

**Transición educativa armónica de grado transición a primero: percepciones de niños,  
padres y educadores en una institución privada de Floridablanca**

Deccy Lorena Soto Ramírez

Diana María Mendoza Barajas

Universidad de la Sabana

Maestría en Desarrollo Infantil

Mg. Johanna Chocontá Bejarano

Directora de Tesis

2023

**TRANSICIÓN EDUCATIVA ARMÓNICA DE GRADO TRANSICIÓN A PRIMERO:  
PERCEPCIONES DE NIÑOS, PADRES Y EDUCADORES EN UNA INSTITUCIÓN  
PRIVADA DE FLORIDABLANCA**

AUTORAS

DECCY LORENA SOTO RAMÍREZ  
DIANA MARÍA MENDOZA BARAJAS

DIRECTOR

MG. JOHANNA CHOCONTÁ BEJARANO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

Bogotá, DC

2023

## **Dedicatoria y Agradecimientos**

Queremos expresar nuestro agradecimiento, en primer lugar, a nuestras familias quienes con amor estuvieron acompañándonos de forma incondicional en todo el proceso para poder alcanzar los objetivos académicos y personales propuestos en la realización de la maestría. De igual forma, a nuestra asesora de tesis Mg. Johanna Chocontá, ya que gracias a la sabiduría y dedicación con la que guio nuestro camino, pudimos culminar con éxito este reto; así también, agradecemos profundamente a los niños, niñas, padres, madres y personal educativo en general que, al participar voluntariamente, se convirtieron en el centro del presente trabajo y aportaron su valiosa experiencia sobre el fenómeno de estudio. En este sentido, las personas anteriormente nombradas, son a quienes también dedicamos nuestros esfuerzos aquí plasmados.

## Resumen

El proceso de transición educativa armónica es primordial en la vida de la infancia ya que dependiendo de la forma en que se viva puede impactar de una u otra forma al desarrollo, sin embargo, en la mayoría de los estudios que se han revisado sobre el tema se refleja que padres, directivos y docentes desconocen dicho cambio y, por ende, no le prestan la importancia a los sentimientos, vivencias, expectativas y retos que este proceso conlleva para los niños y las niñas. Es así como, el objetivo de esta investigación cualitativa con enfoque fenomenológico y alcance exploratorio-descriptivo fue analizar las percepciones que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre el proceso transitorio educativo armónico de grado transición a primero de primaria en una institución privada de Floridablanca, Santander. Los instrumentos implementados fueron entrevistas semiestructuradas con los docentes, encuestas con los padres de familia y rutinas de pensamiento con la población infantil. Dentro de los hallazgos más relevantes se encuentra que los niños expresan diversas percepciones sobre el proceso, que en ocasiones pueden ser negativas por la disminución del juego en clase, la exigencia en el código lector y escrito y la cantidad de materias y exigencia de horarios. Por su parte, los padres de familia en su mayoría desconocen las implicaciones y la importancia de este paso, además, al vivir el tránsito con sus hijos, pueden percibirlo de forma adversa a causa de la falta de acompañamiento por parte de los docentes. Finalmente, se pudo conocer que existe una desarticulación en el trabajo que se realiza en los dos grados y los docentes distan en sus percepciones sobre la relevancia sobre el hecho que una transición educativa se dé de forma armónica.

**Palabras clave:** transición educativa armónica, percepción, desarrollo infantil, primero de primaria, expectativas.

## Abstract

The harmonious educational transition process is essential on children's life. However, in most of the studies that have been reviewed on the subject, it is reflected that parents, managers and teachers are unaware of said change, and the importance of feelings, experiences, expectations and challenges that this process entails for boys and girls. The objective of this qualitative research with a phenomenological approach and exploratory-descriptive scope was to analyze the perceptions that children from 5 to 7 years old, parents and educators have about the harmonious transitional educational process from transition to first grade in a private institution in Floridablanca, Santander-Colombia. The instruments implemented were semi-structured interviews with teachers, surveys with parents, and thinking routines with the child population. Among the most relevant findings is that children express various perceptions about the process, which can sometimes be negative due to the decrease in play in class, the demand for reading and writing skills and the number of subjects and schedule requirements. In contrast, most parents are unaware of the implications and importance of this step; in addition, when living the transit with their children, they may perceive it adversely due to the lack of support from teachers. Finally, it was possible to know that there is a disarticulation in the work that is carried out in the two grades, and the teachers differ in their perceptions about the relevance of an educational transition occurring harmoniously.

**Key words:** harmonious educational transition, perception, child development, first grade, expectations.

## **Introducción**

El desarrollo infantil entendido como un proceso de avances y retrocesos, posee elementos que deben ser tenidos en cuenta por los adultos que participan en la vida de los niños; en el ámbito educativo es esencial prestar atención a las transiciones que se dan desde el grado transición al grado primero por todos los cambios que esto conlleva, sin desconocer las características y particularidades que suceden en el desarrollo de los niños entre los 5 y los 7 años. En la mayoría de las investigaciones rastreadas se encontró que la falta de conocimiento por parte de padres, docentes y directivos de las instituciones hace que se minimice el impacto que esto puede tener en este periodo de vida de los niños, debido a que se suele prestar más atención a todo el proceso académico en sí mismo; en este caso se reflejan problemáticas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje como la ruptura de las metodologías entre un grado y el otro, así como una falta de apoyo entre los actores que están presentes en este tránsito de los niños.

Por lo tanto, este proyecto de investigación tuvo como foco analizar las percepciones que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre el proceso transitorio educativo armónico de grado transición a primero de primaria en una institución privada de Floridablanca, municipio del departamento de Santander en Colombia; por consiguiente, para llevar a cabo este trabajo investigativo, entre el año 2021 y el 2022, se tuvo en cuenta la población de familias y niños que se encontraban en grado transición, trabajando con ellos desde que finalizó este grado hasta que se culminó el proceso transitorio al grado primero de primaria. Es así como el trabajo que se presenta a continuación se desarrolla a través de una serie de capítulos de la siguiente forma: por un lado, en el capítulo de antecedentes se muestran las investigaciones más significativas que tenían en cuenta el trabajo relacionado con la percepción de los niños y su transición educativa

armónica, tanto nacionales como internacionales, aquí se resalta que la mayoría de estas investigaciones fueron internacionales y no se encontró ninguna llevada a cabo en el departamento de Santander, Colombia. Por otro lado, se encuentra el planteamiento del problema, que visibiliza las principales dificultades del proceso tránsito entre preescolar y primero, a la luz de los antecedentes junto con la experiencia de los investigadores de la institución en cuestión, lo cual llevó a plantear la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre la transición educativa armónica del grado transición a primero en una institución privada de Floridablanca?.

En el siguiente capítulo se puede visualizar el marco teórico conceptual, en el que se especifican los conceptos claves tenidos en cuenta en el fenómeno que sustenta la base epistemológica del trabajo, conceptos como desarrollo infantil, transición educativa armónica, percepciones, expectativas y autores como el Ministerio de Educación Nacional (2015), Papalia et al. (2010), Woodhead et al. (2008) y Bronfenbrenner (1979). En otro momento se encuentra el marco metodológico en el que se desarrolla la ruta que guía el proyecto investigativo, desde un diseño cualitativo con enfoque fenomenológico y alcance exploratorio descriptivo; allí se detalla el procedimiento con cada una de las fases que hicieron parte del trabajo de campo. Posteriormente, se encuentra el análisis con los resultados donde se toma cada uno de los instrumentos y se analiza la información para conocer de acuerdo con el enfoque fenomenológico cuales fueron las percepciones de cada uno de los actores en el proceso de transición educativa armónica. A continuación se detalla la discusión, donde se presenta la relación entre los hallazgos obtenidos en la investigación y las semejanzas o diferencias que podrían tener con lo indagado en los antecedentes o en lo propuesto por algún autor dentro del marco teórico. Posterior a esto, se encuentran las conclusiones y recomendaciones propias del abordaje de cada reflexión, hallazgo y

experiencia en todo el proceso investigativo; finalmente se presentan las referencias del proyecto de investigación.

## Tabla de contenido

Componente curricular .....	2
Las transiciones y su relación metodológica en cuanto a la organización institucional en general ....	2
El papel de la evaluación en el proceso transitorio.....	6
Componente humano .....	10
La mirada de los niños en relación con el proceso de transición armónica .....	10
La mirada de los padres y docentes sobre el proceso de transición de los estudiantes .....	13
Planteamiento del problema .....	16
Objetivos.....	20
Objetivo general .....	20
Objetivos específicos .....	20
Justificación .....	21
Marco teórico .....	24
Desarrollo integral en niños y niñas de 5 a 7 años .....	24
De una transición educativa a una transición educativa armónica .....	26
Conceptualizando las percepciones.....	28
Las expectativas y su definición .....	29
Los significados de currículo y evaluación.....	30
Marco Normativo.....	32
Primera infancia.....	32
Niveles y ciclos (preescolar y primaria) .....	33
Sendero recorrido hacia una transición educativa armónica .....	34
Marco metodológico .....	36
Tipo de estudio .....	36
Alcance .....	38
Exploratorio – Descriptivo.....	38
Población y participantes.....	39

Aspectos éticos .....	41
Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	42
Procedimiento .....	43
Desarrollo de las fases .....	45
Análisis e interpretación de resultados.....	51
Encuestas de las madres y padres cuando los estudiantes se encontraban en transición:.....	53
Categoría concepciones .....	53
Categoría expectativas.....	55
Categoría apoyo escuela- familia .....	58
Encuestas de padres y madres cuando los estudiantes finalizaron primero .....	61
Categoría Concepciones.....	62
Categoría Percepciones.....	63
Categoría Apoyo Escuela-Familia .....	66
Rutina de pensamiento número 1 “Veó, pienso, dibujo” .....	68
Rutina de pensamiento número 2 “Ahora pienso” .....	71
Entrevistas a docentes .....	81
Categoría Concepciones.....	81
Categoría expectativas.....	83
Categoría apoyo de la escuela .....	84
Categoría currículo.....	85
Categoría mobiliario y recursos .....	87
Categoría evaluación.....	88
Triangulación de resultados.....	90
Conclusiones.....	100
Recomendaciones.....	104
Referencias .....	105



## Índice de figuras

<b>Figura 1</b>	Asentimiento de niños y niñas .....	40
<b>Figura 2</b>	Procedimiento.....	44
<b>Figura 3</b>	Respuestas de los padres sobre concepciones de transición educativa armónica .....	53
<b>Figura 4</b>	Respuesta de los padres sobre sentimientos en el proceso .....	57
<b>Figura 5</b>	Respuestas de los padres sobre la metodología.....	58
<b>Figura 6</b>	Respuestas de los padres sobre las acciones de la escuela .....	60
<b>Figura 7</b>	Respuestas de los padres sobre el apoyo de docentes .....	61
<b>Figura 8</b>	Respuestas padres sobre dificultades en la transición .....	64
<b>Figura 9</b>	Papel de los docentes según los padres de familia .....	67
<b>Figura 10</b>	Percepciones positivas de niños y niñas.....	74
<b>Figura 11</b>	Percepciones positivas expresadas por niños y niñas.....	75
<b>Figura 12</b>	Percepciones positivas expresadas por niños y niñas.....	76
<b>Figura 13</b>	Percepciones negativas expresadas por niños y niñas .....	77
<b>Figura 14</b>	Percepciones negativas expresadas por niños y niñas .....	78
<b>Figura 15</b>	Percepciones negativas expresadas por niños y niñas .....	79
<b>Figura 16</b>	Percepciones negativas expresadas por niños y niñas .....	80
<b>Figura 17</b>	Respuestas sobre la concepción de docentes de transición y primero .....	81
<b>Figura 18</b>	Respuestas de docentes de transición y primero sobre el apoyo al proceso .....	84
<b>Figura 19</b>	Respuestas de los docentes sobre la evaluación.....	89
<b>Figura 20</b>	Triangulación datos iniciales .....	90
<b>Figura 21</b>	Triangulación datos finales.....	91

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b>	Descripción de la Fase 1 .....	45
<b>Tabla 2</b>	Descripción de la Fase 2 .....	48
<b>Tabla 3</b>	Respuestas de padres sobre la importancia de la transición educativa armónica .....	55
<b>Tabla 4</b>	Respuestas a rutina de pensamiento de padres de familia .....	62
<b>Tabla 5</b>	Diferencias y similitudes entre el grado transición y el grado primero.....	65
<b>Tabla 6</b>	Resultados rutina de pensamiento inicial de niños y niñas .....	69
<b>Tabla 7</b>	Hallazgos rutina de pensamiento final con niños y niñas .....	72
<b>Tabla 8</b>	Respuestas de docentes sobre diferencias curriculares.....	86

## **Antecedentes**

Con el fin de conocer investigaciones relacionadas con el tema en cuestión y llevadas a cabo entre el año 2010 y la actualidad, se hizo una búsqueda en bases de datos tales como EBSCOhost, e ISI Web of Science, plataformas académicas como Google Scholar y comunidades científicas como Taylor & Francis; utilizando una delimitación de palabras clave de la siguiente manera: “transiciones educativas” “primaria y preescolar”, y “educational transitions”. De esta búsqueda, se encontraron diversos trabajos investigativos que abordan el objeto de estudio, de los cuales, se tomaron 14 resultados teniendo en cuenta el grado de pertinencia dentro del proceso, 6 de carácter nacional en ciudades como Bogotá y el departamento de Caldas y Huila; y 8 internacionales en países como España, Venezuela, México, Honduras, República dominicana y China.

A partir de un análisis realizado a las investigaciones encontradas, se pudo establecer una serie de temas y subtemas de antecedentes, que se organizaron de la siguiente forma: por un lado, un componente pedagógico dividido en dos subtemas denominados “las transiciones y su relación metodológica en cuanto a la organización institucional en general” y “el papel de la evaluación en el proceso transitorio”; y, por otro lado, un componente humano que se dividió en “la mirada de los niños en relación con el proceso de transición” y “la mirada de los padres y docentes sobre el proceso de transición de los estudiantes”

A continuación, se presentan cada uno de los exponentes investigativos que contribuyen en el soporte de la presente tesis:

## Componente curricular

### *Las transiciones y su relación metodológica en cuanto a la organización institucional en general*

Las investigaciones que se presentan en este apartado visibilizan la estrecha relación que existe entre la metodología de cada nivel escolar y su proceso transitorio. Es así como, Alba y Duarte (2018) se interesaron por caracterizar y conocer las acciones llevadas a cabo por los docentes de la institución I.E.D Estanislao Zuleta en la ciudad de Bogotá, Colombia, para afrontar el acompañamiento del proceso de transición en niños y niñas. Esto, guiado por la identificación de percepciones tanto de los niños y niñas, como de padres y educadores, las actividades en las acciones pedagógicas y la socialización de la estrategia *¡Todos listos!!!* como propuesta para el acompañamiento de la transición de lo inicial a lo formal.

El diseño de la investigación fue un estudio de caso con un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y una técnica de observación no participante, donde se usaron instrumentos de recolección de información como entrevista semiestructurada, rejilla de observación y cuestionario; gracias al uso de esta metodología se evidenció que el acompañamiento por parte de docentes, institución y familias no es suficiente para intervenir en una transición armoniosa. Un resultado interesante que da a conocer este trabajo es el hecho de que el 80% de los agentes educativos no conocían el término de transición ni tampoco el impacto que genera el cambio de un nivel a otro tan importante para iniciar la educación primaria; al no tener claro esto, tampoco sabían de las acciones a llevar a cabo para facilitar el proceso y hacer de él algo significativo, ya que, según afirman los autores, prevalece un mayor interés por cumplir contenidos académicos, que por un desarrollo integral (Alba y Duarte, 2018), por consiguiente, hay vacío en acciones que apoyen este proceso de atención de paso de un lado a otro.

Es así, que el trabajo mencionado anteriormente, da una guía de posibles acciones que se pueden realizar en una investigación como la presente y, del mismo modo, reafirma el hecho de que es una problemática que se evidencia en instituciones de nuestro país.

En cuanto a las acciones que pueden favorecer este tránsito armónico, Cifuentes (2020) apoyado en una metodología de enfoque cualitativo, desde un proceso de observación rigurosa con docentes del grado preescolar y primero; propuso una estrategia denominada “*leyendo, pintando y cantando, aprendo*” que se orientó a promover una estructuración entre dichos grados a través de actividades de lectura y escritura basadas en el juego, los cuentos, la música y la pintura; dicha estrategia, se dividió en varias actividades con diferentes recursos y metodologías de desarrollo. Los resultados del trabajo mencionado evidenciaron que la lúdica no solo desarrolla comportamientos habilidades de conocimiento entre grados, sino que, también contribuye a las destrezas en comunicación, toma de decisiones, motivación y solución de dificultades.

De igual forma, Chan (2010) es su trabajo “The transition from kindergarten to primary school as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong”, se convierte en una pieza importante para los antecedentes, ya que se planteó investigar la transición del jardín de infancia a la escuela primaria en Hong Kong, teniendo en cuenta las experiencias vividas por los maestros, padres e hijos involucrados y también; identificar cómo los padres y maestros preparaban a los niños para el cambio a la escuela primaria; por medio de instrumentos como la observación, la entrevista semiestructurada y los cuestionarios. Los resultados se encuentran divididos según lo que arrojó cada instrumento de recolección, por consiguiente, se puede resaltar de los cuestionarios el hecho de reflejar que, para preparar a los estudiantes para el proceso transitorio, los maestros fortalecen en los niños el agarre prensil y el gusto por la lectura, además enseñan previamente reglas que los niños tendrán que cumplir más adelante en escuela primaria. Así mismo, los

educadores señalan que las visitas a la escuela primaria por parte de los niños de preescolar representan la actividad más importante a desarrollar para que los procesos transitorios generen un menor estrés en los niños.

En cuanto a las entrevistas, los padres determinaron que las charlas o capacitaciones sobre transiciones eran cruciales para que ellos profundizaran un poco más en el tema, puesto que muchos desconocían la magnitud de los cambios psicológicos y los nuevos retos que traía consigo el traslado a la escuela primaria. De igual manera, el empalme entre preescolar y primaria, las actividades de bienvenida y la asistencia a niños con dificultades para enfrentar el cambio, tuvieron un protagonismo. Finalmente, en las observaciones a los niños, se pudo inferir que la discusión con los estudiantes de los procesos de transición culminando el preescolar juegan un papel crucial ya que les permite expresar sus expectativas y miedos e indagar más sobre lo que les causa curiosidad de la nueva etapa. Sin embargo, la investigación concluye que falta más apoyo al proceso transitorio debido a que aún cuenta con insuficiencias y se deben implementar actividades de mejora que faciliten el cambio a la escuela.

Así mismo, Arias y Gonzales (2017) realizaron el trabajo investigativo titulado “Del preescolar a primero de primaria, un acercamiento al proceso de articulación inicial en el Colegio Liceo del Perpetuo Socorro” en Bogotá Colombia, en el que se propusieron describir el proceso de articulación inicial entre los grados preescolar y primero de primaria haciendo uso de una metodología Cualitativa con método descriptivo, a través de la implementación de diversas técnicas e instrumentos como entrevistas y diarios de campo a 5 docentes participantes. Entre los principales resultados, los autores lograron encontrar que el docente es fundamental, no solo en la transición, sino en cualquier proceso académico puesto que es el encargado de generar los medios y actividades para favorecerlo; además, se pudo observar que en el grado preescolar ofrecen

espacios de lúdica y momentos para jugar libremente, por el contrario, en el grado primero de primaria se omite este elemento para realizar actividades mecánicas y netamente académicas, como transcripción de textos y ejercicios memorísticos.

Otro de los hallazgos relevantes, refleja que la metodología tradicionalista continua predominando en las planeaciones especialmente de los docentes de básica primaria, quienes dejan del lado el juego y las actividades manuales, lo que perjudica el proceso de los estudiantes, por lo que los autores concluyen que no existe un proceso exacto que vaya encaminado a la articulación inicial en el colegio en mención, las acciones que realizan los docentes tanto de preescolar, como de primaria; son individualizadas sin tener en cuenta el otro grado.

Por su parte, en un trabajo realizado en San Agustín Huila por Tejada (2021), se logró describir el estado del acompañamiento pedagógico que permite la transición de los niños y niñas de preescolar a grado primero, en la Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera. Dicho trabajo contó con la participación de 45 estudiantes entre los 4 y los 7 años y se guio por una metodología cualitativa con un diseño de investigación descriptiva intuitiva que deriva en el uso de instrumentos para recolección de datos, tales como encuestas y revisión documental.

La autora determinó que se percibieron algunos acompañamientos eficientes que permiten una articulación, aunque débil, hace presencia entre los grados preescolar y primero, siendo lo más relevante las estrategias de trabajo en equipo, los juegos tradicionales y actividades de trabajo psicomotor, además, se conoció la necesidad de que los docentes de primero reciban acompañamiento pedagógico y actualicen sus saberes con el fin de acompañar en alto nivel dicho proceso de transición. Finalmente, Tejada (2021) menciona que para los niños el reto más avistado es el de permanecer en la escuela y adaptarse a los constantes cambios y desafíos que ella supone a nivel socio emocional.

Finalmente, Escobar (2014) contribuyó en el estudio de la relación entre el aspecto metodológico y las transiciones educativas, puesto que, investigó sobre el proceso de articulación metodológica entre el nivel prebásico y primer grado a través de lo observado en la práctica con una población compuesta por dos directoras, dos docentes de primer grado, dos docentes del nivel prebásico y ocho técnicos de la Secretaría de Educación. Fundamentado en una metodología cualitativa y utilizando técnicas de recolección como las bitácoras, entrevistas semiestructuradas y la observación. Logró señalar que tanto directores, como docentes, desconocen la importancia de la articulación de los dos niveles y, aunado a esto, en ocasiones los docentes de primer grado no son los más idóneos para apoyar la adaptación y los nuevos procesos metodológicos de enseñanza/aprendizaje que deben enfrentar los niños y las niñas. Por otro lado, se reconoció la importancia de involucrar a cada uno de los actores educativos en el proceso para que éste se dé de forma integrada y cíclica.

Cada uno de los hallazgos presentados por el trabajo en mención, permitió al investigador de ese estudio diseñar una propuesta de intervención que redujera aspectos negativos de la transición a nivel curricular como el fortalecimiento de ejes transversales, el proceso de evaluación, la planificación y los enfoques a nivel currículo dentro de la institución.

### ***El papel de la evaluación en el proceso transitorio***

Por otro lado, es relevante tener en cuenta el proceso transitorio armónico desde una mirada evaluativa de las acciones llevadas a cabo para el acompañamiento de este paso, si su implementación es la esperada, si genera los resultados planteados y si contribuye significativamente ayudando a los niños y las niñas en este nuevo reto. Por consiguiente, se puede destacar un trabajo desarrollado en México, titulado “Programa de Intervención para facilitar la Transición al Primer año de Primaria” desarrollado por Urbina (2020) quién planteó como

propósito explorar la eficacia de dicha intervención mediante un estudio de diseño cuasiexperimental comprendido por una preprueba y una posprueba en dos instituciones de carácter gubernamental a 40 niños entre los cinco y los seis años de edad, dos docentes, dos auxiliares docentes y 40 familias por un tiempo aproximado de un año. Es preciso mencionar que, aunque las destrezas de los niños y las niñas se evaluaron utilizando el AEPS: Assessment and Evaluation Programming System for Infants and Children; Bricker, Betty y Pretti-Frontnczak, 2002 y que esta evaluación mide seis destrezas en total, el autor sólo incluyó tres que consideró son las más importantes en el proceso transitorio: la destreza cognitiva, la social y la de motricidad fina. Por consiguiente, la propuesta de intervención se basó en el fortalecimiento de las tres destrezas ya mencionadas, a través de la literatura, la actuación, el juego, la ciencia, alfabetización, y, además, con la ayuda de visitas a la escuela primaria; actividad importante porque, según el autor, les permite a los niños conocer y familiarizarse con el contexto en el que se van a desenvolver a futuro.

Los datos obtenidos del grupo control y el grupo experimental fueron medidos utilizando la estadística descriptiva, la cual pudo revelar finalmente si el programa de intervención generó un impacto positivo. En este marco, se identificó que el grupo experiencial tuvo un incremento significativo en la posprueba en cuanto a las 3 destrezas medidas, lo que sugiere que el programa fue eficiente en el desarrollo de las destrezas en los niños y las niñas. De igual forma, Urbina resaltó otros hallazgos importantes como el hecho de que los docentes incluyeron con más frecuencia actividades de fortalecimiento a la transición y el proceso de alfabetización y que algunos padres tenían el ideal de que apoyar los procesos de lectura y escritura, inscribir a sus hijos en cursos de una segunda lengua o matricularlos en una escuela privada le facilitarían el paso a la escuela primaria.



No obstante, la importancia de la transición educativa radica no solo en proponer acciones para llevar a los espacios de enseñanza y aprendizaje, sino también en evitar que las propuestas se queden sólo en el discurso, es decir, se debe verificar que los agentes educativos las pongan en práctica en su quehacer diario. Es así como Ortiz (2015), se dio a la tarea en su trabajo investigativo de describir las estrategias didácticas aplicadas por los docentes durante el proceso de transición de educación inicial a la primaria con el fin de diagnosticar si las estrategias lúdicas se dan de la forma en que se espera al igual que el proceso comunicativo entre los niños que hacen parte de la transición escolar.

El trabajo se llevó a cabo con una población constituida por 17 docentes de primer grado y preescolar a partir del uso de la encuesta y la aplicación de un cuestionario con escala Likert a través de una escala descriptiva revelando así que, existe una gran brecha entre el preescolar y primero de primaria en todos los aspectos, tanto curriculares, como de estrategias de aprendizaje, comunicación entre docentes y ambientes e infraestructura, lo que se ve reflejado en los datos porcentuales específicos presentados, algunos de ellos son: el 76% de los docentes siempre planifican sus acciones pedagógicas, el 53% casi siempre desarrollan contenidos con una actividad de manera lúdica y global, el 41% estiman que nunca existe similitudes entre lo desarrollado entre preescolar y primero, así mismo, un porcentaje del 59% indica que el mobiliario nunca es semejante entre los grados en cuestión; el 47% expone que nunca se realizan intercambios de experiencias de ningún tipo entre los docentes de preescolar y el grado primero sin interés por generar espacios de interacción.

