

INVESTIGACIONES

Conocimiento y prácticas pedagógicas en el proceso de transición de inicial a primaria: Estudio comparado entre Perú y Colombia

Knowledge and Pedagogical Practices in the Transition Process from Kindergarten to Primary School: A Comparative Study Between Peru and Colombia

Leyda Flor Idme-Apaza^a
Consuelo Mayela Coaquira-Begazo^a
Gerardo Luis Madariaga-Miranda^a
Dreisy Dayana Aponte-Sánchez^b
Jimmy Jesús Cruz-Mercado^a
Nelly Maritza García-Piñeros^b

^a Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.

lfidme@ucsp.edu.pe, cmcoaquira@ucsp.edu.pe, glmadariaga@ucsp.edu.pe, jjcruz@ucsp.edu.pe

^b Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate

daponte@unimonserrate.edu.co, nellymgarciap@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

El objetivo de la investigación es indagar sobre la transición de inicial a primer grado de primaria para comparar los contextos educativos de Perú y Colombia. El estudio es de enfoque metodológico mixto, de diseño descriptivo - comparativo. Participaron 88 docentes de inicial y primer grado de primaria. El instrumento cuestionario de transiciones fue diseñado por los investigadores y validado por expertos. Los principales resultados muestran que la transición se asocia con el término cambio. Los principales factores que los docentes perciben como influyentes en el proceso de transición son la autoconfianza, el proceso de socialización y las capacidades emocionales del estudiante, entre las diferencias se resalta que, en Colombia atribuyen a factores académicos y en Perú, al tiempo invertido por los padres de familia. Respecto a las actividades que realizan los docentes, en Perú se centran en la preparación académica y en Colombia con la familiarización del contexto educativo.

Palabras clave: transiciones educativas, docente, actividades educativas, políticas gubernamentales, adaptación escolar.

ABSTRACT

The research aims to investigate the transition from kindergarten to first grade of primary school in order to compare the educational contexts of Peru and Colombia. The study has a mixed methodological approach, with a descriptive-comparative design. A total of 88 teachers from kindergarten and first grade of primary school participated. The transitions questionnaire instrument was designed by the researchers and validated by experts. The main results show that transition is associated with the term change. The main factors that teachers perceive as influential in the transition process are self-confidence, the socialization process and the emotional capacities of the student, among the differences it is highlighted that, in Colombia they attribute to academic factors and in Peru, to the time invested by parents. Regarding the activities carried out by teachers, in Peru they focus on academic preparation and in Colombia on familiarization of the educational context.

Key words: Educational Transitions, Teacher, Educational Activities, Government Policies, School Adaptation.

1. INTRODUCCIÓN

El inicio del niño al entorno escolar es un momento que requiere de especial atención, por el cambio de rutinas, actividades académicas y nuevas relaciones. De hecho, la transición armoniosa brinda a los niños una experiencia positiva que asegura el bienestar emocional porque implica el respeto de sus propias características e intereses, su contexto familiar y socioeconómico de donde provienen (Soto y Zapata, 2022).

En efecto, es importante abordar el tema de forma integral, considerando la participación de los agentes educativos: instituciones educativas, familias, estudiantes y docentes (Padilla, 2022). Promover el desarrollo continuo de los niños implica que los docentes estén a la vanguardia de los procesos educativos y además comprendan los factores que influyen en el proceso de transición, para enfrentar los desafíos del día a día en el quehacer educativo.

El abordaje del presente estudio implica analizar las perspectivas de los docentes de educación inicial y primaria sobre el proceso de transición en el desarrollo de los niños. Por tal motivo se considera un marco interdisciplinar desde los enfoques cuantitativo y cualitativo. Las bases teóricas que se abordan dan cuenta de algunas concepciones sobre transiciones educativas, las prácticas pedagógicas de los docentes que acompañan dicho proceso y temas del contexto normativo de Colombia y Perú.

Respecto a las definiciones sobre transiciones educativas, Abello (2009) las concibe como el proceso de cambio que experimenta continuidades y discontinuidades en los estudiantes, padres, docentes y también las instituciones educativas, quienes desde sus roles enfrentan desafíos como relaciones sociales, actividades rutinarias de organización temporal y espacial, el valor del juego en los distintos contextos de aprendizaje, el manejo de materiales didácticos y las intencionalidades educativas y pedagógicas.

En América Latina, el concepto de transiciones se direcciona hacia la articulación curricular entre los niveles de educación, sin embargo, causa extrañeza que en los centros educativos existen variadas estrategias que promueven el proceso de la transición de los niños menores de seis años hacia el nivel primario, caso contrario, en el nivel primario se desarrollan muy pocas acciones que se direccionan a apoyar dicha transición (Organización de Estados Americanos [OEA], 2009).

Por su parte, el Ministerio de Educación [de Colombia] (2016) define las transiciones como momentos de cambio que experimentan los estudiantes como nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que favorecen el desarrollo de su identidad y la forma de relacionarse con los otros.

Guadalupe et al. (2017) explican que la transición considera dos aspectos importantes: de una parte, el cambio de metodología de enseñanza que pasa de la estrategia lúdica a estrategias estructuradas en áreas; y, por otro lado, la oferta educativa, mientras que en el nivel inicial se ofrece la educación no escolarizada; en el nivel primario, pasa a ser únicamente escolarizada.

Jaramillo et al. (2020) vinculan la transición en la primera infancia hacia diversas perspectivas; la postura psicológica, en relación a los cambios de comportamientos, emociones, percepciones o sentimientos de los estudiantes; la postura sociológica, que enfatiza las relaciones interpersonales, el contexto o formas de vida; y por último la postura educativa, vista como proceso adaptativo al nuevo entorno donde se reconocen cambios de un estado a otro y de una situación inicial a otra y de un ambiente a otro.

Restrepo-Restrepo (2022) vincula el término de transiciones con el de articulación y afirma que el estudiante, en el recorrido entre niveles de la educación inicial a la educación primaria, vivencia el proceso de articulación de forma compleja, debido a las diferencias entre los contenidos, las exigencias propias de cada ciclo y el perfil de egreso de cada nivel educativo.

Rodríguez-Noriega et al. (2023) generan un aporte relevante y conceptualizan las transiciones efectivas y armónicas como las estrategias de acompañamiento educativo enfocadas al aseguramiento de la adaptación escolar entre los niveles educativos preescolar y primaria, la cual requiere de coordinaciones funcionales tanto dentro y fuera de la institución educativa, con la finalidad de reducir cualquier dificultad que pueda afectar a los estudiantes.

