

INVESTIGACIONES

## La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana

The educational transition from preschool to primary school  
in Santo Domingo, Dominican Republic

*Emelinda Padilla Faneytt<sup>a</sup>, Cristina Mayor-Ruíz<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Instituto Tecnológico del Santo Domingo, Red Explora para el Desarrollo Educativo,  
Santo Domingo, República Dominicana.  
emelindapadillaf@gmail.com

<sup>b</sup>Universidad de Sevilla, España.  
crismayr@us.es

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la transición educativa del nivel de educación inicial a educación primaria en dos instituciones de Santo Domingo, República Dominicana. Con este propósito, se realizó un estudio de casos con 284 personas involucradas en la transición del último grado del nivel inicial y el primer grado de primaria: Alumnos, docentes, padres, equipos de gestión y supervisores. Los datos se recolectaron mediante entrevistas, observaciones, grupos focales, análisis de documentos y notas de campo. Los hallazgos destacan la ausencia de documentación institucional y programas de formación docente sobre la transición educativa. Las intervenciones pedagógicas para la transición se centran principalmente en la adecuación del mobiliario; no se incluyen a los padres ni se les capacita para contribuir con este proceso. Por su parte, los niños se preocupan por los potenciales problemas pedagógicos, sociales y afectivos que implica la transición. En conclusión, se requiere generar la documentación necesaria y desarrollar programas de formación a docentes y padres para mejorar la transición.

*Palabras clave:* articulación educativa, nivel de educación inicial, nivel de educación primaria, transición educativa.

### ABSTRACT

This paper aims to analyze the educational transition from preschool to school in two institutions in Santo Domingo, Dominican Republic. For this purpose, a case study was carried out with 284 people involved in the transition from the last grade of preschool to the first grade of school: Students, teachers, parents, managing staff, and supervisors. Data was collected through interviews, observations, focus groups, document analysis, and field notes. Findings indicate there is neither institutional documentation nor teacher training programs on the educational transition available. Pedagogical interventions for the transition focus mainly on adapting school furniture; parents are not either included in the transition or trained to contribute to this process. Instead, students worry about the potential pedagogical, social, and emotional problems that the transition implies. In conclusion, it is required to produce the necessary documentation and develop training programs for teachers and parents to improve the transition.

*Key words:* educational articulation, initial education level, primary education level, educational transition.

## 1. INTRODUCCIÓN

La organización del sistema educativo en niveles y ciclos hace que los estudiantes enfrenten tensiones y obstáculos importantes en los períodos de transición implicados. Entre estas transiciones se pueden destacar el paso del cuidado materno al de terceros (cuidadores, guarderías), la entrada al nivel de educación inicial (Helm *et al.*, 2019; Sheridan *et al.*, 2020), la transición del nivel inicial a educación primaria y, en este último, cuando van cambiando de ciclos. (Cook y Coley, 2017; Acero *et al.*, 2019; Li y Hung, 2019), el acceso al nivel de educación secundaria (Fagundes y Saraiva, 2019; Saiz y Gallardo, 2019) y, finalmente, la entrada a la educación superior (Pérez *et al.*, 2019).

Para Peralta (2006) y Vogler *et al.* (2008), las transiciones son procesos de cambio que se dan al pasar de un estado a otro y ocurren en momentos específicos. Implican cambios, ajustes y adecuaciones sociales, psicológicas, emocionales y culturales (en su estatus, responsabilidades, roles, apariencia, prácticas, etc.), cuyo manejo exitoso requiere disponer de herramientas. Según Ackesjö (2013), este proceso no es lineal, sino circular, cíclico, recursivo e individual, que, en ocasiones, requiere ser analizado de forma particular para determinar las condiciones específicas que lo obstaculizan o lo facilitan.

Este estudio se centra en la transición del nivel inicial a primaria. Esto se debe a que es considerado uno de los períodos más críticos de la infancia (Besi y Sakellariou, 2019b). Bennet (2006) afirma que, en sus primeros años, los niños realizan transiciones a nuevos entornos que suelen ser muy problemáticas y traumáticas. En República Dominicana, la continuidad de los procesos de desarrollo y maduración entre el último grado del nivel inicial (preprimario) y el primer grado de primaria resulta seriamente afectada. Esto puede deberse a que tienen que enfrentar una reestructuración progresiva del ambiente y una estructura curricular más compleja y exigente, lo cual supone, en muchos casos, dificultades de adaptación a las nuevas exigencias del grado (Padilla, 2018).

Peralta (2006) considera que la transición educativa es un proceso difícil. Para algunos niños, genera tensiones y puede producir resultados académicos negativos. Sin embargo, para otros puede darse sin dificultades; en todo caso, supone una gran oportunidad de desarrollo intelectual, social y afectivo. Por lo tanto, es necesario un apropiado abordaje desde el punto de vista pedagógico y sociopsicológico.

La transición escolar es un proceso complejo en el que intervienen cuatro agentes fundamentales: estudiantes, familia, docentes y directivos (González *et al.*, 2019). Por tanto, su abordaje debe hacerse de forma integral. Su éxito conlleva conocer y analizar cómo afectan el proceso estos agentes, y qué factores influyen en su participación. Este conocimiento puede favorecer la creación de mejores condiciones para proponer y ejecutar iniciativas y acciones de articulación educativa que respondan efectivamente a los intereses y necesidades de los estudiantes y sus familias en este proceso (McNamara *et al.*, 2002). Además del componente metodológico, didáctico y curricular, sumamente importante en el proceso educativo, la transición requiere ser percibida como un proceso de interacción humana, en el que intervienen otros factores, de naturaleza psicológica, social y cultural, que afectan la experiencia de los actores, los cuales deben ser considerados como parte integral del proceso educativo (Buitrago *et al.*, 2018; Acero *et al.*, 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b).