En este mismo marco, una de las propuestas indagadas dentro del proceso de búsqueda reafirma la importancia del seguimiento, evaluación, el trabajo colaborativo y la rigurosidad que se debe tener en cuenta para que el paso transitorio conserve su enfoque armónico en cada agente

que participa dentro del mismo; esta propuesta cualitativa con marco pragmático denominada “Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria” y desarrollada por Sierra (2017) en doce instituciones de España, tuvo como objetivo estudiar y comprender todo este paso a través de las voces de sus 2513 participantes entre padres, estudiantes y docentes; donde gracias al seguimiento y evaluación constante de sus intervenciones se diseñó una guía educativa promotora de los procesos de tránsito en estas instituciones. La intervención se llevó a cabo en tres fases:

La primera fue de tipo exploratorio, donde se conocieron las características del contexto y las necesidades que se evidenciaban en la transición de un grado a otro; para esto diseñaron una serie de estrategias creativas como relatos narrativos sobre lo que se vivió, encuesta y una técnica a la que llamaron “Mensaje en una botella”, en la que los niños que iban a transitar expresaban a un amigo imaginario sus miedos, preguntas, temores o dudas sobre o que iban a vivir en el otro grado. Una segunda fase desarrollada gracias al seguimiento de la primera concreto el diseño e implementación del plan de intervención donde el foco se centró en escuchar las voces de los niños, desde el dibujo, las conversaciones, uso de cuentos y fotografías. La tercera y última fase comprendió el desarrollo de reflexiones como concebir a la transición como el interés que los actores tuvieron por entender los cambios que se dan en los niños, evitar una imposición de creencias por el contrario escuchar las experiencias de los estudiantes, así como la necesidad de cambiar la dinámica de las prácticas al afrontar una transición educativa.

El anterior trabajo tuvo una duración casi de dos años, llegando a resultados fructíferos de acuerdo a lo que se esperaba; entre los cuales se resalta la idoneidad de utilizar diversos instrumentos metodológicos para poder alcanzar de forma holística una comprensión de las transiciones infantiles; así mismo, concluye que la propuesta fue un punto decisivo en este tema

dentro de las instituciones, ya que se evidencio en docentes y padres el inicio por valorar la voz de los niños y su visión dentro de su propio cambio en este momento de su vida.

En resumen, algunas de las estrategias pedagógicas no están generando el resultado esperado, puesto que los docentes no llevan a cabo acciones que permitan la interacción de los niños(as) de preescolar y primer grado, ni de sus metodologías de trabajo. Es por esto por lo que, las propuestas de intervención tienen el reto de ir más allá del diseño, para lograr ser implementadas a cabalidad y, de esta forma, reducir la brecha entre el discurso y la práctica que se ha evidenciado hasta el momento.

## **Componente humano**

### ***La mirada de los niños en relación con el proceso de transición armónica***

Teniendo en cuenta que los niños y las niñas son sujetos titulares de derechos, los cuales tienen voz activa y que, la presente investigación apuesta a tener como base las percepciones de ellos en su propio proceso transitorio; se considera indispensable incluir investigaciones que precisamente protagonicen el papel y la mirada de los niños y las niñas dentro de su propio proceso. Es por esto, que Sierra (2018) se constituye como un referente importante puesto que su objetivo de su estudio se centró en la recopilación, análisis y comparación de trabajos que estudiaron los procesos de transición de la educación preescolar a la educación primaria desde la perspectiva de los mismos estudiantes, a través de una metodología de revisión de documentos tanto nacionales, como internacionales. Dicha revisión permitió inferir una serie de resultados interesantes como, por ejemplo: el alumnado enfatizó en la discontinuidad del tránsito entre etapas en cuanto a las

diferencias metodológicas de trabajo en el aula, la disminución del tiempo de juego y la rigidez de las actividades; además de identificar la incertidumbre sobre el “saber qué hacer”.

De igual forma, se pudo establecer que preparar actividades de apoyo antes, durante y después del proceso de transición, posibilita que se lleve de una mejor manera, minimizando así el impacto de los cambios en los estudiantes; sobre todo si se hace un trabajo conjunto entre escuela y familia. Para culminar, el artículo destaca la importancia de entablar una alineación de expectativas comportamentales y de aprendizaje entre la primera infancia y la escuela primaria y, por supuesto, una mejor comunicación entre los dos componentes para mitigar brechas.

En esta misma perspectiva, Castro et al. (2015) se preocuparon por conocer el proceso transitorio visto desde la mirada de los actores principales en el mismo, como son los niños y las niñas; donde a partir de los resultados que arrojó una de las técnicas utilizadas por los autores, como es el dibujo, se reflejó que el 100% de la población, constituida por 60 niños de 5 años, expresa un gran interés en el poder conocer la arquitectura y el espacio de su futura escuela primaria, así como el 79% de la población relaciona el preescolar con el juego y el grado primero con actividades rígidas desarrolladas en una mesa. De igual forma, en ejercicios conversacionales, los cuales fueron empleados como una técnica de estudio con los niños, se identificó que éstos perciben el paso a primero como un momento que los hace más grandes en edad y físicamente, es decir, se identifican como “niños grandes”.

Además, en este mismo estudio se pudo conocer que los estudiantes expresaron sentimientos de ansiedad, miedo y nerviosismo frente al proceso transitorio y por tanto, un aspecto clave en las conversaciones mencionadas, tiene que ver con el hecho de que los investigadores indagaron qué les gustaría hacer a los niños para sentirse más seguros a la hora de enfrentar el cambio, lo que dio como resultado dos peticiones específicas: en primer lugar, el poder conocer el

espacio y los profesores de su nuevo grado y, en segundo lugar, saber cómo deben comportarse, cómo serán sus clases y qué materiales usarán. De igual forma, este estudio concluyó que los niños expresaban una disminución del juego en el desarrollo de sus actividades, reduciéndolo en su mayoría solo en espacios de descanso. Así pues, el trabajo anteriormente abordado es fundamental ya que también expone dos técnicas que pueden ser guía para una recolección de la información de forma significativa y acorde para la población de estudio escogida.

Para concluir con este apartado, se puede mencionar a Zambrano, et al (2018) quienes intervinieron en dos instituciones de la ciudad de Bogotá con el fin de describir el desarrollo de la dimensión socio afectiva de 67 niños y niñas entre los 5 a 7 años durante el paso de preescolar al grado primero. Esto, tomando como base un enfoque cualitativo con diseño etnográfico y que tuvo como orientación una ruta metodológica, desde la selección de cada una de las técnicas para la recolección de información, como lo fue la observación participante, diario de campo, análisis documental y otras técnicas; pasando por la lectura etnográfica del contexto, hasta el diseño categorial. De esta ruta metodológica, los investigadores percibieron que existían tensiones curriculares, didácticas y de ambientes de aprendizaje, evidenciando así, que los niños de preescolar pasan de un trabajo flexible evaluado y enfocado en dimensiones, en el juego y una cantidad mínima en manejo de cuadernos, a procesos con alto énfasis en el código lector, las guías y las planas, la evaluación por asignaturas y con un aumento considerable de cuadernos que genera confusión en el grado primero.

Además, se reflejan otros cambios importantes en cuanto a las técnicas de trabajo de un grado al otro como por ejemplo: en preescolar se trabaja cooperativamente, mientras que en primero el trabajo se enfoca en lo individual, de igual forma, la organización del espacio fue un resultado relevante en éste trabajo ya que se identificó que en preescolar las mesas y las sillas se

ubican de tal forma que los niños puedan trabajar unos con otros con variaciones durante las semanas, caso contrario en primero, en donde las sillas se ubican por hileras rígidas. Los autores concluyeron que dichas tensiones identificadas limitan el pleno desarrollo de la dimensión socioafectiva, específicamente en la autonomía, identidad personal y grupal y competencias sociales, para lo que los docentes deben promover desde su práctica diaria acciones que favorezcan la articulación entre los dos grados, disminuyendo las tensiones y, por consiguiente, el impacto en la dimensión socioafectiva.

*La mirada de los padres y docentes sobre el proceso de transición de los  
estudiantes*

Considerando que los niños y las niñas son sujetos que no se desarrollan en un solo ambiente de socialización, y que tal como lo plantea Bronfenbrenner (1987), la infancia se desarrolla en una serie de sistemas que se encuentran en interacción constante los unos con los otros; en este subtema se pretende vislumbrar la incidencia en las transiciones del trabajo mancomunado entre dos actores principales del microsistema de niños y niñas, como lo son la familia y la escuela.

Es por lo anterior, que toma notable importancia la investigación titulada “La transición armónica y su influencia en los procesos académicos de los estudiantes, entre los grados transición y primero de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario de Manzanares (Caldas)” desarrollado por López (2019) en el que su población de estudio comprendió 80 estudiantes de preescolar y 98 del grado primero; en éste se propuso abarcar la importancia de las transiciones en los procesos académicos de dicha institución, esto, iniciando por la identificación del concepto de transición de padres de familia y docentes, cómo a través de instrumentos, siguiendo con la

descripción y análisis de las propuestas llevadas a cabo para acompañar el proceso y, terminando con la evaluación de los resultados para la mejora de la prácticas educativas.

La información fue recolectada a partir de entrevistas y encuestas realizadas a la población, dando como resultados que tanto docentes como padres de familia tienen un escaso conocimiento sobre qué significa verdaderamente una transición educativa, de igual forma, enfatiza en la importancia de que los docentes de los dos niveles están en constante comunicación, siguiendo una cohesión en las acciones pedagógicas y el seguimiento de un hilo conductor para un proceso de transición armónico. Este trabajo es fundamental en el presente proceso de investigación ya que, se tienen en cuenta las familias, quienes, como se evidencia en los resultados anteriormente descritos, tienen poca información y por ende poco acompañamiento adecuado en la transición de preescolar a primero de primaria.

Aunado a lo anterior, se puede resaltar el estudio de caso “La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana” desarrollado por Padilla y Mayor en el año 2022, el cual tuvo como objetivo analizar los factores involucrados en el proceso de transición del nivel de educación inicial a la primaria en dos centros educativos de Santo Domingo. Esta investigación se llevó a cabo en 3 fases: inmersión, inducción e información y contó con la participación de una cantidad considerable de participantes de 284 en total, entre los que se encontraban 4 docentes, 13 personas de equipo de gestión, 89 niños entre 5 y 7 años y 178 padres. Los investigadores resaltaron como hallazgos el hecho de que los participantes mencionaron expectativas sobre el proceso transitorio como que es esencial para la vida de los niños tiene un gran impacto en su desarrollo integral, su rendimiento académico y, en consecuencia, en el logro de los objetivos educativos; por ende, la transición debe incluir a todos

los involucrados en el proceso educativo: niños, padres, docentes, directivos y técnicos, a quienes se les debe capacitar para que desde su perspectiva puedan aportar al éxito del proceso.

De igual forma, Padilla y Mayor (2022) enfatizan en que la transición supone dificultades con la adaptación de los estudiantes en el transcurso del nuevo grado, lo cual puede estar condicionado por el nivel de madurez para comprender y asumir los cambios, por lo que se espera que los centros tengan la capacidad de promover y fortalecer el desarrollo de actividades que faciliten la transición. Así mismo, a los padres y docentes les preocupa las altas exigencias curriculares del primer grado en relación con lo esperado en el nivel inicial, especialmente el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cabe destacar que la investigación también visibiliza las expectativas que los niños participantes tienen frente a su propio proceso transitorio y que tienen que ver con su capacidad para el manejo adecuado de las exigencias académicas y las normas establecidas en el siguiente grado, las interacciones sociales con sus compañeros y las relaciones de afecto con la nueva maestra. Para finalizar, los autores mencionan que las acciones de articulación entre el nivel inicial y primero son escasas, que solo se limitan a iniciativas individuales pensadas para fortalecer el contacto entre padres y docentes de primer grado en actividades cotidianas.



## **Planteamiento del problema**

Todos los seres humanos pasan por diferentes transiciones en sus vidas en las que deben hacer uso de diferentes habilidades y competencias como la inteligencia emocional y la resiliencia. Claros ejemplos de esto, es el momento en el que al círculo familiar primario llega un nuevo integrante, es decir, un hermano o una hermana; cuando se tiene el primer ingreso al campo laboral con un puesto estable en determinada empresa, o se es admitido por primera vez a una institución de educación superior. Estos procesos transitorios no solo acompañan el contexto familiar, sino que se encuentran presentes también en el contexto educativo, en el instante en que los niños y las niñas se trasladan del ambiente de su hogar para acceder por primera vez a una institución educativa, a un curso nuevo ya sea tercero, cuarto u otros; o en el caso de la presente investigación, cuando pasan del grado Transición al grado Primero de primaria.

Ahora bien, como lo menciona Castro et al. (2015) si las transiciones en la vida de los niños y las niñas son vividas de forma intensa, pueden generar sentimientos de ansiedad, estrés, nerviosismo y temor hacia lo desconocido; por lo que, contar con actores clave que apoyen esos procesos es fundamental para que se dé una transición armónica; entendida como un proceso en el que el objetivo no es evitar sentir miedo o eludir obstáculos, sino ayudarlos a enfrentar estos mismos y tomar decisiones sobre su ambiente de desarrollo (MEN, 2015). Es por esto, que hoy en día se ha evidenciado una preocupación por prestar atención a los cambios que acarrea el paso de preescolar al nivel de primaria, cambios relacionados por ejemplo con el desarrollo socioafectivo. Al respecto, Zambrano (2018) habla de la limitación que se presenta en la parte socioafectiva de los estudiantes a raíz de tensiones curriculares, didácticas y de ambientes de aprendizaje, causadas por el cambio abrupto de preescolar a primero.

En este orden de ideas y gracias a la indagación de investigaciones ya realizadas respecto al tema, las cuales coinciden en diversos vacíos que se presentan a la hora de vivir una transición; se pudo identificar que el proceso transitorio presenta tres problemáticas específicas que le impiden darse de forma armónica, estas son: 1) el desconocimiento de padres, directivos y docentes sobre el significado de una transición armónica y de su impacto en el desarrollo integral; 2) la desarticulación curricular, estratégica, de comunicación e infraestructura entre niveles; y 3) el apoyo insuficiente al proceso de transición de un nivel a otro.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, es preciso resaltar que el proceso de transición armónica convoca a los agentes de socialización que hacen parte de éste y no solo a la infancia; es decir que, la familia como primer actor de relación social es un pilar fundamental en la preparación al proceso en mención, pero por lo general la responsabilidad de si se adecúa o no a la institución recae en el niño. Y es allí donde aparece uno de los principales problemas en la transición debido a que, en la mayoría de los casos, tanto docentes y directivos, como padres de familia, no se encuentran empapados de lo más esencial que es conocer el significado o concepto real de las transiciones educativas (López, 2019); ni mucho menos sus repercusiones en el desarrollo psicológico y cognitivo de los niños y las niñas; tampoco dimensionan los retos que genera en ellos el cambio a primer grado (Chan, 2010).

Por ende, esto lleva a una subestimación de dicho cambio, puesto que, como no se conoce su origen, ni tampoco su impacto, el proceso transitorio no recibe la importancia que debería tener; caso que se presenta en la institución educativa privada en la que se llevó a cabo la presente investigación, donde se evidencia que no realiza capacitaciones a docentes sobre el tema, ni escuelas de padres que los sensibilicen y orienten sobre los cambios en el proceso de desarrollo de

sus hijos; así mismo, se percibe que los docentes al acercarse el fin de año no manifiestan la necesidad de actuar frente al cambio de sus estudiantes a grado primero.

Otra situación problema, visibiliza diversos vacíos dentro de la panorámica transitoria en las escuelas, los cuales se direcciona no solo al componente humano, sino que trasciende aspectos de forma, donde los currículos, metodologías utilizadas, estrategias, materiales, mobiliarios y demás, se encuentran totalmente desarticulados entre los dos grados, como lo sostiene Ortiz (2015), se ve reflejado en una disminución de las actividades rectoras, como lo son: el arte, el juego, la exploración del medio y la literatura, las cuales constituyen la base del desarrollo infantil; una mayor rigidez en las acciones pedagógicas, menos material concreto para trabajar en las propuestas diarias y mobiliarios individuales en el grado primero. De igual forma, dicha desarticulación, ocasiona una falta de comunicación entre los docentes que dirigen estos grados, situación que, amplía las brechas e intensifica los vacíos procedimentales para una transición armónica (Sierra, 2018).

Del mismo modo, se puede evidenciar que la institución laboral en la que se lleva a cabo esta investigación no es una entidad que se encuentre ajena a esta problemática, ya que, a partir de la actividad diaria en las aulas se ha visto reflejada una desconexión entre los dos grados, similar a la ya detallada por Ortiz (2015). En el colegio los niños y las niñas pasan de manejar dos cuadernos en preescolar, a manejar alrededor de diez en primero, también, los profesores de primero tienen una metodología por asignaturas más tradicional y rígida, comparada con la de preescolar que se da a través de la lúdica y las actividades rectoras por dimensiones.

Todo lo anteriormente mencionado, conduce finalmente, a precisar el tercer problema que limita una transición armónica y que se relaciona con la escasas de apoyo al paso educativo de preescolar a primaria expresado por Chan (2010). Como los padres y madres de familia

desconocen el significado y la importancia de esta transición, no dan un acompañamiento pertinente que favorezca el cambio y evite afectaciones en el desarrollo (Alba y Duarte, 2018) y, de la misma manera ocurre con los docentes y directivos de las instituciones quienes, a falta de conocimiento, se preocupan más por los contenidos académicos y no proponen acciones que apoyen el proceso de transición, no orientan en este nuevo reto a enfrentar y no establecen un lazo de comunicación al respecto para dar seguridad a los estudiantes. Se tiene como premisa que en primero los niños deben salir leyendo y escribiendo muy bien, lo que genera presión en ellos y en los profesores, por cumplir este objetivo.

Dentro de este marco, esta es una problemática que se distingue nuevamente en la institución educativa puesto que las docentes del grado preescolar y de primero, no establecen lazos de diálogo que les permitan compartir avances o retrocesos de los estudiantes, ni conexiones entre los temas tratados y la manera de desarrollarlos; esto, evidenciado en el hecho de que las reuniones entre un nivel y el otro se realizan siempre por aparte, los formatos de planeación son diferentes, por consiguiente, no llevan a cabo un trabajo mancomunado de proposición de actividades de preparación para el paso al siguiente grado en preescolar y de adaptación al grado primero.

Aunado al anterior recorrido, se puede decir que, gracias a la revisión bibliográfica del presente trabajo, se percibió que en el contexto colombiano son escasas las investigaciones que han abordado este tema en específico; ya que, de las 14 investigaciones revisadas, sólo 6 pertenecen al contexto nacional; por tanto, se requiere mayor profundización para el planteamiento de soluciones estratégicas a nivel educativo, que ayuden a mitigar esta necesidad de las infancias, o si se han realizado, se requiere mayor publicación para que se den a conocer. Además, son pocos los estudios que destacan la voz activa de los niños y las niñas en la actividad investigativa de sus

propias vivencias, lo que sugiere una mayor participación de ellos a través de la expresión de sus ideas, percepciones y expectativas sobre el tema abordado por esta tesis.

De esta forma, el presente trabajo investigativo tiene como eje y punto de partida la siguiente pregunta problema:

¿Cuál es la percepción que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre la transición educativa armónica del grado transición a primero en una institución privada de Floridablanca?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Analizar las percepciones que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre el proceso transitorio educativo armónico de grado transición a primero de primaria en una institución privada de Floridablanca.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las percepciones iniciales que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre la transición educativa armónica entre el grado transición y primero.
- Identificar las percepciones finales que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre la transición educativa armónica entre el grado transición y primero.
- Contrastar las percepciones que tienen los niños de 5 a 7 años y los padres sobre la transición educativa armónica entre el grado transición y primero.

## **Justificación**

El presente proyecto de investigación apuesta al fortalecimiento de una transición agradable y armónica entre el grado transición y primero de primaria, como una consolidación al proceso de desarrollo en los primeros años que atiende a propósitos de carácter internacional como lo son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En este sentido, este trabajo investigativo se sustenta en el ODS número cuatro de educación de calidad, específicamente, en la meta 4.2 que enuncia:

De aquí a 2030, hay que asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (ONU, 2015, parr.9).

Como se menciona en la cita, asegurar procesos transitorios armónicos posibilita el alcance de un desarrollo integral en los niños y las niñas y, por consiguiente, una mayor calidad en la educación de la infancia temprana.

De manera semejante, la Convención de los Derechos del Niño se posiciona como otro referente internacional importante que justifica la presente propuesta, en cuanto a la relevancia de escuchar las voces de los niños, en vista de que el artículo 12 “derecho a ser escuchado” y artículo 13 “derecho a participar”; refieren la importancia de permitirles a ellos expresar las opiniones que tienen sobre temas que los afectan a través de distintas formas de comunicación como el habla, la escritura, los dibujos, entre otros; además de la facultad de ser escuchados por los adultos y ser tomados en serio (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006).

Adicionalmente, en el contexto nacional el trabajo se justifica en la relevancia de atender a estrategias como *¡Todos listos!!!*, propuesta por el convenio entre la Fundación Plan y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que pretende orientar a alcaldías, instituciones educativas y docentes en la gestión y puesta en marcha de actividades que faciliten y acompañen a la infancia en su proceso transitorio. Además, evidencia y abre caminos a la necesidad de cubrir una de las principales problemáticas existentes en el contexto educativo a intervenir, como lo es el desconocimiento por parte de instituciones y familias del significado e impacto de dichas transiciones en la vida de los niños.

Así mismo, atendiendo al vacío evidenciado en el planteamiento del problema que se relaciona directamente con la poca participación de los niños en la investigación de sus propias vivencias en este trabajo se decidió proponer desde otra perspectiva el análisis de lo que pasa en esta transición, teniendo presente que:

...la atención en la importancia de la interacción social pone énfasis en la actividad, más que en el individuo, como unidad básica de análisis. Esta visión más dinámica del desarrollo infantil ofrece una perspectiva relacional de las transiciones. Desde este punto de vista, los niños participan activamente en el ritmo y la calidad de sus experiencias de transición (Vygotsky, citado por Vloger et al. 2008, p. 8).

En este marco, la base y detonante del enfoque y las posibles soluciones para su abordaje es la guía y apropiación principalmente por los niños y las niñas, de modo que sean ellos quienes, a través de su voz activa, expresen cómo vivieron ese proceso educativo de cambio, y así, poder identificar tanto lo que se debe mejorar, como lo que ha marchado bien y se debe seguir implementando en estas transiciones. Ahora bien, según lo anteriormente nombrado se puede resaltar que la investigación toma una relevancia particular al analizar la perspectiva de los actores

involucrados en los dos microsistemas como son la familia y la institución educativa y al velar por la mejora de un contexto en específico en el que se encuentra inmerso; y, además, dirige un interés especial puesto que representa una oportunidad de contribuir para que las infancias colombianas se desarrollen cada vez en mejores condiciones y con menos amenazas a su integralidad.

En esta misma medida, busca una concientización a docentes, directivos, padres de familia y otros actores presentes en esta etapa que pueden apoyar los procesos de transición y, de igual manera, aspira aportar con una serie de recomendaciones la cuales pretenden guiar la transformación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) para la armonización del proceso transitorio de los niños; lo que en efecto, contribuiría a un requerimiento educativo actual como es la creación de lo que Peralta (2017) denomina “currículos posmodernos”, los cuales se centran en atender las necesidades de la comunidad en desarrollo de los tiempos presentes y en ubicar a cada uno de los actores en el centro estructural del proceso integral en la primera infancia de la nueva generación.

Finalmente, la presente investigación contribuye tanto a la ampliación del estudio de las transiciones educativas en Colombia como a tomarla como referente para emplear nuevos caminos que permitan abordar de diferente manera estos procesos; lo que proporciona más bases epistemológicas y, también, promueva la sensibilización de otras instituciones, visibilizando la importancia de que los procesos de transición se den de forma armónica para que no afecten el desarrollo integral de los niños y las niñas.



## **Marco teórico**

### **Desarrollo integral en niños y niñas de 5 a 7 años**

Al referirse a desarrollo integral, en primera infancia es habitual escuchar la importancia que tiene este término dentro de la población infantil y el desarrollo de vida en cada contexto en el que se ve inmerso, y esto, en el presente trabajo no es la excepción. Es así, que el desarrollo integral es expuesto por el Congreso de la República de Colombia (2016) como proceso de tipo continuo, particular pero también diverso, donde las transformaciones que se dan en el ser humano son evidenciadas desde que nace hasta la adultez; por esto, la importancia recae en garantizar que este proceso se desarrolle con intervenciones significativas, donde el propiciar interacción con condiciones, actores, contextos y realidades sea lo que ayude al fortalecimiento de las capacidades y habilidades en cada una de las dimensiones del ser humano, potenciando de esta forma su ciclo vital.

En este orden de ideas, un adecuado desarrollo integral en la primera infancia dependerá del tipo de exposición y experiencias que viva con sus entornos; entornos que, como lo afirma Monreal & Guitart (2012) durante su revisión a nivel teórico de los planteamientos de Urie Bronfenbrenner en su postura Bioecológica Sistémica (1979), son fundamentales en el desarrollo, donde se inicia desde un entorno micro como lo es el hogar y las relaciones que allí establece, pasando por un “mesosistema” como lo es la escuela, un “exosistema”, que son relaciones integradas por sistemas anteriores, hasta un contexto macro, donde el establecimiento y las conexiones en interacción de cada vez se hace mucho más compleja, rico en relaciones y socialización.

