

## **Capítulo 2. Percepciones sobre la transición a grado primero en la Institución Educativa Manuelita Sáenz\***

Karen Slenny Chauta Urrea

Martha Milena Jiménez M.

Carolina Maldonado Carreño

Francy Liseth Rodríguez Cárdenas

La transición del preescolar a la primaria es una de las experiencias más desafiantes de la primera infancia que tiene repercusiones importantes sobre la trayectoria escolar de los niños. La literatura alrededor de este tema destaca que hay dos perspectivas sobre la transición: la tradicional, centrada en las habilidades desarrolladas por los niños (Graue, 1993; Wesley y Buysse, 2003) y la ecológica, enfocada en las características del contexto (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008). El objetivo de este trabajo fue describir las percepciones de los niños y docentes sobre la transición del preescolar a grado primero, por medio de un estudio de caso. El diseño metodológico cualitativo incluyó un grupo focal con niños y entrevistas semiestructuradas a sus docentes, en una institución pública ubicada en la ciudad de Bogotá. Los resultados muestran que en la institución existe un reconocimiento de las transiciones escolares desde una perspectiva tradicional, en la que se asume que el niño debe estar preparado al mostrar determinadas habilidades para enfrentar los nuevos retos escolares. Por tal motivo, el tránsito escolar no se acompaña de manera colectiva, sino a partir de acciones que nacen de la iniciativa del docente.

\* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.02>

## Introducción

El presente trabajo de investigación fue realizado por tres licenciadas de primera infancia, quienes, como compañeras de la Maestría en Educación y a partir de su experiencia docente acompañadas por su directora de tesis, centraron su interés en los cambios que viven los niños en la transición a la educación primaria. El estudio se realizó en la Institución Educativa Manuelita Sáenz, de Bogotá, con los grados transición y primero a fin de conocer las percepciones de los niños y de los docentes sobre transición, comprendiendo la construcción de significados derivados de sus vivencias. En este estudio se asume la percepción como un proceso cognitivo en el que se reconoce, se interpreta y se le da significado para elaborar juicios alrededor de las sensaciones generadas desde los ambientes físico y social (Vargas Melgarejo, 1994).

En la actualidad hay un interés creciente por las transiciones ocurridas entre los niveles y grados del sistema educativo en relación con las características del nuevo entorno y cómo este se adecúa a quienes transitan. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), valiéndose de programas como “¡Todos listos!”, ha centrado su mirada en la transición del preescolar a la escuela primaria. Este proceso se da en el contexto escolar colombiano alrededor de los 6 años y es considerado como una de las experiencias más desafiantes durante la primera infancia (Kagan y Tarrant, 2010).

Aunque este no es un tema reciente, cada vez recibe más atención debido a la evidencia que sugiere que las transiciones no armónicas suponen un reto para el proceso de aprendizaje, lo que puede conducir al fracaso escolar o la deserción. Este impacto sobre la trayectoria escolar subsiguiente explica la realización de investigaciones sobre los procesos de transición y lo que suponen para los niños (Pianta y Kraft-Sayre, 1999). Tal parece que quienes transitan más fácilmente y de forma armónica entre el preescolar y la primaria logran mejor desempeño académico, son más competentes socialmente y tienen una mejor imagen de sí mismos (Dockett y Perry, 2003; Lillejort *et al.*, 2015). Por el contrario, aquellos niños que experimentan dificultades académicas y sociales en los primeros años de primaria cuentan con mayores probabilidades de continuar enfrentando problemas a lo largo de su trayectoria escolar (Yoshikawa *et al.*, 2017).

El estudio descrito en este capítulo se basa en la información recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes de transición y primero, así como en grupos focales con los estudiantes de los grados transición y primero. El análisis se fundamentó en: (1) la percepción y expectativas sobre la transición relacionadas con la concepción que tienen los docentes de los grados transición y primero frente al paso del preescolar a la primaria; (2) las emociones, que se refieren a lo que sienten y expresan los niños y a las apreciaciones de sus docentes sobre las situaciones que viven al transitar, y (3) las estrategias institucionales efectuadas por los docentes que acompañan esta experiencia escolar.

