. (2015). *Identificación de las aptitudes evolutivas y madurativas de los alumnos y alumnas*. Trabajo de grado. Universidad Técnica de Machala. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/4357/1/CD00676-2015-TRABAJO%20COMPLETO.pdf>
- Correia, K., y Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Corsaro, W., y Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16-33.
- Couper, L., y Rietveld, C. (2019). Moving from early childhood to primary school playgrounds. En L. Couper, y D. Sutherland (eds.), *Learning and connecting in school playgrounds: Using the playground as a curriculum resource*. Routledge.
- Cox, S., y Robinson- Pant, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: Children as action researchers. *Educational Action Research*, 16(4), 457-468.
- Creswell, J. (2002). *Educational research. planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods and approaches*. SAGE Publications.

- Cruces, M. G. A. (2012). *La persona como eje fundamental del paradigma humanista*. [Tesis de maestría]. Universidad de Guanajuato. <http://www.repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/2103>
- Cruz, J. C. O., Toro, A. O., y Duarte, V. V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- Cuevas, M. (2012). Ambientes de aprendizaje su influencia en el desarrollo de habilidades de pensamiento. En V. Muñoz (ed.), *Casos de Investigación e Innovación: Procesos para la Transformación de Las Prácticas e Instituciones Educativas*. Palibrio.
- Cunningham, H. (1999). Los hijos de los pobres: La imagen de la infancia desde el siglo XVII. El derecho a tener derecho. *Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*, 2, 251-266
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238.
- Dahlberg, G. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. Falmer Press.
- Danzinger, S. y Waldfogel, J. (2000). *Seeing the future: investing in children from birth to college*. Russel Sage Foundation.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. *Critical studies in education and culture*. Bergin and Garvey.
- De Francisco, M. J. (2005). Bases pedagógicas de la atención temprana: La atención a la primera infancia desde un contexto educativo; diseño curricular de la Educación Infantil. La escuela infantil. En P. Gutiérrez, (Coord.), *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp. 89-205). Editorial Complutense.

- Delval, J. (1997). ¿Cómo se construye el conocimiento? *Revista Kikiriki Cooperación Educativa*, 44-54.
- Departamento de Educación de EE. UU. (1990). *Excelencia en Educación Temprana. Definiendo características y estrategias para la próxima década*. Oficina de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.
- Derry, S. J. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31(3), 163-174.
- Descombe, M. (2003). *The good research guide. Small-scale social research projects* (2da. ed.). Open University Press.
- Diario Libre (16-08-2012). *Presidente Medina anuncia el programa Quisqueya sin Miseria*. <https://www.diariolibre.com/actualidad/presidente-medina-anuncia-el-programa-quisqueya-sin-miseria-LPDL348201>
- Díaz Barriga, F., y Rigo, M. (2000). *Formación docente y educación basada en competencias*. CESUUNAM.
- Díaz Barriga, Á. (Coord.). (2003). *La investigación curricular en México en la década de los noventa* (Tomo 5). CESU-SEP-COMIE.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Dickinson, D. (2000-2002). *Questions to Neuroscientists from Educators*. <http://www.newhorizons.org/neuro/dickinsonquestions.htm>
- DIGEPEP. (2018). *Memoria institucional*. <https://transparencia.digepep.gob.do/download/199/memorias-institucionales/2257/memoria-institucional-2018.pdf>

- DIGEPEP. (2020). *Comisión de Atención a la Primera Infancia*.  
<https://presidencia.gob.do/noticias/aprobado-plan-para-protger-y-atender-la-primer-infancia>
- Dockett, S., y Perry, B. (2006). *Starting school: a handbook for early childhood educators*. Pamedelon Press.
- Doek, J.E., Krappmann, L.F. y Lee, Y. (2006). Introduction to the General Comment (págs. 35–39). La Haya: Fundación Bernard Van Leer / UNICEF / Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., y McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291–300.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.012>
- EDUCA. (2015). *Informe del progreso educativo*. <http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/07/AF-Informe-Progreso-Educativo-EDUCA.pdf>
- EDUCA. (2016). *Informe del progreso educativo. ¡Decididos a mejorar!* Autor.  
<http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/07/AF-Informe-Progreso-Educativo-EDUCA.pdf>
- EDUCA. (2017). *Congreso Internacional de Educación Aprendo*.  
<http://educ.org.do/aprendo2017/>
- Einarsdóttir, J. (2007). Children’s voices on the transition from preschool to primary school. En A. Dunlop y H. Fabian (eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 74-91). Londres: McGraw-Hill Education.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., y Perry, B. (2019). Children’s perspectives of transition to school: Exploring possibilities. En S. Dockett, J. Einarsdóttir, y B. Perry (eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 1-13). Routledge.