La revisión de la literatura sugiere que la transición educativa puede ser afectada por distintos factores diferenciados socioculturalmente, entre los cuales cabe destacar: en primer lugar, el componente social y psicológico de los niños y los mecanismos de

afrontamiento de que disponen (Einarsdóttir, 2007; Quinn y Hennessy, 2010; San Román, 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir, Dockett y Perry, 2019); en segundo lugar, la influencia familiar, especialmente la percepción de los padres y los mecanismos de acompañamiento que emplean (Wilder, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019; Graham, 2019); en tercer lugar, las percepciones de los docentes sobre la transición y sus prácticas pedagógicas para garantizar el éxito de este proceso (Wilder, 2019; Nicholson, 2019; Urbina, 2019; Corsaro y Molinari, 2000; Ackesjö, 2013; Karila y Rantavuori, 2014; Ahtola *et al.*, 2011); y finalmente, la formación y acompañamiento docente de parte del Ministerio de Educación, en general, y de la institución educativa, en particular (González *et al.*, 2019).

Cuando el proceso de transición no ocurre de forma exitosa, trae una serie de consecuencias que afecta a los niños y al éxito del proceso educativo como es: rechazo a la escuela, estados de llanto, irritabilidad, ansiedad, aislamiento, temor, alteración en sus patrones de sueño y de alimentación, depresión, exclusión social, bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Stenseng *et al.*, 2015; Acero *et al.*, 2019; Besi y Sakellariou, 2019a, 2019b; Wong y Power, 2019; Parent *et al.*, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019). En la transición entre el último grado del nivel inicial y el primer grado de primaria, estos problemas suelen presentarse en el transcurso de todo el año y no solo al inicio del periodo escolar. Por lo tanto, es recomendable abordar la transición desde antes de iniciar el primer grado hasta su finalización.

De acuerdo con el Currículo del Primer Ciclo del Nivel Primario de la República Dominicana (Padilla, 2018), una las funciones principales de este nivel es promover y garantizar el desarrollo de los niños en los aspectos cognitivos físicos, sociales, emocionales y afectivos. 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 desarrollar las competencias requeridas.

En algunos estudios previos (Dockett y Perry, 2006; Rodríguez y Turón, 2007; Peters, 2010) se ha encontrado que en la medida en que todos los involucrados en el proceso educativo (estudiantes, docentes, 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 incidir positivamente en su fortalecimiento y, en consecuencia, con el desarrollo integral de los estudiantes. Estos autores coinciden en señalar que sería posible revertir aquellas circunstancias desfavorables para el desarrollo de los niños, y realizar intervenciones verdaderamente eficaces y realistas tomando en cuenta las diferencias individuales de los niños, sus miedos y expectativas relacionadas con la respuesta al cambio (Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019).

La transición del nivel inicial a la educación primaria ha sido ampliamente estudiada en distintos contextos y desde diferentes perspectivas. Moyle (2019) realizó una revisión de la literatura sobre la intervención en el proceso de transición en niños indígenas australianos mediante programas de televisión educativos, considerando los distintos agentes involucrados (alumnos, docentes, familia).

La transición también ha sido investigada desde la perspectiva de estudiantes (Einarsdóttir, 2007; San Román, 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir *et al.*, 2019), docentes y estudiantes de forma conjunta (Nicholson, 2019; Urbina, 2019) y padres (Graham, 2019).

Desde la práctica pedagógica, 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 los “priming events”, actividades didácticas que anticipan los cambios que se producirán en la transición. Karila y Rantavuori (2014) examinaron algunas estrategias conjuntas entre los docentes de ambos niveles para lograr una transición fluida basadas en el consenso y la colaboración. 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.

Por otro lado, González *et al.* (2019) analizaron la formación docente inicial y 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 las respuestas psicosociales de los niños frente a la transición. Buitrago *et al.* (2018), Acero *et al.* (2019) y Besi y Sakellariou (2019a, 2019b) analizaron los factores socioafectivos involucrados en el proceso. Wong y Power (2019) describieron la sintomatología asociada a trastornos de depresión y Parent *et al.* (2019) al estrés adaptativo que sufren los niños en la transición. Por su parte, Hosokawa y Katsura (2019) examinaron el papel del estilo de crianza de los niños en los problemas de conducta que estos presentan en proceso de la transición de preescolar a primaria, Quinn y Hennessy (2010) estudiaron la continuidad de los lazos de amistad entre alumnos de preescolar a primaria. Finalmente, Stenseng *et al.* (2015) analizaron las prácticas de exclusión social y autorregulación en el contexto de la transición de preescolar a primaria.

La transición también ha sido estudiada en el contexto de la educación especial. Fontil *et al.* (2019) analizaron las intervenciones pedagógicas para apoyar la transición en niños con trastorno del espectro autista. Wilder (2019) estudió la percepción de los padres y maestros acerca del desarrollo del aprendizaje de niños con discapacidad intelectual en transición entre estos niveles.

De estos estudios se desprende que en la transición entre el nivel inicial y primaria intervienen diferentes agentes vinculados al proceso educativo formal, estudiantes, padres, docentes, personal directivo y las autoridades educativas. Existen diferentes factores asociados a aspectos sociales, culturales e institucionales que pueden facilitar u obstaculizar el éxito de la transición. Por lo tanto, la transición requiere ser estudiada situada en diferentes contextos.