### **El paso de grado transición a grado primero**

Se concibe como uno de los mayores desafíos que los niños deben enfrentar en sus primeros años (Dockett y Perry, 2001) debido a que implica cambios en el estatus, los roles y las expectativas, además de dinámicas diferentes en los espacios físicos (MEN, 2015). Por ejemplo, el ambiente en el que el niño se desenvuelve en preescolar gira sobre el cuidado, el desarrollo de procesos sociales y de autonomía mediados por el arte, el juego, la literatura y la exploración del entorno donde se promueven espacios de aprendizaje flexibles. Por el contrario, al transitar a primaria encuentran procesos más formales y estructurados, encaminados al desarrollo de competencias; por lo tanto, los espacios de juego se limitan a los momentos de recreo (Fundación Bancolombia *et al.*, 2015). Esto supone un cambio desde lo que Bernstein (1974) denomina un *código integrado* en el que los contenidos tienen una relación abierta entre sí, a un *código agregado* en el que el estudiante tiene que adquirir una serie de contenidos aislados para cumplir con unos criterios de evaluación, lo que genera cambios en las estructuras de poder, en las relaciones de propiedad y en las identidades educativas. Ese paso del preescolar a la primaria, en el que las habilidades son potenciadas por medio de la experiencia que fija su mirada en los conceptos aprendidos, puede representar dificultades para los niños que no pueden ajustarse a las nuevas exigencias del aula, que terminan en un patrón de fracaso en su trayectoria escolar (O'Brien, 1991).

En ese paso de preescolar a primaria también se ven cambios en el rol que desempeña la familia, pues en el preescolar apoyan continua y activamente las experiencias pedagógicas, mientras que con el paso a grado primero se nota una ruptura en el proceso, pues tanto docentes como padres consideran que los niños ya están grandes y son autónomos en sus actividades escolares. Lo anterior, obedece a un conjunto de reglas que regulan las formas de conducta existentes, construidas desde los acuerdos de significado (Searle, 1969) y que, aunque se desconozcan, se aplican en la práctica. También hay reglas en las creencias y expectativas de los adultos que acompañan el paso de preescolar a la primaria, puesto que reflejan las habilidades, cualidades y capacidades que se espera que el niño tenga cuando se enfrente al grado primero. Sin embargo, es preciso cuestionarse si dichas creencias y expectativas son comunes y explícitas para los estudiantes durante la transición.

Garantizar una transición armónica entre el preescolar y la primaria es fundamental y la evidencia indica que los niños cuyos entornos y experiencias son diferentes, tanto en preescolar como en primaria, “[...] se ven obligados a ajustarse constantemente y reajustarse a las diferentes demandas y expectativas del hogar y el entorno escolar [...] viéndose interrumpida la trayectoria natural del aprendizaje por un desajuste en las pedagogías y en las políticas” (Yoshikawa *et al.*, 2017, p. 5).

### **Perspectivas para entender la transición**

En la literatura, las transiciones en el sistema educativo se han entendido desde dos perspectivas: una basada en las habilidades de los niños y otra enfocada en el modelo bioecológico del desarrollo. La primera perspectiva considera que el niño dispone de unas habilidades y destrezas propias del desarrollo madurativo que determinan su capacidad para experimentar la transición. Así, se asume que el niño está listo para hacer la transición cuando demuestra que cuenta con las habilidades suficientes que garantizan el éxito en este proceso (Graue, 1993; Wesley y Buysse, 2003). Esta perspectiva se enfoca en preparar a los niños para su ingreso en la educación primaria, dando prioridad al aprestamiento para el aprendizaje escolar y desconociendo las características del entorno que pueden cualificarse (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994). Entonces, tanto maestros como

padres consideran que la edad, la disposición para aprender o el desempeño alcanzado en una serie de habilidades son indicadores suficientes para decidir si el niño puede pasar de preescolar a primaria (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008).