- Emfinger, K. (2012). Literacy readiness: transitional partnerships between preschool and kindergarten. *Childhood Education*, 88(4), 258–265. <https://doi.org/10.1080/00094056.2012.699863>
- Entwisle, D. R., y Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Escobar de Murzi, F., y Silva, M. (2007). El aula conjunta preescolar - primer grado. Una experiencia de articulación pedagógica. *Laurus*, 13(24), 408-431. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485020.pdf>
- Escobar-Pérez J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., Blanco-Villaseñor, A., & Anguera, M. T. (2017). Systematic observation: relevance of this approach in preschool executive function assessment and association with later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8, 2031. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02031>
- Espinosa, F. J. G., García, Á. R. R., y Rodríguez, A. N. (2018). Juego y actividad física como indicadores de calidad en Educación Infantil. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 252-257.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. EE. UU: McGraw Hill
- Evans, C., Alomair, A., Bashir, N., George, J., Moe, M., Attridge, M., ... Railton, L. (2015). Manage the emotional needs of learners in teaching sessions. *Education for Primary Care*, 26(5), 353–355. <https://doi.org/10.1080/14739879.2015.1079436>
- Fabian, H., y Dunlop, A.W. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Childhood Development*, 42(40).

- Fagundes, C., y Saraiva, M. (2019). La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. Un estudio exploratorio en Brasil. *Educar*, 55(2), 381-399. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1021>
- Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-23.
- Farran, D. C., y Hofer, K. (2013). Evaluating the quality of early childhood education programs. *Handbook of research on the education of young children* (pp. 426-437). Routledge.
- Faur, M. D. (2017). *Puntos de encuentro... entre nivel inicial y primario. Articulación metodológica entre Nivel inicial (sala de 5 años) y nivel primario (primer grado)*. [Trabajo de grado]. Universidad Siglo 21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13778/FAUR%20MERCEDDES%20DALILA.pdf?sequence=1>
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O., y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria: Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133.
- Figuroa-Céspedes, I. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131.
- Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years: An International Research Journal*, 3(1), 31-42. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.512557>
- Fiuza Asorey, M. J., y Sierra Martínez, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1). <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1818>

- Folgar, M. I., Rey, C. N., y Lamas, M. F. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23.
- Fontil, L., Sladeczek, I., Gittens, J., Kubishyn, N., y Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 88, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006>
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). Foro Mundial sobre la Educación marco de Acción de Dakar «La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 22. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm>
- Franco, P. (2017). La influencia del ambiente en las conductas pro sociales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(2), 1-4.
- Frankel, R. (1999). Standards of qualitative research. En B. Crabtree y W. Miller (eds.), *Doing qualitative research*. Sage.
- Fridani, L. (2020). First Grade Teachers' Expectations of Children's Skills in Transition to Primary School. *Indonesian Journal of Economics, Social, and Humanities*, 2(1), 51-63. <http://ijesh.unri.ac.id/index.php/ijesh/article/download/38/27>
- Fundación Bernard van Leer. (2006). El continuum desde el hogar a la escuela. En Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje. *Espacios para la Infancia*. 26.
- Fundación Bernard van Leer. (2016). *Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala. Un resumen ejecutivo de la serie de The Lancet*. <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/02/2003-MNCAH-SPAN.pdf>
- Fundación Bernard van Leer. (2017). *Lanzamiento de la Serie The Lancet sobre desarrollo infantil temprano*. [https://www.nyas.org/media/14378/mexico\\_the\\_lancet\\_final\\_web\\_-1-\\_28april2017.pdf](https://www.nyas.org/media/14378/mexico_the_lancet_final_web_-1-_28april2017.pdf)

- Gallego-Badillo, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo*. Mesa Redonda Magisterio.
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., y Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.
- García, F. A., Sánchez, M.C., Escorcía, C.T., y Castellanos, P. (2012). Valoración de la coordinación entre atención temprana y educación infantil por educadores de escuelas infantiles. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 41, 145-161.
- García, M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Seminario sobre Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194).
- García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, 2(2), 113-122.
- Geertz, C. (2003). *Impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre*. En *colectivo de autores. Antropología social*. Ed. Félix Varela
- Gil, D., D. Carrascosa, A. Dumas, C. Furió, R. Gallego, A. Gené, E. González, G. Guisásola, J. Martínez, A. Pessoa, J. Salinas, H. Tricárico, y P. Valdez (1999). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 503-512
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gochros, H. L. (2005). Interviewing. *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*, 7, 245-270.
- Gómez, J. (2018). Neurociencias y Educación. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 17-34.

- Gómez, M. (2000). Memoria, diarios y cintas de vídeo. La grabación de vídeos en el campo y su análisis como técnica de investigación antropológica. *Revista de Antropología Social*, 9, 199-209.
- Gómez, S. (2014). *Análisis de la transición infantil-primaria desde la perspectiva del profesorado*. Tesis sin publicación. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5912/TFM-B.77.pdf?sequence=1>
- González Delgado, M. (2014). Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica. *Social and Education History*, 3(1), 103-105.
- González-, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2019). Comparative study of the transition from early childhood to primary education in the European Union: teacher training. En *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 177-180). Association for Computing Machinery.
- Graham, A. (2019). Giving parents a voice: Strategies to enhance parent capacity to support transition to school. *Australian Educational Leader*, 41(3), 52-61. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=751566600050422;res=IE LAPA>
- Grantham, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., y Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The International Child Development Steering Group*, 369(9555), 60-70.
- Greenbaun T. (2001). *The handbook for the focus group*. Sage Publications.
- Guitart, M. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 22, 47-62.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Sage Publications.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*. Sage.
- Haddad, L. (2002). An integrated approach to early childhood education and care. *Early Childhood and Family Policy Series*, 3, 7-15.

