

La transición de Educación Inicial a Primaria: perspectivas de estudiantes, padres y docentes



Transition from Preschool to Elementary School: children, parents, and teachers' perspectives

Emelinda Padilla Faneytt

emelindapadillaf@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6379-8254>

Teléfono de contacto: + 1 809 481 6199

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Santo Domingo - República Dominicana

Recepción/ Received: 27/06/2022
Arbitraje/Sent to peers: 29/06/2022
Aprobación/Approved: 31/07/2022
Publicado/Published: 15/10/2022



Resumen

Objetivo: Analizar la transición educativa entre las etapas de Educación Inicial (preprimario) y Educación Primaria (primer grado) desde la perspectiva de los docentes, padres y estudiantes de ambas etapas educativas de Santo Domingo, República Dominicana. **Método:** estudio cualitativo con 271 informantes: estudiantes, docentes y padres del último grado del nivel inicial y el primero de primaria. Se emplearon entrevistas con docentes y estudiantes y grupo focal con los padres. **Resultados:** No hay documentación institucional sobre la articulación educativa, se requiere formación sobre la transición. La intervención se centra en aspectos cosméticos, el mobiliario y recursos materiales. Hay escasa participación de padres, se perciben ajenos al proceso y no se les orienta ni capacita sobre el proceso. Los estudiantes se preocupan por aspectos pedagógicos, sociales y afectivos. **Conclusiones:** es necesario generar documentación y desarrollar programas de formación docente y apoyo a la familia para mejorar la transición.

Palabras clave: Articulación escolar, educación inicial, educación primaria, perspectiva docente, perspectiva infantil, perspectiva familiar, transición educativa

Abstract

Objective: To analyze the school transition from preschool to elementary school from the perspective of teachers, parents, and children of both educational stages in Santo Domingo, Dominican Republic. **Methods:** This qualitative study includes 271 informants: students, teachers, and parents of preschool and first grade of elementary school. Interviews with teachers and children and focus groups with parents were carried out. **Results:** There is neither institutional documentation nor teaching training on educational transition and articulation. The teaching practices focuses on cosmetic aspects of classrooms, furniture, and material resources. Parents hardly participate in the transition process; they see themselves as outsiders. They perceive a lack of guidance and training on that process. Children are concerned about pedagogical, social, and emotional problems they will face in the first grade. **Conclusions:** It is necessary to generate pedagogical guidelines and develop teaching training programs to support parents and teachers to improve the transition process.

Keywords: Educational articulation, preschool, elementary school, teachers' perspective, children's perspective, parents' perspective, school transition

Author's translation.

Introducción

La transición educativa (TE, en adelante) es un proceso sociopsicológico, cultural y educativo, que estudiantes, padres, docentes e instituciones educativas experimentan de forma natural cuando el alumno cambia de grado, nivel, docente o centro educativo. Supone cambios en los roles, interacciones sociales, rutinas y actividades que se realizan en el hogar y en la escuela (Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). Esto implica retos, demandas, problemas, desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico para estudiantes, padres y docentes (Acero et al., 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su et al., 2020).

En República Dominicana se pueden identificar cinco grandes transiciones: 1) del cuidado materno en el hogar al de terceros (Boyle et al., 2018), 2) la entrada al nivel de Educación Inicial (Sheridan et al., 2019), 3) el paso del nivel inicial a Educación Primaria (Acero et al., 2019; Li y Hung, 2019), 4) el acceso a la Educación Secundaria (Saiz y Gallardo, 2019) y, 5) finalmente, la entrada a la Educación Superior (Pérez et al., 2019). Esta investigación está delimitada a la transición del último curso de Educación Inicial, preprimario, al primer grado de Educación Primaria.

En el proceso de transición intervienen factores psicológicos, sociales, culturales y educativos (Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). Las condiciones en las que ocurre la transición afectan a estudiantes, padres y docentes y, a su vez, se ve influenciada por las percepciones que ellos tienen de ese proceso. Por lo tanto, es necesario analizar la transición desde la perspectiva de estos tres agentes educativos de modo que se pueda promover el trabajo conjunto para lograr que este proceso sea exitoso (Martino, 2014).