La segunda perspectiva bioecológica se fundamenta en lo propuesto por Bronfenbrenner (1987), quien establece que el ambiente funciona como contexto eficaz en el desarrollo cuando se generan interconexiones entre los entornos en los cuales transcurre la vida de los niños (la familia, la escuela, los pares y la comunidad). Pianta y Rimm-Kaufman (2008) consideran que tanto las características individuales del niño y su desarrollo como las características de los contextos en los que vive (las interacciones en la familia y en la institución educativa, el nivel socioeconómico, la composición de la familia y las relaciones familia-escuela) pueden determinar el éxito de la transición a primaria. En consecuencia, esta perspectiva sostiene que la transición compete tanto al niño como a su entorno, vincula a los individuos con quienes interactúa y requiere del acompañamiento tanto de la institución educativa como de la familia para garantizar un proceso armónico (Kraft-Sayre y Pianta, 2000).

### **La transición a primaria en Colombia**

En Colombia la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación estructura, dentro de su marco normativo, la educación formal en tres niveles: el preescolar, la educación básica y la media. Este estudio centra la mirada en la transición entre los primeros dos niveles, específicamente entre el grado transición y el grado primero. En su artículo 15, esta ley define la educación preescolar como aquella que es ofrecida al niño para su desarrollo integral en “[...] los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas”. En su artículo 19, esta ley estructura la educación básica en torno a un *currículo* común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento<sup>2</sup> y la actividad humana. A partir de lo establecido

<sup>2</sup> Las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana para la educación básica son: (1) ciencias naturales y educación ambiental; (2) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; (3) educación artística; (4) educación ética y en valores humanos; (5) educación física, recreación y deportes; (6) educación religiosa; (7) humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; (8) matemáticas, y (9) tecnología e informática.

en ella, es evidente que existe una discontinuidad en la organización curricular de ambos niveles (transición y primaria), pues el primero está orientado hacia la promoción del desarrollo integral y se estructura por dimensiones, mientras que el segundo propone la formación general estructurada por áreas, en las que se busca la adquisición de competencias.

No obstante, reconociendo la importancia de las transiciones, en los últimos años Colombia ha realizado esfuerzos significativos para generar estrategias que contribuyan a armonizar los procesos de transición en el sistema educativo. En particular, la estrategia “¡Todos listos!” fue pensada para acompañar las transiciones de los niños al entorno educativo, buscando minimizar los porcentajes de deserción y repitencia escolar (MEN, 2015). De esta manera, el MEN enfatiza en la importancia de pensar las transiciones escolares que se producen dentro de las instituciones educativas, pues reconoce que el potencial de estas “[...] radica en su capacidad para promover interacciones que permitan a los estudiantes comprender la importancia de enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas o espacios y entender el desarrollo y el aprendizaje como un proceso permanente de la vida” (MEN, 2015). Además, insiste en involucrar activamente a todos los actores que hacen parte del entorno en el cual los niños se desenvuelven al momento de realizar una transición y les orienta con funciones y acciones que cada uno debe asumir desde su rol en el tránsito escolar. Esta postura está vinculada a la perspectiva ecológica de las transiciones (Pianta y Rimm-Kafuman, 2008), pues en ella se reconoce la importancia de preparar el entorno, poniendo a disposición del niño un ambiente adecuado para su desarrollo. Bajo esta perspectiva, se espera que el ambiente le proporcione al niño las herramientas necesarias para atravesar esas transiciones, más allá de evaluar si está preparado a partir de su desarrollo para transitar a primero.

### **Planteamiento del problema y objetivos**

Esta investigación se desarrolla en el Colegio Manuelita Sáenz, institución educativa de carácter público, ubicada en Bogotá en la localidad cuarta de San Cristóbal Sur. El establecimiento ofrece a la comunidad el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria y media en dos jornadas: mañana y tarde. Los grados transición y primero, objeto de la investigación descrita en este

capítulo, cuentan con cuatro cursos en cada jornada. Las consultas a participantes se realizaron únicamente con los miembros de la comunidad educativa de la jornada de la mañana.