Pre-Primary to Primary Transitions (Transiciones de Preescolar a Primaria) de Jamaica y el proyecto Transition from Nursery School to Primary School (Transición de las Guarderías a la Escuela Primaria) de Guyana, son experiencias de transiciones exitosas, ambos proyectos han procurado gestionar la coherencia curricular mediante la continuidad de los planes de estudio integrados entre niveles educativos (UNESCO, 2006).

Velar por una transición efectiva, es responsabilidad de los gobiernos, por ello, amerita considerar el contexto normativo de Colombia y Perú.

El marco legal educativo en Colombia se rige por la Ley General de Educación 115 en el artículo 13, se establece que la educación básica se estructura en tres ciclos: el primero va de los 5 a los 7 años, el segundo de los 8 a los 10 años y el tercero de los 11 a los 13 años (L.115,1994, art 13). El Plan Decenal de Educación 2016-2026 estableció que las transiciones armoniosas entre los niveles educativos deben tener como objetivo garantizar la continuidad del proceso educativo y el desarrollo integral de los estudiantes (Ministerio de Educación [de Colombia], 2016). La Ley 1804 establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia, se establece que el tránsito de la educación inicial a la básica primaria debe ser gradual y progresivo, y debe garantizar la continuidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños (Ministerio de Educación [de Colombia], 2016).

De acuerdo a la normativa peruana, el Ministerio de Educación del Perú promulgó la Ley General de Educación Nro. 28044 (2003) en el artículo 36 reconoce la educación inicial como primer nivel de la Educación Básica Regular, atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada, se articula con el nivel de Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular. El D.S. N° 009-2005-ED refiere que la obligatoriedad de la educación inicial se establecerá progresivamente, mientras tanto, el nivel inicial no será requisito para el ingreso al nivel de Educación Primaria (Ministerio de Educación [del Perú], 2012).

En el caso de Colombia, se regula las transiciones armoniosas entre educación infantil y básica primaria con disposiciones específicas, en el Decreto 1075 se expide el documento de las Orientaciones para el tránsito armónico entre la educación inicial y la educación básica primaria que establece los lineamientos para la implementación de las transiciones armoniosas (Ministerio de Educación [de Colombia], 2015a). En la Resolución 2545, en el capítulo 1, se establece que los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales deben aplicarse de manera gradual y progresiva desde la educación infantil hasta la educación media (Ministerio de Educación [de Colombia], 2015b).

En la transición del nivel inicial al nivel primario en Perú, se generaron cambios en el Diseño Curricular Nacional donde se articula e integra curricularmente los dos niveles educativos de Básica Regular, conformando el primer ciclo: el nivel inicial de 5 años, primer y segundo grado del nivel primario, con la intención de promover una transición positiva de los niños en su paso de un nivel a otro, sin embargo, el cambio de política de Estado deja sin efecto este intento de generar la articulación desde las normativas curriculares (Ministerio de Educación [del Perú], 2005). Más adelante, con la Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU se aprueba el Currículo Nacional, donde se presentan los estándares que articulan los ciclos y los niveles educativos (Ministerio de Educación [del Perú], 2016). Actualmente, la estructura de los niveles educativos en el Perú, considera como una de las primeras transiciones educativas, el paso de la educación del nivel inicial al nivel primario.

El proceso de las transiciones educativas se inicia desde que los niños ingresan al sistema educativo y se generan en el paso de un nivel educativo a otro, cabe destacar que en dicho proceso, no son los estudiantes quienes deben adaptarse a las condiciones y experiencias predefinidas por el entorno educativo; por el contrario, es el entorno educativo el que debe acoger, retar y responder a las características, particularidades, capacidades y potencialidades de los estudiantes (Ministerio de Educación [del Perú], 2005). En este sentido, Peralta (2007) cuestiona la instalación de la articulación que universalizó primero la educación básica antes que la educación inicial, en consecuencia, la educación inicial termina adaptándose a la educación primaria; cuando debiera plantearse con direccionalidad ascendente.

Más allá de las definiciones y contexto normativo Vogler et al. (2008) analizan las transiciones en la primera infancia mencionando que, los niños a lo largo del proceso atraviesan por situaciones personales, sociales y culturales, de otra parte, sugieren desde un enfoque holístico, la colaboración multidisciplinar en las investigaciones y prácticas relacionadas con las transiciones.

Desde el aporte de Ames (2011) se evidencia en Perú un escaso apoyo institucional en el proceso de la transición al primer grado, las diferencias entre las características de inicial y primaria, el rol de los docentes, la organización de espacios y enfoques educativos, la falta de continuidad entre los ambientes físicos y culturales de las aulas, la falta de capacitación especializada para los docentes de los primeros grados y el principal peso de la adaptación se deja a los niños.

Tamayo (2014) sostiene que los cambios perceptibles en el proceso de transición son: el rol del maestro, orientación pedagógica, espacios, agrupamientos, estructuración de tiempos y recursos didácticos. En cambio, la investigación de Franco et al. (2016) desde las voces de algunos docentes y estudiantes de jardín de 5 años y primer grado indagan sobre el lugar del juego en la transición, admiten que, en las prácticas pedagógicas, el juego es un factor articulador entre el nivel inicial y nivel primario, el cual tiene implicancia en la enseñanza desde la organización de espacios, selección de materiales y procesos de la dinámica propia de cada juego.

Para Jaramillo et al. (2020) los factores que influyen en el proceso de transición son: rutina escolar, metodología de enseñanza, espacios y participación de la familia. Gómez-Marí y Gómez-Marí (2021) consideran como factores que dificultan el proceso de transición: la concentración de niños en primer grado, la maduración, las emociones, autonomía, hábitos, rutinas y aspecto académico teniendo en cuenta la metodología y la

forma de evaluar. Padilla y Mayor (2022) explican que en la transición entre el nivel inicial y primaria existen diferentes factores sociales, culturales e institucionales que pueden o no facilitar el éxito de la transición y proponen que sea estudiada en diferentes contextos.