- Hamerslag, R., Oostdam, R., y Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412035>
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Heckman, J. (2010). *Enciclopedia del desarrollo de la primera infancia*. Centre of Excellence for Early Childhood.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Heckman, J. J. y Schultz, H. (2010). Invertir en la primera infancia. En *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, (pp. 1-2). Centre of Excellence for Early Childhood. <http://www.encyclopedia-infantes.com/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia/segun-los-expertos/invertir-en-la-primera-infancia>.
- Heiskanen, N. (2020) Constructing appropriate information in school transition. documents as institutional agents of topicalising children's (in)capabilities and pedagogical practices. En M. Alasuutari, H. Kelle, y H. Knauf (eds.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28193-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28193-9_5)
- Heller, A. (1994). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Editorial Península.
- Helm, A., McCormick, S., Deater, K., Smith, C, Calkins, S., y Bell, M. (2019). Parenting and children's executive function stability across the transition to school. *Infant and Child Development*, 29(1), e2171-79. <https://doi.org/10.1002/icd.2171>

- Hermosilla, B. (1999). *La educación parvularia en la reforma: una contribución a la equidad*. Tesis de grado. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1375904>
- Hernández Ortiz, M. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la transición escolar entre los niveles de educación inicial y primaria. *Revista del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 20, 45-61.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 122, 38-77.
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Revista Venezolana de Investigación*, 5(1), 1-22.
- Hill, J. L., Waldfogel, J., y Brooks-Gunn, J. (2002). Differential effects of high quality childcare. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21, 601- 627.
- Honrubia, Á. R., Rodríguez, R. M. S., y Hernández, B. M. (2018). Preparar al alumnado para el acceso a la lecto-escritura en Educación Infantil. En *Edunovatic 2017. Conference Proceedings* (pp. 965-969). Adaya Press.
- Horno, P. (2004). *Educando el afecto: Reflexiones para familias, profesorado, pediatras*. Graó.
- Hosokawa, R., y Katsura, T. (2019). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/1/21/pdf>
- Huertas, E., & Vigier, F. J. (2010). El Grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: Dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181–196. <http://www.entreculturas.uma.es/n2pdf/articulo11.pdf>

- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad-IDEC. (2013). *Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad*.  
<http://www.idec.edu.do/Home/QuienesSomos>
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad-IDEC. (2016).  
<http://www.idec.edu.do/Home/QuienesSomos>
- Irwin L, Siddiqi A. y Hertzman C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: Un potente ecualizador. Informe Final*. WHO.
- Jackson, J. E. (1990). Fieldnotes as a symbol of professional identity. En R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes. the makings of anthropology*. Cornell University Press.
- Janesick, V. J. y Janesick, V. J. (1998). *Stretching exercises for qualitative researchers*. Sage.
- Jensen, E. (2000a). Brain-Based Learning: A Reality Check. *Educational Leadership*, 57 (7), 76-80.
- Juan, I. J. (2013). *Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo*. Universidad de Alicante.  
<https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335103.pdf>
- Juárez-Hernández, L. G., y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39(53).
- Kagan, S. L., Araujo, M. C., Jaimovich, A., y Aguayo, Y. C. (2016). Understanding systems theory and thinking: Early childhood education in Latin America and the Caribbean. *The Sage handbook of early childhood research* (pp. 163-184). SAGE.
- Kamerman, S. B., & Gabel, S. G. (2006). Social protection for children and their families: A global overview. En *Conference on social protection initiatives for children. Graduate Program in International Affairs at the New School*. Octubre del 2006.

- Karila, K., y Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: Developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M., y Young, N. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical y Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63-90. doi:10.1080/J006v23n01\_05
- Kitzinger J. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
- Kohli-Lynch, M., Tann, C. J., y Ellis, M. E. (2019). Early Intervention for children at high risk of developmental disability in low- and middle-income countries: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4449. doi:10.3390/ijerph16224449
- Kraft-Sayre, M. E., y Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, y Schools*. Documento de ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479280.pdf>
- Kupersmidt, J. B., y Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., y Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En F. Cousiño Donoso y A. Foxley (eds.), *Políticas Públicas para la Infancia*. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Latorre, A. et al. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. GR.

- Lawson, J. R. (2001). Brain-based learning: The brain is the seat of all learning. *Encyclopedia of Educational Technology*.  
[Http://www.coe.sdsu.edu/eet/articles/brainbased/start.htm](http://www.coe.sdsu.edu/eet/articles/brainbased/start.htm)
- León, Z. (2011). La transición entre la educación inicial y la escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 35(72), 189–204.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3814595.pdf>
- Lera Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Li, J. y Hung, E. (2019). Teacher–student conflict and preschoolers’ adjustment in the transition to primary school: The role of child self-regulation and parents’ positive relations with others. *Early Education and Development*, 30(3), 423-437. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535227>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Ling Chan, W. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Lohaus, A., Elben, C., Ball, J., y Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24(2), 161-173.
- López Estrada, R. E., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61.  
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2711>
- López, J. (2015). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. [Tesis de grado]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S., (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.