En el año 2015 la institución amplió la cobertura de atención en la primera infancia y estableció un currículo para la educación inicial, que aborda los procesos formativos de manera integral y propicia prácticas de aula diferenciadas que surgen de los contextos sociales y culturales en los que se encuentran inmersos los niños de los grados jardín y transición. Estas, a su vez, son consecuentes con lo que define la política pública de educación inicial en el país. Lo anterior supuso un distanciamiento de las orientaciones curriculares y metodológicas propuestas para primero y provocó ciertas tensiones entre los docentes de ambos grados. Por un lado, los maestros de grado primero argumentaban que al llegar a este los niños mostraban dificultades con la dinámica, en particular para entender y seguir las instrucciones para desarrollar las actividades en los tiempos establecidos y ajustarse a las normas y rutinas del aula. Esto genera, desde su perspectiva, una barrera que limita el cumplimiento del plan de estudios establecido para este nivel. Por su parte, las docentes de grado transición sentían presión al tener la responsabilidad de seguir el lineamiento educativo que rige la primera infancia y, además, cumplir con las demandas académicas y formativas exigidas por los docentes del grado primero. Esta situación hizo visible un problema con las transiciones escolares, pues en la institución no se propiciaban de manera armónica y los docentes de ambos ciclos sentían inconformidad por la forma como se daba este proceso.

### **Metodología**

La información recopilada fue analizada bajo una perspectiva cualitativa de investigación que reconoce que no hay una verdad absoluta a la que se pueda acceder, sino que la verdad es dependiente de quien se aproxima a investigarla y surge a partir de un trabajo conjunto entre el investigador y los participantes (Creswell y Poth, 2018; Packer, 2013). Desde el modelo de estudio de caso, se enfocó la mirada en conocer las percepciones alrededor de las transiciones escolares en un lugar concreto, en este caso el Colegio Manuelita Sáenz. El estudio de caso permite obtener un análisis en profundidad y una completa comprensión de la situación que tiene significado para los involucrados.

## Recolección y análisis de la información

Para la recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de transición y primero, que permitieron conocer las ideas sobre las transiciones escolares en la institución educativa y las dinámicas que se gestan alrededor de estas. Además, se desarrollaron grupos focales con los estudiantes de transición y primero, lo que permitió identificar los pensamientos de los niños frente al paso de un grado a otro y cómo lo experimentan.

Para el análisis de la información recogida se definió un listado previo de categorías, tomando como referente los objetivos planteados en la investigación y las perspectivas teóricas sobre la transición. Inicialmente, se transcribieron de manera literal las respuestas dadas por los participantes (docentes y estudiantes) en las entrevistas y grupos focales. Posteriormente, se realizó una codificación de datos usando estas categorías. Sin embargo, la información recolectada resignificó los códigos establecidos previamente, implicó formular categorías emergentes y, a la vez, organizar la información como se muestra en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. **Categorías para el análisis de la información**

Categoría	Descripción
Percepción y expectativas sobre la transición	Comentarios relacionados con el concepto de transición escolar. Ejemplo: “Entiendo la palabra como una etapa intermedia para afianzar un nivel que se pretende y un nivel que se viene [...], o sea, alistarse para el siguiente nivel, de acuerdo con unos objetivos, como algo que se va a alcanzar” (docente de 1.º # 3).
Emociones	Expresiones relacionadas con la forma en la que los docentes interpretan las emociones de los niños y con las manifestaciones de los niños sobre la transición. Ejemplo: “Pues, es que uno entra como en una dicotomía: uno es muy tiernito, pero sabe que tiene que ser duro porque se va a enfrentar a una profe dura. Entonces uno dice: ¿será que si soy muy tierna o soy muy lúdica de pronto afecte al niño a la hora que llegue a primero?” (docente de transición # 3).
Estrategias institucionales	Propuestas de los docentes de transición y primero para facilitar la transición. Ejemplo: “No solo reuniones, sino también que se nos diera la oportunidad del año anterior de realizar algunas actividades en conjunto [...], pues los niños al menos lo van distinguiendo a uno y, de pronto, si uno ha interactuado con ellos, es posible que de pronto haya un poco más de confianza” (docente de 1.º # 3).