Sin embargo, a pesar de la gran atención que ha recibido la transición del nivel inicial a primaria en la comunidad científica internacional, hasta la fecha no se han realizado investigaciones que estudien el fenómeno educativo de la transición escolar en el contexto de la República Dominicana. Por lo tanto, la presente investigación tuvo como propósito analizar los factores involucrados en recibido la transición del nivel inicial a primaria en Santo Domingo, República Dominicana<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tal como se establece en el Diseño Curricular vigente desde 2014, el sistema educativo dominicano está estructurado en tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria. Estos, a su vez, se subdividen en dos ciclos cada uno. Inicial (primer ciclo de 0 a 3 años, segundo ciclo de 4 a 6 años), Primaria (primer ciclo de 1ero. a 3ero, segundo Ciclo de 4to. a 6to.) y Secundaria (primer ciclo de 1ero a 3ero, segundo ciclo de 4to. a 6to.).

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de casos múltiples fue el método de investigación empleado. Permite aprender acerca de una situación compleja, analizar el objeto de estudio desde su contexto real, con la utilización de variadas fuentes de evidencias (tanto cuantitativas como cualitativas). Permite, además, estudiar 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).

El trabajo de campo se realizó en tres fases en ambos centros:

- La primera consiste en un proceso de inmersión, inducción e información en ambas instituciones realizado entre los meses de octubre y noviembre 2017.
- La segunda fase se realizó entre los meses de marzo y junio del 2018, en la cual se realizaron las entrevistas, los grupos focales, las observaciones de aula y los talleres de dibujo creativo con los niños de preprimario.
- Finalmente, en la tercera fase, se realizó entre agosto y diciembre del 2018 cuando los estudiantes egresados del nivel inicial entraron a primer grado del nivel de educación primaria. Se realizaron las entrevistas a las docentes de primer grado, las observaciones de aula, los talleres de dibujo creativo con los estudiantes de este grado y los grupos focales con los padres de los niños de primero.

### 2.2. MUESTRA

Para este estudio de casos se escogió de forma intencional dos centros educativos (uno público y otro privado) de Santo Domingo, República Dominicana. Ambos centros fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- Titularidad: centro público y privado.
- Contar con todos los niveles del sistema educativo: inicial, primaria y secundaria, con una matrícula relativamente numerosa de estudiantes.
- Estar ubicados en comunidades de alta densidad poblacional.
- Ratio similar en cuanto a número y edad de niños en ambos grados.
- Manifestar apertura e interés en formar parte de esta investigación.
- Pertenecer a contextos socioeconómicos diferentes: barrio urbano marginal con familias con bajo poder adquisitivo (centro público) vs sector de clase media alta con un gran número de familias escolarizadas insertas al sector laboral profesional y técnico (centro privado).

Se escogieron dos centros debido a que el estudio persigue conocer la complejidad del proceso de transición del nivel de educación inicial a primaria en el contexto de la educación pública y privada, de modo de establecer similitudes y diferencias. Los dos centros seleccionados ofrecen facilidad de acceso, puesto que la investigadora los conoce, ha tenido la posibilidad de trabajar con el personal de estas instituciones, y, además, en ambos centros hay asignado un equipo de gestión del Ministerio de Educación.

El centro A es público, atiende en dos tandas. Para el año escolar 2017-18, tenía una nómina estudiantil de 1,079. El Centro B es privado, atiende en dos tandas. Para el año escolar 2017-18, tenía una nómina de 360 estudiantes.

De cada institución, se escogió una sección de los grados preprimario y primero. Se incluyeron todos los padres, estudiantes y docentes de ambos grados; el personal directivo de ambas instituciones, los técnicos distritales de gestión del Ministerio de Educación asignados a ambas instituciones (Véase tabla 1). En total, la muestra quedó constituida por 284 informantes.

Tabla 1. Descripción de la muestra

<b>Equipo de gestión</b>	<b>Centro A</b>	<b>Centro B</b>
Directora	1	1
Orientadora/psicóloga	1	1
Coordinadora pedagógica (nivel inicial)	1	1
Coordinadora pedagógica (nivel primaria)	1	1
Coordinadora pedagógica (nivel secundaria)	1	1
Secretaria Docente	1	0
Técnico educativo	1	1
<b>Docentes</b>		
Preprimario	1	1
Primero	1	1
<b>Estudiantes</b>		
Preprimario (entre 5 y 6 años)	26	12
Primero (entre 6 y 7 años)	32	19
<b>Padres</b>		
Preprimario	52	24
Primero	64	38
<b>Total muestra por centro</b>	<b>183</b>	<b>101</b>
<b>Total de la muestra</b>	<b>284</b>	

Fuente (Elaboración propia, 2020).

### 2.3. INSTRUMENTOS

Se emplearon cinco instrumentos de recolección de información: Grupos focales (con padres y equipo de gestión), entrevistas semiestructuradas (con directivos, docentes y estudiantes), observación no-participante (durante las clases) y revisión documental (de la documentación institucional). Estos instrumentos fueron diseñados tomando como referencia dos investigaciones previas acerca de la transición del nivel inicial a primaria (Sepúlveda, 2005; Abello, 2016). Los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas fueron validadas mediante juicio de expertos (ocho evaluadores); la observación no-participante y la revisión documental, en cambio, mediante una prueba piloto.