1. Afecta el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su capacidad para adaptarse a los cambios que implica esa transición (Acero et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019; Buitrago et al., 2018), especialmente cuando no disponen de los mecanismos de afrontamiento necesarios (San Román, 2019, Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir et al., 2019; Su et al., 2020).
2. La percepción de los padres sobre la transición y su participación en el proceso pueden facilitarlo u obstaculizarlo (Wilder, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019; Graham, 2019). La familia puede transmitir seguridad al niño, crear un ambiente de confianza y optimismo y actitud positiva hacia el nuevo grado (Hosokawa y Katsura, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su *et al.*, 2020); también, puede proyectar inseguridad, ansiedad y miedo, que influye negativamente en la percepción del niño sobre el nuevo grado y en su proceso de adaptación (Gómez, 2014; Li y Hung, 2019).
3. Los docentes son actores clave para el éxito de esta TE, pues les corresponde planificar, diseñar y ejecutar estrategias y actividades para articular ambos cursos (Ahtola et al., 2011; Wilder, 2019; Nicholson, 2019; Urbina, 2019). En este proceso, influyen positiva o negativamente sus concepciones, experiencias y prácticas sobre la enseñanza y aprendizaje y la transición (Martino, 2014). Por ello, los docentes requieren formación universitaria o, al menos, educación continua sobre la transición de preprimario a primer grado.

Cuando no es un proceso armonioso, articulado, interfiere negativamente en el proceso educativo de los estudiantes; genera rechazo a la escuela, angustia, irritabilidad, ansiedad, aislamiento, miedo, alteración en sus patrones de sueño y alimentación, bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Acero et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019; Wong y Power, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019). Por ello, es necesario conocer cómo intervienen los agentes involucrados en la creación de las condiciones necesarias para facilitar la articulación (González et al., 2019), que respondan a las expectativas, intereses y necesidades de estudiantes, padres y docentes (Su et al., 2020). Esto pudiera servir para diseñar intervenciones efectivas que favorezcan una adecuada articulación, prevengan circunstancias desfavorables y reviertan sus consecuencias negativas (Acero et al., 2019; Buitrago et al., 2018; Besi y Sakellariou, 2019).

La TE ha sido ampliamente estudiada desde la perspectiva de estudiantes (Broström, 2019; Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir et al., 2019; Nicholson, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; San Román, 2019; Urbina, 2019). Buitrago et al. (2018), Acero et al. (2019) y Besi y Sakellariou (2019) analizaron los factores socioafectivos involucrados en esta transición, Wong y Power (2019) describieron la sintomatología asociada a trastornos de depresión, Parent et. al. (2019) describieron el estrés adaptativo en los estudiantes y Hosokawa y Katsura (2019) examinaron la relación del estilo de crianza de los estudiantes en los problemas de conducta que estos presentan en el proceso de transición de inicial a primaria.

Por otro lado, Sañudo (2015) describió las percepciones de los padres sobre la colaboración y la participación de las familias en la TE, para diseñar programas que las involucren. Por su parte, Graham (2019) realizó un estudio que revisó la literatura sobre la participación de los padres en la transición de sus hijos en el hogar y en la escuela.

En cuanto a la práctica pedagógica, Martino (2014) estudió las perspectivas docentes sobre la TE entre estas etapas. 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 la asociación entre las estrategias de transición entre inicial y primaria y el rendimiento académico de los estudiantes. Hernández (2015) analizó el uso de estrategias didácticas que permitan una adecuada transición entre estos dos niveles.

De forma conjunta, Castro et al. (2012) analizaron las perspectivas de maestros, familias y estudiantes acerca de este cambio para obtener una representación más completa y menos sesgada de esta realidad.

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. Analizaron el papel de las universidades en la formación y actualización docente sobre las prácticas más favorables para la TE.

A pesar de la gran atención que ha recibido la transición del nivel inicial a primaria en la comunidad científica internacional, hasta la fecha la transición escolar desde la perspectiva de los agentes involucrados no ha sido estudiada en República Dominicana. Por lo tanto, este artículo persigue analizar la TE entre Educación Inicial y Educación Primaria desde la perspectiva de docentes, padres y estudiantes de ambos niveles en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana.

Métodos

Este es un estudio cualitativo (Glaser y Strauss, 1967; Lune y Berg, 2001) que analiza e interpreta las perspectivas de estudiantes, padres y docentes sobre la transición de preprimario a primer grado. Con tal fin, se seleccionaron de forma intencional una sección de preprimario y una de primer grado de dos centros educativos (uno público y otro privado). El grupo de estudio se muestra en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Descripción del grupo de estudio

Informante	Centro A	Centro B	Total
Docentes			
Preprimario	1	1	2
Primero	1	1	2
Estudiantes			
Preprimario	26	12	38
Primero	32	19	51
Padres			
Preprimario	52	24	76
Primero	64	38	102
Total	176	95	271

Fuente: Elaboración de Emelinda Padilla Faneytt (2022)

Se emplearon dos técnicas etnográficas de recolección de información: grupos focales con padres (GFPM-A, GFPM-B), entrevistas semiestructuradas con docentes de preprimario (EDPP-A, EDPP-B) y primero (EDP-A, EDP-B) y entrevistas con los estudiantes de preprimario (ENPP-A, ENPP-B) y primero (ENP-A, ENP-B) de ambos centros. Las entrevistas con los estudiantes se realizaron empleando la estrategia dibujo-conversación, siguiendo a Castro *et al.* (2012) y Sierra y Parrilla (2019). Tanto las entrevistas como los grupos focales fueron transcritos para facilitar su procesamiento y análisis.