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### *Percepción y expectativas sobre la transición*

En este apartado se dan a conocer las comprensiones que tienen los docentes respecto a las transiciones escolares, las cuales se construyen a partir de los saberes expresados en las entrevistas. Los docentes de transición y primero coincidieron en concebir la transición escolar como un paso que se da cuando los estudiantes se promueven de un grado o nivel escolar al siguiente. “Entiendo la palabra como una etapa intermedia para afianzar un nivel que se pretende y un nivel que se viene [...], o sea, alistarse para el siguiente nivel, de acuerdo con unos objetivos, como algo que se va a alcanzar” (docente de 1.º # 3).

En relación con estas comprensiones se constató que para los docentes de primero es importante que los niños que van a transitar a la primaria estén preparados desde transición y cuenten con ciertas habilidades para desarrollar las actividades propias del grado: “Considero que las características de un niño preparado para estar en primero es que él tenga el manejo de renglón, que sepa colorear bien, que ya conozca las primeras letras y también escriba palabras” (docente de 1.º # 4). Por el contrario, las docentes de transición distan de la opinión de los de primero y concuerdan en que este proceso no debe cimentarse en aprendizajes concretos. Más bien, consideraban que es relevante que el niño esté preparado desde aspectos propios del desarrollo emocional como la autonomía y la autorregulación: “Para mí no debería haber ninguna temática o ninguna asignatura aprendida para poder pasar a primero” (docente de transición # 4). “Para mí lo principal es la autonomía de un niño, que se sienta autónomo, seguro de sí mismo [...], más que la cantidad de conocimientos que tenga sobre lectura, escritura o matemáticas” (docente de transición # 1).

Sin embargo, los docentes de primero estuvieron de acuerdo con las docentes de transición al reconocer que para asegurar el éxito de la transición es necesario el desarrollo de habilidades sociales que les permitan relacionarse con las dinámicas del nuevo entorno, además de cierto grado de madurez para que el niño pueda asumir el cambio y las expectativas que va a encontrar en la primaria: “Bueno, las características de un chico de transición a primero: comprensión, ser un niño participativo, saber escuchar, inferir, ser propositivo, crítico, un niño también espontáneo” (docente de transición # 4). “Me imagino que

debe tener buenos modales y buenos hábitos para poder afrontar un nivel un poco más complejo” (docente de 1.º # 4).

Las docentes de transición expresaron una serie de expectativas frente a la labor de sus pares de primero, pues consideraban que de esta forma se propicia un entorno de aprendizaje flexible que apoya efectivamente la transición. En particular, señalaron la necesidad de crear un vínculo afectivo con los estudiantes por medio del conocimiento de las características del grupo escolar que transita, la posibilidad de establecer prácticas lúdicas y de relaciones sociales, y la disposición de un tiempo para que los niños reconozcan y se adapten al nuevo ambiente. Por ejemplo: “Un docente que reciba grado primero debe ser jovial y dispuesto a innovar, debe gustarle jugar con los niños y hablar con ellos” (docente de transición # 1).