- Mager, U., y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational research review*, 7(1), 38-61.
- Malaguzzi, L. (1998). *PART I: HISTORY. The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*. Advanced Reflections.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358, 483- 488.
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del Desarrollo Humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3, 12-22.
- Margetts, K. (2002). Transition to school-complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.  
<https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Marques, R. y Pereira, M. (2012). Teoría fundamentada em dados: Uma experiência metodológica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social-ReLMIS*, 3(2), 7-19.  
<http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/43/26>
- Marshall, H. H. (1996). Implications of differentiating and understanding constructivist approaches. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 235-240.
- Martín, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. [http://enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Martínez, M. y Zuluaga. J. (2017). *El cerebro educable*. Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, S. (2015a). El compromiso interpretativo: Un aspecto ineludible en la investigación cualitativa. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33, 58-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12042407005>
- Martínez, S. (2015b). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.

- Martino, S. (2014). *La transición educativa desde la educación infantil a la educación primaria: la visión del profesorado de ambas etapas educativas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria. <http://repositorio.unican.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10902/5059/MartinoSanchoSilvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.
- Matzneff, G. (1997). *De la ruptura*. La Nouvelle Quotidien.
- May, C. R., y Campbell, R. M. (1981). Readiness for learning: assumptions and realities. *Theory into Practice*, 20(2), 130-134.
- Mays, N. y Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *British Medical Journal*, 320, 50- 52.
- McInnis, C., James, R., y Hartley, R. (2000). *Trends in the first-year experience in Australian universities*. University of Melbourne. Centre for the Study of Higher Education (CSHE). <https://www.voced.edu.au/content/ngv:37174>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (2da ed.). Ediciones Morata, S. L.
- McLean, K., Edwards, S., Evangelou, M., y Lambert, P. (2017). Supported playgroups in schools: bonding and bridging family knowledge about transition to formal schooling. *Cambridge Journal of Education*, 48(2), 157–175. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1268569>
- McNamara, O., Roberts, L., Basit, T. N., y Brown, T. (2002). Rites of passage in initial teacher training: ritual, performance, ordeal, and numeracy skills test. *British*

- Medina, D. (2013). *Decreto Presidencial 102-13*. Presidencia de la República Dominicana.
- Medina, J. (2006). *Propuesta para fomentar eficazmente desde la gerencia escolar el proceso de articulación del nivel de educación inicial con la primera etapa de educación básica en la parroquia La Sabanita de la ciudad de Bolívar*. Tesis de maestría. Universidad de Oriente.
- Mendieta, P. y García, F. A. (1998). Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: Organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, 29(4), 11-22.
- Mieles, M. D., y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *RLCSNJ*, 8(2).
- Miguel, F. (2010). Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas: Integración de métodos mediante el uso conjunto de ATLAS/ti y SPSS. *Revista de Sociología*, 95, 507-529.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- MINERD. (1997). *Orden Departamental 05-97: Establece los organismos de participación estudiantil*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- MINERD. (2000). *Ordenanza 09-2000: instituye los comités de cursos y asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela, en los niveles inicial, básico y medio*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. .
- MINERD. (2008). *Ordenanza 02-2008: Que Establece el Reglamento de las Juntas Descentralizadas*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- MINERD. (2011). *Estudio sobre la evaluación de la calidad de la educación inicial componente mejoramiento de la calidad del grado preprimario. evaluación final*

del programa. Autor. <http://idec.edu.do/Archivos/2011-06-06%20Informe%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20W2010%20revisado.pdf>

MINERD. (2012). *Informe final de Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad*. Autor. <https://www.minerd.gob.do>

MINERD. (2013). *Manual operativo de centro educativos públicos*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

MINERD. (2014a). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación. <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-INICIAL.pdf>

MINERD. (2014b). *Diseño Curricular de Primer Ciclo del Nivel Primario*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación. <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/MusI-diseno-curricular-del-nivel-primario-primer-ciclopdf.pdf>

MINERD. (2017). *Evaluación Diagnóstica Nacional*. <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vfus-informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado-pdf.pdf>

MINERD. (2018a). *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana* (2014-2030).

MINERD. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_republica\\_dominicana\\_0349.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf)

MINERD. (2018a). *Manual Operativo de Distrito de Educación*. MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/JhqD-manual-operativo-de-distrito-de-educacionpdf.pdf>

Minte M., y Villalobos C. (2006). Gestión ética del trabajo pedagógico en el mundo globalizado. Aporte para el enfoque de competencias. *Horizontes Educativos*, 11. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917575002.pdf>

- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Montenegro, L., García, L., Viñas, R., Santos, M., Velázquez, M., y Fernández, A. (2015). *Informe programa: el desarrollo de la lectura y la escritura en el primer ciclo de la escuela primaria a través del programa escuelas efectivas-lengua española*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.  
[http://leicedile.pucmm.edu.do/greenstone3/sites/localsite/collect/leccedil/index/assoc/HA\\_SHe22a.dir/doc.pdf](http://leicedile.pucmm.edu.do/greenstone3/sites/localsite/collect/leccedil/index/assoc/HA_SHe22a.dir/doc.pdf)
- Moreno, T., y Van Dongen, J. (2006). Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje. *Espacios para la Infancia*. 26.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones UNESCO.
- Morla Guerrero, A. (2020). Estrategia para favorecer el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, Colegio Evangélico Shalom. UCE Ciencia. *Revista de Postgrado*, 8(3).  
<http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/205/195>
- Moss, P. y Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. Teacher's College Press.
- Moyle, K. (2019). *Literature Review: Indigenous early childhood education, school readiness and transition programs into primary school*. Australian Council for Educational Research.  
<https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=littlejbiguz>
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones.
- Murphy, E., Dingwall, R., Greatbatch, D., Parker S. y Watson, P. (1998). Qualitative research methods in health technology assessment: A review of the literature. *Health Technology Assessment*, 2, 16-29.

- Myers, R. (1993). The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the third world. *International Review of Education*, 39(4), 346-355.
- Myers, R. (2001). In search of early childhood indicators. *Notebooks*, 25, 22-37.
- Myers, R. et al. (2007). Evaluating the quality of early childhood education programs. Presentación en el *Comparative and International Education Society (CIES)*.
- Myers, R.G. (1997). *Removing roadblocks to success: transitions and linkages between home, preschool and primary school*. Consultative Group on Early Childhood Care and Development. CGECCD.
- National Childhood Accreditation Council (1994). *Core principles*. National Childhood Accreditation Council.
- Navarrete, J. M. (1999). De la construcción del conocimiento social a la práctica de la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 7(11), 179-197.
- Nicholson, P. (2019). Play-based pedagogy under threat? A small-scale study of teachers' and pupils' perceptions of pedagogical discontinuity in the transition to primary school. *Education*, 47(4), 450-461. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1496124>
- Niemeyer, R. y Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Paidós.
- Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Nores, M., y Barnett, S. (2009). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282.
- Oates, J., Karmiloff-Smith, A. y Johnson, M. (eds.) (2012). *Developing Brains. Early childhood in focus*, 7. The Open University.
- Oficina de Educación y Cultura de la OEA (OEC) y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada*

*internacional. Macro conceptual, situación, avances y desafíos.* Autor.  
[https://doi.org/ISBN 978-0-8270-5616-9](https://doi.org/ISBN%20978-0-8270-5616-9)

Oficina de Educación y Cultura de la OEA. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional macro conceptual, situación, avances y desafíos.* OEA.

Oficina Nacional de Estadística (ONE). (2011). *IX Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010.* Autor.

Okon, W., y Wilgocka-Okon, B. (1973). The School Readiness Project. *Experiments and Innovations in Education, 2.*

Ólafsdóttir, S., y Einarsdóttir, J. (2019). Following children's advice on transitions from preschool to primary school. En *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 69-83). Routledge.

Ondieki, M. A., y Mweru, M. (2020). Teacher factors influencing children's transition to class one in Nakuru county, Kenya. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 151-162.  
<https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/download/2795/5433>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención de los Derechos del Niño y la Niña.* Asamblea General de la ONU en la Resolución 44/25 de fecha 20 de noviembre de 1989.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio.*  
<https://ww.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenibles.*  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Organización Internacional del Trabajo. (1973). *C138 -Convenio sobre la edad mínima, 1973* (núm. 138).  
[https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C138](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C138)

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2001). *Alumnos pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9101014E5.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110.
- Ottenberg, S. (1990). *Thirty years of fieldnotes: changing relationships to the text*. En R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes. the makings of anthropology*. Cornell University Press.
- Padilla-Faneytt, E. (2018). La transición educativa del nivel de educación inicial a primaria. Análisis de los factores y procesos en dos casos de República Dominicana. En F. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación* (pp. 238-240). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Palacios, B., Sánchez, M. C. y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. En T. Vicente- Mariño, M. González- Hortigüela y M. Pacheco- Rueda (coord.), *Actas del 2.º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación* (pp. 581-596). Universidad de Valladolid.
- Parent, S., Lupien, S., Herba, C., Dupéré, V., Gunnar, M., y Séguin, J. (2019). Children's cortisol response to the transition from preschool to formal schooling: A review. *Psychoneuroendocrinology*, 99, 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.013>
- Parrilla Latas, A., y Sierra Martínez, S. (2015). Building an inclusive research on different educational transitions. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.