De este modo y teniendo en cuenta la población infantil sujeto del presente trabajo, es importante esclarecer que el desarrollo integral en los niños que abarca el rango de edad de los 5

a los 7 años, comprende diversos aspectos a tener en cuenta como la dimensión física, espiritual, social, cognitiva y demás; sin embargo, la presente investigación será enfocada en dos aspectos: el cognitivo y el socioemocional, teniendo en cuenta la especial relación que han reflejado investigaciones ya realizadas en entre estas y el paso de preescolar y primero. Es así como Papalia et al. (2010), se convierten en un referente fundamental ya que describen características especiales del desarrollo de los niños que se ubican el rango de edad y los dos aspectos ya mencionados.

En cuanto al aspecto cognitivo, se esperaría que los niños entre los 5 y los 7 años de edad tuvieran la capacidad de usar símbolos o representaciones mentales, de comprender identidades, diferentes objetos, y también la relación causa y efecto; además de la capacidad para clasificar teniendo en cuenta diferentes criterios como color, forma, tamaño, etc; se esperaría que tuvieran la capacidad de comprender lo que es número y de distinguir lo vivo de lo inerte. Así mismo, es importante recalcar que, en este rango de edad, los niños incrementan sus niveles de atención, así como la rapidez y la eficiencia para procesar información, empiezan a formar recuerdos de larga duración, inventan y usan reglas complejas para resolver problemas. Por lo general, cuentan con un vocabulario expresivo de 2600 palabras, entienden más de 20000 y el habla es más parecida a la adulta con oraciones más largas, complejas y compuestas.

En el caso del desarrollo Socioemocional, un niño o niña de entre 5 a 7 años puede iniciar el desarrollo del “yo” con la construcción de un autoconcepto a través de descripciones casi siempre positivas, por consiguiente, se va formando la autoestima y es posible que ya se tenga una comprensión y regulación de emociones que se van complejizando con la pena, la culpa, y demás. A esta edad, los niños distinguen a menudo los sentimientos de los otros y también se muestran sensibles ante ellos, es decir, que ya tienen un cierto nivel de empatía. Finalmente, es importante aludir al hecho de que la infancia entre los 5 y los 7 años, ya tiene la capacidad de hablar libremente

de sus sentimientos con otras personas. Es por lo anterior que, de acuerdo con las características del desarrollo antes mencionadas, en estas edades los niños pueden expresar de manera verbal y gráfica sus gustos, emociones, expectativas, conversar sobre sus experiencias; aspectos que se tienen en cuenta para la metodología de esta investigación.

### **De una transición educativa a una transición educativa armónica**

Para dar comienzo, es importante hacer un acercamiento al concepto de transición, que tal como refiere la RAE, una transición es una: "acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto" (Real Academia Española, s.f., definición 1). En general, hablar de transiciones se asemeja a nuevos retos que se dan en cualquier momento de la vida, al pasar de una circunstancia a otra, los cuales se pueden presentar en ocasiones específicas desde cualquier ámbito.

Ahora bien, una transición educativa es descrita por el MEN (2015), como un proceso riguroso presente en los niños y las niñas, donde se enfrentan al paso de un nivel a otro que, en este caso específico, sería el paso del nivel de preescolar al grado de transición, proceso en el cual, no solo se experimenta un cambio, sino también un enfrentamiento a diversos retos de un nivel educativo diferente; que se encuentran relacionados con retos en la intensidad horaria, en las estrategias de aprendizaje manejadas, en el trato con nuevo personal docente y con compañeros, en el mobiliario, las asignaturas, las metodologías de trabajo y demás.

Aunado a esto, en los últimos años se ha evidenciado que en el proceso de transición los niños y las niñas no son los únicos implicados en el desarrollo de este tipo de situación, también se encuentran las familias, los docentes, las instituciones educativas tanto públicas, como privadas y el Ministerio de Educación Nacional (MEN); además, se ha reconocido la importancia de que este cambio no solo se vea como algo riguroso e inevitable, sino que se dé armónicamente para bienestar de los niños; es así, como el concepto de transición educativa ha ido transformándose y,

hoy en día, algunos autores han hablado de lo que se puede llamar “transición educativa armónica”; la cual es descrita por la Secretaría de Educación Distrital (2018) como un recorrido donde todos los agentes presentes en la vida de los niños y las niñas, se preocupan por planear, proponer y llevar a cabo acciones premeditadas para potenciar el desarrollo integral de la infancia en su entorno y en el paso del grado transición al grado primero.

Para ello, se debe estar preparado para acompañar este proceso, siguiendo algunos pasos que pueden acompañarlo y facilitarlos: en primer lugar, la importancia de entablar relaciones a nivel de actores educativos, esto, con el fin de que se conozca cada una de las acciones pedagógicas realizadas día a día para alcanzar los objetivos de nivel currículo, y de este modo, no generar vacíos ni desligar los procesos de forma abrupta en el proceso de cambio. Por otro lado, tener un acompañamiento constante a las familias de los niños y las niñas partícipes en la transición, así como una comunicación activa, atenta y con habilidad de escucha a las infancias antes, durante y después de cumplir este paso, garantizando así no solo un buen desarrollo en el nuevo ambiente sino también la permanencia y comodidad en el mismo (Secretaría de Educación Distrital, 2018).

En este sentido, los avances y experiencias vividas alrededor de una transición armónica, se fundamentan especialmente en una teoría que desde el desarrollo infantil es primordial para la comprensión de la infancia y del ser humano como constructor de su identidad, aprendizajes, su percepción del mundo y sus propias realidades, esta es la referente a la psicología sociocultural, desde la teoría de Lev Vygotsky, quien, tal como lo refiere Vielma y Salas (2000), este autor plantea que el desarrollo en el ser humano va a depender del tipo de interacciones que experimente durante cada etapa de su vida, recayendo un papel importante en los agentes que intervienen desde el nacimiento de los niños y las niñas. De tal forma, es por esto por lo que la educación integra una de las fuentes fundamentales para el desarrollo integral del ser humano, al

propiciar diversas interacciones entre los actores sociales, culturales e históricos, desde su rol de constructor de conocimientos, el fortalecimiento de habilidades, capacidades y el acompañamiento en diferentes retos presentes en las infancias.

### **Conceptualizando las percepciones**

Teniendo en cuenta que la presente tesis opta por indagar acerca de las percepciones en transiciones educativas armónicas, es necesario realizar un acercamiento al concepto de percepción en específico, ya que es esta la que marca el camino y constituye la base del objetivo. En este sentido, Vargas (1994) comenta que el concepto de percepción ha generado diversos debates entre autores e incluso disciplinas, como la antropología que entiende la percepción como una cualidad del ser humano para producir opiniones teniendo en cuenta sus vivencias; por otro lado, la filosofía plantea este concepto como una formulación de juicios universales que no cambian ni tienen en cuenta el contexto o las experiencias del hombre. Por su parte, la psicología se ha encargado de unir esfuerzos en pro de contar con una conceptualización de esta noción; es así como dicha rama, afirma que la percepción es un proceso cognitivo consciente que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación que llevan a la construcción de juicios en torno a las sensaciones que brinda el ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Además, es preciso resaltar que todo proceso perceptivo es único en cada individuo puesto que depende de pautas culturales e ideológicas aprendidas durante toda su vida para dar significado y valor a las sensaciones percibidas del medio ambiente; estructurando así, su visión de la realidad y conformando significados sobre el mundo (Vargas, 1994). En este marco, desde el fenómeno de estudio del presente trabajo y la identificación/aporte al concepto, nace la necesidad de detallar la denominada “percepción social”, la cual desde los planteamientos de Castilla (2006) abarca

aspectos más globales de la sociedad como los valores, los roles sociales, las opiniones, actitudes y creencias; y también, se puede concebir de tres formas: 1) efectos del medio 2) percepciones sobre las personas y 3) percepción sobre el contexto; siendo esta última el soporte para el despliegue de la presente tesis puesto que el objetivo es indagar sobre cómo los niños, padres y educadores perciben el proceso transitorio de preescolar a primero de primaria en su contexto educativo.

### **Las expectativas y su definición**

Considerando que las expectativas forman parte de una de las categorías de análisis del presente trabajo, es necesario realizar un acercamiento a su definición y el papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Sánchez y Verdugo (2016), resaltan que las expectativas están presentes a lo largo de toda la vida como una visión a futuro y que se refiere a la medida en que un individuo espera que ocurra un evento, lo que, a su vez, lo lleva a planear acciones y establecer objetivos para enfrentar los retos que dicho evento pueda acarrear.

Ahora bien, en el ámbito educativo estas expectativas también cobran una gran importancia puesto que intervienen en los procesos académicos de diferentes formas dado que están orientadas al aprendizaje y su conducta será más adaptativa dependiendo de las dificultades que puedan presentar las tareas a realizar para alcanzar sus metas, lo cual afectará, de modo positivo, su rendimiento y persistencia en los estudios Calderón y Casú (2011). Sin embargo, Sevilla, et al. (2021) señala que, aunque las expectativas pueden influir positivamente en el aprendizaje y las metas académicas de los estudiantes, estas también pueden representar una limitación cuando son bajas o no son planteadas de forma clara; afectando de esta forma el rendimiento y éxito escolar,

### **Los significados de currículo y evaluación**

Para cerrar el presente marco es fundamental definir dos de los conceptos que hacen parte de las categorías, como lo son: currículo y evaluación, en primer lugar, es pertinente hablar sobre el significado del Currículo en Colombia. Al respecto, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, enuncia puntualmente en su Artículo 76 que:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley General de Educación, 1994, p. 17).

Así pues, la regulación del currículo se encuentra a cargo del Ministerio de Educación Nacional, quien es el encargado de diseñar los lineamientos curriculares generales y establecer indicadores de logro por cada grado en los diferentes niveles educativos para la educación formal, por lo tanto, los establecimientos educativos deberán tener en cuenta dichos lineamientos para la conformación de sus currículos y planes de estudio.

Por su parte, la evaluación dentro del marco educativo y sobre todo en el seguimiento a un desarrollo integral, cobra una relevancia notable en el éxito de un proceso de transición educativa armónica. Tal como lo expresa el Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil, PRIDI (2011), esta debe ser considerada como un proceso flexible, sistemático y continuo, en el cual se tenga en cuenta las características particulares del grupo de niños y su contexto; además, se vale de una serie de herramientas para su desarrollo como lo es la descripción, observación constante, la medición y el análisis desde las diferentes dimensiones de desarrollo del ser humano, esto con

el fin de tomar decisiones, proponer soluciones y velar por el cumplimiento de una calidad de vida óptima.

En este sentido, y teniendo en cuenta la población infantil sujeto de estudio del presente trabajo, se puede expresar que, aunque la evaluación entre el grado preescolar y primero cuenta con las características mencionadas anteriormente, existen algunas diferencias en el proceso según el grado. Por un lado, el Decreto 2247 de 1997 afirma que en el preescolar el proceso evaluativo debe ser cualitativo, participativo y permanente, cumpliendo con principios claves como conocer los avances en el desarrollo de los niños, fomentar el aprendizaje en valores, hábitos y aptitudes, así como generar conexiones de reflexión entre cada actor presente en el proceso de enseñanza, y así, tomar decisiones pertinentes y oportunas según sea el caso.

Por el contrario, la evaluación en el grado primero se encuentra regida por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009, en los cuales, el gobierno Nacional otorga la facultad a las instituciones educativas de concretar el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), teniendo en cuenta los criterios de evaluación y promoción y los propósitos que en el decreto mencionado se encuentran. Dicho decreto del 2009 también menciona que la evaluación no es una tarea que se encuentre aislada del proceso formativo y, por tanto, debe estar vinculada y ser coherente con toda la propuesta educativa de la institución, por ende, deberá estar alineada a la misión, modelo y enfoque pedagógico de la misma.



## **Marco Normativo**

A continuación, se puntualiza en dos referentes de tipo internacional y nacional que guían y sustentan un par de términos base para esta tesis. Por un lado, la Convención de los derechos del niño, que defiende la participación activa de la primera infancia en su proceso de desarrollo, y, por el otro la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), considerada como una de las leyes que rige la educación a nivel general en Colombia y dentro de ella un artículo que va dirigido a la visibilización del sistema organizacional dentro de un contexto escolar; esto con el fin de validar la importancia del presente trabajo de investigación y las acciones a llevar a cabo en el ámbito educativo. En ese orden de ideas la primera infancia y los procesos transitorios que se viven en este momento de la vida, se han posicionado con mayor fuerza recientemente y por esto merece la pena enfatizar en cómo se ven en nuestro país.

### **Primera infancia**

En vista de que la población objeto de estudio pertenece específicamente a la primera infancia, es preciso indagar sobre las teorías que permitan esclarecer mejor esta etapa de la infancia. Por tal motivo, la UNESCO (s.f.) simboliza un referente internacional ya que indica que “la primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente” (párr.1), y, aunque el contexto colombiano concuerda en que es una etapa crucial para la niñez en diversos aspectos de la construcción personal y comportamental, la primera infancia en este país se encuentra delimitada solo hasta los seis años de edad.

Lo que sí es evidente, es que tanto los entes internacionales, como los nacionales, visibilizan a la primera infancia como la etapa base en la cual el niño es un ser audaz constructor de aprendizajes que dejan una huella para el resto de la vida. Durante esta etapa, los seres humanos

reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos, razón por la cual, el ambiente en este momento de la niñez debería ser especialmente amigable con ellos y contar con enfoques encaminados al fortalecimiento del desarrollo integral que eviten la confusión y el esfuerzo innecesario de la infancia temprana por cumplir con unas demandas contextuales que sobrepasan su capacidad y que pueden causar sobresaltos en el desarrollo.

Finalmente, y dado que Colombia es uno de los países que se acoge a la Convención de los Derechos del Niño, realizada por UNICEF, la cual especifica que:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (Unicef, 1989, pag.13).

Se puede resaltar a la infancia temprana como esa población que es digna de tener una voz activa que sirva de guía en los procesos pedagógicos que rigen su aprendizaje y en el empoderamiento de su entorno y, por consiguiente, de su realidad.

### **Niveles y ciclos (preescolar y primaria)**

En Colombia, la educación formal tiene una organización particular basada en una secuencia regular de niveles, ciclos y grados, con ciertas pautas pedagógicas y curriculares progresivas que conducen a un título académico, por ende, es relevante en un inicio entender la estructura educacional colombiana, para luego, poder profundizar más al respecto de los cambios que conlleva la transición educativa específicamente entre el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria, puesto que dicho proceso transitorio representa el fin del presente trabajo.

En relación con esto, se puede partir de la definición de niveles en la educación colombiana, entendiendo que cada nivel es un conjunto organizacional de logros pedagógicos

construidos por contenidos pertinentes a la edad de los estudiantes y que tienen como finalidad, formar integralmente a las personas; en la educación formal de Colombia existen 3 niveles: el de preescolar, el de educación básica y el de educación media. A su vez, el nivel de educación básica que tiene una duración de 9 años se divide en dos ciclos lectivos: la educación básica primaria de 5 grados y la educación básica secundaria de 4 grados. (Ley 115 de 1994).

### **Sendero recorrido hacia una transición educativa armónica**

Teniendo en cuenta que una transición educativa armónica es un proceso, es fundamental resaltar que éste requiere ser direccionado por una serie de criterios u orientaciones técnicas a seguir. En tanto, el contexto nacional cuenta con una serie de referentes que se encargan de guiar dicho proceso; ejemplo de ello, es lo planteado desde la secretaria de Educación de Bogotá (2018) donde se evidencia el compromiso y la preocupación por acompañar este reto educativo, esto, a través de diversas recomendaciones propias de cada uno de los actores presentes en el contexto de los niños y las niñas, desde las familias hasta los colegios que deben tener como base la diferencia, flexibilidad, particularidad y la innovación para el desarrollo de acciones específicas que favorezcan el tránsito de un nivel a otro.

En efecto, este referente normativo, establece desde su participación cuatro estrategias metodológicas necesarias para el cumplimiento de un proceso transitorio armónico: 1) Planeaciones conjuntas, propias de un trabajo colaborativo esperado; 2) Intercambios pedagógicos, que posibilitan la socialización y el acercamiento al nuevo espacio; 3) Entrega pedagógica, que promueva la articulación y el reconocimiento de la singularidad; 4) Encuentros con familias, que potencia la participación de los niños y niñas así como el alcance de un desarrollo potencial en el nuevo ambiente.

Así pues, otras entidades se han convertido en referentes cuando de hablar de normatividad en transiciones se trata, como es el caso del ICBF; el cual identifica que las transiciones son momentos de cambio en las que los niños experimentan diversas situaciones que distan de las que ellos venían viviendo y que pueden incidir en su relación consigo mismos, sus familias, pares y el entorno que los rodea. Por ende, es vital que diferentes actores como las familias, cuidadores, talento humano de atención a primera infancia, entidades administrativas de servicios y demás; establezcan una serie de acciones y estrategias que se dividen en 3 categorías: estrategias macro (Nacionales), estrategias meso (locales o territoriales) a través de mesas de trabajo y estrategias micro; llevadas a cabo por las Entidades administrativas de servicio y el talento humano del ICBF, las cuales van desde la sensibilización, hasta la búsqueda activa de la nueva institución de los niños con sus propias familias.

## **Marco metodológico**

En este capítulo se organiza y se da a conocer el paso a paso que se siguió en la investigación para alcanzar los objetivos propuestos. Primero se presenta el enfoque que guía esta investigación, éste es el correspondiente al enfoque cualitativo con un diseño de trabajo fenomenológico a desarrollar con niños de 5 a 7 años de edad, padres de familia y educadores de una institución educativa privada; enseguida se expone el alcance necesario para alcanzar los objetivos del trabajo, el cual corresponde a un alcance exploratorio - descriptivo propicio en el desarrollo del fenómeno de interés. Posteriormente, se da a conocer los participantes, sus características principales y el número de niños, padres y maestros partícipes del proceso de investigación, además, se expresan los aspectos éticos para tener en cuenta en el componente humano guiados por referentes internacionales y nacionales propios de la infancia. Seguido a esto, se especifican las técnicas e instrumentos a llevar a cabo para la recolección de la información, sus características y su papel en el estudio; adicionalmente, se detalla el procedimiento compuesto por 4 fases, desde la indagación, contraste y análisis, hasta las recomendaciones a realizar a la institución en el proceso transitorio educativo armónico. Por último, se da a conocer el análisis previsto de la información recogida gracias a los instrumentos, guiado por la codificación abierta, selectiva y axial de acuerdo con las categorías establecidas.

### **Tipo de estudio**

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo, definido como un “proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” Pérez (1994, p. 104), es por esto; la investigación cualitativa es pertinente para este trabajo ya que integra singularidades fundamentales que son la esencia de este método, las cuales son mencionadas por Bautista

(2011), situando en primer lugar a la inducción, ya que cuando se aborda este enfoque, el investigador parte de cuestionamientos imprecisos donde a medida que se plantea, se lee, observa e interpreta se van modificando, haciendo de ésta un proceso flexible en el camino; de igual forma, está la mirada holística, aspecto que es la clave para la comprensión de la investigación cualitativa, donde tanto la población como su contexto y realidad son concebidos como un todo.

Por su parte, Angrosino (2012) argumenta que esta metodología proporciona precisión detallada a los datos, da cuenta de las características esenciales de la población, el ambiente y del mismo modo le da riqueza a la investigación; es por esto que se convierte en la base de cada una de las acciones que se llevan a cabo dentro del contexto educativo, ya que la posibilidad de permanecer en contacto activo y directo con la población, aumenta la validez y viabilidad de la intervención y los resultados que son observables durante el proceso.

Adicionalmente, es pertinente mencionar que el presente trabajo también se enmarca en un diseño fenomenológico, el cual es descrito por Moustakas (1994) como aquel que tiene como objetivo principal indagar, describir y comprender las experiencias humanas en torno a un fenómeno específico, siguiendo tal cual lo descrito por los sujetos de estudio; lo que obliga al investigador a dejar de lado su subjetividad y enfocarse en entender las de los participantes. Esto es justamente lo que se pretende al escuchar y comprender las voces de niños, padres y maestros. Asimismo, este diseño posee una serie de fases que cumplen con el propósito de la investigación; iniciando con la descripción del fenómeno o problema, el uso de las técnicas de recolección de información e instrumentos para la recolección de datos proporcionados por los participantes, siguiendo con el análisis de estas experiencias y la conformación de categorías y su descripción; para finalizar con la interpretación de la esencia de las experiencias del fenómeno en estudio (Wertz, 2011).

De igual forma, el diseño fenomenológico se convierte en la base para el desarrollo del estudio, teniendo en cuenta la singularidad de interacción constante con el entorno y la población a investigar, para así, poder abstraer de manera directa la información más relevante para el proceso que le permita analizar las diferentes perspectivas para comprender y reflexionar sobre la manera más adecuada de llevar a cabo las transiciones armónicas de los niños en un proceso tan importante para su desarrollo como es el paso de transición a primero de manera que beneficie también a la comunidad de estudio.

## **Alcance**

### ***Exploratorio – Descriptivo***

Considerando el tema en cuestión, los participantes y el objetivo de esta investigación, se evidenció la necesidad de unir dos alcances para su desarrollo; por un lado, se encuentra el alcance de tipo exploratorio, que tal como su nombre lo indica, busca examinar un tema de investigación que haya sido poco estudiado hasta la fecha y del cual se tienen diversas incógnitas, como es el caso del tema en el que gira el presente trabajo, así como indagar las percepciones de los actores. Por otro lado, teniendo en cuenta que uno de los objetivos fue describir las percepciones, los sentimientos y las expectativas que expresaban los participantes sobre el proceso transitorio educativo armónico, se estimó incluir también el alcance descriptivo, que es el encargado de describir fenómenos o situaciones, detallar específicamente cómo son y cómo se manifiestan en un contexto y población particular (Hernandez, et al. 2014). Estos alcances también concuerdan con el diseño fenomenológico ya que es de su naturaleza describir en profundidad lo que sucede con el fenómeno y los participantes.

## **Población y participantes**

La población en investigación es definida como “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (Tamayo, 2003, p.176). Es preciso recalcar que los participantes de estudio correspondieron principalmente a niños y niñas, que se encontraban cursando el grado de transición en el año 2021 y ascendieron al grado primero en el siguiente año escolar, es decir el año 2022; también incorporó a 68 padres de familia de los niños mencionados y 6 docentes de la institución educativa (4 del grado transición y 2 del grado primero).

Dichos participantes en su totalidad pertenecen a una institución de carácter privado ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander; quienes se encuentran situados en estratos socioeconómicos que varían desde el 2 hasta el 5; además, es preciso resaltar que es un contexto que posee una gran variedad cultural, debido a que provienen de departamentos diferentes a Santander como Magdalena, Cundinamarca, Antioquia y Bolívar.

En este sentido, es necesario aclarar que la muestra para este trabajo investigativo fue por conveniencia, que, como lo referencia Mendieta (2015), esta es usada cuando se elige la población y no se tiene certeza de cuantos participantes de la población total quieren voluntariamente participar en el fenómeno de interés; así pues, se acoge a los sujetos que se encuentren. Según lo anterior, el proceso de selección de la presente muestra se inició en primer lugar con el consentimiento de los padres de familia de los estudiantes, seguido de un asentimiento por parte de los niños para contribuir con el proceso, esto, a través de una actividad significativa donde se explicó de qué trataba la investigación, cuáles eran sus fines y las actividades en las que se iban a ver involucrados, utilizando el títere como galletas. Los que desearon participar lo demostraban coloreando una galleta y dándola de comer al personaje que guiaba la intervención; teniendo como



resultado el interés de la totalidad de los niños convocados, es decir 50 niños y niñas de 5 a 7 años de edad.

### **Figura 1**

*Asentimiento de niños y niñas*



Nota. Elaboración propia (2021)

De igual forma, con respecto a los padres de familia, la muestra se pudo obtener gracias a un consentimiento informado enviado en el año 2021 (ver anexo 1) vía correo electrónico en una encuesta de exploración sobre percepciones, sentimientos y expectativas de la transición educativa armónica; de los 68 padres convocados a colaborar, 25 aceptaron voluntariamente la invitación y respondieron la encuesta. Por último, el proceso de muestreo con los docentes se realizó a través de un consentimiento informado que detalló el nombre de la investigación, sus objetivos, las acciones a llevar a cabo y los fines de la información recogida (ver anexo 2), dicho consentimiento tuvo respuesta afirmativa de la totalidad de las docentes convocadas, 4 del grado transición y 4 del grado primero.

## **Aspectos éticos**

Teniendo en cuenta que la presente investigación tiene como objeto de estudio a seres humanos y, más aún, como actores principales a población infantil; es fundamental precisar algunos aspectos éticos, tanto internacionales como nacionales, que se deben tener en cuenta en todo el proceso que conlleva desarrollar en su totalidad la presente tesis.

En primer lugar, se destaca el informe Belmont (1979), como un referente internacional de alta importancia cuando de aspectos éticos en investigaciones con seres humanos se trata; el cual engloba 3 principios éticos básicos: 1) El respeto a las personas, el cual exige que las personas ingresen a la investigación voluntariamente con la información adecuada y que, también, involucra dos convicciones éticas; por un lado, que los sujetos deben ser tratados como agentes autónomos y, por otro, que las personas cuya autonomía se encuentre disminuida, tienen derecho a ser protegidas. 2) Beneficencia, que está relacionado con tratar a las personas de manera ética no solo en el respeto de sus decisiones, sino también en la protección a posibles daños y la maximización de los beneficios que le puede traer ser partícipe de cualquier investigación humana. Finalmente, este informe internacional habla de la justicia como otro de sus principios éticos básicos, entendiendo que esta se relaciona con formulaciones como: a cada persona una parte igual de carga, a cada persona un beneficio según sus necesidades individuales y a cada persona según su mérito y esfuerzo.