Por su parte, las docentes de grado primero centran su quehacer en acciones que lleven al aprendizaje de la lectoescritura: “Para que podamos sacar mejor a estos chicos [...], cada día estarles exigiendo más en esa parte de la lectoescritura” (docente de 1.º # 1). También consideran importante la inclusión de conocimientos como parte fundamental del proceso: “A uno se le ocurren muchas cosas, muchas estrategias, para poder llevar el conocimiento al niño” (docente de 1.º # 3). Si bien mencionaron que para conocer a los niños recurren a interacciones con padres de familia y docentes de transición, reconocieron que los espacios de comunicación con los padres de familia no son suficientes: “Nosotros poco interactuamos con las familias, solo nos queda la reunión de padres” (docente de 1.º # 3). Debido a esto, ellos manifestaron que se comunican con los docentes de grado transición una vez los niños han pasado a primero: “En todos los colegios en los que he estado trato de tener comunicación, mucha comunicación, con las profesoras de transición” (docente de 1.º # 2).

En cuanto a la forma como los niños perciben esta transición, se encontró que los de grado primero no reportaron haber recibido mucha información respecto al cambio que iban a experimentar: “No, nos dijeron nada” (estudiante de 1.º # 2). Sin embargo, reconocían cierto grado de ilusión y motivación al respecto: “Me sentí como que iba a tener una profesora más bonita, más chévere” (estudiante de 1.º # 3). “Me puse feliz porque pensaba que iba a ser más grande” (estudiante de 1.º # 4).

Por otra parte, los niños de grado transición admitían conocer este paso escolar desde la idea de continuidad en el tránsito escolar: “Nosotros sabíamos porque la profe nos contó que íbamos a pasar a primero” (estudiante de

transición # 3). “Cada vez tenemos que llegar a un curso para ir a la universidad [...] porque después de transición sigue 1.º” (estudiante de transición # 2).

### *Las emociones en la transición*

Además de analizar las situaciones y emociones que acompañan la transición, valiéndose de las percepciones de los docentes respecto a situaciones vividas por los niños al pasar a grado primero, se analizaron las emociones de los niños por medio del diálogo entablado con ellos en los grupos focales. Las docentes de transición expresaron cómo la parte emocional del niño se ve involucrada y coinciden en que para los niños esta experiencia de transición hacia la primaria es una meta importante que experimentan con ilusión y expectativa:

Pues en sí, en transición ellos se sienten felices de pasar a primero. Ellos no muestran inseguridad, sienten como esa alegría de ser los niños grandes, de que ya por fin están en primero; los papás los incentivan mucho para ese cambio y entonces ellos se sienten dichosos. (docente de transición # 1)

En contraste con esas emociones positivas que se notan en los niños que se van a enfrentar la transición, las docentes señalan que estos se enfrentan a la necesidad de establecer vínculos afectivos con los nuevos docentes y que extrañan los vínculos con los de transición, caracterizados por la cercanía, la seguridad y el afecto: “Yo en todos los grupos que he tenido los veo muy amorosos y a algunos como muy introvertidos, muy aislados, extrañan mucho a su maestra” (docente de 1.º # 3). “Cuando ellos inician vienen a buscarme en transición y me abrazan, y a veces los niños que nunca fueron afectuosos conmigo de un momento a otro se tornan muy cariñosos” (docente de transición #1).

Además de lo anterior, el género y las expectativas frente a la masculinidad fueron referidos como un factor importante, pues los niños que llegan a primaria encontraban hombres como docentes, con lo cual se enfrentan a la necesidad de encontrar nuevas maneras para manifestar la cercanía y el afecto que se distancian de lo que típicamente encontraban con las docentes de transición, que eran mujeres. Los docentes coincidieron en que esto puede generar reacciones emocionales en los niños, como timidez e inseguridad para comunicarse:

En el caso de los hombres es más complicado el tema del abrazo y eso porque lamentablemente se presta para malas interpretaciones. Yo recién entrado, pues lo veía normal, pero las profes me estaban diciendo: “Oiga, como que no” porque no falta el papá que malinterpreta el beso en la mejilla [...]. (docente de 1.º # 2)

[...] y, además, le cambian la profesora de un momento a otro que venía en un trabajo muy bueno con ellos. Entonces, claro, se sienten cohibidos pues han durado hasta 2 meses para que yo les conozca la voz. Ni siquiera hablan porque sienten miedo. Eso los afecta emocionalmente hartó; cualquier cambio. Entonces me imagino, no sé, ustedes que son profes de primaria que saben cómo es que los cambios hay que trabajarlos más emocionalmente y las mujeres, que son más maternas que nosotros. (docente de 1.º # 4)

Dos testimonios más que revelan las reacciones emocionales en los niños: “Vienen de un ambiente en el que las compañeras de primera infancia son más maternas, más tiernas, más cariñosas y están de pronto como más al pendiente de cada chico” (docente de transición # 4). “En el ciclo inicial somos como muy maternas” (docente de transición # 2).