En ambos centros, el trabajo de campo se realizó en tres fases:

- La primera consistió en un proceso de inmersión, inducción e información en ambas instituciones, entre octubre y noviembre de 2017.
- En la segunda se realizaron las entrevistas y los grupos focales con los informantes de los cursos de preprimario entre marzo y junio de 2018.
- En la tercera fase, se hicieron las entrevistas a las docentes y estudiantes de primer grado y los grupos focales con los padres entre agosto y diciembre de 2018, cuando los estudiantes egresados del nivel inicial entraron a primer grado del nivel de educación primaria.

Para analizar los datos se empleó el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), considerando tres perspectivas complementarias: abierta, axial y selectiva. Para el análisis abierto se identificaron temas centrales, conceptos globales, los cuales fueron agrupados en categorías generales; el análisis axial consistió en identificar, dentro del grupo general, patrones y subcategorías sustentadas en la evidencia; el análisis selectivo sirvió para identificar los patrones, elementos clave e identificar ejemplos representativos.

Además, se utilizó la técnica de triangulación (Lune y Berg, 2001), mediante el uso combinado de técnicas de recolección de los datos y fuentes de información en momentos y lugares diferentes. Se comparó la información suministrada en las entrevistas y el grupo focal para identificar categorías y subcategorías, tomando en cuenta los aspectos analizados en estudios previos. Aunque los informantes pertenecen a dos instituciones diferentes, el análisis de los datos reveló patrones que se organizaron en las categorías que guiaron la exposición de los datos.

Análisis de los resultados

Conceptuación de la transición

Coincidiendo con Viskovic y Višnjić-Jevtić (2020), en ambos centros se define la transición como un proceso sociopsicológico, cultural y educativo, en el que los involucrados experimentan cambios en sus roles, interacciones sociales, rutinas y actividades que realizan en la escuela y en el hogar. La transición es el paso natural de un nivel básico a uno más complejo, que implica retos y mayores exigencias y progreso social, afectivo, cognitivo y académico para los estudiantes (Acero *et al.*, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su *et al.*, 2020).

Esta transición conlleva dificultades para estudiantes, padres y docentes, pues es uno de los períodos más críticos del proceso educativo formal (Besi y Sakellariou, 2019), que puede ser muy problemático y traumático para los estudiantes si no se aborda integralmente (Martino, 2014; Su *et al.*, 2020). Una docente lo afirma en los siguientes términos:

Es un proceso difícil para los estudiantes, para las familias, muchas veces hasta para los docentes. Desprenderse de un estudiante sin saber qué va a pasar en un ambiente diferente. Es un proceso un poco traumático (EDPP-A).

Se encontró que las prácticas no articuladas, los cambios bruscos de docentes, espacios, horarios, recursos, evaluación, tiempos de juego y rutinas escolares pueden generar emociones negativas y actitudes de rechazo hacia la escuela (Hamerslag *et al.*, 2018; Li y Hung, 2019), como en el siguiente testimonio.

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. Con seguridad eso los va afectar a los estudiantes, como se sienten y su actitud (GFPMPP-A).

Algunos factores escolares, como la ausencia de un plan curricular articulado y uso de métodos de enseñanza diferentes en preprimario y primer grado, afectan la transición, como lo afirma una docente en el siguiente testimonio.

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 es la causa también de los retrocesos de los estudiantes y que no se avance tan rápidamente en el programa de primero. (EDP-A).

De forma coincidente, estudios previos (Acero *et al.*, 2019; Buitrago *et al.*, 2018; Gómez, 2014; Li y Hung, 2019) encontraron que el uso de métodos de enseñanza diferentes y el trabajo desarticulado impiden que haya una transición exitosa. Por tanto, es necesario que los docentes coordinen actividades que involucren a ambos niveles (Balduzzi *et al.*, 2019).

Las docentes advierten las consecuencias psicológicas y académicas de las transiciones traumáticas para los estudiantes, como miedo, estrés, ansiedad y bajo rendimiento académico (Wong, 2014; Wong y Power, 2019).

Es muy importante que el niño se sienta bien, que se sienta seguro, bajar la ansiedad. Porque un estudiante ansioso, un estudiante con miedo, con una presión, no puede rendir realmente en lo que se espera (EDP-A).