En cuanto a los requerimientos nacionales en investigación con seres humanos, se toma como fundamento la Ley 1581 del 2012, por la que se dictan disposiciones en general para la protección de datos personales y que establece el derecho constitucional de los individuos a conocer y rectificar la información que se haya recogido de ellos en archivos y bases de datos, esto con la finalidad de que los datos no sean utilizados para actividades diferentes a las establecidas

desde el principio. De igual forma, el Código de Infancia y Adolescencia (2006) se posiciona como referente dentro de las consideraciones éticas nacionales pues que en su artículo 31 hace referencia a la participación activa de los niños en actividades que se realicen en cualquier ámbito de su contexto.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Para la recolección de la información y teniendo en cuenta el diseño de investigación escogido, se definieron y ajustaron algunas técnicas de recolección de información pertinentes al diseño fenomenológico y que trazan el camino a seguir para llevar a cabo la investigación, como lo son: las rutinas de pensamiento, la entrevista semiestructurada y la encuesta con preguntas abiertas.

La entrevista semiestructura se considera una técnica relevante ya que el investigador es el encargado de decidir el orden de los temas y como se van a formular; esta técnica proporciona una serie de ventajas relacionadas con la flexibilidad y la libertad de guiar la información y recopilar toda la que sea necesaria. Además, Sampieri et al. (2010) recalca que ésta se basa en una guía de preguntas, sin embargo, el formato está sujeto a la flexibilidad puesto que el entrevistador tiene la libertad de introducir interrogantes adicionales para ahondar en conceptos claves u obtener mayor cantidad de información sobre los temas que así desee.

Por último, pero igualmente relevante se precisan dos técnicas que contribuyeron a la recolección de información valiosa; por un lado, se encuentra la encuesta como un modo de obtener datos a partir de una serie de preguntas a la población objeto de la investigación, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el propósito de estudiar las relaciones existentes entre las variables. Así pues, la técnica de encuesta se caracteriza centralmente por: adquirir la información empleando la observación indirecta, a través de las respuestas de los sujetos

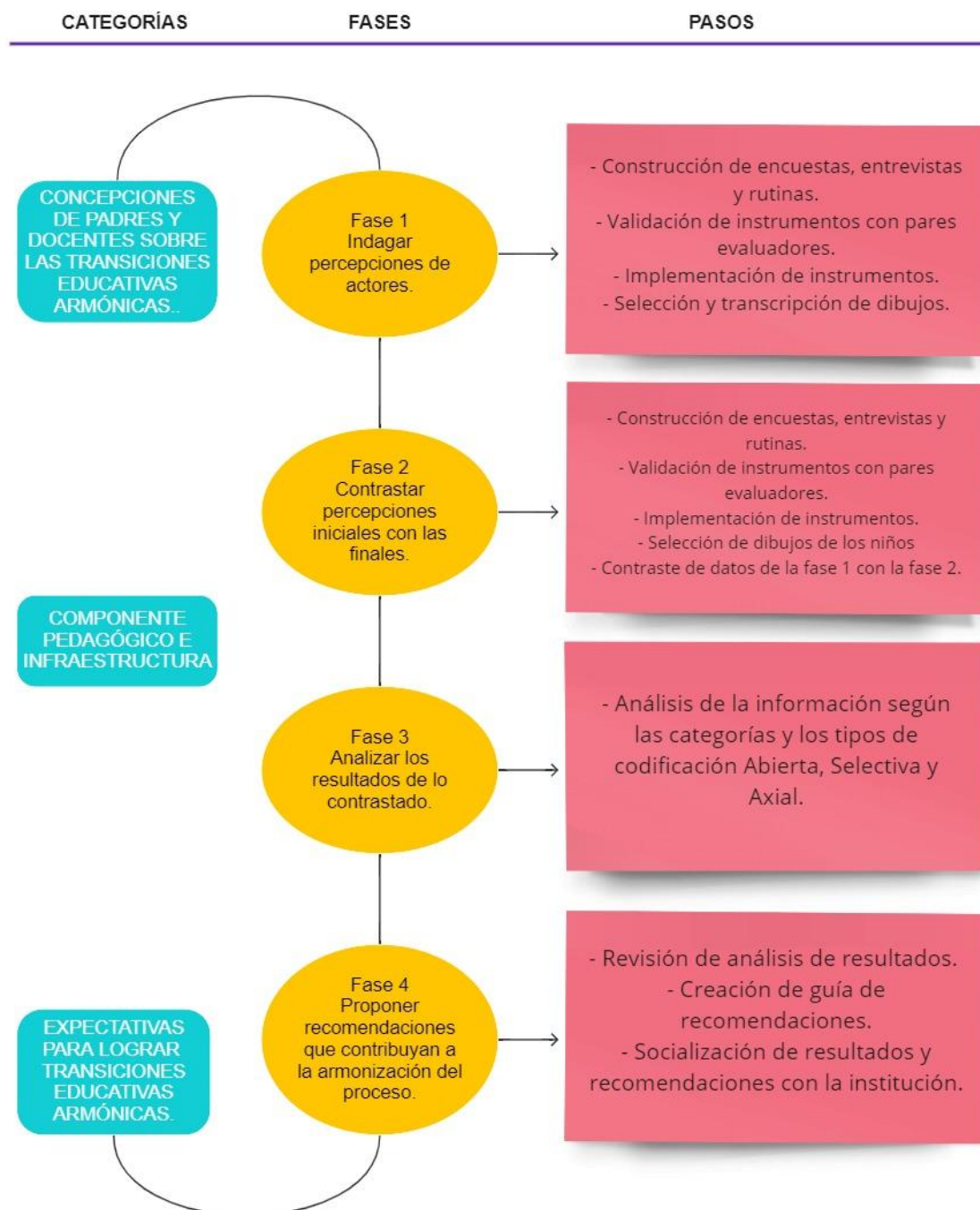
encuestados, abarcar puntos de vista amplios, que pueden ser objetivos (hechos) o subjetivos (opiniones, actitudes); al igual que, se distingue porque la información es recogida de forma estructurada, es decir, se formulan las mismas preguntas a cada uno de los encuestados y sus respuestas se agrupan y categorizan para posteriormente ser analizadas (Batthianny & Cabrera, 2011).

En cuanto a las herramientas más pertinentes para hacer visible las percepciones de los niños, se resaltan las rutinas de pensamiento como el medio más preciso para recolectar significativamente y de forma interactiva la información de los actores principales: los niños; ya que, ésta es considerada como el recurso por el cual se visibiliza el pensamiento y se estimulan las conexiones cerebrales necesarias para que éste se lleve a cabo; además, es de destacar que según Ritchhart et, al. (2019), dichas rutinas son una técnica que contribuye a obtener fines específicos en el contexto educativo, fáciles de llevar a cabo y con un componente altamente adaptable según las necesidades y los intereses de cada contexto. Así pues, la flexibilidad que caracteriza a esta herramienta posibilitó en el presente trabajo modificar ciertas rutinas con el fin de ser aplicadas con los estudiantes de transición y primero; las cuales se especifican de forma detallada en los anexos.

### **Procedimiento**

Visibilizando las fases de la investigación fenomenológica descritas por Wertz (2011), para el presente estudio se establecieron 4 fases específicas de la siguiente manera:

**Figura 2**  
Procedimiento



miro

Nota. Elaboración propia (2022)

### *Desarrollo de las fases*

A continuación, se presenta el proceso de cómo se llevó a cabo cada una de las fases antes mencionadas

#### **Fase 1: Indagación de las percepciones.**

**Tabla 1**  
*Descripción de la Fase 1*

<b>Técnica / Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Acciones</b>	<b>Evidencia</b>
Encuesta	Identificar las percepciones de los padres de familia sobre el proceso transitorio educativo armónico.	- Construcción del formato encuesta. - Revisión por 4 pares evaluadores. - Modificación del formato según las recomendaciones de los evaluadores. - Implementación vía correo electrónico.	Anexo 3
Rutina de pensamiento	Identificar las percepciones que tiene los niños de 5 a 7 años sobre su proceso transitorio educativo armónico.	- Adaptación de rutina de pensamiento “veo, pienso, dibujo”. - Validación con directora de tesis. - Implementación con los niños en dos momentos dentro de la jornada escolar.	N/A
Entrevista semiestructurada	Identificar las percepciones de los docentes del grado transición y primero	- Construcción del formato de entrevista semiestructurada.	Anexo 5

respecto a la transición educativa armónica en dichos grados,	- Validación con pares evaluadores. - Implementación presencial.
---	---

Nota. Elaboración propia (2022)

Como se evidencia en la tabla 1, esta fase se realizó con el fin de conocer las percepciones de cada uno de los actores implicados en el objeto de estudio del presente trabajo, es decir: niños y padres del grado transición y educadoras de los grados transición y primero. En consecuencia, dicha fase inició con la construcción de los formatos de cada instrumento, así como de sus respectivos consentimientos y asentimientos; de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza la modificación de la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” por la rutina “veo, pienso, dibujo”, teniendo en cuenta que esta expresión permite que los niños puedan manifestar sentimientos, pensamientos y expectativas de una forma mucho más sencilla y sin tensiones.

Posterior a la modificación de la rutina, se procedió a implementarla dentro de la jornada escolar con los niños de los tres cursos de grado transición de la institución. Se inició con el uso de un títere motivador (come galletas), a través del cual se les explicó qué se realizaría, el por qué y el para qué, con el fin de realizar el asentimiento a los niños participantes; los cuales tuvieron una respuesta positiva en su totalidad, por ende, se invitó a todos los niños a disfrutar del primer momento de la rutina “veo”, que consistió en un recorrido por los salones del grado primero interactuando, cuestionando en diversas ocasiones sobre la experiencia de estar en ese grado y los diferentes espacios que lo componen (juegos, baterías sanitarias, espacios de trabajo y de esparcimiento).

Luego de esto, se dirigió el grupo hacia un espacio abierto, amplio y ventilado; con la finalidad de ejecutar el segundo momento de la rutina “pienso”, en el que se realizaron una serie

de preguntas orientadoras como: ¿Les gustó el recorrido?, ¿el lugar de primero se parece al espacio de preescolar?, ¿Qué piensan de las profesoras que vieron en los grados de primero?, ¿Quién quisiera estar en el grado primero el siguiente año?, ¿Cómo se sintieron al realizar el recorrido por los espacios del grado primero? Los niños participaron voluntariamente y esperando su turno para hablar, donde se evidenció una participación activa; lo que posibilitó el paso al tercer momento “dibujo”; en el que se plasmaron las ideas expresadas en la ocasión anterior y finalmente, se realizó la transcripción de cada representación gráfica y su respectiva recolección.

En cuanto a las acciones llevadas a cabo con padres de familia, se inició con la construcción del formato de encuesta con las categorías y las preguntas de cada una, para enviar dicho documento (ver anexo 3) a cinco pares evaluadores con profesiones como: Magister en Desarrollo Educativo y Social, Magister en estructuras y procesos del aprendizaje, Magister en Educación, Licenciada en Psicología y Pedagogía, Licenciada en Educación Infantil, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Fonoaudióloga, todos ellos académicos de universidades y que fueron los encargados de valorar si las preguntas propuestas en realidad podrían suscitar las respuestas necesarias, de los cuales, respondieron cuatro. Se procedió a realizar la modificación del formato teniendo en cuenta las recomendaciones de los expertos en la validación (ver anexo 4); así como la digitalización de dicha encuesta con su consentimiento informado en el inicio.

Además, se hizo la solicitud a la institución de los correos de los padres de familia de transición y poder hacer uso de estos; obteniendo una respuesta positiva, lo que favoreció la implementación de las técnicas, puesto que se logró enviar la convocatoria de participación a 68 padres de familia, de los que aceptaron participar 25; es decir, que este fue el número de padres que respondieron la encuesta web.



Con relación a la indagación de las percepciones que podrían tener los profesores sobre transición educativa armónica, en primer lugar, se diseñó un formato de entrevista semiestructurada con sus respectivas categorías y preguntas; el instrumento fue validado por expertos quienes lo revisaron y lo regresaron junto con las debidas sugerencias teniendo en cuenta la coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de cada pregunta para recoger la información necesaria. Posteriormente, se realizaron los ajustes pertinentes según cada una de las recomendaciones y se procedió a la implementación de las entrevistas presenciales con los 6 docentes que conforman el equipo de transición y primero (ver anexo 5).

### **Fase 2: Contraste de percepciones.**

**Tabla 2**  
*Descripción de la Fase 2*

<b>Técnica / Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Acciones</b>	<b>Evidencia</b>
Rutina de pensamiento	Contrastar las percepciones iniciales sobre la transición educativa armónica con las percepciones finales de los niños del grado primero	- Modificación formato de la rutina “Antes pensaba, Ahora pienso” - Implementación de la rutina con los niños del grado primero dentro de la jornada escolar.	Anexo 6
Encuesta	Contrastar las percepciones iniciales sobre la transición educativa armónica con las percepciones finales de los padres de los niños del grado primero.	- Creación de formato encuesta. - Revisión por pares evaluadores. - Modificación del formato según las	Anexo 7

---

recomendaciones de los evaluadores.

-  
Implementación vía correo electrónico.

---

Nota. Elaboración propia (2022)

Para esta fase se tuvieron en cuenta sólo los niños y padres de familia que fueron convocados y aceptaron a participar en la primera fase. En este marco, se diseñó el momento a vivir dentro uno de los espacios de su jornada escolar, en el que se recordó a los estudiantes la actividad llevada a cabo en el año anterior cuando aún eran parte del grado transición, utilizando el mismo títere (come galletas).

Luego se realizaron una serie de preguntas guía que estaban relacionadas con el hecho de si lo que imaginaban que sería el grado primero, se estaba cumpliendo en realidad o no, estas preguntas fueron: ¿el grado primero si es como lo imaginaban? ¿creen que le hace falta algo al grado primero? ¿te gusta estar en grado primero? ¿cómo te sientes en este grado? Por último, cada niño realizó una rutina de pensamiento titulada “Ahora pienso”; la cual buscó contrastar las percepciones iniciales que tenían los niños de transición sobre su paso al siguiente grado, con las percepciones reales que tenían ya estando en grado primero, viviendo el proceso en sus labores escolares diarias (ver anexo 6).

De igual forma, se hizo uso de la observación participante para identificar los factores que más se le dificultaron a los niños en esa vivencia del proceso transitorio educativo, esto llevado a cabo en cada una de las jornadas de clase, así como en espacios de juego; considerando las dinámicas de organización y trabajo del aula y la socialización libre de los niños en los momentos de esparcimiento.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que los padres también son participes de la presente fase ya que contribuyen en el contraste de las percepciones iniciales con las finales; se planteó una segunda encuesta que igualmente contó con sus categorías y preguntas por cada una; de la misma manera que se realizó la validación del instrumento a través de pares evaluadores, quienes hicieron la revisión teniendo en cuenta los fines de la investigación y realizaron sus recomendaciones que ayudaron a que las preguntas tuvieran mayor pertinencia (ver anexo 7).

### **Fases 3 y 4: Recomendaciones derivadas del análisis de los resultados de las fases 1 y 2.**

A partir del estudio hecho gracias a la implementación de las técnicas y el uso de los instrumentos, se analizaron los datos obtenidos con el fin de generar una serie de recomendaciones a la institución educativa donde prime el hecho de tener en cuenta en primer lugar las participaciones y voces de los niños, así como la intervención activa de padres y educadores en los procesos de transición armónica.

### **Análisis e interpretación de resultados**

Los datos obtenidos en las fases 1 y 2 fueron analizados dependiendo del instrumento específico utilizado en la recolección. En este sentido y en vista de que las encuestas se diseñaron a través de Google Forms, la información fue arrojada a través de Microsoft Excel y, una vez sea organizada, se analizó haciendo uso de dos tipos de codificación como lo son: la Codificación Abierta, la Codificación Selectiva y la Codificación Axial. Así, en un primer momento de análisis se precisó necesario hacer uso de la codificación Abierta, puesto que esta refiere el punto de partida al abordar los datos con el fin de desmigajar ideas, conceptos y también sentidos contenidos en ellos; lo que implica que sea un trabajo altamente inductivo (San Martín, 2014). Es decir, que los investigadores deben darse a la tarea de examinar meticulosamente los datos para identificar y poder conceptualizar los significados que engloba el texto; lo que posteriormente facultará su segmentación y comparación en términos de diferencias y similitudes para establecer las categorías de análisis. Posteriormente se hizo una codificación selectiva que consistió en depurar de manera específica la información recolectada sin perder de vista las categorías de análisis.

Con el establecimiento de categorías se inició el tercer paso en el que la Codificación Axial será la protagonista puesto que ésta según San Martín (2014), consiste en la identificación de relaciones entre las categorías originadas en la codificación abierta y sus subcategorías; dichas relaciones se encuentran determinadas por las propiedades y dimensiones de las categorías y subcategorías que se van a relacionar puesto que representan un fenómeno significativo para los participantes de la investigación. De igual manera, se tuvo en cuenta a Strauss y Corbin (2002, p. 137), quienes definieron una serie de tareas que se deben realizar a la hora de llevar a cabo un análisis utilizando la Codificación Axial y que servirán para trazar el camino hacia un análisis esperado de la presente investigación, dichas tareas son:

- a. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- b. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- c. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan hipótesis, las cuales se dieron a manera de reflexiones o nuevas preguntas que surgían de dicho análisis.
- d. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

Del mismo modo, las entrevistas semi estructuradas se transcribieron Verbatim, posterior a esto, al igual que en las fases 1 y 2, se hizo una codificación abierta, selectiva y axial; de manera que se pudieran encontrar elementos emergentes y profundizar de manera detallada en las respuestas. Ahora bien, las creaciones en físico (dibujos) derivadas de las rutinas de pensamiento realizadas con los niños se clasificaron de acuerdo con elementos comunes y no comunes, guiados por las categorías establecidas en el proceso, para hacer una descripción detallada de las mismas. Finalmente, cabe aclarar que para el enfoque cualitativo las narraciones directas de los participantes son muy importantes, por lo que se tuvieron en cuenta para el análisis.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación dividida por el tipo de población para efectos de organización y claridad:

## **Encuestas de las madres y padres cuando los estudiantes se encontraban en transición:**

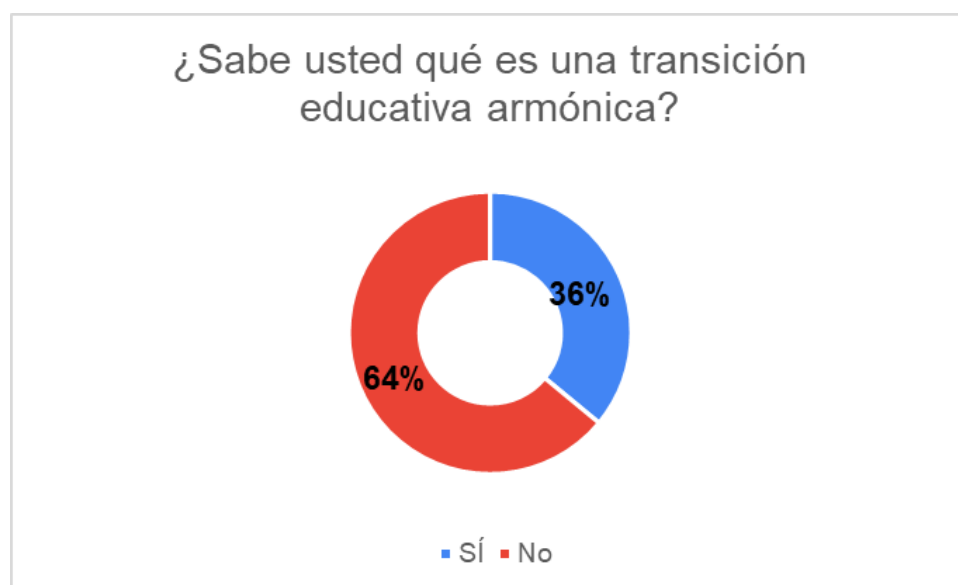
Con el propósito de conocer la perspectiva de los padres y madres de familia se envió una encuesta online a 69 acudientes, de los cuales contestaron 25; 20 madres y 5 padres. Este instrumento de preguntas abiertas fue implementado a finales del año 2021 y estuvo constituido por tres categorías: Concepciones, expectativas, y apoyo escuela/familia. A continuación, se presentan los resultados de cada una de las categorías:

### ***Categoría concepciones***

Esta categoría contó con tres preguntas que pretendían indagar las concepciones que tenían los padres y madres de familia sobre la transición educativa armónica. Por un lado, a la pregunta número 1: ¿Sabe usted qué es una transición educativa armónica?, se obtuvieron los siguientes resultados:

**Figura 3**

*Respuestas de los padres sobre concepciones de transición educativa armónica*



Nota. Elaboración propia (2022)

La Figura 3 muestra que menos de la mitad de los encuestados sabe o conoce qué es una transición educativa armónica, mientras que la mayoría indicaron no tener conocimiento alguno del tema; esta última cifra representa un alto porcentaje de desconocimiento en cuanto al concepto en cuestión.

En la pregunta número 2: Para usted, ¿Qué es un proceso de transición educativa armónica?, los encuestados lo relacionaron con un paso, cambio o proceso que implica un “cierre de ciclo” de la educación preescolar en el que los niños y niñas poseen más independencia, asumiendo nuevos retos para el fortalecimiento de sus habilidades/competencias y que se debe hacer de forma pedagógica a través del uso de diversas herramientas y estrategias que permitan que el cambio se dé de forma gradual con el fin de que los niños sigan viviendo el aprendizaje de manera divertida como un estímulo y no una obligación; además, los padres resaltan la importancia de que éste se dé gradualmente para evitar que sea abrupto, evitar afectaciones, traumas o miedos y cuidar la salud mental de los niños que lo atraviesan. Llama la atención que aunque en la primera pregunta la mayoría respondió desconocer el significado de lo que era una transición armónica, en la segunda sí lo relacionan con palabras que son cercanas al significado del término.

Por último, en la pregunta 3, una vez dada a conocer la definición de Transición Educativa Armónica, se indagó acerca de ¿Por qué considera usted que sea importante o no el que su hijo (a) tenga una transición armónica en el paso de preescolar a primero?, en la que las familias proyectan que es fundamental que este proceso se dé con base en la tranquilidad para que el paso no sea difícil para los niños ya que impacta positiva o negativamente en su vida. Tal como se muestra en la tabla 3:

**Tabla 3**  
*Respuestas de padres sobre la importancia de la transición educativa armónica*

<b>Respuestas más frecuentes</b>	<b>Narrativas</b>	<b>Número de frecuencia</b>
Cambio	“Para evitar cambios drásticos en su confort”	8
Base para la vida	“Sus vivencias dejarán experiencias de alto impacto en su vida”	5
Consecuencias	“El cambio puede generar estrés y afectar su desempeño y salud mental”	7

Nota. Elaboración propia (2022)

Las repuestas que tienen mayor frecuencia pertenecen a que pasar de un grado a otro representa un nivel importante en el estilo de vida que traen los niños y niñas; otros dan a conocer que es un proceso en el cual se despliegan una serie de consecuencias en su desarrollo como los niveles de estrés, hecho que puede llegar a impactar en su rendimiento académico y su salud mental; finalmente otras menciones enfatizan en que es un proceso primordial para el desarrollo de los niños y las niñas ya que se enfrentarán a vivencias de alto impacto para sus vidas, razón por la cual requieren un acompañamiento constante de los miembros de la familia y de los actores clave de la institución.

### ***Categoría expectativas***

Por otro lado, en la categoría de expectativas sobre el cambio transitorio armónico contó con tres preguntas: en primer lugar, se les preguntó a las familias acerca de ¿Cómo se imagina usted que va a ser el proceso de su hijo(a) al pasar del grado transición al grado primero?, las



madres y padres en su mayoría reflejan algunas tensiones que les genera el imaginar el proceso transitorio de sus hijos; en las respuestas, 16 de ellos manifiestan que será exigente difícil y agotador; por los horarios, diferencia en metodologías y roles de los niños, como se evidencia en el siguiente fragmento textual tomado de la encuesta realizada a padres:

Encuestado 6: “Imagino que al principio será un poco duro por los cambios de horario y jornada académica.”

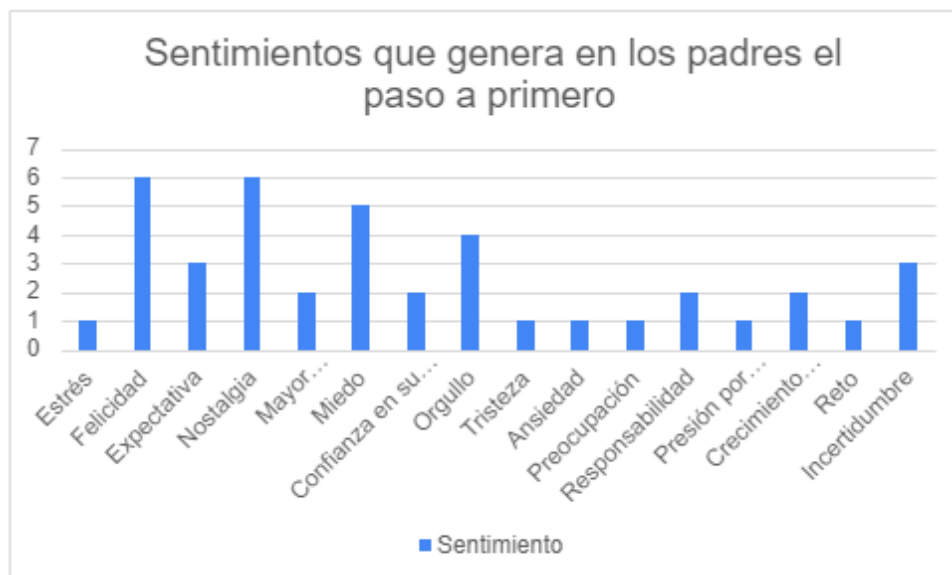
Encuestado 18: “El proceso ha sido un poco complejo ya que empiezan a tener más responsabilidades y se dan cuenta que ya son niños grandes.”