Para facilitar su análisis y procesamiento, toda la información recogida fue transcrita, procurando mantener su integridad.

### 2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis, se empleó la triangulación desde tres perspectivas complementarias (Berg, 2001): los datos (de distintos momentos, espacios, situaciones y fuentes), las técnicas (Grupos focales, entrevistas semiestructuradas, observación no-participante y Revisión documental) y la fuente de información (padres, estudiantes, docentes de los grados preprimario y primero, directivos y técnicos distritales de gestión del Ministerio de Educación). La triangulación se complementó con el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), considerando tres perspectivas complementarias: abierto (global, general), axial (seccional) y selectivo (específico, singular).

Además, el análisis se complementó con el software de análisis de datos cualitativos NVIVO. Este programa permite la agrupación de datos y la construcción de categorías y códigos que facilitan su organización y manejo (Gangas y Sánchez, 2007; Miguel, 2010; Marques y Pereira, 2012).

## 3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Aunque los informantes pertenecen a dos instituciones diferentes, una pública y otra privada, la triangulación de los datos reveló que existen coincidencias en la conceptualización y abordaje de la transición, y en los problemas, expectativas y propuestas de los distintos actores que intervienen en el proceso de transición en ambas instituciones. Por ello, no fue necesario, describir el comportamiento del fenómeno de forma diferenciada, sino que, a partir de los patrones generales identificados, se crearon las siguientes categorías: conceptualización de la transición, actores que intervienen, expectativas frente a la transición, prácticas pedagógicas, documentación disponible, problemáticas, obstáculos y propuestas para facilitar la transición.

### 3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN

Los informantes coinciden en definir la transición educativa como un proceso natural de cambio en el que se transita de un nivel básico a uno de mayor complejidad. Implica retos, nuevas demandas, evolución y progreso social y cognitivo y, en ocasiones, problemas y dificultades de parte de los estudiantes. Los ejemplos 1 y 2 ilustran esta concepción.

(1) Van para un curso con una maestra diferente y a enfrentarse con todo nuevo en el salón de clases, en el patio. (...) Un mundo totalmente diferente al que conocen (madre preprimaria).

(2) Es el paso natural cuando van avanzando en su recorrido por la escuela y eso implica cambios (coordinadora pedagógica).

Los informantes consideran que este proceso es esencial para la vida de los niños, tiene un gran impacto en su desarrollo integral, su rendimiento académico y, en consecuencia, en el logro de los objetivos educativos. En los siguientes fragmentos (3 y 4), las docentes advierten las consecuencias negativas de las transiciones traumáticas para los niños.

(3) 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 (docente).

(4) Afecta incluso en su rendimiento escolar, un niño que está sometido a un gran estrés no puede rendir adecuadamente y no solamente en el nivel inicial, en ningún curso (docente).

Para ellos, el proceso de tránsito tiene efectos en la socialización, integración, adaptación y desarrollo emocional de los niños. Esto puede afectar negativamente el desarrollo educativo. A continuación, se muestran algunas reflexiones de los involucrados.

(5) Niños que son brillantes en preprimario cuando llegan a primero ya no hablan, los niños 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 (técnico distrital).

(6) Se arrinconan, se vuelven tímidos y llorones. Hasta echan para atrás con cosas que ya sabían, no solo de la clase, sino que hasta pipí se hacen en primero (directora).

La transición puede ser mucho más difícil para aquellos niños que vienen de otros centros educativos. Por lo tanto, se les debe facilitar el proceso, como lo sugiere las informantes en los siguientes testimonios (7 y 8).

(7) Con los niños que vienen de otro colegio es más difícil. Para ellos todo es nuevo y nunca han visto a uno. Por eso le da más brega que a los otro adaptarse al primero (docente de primero).

(8) Cuando un niño viene de un colegio y es nuevo es una transición fuerte para él. Hay que ayudarlo (directora).

### 3.2. ACTORES DEL PROCESO DE TRANSICIÓN

Para los informantes, la transición incluye a todos los involucrados en el proceso educativo: niños, padres, docentes, directivos y técnicos. Por lo tanto, se deberían desarrollar programas de capacitación para que cada uno, desde su perspectiva, contribuya con el éxito del proceso. Las siguientes son las percepciones de algunos involucrados (9 y 10).

(9) Los padres también viven ese cambio y manifiestan miedo a que sus hijos vayan a un curso de grandes. Se atemorizan porque vayan a golpearlos, a que la nueva maestra no los quiera, ni sea cariñosa. Hay que apoyarlos a ellos también (coordinadora pedagógica).



(10) A mí se me parte el alma cuando tengo que despedir a mis niños al terminar el año. Porque yo sé que sufren con el cambio. Los padres también sufren muchísimo y sienten miedo igual que ellos (docente de preprimario).

### 3.3. EXPECTATIVAS DEL PROCESO DE TRANSICIÓN

Se considera que la transición supone dificultades relacionadas con la adaptación de los estudiantes en el transcurso del nuevo grado, lo cual puede estar condicionado por el nivel de madurez para comprender y asumir los cambios. Se espera que los centros tengan la capacidad de promover y fortalecer la realización de actividades que faciliten la transición. Esto podría garantizar el éxito de esta transición.

(11) Es que son muy pequeñitos y no debemos esperar que se acostumbren sin problema al nuevo curso (directora).