- Paulín, H., Tomasini, M., D'Aloisio, F., López, C., Rodigou, M. y García, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 134-155.
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., y Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Peña, T. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(2), 125-130.
- Peralta, V. (2006). Articulación entre educación parvularia y básica. *Cuadernos de la Educación Infantil*, 1.
- Peralta, V. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad. Documento de trabajo*. OEA.
- Peralta, V. (2008). La calidad como un derecho de los alumnos a una educación oportuna y pertinente. *La Educación Infantil: El Desafío de la Calidad*, 3-13.
- Pérez, L., Troiano, H., y Andreu, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Revista de Sociología*, 104(3), 425-445. <https://papers.uab.cat/article/download/2546/2212>
- Pérez, M. (2015). Por un conductismo radicalmente humano. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 23(1), 7-23.
- Pérez-Escamilla, R., Rizzoli-Córdoba, A., Alonso-Cuevas, A., y Reyes-Morales, H. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta

programas a gran escala. *Boletín Médico Del Hospital Infantil de México*, 74(2), 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.bmhimx.2017.01.007>

- Perpiñán, S. (2003). Generando entornos competentes. Padres, educadores, profesionales de Atención Temprana: un equipo de estimulación. *Revista de Atención Temprana*, 6(1), 11-17.
- Perpiñán, S. (2009). *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Narcea.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Construir competencias desde la Escuela* (2ª. ed.). Dolmen Ediciones.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood to school*. Ministry of Education of New Zealand.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget, Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Pianta, R., Cox, M., Taylor, L., y Early, D. (1999). *Transition practices*. ERIC Clearinghouse.
- Picornell, A., y Pastor, E. (2016). *Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional*. Grupo 5.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., y Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.
- Ponte, J. (2004). *Guía de estándares de Calidad en Atención Temprana*. Imsero.
- Posada, A., Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. Editorial Médica Internacional.

- Pozo, J. I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*, 69, 127-139.
- Puccioni, J., Baker, E. R., y Froiland, J. M. (2019). Academic socialization and the transition to kindergarten: Parental beliefs about school readiness and involvement. *Infant and Child Development*, 28(6), e2154. <https://doi.org/10.1002/icd.2154>
- Pugh, G. (1996). *A policy for early childhood services: Contemporary issues in the early years*. National Children's Bureau.
- Pupo, A. (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 15, 2-21.
- Quinn, M., y Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825-842. <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/10409280903329013?scroll=top>
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281.
- Ratcliffe, J. (2000). Aoristic analysis: The spatial interpretation of unspecific temporal events. *International Journal of Geographical Information Science*, 14(7), 669–679.
- Rathbun, A. H., y Hausken, E. G. (2001). *How are transition-to-kindergarten activities associated with parent involvement during kindergarten?* Documento de ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452951.pdf>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Autor. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val= practica>
- Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., ... y Bhutta, Z. A. (2017). Investing in the foundation of sustainable development:

- pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 103-118.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4704/31129\\_2008\\_13\\_04.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4704/31129_2008_13_04.pdf)
- Rimm-Kaufman, S. E., y Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Robinson G., y Tyler W. (2020). the child, between school, family and community: understanding the transition to school for aboriginal children in Australia's Northern Territory. En R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman, y S. Silburn (eds.), *Health and Education Interdependence* (pp. 312-326). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_8)
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18, 124-139.
- Rodrigo, M. J. y Triana, B. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre teoría implícita de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(32), 165-172.
- Rodríguez, A., y Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4-10), 1-6.
- Rogers, G. y Bouey, E. (2005). Participant observation. En *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 231-244). Oxford University Press.
- Rojas, M. (2012). La evolución del dibujo infantil: Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170.

- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *JSSE-Journal of Social Science Education*.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2).
- Ruiz de Miguel, C. (2004). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en educación infantil*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, M. (2000). *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ruiz, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: Crítica y prospectiva. *Télématique*, 10(1), 28-50.
- Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Universidad de Deusto.
- Ryan, M., Scott, D., Reeves, C. N., Bate, A., van Teijlingen, E., Russell, H., Napper, A. y Robb, C. (2001). Eliciting public preferences for healthcare: A systematic review of techniques. *Health Technology Assessment*, 5(5).
- Saiz, H., y Gallardo, I. (2019). *La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria: sentido y significado del uso de recursos y espacios digitales*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58495/8.2-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar, A. M. y Fernández, A. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: Estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 9-26.
- Salazar, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Narcea.
- Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53).

- San Román López, M., y Fernández Pérez, M. D. (2016). Razones y riesgos de agrupar a los alumnos por niveles según su rendimiento académico, dentro del aula de Educación Primaria Bilingüe. *Comunicación y Hombre*, 12, 223-234
- San Román, A. (2019). *Construyendo nuestra propia historia: la transición a la educación primaria en boca de alumnos*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Sánchez, R. (2000). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanchez, E. (2000). El asesamiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23(91), 55–77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sanmartín, R. (1998). La Razón Antropológica. En C. Lisón (Ed.), *Antropología: horizontes teóricos*. Editorial Comares.
- Sañudo Ortiz, R. M. (2015). *La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Schweinhart, L. J., Mcnair, S., Barnes, H., y Lerner, A. M. (1993a). Observing young children in action to assess their development: The high/scope child observation record study. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 445-455.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. y Weikart, D. P. (1993b). *Significant benefits: The high/scope Perry preschool study through age 27*. High/Scope Educational Research Foundation.
- Schweinhart, L. J., y Weikart, D. P. (1981). Effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15. *Journal of the Division for Early Childhood*, 4(1), 29-39.