Vistos los factores abordados, se evidencia algunas similitudes que a pesar del tiempo aún se exploran y de otro lado, existen factores psicológicos que se suman a factores pedagógicos, cronológicamente se percibe una tendencia en segmentar de manera específica los factores generales. Por tal motivo, desde otra perspectiva el presente estudio considera la exploración del tema, incidiendo en el conocimiento propiamente dicho de las transiciones y los factores intervinientes en el proceso de transición, desde las percepciones de los docentes de Colombia y Perú.

2. METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

En el estudio participaron de forma voluntaria y anónima 88 docentes, el 44.32% (n=39) fueron de Bogotá (Colombia) y 55.68% (n=49) fueron de Arequipa (Perú). El 89.77% fueron mujeres y el 10.23% hombres. El 50% labora en escuelas de gestión pública y el 50% en escuelas de gestión privada. El rango de edad de los docentes tanto de Bogotá y Arequipa fue de 22 a 62 años, la edad de los docentes en general presenta $M= 41.83$, $DE= 9.77$; para Bogotá $M= 39.31$, $DE= 9.08$; y para Arequipa $M=43.84$, $DE=9.92$. En cuanto a la experiencia docente: 48.86% enseñaron en primer grado de educación primaria, 35.23% enseñaron a niños de cinco años y de transición, y 15.91% enseñaron en ambos grupos educativos. Respecto a los años de experiencia docente: 11.36% (n=10) hasta 5 años, 23.86% (n=21) hasta 10 años, 27.27% (n=24) hasta 15 años y 37.5% (n=33) más de 16 años.

INSTRUMENTO

El instrumento ad hoc diseñado por los investigadores fue el cuestionario sobre transiciones, el cual fue revisado por cinco expertos, entre investigadores y especialistas en el campo educativo y recoge los siguientes datos cuantitativos y cualitativos: (1) datos sociodemográficos referentes a la edad, sexo, tiempo como docente, tiempo como docente de inicial de cinco años o docente de primer grado de primaria, entre otros; (2) conocimiento y percepciones sobre las transiciones; (3) escala sobre los factores que influyen en el proceso de transición; y (4) prácticas pedagógicas en el proceso de transición. El instrumento evidencia validez de contenido, al alcanzar valores de V de Aiken de 0.93 en los criterios de evaluación tomados de Idme Apaza y Ordoñez (2023), pertinencia instrumental, pertinencia teórica, representatividad, singularidad y claridad. La administración del cuestionario fue por la herramienta Google Forms y el tiempo de aplicación aproximado fue de 30 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

El diseño de investigación es descriptivo-comparativo, de enfoque mixto, puesto que se recogen datos cuantitativos y cualitativos. A continuación, se presentan los pasos seguidos para el análisis de ambos tipos de datos.

ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

Después de la recogida de los datos, se optó por la comparación de grupos no paramétricos, dada la magnitud de la muestra y la falta de normalidad en la distribución de los datos. Este análisis se llevó a cabo mediante la aplicación de la prueba de U de Mann-Whitney, y los resultados indican que tanto los docentes en Perú como en Colombia conforman grupos homogéneos. Para ofrecer una presentación clara de los resultados, se llevó a cabo un análisis descriptivo, expresado mediante frecuencias y porcentajes.

Para el procesamiento estadístico de los datos se utilizó el programa estadístico JASP (Versión 0.18.1; JASP Team, 2023).

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

El análisis de los datos consideró las tres fases para la reducción de datos planteadas por Rodríguez Sabiote et al. (2005):

Primero, se separaron las unidades de contenido de acuerdo a criterios conversacionales; es decir, para el análisis se desarrollaron matrices que presentaban por fila las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas establecidas en el cuestionario de transiciones. Segundo, se identificaron y clasificaron las unidades. La codificación y categorización fue un proceso deductivo, para ello se consideraron dos categorías: conocimiento sobre transición educativa y prácticas pedagógicas, que comprenden las siguientes subcategorías apriorísticas: palabras clave asociadas y reconocidas en relación con las transiciones, los factores que intervienen y aspectos que dificultan dichos procesos; a su vez, se indaga desde el saber hacer del docente, las actividades que facilitan dichas transiciones, cuáles son los facilitadores y qué rol ocupa la familia como primer agente socializador en dichos procesos, dando a conocer las posibles estrategias pedagógicas que favorecen las transiciones educativas. Tercero, se sintetizaron y agruparon las unidades considerando las categorías y subcategorías apriorísticas.

Los datos de las matrices permitieron identificar de manera sistemática las tendencias de las respuestas de los participantes que se presentan en la sección de resultados.

Para la discusión se realizó la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos en consideración a los sustentos teóricos hallados y antecedentes.

3. RESULTADOS

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Número de estudiantes por aula

Los docentes de Arequipa que participaron en el estudio tienen como promedio en sus aulas 22 niños, de su parte los docentes de Bogotá tienen un promedio de 23 niños por aula. En ambos grupos, la mediana es de 24 niños. Las aulas de 5 años y primer grado de ambos países son grupos homogéneos en cuanto a tamaño ($U=1003.5$; $p=0.345$).

Criterio de selección del docente

Con mayor frecuencia, en las escuelas de los participantes en Perú y Colombia, los docentes de cinco años y primer grado son designados ya sea por la decisión del director o debido a que cumplen con un perfil (véase Tabla 1). No obstante, es importante destacar que, a diferencia de Colombia, en Perú se tienen en cuenta diversos criterios en el proceso de selección de los docentes destinados a estas aulas, tales como solicitud del equipo de docentes, por contrato, por ciclo y por rotación.

Tabla 1. Criterio de selección del docente que enseña a estudiantes de cinco años o primer grado

En su Institución Educativa, ¿cómo se selecciona al docente que enseña a niños de cinco años o a primer grado de educación primaria?	País		
	Colombia	Perú	Total
El director lo determina	10	19	29
En consideración al cumplimiento de un perfil docente	28	15	43
Otros criterios	1	15	16
Total	39	49	88

Nota. Se presentan frecuencias según país.

Palabras asociadas a transición educativa

Las palabras más recurrentes entre los docentes peruanos y colombianos son “cambio” (25.5%), seguida de “articulación” (8.6%) “avance” (7.8%) y “progreso” (7.8%). En ese sentido, los docentes conceptualizan la transición educativa como un cambio que requiere una articulación entre los distintos grados de estudios, niveles y ciclos educativos. Asimismo, la ven como un progreso o avance para el estudiante. Sin embargo, algunas palabras, como “salto”, “movimiento”, “gradual”, “diferentes” y “complicada”, debido a su frecuencia, no reflejan claramente los conocimientos de los participantes respecto a las transiciones educativas.