(12) Los niños de inicial no saben de nada y se asustan por todo. Si fueran más grandes no habría problemas, pero son chiquitos y es casi seguro que lloren cuando pasan de curso y cambian de maestra (coordinadora pedagógica)

Además, les preocupa las altas exigencias curriculares del primer grado en relación con los logros esperados en el nivel inicial, especialmente el aprendizaje de la lectura y la escritura. Eso, de alguna manera, obstaculiza la transición, como se indica en los testimonios siguientes:

(13) En nuestro país es demasiado lo que se les pide a los niños en primer grado. No creo que estén verdaderamente listos para esas exigencias (coordinadora).

(14) Es un abuso todo lo que necesitan saber los niños para entrar a primero y mucho más lo que se les trabaja en ese grado. No pueden con tantas cosas y los llevamos forzados (docente preprimario).

(15) Quieren que lleguen a primero leyendo y escribiendo de todo, pero no pueden por su edad (docente primero)

Finalmente, las expectativas de los niños tienen que ver 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. A continuación, algunos comentarios:

(16) Yo digo que en primero le ponen a uno mucho de castigo. Yo lo veo por la ventana y el otro día no dejaron salir a un niño a recreo. Yo no entiendo por qué (estudiante preprimario).

(17) Yo mejor meriendo en el curso, porque los otros son muy grandes, los de segundo y tercero y me cogen la merienda (estudiante primero).

(18) Porque en primero hay que llegar temprano y con la tarea hecha. Si no te Hay algo que no me gusta de primero. Que le dan golpe a uno los grandes. Y siempre están dando golpes los grandes (alumno de preprimario).

(19) Yo voy a primero si aprendo a escribir bien mi nombre y la fecha, y aprender la suma (alumna de preprimario).

Los docentes y padres informantes afirman que en primer grado se usa una metodología de enseñanza diferente a la de preprimario, que enfatiza el trabajo individual sobre las actividades grupales a las que están acostumbrados. Los alumnos de preprimario dicen en su mayoría conocer el aula y la docente de primero, aunque no se debe a actividades programadas por ambos grados en conjunto. En cambio, lo atribuyen a iniciativas individuales por curiosidad, que se facilita por la cercanía física entre ambos salones y al hecho de que comparten algunos espacios en el patio en actividades como el Acto de Bandera.

(20) En primero las sillas son de trabajar. Son de grandes, para escribir. Y no estamos con los amiguitos (alumno de preprimario).

(21) Ella siempre está ahí la tía de primero, en su curso (alumna de preprimario).

(22) Nosotros jugamos al escondido y a veces nos metemos en primero, cuando ellos no están ahí (alumno de preprimario).

#### 3.4. ACCIONES DE ARTICULACIÓN

Las acciones de articulación entre el nivel inicial y primer grado son escasas. Se limitan a 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.).

(23) En los talleres y celebraciones de cumpleaños a veces nos juntan a las de inicial con las de primaria y es inevitable que nos conozcamos e intercambiemos. (docente de preprimario)

(24) Yo invito a primero cuando hacemos cierre de algunos proyectos. Ellos vienen y comparten con nosotros. Otras fechas y celebraciones las hacemos juntos en el patio (docente de preprimario).

Las intervenciones para fortalecer su proceso de transición se realizan a partir del surgimiento de necesidades específicas de los estudiantes y sus padres, generalmente por el temor e incertidumbre por el cambio. Advierten la falta de formación e interés de parte de los padres para contribuir con el desarrollo exitoso del proceso de transición.

(25) Yo me fajo para que salgan leyendo y escribiendo por lo menos su nombre y algunas palabras. Pero es que los padres no ayudan. No los ponen a trabajar en la casa (docente de preprimario).

(26) Cuando me llega un niño y veo que tiene una situación especial, me comunico con su maestra anterior para que me cuente de su experiencia con ese alumno (docente primero).

#### 3.5. AUSENCIA DE DOCUMENTACIÓN TÉCNICA SOBRE LA TRANSICIÓN

No se encontró evidencias 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 son iniciativas individuales de las docentes. Consideran

que los problemas que surgen en la transición se deben, en parte, a la ausencia de propuestas pedagógicas que contribuyan con su formación y, en consecuencia, con su práctica pedagógica. Coherentemente, el personal de la institución y los técnicos del ministerio lo reconocen como sigue:

(27) No conozco ningún documento que me hable de eso aquí. Sí hacemos cosas porque nosotras entendemos importante hacerlas y porque ya hay alguna experiencia de los años anteriores (docente preprimario).

(28) Yo trabajo en la transición, pero no todas lo hacen. Eso es un acuerdo que hacemos con las de preprimario de hacer algunas cosas juntas. Pero no hay documentos, normas, ni nada que se nos indique cómo hacerla (docente primero).

(29) No hay en el Currículo más que una sugerencia a que esto se trabaje. Pero cosas escritas en documentos, no tenemos (coordinadora pedagógica).

### 3.6. FACTORES QUE AFECTAN EL PROCESO DE TRANSICIÓN

Se encontraron algunos factores asociados a los estudiantes, los docentes, directivos y técnicos que pueden obstaculizar el éxito del proceso de transición.

#### 3.6.1. *Componente emocional de los alumnos*

La capacidad emocional de los niños para adaptarse al cambio que implica el paso de preprimario a primero tiende a obstaculizar el proceso de transición. Resaltan el apego afectivo a la maestra de preprimario.

(30) La dificultad que pueden presentar los niños es que se pueden aferrar o sentir apego por su maestra de preprimario y no querer a la de primero (directora).