Es necesario realizar un apropiado abordaje pedagógico, que contemple las condiciones socioemocionales, cognitivas y familiares de los estudiantes (Hamerslag *et al.*, 2018; Acero *et al.*, 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir *et al.*, 2019; San Román, 2019), que facilite el crecimiento profesional, académico y personal de docentes y padres. Además, promueve el desarrollo integral de los estudiantes y la conciencia de

...que están creciendo, o sea, que no me quedé, que no me quedo, o sea, que la vida es un proceso, es dar pasos, que hay un avance, que hay un grado de dificultad mayor para lo cual ellos necesitan dar más de ellos (EDPP-A).

Los estudiantes, por su parte, conciben la transición como el paso del nivel educativo de “estudiantes pequeños”, caracterizado por el predominio del juego, la libertad y la informalidad, al nivel de educación formal para “estudiantes grandes”, con más trabajo, estudio, restricciones, normas, exigencias y dificultades, el cual les generan algunos conflictos socioafectivos (Robinson y Tyler, 2020). A continuación, se muestran un ejemplo representativo:

Yo digo que en primero le ponen a uno mucha tarea, mucho trabajo y si uno no hace como la tía dice hay mucho de castigo. Yo lo veo por la ventana y el otro día no dejaron salir a un estudiante a recreo. Yo no entiendo por qué (ENPP-A).

Participación de la familia en el proceso de transición

La familia limita su participación en el proceso de transición a reuniones para evaluar el desempeño de los estudiantes y actos cívicos que organiza la escuela, aunque reconocen la importancia de su participación activa.

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 porque si no están preparados ellos son un obstáculo, no la dejan trabajar a una preguntando, exigiendo, reclamando cosas sin sentido (EDP-A).

Los padres se perciben ajenos a la transición. No se interesan en participar en ese proceso, pues no han sido capacitados ni informados en cómo contribuir con su desarrollo exitoso, pues no hay un programa institucional para tal fin.

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? (GFPMPP-A).

Este resultado difiere de Buitrago *et al.* (2018), quienes realizaron talleres de padres para estudiar cómo contribuir a que la transición sea exitosa en la escuela y desde el hogar. Por su parte, Wilder (2019), Hosokawa y Katsura (2019), Graham (2019), Balduzzi *et al.* (2019), Sierra y Parrilla (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020) encontraron que cuando las familias participan en las actividades relacionadas con la transición del nivel inicial a primaria, este proceso ocurre sin mayores traumas.

Influencia del desarrollo socioemocional de los alumnos

Los estudiantes tienen una conexión afectiva con preprimario debido a las relaciones y actividades que realizan en ese grado, que difieren del distanciamiento y la rigidez académica que predominan en primer grado. Eso les produce emociones negativas, hace que rechacen primer grado y anhelan regresar a preprimario, como se muestra en el siguiente testimonio.

La dificultad que pueden presentar los estudiantes es que se pueden aferrar o sentir apego por su maestra de preprimario y no querer a la de primero. Y no quieren entrar a clases por nada del mundo, lloran y se enferman para no ir (EDPP-A).

El desarrollo socioemocional de los estudiantes 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 (2019). Otras investigaciones (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 estudiantes cuando no disponen de los mecanismos de afrontamiento necesarios para facilitar la articulación entre el nivel inicial y primer grado.

Resistencia a la integración de las docentes

Las docentes de preprimaria y primer grado no trabajan de forma integrada por falta de apoyo institucional, que no ofrece espacio ni tiempo para realizar reuniones de trabajo; no se incluye formalmente el trabajo conjunto en el plan del curso ni en la programación de la institución. Esto es percibido como un factor obstaculizador de la transición. Similarmente, en estudios previos se ha encontrado que la percepción de los docentes sobre la transición influye en su práctica pedagógica en este proceso (Ahtola *et al.*, 2011; Wilder, 2019, Nicholson, 2019; Urbina, 2019).

Similarmente, Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020) encontraron que, aunque los docentes tenían una actitud positiva para realizar actividades para la transición, no consideraron la aplicación del currículo compartido o la planificación de actividades conjuntas entre ambos niveles. También, Hernández (2015) encontró que las docentes no empleaban estrategias didácticas conjuntas que permitan la articulación escolar entre los niveles de educación inicial y primaria.

Urbina (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020) proponen la creación de un aula conjunta en procura de que los estudiantes de primaria ayuden a los estudiantes de educación inicial, como mediadores del proceso de aprendizaje. Esto supone, necesariamente, institucionalizar las acciones, incluirlas en el plan anual de la institución. Las reuniones de trabajo entre ambos cursos y la planificación conjunta deben formar parte de las responsabilidades de las docentes en su horario de trabajo.

Similarmente, Ahtola *et al.* (2011) encontraron que mientras más actividades conjuntas realizaron los maestros de inicial y de primaria, más rápido se desarrollaban las habilidades de lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes en primer grado. La inclusión del trabajo conjunto en los planes de estudio y compartir información sobre los estudiantes entre estos grados fueron los mejores predictores del éxito en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes en primero.