Tabla 2. Palabras asociadas a transición educativa

Palabra	fi	%
cambio	65	25.5
articulación	22	8.6
avance	20	7.8
proceso	20	7.8
inicio	11	4.3
etapa	9	3.5
acompañamiento	8	3.1
aprendizaje	8	3.1
experimentar	7	2.7
armonía	6	2.4
desarrollo	6	2.4
continuación	4	1.6
enriquecidos	4	1.6
afectiva	3	1.2
ambientes	3	1.2
camino	3	1.2
escalas	3	1.2
mejora	3	1.2
preparación	3	1.2
Otras	47	18.4

Factores que influyen en el proceso de transición de 5 años a primer grado

La mayoría de los docentes de Colombia y Perú coinciden en reconocer que los factores personales del estudiante, tales como la autoconfianza, los procesos de socialización y las capacidades emocionales, junto con el apoyo brindado por el docente durante las transiciones, son elementos que ejercen una influencia significativa en el proceso de transición de 5 años al primer grado (véase las Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Percepción de los docentes de Colombia sobre el grado de influencia de factores en el proceso de transición de la educación inicial a la educación primaria

Factor asociado al proceso de transición de la educación inicial a la educación primaria.	Nunca influye	Casi nunca influye	A veces influye	Casi siempre influye	Siempre influye
	fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)
Presencia de áreas/ambientes de juego en la institución educativa.	0 (0)	3 (7.69)	7 (17.95)	6 (15.39)	23 (58.97)
Tiempo dedicado de los padres en el proceso de transición de educación inicial a educación primaria.	1 (2.56)	2 (5.13)	5 (12.82)	7 (17.95)	24 (61.54)
Participación de los padres o cuidadores en las actividades institucionales.	0 (0)	3 (7.69)	5 (12.82)	9 (23.08)	22 (56.41)
Conocimiento del proceso de transición en las familias.	1 (2.56)	2 (5.13)	7 (17.95)	11 (28.21)	18 (46.15)
Autoconfianza de los niños y niñas.	0 (0)	2 (5.13)	5 (12.82)	7 (17.95)	25 (64.1)
Procesos de socialización de los niños y niñas.	0 (0)	0 (0)	7 (17.95)	4 (10.26)	28 (71.79)
Las aptitudes cognoscitivas de los niños y niñas.	0 (0)	2 (5.13)	7 (17.95)	11 (28.21)	19 (48.72)
Capacidades emocionales de los niños y niñas.	0 (0)	1 (2.56)	6 (15.38)	7 (17.95)	25 (64.1)
Reconocimiento físico de la nueva institución educativa por parte del niño o la niña y su familia.	0 (0)	2 (5.13)	6 (15.38)	14 (35.9)	17 (43.59)
Expectativas de los niños y niñas (aprender más cosas, conocer nuevos amigos, etc.).	0 (0)	1 (2.56)	6 (15.38)	10 (25.64)	22 (56.41)
Articulación entre los contenidos curriculares que se enseñan en educación inicial y educación primaria.	0 (0)	0 (0)	7 (17.95)	9 (23.08)	23 (58.97)
Diseño de los ambientes en las actividades de aprendizaje.	0 (0)	1 (2.56)	7 (17.95)	9 (23.08)	22 (56.41)
El modelo educativo institucional (políticas y lineamientos).	0 (0)	0 (0)	9 (23.08)	16 (41.03)	14 (35.9)
Políticas nacionales.	0 (0)	2 (5.13)	14 (35.9)	16 (41.03)	7 (17.95)
Disposición de un tiempo lúdico en el aula.	0 (0)	2 (5.13)	5 (12.82)	9 (23.08)	23 (58.97)

El tamaño de la institución educativa (grande o pequeña).	2 (5.13)	4 (10.26)	10 (25.64)	12 (30.77)	11 (28.21)
Autonomía de los niños y niñas.	0 (0)	0 (0)	10 (25.64)	9 (23.08)	20 (51.28)
La cantidad de niños en el aula.	2 (5.13)	0 (0)	8 (20.51)	9 (23.08)	20 (51.28)
Las cualidades y actitudes personales del docente.	0 (0)	2 (5.13)	8 (20.51)	9 (23.08)	20 (51.28)
Acompañamiento que realiza el docente a las transiciones.	0 (0)	1 (2.56)	6 (15.38)	9 (23.08)	23 (58.97)
Empleo de material didáctico en las actividades de aprendizaje.	0 (0)	3 (7.69)	7 (17.95)	7 (17.95)	22 (56.41)

La Tabla 3 revela que, en su mayoría, los docentes colombianos también identifican las expectativas de los estudiantes y los factores académicos, específicamente la articulación entre los contenidos y la disposición de tiempo lúdico en el aula, como elementos significativos en el proceso de transición. En contraste, al analizar la Tabla 4 que aborda la perspectiva de los docentes en Perú, se observa que la mayoría destaca el tiempo invertido por los padres de familia en dicho proceso, así como las cualidades y actitudes personales del docente, como factores de influencia relevantes.

Tabla 4. Percepción de los docentes de Perú sobre el grado de influencia de factores en el proceso de transición de la educación inicial a la educación primaria

Factor asociado al proceso de transición de la educación inicial a la educación primaria.	Nunca influye	Casi nunca influye	A veces influye	Casi siempre influye	Siempre influye
	fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)	fi (%)
Presencia de áreas/ambientes de juego en la institución educativa.	0 (0)	0 (0)	12 (24.49)	16 (32.65)	21 (42.86)
Tiempo dedicado de los padres en el proceso de transición de educación inicial a educación primaria.	0 (0)	1 (2.04)	7 (14.29)	11 (22.45)	30 (61.22)
Participación de los padres o cuidadores en las actividades institucionales.	0 (0)	3 (6.12)	10 (20.41)	20 (40.82)	16 (32.65)
Conocimiento del proceso de transición en las familias.	2 (4.08)	1 (2.04)	12 (24.49)	16 (32.65)	18 (36.73)
Autoconfianza de los niños y niñas.	0 (0)	2 (4.08)	6 (12.24)	7 (14.29)	34 (69.39)
Procesos de socialización de los niños y niñas.	1 (2.04)	1 (2.04)	5 (10.2)	9 (18.37)	33 (67.35)