No obstante, se originan también 9 respuestas con expectativas positivas al pensar en un niño más responsable y autónomo, con nuevos amigos y viviendo un proceso amigable que le permita dejar de lado sus miedos, como se evidencia en la narrativa presentada a continuación:

Encuestado 3: “Imagino que se dé de forma armónica, donde sus miedos e inseguridades desaparezcan.”

Asimismo, en la siguiente pregunta: ¿Qué sentimientos le genera el paso de su hijo(a) del grado transición al grado primero?, se conocieron los siguientes resultados que se muestran en la figura 4:

**Figura 4**  
*Respuesta de los padres sobre sentimientos en el proceso*



Nota. Elaboración propia (2022)

En cuanto al sondeo de estos sentimientos generados al pensar en el paso de transición al grado primero, se evidencia que son variados y propios de algunas preocupaciones e imaginarios. Por un lado, el sentimiento que se refleja en mayor proporción es de felicidad y nostalgia, seguidos por el miedo al enfrentarse junto a sus hijos a retos y cambios en las rutinas de vida, así como orgullo al pensar en un avance en el proceso académico; por otro lado, sentimientos de expectativa e incertidumbre en mediana proporción con relación a los anteriores y estrés, tristeza, preocupación, responsabilidad, retos y presiones en una baja frecuencia, sentimientos que pueden estar estrechamente desplegados por el desconocimiento que se tiene sobre el acompañamiento en el proceso de la transición.

Finalmente, en cuanto a la pregunta: ¿Cómo espera usted que sea la metodología de aprendizaje en el grado primero?, los resultados obtenidos se expresan en la figura 5 a manera de nube de palabras en donde las que más se repiten son las que se ven más grandes.

**Figura 5**  
*Respuestas de los padres sobre la metodología*



Nota. Elaboración propia (2022)

Los participantes resaltan que las metodologías trabajadas sean dinámicas, se desarrollen las actividades en distintos ambientes y a través del juego para que sean fascinantes para los niños, además, recalcan en la importancia de que estas metodologías hagan de los niños seres participes como el centro de su propio aprendizaje y que todo el proceso se lleve de una forma humana a través de la paciencia, el respeto, la flexibilidad el amor, el trabajo en equipo y el desarrollo emocional.

### ***Categoría apoyo escuela- familia***

Al explorar acerca del apoyo escuela-familia al proceso transitorio armónico, se preguntó a las familias ¿cómo ellos podían apoyar este paso transitorio?, donde se obtuvieron respuestas que reflejan que: los padres pueden apoyar a los niños en su ámbito emocional brindándoles amor, confianza, motivación, seguridad en sí mismos y, sobre todo, escuchándolos acerca de cómo se sienten atravesando el cambio para aconsejar y explicar lo que se requiera; indican también que ellos pueden apoyar en creación de hábitos, rutinas y reglas que hagan del cambio algo mucho más

fácil. Finalmente, enfatizan en la importancia de que la familia inculque valores como la responsabilidad y el sentido de pertenencia y que tengan en cuenta el ritmo del niño, sin obligarle a nada, como se evidencia en la respuesta dada por el encuestado 6: “Conversando con ella, y apoyándola creando horarios y rutinas para dormir, jugar y cumplir con sus deberes.”

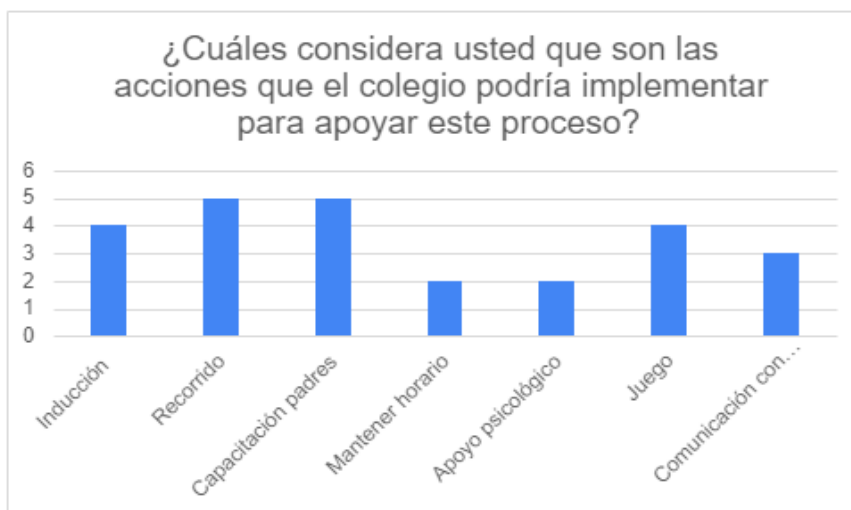
Igualmente, al momento de preguntar a los padres ¿por qué consideraban que la institución debería preparar a los niños y sus familias para el cambio? Ellos comentaron que esto se debe hacer porque es un “cambio grande” donde se enfrentan a una vida más real, por ende, tienen un rol diferente donde deben ser más independientes, responsables y comprometidos; y los niños no se encuentran preparados innatamente para vivir dicho cambio. Del mismo modo, resaltan que se debe preparar a las familias para acompañar a sus hijos en el proceso puesto que en ocasiones los padres no conocen sobre la transición armónica y no le dan la importancia que debería tener, no gestionan su tiempo para brindar el apoyo necesario a sus hijos o no conocen los métodos de enseñanza que implementan los docentes en la escuela para ellos complementarlas en casa. Así pues, los padres indican que se debe dar un trabajo en conjunto entre escuela y familia donde el colegio tome la vocería porque es el “experto en educación”, con el fin de evitar un choque en los niños que les genere frustración, cansancio y apatía al estudio.

Ligada a la pregunta anterior, se preguntó a los padres sobre cuáles podrían ser las acciones que el colegio debería implementar para apoyar este proceso. En este sentido, los encuestados expresaron acciones como: no olvidar el juego en el proceso de enseñanza, mantener la jornada manejada en preescolar, con relación a los tiempos de ingreso y salida del colegio, organizar y dar formación a padres, así como el desarrollar tiempo de inducción y recorridos previos a los espacios del colegio (figura 6). A este respecto, la integración, participación y el papel que los niños, niñas

y sus familias tengan en el proceso, existe en la medida que la institución educativa acompañe, escuche y trabaje con cada uno de ellos.

### Figura 6

*Respuestas de los padres sobre las acciones de la escuela*



Nota. Elaboración propia (2022)

Finalmente, se realizó a las madres y los padres la pregunta ¿Cómo podrían los orientadores apoyar el proceso de transición armónica? A la que se consiguieron las siguientes respuestas:

**Figura 7**  
*Respuestas de los padres sobre el apoyo de docentes*



Nota. Elaboración propia (2022)

Los padres identifican que los docentes pueden apoyar el proceso transitorio con un alto componente humano, siendo paciente, amorosos, cariñosos y explicando a los niños las cosas de una forma adecuada. Además, enfatizan en que los docentes tengan una comunicación constante con ellos para informar sobre procesos y poder apoyar de mejor forma y también dan importancia a que los docentes utilicen mucho la lúdica, el juego y la didáctica en la enseñanza.

### **Encuestas de padres y madres cuando los estudiantes finalizaron primero**

Con el objetivo de conocer las perspectivas finales sobre las experiencias que vivieron sus hijos y ellos como acompañantes en el proceso de transición educativa armónica, se envió una segunda encuesta online a los 25 acudientes que respondieron al cuestionario inicial de los cuales contestaron 11; 10 mujeres y 1 hombre. Esta encuesta estuvo disponible del 15 al 30 de noviembre del 2022 y también fue analizada a través del proceso de codificación utilizado en la primera

encuesta implementada con esta población. A continuación, se dan a conocer los resultados esta según cada una de las categorías:

### *Categoría Concepciones*

En esta oportunidad, para esta categoría se quiso indagar si las concepciones sobre el proceso transitorio habían cambiado después de vivirlo, así que, en la encuesta se solicitó a los padres de familia responder una breve rutina de pensamiento titulada “Antes pensaba... Ahora pienso...” (Ritchhart, Church y Morrison, 2019) donde ellos expresaban lo que antes pensaban del proceso transitorio y lo que ahora piensan de este. Las respuestas más relevantes son las siguientes:

**Tabla 4**  
*Respuestas a rutina de pensamiento de padres de familia*

<b>Participante</b>	<b>Antes pensaba que era...</b>	<b>Ahora pienso que es...</b>
1	“Un proceso de cambio normal”	“Proceso que depende de las condiciones de cada niño”
2	“Que era un proceso más de la mano”	“Proceso que ayuda a la independencia del niño en el colegio”
3	“Dar continuidad a contenidos”	“Consecución de entornos atractivos” “contenidos en calidad no en volumen”
4	“Estar pendientes de los niños en la adaptación”	“son diferentes estrategias que se pueden implementar para que el niño comprenda el cambio de la transición educativa positivamente”
5	“Herramientas para que sientan de la mejor manera el cambio”	“debe ser flexible, armónica, sincronizada y humana”
6	“No sabía que existía”	“Acompañamiento que realizan los maestros a los niños y familias en el cambio”
7	“Que era muy complejo”	“proceso que ayuda a que los niños puedan pasar de una etapa a otra con una orientación adecuada”

Nota. Elaboración propia (2022)

Los resultados de esta expresión del pensamiento reflejan algunos cambios de concepciones anteriores a las actuales, donde los participantes expresan que antes su concepción del término en estudio tenía relación con cambios en la vida del niño de forma normal, compleja y de acompañamiento, así como un desconocimiento del mismo; mientras que ahora, se evidencia un mayor detalle en lo que se vive en el proceso como tal, en donde, a diferencia de las respuestas de la primera encuesta en donde se repetían palabras como cambio o proceso, ahora mencionan la transición educativa como un proceso *flexible, humano, armónico*, guiado por las estrategias, orientaciones y acompañamiento que se brinda a los niños para enfrentar el tránsito de un grado a otro y que depende de las condiciones referentes al desarrollo individual de cada uno de los estudiantes. En este análisis también se resalta que las rutinas de pensamiento sirven para evidenciar cambios que se han dado de una manera más consciente.

### ***Categoría Percepciones***

En la segunda categoría de expectativas, se inició preguntándole a los participantes ¿Cómo han vivido el paso de transición a primero de su hijo o hija? A lo que 4 de los 11 participantes respondieron haber vivido la transición de forma negativa porque indicaron que fue complicado, difícil porque los niños “estaban muy sueltos” (en el sentido de tener mucha libertad) y no estaban listos para ello, con miedo al inicio y lo identificaron como un proceso duro; sin embargo, los 7 participantes restantes reconocieron haberlo vivido de forma positiva gracias al apoyo de los docentes, la continuidad de las metodologías; además, expresaron que lo vivieron de forma tranquila, algunos de sus hijos se adaptaron fácilmente y mejoraron habilidades sociales, como lo expresa el encuestado 3: “Ha sido una experiencia muy bonita y divertida para mi hijo, es muy gratificante saber cómo mi hijo avanza y sus conocimientos aumentan, lo mejor de todo es como el mismo se siente feliz de su colegio y amiguitos”. En estas respuestas se evidencia que para cada



niño y para cada familia este proceso se vive de una manera distinta; es por esto que la escuela debe estar preparada para saber de qué manera puede llegar a atender de forma personalizada la transición armónica.

Luego se les preguntó a las familias si el proceso les había causado dificultades a sus hijos y cuáles habían sido, en este caso se obtuvo lo siguiente:

**Figura 8**  
*Respuestas padres sobre dificultades en la transición*



Nota. Elaboración propia (2022)

Se evidenció para este cuestionamiento, como se muestra en la figura 8, que una cuarta parte de los padres enunciaron que sus hijos presentaron dificultades como: falta de atención y concentración en las clases, independencia y responsabilidad demasiado alta que no eran acordes a su edad, dificultad con los cambios “bruscos” en el horario; aspectos que causaron sentimientos de no querer regresar al colegio. Por su parte, más de la mitad de los demás participantes, mencionaron que el proceso no les había causado dificultades a sus hijos, por el contrario, en algunos fue positivo y ayudó en el fortalecimiento de habilidades. Como se evidencia, siguen siendo más los estudiantes que se logran adaptar al proceso, pero es necesario estar pendientes de

aquellos que no; ya que dos de estos participantes son los mismos que expresaron en la pregunta anterior haber vivido el proceso transitorio de forma negativa.

En cuanto a la pregunta: ¿Qué tan retador fue el proceso transitorio educativo de su hijo o hija? 6 de los encuestados denominan el proceso como “muy retador” o “reto grande/difícil” por factores como la cantidad de contenidos en el grado primero, cambios de conducta por parte de los niños, intensidad de materias y horario, la adaptación al nuevo grado y la socialización con los compañeros. En contraste, los demás participantes (5) mencionaron que la transición había sido una experiencia maravillosa acorde a la edad y con unos resultados de aprendizaje “sorprendentes”; también expresaron que, si bien había sido un reto, este le había ayudado a impulsarse y se había culminado con éxito el año académico. Como se puede evidenciar, en todos los casos los padres coinciden en que de una u otra forma fue un desafío.

Como cuestionamiento final de esta categoría, se pretendió conocer las diferencias y similitudes que evidenciaron del trabajo metodológico entre el grado transición y el grado primero, expresadas a continuación:

**Tabla 5**  
*Diferencias y similitudes entre el grado transición y el grado primero*

<b>Participante</b>	<b>Diferencias</b>	<b>Similitudes</b>
1	En primero “la forma de evaluar, la cantidad de docentes y el informe de notas”	Ninguna
2	“Independencia del estudiante”	El “modelo de enseñanza, forman en valores”
3	“En transición son más cercanos a los niños, en primero los dejan a la deriva”	Ninguna
4	“En primero las guías son menos didácticas, no hay tareas para casa y son más docentes”	Ninguna

5	Transición: “más pendientes a los niños, menos estudiantes y pocas materias” Primero: “dejan a los niños sueltos, muchos niños por aula”	Ninguna
6	“Horarios de clase, el número de niños en primero no permite que el docente se enfoque en las debilidades”.	El “enfoque de trabajo que es basado en valores

*Nota. Elaboración propia (2022)*

En este caso, las respuestas reflejan una mínima cantidad de similitudes entre el trabajo metodológico de estos dos grados, dentro de las coincidencias, se encuentra el enfoque de trabajo en valores con modelo de enseñanza similar a lo visto en el año anterior; al analizar esta respuesta se evidencia que la misión del colegio se puede ver reflejada en cada uno de los grados, lo cual muestra que los padres lo perciben y este es un punto interesante de la institución. Por el contrario, las diferencias entre los grados son más que las similitudes, siendo variadas en cada respuesta y se relacionan principalmente con los horarios trabajados, la cantidad de docentes y estudiantes por aula, la organización de las fichas de trabajo, la forma de evaluar, la personalización en el proceso de enseñanza y la entrega de informes; adicional a esto, las respuestas reflejan que para los padres de familia el acompañamiento en el grado transición es más pendiente y cercano, mientras que en primero al ser tratados como niños independientes se dejan a la “deriva” y los docentes son menos cercanos en su proceso.

### ***Categoría Apoyo Escuela-Familia***

En la tercera y última categoría de la encuesta, se quiso conocer cómo fue ese apoyo de la escuela y la familia a los niños en la vivencia de la transición, por ende, se inició indagando con los padres sobre ¿Considera usted que la institución le brindó el apoyo necesario en el proceso



paso que se da, enfatizan en que son los encargados de planear las actividades que impactan y contribuyen en aumentar el interés del niño por aprender. En su mayoría, identificaron el papel de los docentes de forma positiva, sin embargo, una madre de familia expresó que en este grado la docente realizaba un escaso acompañamiento a los padres y se notaba una falta de retroalimentación en el proceso de aprendizaje de su hija.

Para finalizar, se preguntó a los participantes sobre ¿Qué acciones han realizado como padres de familia para apoyar el proceso transitorio de su hijo o hija? En este caso, ellos mencionaron tener en cuenta las recomendaciones del docente para realizar actividades como el refuerzo en casa de los contenidos vistos en el colegio, estar pendientes a los cambios de conducta de los niños, inculcar la responsabilidad de prestar atención en clase y realizar los apuntes; así como, explicarles el proceso y resolver las preguntas que sus hijos tuvieran. Respuestas que evidencian un acompañamiento de los padres gracias a la observación y la comunicación con los docentes y con sus hijos.

Continuando con el análisis de los datos arrojados por los instrumentos implementados, se encuentran las rutinas de pensamiento, las cuales visibilizan la forma en la que vivieron el proceso transitorio los principales actores, quienes son los niños. Dichas rutinas de pensamiento suscitaron reflexiones interesantes presentadas a continuación.

### **Rutina de pensamiento número 1 “Veo, pienso, dibujo”**

Para conocer las percepciones de los niños, en especial lo que los niños sentían, conocían y sus expectativas, se analizaron los dibujos de los participantes mientras cursaban el grado de transición. Para esto se llevó a cabo en dos momentos la primera rutina de pensamiento<sup>1</sup> “Veo, pienso, dibujo”. La primera vez cuando se usó la rutina, a un mes de finalizar el año académico,

específicamente el 5 y el 8 de noviembre del 2021, se invitó a los 50 niños y niñas a recorrer y visitar los salones de grado primero para que vieran el espacio, luego al finalizar y vivir la experiencia donde podían ver a la profesora de primero y a los estudiantes de ese grado, se les invitó a pensar en el recorrido, a partir de la pregunta: ¿qué sentí al visitar los salones y compañeros del grado primero? Sus respuestas debían ser dibujadas y en la medida en que terminaban, las investigadoras transcribían cada una de sus respuestas.

Según los resultados evidenciados en las expresiones gráficas de los niños participantes, expresaron deseos relacionados con 3 categorías principales, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 6**  
*Resultados rutina de pensamiento inicial de niños y niñas*

CATEGORÍA (Subcategoría)	CODIFICACIÓN	NARRATIVAS
Gustos	Gustos por el mobiliario	“me gustó las canecas de basura” (eran de payasos) “Me gustaron los salones” “me gustaron las paredes pintadas con los perritos”
Sentimientos	Felicidad por conocer los espacios	“me sentí como un super héroe por las mesas, se parecen a las de transición”, “me sentí muy feliz porque visité a las profes que mi hermano tenía”
	Emocionados por pensar en que el otro año irían a ese lugar	“me sentí emocionada porque nunca había conocido los salones de primero”
	Orgullosos por pasar a otro grado	“me siento orgullosa porque el otro año voy a estar en primero”
Expectativas (Componente humano)	Deseo de encontrarse con personas que los quieran y traten bien	“que la profe sea buena y no regañe” “a mí me gustaría tener muchos amigos”

		“que la profe sea alegre y bellísima”
	Deseo de permanecer con las docentes y amigos de transición.	“que me toque con la profe María” “que esté la profe Sandra”
(Componente Físico)	Deseo de encontrar espacios bonitos, con recursos didácticos.	“que haya bloques”, “ir al parque del sol”, “mi deseo es que sea muy bonito”
(Componente metodológico)	Deseo de vivir el grado primero divirtiéndose y jugando. Actividades relacionadas con pintar y colorear.	“Que sea divertido”, “quiero juego”, “quiero que sea divertido”

Nota. Elaboración propia (2022)

En primera medida, los niños expresaron ideas relacionadas con lo que más les gustó encontrar en los espacios de primero al realizar el recorrido, estas ideas tienen que ver con características del mobiliario y elementos dentro de los salones y sus alrededores. Además, al indagar sobre ¿cómo se sintieron en ese recorrido?, sus expresiones gráficas se centraron en la felicidad, el orgullo y la emoción que les genera pasar al otro grado; es importante resaltar también que los niños realizaron comparaciones entre los espacios de transición y el espacio nuevo que estaban conociendo, encontrando semejanzas específicamente en elementos como las mesas.

Para finalizar, en la categoría de expectativas y gracias a la riqueza de las expresiones de los participantes, se pudo identificar tres subcategorías: en primer lugar, la relacionada con el componente humano, en la cual los niños dieron importancia a características que quisieran encontrar en la personalidad de los profesores como “que sean buenos, alegres y no regañen”, al igual que, dieron relevancia al poder permanecer con su grupo de amigos del grado transición y entablar nuevas amistades. La reflexión que genera este tipo de respuestas están relacionadas con el desarrollo socioafectivo, y es que, si el interés de los niños está centrado en las relaciones

basadas en el afecto y en el acompañamiento, esto debería ser un mensaje claro para la institución y para los docentes que están a cargo.

Por su parte, en la subcategoría de componente físico, expresaron deseos relacionados con elementos del espacio como lugares “bonitos” y lúdicos y material didáctico como bloques; por último, llama la atención de estas respuestas en que los niños disfrutaban utilizar este tipo de materiales dentro de su contexto escolar. El componente metodológico, donde los participantes recalcaron su deseo por vivir el proceso de enseñanza en el grado primero divirtiéndose, jugando y aprendiendo a través de actividades artísticas, específicamente la pintura y el coloreado. Una reflexión de este último componente está relacionada con que la pintura y el coloreado son algunas de las acciones que más se llevan a cabo en preescolar y transición; sin embargo, también es un llamado a los docentes a explorar otro tipo de materiales diferentes a los colores y las temperas, que por lo general es lo que más se usa.

En tanto, se puede identificar que existe una coincidencia directa entre las expectativas de los niños en esta parte de su proceso y lo evidenciado en las respuestas de los padres y madres de familia al tener como expectativa una etapa transitoria basada en la diversión, la relación con sus pares, el juego y la cercanía con los docentes.

### **Rutina de pensamiento número 2 “Ahora pienso”**

La aplicación de este instrumento se llevó a cabo cuando los niños ya habían vivido el proceso transitorio, es decir, cuando terminaban de cursar el grado primero en noviembre del 2022; esta rutina fue propuesta con el objetivo de conocer las experiencias vividas, opiniones y percepciones finales de cada uno de los participantes como actores principales del fenómeno en investigación. Para esto, se consultó si los 50 niños de la primera rutina siguieron su proceso



educativo en la institución, a lo que la respuesta fue afirmativa en su totalidad; sin embargo, se evidenció un interés significativo por participar de otros 55 niños y niñas que cursaron transición en un colegio diferente e ingresaron al grado primero en la institución en la que se realizó la investigación, razón por la cual se integraron en esta rutina teniendo en cuenta que fueron sujetos que vivieron este proceso y que, sus voces también podrían ser parte del objetivo del presente trabajo investigativo, contando así con un total de 105 niños y niñas.

La rutina se dividió en dos cuestionamientos, en primer lugar, se quiso conocer cuáles fueron los momentos que más les gustaron del grado primero; a lo que sus respuestas se relacionaron con las tres subcategorías evidenciadas en la primera rutina, las cuales tienen que ver con el componente humano, físico y metodológico, tal como se plasma a continuación en la tabla 7:

**Tabla 7**  
*Hallazgos rutina de pensamiento final con niños y niñas*

<b>GUSTOS</b>		
<b>Subcategoría</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Número de frecuencia</b>
Componente humano	Amigos	24
	Docentes	6
	Familia	2
Componente físico	Espacios	23
	Clases y sus actividades	44
Componente metodológico	Actividades artísticas	24
	Juego guiado	3

Nota. Elaboración propia (2022)

En cuanto al componente humano, se evidenció que 24 participantes hacen referencia a que lo que más les gustó de este grado fue la socialización que tuvieron con sus pares, específicamente

conocer nuevos amigos, compartir espacios de juego y actividades en clase. De igual forma se encontraron 6 respuestas que mencionan como preferidos los momentos compartidos con los docentes en sus clases y las actividades realizadas; así como 2 respuestas que resaltaron momentos de integración familiar dentro del colegio y propuestos por los docentes en las diferentes asignaturas.

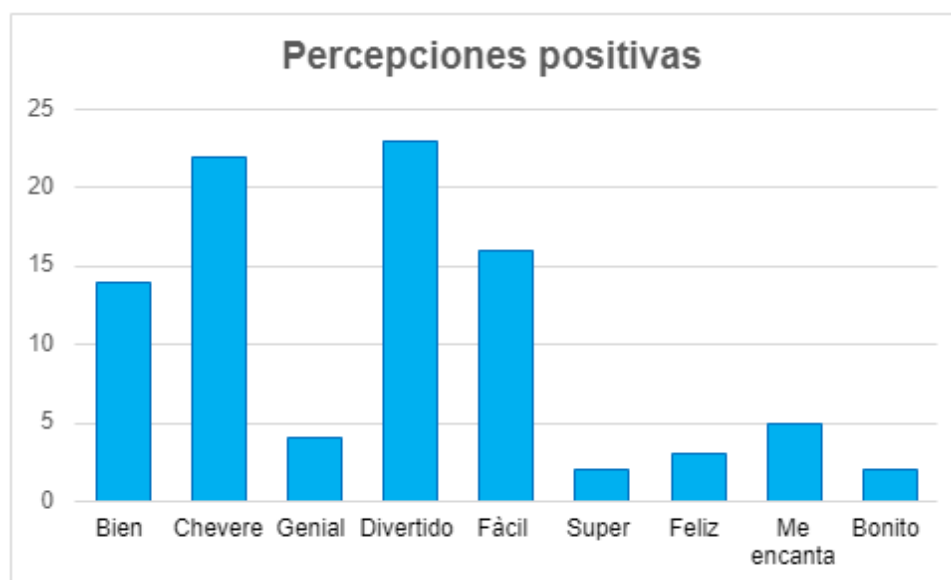
Aunado a lo anterior, en el componente físico las respuestas en su totalidad apuntan a destacar momentos vividos en diferentes espacios de la institución como auditorios, parques de juegos, las distintas sedes recreativas, y los salones. Por su parte, la última subcategoría de componente metodológico fue la que mayor frecuencia en sus respuestas obtuvo y tuvieron que ver principalmente con las asignaturas de Gimnasia, Física, Química, Ciencia Naturales, Música y Danzas; de igual forma con las actividades desarrolladas en cada una de ellas como foros por medio de películas, lectura de libros, juegos con rompecabezas, actividades de enseñanza del abecedario, sumas, restas, cálculo mental y talleres. También hicieron énfasis en el gusto por las actividades artísticas vividas como pintar, dibujar, colorear, realizar manualidades, actividades que involucraban el uso de la plastilina, entre otras; así mismo, 3 de los participantes expresaron el gusto por juegos guiados por sus docentes para la enseñanza de diferentes contenidos y pausas activas.