Apoyo pedagógico en el proceso de transición

Las docentes no reciben formación, orientación, ni acompañamiento para la transición, aunque es fundamental para su éxito (Balduzzi et al., 2019; Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson et al., 2020). Consideran que el Ministerio de Educación y la propia institución educativa no le dan importancia a la transición, lo cual coincide con Martino (2014). Para González *et al.* (2019), 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 estudiantes vivan el paso de inicial a primaria de forma constructiva y exitosa. Otros autores (Sepúlveda, 2005; Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson *et al.*, 2020) sostienen que se requiere asesorar a los docentes en el diseño de estrategias didácticas para la integración, la articulación y la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y acompañar en su ejecución.

Expectativas de los agentes involucrados

Se espera que los estudiantes tengan problemas de adaptación al nuevo grado, debido al nivel de madurez para comprender y asumir los cambios y las emociones negativas que la familia les transmite (Hosokawa y Katsura, 2019). Estudios previos encontraron que las vivencias, sensaciones y emociones previas de los miembros de la familia pueden condicionar el desarrollo del proceso de transición de sus hijos, transmitiendo miedo e incertidumbre (Gómez, 2014; Martino, 2014; Balduzzi et al., 2019; Li y Hung, 2019).

Por ello, los informantes esperan que la familia participe activamente para apoyar a los estudiantes, contribuir con su adaptación al nuevo grado y, en consecuencia, con el éxito del proceso (Gómez, 2014; Li y Hung, 2019).

Coincidiendo con estudios previos (Hamerslag et al., 2018; Li y Hung, 2019), les preocupa las exigencias académicas del primer grado, especialmente en el desarrollo de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas básicas, las normas de disciplina y la discontinuidad entre las competencias esperadas de ambos grados obstaculiza la transición, como se indica el siguiente testimonio:

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

Coincidiendo con Broström (2019), están conscientes de que las exigencias en primer grado aumentarán respecto de lo que hacían en preprimario, deben adaptarse a nuevas normas y habrá más actividades académicas de lectura, escritura y matemáticas y menos actividades lúdicas y recreativas.

Además, los estudiantes desean formar parte de la escuela de “estudiantes grandes”. Desde antes del inicio del año, buscan conocer el aula y la docente de primero, de forma espontánea, por curiosidad. Estudios previos, como Gómez (2014), Martino (2014), Buitrago *et al.* (2018), Acero *et al.* (2019), Besi y Sakellariou (2019), Ólafsdóttir y Einarisdóttir (2019) y Wong y Power (2019), encontraron expectativas, preocupaciones y dificultades socioafectivas y académicas parecidas.

Acciones de articulación

Las acciones de articulación entre el nivel inicial y primer grado son escasas, irregulares; no se realizan sistemática e institucionalmente. Se orientan principalmente a hacer adecuaciones de la infraestructura y el mobiliario. Estas prácticas son coherentes con las identificadas en estudios previos (Gómez, 2014), en los que se 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) 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 estudiantes, incluir a la familia y comprometer al personal directivo y técnico en el proceso (Ólafsdóttir y Einarisdóttir, 2019).

Los padres apoyan la transición de sus hijos comprando uniformes y útiles escolares, estableciendo rutinas en la realización de las tareas, horas de estudio en el hogar y cumpliendo las normas de puntualidad y asistencia a las clases. Además, previo al inicio de primer grado, inscriben a sus hijos en cursos de nivelación para que lleguen alfabetizados a primer grado. 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 generalmente no son las más acertadas.

Como los padres tienen un rol protagónico en la transición, el trabajo coordinado entre la familia y los maestros es esencial para facilitar este proceso (Ahtola *et al.*, 2011), las docentes realizan reuniones, los invitan a participar en las actividades cotidianas (como el acto cívico) y especiales (como ferias, veladas, reuniones, charlas, etc.) en procura de que ayuden a que el paso del nivel inicial a primaria sea armonioso, constructivo y satisfactorio para los estudiantes, como lo sugieren Buitrago *et al.* (2018). A continuación, se presenta un testimonio.

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).

Las docentes reconocen que hacen menos de lo necesario para lograr el éxito en la articulación. Coincidiendo con Sepúlveda (2005), Martino (2014), Balduzzi *et al.* (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020), consideran que es necesario 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. Sin embargo, no lo ponen en práctica por limitaciones curriculares y por falta de formación. Por lo tanto, Sepúlveda (2005), Martino (2014) y Buitrago *et al.* (2018) han advertido que se debe crear condiciones para desarrollar una práctica pedagógica que favorezca 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 estudiantes.