Las aptitudes cognoscitivas de los niños y niñas.	0 (0)	1 (2.04)	10 (20.41)	13 (26.53)	25 (51.02)
Capacidades emocionales de los niños y niñas.	0 (0)	1 (2.04)	8 (16.33)	9 (18.37)	31 (63.27)
Reconocimiento físico de la nueva institución educativa por parte del niño o la niña y su familia.	1 (2.04)	1 (2.04)	11 (22.45)	17 (34.69)	19 (38.78)
Expectativas de los niños y niñas (aprender más cosas, conocer nuevos amigos, etc.).	0 (0)	0 (0)	11 (22.45)	10 (20.41)	28 (57.14)
Articulación entre los contenidos curriculares que se enseñan en educación inicial y educación primaria.	0 (0)	2 (4.08)	8 (16.33)	14 (28.57)	25 (51.02)
Diseño de los ambientes en las actividades de aprendizaje.	0 (0)	1 (2.04)	11 (22.45)	15 (30.61)	22 (44.9)
El modelo educativo institucional (políticas y lineamientos).	0 (0)	4 (8.16)	11 (22.45)	21 (42.86)	13 (26.53)
Políticas nacionales.	2 (4.08)	7 (14.29)	9 (18.37)	20 (40.8)	11 (22.45)
Disposición de un tiempo lúdico en el aula.	0 (0)	2 (4.08)	8 (16.33)	8 (16.33)	31 (63.27)
El tamaño de la institución educativa (grande o pequeña).	4 (8.16)	7 (14.29)	15 (30.61)	10 (20.41)	13 (26.53)
Autonomía de los niños y niñas.	0 (0)	2 (4.08)	9 (18.37)	13 (26.53)	25 (51.02)
La cantidad de niños en el aula.	1 (2.04)	6 (12.24)	11 (22.45)	11 (22.45)	20 (40.82)
Las cualidades y actitudes personales del docente.	1 (2.04)	1 (2.04)	6 (12.24)	12 (24.49)	29 (59.18)
Acompañamiento que realiza el docente a las transiciones.	1 (2.04)	1 (2.04)	6 (12.24)	9 (18.37)	32 (65.31)
Empleo de material didáctico en las actividades de aprendizaje.	1 (2.04)	1 (2.04)	7 (14.29)	8 (16.33)	32 (65.31)

Actividades de transición educativa de inicial a primer grado

Según se evidencia en la Tabla 5, la gran mayoría de los docentes peruanos señalan que las actividades de transición comúnmente llevadas a cabo en sus escuelas se centran en la preparación académica, que abarca elementos como la lectura, escritura y psicomotricidad.

Los colaboradores habituales en estas actividades son los propios docentes y los psicólogos. Además, es notable que los docentes señalen que no hay participación de entidades externas a la escuela en el respaldo de estas actividades.

Tabla 5. Actividades de transición educativa de inicial a primer grado en Perú

Actividades	fi	Participantes	Entidades ajenas que apoyan	Aliados que apoyan
Actividades de preparación académica	11	docentes, padres de familia y estudiantes (3) docentes y estudiantes (7)	Ninguna (8) Comunidad e instituciones privadas	Docentes y psicólogos
Actividades sociales y afectivas	9	docentes y estudiantes (5) docentes, padres de familia, psicóloga y estudiantes	Ninguna (5) Iglesia, ONG y psicólogos	Psicólogos (4) Ninguna (2) docente, iglesia y pastores
Actividades lúdicas y recreativas	6	docentes y estudiantes (5) docentes, padres de familia y estudiantes	Ninguna (5) UGEL	Ninguna (4) Especialistas de educación y docentes
Actividades de preparación académica y lúdicas	3	Dirección, docentes, padres de familia y estudiantes	Ninguna (1) Universidad, Municipalidad, Ministerio de Educación, Gobiernos regional y local	Ninguna (1) Estudiantes de una universidad, especialistas, psicólogos, instituciones públicas
Actividades de comunicación y familiarización del contexto educativo	2	Docentes y estudiantes (1) docentes y padres de familia (1)	Otro colegio, Municipalidad	Docentes, psicólogos y médicos
Actividades de comunicación	1	Subdirectora de primaria, docentes de inicial y de primaria, y psicóloga.	Ninguna	Psicóloga

En contraste, los docentes colombianos (véase la Tabla 6) llevan a cabo una variedad de actividades que comprenden diferentes tipos de enfoques. La actividad de transición más destacada en sus escuelas es la familiarización con el contexto educativo, que incluye visitas a las instalaciones educativas. Aunque la mayoría de los docentes, indica que ninguna entidad respalda la ejecución de estas actividades, tres docentes colombianos mencionan específicamente a una universidad y a Compensar (Caja de Compensación Familiar y EPS) como entidades que proporcionan apoyo en estas actividades. De manera similar a Perú, los principales colaboradores en estas actividades son los docentes de la escuela y los orientadores escolares (psicólogos, psicosociales).

Tabla 6. Actividades de transición educativa de inicial a primer grado en Colombia.

Actividades	fi	Participantes	Entidades ajenas que apoyan	Aliados que apoyan
Actividades de familiarización contexto educativo	9	Padres de familia y estudiantes docentes, padres de familia y estudiantes	Ninguna, ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar)	Ninguna, Psicorientadora
Actividades de comunicación	7	docentes, padres de familia, estudiantes, orientadores, equipo profesional interdisciplinario	Ninguna, Secretaría de educación, Compensar, Secretaría de salud	Orientador escolar, docentes, coordinadora de sección, Psicología, Bibliored.
Actividades socioafectivas	7	docentes, padres de familia, estudiantes Orientadores (psicólogos), dependencias académicas y de bienestar	Ninguna, Compensar, Convenios locales, Entes territoriales cercanos, Una universidad	Ninguna, Orientadores, Psicólogos, docentes y director de la escuela, SAE (Sociedad de Activos Especiales)
Planificación educativa	6	docentes, padres de familia y estudiantes (2) docentes y estudiantes	Ninguna, Colsubsidio (Caja Colombiana de Subsidio Familiar), Secretaría de educación, Compensar, Secretaría de salud, una universidad	Ninguna, Psicosociales, docentes de apoyo en recreación
Actividades de preparación académica	2	Estudiantes y comunidad educativa	Ninguna	Ninguna
Actividades lúdicas	2	Comunidad educativa	Ninguna	Ninguna, docentes
Actividades de tres tipos de enfoque	2	Estudiantes, Docentes, Coordinadores, Padres de Familia	Ninguna Una universidad: terapia ocupacional	docente y equipo de apoyo Psicología, Fonoaudiología y Terapia Ocupacional.