Estas narrativas mostraron que los docentes identifican cambios en el aspecto emocional de los estudiantes, reconociendo que, para estas edades, este cambio trae consigo una revolución de sentimientos y emociones que son muy notorios al pasar a grado primero.

Por su parte, los niños describieron en el diálogo las emociones que vivían en grado transición y destacaron la importancia que estas tenían en su proceso escolar, pues denotan los lazos de afecto que sostienen con su docente: “La profe de transición nos daba muchos abrazos y nos quería mucho” (estudiante de 1.º # 4). “Es que ella siempre es muy cariñosa con nosotros, muy buena profesora porque es muy buena con nosotros” (estudiante de transición # 5).

Para el caso de los niños de grado primero, en sus percepciones frente a las relaciones entabladas con las docentes de este, manifestaron desagrado o inconformidad ante algunas situaciones de la cotidianidad que son manejadas de manera contrastante con lo que era usual en transición: “A mí no me gustan unas profes tan bravuconas porque son muy regañonas [...]” (estudiante de 1.º # 4). Otros niños fueron no menos drásticos:

A mí no me gusta que la profesora es como olvidadiza porque un día estábamos ahí en clase y nos puso la fecha y dizque 2020, entonces yo puse del 2018 y cuando yo le dije a la profesora, borró toda la fecha. (estudiante de 1.º # 3)

En primero ya han cambiado, ahora la profesora nos está cambiando muchas cosas, como cuando nos gritan si llegamos tarde. Antes llegábamos tarde y la profesora nos saludaba, nos sentábamos, pero no nos ponían un uno, ni ninguna cosa, pero ahora nos colocan un uno en algo. (estudiante de 1.º # 6)

En cuanto a las emociones relacionadas con el aprendizaje, los niños de transición manifestaron sentirse atraídos y motivados por las actividades y por las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes de este nivel, en tanto les permiten participar activamente y disfrutar del entorno escolar: “Una vez fuimos a sembrar plantas” (estudiante de transición # 3). “Nos lee cuentos, nos deja tareas muy bonitas y fáciles, a veces nos deja tareas para escribir, también para decorar cosas, echarle escarcha, para colorear, para hacer experimentos, para pintura, todo; esas son las tareas más favoritas” (estudiante de transición # 4).

Por el contrario, los niños de primero expresaron no sentirse a gusto con las estrategias utilizadas por sus docentes y, en general, las describieron como más complejas y ajenas a la lúdica. Además, los niños señalaron cómo se limitan en la participación y se encuentran actividades que se centran en contenidos específicos: “A mí casi no me gustan los dictados porque casi no escribo las palabras, es que no las escribo bien, porque nos ponen palabras redificiles” (estudiante de 1.º # 1). Otro alumno expresó:

No me gustan los ejercicios de atención porque los borran, o sea, que colocan en el tablero 10 palabras y nos dan 10 minutos para mirar y después las borran y la profesora dice ya, y toca 10 minutos para hacerlo, o sea, recordar las palabras. (estudiante de 1.º # 8)

Adicionalmente, dichas estrategias metodológicas suscitan en los niños de primero sensaciones de añoranza vinculadas a las vivencias experimentadas en grado transición: “Yo extraño mucho la profe porque cuando terminábamos las tareas ella nos dejaba salir y jugar con el armatodo” (estudiante de 1.º # 5).