En efecto, se puede destacar que las respuestas al primer cuestionamiento de la rutina de pensamiento final evidencian particularidades en su frecuencia, reflejando un gusto significativo las relaciones intrapersonales que se vivieron en el año escolar, seguido de las particularidades de algunos temas de sus clases y las oportunidades de juego en las clases. Sumado a esto, se evidenció un momento de alta relevancia para los niños, que no fue posible enmarcar en las tres categorías presentadas en la tabla, como lo es el instante del descanso; aspecto que tuvo una frecuencia alta

en las respuestas, con un total de 25 expresiones, las cuales lo identificaron como el momento favorito en el grado primero, puesto que en él podían correr, jugar de manera libre y explorar otros espacios. Se puede deducir a partir de este último resultado, que el juego en este grado cobró una relevancia sólo en momentos de descanso y pocas veces se relacionó con actividades propuestas por los docentes dentro o fuera del aula de clase.

Por su lado, con el segundo cuestionamiento de la rutina se pretendió conocer cómo les pareció a los niños y niñas el grado primero, encontrando así una diversidad de percepciones expresadas a través de sus dibujos que llevó a categorizarlas en dos aspectos principales: percepciones positivas y percepciones negativas, las cuales se describen a continuación. En relación a las percepciones positivas sobre el grado primero, es importante resaltar que la mayoría de las respuestas de los niños se encuentran enmarcadas en esta categoría donde se reflejaron diversas palabras positivas como se evidencia en la figura 10:



**Figura 10**  
*Percepciones positivas de niños y niñas*



Nota. Elaboración propia (2022)

En cuanto a la expresión gráfica de estas percepciones positivas se reflejó que palabras como “divertido” y “chévere” tuvieron una mayor frecuencia en las respuestas, seguido por las expresiones “fácil y bien” con una frecuencia media y “me encanta”, genial”, “súper”, “feliz” y “bonito” con una frecuencia de repetición baja. Los niños lo justificaron con elementos de carácter metodológico puesto que mencionan que las clases, las películas y actividades realizadas; así mismo, enfatizaron en que los profesores eran “chéveres” y creativos, la forma de enseñar de cada uno a través de las pausas activas, los retos y juegos realizados, afirmando que “aprendieron mucho” y se desarrollaron cosas nuevas en las clases.

**Figura 11**  
*Percepciones positivas expresadas por niños y niñas*

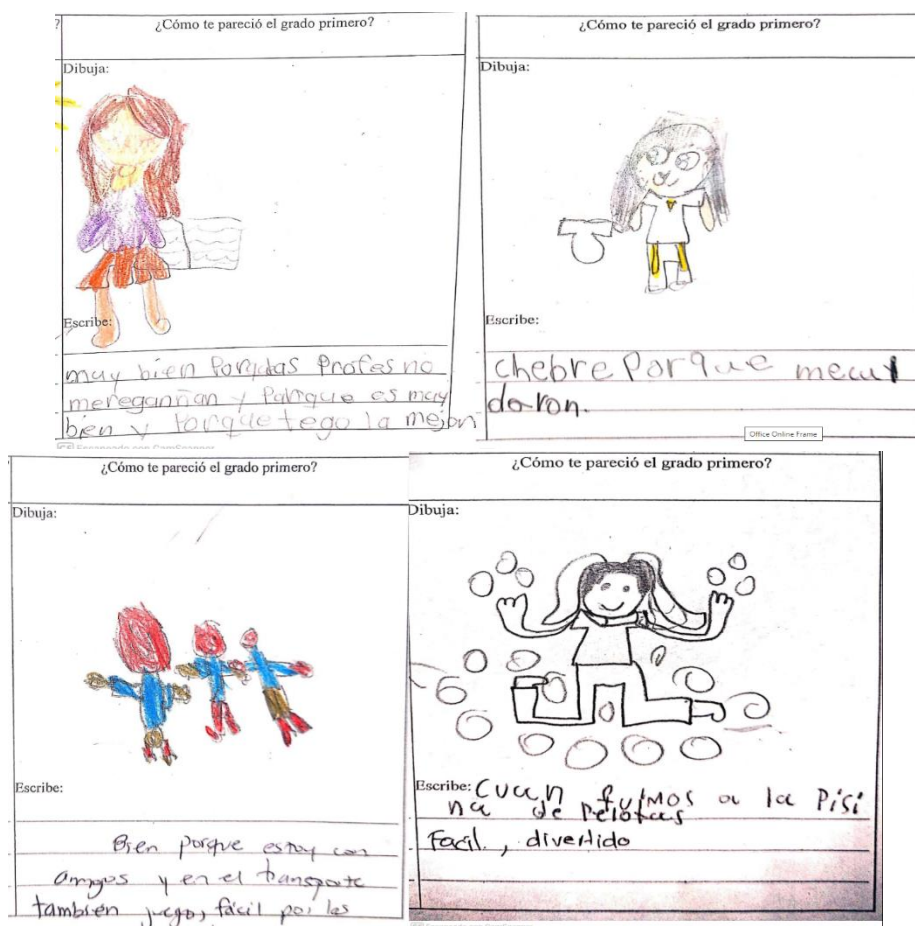
¿Cómo te pareció el grado primero?	¿Cómo te pareció el grado primero?
Dibuja:  Escribe:	Dibuja:  Escribe:
este año primero me pareció chebre, me gustó volver al colegio Me pareció divertido, pude jugar y con la profe hicimos muchas actividades	chevere. más estudio en primero. Tareas fáciles.

*Nota. Elaborado por niños de primero (2022)*

También justificaron su respuesta con el hecho de haber tenido muchos amigos, jugar con ellos, y compartir diversos momentos durante el año; de igual forma, identificaron el grado primero como divertido y bonito por elementos de carácter físico como los espacios de juego, la visita a lugares como parques, piscina de pelotas, entre otros elementos. Por último, es importante destacar

que en los dibujos de los niños se evidencia un papel importante del acompañamiento de los adultos en el proceso y su calidad humana en expresiones como “chévere porque me cuidan” y “muy bien porque las profes no me regañaron”. Esta última frase se compara con una de las expectativas que tenían en transición, “que la profe sea buena y no regañe”, ya que muestra cómo el "regañón" es algo que los niños tratan de evitar; en este punto se puede pensar en cuáles son las palabras que los adultos usan con los niños, de qué manera el adulto maneja su autoridad y, tal vez, indagar en la concepción de regañón para los niños.

**Figura 12**  
*Percepciones positivas expresadas por niños y niñas*



Nota. Elaborado por niños de primero (2022)

Ahora bien, así como en la pregunta: ¿cómo te pareció el grado primero?, hubo niños que lo percibieron como positivo y lo expresaron de igual forma a través de diversas palabras, también algunos niños vieron el grado primero de una forma no tan positiva y mencionaron que dicho grado según su percepción había sido “difícil”, “aburrido” “más o menos”, “regular” y otros utilizaron la expresión “no me gusta” para referirse a momentos que vivieron durante el año escolar en este primer grado del nivel de primaria.

**Figura 13**  
*Percepciones negativas expresadas por niños y niñas*

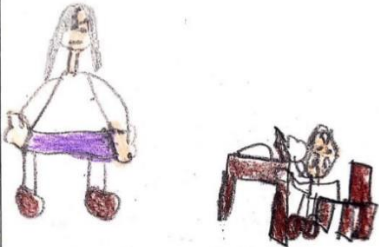



*Nota. Elaboración propia (2022)*

Tomando como base la anterior, figura 13, se puede identificar que la palabra con mayor frecuencia es “difícil”, seguida de las expresiones “más o menos” y “aburrido” con el mismo nivel de frecuencia, y, finalmente, las expresiones “regular” y “no me gusta” obtuvieron la frecuencia más baja en la gráfica. Los participantes sustentaron estas respuestas en diversos aspectos muy llamativos que también se relacionan con la metodología de las clases, específicamente los niños mencionaron que ahora no jugaban tanto, no podían correr y no realizaban tantas actividades “especiales” haciendo referencia a actividades de pintura, exploración, manualidades y demás; también aludieron al hecho de que en las clases todo era letras o escribir y que por eso se les hacía

muy aburrido, incluso hasta el punto de que se les cansara la mano y que sintieran que las clases se les hicieran “eternas”. Como se evidencia en comparación con las respuestas de los padres y madres, coinciden con los desafíos que presentó la transición para ellos.

**Figura 14**  
*Percepciones negativas expresadas por niños y niñas*


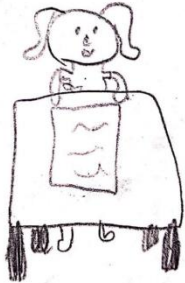
¿Cómo te pareció el grado primero?	¿Cómo te pareció el grado primero?
Dibuja:  Escribe:	Dibuja:  Escribe:
me Pareció aburrido por que las clases fueron eternas, la mano se me cansaba de tanto escribir y escri- bir.	que era aburrido (aburrido) porque no jugabamos tanto, no haciamos tantas actividades es- peciales.

Nota. Elaborado por niños de grado primero (2022)

De igual forma, afirmaron que había sido difícil y que el grado primero no les había gustado por las tareas, exámenes evaluativos, sumas, restas y los “acumulativos” que son evaluaciones que se realizan sobre lo visto en una asignatura durante todo el año académico; algunos además resaltaron que se quedaban atrasados en clase y se confundían de cuadernos. Los niños también resaltaron situaciones por las que no les gustó el grado primero que están relacionadas con el ambiente escolar y el trato en las relaciones interpersonales, ya que mencionaron que no les había gustado que hubiera niños groseros o que los demás compañeros les pegaran; además, afirmaron

que era difícil concentrarse en las clases porque los demás compañeros los distraían. En este punto sería importante analizar dos elementos clave; por un lado, que al ser un proceso más exigente podría requerir mayor concentración y atención, por otro lado, sería importante revisar el proceso en los niños que se "distraen" ya que esta podría ser una manifestación de poca concentración o dificultad para llevar a cabo la actividad planteada. En este tipo de percepciones se identificó en los resultados un elemento que en las de tipo positivo no se evidenció y que se relaciona directamente con la falta de uso de material didáctico del salón, este es reflejado en expresiones como "no había juguetes".

**Figura 15**  
*Percepciones negativas expresadas por niños y niñas*

¿Cómo te pareció el grado primero?	¿Cómo te pareció el grado primero?
Dibuja: 	Dibuja: 
Escribe: hacer los exámenes no me gusta No me gustó porque siempre escribíamos	Escribe: Bien
Mas o menos difícil por los exámenes. Las clases me parecían aburridas, todo es escribir.	no me gusta que se usen las evaluaciones no me gusta que diga niño o niña es no me gusta que los niños no puedan Fácil



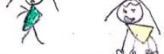

Nota. Elaborado por niños de grado primero (2022)

Finalmente, sumado a los resultados anteriores y gracias a la transcripción por parte de las investigadoras, se pudo conocer que dos expresiones gráficas de los participantes justificaron su



percepción no tan positiva con el rol de la familia en el proceso que tuvieron en el grado primero, esto evidenciado en los siguientes dibujos:

**Figura 16**  
*Percepciones negativas expresadas por niños y niñas*

¿Gustaron de tu grado primero?	¿Cómo te pareció el grado primero?	¿Cómo te pareció el grado primero?
	<p>Dibuja:</p>  <p>Escribe:</p> 	<p>Dibuja:</p>  <p>Escribe:</p>
<p>me gustó mucho o con Sara ibito</p>	<p>cuando doy buelitas con Paula cuando leo películas y cuando vengo al tigre con Paula Bien porque es muy divertido puedo jugar con mi mejor amiga fácil, unas cosas un poquito difícil xq son evaluaciones. Yo le digo a mami que practiquemos y ella no me ayuda a practicar</p>	<p>bien por que me aprendi muy bien y me gusto mucho el colegio Me pareció medio difícil por las evaluaciones Mis papás no me ayudaban a estudiar para las evaluaciones porque ya tengo 7 años. Soy grande!</p>

Nota. Elaborado por niños del grado primero (2022)

Dibujos en los que se puede evidenciar la falta de apoyo por parte de los padres de familia en dificultades que se presentaron a los niños y niñas en el tránsito realizado, sobre todo en lo relacionado con las evaluaciones en las asignaturas cursadas en el año y la gran cantidad de escritura y expresando además un término que aparece en este proceso y es el hecho de considerarlos como “niños grandes”. Una reflexión para tener en cuenta es cómo los discursos y las expresiones de los adultos hacia los niños, repercuten en la manera en que se llevan a cabo las prácticas o en la manera de verlos a ellos. ¿Se podrían generar imaginarios de cómo deberían entonces comportarse los niños en esta etapa?, ¿Podría llegar a pensarse que al ser “niños grandes” ya no se necesita el juego ni los materiales concretos para ellos? Esta es una de las necesidades clave de conocer el desarrollo infantil y es que se dejan de lado los estigmas sociales.

### Entrevistas a docentes

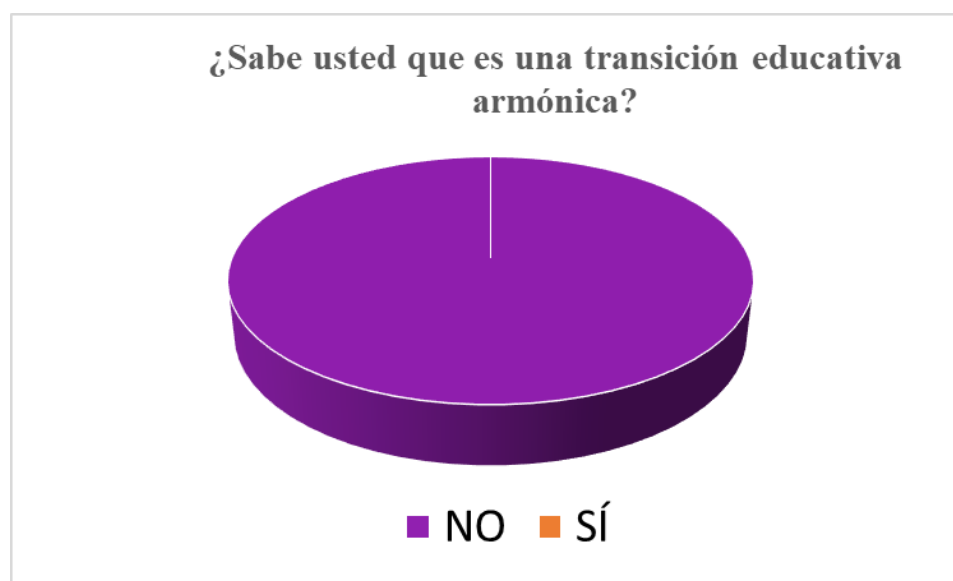
Con el objetivo de conocer las percepciones de los profesores de los grados transición y primero, se implementó una entrevista semiestructurada compuesta por 6 categorías, a un total de 6 docentes: 4 de transición y 2 de primero, llevadas a cabo en la institución educativa en momentos en que los participantes se encontraban en receso durante su jornada; dichas entrevistas tuvieron una duración aproximada de 20 minutos y fueron transcritas “verbatim” gracias a las grabaciones que se realizaron en cada entrevista luego de aceptar y firmar el debido consentimiento informado. Una vez ejecutadas las transcripciones se procedió a hacer una codificación abierta con el fin de revisar las respuestas en general y enseguida una codificación axial para encontrar elementos de manera más precisa según las categorías establecidas, como se evidencia en el Anexo 8.

En adelante, se realiza un análisis de las respuestas dadas para cada categoría de los participantes tanto del grado transición como del grado primero:

#### *Categoría Concepciones*

##### **Figura 17**

*Respuestas sobre la concepción de docentes de transición y primero*



Nota. Elaboración propia (2022)

En cuanto a la primera pregunta, fue contundente la respuesta en la totalidad de los participantes, puesto que se evidencia que ninguna de las entrevistadas sabía qué significaba este término. Sin embargo, al cuestionar sobre qué creían que era una transición educativa armónica, las encuestadas expresaron algunas ideas que se pueden asemejar al concepto; esto reflejado en narraciones relevantes como las presentadas a continuación: *“Es como un proceso que se lleva a cabo con los estudiantes y con los docentes cuando se quiere subir de grado”* (EA), *“es como preparar al niño emocionalmente para lograr esos retos nuevos que va a enfrentar”* (EE).

Finalmente, la totalidad de los docentes afirmaron la importancia que representa el proceso transitorio para los estudiantes, justificando sus respuestas en que es un proceso de cambio con diferencias notables en aspectos neuronales, emocionales y demás; que marca el inicio de una nueva etapa en su proceso de formación y que es vital para evitar efectos “traumáticos”. Por ende, mencionan una serie de elementos a tener en cuenta para que este tránsito se dé de forma armónica, los cuales se relacionan con: respetar el ritmo de aprendizaje de los niños, conocer sus intereses y necesidades, mantener un enfoque lúdico y flexible en las actividades de aprendizaje y con un docente carismático; sobre todo, mencionan la importancia de tener en cuenta el componente socioemocional.

Finalmente, en la presente categoría es crucial resaltar una estrecha relación en las respuestas brindadas por padres y docentes, en cuanto al desconocimiento del significado de una transición educativa armónicas, puesto que, en el caso de los padres, más de la mitad mencionaron no conocer el término y, por su parte, el 100% de los docentes entrevistados, manifestaron lo mismo. Así mismo, tanto padres como docentes concuerdan en que el proceso transitorio es

importante en la vida de los niños y que dicha importancia radica en poder evitar consecuencias negativas en esta nueva etapa.

### *Categoría expectativas*

En esta categoría, se realizaron dos preguntas que buscaron conocer cómo los docentes esperaban que los estudiantes vivieran ese proceso transitorio en cuanto a los cambios en diferentes aspectos, como: el socioafectivo, la metodología, los tiempos y la organización del aula. Así pues, las entrevistadas proporcionaron respuestas que difieren entre sí; por un lado las docentes de transición consideran que, en cuanto a la parte socio-afectiva, los niños vivirán un cambio difícil durante su proceso de adaptación, que en algunas ocasiones puede llegar a ser brusco debido a una disminución de la cercanía por parte de los docentes de primero; mientras que, las participantes del grado primero, expresaron que no va a haber ningún cambio puesto que en este grado el componente socio afectivo también es tenido cuenta y se integra en cada una de las asignaturas.

En cuanto al componente metodológico, también se evidencian discrepancias en las respuestas brindadas. La mayoría de los docentes estiman que los niños esperan encontrar en el grado primero una metodología similar a la que vivieron en transición, sin embargo, señalan que será un reto grande y difícil por razones como: “...duro el reto por lo que tienen ya diferentes profesores, diferentes asignaturas, manejo de cuadernos y de horas de las diferentes asignaturas y ellos se confunden” (EE). Por el contrario, una de las entrevistadas manifiesta en particular que la interacción con diversos docentes en el grado primero no será algo “novedoso” puesto que desde grados inferiores los estudiantes están acostumbrados a esto.

En cuanto al aspecto metodológico de la actual categoría, se puede evidenciar una relación entre las respuestas de padres y docentes, ya que ambos reflejan tensiones que les genera el hecho

de pensar en la etapa que van a vivir los niños y las niñas, pues piensan que la dificultad radicar , sobre todo, en los horarios y la forma de trabajo.

### *Categoría apoyo de la escuela*

Para iniciar la indagación sobre el apoyo de la escuela en el proceso transitorio, se cuestion  a las participantes sobre:  De qué manera considera usted que podría ser el apoyo que brindan los profesores a los niños y a sus familias en el proceso de transición? A lo que se obtuvieron respuestas que resaltaron palabras como las presentadas a continuación:

### **Figura 18**

*Respuestas de docentes de transición y primero sobre el apoyo al proceso*



Nota. Elaboración propia (2022)

Teniendo en cuenta la figura presentada, se puede argumentar que los docentes consideran que el apoyo que ellos pueden dar a los niños y sus familias se basa en realizar un trabajo en equipo tanto con docentes de los dos grados con el fin de realizar un empalme, como con los padres y madres de familia; de igual forma resaltan como primordial mantener una comunicación y diálogo

abierto, con más cercanía donde cada actor exprese sus expectativas en la educación. De igual forma, expresan que la flexibilidad y permitir que los padres participen en ciertas actividades propuestas por el colegio, también puede servir de apoyo al proceso.

En este sentido, identifican que es importante que el colegio también prepare a niños padres y docentes para vivir y acompañar el tránsito, llevando a cabo acciones como: visitas a los salones de primaria y exploración de los diferentes espacios por parte de los niños, permitir a los padres conocer la metodología de trabajo y que puedan brindar un acompañamiento directo en los primeros meses de adaptación; por su parte, formar a docentes a través de conferencias enfocadas en el tema.

No obstante, al preguntar si conocen alguna actividad específica que el colegio realice para apoyar a niños, padres y docentes en dicho proceso, la mayoría de los entrevistados (4) pertenecientes al grado transición, expresan que no; mientras que la restantes (2) del grado primero, afirman que sí se llevan a cabo actividades asociadas con escuelas de padres, talleres, servicio psicológico y actividades de bienvenida para los niños; sin embargo, estas acciones no aluden específicamente a la preparación para el tránsito armónico: *“...al inicio hacen juegos, pero siento que es como la bienvenida ¿no? Pero que se trabaje una transición como tal, yo siento que no, no la hay”* (EA).

### ***Categoría currículo***

En consideración a las preguntas realizadas en la presente categoría y que se relacionan con la continuidad de los temas entre un grado y el otro, diferencias de los currículos y si la metodología trabajada en transición debe mantenerse en primero; aunque los entrevistados aluden al hecho de que se pueden encontrar algunas similitudes entre los temas de los dos grados, el

currículo tiene muchas diferencias que limitan la continuidad del proceso en varios aspectos, como se evidencia en los siguientes relatos:

**Tabla 8**  
*Respuestas de docentes sobre diferencias curriculares.*

<b>Entrevistado</b>	<b>Transición</b>	<b>Primero</b>
<b>A</b>	“el preescolar trabajo muchas bases cognitivas ¿sí? pero también a la par las emocionales, el juego”	“al de primaria ser más flexible en cuanto a la parte emocional del niño”, “hay una ruptura grande, no voy a decir que no jueguen, uno ve que sí; pero no en la medida que uno espera”
<b>B</b>	“se trabaja por dimensiones y pues así los niños ven asignaturas”	“no hay como una apertura y como un cordoncito que entrelace todo, no: todo como disociado, separado”
<b>D</b>	“se trabaja en el preescolar con dimensiones”, “se maneja, como anteriormente lo decía, se maneja las actividades rectoras”	“primero se trabaja con materias”, “en primaria pues tienen en cuenta más como los contenidos y las temáticas que la metodología del juego; esto ya como que se va perdiendo”
<b>E</b>	“preescolar se maneja el currículo integrado no es rígido el tiempo ¿sí? es flexible”	“ya en primero los niños ven filosofía, química y física pero ya en sus tiempos porque cada asignatura ya tiene un profesor sí ... entonces al niño también se le trabaja los tiempos”
<b>F</b>	“lamentablemente el de preescolar no lo conozco”	“primero pues los niños y se afianza bastante todo el proceso lecto-escrito”

Nota. Elaboración propia (2022)

Expresiones que reflejan diferencias marcadas en cuanto a la parte emocional del niño puesto que se dice que en primero los docentes deberían ser más flexibles en este sentido, también en el nivel de juego que se maneja en las actividades, que en primero se identifica que es menor;

así como una diferencia notoria en el hecho de que en preescolar se trabaja por dimensiones de forma integrada y con tiempo flexible, lo que en primero cambia, puesto que ya se trabajan materias, cada una con su tiempo específico designado y con diferentes docentes. Aunado a esto, se puede evidenciar el desconocimiento por parte de una de las docentes en cuanto al currículo de transición, por lo que indica no poder nombrar diferencias entre uno y el otro.

Por último, al preguntar sobre el mantener o no la metodología que se lleva a cabo en transición, las docentes en su mayoría (5) enuncian que la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza entre los dos grados debería conservarse con el propósito de evitar que los niños extrañen el preescolar y las actividades que allí realizaban, sobre todo, teniendo en cuenta que los niños en primero siguen en una edad muy temprana que requiere de estrategias enfocadas en el arte, el juego, la exploración del medio y la literatura. Por su parte, la última entrevistada menciona que ésta debe variar y hacerse más complejas, argumentando que es una edad con un nivel de madurez más avanzado.

### ***Categoría mobiliario y recursos***

En la presente categoría, las respuestas en primer lugar enfatizaron no encontrar diferencias entre el mobiliario de los grados puesto que distinguen que las mesas y sillas, los estantes y herramientas tecnológicas de los dos espacios son similares; por el contrario, en cuanto al material didáctico indicaron diversas distinciones de cantidad y variedad: *“en el preescolar digamos que ellas tienen en sus salones muchísimo material digamos de armar, de rompecabezas, fichas para aprovechamiento del tiempo libre; digamos que nosotros sí lo tenemos, pero la cantidad no alcanza...”* (ED).