En las Tablas 7 y 8 se evidencia que los docentes que indican la ausencia de actividades de transición educativa en sus escuelas atribuyen, en el caso de Perú, al desconocimiento sobre el proceso de transición, a la falta de espacios de coordinación entre los docentes de inicial y primaria, y falta de lineamientos para la realización de actividades de transición.

En cambio, en Colombia se argumenta que la transición no es considerada como relevante en el ámbito escolar y que es responsabilidad de las familias.

Tabla 7. Razones por las que no se realizan actividades de transición educativa en Perú

	Frecuencia
Desconocimiento sobre el proceso de transición - En la escuela no hay educación inicial	7
Falta de espacios de coordinación entre los docentes de inicial y primaria	1
Falta de lineamientos para la realización de actividades de transición.	1

Tabla 8. Razones por las que no se realizan actividades de transición educativa en Colombia

	Frecuencia
No se considera importante	5
Es responsabilidad de las familias	1

Por último, tanto en Perú (85.71%) como en Colombia (64.1%), los docentes manifiestan la carencia de apoyo necesario por parte de diversas entidades gubernamentales para favorecer y validar el cumplimiento de transiciones armónicas en cada nivel educativo.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Palabras asociadas al proceso de transición

A partir de la pregunta ¿Con qué palabra asocia las transiciones? la mayoría de los docentes en Colombia asocia la transición con las palabras: cambio, proceso y transformación; mientras que la minoría considera las palabras: desarrollo, conexión y adaptación.

En el caso de Perú, el término transiciones se asocia mayormente a dos palabras: cambio y paso. Otras opiniones refieren palabras como: proceso, articulación y transformación.

Factores intervinientes en el proceso de transición de la educación inicial a la educación primaria

Los factores que intervienen en la transición como tendencia en Colombia, se encuentra el despliegue del desarrollo a partir del ambiente, que le permiten al sujeto reconocerse en un espacio de interacciones y relaciones con sus pares y demás agentes educativos, como la posibilidad de reconocimiento desde la experiencia; también los docentes mencionan aspectos asociados a lo económico, social y políticas públicas.

Los docentes de Perú en primer lugar, hacen referencia a la madurez del niño, luego al contexto físico entendiéndose los ambientes y el horario escolar, de otro lado los agentes educativos: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, otro factor es el

académico, refiriéndose a dos aspectos: el juego como estrategia de aprendizaje, porque debiera favorecer el proceso continuo entre inicial y primaria; y por último la estimulación temprana para la adquisición de la lectoescritura.

Aspectos que dificultan la transición de la educación inicial a la educación primaria

En Perú, los docentes refieren como aspecto que dificulta la transición de los niños la falta de apoyo de los padres de familia en dicho proceso. Como segundo aspecto refieren la falta de experiencia, desempeño, metodología, manejo curricular y uso de recursos educativos por parte del docente. Finalmente, mencionan los problemas de aprendizaje asociados con el desarrollo del niño.

De su parte los docentes de Colombia exponen en primer lugar la falta de compromiso desde la corresponsabilidad, comprendido desde la falta de acompañamiento familiar. En segundo lugar, la falta de integración curricular frente a lo establecido en la política pública para la primera infancia que considera las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio). En tercer lugar, la sobreprotección y la desnutrición. Por último, si bien no aparece en tendencia, existe cierta preocupación por la falta de experiencias a partir del ambiente y los procesos de empalme entre ciclos.

Con las respuestas se develan las siguientes tendencias en ambos países: ausencia de acompañamiento familiar y educativo en el proceso de transición.

Actividades que realizan los docentes para promover las transiciones educativas

Desde la participación de los docentes del Perú, realizan actividades de socialización a través de juegos, dinámicas, intercambio de experiencias y actividades de despedida y recibimiento de los niños de inicial a primaria. De otra parte, refieren a actividades académicas que ejercitan la coordinación motora, el aprestamiento a la lectoescritura y matemática y uso de material concreto.

Desde la postura de los docentes de Colombia las experiencias pedagógicas tienen como propósito que los niños reconozcan de una manera diferente y divertida otros escenarios en los que se van a encontrar con propuestas desde sus intereses y necesidades. Los juegos de roles, que permiten y favorecen las interacciones, el goce y el disfrute experiencias desde los lenguajes expresivos y las expresiones artísticas (danza, teatro, canto, pintura, teatro, entre otros). Las actividades rectoras son una tendencia en la educación inicial con énfasis en el juego y su relación con el desarrollo infantil.

Participación de los padres de familia en el proceso de transición

La opinión de los docentes sobre cómo se involucran los padres de familia en el proceso de transición, en su mayoría mencionan la participación en reuniones, jornadas, actividades de aula e institucionales, tareas y proyectos escolares. Otros docentes opinan que la participación está dada por el fortalecimiento de la autonomía e independencia de los niños colaborando de esta manera con el trabajo docente en el aula. Sin embargo, una minoría considera que los padres no se involucran.

Para los docentes de Colombia, los padres de familia se involucran en el proceso de transición participando en espacios de diálogo para establecer una mejor comunicación.

Las familias asumen el rol de mediadores, partiendo de su apoyo en la adaptación de los niños que ingresan a primer grado para luego cooperar con el desarrollo de la autonomía del niño de forma natural. Otro aspecto de participación se da de forma activa en proyectos como: talleres de sensibilización frente a la importancia de las pautas de crianza, procesos de enseñanza y aprendizaje, habilidades sociales.