Consideran que el cambio de metodología de enseñanza entre estos niveles educativos es uno de los aspectos de mayor impacto que repercute en la adaptación al cambio y en el rendimiento académico de los estudiantes que transitan del nivel inicial a primaria.

(31) Los niños 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 (docente de preprimario).

#### 3.6.2. *Resistencia a la integración entre las docentes*

La resistencia a la integración entre las docentes de preprimario y primero es reconocido con un factor obstaculizador de la articulación. Las docentes prefieren trabajar de forma aislada, individual como se observa a continuación:

(32) 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 así mismo ellos lo dicen, yo tengo planificada una cosa ya (directora).

### 3.6.3. Rol de la coordinación pedagógica

Las acciones de la coordinación pedagógica se limitan a asesorar la adecuación de los espacios físicos de las aulas de preprimario y primero, e incluir mesas y sillas que faciliten y promuevan el trabajo grupal.

(33) 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 (técnica distrital).

### 3.6.4. Apoyo de los técnicos distritales

Los técnicos distritales asignados 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 el Ministerio de Educación y la propia institución educativa no ofrecen lineamientos para el abordaje de esta transición.

(34) Es difícil decirlo y admitirlo en este momento, pero desde el distrito se realizan muy pocas acciones (por no ser radical y no decir ninguna) para este proceso. Aun teniendo el conocimiento de la importancia que tiene este tema, no se hace ninguna acción para apoyarlo (técnico distrital).

## 3.7. PROPUESTAS PARA LA ARTICULACIÓN EDUCATIVA ENTRE LOS DOS NIVELES

Coinciden en proponer incluir el abordaje de la transición entre ambos niveles en los documentos y planes institucionales. El Ministerio de Educación debe generar políticas educativas y lineamientos que orienten a las instituciones educativas para el manejo de esta transición.

Resaltan el trabajo en equipo entre las docentes de preprimario y primero: conocer a los alumnos de preprimario de parte de las docentes de primer grado, usar registros anecdóticos para que la maestra de primero tenga más información sobre los alumnos que va a recibir, planificar de manera conjunta estrategias metodológicas y analizar, a través de los grupos pedagógicos, casos particulares que revisten interés especial.

(35) Aprovechar esto para revisar e incluir en el PEC y otros documentos el tema de la articulación entre preprimario y primero (directora).

(36) Debemos partir de los diseños curriculares porque son la base de nuestra normativa, de nuestra educación, entonces que, dentro de estos documentos, el trabajo con esta transición quede estipulado y detallado (técnica distrital).

Además, consideran necesario diseñar y ejecutar programas de actualización para formar a todos los involucrados en el proceso de transición, como se afirman a continuación:

(37) ...que la formación que el centro da a las docentes de primaria esté relacionada con la formación que se les da a las docentes del nivel inicial. Porque las de inicial educan de una manera y las de primaria de otra. Y nada se les enseña sobre cómo articular los niveles. (técnica distrital).

(38) Entiendo que debo formar a las docentes y acompañarlas para que juntas podamos diseñar actividades en aula, tanto en preprimario como en primero, para que los niños se preparen para el paso al otro curso (coordinadora pedagógica).

También sugieren la inclusión de contenidos relacionados con la transición de los estudiantes de un nivel educativo a otro y el rol articulador de la escuela en los programas universitarios de formación del profesorado.

(39) En las universidades, los programas de magisterio y de gestión de centros educativos, deberían incluir estos contenidos. Y que no salga ninguna maestra ni directora de centro de la universidad, sin conocer cómo trabajar la transición (técnica distrital).

Igualmente, se propone el diseño de talleres de formación de padres para capacitarlos en cómo colaborar en el proceso de transición de sus hijos de preprimario a primero.

(40) Hay que tener momentos donde a los padres se les hable y se les dé pautas sobre qué y cómo hacer para ayudar a los niños a adaptarse. Que ellos sepan lo que hacemos aquí y qué esperamos verdaderamente de ellos y sus hijos en primero (coordinadora pedagógica).

En síntesis, reconocen que no disponen de la formación académica y profesional necesaria para apoyar la transición. 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.

### 3.8. PROBLEMAS ASOCIADOS A LA TRANSICIÓN

Además de la ausencia de lineamientos académicos y curriculares que cohesionen de forma coherente 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 Proyecto Educativo de Centro (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) el desconocimiento de los marcos regulativos sobre articulación entre ambos niveles educativos, definidos por el Ministerio de Educación.

(41) Así nunca nos vamos a entender. La maestra de primero exige que los niños lleguen leyendo y escribiendo y la de preprimario dice que esa no es su responsabilidad. Que eso se aprende en primero (madre de preprimario).

(42) El PEC de esta escuela está totalmente desactualizado y no nos orienta para nada en ese sentido de la transición (docente primero).

(43) Las maestras creen que con ponerlos a hacer juegos juntos es suficiente. No piensan que articular implica hacer también cambios en el aula, en los métodos y estrategias (directora).

(44) Es que, si nosotras supiéramos qué hacer, con qué y cómo... lo hiciéramos (docente de preprimario).

Las dificultades de los padres en el manejo de la transición de sus hijos de preprimario a primero están alrededor de: (a) la seguridad de sus hijos pequeños al pasar a primero, (b) la adaptación de los niños al nuevo grado, (c) su papel en el acompañamiento académico de sus hijos, (d) la formación docente de las maestras del nuevo grado.

(45) Ese patio de primero es compartido con los grandes y los juegos son mucho más peligrosos. Tengo miedo de que tenga accidentes o cosas de ese tipo (madre de preprimario).