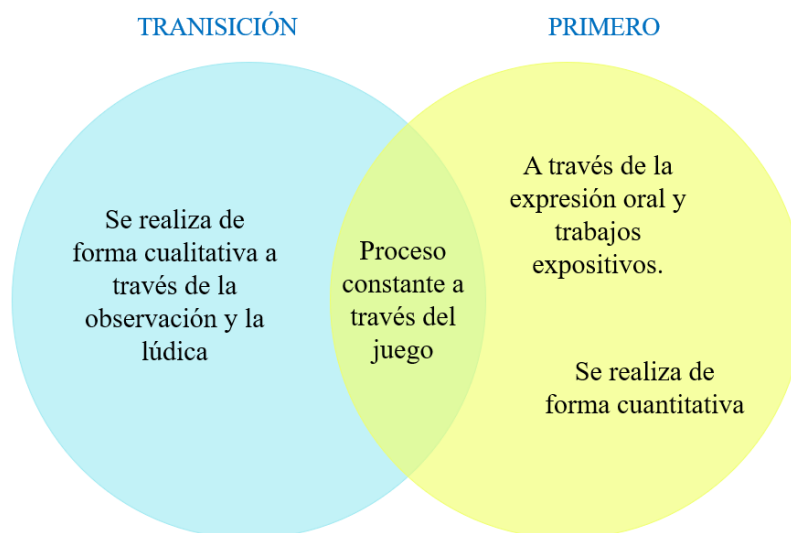
En este sentido, propusieron tener en cuenta para el grado primero, la adquisición de más material didáctico de forma que cada niño pueda trabajar individualmente y que se caracterice por ser variado, incluyendo rompecabezas, arma todos, laberintos, bolos y demás. Así como, contemplar lo posibilidad de que estos recursos didácticos con los que cuenta la institución se pudieran utilizar en el grado primero y no sólo hasta transición.

Ahora bien, al momento de interrogar sobre el número de docentes con los que los niños comparten en transición y en primero, las docentes de transición mencionaron que se cuenta con alrededor de 4 a 5 docentes aparte de ellas como directoras de grupo; a diferencia de una cantidad de entre 8 a 10 docentes en el grado primero; lo que representa un aumento casi del doble de personal con los que los estudiantes interactúan en el cambio de un grado a otro. Los entrevistados relacionan estas diferencias con el hecho de que, en primaria los profesores están capacitados para orientar incluso todas las materias, además, aluden a que este cambio se debe al aumento de la carga académica en el grado primero por lo que un solo docente no puede cubrir la totalidad de las clases de un solo grupo; así como, la necesidad de dinamizar las diferentes clases y evitar el aburrimiento o cansancio con u solo profesor en toda la jornada.

### ***Categoría evaluación***

Para concluir con el componente de evaluación, se puede resaltar que se evidenciaron diversas similitudes y diferencias de este proceso en el grado transición y el grado primero, representadas a continuación:

**Figura 19**  
*Respuestas de los docentes sobre la evaluación*



Nota. Elaboración propia (2022)

Las similitudes reflejadas en las respuestas tienen que ver con que la evaluación en los dos grados es un proceso que no se basa en una nota final, sino que se realiza constantemente a través de las actividades diarias que se desarrollan enfocada en el juego y demás estrategias. Por su parte, la evaluación en transición difiere de la de primero en instrumentos y técnicas de valoración, ya que se realiza de forma netamente cualitativa a través de la lúdica y también la observación rigurosa; así pues, en primero el enfoque de la evaluación se lleva más a través de expresiones orales y trabajos expositivos de los niños y se caracteriza por ser de carácter cuantitativa.

En esta medida, la mayor parte de las docentes expresan que no agregarían ni excluirían nada de la evaluación en ninguno de los dos grados, puesto que argumentan que se encuentra bien direccionada y apropiada para la edad, sin embargo, una de las respuestas acota que: *“las profes de primero deberían tener en cuenta eso: la edad cronológica de los niños y sus capacidades según su madurez; no esperar que ellos vengán ya leyendo y escribiendo”* (EB).

## Triangulación de resultados

Para el desarrollo del análisis se realizó una triangulación de la información (figuras 20 y 21), el cual se tuvo en cuenta para complementar el análisis tanto de las percepciones iniciales, así como de las percepciones finales encontradas en este recorrido investigativo. De igual forma, fue relevante para la discusión que se presenta en el apartado a continuación:

**Figura 20**  
*Triangulación datos iniciales*

CATEGORÍAS	PARTICIPANTES			COMPARACIÓN	RESULTADO
	PADRES DE FAMILIA	PROFESORES	NIÑOS		
<b>Concepciones</b>	El 64% de los padres y madres de familia indican no conocer el concepto de transición educativa. Además, resaltan la importancia del proceso y las posibles consecuencias.	La totalidad de los 6 docentes entrevistados desconocen el término de transición educativa. Por otro lado, identifican la importancia del proceso.		Los participantes (padres y profesores), desconocen el concepto de transición educativa.	Las respuestas se asemejan en cuanto al desconocimiento de la transición.
<b>Expectativas</b>	La mayoría de padres expresaron que el tránsito sería difícil por el cambio de metodologías, roles de los niños, la exigencia del proceso y los horarios.	Estiman, que el reto será difícil por el cambio de metodologías.	La mayoría de niños expresaron expectativas y sentimientos positivos de felicidad y orgullo al pensar en ellos mismos como niños "más grandes".	La mayoría de padres y docentes concuerdan en el hecho de que pensar en la transición educativa les genera tensión, a diferencia de los niños, quienes en su mayoría expresan sentimientos y expectativas más positivas sobre la transición.	Las expectativas de padres y docentes, distan de las de los niños.
<b>Apoyo escuela - familia</b>	Expresan que el profesor que acompañe la transición, debe tener características relacionadas con la paciencia, el amor, la comunicación y que la metodología en la enseñanza sea divertida, lúdica.	Los profesores deben ser assertivos a la hora de comunicarse, cercanos a los niños, que utilicen la didáctica, lúdica y el juego en sus clases y que trabajen en equipo.	Los niños dieron relevancia a que los profesores fueran alegres, buenos, bellos y que no regañen	Los participantes concuerdan en que es importante que la transición sea acompañada por profesores con características humanas, sobretudo, resaltan la importancia de la comunicación y también de que utilicen las metodologías basadas en el juego y la lúdica.	La comunicación asertiva, personalidad de los docentes y metodologías que manejen en el cambio, son relevantes para apoyarlo.

Nota: Elaboración propia (2022)

**Figura 21**  
*Triangulación datos finales*

CATEGORÍAS	PARTICIPANTES			COMPARACIÓN	RESULTADO
	PADRES DE FAMILIA	NIÑOS	Docentes		
<b>Percepciones</b>	4 de 11 padres expresaron vivir el proceso transitorio de forma negativa, además, indicaron que en el cambio sus hijos presentaron dificultades con el horario. Por otro lado, 7 padres expresaron que el cambio se vivió de forma positiva.	Menos de la mitad de los niños expresaron haber vivido la transición de forma negativa, sobretodo, por la exigencia en el código lector. Más de la mitad de los niños vivieron su cambio de forma positiva y divertida.		Tanto en el caso de padres como de niños, la mayoría expresaron vivir el proceso transitorio de forma positiva y en menos porcentaje, de forma negativa.	Los dos participantes vivieron el proceso en dos connotaciones; positivas y negativas; sin embargo, las positivas tuvieron una mayor frecuencia en las respuestas sin expresar alguna dificultad en el tránsito. Por otro lado, los niños y padres que expresaron haberlo vivido de forma negativa, lo justificaron en la exigencia del proceso, el horario y la disminución del juego.
<b>Apoyo escuela - familia</b>	Los padres expresan acompañar a los niños en el proceso, dialogando con ellos, resolviendo dudas, ayudando a la creación de rutinas y demás.	Algunos niños reflejaron en sus rutinas falta de acompañamiento en tareas, evaluaciones y preparación de materiales para actividades, por parte de sus padres		Algunas de las respuestas que brindan los niños, distan de lo que expresan los padres de familia.	Los padres de familia manifiestan apoyar el proceso transitorio de diferentes formas relacionadas, sobretodo, con el dialogo; sin embargo, algunas respuestas de los niños, evidencian una falta de apoyo en tareas, evaluaciones y preparación para el siguiente día de clase.
<b>Concepciones</b>	Encuestado 18: "El proceso ha sido un poco complejo ya que empiezan a tener más responsabilidades y se dan cuenta que ya son niños grandes."	"Me gusta pensar en el grado primero porque ya voy a ser un niño más grande" "Mis papás no me ayudan a estudiar para evaluaciones porque ya soy grande".	"hay cosas que deben cambiar, se hacen más complejas, los niños son más grandes, más maduros"	Las tres poblaciones expresan una concepción de "niños grandes" al referirse al paso que se realiza de transición a primero de primaria	Los resultados de los tres grupos visibilizan una concepción de niño basada en la consideración de "más grandes" o con mayor madurez en su desarrollo.

Nota: Elaboración propia (2022)

## Discusión

Una vez realizado el análisis de los resultados obtenidos por medio de la aplicación de cada uno de las técnicas e instrumentos a niños, niñas, padres, madres y docentes, su categorización y codificación, se presenta la discusión de estos partiendo de las percepciones obtenidas por cada grupo de participantes.

En cuanto a las percepciones iniciales de los niños y niñas, recogidas antes de que se diera el paso a primero, y finales, luego de vivir el proceso transitorio, se evidencia que las expectativas expresadas por los niños y niñas en la primera rutina de pensamiento sobre los elementos que esperaban poder encontrar en el grado primero a nivel humano y físico, tuvieron un alto nivel de cumplimiento, aspecto que fue evidenciado en la segunda rutina donde los niños expresaban que no los gritaban ni regañaban y que los espacios les habían gustado; sin embargo, se puede ver reflejado que las expectativas a nivel metodológico sobre todo en el juego y el componente lúdico y de diversión, tuvieron algunos cambios en las percepciones finales, pues los niños expresaron aburrirse y cansarse en clase porque la mayoría estaban enfocadas en el código de escritura. Estos resultados tienen una relación directa con lo encontrado por Zambrano, et al. (2018) quienes identificaron que en el preescolar las estrategias son basadas en el juego, actividades lúdicas, dinámicas, de expresión corporal y de trabajo cooperativo; en tanto, en el grado primero la metodología se orienta en mayor parte a la apropiación del código lector y la alfabetización, la gran mayoría de manera individual.

A propósito de la exigencia por que los niños en primero deben ser escritores y lectores expertos, Guzmán et al. (2018) manifiestan la necesidad de prestar atención a los procesos de alfabetización inicial en donde no se presione a los niños para que aprendan a leer y a escribir de manera rápida y con metodologías tradicionalistas y resaltan que: "Se aprende a leer y a escribir a

lo largo de toda la vida. Por eso, los planes de estudio deben mostrar continuidades en los procesos y no saltos temáticos de un grado a otro" (p. 130).

De igual forma en este aspecto metodológico, los resultados arrojaron que los niños se confundían a raíz del aumento de materias y, por tanto, de cuadernos; lo que los llevaba a consignar apuntes en asignaturas donde no debían ir; esto se encuentra en el estudio de Zambrano, et al. (2018), quienes también hablan de que los estudiantes pasan de manejar dos cuadernos en transición a siete en primero, lo que genera confusión. Aquí una discusión que se puede generar es que podría llegar a ser viable empezar con dos tres materias y cada dos meses ir avanzando una a una. Esto podría ser un proceso de transición realmente armónico que pueda ir de lo sencillo o de lo que ellos ya venían acostumbrados a algo más complejo. Evidentemente esto llevaría cambios en la organización y en el currículo, pero podría ser mucho más significativo para el proceso de los niños.

Así mismo, en el análisis de las percepciones de los principales actores de este tránsito armónico y gracias a la implementación de una de las rutinas de pensamiento, se pudo evidenciar que uno de los momentos considerados como favoritos en el grado primero fue el tiempo de descanso, justificando su respuesta en el hecho de que podían jugar libremente, acción que no podían llevar a cabo en las diferentes clases; resultado que tiene una estrecha relación con las respuestas recogidas por Castro et al (2015), quienes pudieron deducir que en el grado primero existía una reducción del juego sólo a momentos de descanso en el grado primero. La discusión que acá se presenta es la manera en que se está concibiendo el juego para los educadores y cómo se lo están dando a entender a los niños, puesto que los elementos lúdicos se pueden desarrollar incluso en las clases. Pero es necesario repensar el lugar del juego y las diferencias que hay cuando el juego llega a usarse con un fin académico.

Adicionalmente, se logró evidenciar que algunas representaciones gráficas de los participantes reflejan el paso al grado primero como un acontecimiento difícil, a causa de un apoyo escaso por parte de las familias en diversos retos que se presentaron, ligado en su mayoría a las evaluaciones de las asignaturas cursadas, expresando además una concepción por parte de los padres al considerarlos como “niños grandes” capaces de afrontar por sí solos este proceso. Estos resultados llevan a reflexionar sobre lo propuesto por la Secretaría de Educación Distrital (2018) donde se especifica que todos los agentes presentes en la vida de los niños y las niñas deben preocuparse por llevar a cabo acciones para acompañar la transición educativa y así potenciar el desarrollo integral de la infancia en su entorno.

En cuanto a la percepción de los padres y madres de familia, se pudo evidenciar que en la encuesta inicial el 64% de los participantes indicaron no tener conocimiento de lo que significa una transición educativa; resultados que se asemejan a lo encontrado por Chan (2010) y Alba y Duarte (2018), quienes señalan un desconocimiento de lo que es un proceso transitorio, razón por la cual, las acciones llevadas a cabo no contribuían al desarrollo de este proceso de forma armónica ni se tenían claras las consecuencias de no acompañarlo como se debe.

Sin embargo, al indagar sobre que creían que era una transición educativa, se puede realizar un contraste de las concepciones iniciales sobre las finales, en cuanto a considerarla como un proceso flexible, sincronizado, con un acompañamiento y orientación adecuada por parte de los padres y docentes; y que se puede dar de una forma u otra, según las particularidades de los estudiantes. Estas respuestas coinciden con el concepto planteado por el MEN (2015), quien sostiene que una transición educativa se caracteriza por ser un proceso riguroso en el cual, no solo se experimenta un cambio, sino también un enfrentamiento a diversos retos de un nivel educativo diferente y que por esto se debe llevar con un acompañamiento propicio, estrategias adecuadas y

una calidad en acciones que potencien este cambio y ayude a enfrentar las dificultades de la forma esperada. Es de resaltar que este tipo de procesos se deben poner sobre la mesa y ser reflexionados con las familias, es necesario para saber cómo se vive este cambio en los hogares y prestar el apoyo adecuado y oportuno para cada uno. Contar con lo que las familias piensan y hacen es reconocer su participación activa y con construir con ellos y los niños mejores formas de hacer esa transición direccionada por la escuela.

De igual forma, es importante subrayar que, aunque en la encuesta inicial la mayoría de los padres imaginaron que el tránsito sería difícil y agotador para los niños; los resultados de la encuesta final evidenciaron que, para más de la mitad de los participantes, el cambio en sus hijos en realidad no causó dificultades; que, si bien fue retador, el proceso se culminó con éxito. Por otro lado, al igual que Chan (2010), los padres de familia de la presente investigación identificaron en la encuesta inicial, que actividades como las capacitaciones charlas y talleres por parte de la institución eran cruciales para poder profundizar en el tema y preparar el acompañamiento a sus hijos; no obstante, al analizar los resultados de la encuesta final, se evidencia que dichos padres y madres relacionan el apoyo que tuvieron por parte del colegio con el acompañamiento del docente y en ninguna expresión mencionan que se haya realizado alguna actividad de las que deseaban que se realizaran.

Lo anterior genera interrogantes acerca de si lo que la institución quiere está en relación con lo que los padres están interesados, pues es una manera de que ellos atiendan a las capacitaciones por interés y no por obligación. Esto genera una inquietud y es si es relevante que a las charlas se sigan únicamente invitando expertos en diferentes temas y que solo sean expositivas, en vez de ser espacios para conversar entre quienes conocen a los niños, como son los



educadores y las familias; realmente ¿Conocen las instituciones los intereses de formación de los padres y madres?

Finalmente, los participantes dieron a conocer que el apoyo brindado a sus hijos en el proceso transitorio se enfocó en fortalecer el código de lectura y escritura en casa, además de mantener diálogos constantes con los niños para explicar el proceso que se estaba viviendo, conocer inquietudes y darles respuesta de forma asertiva; acciones que concuerdan con las implementadas por los padres de familia en la investigación de Urbina (2020), en la que se presenta como resultado el apoyo de padres a través de refuerzos al proceso lector y diálogos enfocados en las nuevas reglas del grado primero, la obediencia y la necesidad de realizar las tareas asignadas por sus docentes.

Para concluir este apartado de discusión, se abordan las percepciones de los docentes con base en los hallazgos de la entrevista semiestructurada implementada con esta población. En primer lugar, se refleja en la totalidad de las respuestas un desconocimiento sobre el concepto de transición educativa; aspecto que establece una similitud con los resultados de López (2021) y Alba y Duarte (2018) al enunciar que los agentes educativos no conocen el término en cuestión y por ende se ignora el impacto y las acciones que el cambio de un nivel a otro trae consigo y se deben incluir para facilitar este proceso. En este análisis se puede discutir la necesidad de que desde la academia, en los procesos de formación de educadores, este sea uno de los temas claves, al igual que en los procesos de actualización ya que los profesionales de la educación deberían ser quienes conocieran el tema, porque como lo menciona Barrio Maestro (2010) la concepción que tenga el maestro incide en la práctica pedagógica; en este sentido, si un maestro no tiene conocimiento de lo que involucra la transición armónica en el desarrollo de los niños simplemente

va a pasar por alto los intereses, necesidades, expectativas, así como los temores, tensiones y estrés que pueden suceder en los niños.

Ahora bien, también se logra evidenciar que las entrevistadas del grado transición piensan que el cambio en la dimensión socioafectiva será difícil y que puede llegar a ser brusco debido a la disminución de la cercanía por parte de los profesores de primero. Respuestas que deben ser tenidas en cuenta, puesto que tal como lo menciona Zambrano (2018) en sus resultados del trabajo investigativo, esto puede limitar un desarrollo pleno de características relacionadas con la autonomía, la identidad individual y grupal en las relaciones intra e interpersonales; y, además, la articulación entre un grado y el otro también se encuentra relacionada con el desarrollo afectivo y emocional y, en tanto esto se dé, el tránsito será más fácil (Arias y González, 2017). Uno de los elementos a discutir y que también se evidenció en los padres es la percepción de que son "niños grandes". Esto debería tenerse en cuenta como lo mencionan Guzmán y Guevara (2010) citados en Guzmán et al. (2018) ya que existen "rupturas" en cómo se concibe el niño en cada uno de estos grados, pues de acuerdo con las autoras: "Mientras que en preescolar se habla de niño, en primaria se habla de alumno y esto define diferencias de fondo en la enseñanza de los niños" (2018, p. 113).

En cuanto al componente metodológico y de tiempo, la mayoría de las participantes señala que será un reto grande y difícil para los estudiantes por distintas razones como el cambio de los docentes, aumento de asignaturas que requieren manejo de más cantidad de cuadernos y la segmentación del tiempo de las clases por horas; determinando de esta forma que entre el currículo de preescolar y primero existen más diferencias que similitudes, considerando el trabajo de preescolar por dimensiones de forma integrada y con tiempo flexible; mientras que en primero es por asignaturas con tiempo y docente designado para cada una. Estas consideraciones se podrían llegar a enlazar con las expuestas por Ortiz (2015) quien precisa en su estudio que el 41% de los

docentes consideran que no existe similitud entre el currículo de un grado y el otro, el 65% enfatizó en que nunca existe concordancia entre los horarios establecidos en transición y primero ni relación entre las estrategias de enseñanza de las docentes de los dos grados. Justamente esas diferencias de fondo que mencionan Guzmán et al. (2018), son las mismas que se evidenciaron en la presente investigación:

(...) mientras que se espera que en preescolar los niños pasen gran parte del tiempo jugando, en primer grado se elimine el juego de las aulas y que los niños permanezcan sentados durante varias horas, en actividades radicalmente diferentes de las que adelantaban en preescolar (p. 113).

Otro aspecto que resulta crucial discutir en los hallazgos de esta población, es lo relacionado con el apoyo que da la institución al proceso de transición educativa, donde los docentes detallan que, aunque es primordial planear, determinar y llevar a cabo actividades en el proceso como visitas de los niños a los salones de primero, exploración de espacios en los cuales se van a ver inmersos, la formación a las familias, comunicación entre docentes de forma constante y cohesión en las acciones pedagógicas/currículo; sin embargo, hay que reflexionar sobre el hecho de que para que dicha cohesión se dé, es necesario que en el grado primero sean tenidas en cuenta documentos que direccionan la educación que se brinda en el grado de transición como, por ejemplo: los Principios de la educación infantil, Decreto 2247 de 1997, los Lineamientos curriculares para la educación preescolar (1994), los cuales se encuentran ligados a la integralidad, la participación y la lúdica; y las Bases Curriculares para la Educación inicial y el Preescolar (2017) en donde las actividades rectoras de la infancia están relacionadas con el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Por otro lado, la institución no cuenta con una actividad específica que apoye el reto vivido por los niños, padres y educadores; posturas que se ajustan a lo expuesto por Chan (2010) y Sierra (2018) al encontrar resultados en su población docente relacionados con las visitas a las escuelas de primaria como una de las actividades más importantes para que las afectaciones como el estrés disminuya en gran proporción, así como la importancia de mantener una cohesión curricular que debe ser el centro de las acciones pedagógicas en los dos grados; del mismo modo la última expresión detallada por los participantes al negar actividades que el colegio realice en pro de esta transición tiene una cercanía con la expresión de Alba y Duarte (2018), al mencionar que el apoyo que brinda la institución en el acompañamiento y realización de propuestas para el desarrollo del paso de un grado a otro no es suficiente para afrontar este reto.

## Conclusiones

En cuanto a participación, una de las conclusiones a las que llegó este trabajo es que quienes desarrollan el proceso de transición son los niños y hace parte de su desarrollo infantil, por ende, es necesario contar con su intervención dentro del mismo; en tanto su percepción y sus voces son fundamentales para llevar a cabo cambios significativos al interior de todos los centros educativos. Son claves los demás actores, pero quienes están viviendo justamente el cambio son los niños y las niñas, por eso, la manera como ellos ven el mundo, sus expectativas, sus gustos y sus intereses, serán relevantes para que toda la transición desde las primeras fases comience de la mejor manera.

Otra de las conclusiones a las que llegó esta investigación es que la percepción de los niños sobre el tránsito puede llegar a verse negativa por factores relacionados con el requerimiento acelerado en aprender a leer y escribir, la exigencia en cuanto a los horarios, el número de materias, la cantidad de cuadernos que utilizan de un momento a otro y la falta de actividades relacionadas con juego; todo lo anterior puede causar que los niños empiecen a tener más estrés, cambios de conducta y que la escuela se torne como algo poco llamativo. Sin embargo, cabe resaltar que la mayoría de los niños logran adaptarse de forma rápida al grado de primero de primaria, lo que también lo reconocen en sus dibujos a través de los cuales han logrado expresar ideas acerca de que podría pasar en primero, mejorar su autonomía y su capacidad de atención y memoria.

De igual forma, las rutinas de pensamiento adecuadas mediante el uso de dibujos, recorridos en el colegio, observación y preguntas fueron fundamentales para que se pudiera, en primer lugar, facilitar la participación de la población infantil en todas las experiencias y, en segundo, para permitirles expresar las percepciones sobre su cambio de una manera adecuada, de acuerdo con su edad y a su desarrollo; que era precisamente lo que pretendía el objetivo de este trabajo.

En cuanto a los padres y madres de familia, uno de los elementos fundamentales que se concluye es que, aunque ellos no conocían exactamente el concepto de transición educativa armónica, si reconocían aspectos que se pueden asemejar a las características, los temores y cómo podía este cambio llegar a tener incidencia en los niños; algo a resaltar entonces es que se debería tener más en cuenta a las familias en este proceso y que las escuelas de padres o reuniones sean enfocadas desde estos intereses para que el trabajo se desarrolle de forma más participativa.

Así mismo, se concluye que la rutina de pensamiento utilizada con los padres de familia “Antes pensaba, ahora pienso...”, fue un instrumento interesante para conocer de qué manera como acompañantes de sus hijos vivieron ese proceso y cómo cambió su manera de pensar, gracias a las experiencias que tuvieron durante el tránsito de un grado a otro. Para muchos de ellos, el proceso fue interesante, lo lograron, fue retador, pero se culminó de forma satisfactoria; sin embargo, para otros no fue así y lo denominaron como “difícil y agotador” por aspectos como la falta de acompañamiento, la orientación y la comunicación por parte de los docentes titulares.

Es así que, estas familias que perciben el cambio de forma negativa son a los que los maestros deben prestar más atención para que su desarrollo socio afectivo, cognitivo y su desarrollo en general, no se vea afectado en la transición. Finalmente, en cuanto a esta población familiar, se resalta que es fundamental prepararlas y formarlas para acompañar el proceso transitorio, con el fin de que le den la importancia que merece y puedan gestionar su tiempo para realizar el debido acompañamiento, además, es importante darles a conocer los métodos de enseñanza manejados en la institución.

Por otro lado, en la percepción de los docentes se concluye que quienes más deben conocer de estos procesos de tránsitos armónicos y del impacto que puede tener en el desarrollo infantil, deberían ser los educadores de estos primeros grados; no significa que los demás maestros no lo

conozcan porque hay otros tipos de transición entre grados superiores, pero en este caso para la presente investigación, es vital que los docentes de primera infancia sean los primeros que se formen para que, así mismo, ellos puedan trabajar mancomunadamente con los padres, madres de familia y en esencia con los niños.