- Schweinhart, L.J. (2004). *The High Scope Perry preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. High/Scope Educational Research Foundation.
- Secretaría de Estado de Educación. (2018). *Plan Decenal para la Educación 2008-2018. Construyendo la respuesta nacional para lograr la educación dominicana de calidad que queremos*. Secretaría de Estado de Educación. [https://www.oei.es/historico/pdfs/plan\\_decenal\\_2008-2018.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf)
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1994). *Plan Decenal de Educación en Acción: Fundamentos del Currículum*. Alfa y Omega.
- Segura-Pérez, S., Grajeda, R., y Pérez-Escamilla, R. (2016). Conditional cash transfer programs and the health and nutrition of Latin American children. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 40, 124-137.
- Sen, A. (1999). *Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia*. BID. <http://www.iadb.org/sds/doc/SOC%2D114S.pdf>.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, 55, 14-20.
- Senado de la República Dominicana (1997). *LEY 66-97 Ley General de Educación*. [https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_repdom\\_sc\\_anexo\\_7\\_sp.pdf](https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf)
- Senado de la República Dominicana (2011). *Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030 (Ley 1-12)*. <https://mem.gob.do/wp-content/uploads/2019/01/Ley-No.-1-12-sobre-Estrategia-Nacional-de-Desarrollo-2030.pdf>
- Sepúlveda, M. (2005). *La articulación entre los niveles de educación parvularia y básica, como factor que facilita la transición entre las oportunidades de aprendizaje*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Sevilla.
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123–146. [http://dspace.usalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia\\_JM.pdf](http://dspace.usalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia_JM.pdf)

- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Setlalentoa, W. N. (2013). Making a transition from High School to University: An educator point of view. *Journal of Psychology in Africa*, 23(2), 349-352.
- Shawar, Y. R., y Shiffman, J. (2017). Generation of global political priority for early childhood development: the challenges of framing and governance. *The Lancet*, 389(10064), 119–124. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(16\)31574-4](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)31574-4)
- Sheridan, S., Koziol, N., Witte, A., Iruka, I., y Knoche, L. (2019). Longitudinal and geographic trends in family engagement during the pre-kindergarten to kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01008-5>
- Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). *Qualitative research in education: Focus and methods*. Psychology Press.
- Shinali, M. C. (2020). Determinants influencing learners' transition from Pre-primary to Grade one in Primary Schools of Narok county. *Educational Research International*, 9(2), 12-20.
- Sierra, P., y M. G. Sierra (2000). Cerebro, aprendizaje y educación. En M. A. Santos R. (Editor), *A Educación en Perspectiva. Homenaje ó Profesor Lisardo Doval Salgado* (pp. 425-436). Universidad de Santiago de Compostela.
- Sisson, J. H., Giovacco-Johnson, T., Harris, P., Stribling, J., y Webb-Williams, J. (2020). Collaborative professional identities and continuity of practice: a narrative inquiry of preschool and primary teachers. *Early Years*, 40(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1423617>
- Sistema de Información sobre Primera Infancia en América Latina. (2020). *Plan Quisqueya Empieza Contigo (QEC)*. Unesco. <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/730/plan-quisqueya-empieza-contigo-qec>

- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 63-95.
- Soriano Rodríguez, A. M. (2014). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. *Diálogos*, 14, 19-40.
- Soto Muñoz, M. E., y Rodríguez Navarrete, C. (2016). Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 150-168.
- Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las alumnas y los alumnos como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27.
- Sprenger, M. (1999). *Learning and Memory. The Brain in Action*. ASCD.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da. Ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., y Wichstrøm, L. (2015). Social exclusion predicts impaired self-regulation: a 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of Personality*, 83(2), 212-220. <https://doi.org/10.1111/jopy.12096>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Su, S., Pettit, G. S., Lansford, J. E., Dodge, K. A., y Bates, J. E. (2020). Children's competent social- problem solving across the preschool- to- school transition: Developmental changes and links with early parenting. *Social Development*, 29(3), 750-766. <https://doi.org/10.1111/sode.12426>
- Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.

- Swartz, R. A., Speirs, K. E., Encinger, A. J., McElwain, N. L. (2016). A mixed methods investigation of maternal perspectives on transition experiences in early care and education. *Early Education and Development*, 27(2), 170-189.
- Sylva, K. (1999). Research Explaining the past and shaping the future. En L. Abott y H. Moylett (ed.), *Early education transformed*. Falmer Press.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. ASCD.
- Tao, S. S., Lau, E. Y. H., y Yiu, H. M. (2019). Parental involvement after the transition to school: are parents' expectations matched by experience? *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 637-653.  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1653409>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Taype, L., y Fernández-González, S. (2015). La neuropsicología infantil desde la perspectiva histórico-cultural. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 9(3), 15-24.
- Thorne, C. (1994). Nuevas interpretaciones de la psicología del desarrollo con relación a los determinantes de la conducta. *Revista de Psicología*, 12(1), 33-46.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6123481.pdf>
- Thurow, R. (2016). The first 1,000 days: A crucial time for mothers and children—and the world. *Breastfeeding Medicine*, 11(8), 416-418.
- Tietze, W. (2007). *Entrevista: La calidad pedagógica es el desafío social que permitirá el salto*. Educar Chile. Escritorio del Investigador, disponible en <https://www.educarchile.cl>
- Tobón, Rial, Carretero y García (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Alma Mater Magisterio.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 1, 1-15.