Ocasionalmente, para familiarizar a los estudiantes de inicial con el nuevo grado, promueven visitas a los salones de primaria, como se muestra en el siguiente testimonio. También, se realizan reuniones entre los docentes de ambos niveles, como lo proponen Ahtola *et al.* (2011) y Urbina (2019).

En el nivel inicial trabajamos con proyectos, entonces, en los cierres de proyecto intentamos que las maestras de primero se integren a los cierres de proyecto de inicial del grupo que tendrá en el año escolar siguiente (EDPP-A).

Las docentes consideran necesario disponer de literatura especializada y asesoramiento pedagógico, didáctico y curricular que los orienten en cómo desarrollar actividades que faciliten la transición. Sierra y Parrilla (2019) y Urbina (2019) considera que es fundamental proveerle a los docentes documentación y capacitación especializada que los oriente en el diseño y desarrollo de estrategias didácticas para abordar la transición.

Problemas asociados a la transición

Los informantes identificaron una serie de problemas relacionados con (a) la discontinuidad entre la práctica pedagógica de preprimario y primero, (b) la ausencia de un proyecto educativo 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, (e) la falta (o desconocimiento) de un marco regulativo sobre articulación entre ambos niveles educativos, definido por el Ministerio de Educación, (f) el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Estos se muestran en el siguiente testimonio.

El proyecto educativo de esta escuela está totalmente desactualizado y no nos orienta para nada en ese sentido de la transición (EDP-B).

González *et al.* (2019) también encontraron que la falta de formación del personal docente es un problema 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 favorecer la articulación entre inicial y primaria.

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 estudiantes al nuevo grado, (c) su papel en el acompañamiento académico de sus hijos, (d) la formación docente de las maestras del nuevo grado. A continuación, se muestran un ejemplo.

Es mucho lo que le piden en primero. Que sepan leer, escribir y que sumen y resten hasta con dos cifras. Me preocupa que no pueda con todo eso y o se me frustra (GFPMP-A).

Para los informantes, la falta de escenarios académicos formales e institucionales para discutir, estudiar y organizar estrategias que promuevan y faciliten articulación entre ambos niveles es uno de los principales problemas que hay que resolver. Coincidiendo con Sierra y Parrilla (2019), consideran necesario que el Ministerio de Educación diseñe y distribuya los lineamientos sobre la transición y desarrolle programas de educación continua, dirigidos a padres, docentes, directivos y técnicos.

Estos resultados difieren de los hallazgos de Martino (2014) y Buitrago *et al.* (2018), quienes encontraron 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, estudiantes y familia en la transición entre estos niveles.

La ausencia del trabajo conjunto, articulado también impide la buena transición. Estudios previos han encontrado que estos factores obstaculizan este proceso (Balduzzi *et al.*, 2019), y afectan la estabilidad emocional y social de los estudiantes (Yeboah, 2002). Similarmente, los resultados de Nicholson (2019) revelaron que los maestros y los alumnos resultaron afectados por la discontinuidad pedagógica en esta transición, la cual era atribuida a factores ajenos a los docentes, especialmente a las diferencias metodológicas prescritas entre ambos niveles. Asimismo, otros estudios (San Román, 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir *et al.*, 2019; Su *et al.*, 2020) hallaron que los problemas académicos y socioemocionales de los estudiantes se originan por la falta de articulación entre el nivel inicial y primer grado.

Sin embargo, la discontinuidad en la enseñanza en el periodo de transición observada difiere de los hallazgos de Sepúlveda (2005), quien encontró continuidad y abordaje conjunto entre estos grados para favorecer la transición, darles soporte y estabilidad emocional y cognitiva a los estudiantes. Otras experiencias exitosas reportadas en la literatura incluyen la realización de talleres de articulación dirigidos a docentes y padres (Sepúlveda, 2005; Buitrago *et al.*, 2018).

Por otro lado, se encontró que la inmadurez socioemocional de los estudiantes, su incapacidad para adaptarse al cambio que implica el paso de preprimario a primero y su escaso nivel de alfabetización y dominio matemático hacen que su experiencia en primer grado, especialmente en las primeras semanas, sea traumática, lo cual es similar a los hallazgos de Buitrago *et al.* (2018), Acero *et al.* (2019) y Besi y Sakellariou (2019).

En síntesis, una transición manejada inadecuadamente puede tener efectos adversos en los estudiantes, generando emociones negativas, como: rechazo a la escuela, irritabilidad, ansiedad, aislamiento, temor, alteración en sus patrones de sueño y de alimentación, depresión (Hamerslag *et al.*, 2018; Acero *et al.*, 2019; Li y Hung, 2019). Estas emociones y actitudes pueden tener, a su vez, repercusiones negativas en el desempeño escolar de los estudiantes y en su comportamiento a corto, mediano y largo plazo, como bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Yeboah, 2002).