(46) Con lo apegada que era a su maestra de preprimario, yo no estoy segura de que se adaptará a esta nueva de primero (madre de primero)

(47) Es mucho lo que le piden en primero. Que sepan leer, escribir y que sumen y resten hasta con dos cifras. Me preocupa que pueda con todo eso y o se me frustre (madre de primero).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transición educativa es un proceso natural que viven los niños en distintos momentos a lo largo de su historia escolar. El tránsito de educación inicial a primaria es la transición en la que los niños experimentan más cambios y dificultades (Martino, 2014). En el proceso de transición escolar del nivel inicial a primer grado existe una relación recíproca entre la institución educativa, los involucrados en el proceso de formación y los niños: los niños son influidos y a la vez influyen en personas, situaciones e instituciones con las que se relacionan. Dado que el niño es el agente central del proceso, todas las iniciativas personales e institucionales deberían estar dirigidas a lograr que la articulación entre el nivel inicial y primaria sea armonioso, constructivo, exitoso (Buitrago *et al.*, 2018).

En este contexto, el objetivo de este estudio fue analizar 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.

La concepción de transición de los informantes es integral y abarca distintos escenarios y actores. La definen como un proceso natural de articulación en el que se transita de un nivel a otro, lo cual implica cambios, evolución y progreso social y cognitivo y, en ocasiones, problemas y dificultades de parte de los estudiantes, que debe ser abordada de forma integral con la participación de todos los actores. Esta percepción coincide con algunos estudios previos sobre la transición escolar en estos niveles (Peralta, 2006; Vogler *et al.*, 2008; Cook y Coley, 2017; Buitrago *et al.*, 2018; Li y Hung, 2019; Acero *et al.*, 2019).

En cambio, difiere de Gómez (2014), cuyos resultados indican que los docentes consideran que el paso del nivel inicial a primaria es traumático, especialmente debido a la falta de coordinación, reuniones y acuerdos entre ambos niveles en cuanto a las líneas metodológicas a seguir. Por tanto, el salto que supone para el alumnado es muy brusco.

Contrario a la definición de transición que expusieron los informantes adultos, la intervención en el tránsito de preprimario a primero se ubica principalmente en el plano físico institucional (adecuación del ambiente físico). 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, confortable favorecen el éxito de la transición. Sin embargo, Sepúlveda (2005) y Buitrago *et al.* (2018) encontraron 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 niños, incluir a la familia y comprometer al personal directivo y técnico el proceso (Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019).

Los informantes coinciden en señalar que no se crean espacios para discutir, estudiar y organizar estrategias que promuevan y faciliten articulación entre ambos niveles, bien sea mediante documentación institucional, actividades específicas de parte de la institución o del Ministerio de Educación o por medio de programas de educación continua, dirigidos a padres, docentes, directivos y técnicos. Estos resultados coinciden con Abello (2016), quien encontró que el colegio objeto de su análisis no contaba con directrices institucionales para el manejo de las transiciones.

En cambio, difieren de los hallazgos 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 fundamentación institucional para promover prácticas pedagógicas que involucren docentes, niños y familia en la transición entre estos niveles.

Se enfatizan los aspectos de rendimiento académico que los alumnos de preprimario deben alcanzar para ingresar en primero y alcanzar el éxito académico en ese grado. Sin embargo, no se aborda la discontinuidad entre grados y entre escuela y familiares como factor obstaculizador. 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 niños.

Ambos centros educativos carecen de lineamientos institucionales orientados al fortalecimiento de los diferentes actores de este proceso en el paso de los niños del preprimario al primer grado de primaria. Los docentes dicen no estar formados para desarrollar 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. Martino (2014) sugiere que los docentes de ambos niveles participen de creación de los lineamientos considerando las preocupaciones y problemas de los estudiantes (Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019).

Coherente con la falta de formación sobre la transición, las técnicas distritales asignadas para estos centros educativos no promueven la sensibilización, ni desarrollan la formación docente para diseñar y ejecutar acciones para la mejor comprensión y abordaje de esta transición educativa, debido a que no han sido capacitadas para ello. Siguiendo a Sepúlveda (2005) y Martino (2014), 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.

Los padres dicen apoyar 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 niños 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.

Para los niños, 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”, mayor independencia y autonomía. Aunque esta idea les entusiasma y anima para ver el cambio de forma favorable, la llegada a primero marca la entrada a relaciones 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, de forma independiente, lo que les genera algunos conflictos socioafectivos. Peralta (2006) advierte que factores internos y externos a los niños inciden en la transición.

Similarmente, 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) encontraron expectativas, preocupaciones y problemas socioafectivos parecidos a los hallados en este estudio.

Por otro lado, Quinn y Hennessy (2010) y Stenseng *et al.* (2015) encontraron que los factores afectivos y sociales relacionados con la llegada a primer grado son una de las principales preocupaciones de los niños en transición de preescolar a primaria. 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 niños que le permita transitar de forma armoniosa estos niveles.

La participación de la familia en el abordaje institucional del proceso de transición se limita a la participación en actividades conjuntas en reuniones para evaluar el desempeño de los niños y en 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. Dado que la familia es un agente clave en el proceso de transición, algunos autores (Sepúlveda, 2005; Peralta, 2006; Gómez, 2014; Martino, 2014; Abello, 2016) recomiendan que familia y escuela trabajen en conjunto, compartan información, formación y decisiones para lograr el éxito posterior académico y social del niño.