Lo anterior debido a que las respuestas de los profesores de transición y primero son muy interesantes, y en ellas se refleja que desconocen el cambio en la cantidad de materias, la falta de juego y actividades lúdicas, el número de profesores y los horarios que manejan entre un grado y el otro; por ende, los agentes educativos deberían ser mucho más conscientes de todo ello para que sus acciones puedan trabajarse de forma conjunta y, de esta forma, se podría cerrar la brecha de trabajo pedagógico que ahora existe, dado que los docentes suelen trabajar de forma desarticulada, lo que obstaculiza el proceso de transición educativa armónica.

Por parte de la institución educativa, es necesario que se piense de qué manera puede hacer un proceso de tránsito armónico adecuado a su contexto, sus familias y a los procesos que viven los estudiantes al interior del colegio, ya que carece de estrategias orientadas al acompañamiento de dicho cambio de transición a primero. El hecho de que los dos grados compartan espacios e instalaciones similares en la institución es una oportunidad para dar inicio a estrategias de integración basadas en el trabajo cooperativo y la comunicación asertiva; en pro de acompañar la transición.

Ahora bien, se concluye entonces que la investigación cumplió con el objetivo general de analizar las percepciones que tienen los niños de 5 a 7 años, los padres y los educadores sobre el proceso transitorio educativo armónico de grado transición a primero de primaria en una institución privada de Floridablanca, el cual inició con identificar dichas percepciones de la población para luego analizarlas y contrastarlas. Además, se precisa vital recalcar que esta

investigación implementó una metodología adecuada para cada uno de los participantes de manera rigurosa, donde los instrumentos fueron diseñados y validados por expertos, con el fin de que arrojaran la información más precisa, y así, poder cumplir con el fin del enfoque investigativo fenomenológico, que es conocer y analizar las transiciones educativas armónicas, en este caso puntual. Finalmente, es preciso resaltar que el proyecto toma gran significado al llevarse a cabo con la misma población en los dos momentos relevantes de una transición educativa, iniciando con una exploración antes de pasar al otro grado para conocer las expectativas del proceso; para terminar así con la indagación y descripción de las percepciones de la población cuando ya se había realizado el tránsito al grado primero.



## Recomendaciones

De acuerdo con los hallazgos, conclusiones y reflexiones de este trabajo investigativo surgen de parte de las autoras una serie de recomendaciones hacia la institución educativa de estudio, así como a nivel general, con el fin de hacer de la transición educativa un proceso armónico y tranquilo para los niños y sus familias. En primer lugar, se recomienda crear una estrategia con diferentes actividades que involucren recorridos con los niños por las instalaciones del nuevo espacio, además de visitas en diferentes momentos de clase, de tiempo libre, y descanso al grado primero.

De igual forma, se invita a realizar talleres de formación a padres sobre el proceso transitorio y lo que este implica, en los que se pueda escuchar sus expectativas, dudas e ideas en espacios de diálogo. En este mismo sentido, favorecer espacios a los docentes donde se capacite y reflexione sobre el proceso, para dar herramientas desde sus propias experiencias y conocimientos sobre cómo pueden apoyarlo; estos espacios deberían ser organizados por la institución donde se evidencie el trabajo en conjunto entre los docentes de transición y lo de primero de primaria. Por último, se motiva a la academia a desarrollar más investigaciones que profundicen en este tema, ya que, aunque pueda que exista un trabajo entre docentes y familias, no está sistematizado dentro de las instituciones, por lo tanto no hay muchos estudios en la región que abordan este proceso transitorio armónico y podría pensarse que en cuanto existan más estudios y reflexiones sobre el paso de preescolar a primero, cada vez será más conocido en la región y esto hará que se ponga como una de las prioridades en esta etapa educativa.

## Referencias

- Alba Alfonso, L. C., Duarte Beltrán, C. P., & Bautista Sabogal, J. K. (2018). *La transición de los niños y niñas de preescolar a primero, un estudio de caso en la IED Estanislao Zuleta*. [Proyecto de grado, Fundación Universitaria Panamericana].  
<https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/handle/compensar/1902>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: España, Ediciones Morata.
- Arias, A., & González, M. (2017). *Del preescolar a primero de primaria, un acercamiento al proceso de articulación inicial en el colegio Liceo Del Perpetuo Socorro del Municipio de Tenjo, Cundinamarca*. Fundación Universitaria los Libertadores. Colombia. Recuperado de:  
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1283/ariasandrea17.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo, BID. (2011). Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI). <https://publications.iadb.org/es/programa-regional-de-indicadores-de-desarrollo-infantil-pridi-marco-conceptual>
- Barrio, J. (2010). *Elementos de Antropología Pedagógica* (4ta ed.) Rialp.
- Bautista, N. P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones, (p.15). *El Manual Moderno Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Batthianny, K & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Universidad de la República de Uruguay.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Calderón, C. y Casu, G. (2011). Escala de factores estructurales de la clase: Una medida para evaluar características de la clase relacionadas con las metas académicas de los estudiantes. *Salud & Sociedad*, 2(3), 285-296.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742467005>

Castilla, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), 1.

Castro, A., Argos, J., & Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49.

Cifuentes Gómez, A. M. (2019). La lúdica en los procesos de articulación transición-primero de primaria en el Colegio de Porvenir de Bosa JT Sede A.

Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993.

Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).

Congreso de la República de Colombia (2016). Ley 1804 de 2016 Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial No. 49.953*. Bogotá, Colombia.

Decreto 2247 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997.

Decreto 1290 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009.

Dell Tejada, T. (2021). *Transición armónica del Preescolar a grado Primero en una Institución Educativa Pública de San Agustín-Huila*. [Tesis de maestría, UNIMINUTO].

<https://repository.uniminuto.edu/xmlui/handle/10656/12729>

Escober López, Y. (2014). *La articulación metodológica entre el ciclo preparatorio del nivel prebásico y el primer grado de la educación básica: un análisis desde la perspectiva del Currículo Nacional Básico*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras].

Fondo de las Naciones Unidas, Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.

Fundación Carulla - aeioTU (2015). Horizontes, Orientaciones pedagógicas y operativas para la implementación de la Experiencia Educativa aeioTU. *Cartografía Curricular*. Bogotá, Colombia.

Fundación Carulla aeioTU. (2015). Transición de lo inicial a lo formal. Bogotá, Colombia.

Recuperado de <https://red.aeiotu.org/wp-content/uploads/2021/01/M-ORGPEDAGOGICA-1-EE-PT-67-De-lo-inicial-a-lo-formal.pdf>

Fuentes, A. R. (2005). Investigación sobre las necesidades educativas especiales: ¿qué y cómo investigar en Educación Especial? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 97-111.

Guzmán, R., Ghitis, T., & Ruíz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de La Sabana.

Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta ed.

Interamericana Editores S.A.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. (2019). *GUÍA ORIENTADORA PARA EL TRÁNSITO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DESDE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA DEL ICBF AL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL*. Bogotá, Colombia.

Ley General de Educación. *Ley 115 de 8 de febrero de 1994*.

Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012. D.O. No. 48587.

Krueger, R. A., & Martin, G. M. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

López, G. N. (2019). La transición armónica y su influencia en los procesos académicos de los estudiantes, entre los grados transición y primero de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Manzanares (Caldas).

López, P. (2004). POBLACIÓN MUESTRA Y MUESTREO. Punto Cero, 09(08), 69-74. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es)

Martínez, S.S. (2017). *Hacia una pedagogía de la transición: caminando de infantil a primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo].

<https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/665>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). ¡Todos listos!!! para acompañar las transiciones de los niños y niñas en el entorno educativo. Bogotá: MEN.

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones Educativas De La Perspectiva Ecológica De Urie Bronfenbrenner. Contextos Educativos, 15, 79–92.

- Mustakas, C. (1994). *Métodos de investigación fenomenológica*. Publicaciones de salvia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia: MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortiz, M. S. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la transición escolar entre los niveles de educación inicial y primaria del NER 295, Municipio Arístides Bastidas, Estado Yaracuy. *Revencyt*, 20, 45-61.
- Padilla Faneytt, E., & Mayor Ruíz, C. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 419–438. <https://doi.org/10.4067/S07107052022000100419>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano* (11ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Peralta, M. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. HomoSapiens.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 5a ed. Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española. (s.f.). Transición. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 01 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/cultura?m=formm>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2019). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.

- Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(2), 545–554. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122.
- Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mac Gra Hill.
- Secretaria de Educación Distrital, SED. (2018). *DOCUMENTO DE ORIENTACIONES RECORRIDO PARA ACOMPAÑAR LAS TRANSICIONES EFECTIVAS Y ARMÓNICAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL ENTORNO EDUCATIVO*. Bogotá.
- Sevilla-Santo, D., Martín-Pavón, M., Sunza-Chan, S., & Druet-Domínguez, N. (2021). Self-Concept, Expectations, and Meaning of Life: Sinergy That Determines Learning. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 136-152.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UNESCO (s.f.). La atención y educación de la primera infancia.
- Urbina-García, M. Á. (2020). Programa de Intervención para facilitar la Transición al Primer año de Primaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21).
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky,

- Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 30-37. [Fecha de Consulta 20 de mayo de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- 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 N° 48*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Wertz, F. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Guilford Press.
- Zambrano, L. C., Mora Olarte, A. D., & Torres Cabiativa, S. P. (2018). *Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9841>



## Anexos

### *Anexo 1: Consentimiento padres de familia*

#### Transiciones educativas armónicas

##### Consentimiento informado

Para la sociedad en general y de manera particular para la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, resulta de crucial importancia conocer las percepciones y experiencias de los niños y las niñas, así como la de ustedes como padres de familia acerca del cambio de su hijo (a) del grado transición al grado primero. Por esta razón, ha emprendido la investigación "Transiciones armónicas desde el grado preescolar al grado primero, una mirada desde las voces de los niños, padres y educadores en una institución privada de Floridablanca", con el ánimo de hacer aportes importantes a la sociedad en el campo de la educación.

Usted ha sido considerado como candidato(a) para participar en esta investigación, debe tener en cuenta que su participación es voluntaria. Si acepta hacer parte de la investigación, esto le implica contestar el cuestionario adjunto y autorizar el análisis de sus resultados.

La información presentada a continuación describirá el estudio y el papel que usted tendrá como participante. Sus respuestas son muy valiosas, recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor, lea cuidadosamente; sus respuestas serán usadas de forma anónima.

La investigación en mención tiene como objetivo indagar las percepciones de los niños, padres y educadores sobre el proceso transitorio armónico de preescolar a primero de primaria, con el fin de diseñar una estrategia pedagógica que fortalezca este cambio. La información recolectada será confidencial y solo será utilizada con fines académicos.

Usted no será identificado(a) en los registros o publicaciones que resulten de este estudio, se mantendrá su anonimato. Si en algún momento usted tiene preguntas puede ponerse en contacto con las responsables de este estudio: Deccy Lorena Soto Ramírez al correo [deccysora@unisabana.edu.co](mailto:deccysora@unisabana.edu.co) o Diana Mara Mendoza Barajas al correo [dianameba@unisabana.edu.co](mailto:dianameba@unisabana.edu.co) y/o con la directora de la Maestría en Desarrollo Infantil

#### Transiciones educativas armónicas, encuesta final.

##### Consentimiento informado

Próximamente a finalizar el proyecto de investigación "Transiciones armónicas de preescolar a primero: percepciones de niños, padres y educadores en una institución privada de Floridablanca" desarrollado por las profesoras Deccy Lorena Soto y Diana Mendoza para la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana, acudimos nuevamente a ustedes para conocer sus opiniones sobre sus percepciones y experiencias del paso de sus hijos de transición a primero.

Les recordamos que la información presentada a continuación describirá el estudio y el papel que usted tendrá como participante. Sus respuestas son muy valiosas, recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor, lea cuidadosamente; sus respuestas serán usadas de forma anónima. Agradecemos su importante participación para mejorar los procesos educativos de sus hijos. Si en algún momento usted tiene preguntas puede ponerse en contacto con las responsables de este estudio: Deccy Lorena Soto Ramírez al correo [deccysora@unisabana.edu.co](mailto:deccysora@unisabana.edu.co) o Diana María Mendoza Barajas al correo [dianameba@unisabana.edu.co](mailto:dianameba@unisabana.edu.co) y/o con la directora de la Maestría en Desarrollo Infantil Johanna Chocontá al correo [johanna.chocontá1@unisabana.edu.co](mailto:johanna.chocontá1@unisabana.edu.co).

De acuerdo con lo anterior, al diligenciar el formulario se entiende que usted ha leído y entendido este formato; lo que permite comprender que da su consentimiento para participar en esta investigación.

**NOTA: EL TIEMPO ESTIMADO PARA RESPONDER ESTA ENCUESTA ES DE 10 MINUTOS Y ESTARÁ DISPONIBLE PARA DILIGENCIAR MÁXIMO HASTA EL 30 DE NOVIEMBRE DEL 2022.**

## *Anexo 2: Consentimiento docentes*

Consentimiento informado:

Para la sociedad en general y de manera particular para la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, resulta de crucial importancia conocer las percepciones y experiencias de los niños y las niñas, así como la de ustedes como padres de familia acerca del cambio de su hijo (a) del grado transición al grado primero. Por esta razón, ha emprendido la investigación "Transiciones armónicas desde el grado preescolar al grado primero, una mirada desde las voces de los niños, padres y educadores en una institución privada de Floridablanca", con el ánimo de hacer aportes importantes a la sociedad en el campo de la educación.

Usted ha sido considerado como candidato(a) para participar en esta investigación, debe tener en cuenta que su participación es voluntaria. Si acepta hacer parte de la investigación, esto le implica contestar el cuestionario adjunto y autorizar el análisis de sus resultados.

La información presentada a continuación describirá el estudio y el papel que usted tendrá como participante. Sus respuestas son muy valiosas, recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor, lea cuidadosamente; sus respuestas serán usadas de forma anónima.

La investigación en mención tiene como objetivo indagar las percepciones de los niños, padres y educadores sobre el proceso transitorio armónico de preescolar a primero de primaria, con el fin de diseñar una estrategia pedagógica que fortalezca este cambio. La información recolectada será confidencial y solo será utilizada con fines académicos. Usted no será identificado(a) en los registros o publicaciones que resulten de este estudio, se mantendrá su anonimato. Si en algún momento usted tiene preguntas puede ponerse en contacto con las responsables de este estudio:

Deccy Lorena Soto Ramírez al correo [deccysora@unisabana.edu.co](mailto:deccysora@unisabana.edu.co) o Diana Mara Mendoza

Barajas al correo [dianameba@unisabana.edu.co](mailto:dianameba@unisabana.edu.co) y/o con la directora de la Maestría en Desarrollo Infantil Johanna Chocontá al correo [johanna.chocontá1@unisabana.edu.co](mailto:johanna.chocontá1@unisabana.edu.co).

De acuerdo con lo anterior, ¿acepta usted participar en la investigación anteriormente mencionada y las actividades propuestas para cumplir su fin?

SI: \_\_\_\_\_

NO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma

CC:

*Anexo 3: Encuesta padres de familia fase 1*

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Claridad</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Sugerencias</b>
Conceptiones sobre transición educativa	Para usted, ¿qué significa transición?					
	¿Qué cree usted que es una transición educativa?					
	¿Considera usted que la transición de preescolar a primero es importante para su hijo (a)?, ¿Por qué?					
Expectativas del paso de transición a primero de sus hijos	¿Cómo se imagina usted que va a ser el cambio de su hijo(a) de transición a primero?					
	¿Qué sentimientos le genera el paso de su hijo (a) de transición a primero?					
Apoyo escuela y familia en el proceso transitorio	¿Cómo considera usted que puede apoyar el proceso de transición de su hijo(a)?					
	¿Cómo espera usted que sea la metodología de aprendizaje en el grado primero?					
	¿Cree usted que el colegio debe preparar a los niños para pasar al grado primero? Si su respuesta es “Sí”, por favor mencione que debería hacer la institución para esto.					

### Anexo 4: Modificación de encuesta según validación por expertos

Categoría	Pregunta	Jurado	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Ajustes a la pregunta	
Concepciones sobre transición educativa	Para usted, ¿qué significa transición?	A	4	4	3	3	Se ajustó la claridad y coherencia de la pregunta	
		B	4	2	4	2		
		C	4	4	2	4		
		D	4	3	3	4		
	<b>Ponderación</b>		<b>4</b>	<b>3,25</b>	<b>3</b>	<b>3,25</b>		
	¿Qué cree usted que es una transición educativa armónica?	A	4	4	4	4	4	Eliminada y modificada según observaciones de los jurados
		B	4	2	4	2		
		C	4	4	4	4		
		D	4	4	4	4	4	
	<b>Ponderación</b>		<b>4</b>	<b>3,5</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>		
	¿Considera usted que la transición de preescolar a primero es importante para su hijo(a)? ¿por qué?	A	4	4	3	3		Se modificó la suficiencia, coherencia y redacción de la pregunta
		B	1	1	4	2		
C		4	4	3	4			
D		4	4	4	4			
<b>Ponderación</b>		<b>3,25</b>	<b>3,25</b>	<b>3,5</b>	<b>3,25</b>			
Expectativas del paso de transición a primero de sus hijos	¿Cómo se imagina usted que va a ser el cambio de su hijo(a) de transición a primero?	A	4	4	3	3	Se mejoró la formulación de la pregunta para mayor claridad, teniendo en cuenta las observaciones de los evaluadores.	
		B	4	4	1	4		
		C	4	4	2	4		
		D	4	3	4	4		
	<b>Ponderación</b>		<b>4</b>	<b>3,75</b>	<b>2,5</b>	<b>3,75</b>		
	¿Qué sentimientos le genera el paso de su hijo(a) de transición a primero?	A	4	4	2	2	La pregunta no fue modificada	
		B	4	4	4	4		
		C	4	4	4	4		
D		4	3	4	4			
<b>Ponderación</b>		<b>4</b>	<b>3,75</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>			
Apoyo escuela y familia en el proceso transitorio	¿Cómo considera usted que puede apoyar el proceso de transición armónica de su hijo(a)?	A	4	4	2	2	Se mejoró la claridad de la pregunta	
		B	4	4	4	4		
		C	4	4	4	4		
		D	4	4	4	4		
	<b>Ponderación</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>		
	¿Cómo espera usted que sea la metodología de aprendizaje en el grado primero?	A	4	4	2	2	Se ajustó la claridad y suficiencia de la pregunta dando ejemplos a los participantes de lo que podían nombrar en metodología	
		B	1	1	1	1		
		C	3	3	3	3		
		D	4	4	4	4		
	<b>Ponderación</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>		
	¿Cree usted que el colegio debe preparar a los niños para pasar al grado primero? Si su respuesta es "Sí", por favor mencione que debería hacer la institución para esto.	A	4	4	4	4	Se ajustó la claridad de esta pregunta, iniciando la pregunta con una secuencia interrogativa (por qué)	
		B	4	4	4	4		
		C	4	4	2	4		
		D	4	4	3	4		
	<b>Ponderación</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3,25</b>	<b>4</b>		
	¿Cómo podrían los profesores apoyar el proceso de transición armónica?	A	4	4	3	3	Se ajustó la claridad de la pregunta, aclarando que se podían dar ejemplos	
		B	1	1	1	1		
		C	4	4	3	4		
		D	4	4	3	4		
	<b>Ponderación</b>		<b>3,25</b>	<b>3,25</b>	<b>2,5</b>	<b>3</b>		
¿Cómo podrían los padres de familia apoyar el proceso de transición armónica?	A	4	4	3	3	Se eliminó la pregunta		
	B	4	1	4	3			
	C	1	1	1	1			
	D	4	4	4	4			
<b>Ponderación</b>		<b>3,25</b>	<b>2,5</b>	<b>3</b>	<b>2,75</b>			

*Anexo 5: Entrevista a docentes fase 1*

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>
Concepciones sobre transición armónica	Para usted, ¿qué significa transición?
	¿Qué cree usted que es una transición armónica?
	¿Considera usted que la transición del grado transición a primero es importante para los estudiantes? ¿Por qué?
Expectativas del paso de transición a primero de sus hijos	¿Cómo se imagina usted que va a ser el cambio de los estudiantes de transición a primero?
Apoyo de la escuela y de la familia en el proceso transitorio	¿Cómo considera usted que puede apoyar el proceso de transición armónica de sus estudiantes?
	¿Cree usted que el colegio debe preparar a los niños para pasar al grado primero? Si su respuesta es “Sí”, por favor mencione que debería hacer la institución para esto.
	¿Cómo podrían ustedes desde su rol de docentes apoyar el proceso de transición educativa armónica?
	¿Cómo podrían los padres de familia apoyar el proceso de transición educativa armónica?
	¿Considera usted que existen diferencias a nivel curricular, metodológico, de espacio-tiempo y mobiliario entre el grado transición y el grado primero?

**Anexo 6: Rutina de pensamiento “Antes pensaba, Ahora pienso”**

AHORA PIENSO QUE EL GRADO PRIMERO ES...	
¿Qué momentos fueron los que más te gustaron de tu grado primero?	¿Cómo te pareció el grado primero?
Dibuja:	Dibuja:
Escribe:	Escribe:

*Anexo 7: Encuesta a padres de familia fase 2*

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>
Percepciones sobre transición armónica	¿Cómo han vivido el paso de transición a primero de su hijo o hija?
	¿Considera usted que el proceso transitorio causó dificultades a su hijo o hija? De ser positiva su respuesta, por favor especifique cuáles aspectos específicos se le dificultaron.
	¿Qué sentimientos le generó a su hijo esa transición educativa del grado transición al grado primero?
Apoyo de la escuela y de la familia en el proceso transitorio	¿Considera usted que la institución le brindó el apoyo necesario en el proceso transitorio educativo de transición a primero de su hijo o hija? Por favor, justifique su respuesta.
	¿Ha percibido usted similitudes o diferencias con las metodologías trabajadas en transición y en primero? Por favor, enuncie cuales.
	¿Qué papel han tenido los docentes en este proceso transitorio?
	¿Qué acciones ha realizado como padre de familia para apoyar el proceso transitorio de su hijo o hija?



### Anexo 8: ejemplo de Codificación encuestas fase 1 y 2

Je he sentido muy estresada e incómoda porque ella aún es una niña y no siento que el cambio en el horario sea conveniente a tan temprana edad	estrés, incomodidad	Estrés	1
felicidad, ya es un niño más grande, y va adquirir más conocimientos, pero ha sido un poco difícil por el horario y la motivación de él para asistir a clases	Felicidad, visión de niño más grande	Felicidad	6
expectativa	expectativa	Expectativa	3
nostalgia, porque empiezan una etapa dónde se vuelven más independientes	Nostalgia por independencia	Nostalgia	6
expectativa	expectativa	Mayor independencia	2
Miedo y al mismo tiempo emoción	miedo/emoción	Miedo	5
Creo que está muy preparada y ella es muy inteligente puede dar y cumplir con todo lo establecido, totalmente feliz de este nuevo reto.	feliz/confianza en su hija	Confianza en su hijo(a)	2
nostalgia	Nostalgia	Orgullo	4
Orgullo	Orgullo	Tristeza	1
tristeza, miedo.	Tristeza/miedo	Ansiedad	1
En mi hijo mas ansiedad por explorar y conocer, y un poco de preocupación porque ya no iban a estar con la orientadora que tuvieron en transición. (ya que en reescolar los orientadores se cambian en unos segundos papas de los niños)	Ansiedad	Preocupación	1
responsabilidad, orgullo, y bastante presión ya que muchas veces no sabemos como apoyarlos o guiarlos hacia los nuevos cambios.	responsabilidad/orgullo/presión por no saber como apoyar	Responsabilidad	2
felicidad y angustia	felicidad/angustia	Presión por desconocimiento	1
ALEGRÍA	Alegría	Crecimiento personal	2
Crecimiento personal	Crecimiento personal	Reto	1
nostalgia y orgullo	nostalgia/orgullo	Incertidumbre	3
Reto de aprendizaje global	Reto		
Por una parte alegría de ver su progreso y avance en sus estudios, pero por otro lado Incertidumbre de como continuara su año escolar, de como se comporta en las clases, que se sienta perdido dentro de las instalaciones físicas, que no se sienta inteligente o dude de sus capacidades porque ve que felicitan a otros niños no a él, muchas cosas que generan miedo a los padres.	alegría/incertidumbre/miedo		
Alegría, un poco inquietud por el cambio.	alegría/inquietud		
Nostalgia de ver que mi 'bebe' ya deja de serlo y se convierte en un niño grande capaz de hacerse cargo de él mismo en cierto modo	Nostalgia, visión de niño grande capaz		
Orgullo y nostalgia	orgullo/nostalgia		
	alegría/nostalgia, Visión de niños		

¿Considera usted que la institución le brindó el apoyo necesario en el procesos transitorio educativo de transición a primero de su hijo o hija? Por favor, justifique su respuesta.		
si, informando como lleva el proceso la niña	si	información sobre proceso
si, con el acompañamiento y orientación permanente de la docentes y equipo de trabajo de la institución	si	acompañamiento y orientación
si, claro pienso que el aporte de cada profesor influye en la educación de mi hijo	si	aporte profesores
Si, hay un acompañamiento y seguimiento en las actitudes a mejorar, enfatizando las metas trazadas por la institución.	si	acompañamiento y seguimiento a mejoras
No, no ha habido retroalimentación psicológica por parte del colegio... todo lo hacen masivo no hay algo más personalizado	no	falta retroalimentación psico, no es personalizado
La institución como tal no, en mi experiencia personal siento que el apoyo fue brindado por el director del curso quien permitió que el proceso se desarrollara de manera positiva.	no	
SI PORQUE SIEMPRE ESTUVO ACOMPAÑADO DE SUS MAESTROS CUANDO EL LO NECESITABA ACADEMICAMENTE	si	acompañamiento de maestros
Si, porque fueron conscientes en la flexibilidad en algunos procesos y no porque faltó más comprensión en la intensidad vs el tiempo y factores externos como enfermedad entre otros.	no / si	intensidad vs tiempo