4. DISCUSIÓN

En las fuentes bibliográficas, tanto del Ministerio de Educación [de Colombia] (2016) y Guadalupe et al. (2017) se encuentran similitudes en la definición de transición educativa, con palabras asociadas a: momento de cambio, así como cambio de metodología de enseñanza, dicha información guarda coherencia con los resultados cuantitativos del presente estudio, donde el 25% de docentes encuestados, tanto de Perú y Colombia, asocian el término con la palabra cambio; respecto a los resultados cualitativos, los docentes de Perú en su mayoría vinculan a la palabra cambio y paso, de su parte los docentes de Colombia relacionan la transición educativa a las palabras de cambio, proceso y transformación. Entre otras palabras asociadas al término transición educativa se ubica la articulación, con 8.6% de respuestas de los docentes, lo cual guarda similitud con Restrepo-Restrepo (2022) y Padilla y Mayor (2022) quienes explican la transición educativa como la articulación de contenidos y prácticas docentes, a diferencia de Rodríguez et al. (2023) quienes refieren como procesos de adaptación. Los resultados en general determinan cambio y proceso como palabras similares en tendencia con las que se asocia las transiciones tanto Perú y Colombia, Sin embargo, las diferencias se marcan por las palabras: desarrollo, conexión, adaptación, articulación y transformación.

Los factores que la mayoría de los docentes participantes identifican como influyentes en el proceso de transición son: la autoconfianza, los procesos de socialización y las capacidades emocionales del estudiante. Estos resultados coinciden con las opiniones de los docentes de inicial de Chile y Colombia, quienes reconocen el bienestar emocional como relevante en el proceso de transición (Soto y Zapata, 2022). Otro factor considerado influyente es el apoyo que brinda el docente, dicho factor concuerda con el estudio de Sylaj & Ramabaja (2022) al mencionar que los docentes de primer grado perciben la falta de desarrollo profesional como obstáculo en el periodo de adaptación del estudiante en primer grado.

Se observa una diferencia específica respecto a los factores que influyen en el proceso de transición donde los docentes de Colombia atribuyen a factores académicos y específicamente a la articulación entre los contenidos y la disposición de tiempo lúdico; en contraste, los docentes de Perú, en su mayoría resaltan el tiempo invertido por los padres de familia en dicho proceso, que a su vez concuerda con el estudio de Padilla y Mayor (2022) que indican que es de importancia que los docentes promuevan la participación de los padres.

Las áreas y ambientes influyen en el proceso de transición, para los docentes de Perú en un 75.51% y en Colombia en un 76.93%; los datos cualitativos muestran el “ambiente” como factor interviniente en las transiciones educativas; sin embargo, hay una diferencia en su percepción, en Perú se asocia al espacio físico y en Colombia se considera como el espacio para promover relaciones e interacciones. Al respecto, Ames

(2011) menciona sobre la falta de continuidad entre los ambientes físicos (distribución de espacios en el aula).

Los docentes de Perú y Colombia atribuyen como otro factor a los agentes educativos (directivos, docentes, padres de familia) como facilitadores en cada etapa a transitar, porque permiten que se favorezcan las relaciones interpersonales en las escuelas, de tal manera se promueven las transiciones educativas armónicas y efectivas en los estudiantes. En Colombia, la política educativa evidencia lineamientos de acompañamiento de los diferentes actores haciendo énfasis en las familias, teniendo en cuenta la crianza, el cuidado y la promoción del desarrollo de los niños (Ministerio de Educación, 2016).

Las actividades que realizan la mayoría de los docentes de Perú se relacionan con la preparación académica, que abarca contenidos como la lectura, escritura y psicomotricidad. Desde el punto de vista teórico para Restrepo-Restrepo (2022) la transición de inicial a primaria se vincula con el proceso de articulación entre los contenidos, donde se estimula al estudiante para adquirir aprendizajes esperados en el nivel primario. Sin embargo, en Colombia se prioriza la familiarización con el contexto educativo, que incluye visitas a las instalaciones educativas.

Entre otros aspectos, los docentes de ambos países consideran como los principales colaboradores en estas actividades son los docentes de la escuela y los orientadores escolares (psicólogos, psicosociales). Cabe destacar el juego como actividad en el proceso de transición, en Perú con tendencia a la socialización; y en Colombia como propuesta para satisfacer necesidades e intereses de los niños.

Abello (2009) refiere que la participación de los padres asume un rol haciendo frente a los desafíos que se dan en las relaciones sociales de los estudiantes en el proceso de transición. Además, Jaramillo et al. (2020) mencionan como factor que influye en el proceso de transición la participación de la familia. En Perú, la mayoría de los docentes mencionan que los padres de familia participan en el proceso de transición por medio de reuniones, jornadas, actividades de aula e institucionales, tareas y proyectos escolares. De su parte el Ministerio de Educación del Perú (2012) respalda la participación de los padres de familia porque considera que el entorno educativo debe responder a las características y particularidades de los estudiantes. En Colombia se menciona que los padres de familia se involucran en el proceso de transición al participar en espacios de diálogo como un canal de mediación y comunicación. Dicha participación concuerda con el estudio de Sylaj & Ramabaja (2022) donde los padres de familia de estudiantes de primer grado perciben que la comunicación con el docente es un factor favorable en el proceso de adaptación de los niños al primer grado. Además, los docentes de Colombia refieren la participación de los padres en proyectos de grado, de aula e institucionales que emergen desde los intereses y necesidades propias de los grupos, tales como: talleres de sensibilización frente a la importancia de las pautas de crianza, habilidades sociales, procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ambos casos, los docentes opinan que las familias participan en acciones que favorecen la autonomía de los niños. Frente a ello, Gómez-Marí y Gómez-Marí (2021) consideran como factor que dificulta el proceso de transición: la autonomía de los niños. Por otra parte, sólo en el caso de Colombia, los padres participan en el proceso de adaptación, desde lo biológico, emocional y social en momentos y espacios variados. En concordancia, Vogler et al. (2008) refieren que el proceso de transición comprende situaciones personales, sociales y culturales, y sugieren que se planteen actividades desde un enfoque holístico.

Las limitaciones del presente estudio fueron el ingreso al campo, y que los resultados cuantitativos no son generalizables dado el tamaño y selección de la muestra. Se sugiere en futuras investigaciones realizar entrevistas para profundizar en las respuestas de los docentes y explorar razones en función a cada temática, considerar como participantes a padres de familia, por ser agentes educativos de importancia en el proceso de transición e indagar en otros contextos educativos, tales como: niveles educativos y gestión del servicio educativo

5. CONCLUSIONES

Las políticas gubernamentales en función a las transiciones educativas difieren entre los países de Perú y Colombia. En Perú aún no se han establecido normas que regulen dicho proceso de cambio, sin embargo, en Colombia, el sistema educativo considera normativas para acompañar las transiciones de los estudiantes en el entorno educativo, siendo una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional, incluso facilitan a los docentes una serie de guías y herramientas de trabajo para asegurar la puesta en marcha del proceso de transición.