- Todd, Z. (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Psychology Press.
- Torres, R. M. (2008). Los desafíos de la educación infantil. *La educación infantil: El Desafío de la Calidad*, 14-20. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1926\\_d\\_La\\_educaci%C3%B3n\\_infantil.\\_El\\_desaf%C3%ADo\\_de\\_la\\_calidad\\_20081110.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1926_d_La_educaci%C3%B3n_infantil._El_desaf%C3%ADo_de_la_calidad_20081110.pdf)
- Treviño, E., Toledo, G., y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- Tudge, J. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674>
- Unesco. (2007). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos 2008*. Unesco.
- Unesco. (2016). *Primera entrega de resultados del TERCE*. Autor. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Unicef. (2001). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. Unicef. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Unicef. (2015). *Construyendo cerebros más capaces: nuevas fronteras en el desarrollo de la primera infancia*. Unicef. [https://www.unicef.org/Construyendo-cerebros-mas-capaces\\_.pdf](https://www.unicef.org/Construyendo-cerebros-mas-capaces_.pdf)
- Unicef. (2018). *Alumnos y alumnas fuera de la escuela en la República Dominicana*. Unicef. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/246/file/Ni%C3%B1os%20Fuera%20de%20la%20Escuela%20en%20Rep%C3%ABlica%20Dominicana.pdf>

- Unicef. (2019). *Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor. Informe Anual de UNICEF 2019*. Unicef. <https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf>
- Unión Europea. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Unión Europea.
- Unrau, Y. A., Gabor, P. A., y Grinnell, R. M. (2007). *Evaluation in social work: The art and science of practice*. Oxford University Press.
- Urbina, A. (2019). Preschool transition in Mexico: Exploring teachers' perceptions and practices. *Teaching and Teacher Education*, 85, 226-234. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.012>
- Urbina-Garcia, A. (2020). An intervention programme to facilitate the preschool transition in Mexico. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00095>
- Uribe, M. (2009). Metas blandas y metas duras en el enfoque de Desarrollo Humano. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 8(23), 181-193.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>.
- Vargas, E. (2006). *Planeación de políticas para el desarrollo de la primera infancia: Guías para la acción*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Vargas-Barón, E. (2009). *Going to scale: Early childhood development in Latin America*. The RISE Institute.
- Villareal, O., y Landeta, J. (2007). *El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica*. Universidad del País Vasco.

- Viskovic, I., y Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Viveros, E. (2015). Aproximación al sentido filosófico de la teoría del conocimiento. *Revista Perseitas*, 3(1), 57-65.
- Vogler, P., Crivello, G., y Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice. *Bernard van Leer Foundation Working Paper in Early Childhood Development*, 48.
- Watanabe, K., Flores, R., Fujiiwara, J. y Lien, T. H. T. (2005). Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. *Journal of Nutrition*, 135(8), 1918-1925.
- Webb, G., Knight, B. A., y Busch, G. (2017). Children's transitions to school: "so what about the parents"? or "so, what about the parents"? *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 204-217. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808>
- White, G., y Sharp, C. (2007). "It is different ... because you are getting older and growing up." How children make sense of the transition to year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/13502930601161882>
- Wilder, J. (2019). Transition from preschool to school for children with intellectual disability: parents' and teachers' perceptions of learning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7). <https://doi.org/10.1111/jir.12658>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research methods in psychology*. McGraw Hill.
- Willms, J. D. (2003). *Ten hypotheses about socioeconomic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development of Canada.

- Winnicott, D. W., y Kalmanovitch, J. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant: développement affectif et environnement* (pp. 43-55). Payot.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Research and Education: Fad or Foundation?* Disponible en: <http://www.brainconnection.com/content/1601>
- Wong, M. (2014). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658–678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872>
- Wong, M., y Power, T. (2019a). Childhood depressive symptoms during the transition to primary school in Hong Kong: Comparison of child and maternal reports. *Children and Youth Services Review*, 100, 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.035>
- Wong, M., y Power, T. (2019b). Links between coping strategies and depressive symptoms among girls and boys during the transition to primary school. *Early Education and Development*, 30(2), 178-195. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544811>
- Woodhead, M. (1996). *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. Bernard van Leer Foundation.
- Woodhead, M. (2008). *In search of the rainbow. Early childhood development: Practice and reflections, N° 10*. Bernard van Leer Foundation.
- Yeboah, D. A. (2002). enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Yıldırım Hacııbrahimoğlu, B., y Kargin, T. (2017). Determining the difficulties children with special needs experience during the transition to primary school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1487–1524. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0135>
- Yousafzai, M., y McCormick, P. (2014). *I am Malala: How one girl stood up for education and changed the world*. Hachette.

Zabalza, M. Á. (2020). *Calidad en la educación infantil (Vol. 72)*. Narcea Ediciones.

Zapata, B. E. y Restrepo, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los alumnos en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.