La discontinuidad ha sido identificada como un factor clave que obstaculiza el proceso de transición. Como muestra de ello, las docentes de primero no suelen trabajar de forma articulada con las de preprimario. Se limitan a presenciar esporádicamente presentaciones de trabajos y proyectos. Según los testimonios, estas actividades no son frecuentes y no se difunden para el conocimiento de los padres y otros de los actores del proceso educativo, quienes manifestaron no tener acceso a la programación de esas actividades. Este resultado coincide con Gómez (2014), quien identificó saltos metodológicos asociados a la transición del nivel infantil a primaria que la pueden obstaculizar.

Sin embargo, difiere de los hallazgos de Sepúlveda (2005), Peralta (2006) y Abello (2009), quienes encontraron que los factores relacionados con la continuidad, el abordaje conjunto entre grados les da soporte y estabilidad emocional y cognitiva a los niños; por lo tanto, favorece la transición. Una estrategia exitosa ha sido la realización de talleres de articulación (Sepúlveda, 2005; Buitrago *et al.*, 2018).



Para Sepúlveda (2005), Gómez (2014) y Martino (2014), las prácticas aisladas, individuales e independientes de cada nivel generan transiciones traumáticas, problemáticas para los niños. Por lo tanto, sugieren que se planifique de forma conjunta para abordar procesos, estrategias y competencias de forma similar en ambos niveles.

Otro indicador de la discontinuidad curricular entre el preprimario y primer grado son destrezas, habilidades, conocimientos y madurez social, intelectual y emocional que se les exige a los niños en primero. Estas, según Sepúlveda (2005), Martino (2014), y Buitrago *et al.* (2018), deberían abordarse de forma conjunta, articulada. Frente a esto, el currículo común para ambos grados pudiera preparar a docentes, padres y niños para que experimenten la transición como un proceso progresivo de desarrollo de competencias y conocimientos, como lo sugiere Martino (2014).

Finalmente, a partir de los testimonios de los informantes se recogen una serie de recomendaciones coherentes con las propuestas expuestas en algunos estudios previos sobre la transición de preprimario a primer grado (Sepúlveda, 2005; Peralta, 2006; Gómez, 2014; Marino, 2014; Abello, 2016; Buitrago *et al.*, 2018; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019):

- El Ministerio de Educación debe generar políticas educativas y lineamientos que orienten a las instituciones educativas para el manejo de esta transición, entre estos dos niveles, desarrollar programas de actualización para formar a todos los involucrados en esta transición.
- Institucionalizar el trabajo de articulación en equipo entre las docentes de preprimario y primero.
- Incluir contenidos relacionados con la transición de los estudiantes de un nivel educativo a otro y el rol articulador de la escuela en los programas universitarios de formación del profesorado.
- Realizar talleres para ofrecerles a los padres herramientas que los orienten en cómo colaborar en el proceso de transición de sus hijos del nivel inicial a primaria.
- Considerar las preocupaciones, expectativas y problemas de los niños en las iniciativas legales, didácticas y formativas que se desarrollen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R. (2016). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Manizales.
- Acero, L, Mora, A. y Torres, S. (2019). *Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- 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., 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>
- 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.
- 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.
- \_\_\_\_\_. (2019b). Factors associated with the successful transition to primary school. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 64-74. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2555431>
- Buitrago, T., Palacios, M. y Zuluaga, J. (2018). *Las transiciones escolares y su impacto en la dimensión socio afectiva en los niños de 5 a 6 años de edad en la institución educativa Manuela Beltrán sección San José* [Tesis de grado no publicada]. Universidad de San Buenaventura.
- 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.
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000139>
- 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. [www.jstor.org/stable/2695878](http://www.jstor.org/stable/2695878)
- Dockett, S. y Perry, B. (2006). *Starting school: a handbook for early childhood educators*. Pamedelon Press.
- 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). 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.
- 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>
- 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>
- Gangas, P. y Sánchez, T. (2007). Análisis cualitativo con Atlas.ti y su uso para la elaboración de mapas conceptuales. Herramientas: *Revista de Formación y Empleo*, (92), 5-12.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez, S. (2014). *Análisis de la transición infantil-primaria desde la perspectiva del profesorado* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Valladolid.
- 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=IELAPA>
- 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>
- 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), 21-29. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/1/21/pdf>

- 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>
- 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>
- Marques, R. & 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>
- 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 no publicada]. Universidad de Cantabria.
- 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 Educational Research Journal*, 28(6), 863-878. <http://doi.org/10.1080/0141192022000019107>
- 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.
- 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=littlejbigcuz>
- 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 3-13*, 47(4), 450-461. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1496124>
- 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.
- 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).
- 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>
- Peralta, V. (2006). Articulación entre educación parvularia y básica. *Cuadernos de Educación Infantil*, 1, 3-20.
- 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>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood to school*. Ministry of Education of Australia.
- Quinn, M. y Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825-842. <https://doi.org/10.1080/10409280903329013>
- Rodríguez, A. y Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4-10), 1-6.
- 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>
- San Román, A. (2019). *Construyendo nuestra propia historia: la transición a la educación primaria en boca de niños* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cantabria.

- 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 no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Sheridan, S., Koziol, N., Witte, A., Iruka, I. y Knoche, L. (2020). Longitudinal and geographic trends in family engagement during the pre-kindergarten to kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 48, 365–377. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01008-5>
- 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>
- 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>
- Villareal, O. y Landeta, J. (2007). *El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad del País Vasco.
- 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.
- 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>
- Wong, M. y Power, T. (2019). 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.childyouth.2019.02.035>