El conocimiento de la transición educativa de la mayoría de los docentes denota una noción centrada en la palabra cambio. Sin embargo, la transición educativa de inicial a primer grado implica la adaptación del estudiante y la participación docente en la articulación pedagógica y en el proceso educativo continuo.

Para la mayoría de docentes de ambos países, los factores que influyen en la transición educativa son de carácter personal del estudiante: la autoconfianza, los procesos de socialización y las capacidades emocionales. También se atribuye a factores académicos que tienen que ver con el trabajo docente, priorizando el juego, y el rol de los padres de familia como factor de importancia en el proceso de transición. Por otro lado, se observa una diferencia respecto a los factores que influyen en el proceso de transición donde los docentes de Colombia atribuyen a factores académicos y específicamente a la articulación entre los contenidos y la disposición de tiempo lúdico; en contraste, los docentes de Perú, en su mayoría resaltan el tiempo invertido por los padres de familia en dicho proceso.

En las actividades que realizan los docentes de Perú se prioriza la preparación académica, desde la psicomotricidad y la estimulación a la lectura y escritura. En Colombia, los docentes consideran actividades de familiarización del entorno educativo desde las visitas a las escuelas y participación en actividades con docentes y pares. En ambos casos se percibe cierto distanciamiento de la idea de la transición como proceso de desarrollo integral, holístico, dinámico, que trasciende más allá de cambiar de un nivel a otro, a nivel cognitivo, emocional, social, etc.

La familia como agente educativo cumple un rol protagónico en el proceso de transición en la primera infancia, porque actúa como aliada de los docentes para favorecer una transición natural y armónica del niño. Es importante que las escuelas y las familias trabajen de manera coordinada para garantizar que la transición de educación inicial a educación primaria sea un proceso exitoso para todos los estudiantes.

La investigación conlleva a reflexionar qué tanto aportan las políticas educativas con lineamientos claros y asertivos respecto a las transiciones educativas, cuán efectiva es la capacitación docente para asegurar logros de aprendizaje en los estudiantes, y en qué medida

se involucran los agentes educativos en el proceso de transición. En respuesta a ello, se considera clave que las políticas de estado respecto a educación generen la sostenibilidad en la atención a la primera infancia como prioridad en los niveles educativos. Por otro lado, el proceso de transición educativa de inicial a primer grado requiere de un soporte efectivo al docente con énfasis en el acompañamiento para la aplicación de estrategias metodológicas asertivas. La participación de los agentes educativos implica una fase de sensibilización que posibilite el compromiso hacia el bienestar integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2009000200015&script=sci_arttext#
- Ames, P. (2011). Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales. *Participación educativa*, 3(5), 131-138. <https://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2011/10/Empezando-la-escuela-las-transiciones-de-los-ni%C3%B1os-en-diversos-contextos-socioculturales.pdf>
- Equipo de JASP. (2023). *JASP (Versión 0.18.1)* [Software estadístico]. Recuperado de <https://jasp-stats.org/>
- Franco, M.S., Garbarino, A., y Pechín, C. (2016). El lugar del juego en la transición entre Nivel Inicial y Nivel Primario: las voces de los actores. *Anuario Nueva Época*, 13(XIII), 94 - 107. <http://dx.doi.org/10.19137/an1307>
- Gómez-Marí, I. y Gómez-Marí, P. (2021). Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? Percepciones de familias y profesionales de la educación. *REIDOCREA*, 10(4), 1-14 <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66309/10-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Idme Apaza, L. F., & Ordóñez, X. (2023). Escala de Actitudes hacia el Trabajo en Equipo: diseño y validez de contenido. *Revista De Psicología*, 41(2), 1099-1126. <https://doi.org/10.18800/psico.202302.016>
- Jaramillo, B., Benítez, V. y Castro, K. (2020). La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 19(1), 9-20. <http://dx.doi.org/10.14483/16579089.13646>
- Ley General de Educación 115 (1994). Constitución política de Colombia.
- Ley General de Educación Nro. 28044. (2003). Congreso de la República del Perú. Artículo 36 Establece los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano. https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación. [Perú] (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. DINEIP - DINESST. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3597>
- _____. (2012). Decreto Supremo N° 011-2012-ED: Aprueba Reglamento de la Ley General de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118256-0011-2012-ed>
- _____. (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>
- Ministerio de Educación. [Colombia] (2015a). Decreto N°1075 del 26 de mayo <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

- _____. (2015b) Resolución 2545 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- _____. (2016). *Lineamiento ¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20C2%A1Todos%20listos%21.pdf
- _____. (2022). *Caja de herramientas para incidencia en la gestión local de la política educativa*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-363488_recurso_1.pdf
- Organización de los Estados Americanos. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional. Macro conceptual, situación, avances y desafíos*. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Una-mirada-Internacional-Libro.pdf>
- Padilla, E. y Mayor, C. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 419-438. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100419>
- Peralta, M. (2007). *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad el tema de calidad*. Documento de trabajo, OEA-Washington.
- Plan Nacional Decenal de Educación – PNDE. (2016). *III Comisión Nacional de Seguimiento. Balance sobre la ejecución del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. Segunda Oportunidad Desaprovechada*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Restrepo-Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), pp. 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rodríguez-Noriega, S. M., Gutiérrez-Bolaños, D. S., Sánchez Santiago, O. M., y Ballen Pulido, P. (2023). Prácticas pedagógicas centradas en las Transiciones Efectivas Armónicas para el inicio a básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Educativa de Bosa, Bogotá Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4685-4704. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6508
- Soto Muñoz, M. E. y Zapata Ospina, B. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 12-31. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1170>
- Sylaj, V. & Ramabaja, A. H. (2022). Exploring Factors in the Adaptation of the First Grade Student: Transition from Preschool to First Grade Primary School. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(3), 56-78 <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4055/576>
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 131-138 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108841/tamayo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2006) *Strong Foundations: Early childhood Care and Education – 2007 Education for All Global Monitoring Report*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/strong-foundations/eccc>
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*. Bernard van Leer Foundation. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/716/394.%20La%20investigaci%c3%b3n%20sobre%20las%20transiciones%20en%20la%20primera%20infancia%20An%c3%a1lisis%20de%20nociones%20e%20teor%c3%adas%20y%20pr%c3%acticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>