Por ello, un buen desempeño académico representa que los estudiantes se han adaptado apropiadamente en lo social, emocional, psicológica, física e intelectualmente al primer grado (Yeboah, 2002; Hamerslag *et al.*, 2018; Acero *et al.*, 2019; Li y Hung, 2019). En cambio, las actitudes y emociones negativas, observadas en ambos centros, son un indicador de que la transición no fue exitosa. Para Yeboah (2002), la transición del

nivel inicial a primaria se considera exitosa cuando a los estudiantes les gusta ir a la escuela y están preparados social, emocional, psicológica, física e intelectualmente para ingresar y permanecer en primer grado.

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, se propone incluir el abordaje de la transición entre ambos niveles en el plan de estudio. Entre los aspectos curriculares que deben ser reconsiderados está establecer con precisión el perfil del egresado, los objetivos de cada grado y las competencias que los estudiantes deben desarrollar. En ese contexto, Boyle *et al.* (2018), Urbina (2019) y Robinson y Tyler (2020) consideran que la evaluación de las competencias que requieren los estudiantes 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 estudiantes.

Proponen que las docentes de preprimario y primero trabajen en equipo, mediante grupos de estudio, compartir los registros anecdóticos de los estudiantes que llegarán, analizar conjuntamente casos particulares que revisten interés especial, planificar de manera conjunta estrategias metodológicas. Para ello, es indispensable que este trabajo deje de hacerse en el tiempo libre de las docentes y sea incluido en la planificación del grado y de la institución.

Además, consideran necesario que se diseñen y ejecuten programas de actualización y seguimiento docente, abordar el problema de la transición, de reflexionar sobre ese tema y, sobre todo, cambiar sus prácticas pedagógicas en este periodo crítico. En palabras de Ahtola *et al.* (2011), Karila y Rantavuori (2014), Nicholson (2019) y Urbina (2019), se requiere diseñar y ejecutar programas de actualización docente para capacitarlos en los conocimientos necesarios sobre la TE entre inicial y primaria.

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 propias de los estudiantes en transición y cómo colaborar para procurar el éxito del proceso que viven sus hijos al pasar de preprimario a primer grado. Coherente con esta propuesta, Yeboah (2002) considera 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. 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 este proceso (Sepúlveda, 2005).

También, en concordancia con el estudio sobre la TE de González *et al.* (2019), sugiere repensar los programas universitarios de formación docente y, de ser necesario, reformularlos para incluir la TE como contenido programático.

Conclusiones

La TE es concebida como un proceso natural y normal de cambio entre grados, niveles, espacios o docentes, que viven los estudiantes de forma individual. Para los estudiantes, el tránsito de preprimario a primero les otorgará un paso adelante en su condición de “estudiantes grandes”, lo que les permitirá gozar de algunas “concesiones” que signifiquen mayor independencia y autonomía. La llegada a primero disminuirá sus espacios y oportunidades para socializar y jugar libremente y a sus anchas.

Debido a la ausencia de actividades de articulación adecuadas para esta transición, suele ser un proceso difícil y traumático para estudiantes, padres y docentes debido a que confrontan dos realidades diferentes, concebidas de forma excluyente, que implican cambios en la metodología de enseñanza, modelo educativo, horarios,

rutinas y normas escolares, útiles escolares, juego, competencias. Por ello, implica algunas dificultades en el ámbito social, afectivo, psicológico y académico de los estudiantes.

Por la complejidad de esta transición, 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 estudiantes en primer grado.

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 los estudiantes deben realizar de forma independiente y autónoma, siguiendo las indicaciones de las docentes. Eso implica que los estudiantes cambien de estatus, lo cual supone asumir nuevos roles y responsabilidades y realizar otras prácticas.

Se identificaron distintas expectativas del paso de preprimario a primer grado. Se espera que estudiantes, 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 estudiantes se sientan felices, queridos, seguros y motivados durante esta experiencia, que la 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 la clase. Además, 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 primero.

Los estudiantes prevén que 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 al egresar de preprimario es insuficiente para ingresar a primer grado.

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, sino 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 estudiante, 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.

Se encontró que 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. Así mismo, las docentes no han recibido ninguna orientación, apoyo, formación o documentos relacionados con la TE. El currículo del nivel inicial tampoco incluye aspectos conceptuales, ni orientaciones pedagógicas ni didácticas sobre la transición.

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 estudiantes estrés, ansiedad, temores, miedos y hacen que rechacen las clases de primer grado, lo que afecta la transición.

Algunos lineamientos y políticas educativas, como la prescripción del uso de estrategias de enseñanza diferentes en preprimaria y en primer grado, obstaculizan la transición en lugar 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 permita a los estudiantes conocerse, conocer a las docentes y, sobre todo, percibir que ambos grados son parte de un sistema interrelacionado. Sin embargo, 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. ©

Este artículo muestra resultados parciales de la tesis de doctorado de Emelinda Padilla Faneytt, presentada en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, España, con la tutoría de la Dra. Cristina Mayor-Ruíz. Finalización de la investigación: 04-04-2022

Emelinda Padilla Faneytt. Ingeniera de Sistemas y Computación, Especialista en Educación Inicial, Maestría en Educación, doctora en Educación, Universidad de Sevilla, España. Profesora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Consultora Educativa, Directora de la Red Explora para el Desarrollo Educativo, Santo Domingo, República Dominicana. Dirección: Calle Pablo Pujols Núm. 11, Res. Juan Francisco IV, apto. 402, Los restauradores, Santo Domingo, República Dominicana.

Referencias bibliográficas

- Acero, Lilivet, Mora, Ahyra, & Torres, Sandra. (2019). *Transición educativa del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ahtola, Annarilla, Silinskas, Gintautas, Poikonen, Pirjo, Kontoniemi, Marita, Niemi, Pekka, & Nurmi, Jari. (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>
- Balduzzi, Lucía, Lazzari, Arianna, Van Laere, Katrien, Boudry, Caroline, Rezek, Mateja, Mlinar, Mateja, & McKinnon, Eddie. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. Ljubljana: ERI. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6210>
- Besi, Marina, & Sakellariou, María. (2019). 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>
- Boyle, Tess, Petriwskyj, Anne, & Grieshaber, Susan. (2018). 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>
- Broström, Stig. (2019). Children's views on their learning in preschool and school 1: Reflections and influence on practice. En S. Dockett, J. Einarsdóttir, & B. Perry (Eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 84-98). Londres: Routledge.
- Buitrago, Tatinana, Palacios, María, & Zuluaga, Jennifer. (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* [Trabajo de grado]. Universidad de San Buenaventura.
- Castro, Ana, Ezquerro, Pilar, & Argos, Javier. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXX(253), 537-552. <https://www.jstor.org/stable/23767030>

- Einarsdóttir, Johanna. (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). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, Johanna, Dockett, Sue, & Perry, Bob. (2019). Children's perspectives of transition to school: Exploring possibilities. En Sue Dockett, Johanna Einarsdóttir y Bob Perry (eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 1-13). Londres: Routledge.
- Glaser, Barney, & Strauss, Anseim. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gómez, Sergio. (2014). *Análisis de la transición infantil-primaria desde la perspectiva del profesorado* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid.
- González, Alba, Ferreira, Camino, & Vidal, Javier. (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). Nueva York: Association for Computing Machinery.
- Graham, Amy. (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>
- Hamerslag, Robert, Oostdam, Ron, & Tavecchio, Louis. (2018). Inside school readiness: the role of socio-emotional 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>
- Hernández, María. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la TE entre los niveles de educación inicial y primaria”, *Revista del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 20, 45-61. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%202020%20\(45-61\)%20Hernandez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%202020%20(45-61)%20Hernandez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf)
- Hosokawa, Rikuya, & Katsura, Toshiki. (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, Kirsti, & Rantavuori, Rantavuori. (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, Jian, & Hung, Eva. (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>
- Lune, Howard, & Berg, Bruce. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Nueva Delhi: Pearson.
- Martino, Silvia. (2014). *La TE desde la educación infantil a la educación primaria: la visión del profesorado de ambas etapas educativas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Nicholson, Philip. (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, Sara, & Einarsdóttir, Johanna. (2019). Following children's advice on transitions from preschool to primary school. En S. Dockett, J. Einarsdóttir, & B. Perry (Eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 69-83). Londres: Routledge.
- Pérez, Lidia, Troiano, Helena, & Andreu, Marina. (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>

- Robinson, Garry, & Tyler, William. (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*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_8
- Saiz, Héctor, & Gallardo, Isabel. (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.
- San Román, Andrea. (2019). *Construyendo nuestra propia historia: la transición a la educación primaria en boca de niños* [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Sañudo, Rosa. (2015). La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias. [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Sepúlveda, María. (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.
- Sheridan, Susan, Koziol, Natalie, Witte, Amanda, Iruka, Iheoma, & Knoche, Lind. (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>
- Sierra, Silvia, & Parrilla, Ángeles. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3>
- Sisson, Jamie, Giovacco-Johnson, Tricia, Harris, Pauline, Stribling, Jodie, y Webb-Williams, Jane. (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>
- Su, Shu, Pettit, Gregory, Lansford, Jennifer, Dodge, Kenneth, y Bates, John. (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>
- Urbina, Ángel. (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>
- Viskovic, Ivana & Višnjić-Jevtić, Adrijana. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Wilder, Jenny. (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, Mu, & Power, Thomas. (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>