“La profesora [de transición], nos hacía actividades muy divertidas y siempre nos hacía algo bonito” (estudiante de 1.º # 7). “Yo quería estar solo en transición porque la profe [...] alzaba las mesas y nos poníamos a jugar con los juguetes” (estudiante de 1.º # 1). “En transición nos hacían como que, o sea, un día nos hicieron una pijamada, es decir, nosotros llevamos pijama y nos llevamos un peluche” (estudiante de 1.º # 3).

Los estudiantes de primero reconocieron diferencias en la evaluación entre ambos grados. Señalaron que en transición las docentes hacían uso de símbolos o autoadhesivos para calificarlos, mientras que en primero se usaban números: “En transición nos calificaban con caritas y en primero nos califican con 2 o 3. Las caritas felices era que uno se sacaba buena nota” (estudiante de 1.º # 1). En efecto, la valoración del aprendizaje de los niños en primero se da mediante una escala numérica de 1 a 5 y los testimonios de los niños reflejaron su comprensión de que existe un concepto asignado para cada número: “1 como que mal, 2 todavía mal, 3 más o menos mal, 4 como que bien, 5 superbién” (estudiante de 1.º # 6). Además, los niños manifestaron identificarse y sentirse a gusto con la evaluación establecida en grado transición, pues esta se relacionaba con las emociones: “Con caritas, porque me identifico más con las caritas” (estudiante de 1.º # 7). “Que califican mi nota, o sea feliz” (estudiante de 1.º # 6).

Los testimonios de los niños revelaron las brechas entre las actividades, estrategias y formas de evaluación de cada grado, que implican diferentes dinámicas alrededor de los objetivos de formación. Las docentes reportaron que, al no haber posibilidad de pérdida de año en transición, las docentes no sienten presiones y se preocupan más por evaluar el desarrollo infantil, mientras que en primero deben cumplir con los requerimientos estrictos del plan de estudios al pie de la letra y eso hace que la evaluación sea más rígida. Es la pérdida del año escolar una de las situaciones que requiere reflexión en las intencionalidades de la evaluación, no porque ese no pueda ser un hecho, sino por la cantidad de variables intervinientes en el desempeño que no siempre es sinónimo del aprendizaje.

Es importante resaltar el papel de las emociones en la transición, puesto que, tanto desde la perspectiva docente como desde la de los niños, son un indicador de la forma como los niños se movilizan en el tránsito de un grado a otro, visibilizando relaciones mediadas por el apego, la disposición de espacios, recursos y tiempos adecuados y brindando puntos de partida para acompañar

la transición escolar en la institución. La información recogida en los relatos de los docentes y los niños sugiere que dichas emociones reflejan una ruptura entre los dos grados, dejando ver un distanciamiento en términos de afectividad, confianza y seguridad que los niños tejen con su profesor en cada contexto.

### *Estrategias y expectativas institucionales*

Se examinaron las estrategias o acciones institucionales que los docentes llevan a cabo durante la transición escolar a grado primero. En este aspecto, los docentes de ambos grados manifestaron que se ha iniciado un trabajo institucional relacionado con el tema. Sin embargo, sentían que se debían realizar más acciones encaminadas a fortalecer el tránsito escolar en el nivel interno. No obstante, refirieron haber generado estrategias individuales que buscan comprender y mejorar los procesos de los niños en el paso de un grado a otro: “Digamos que en la institución se ha dado como el comentar nosotras qué hacemos desde primera infancia [...], pero considero que faltan muchísimas más cosas para que se pueda dar esa transición” (docente de transición # 3). “Hasta ahorita creo que se está iniciando, la verdad. Pero se está empezando a pensar en eso [...]. Yo, por ejemplo, tengo comunicación con la profe de transición, le pregunto por casos específicos” (docente de 1.º # 2). “Estuve hablando con la profe [...] de los niños que yo tengo [...], si son niños que tienen problemas para hablar, para escribir, tienen la atención dispersa” (docente de 1.º # 3).

Para los niños de transición estas estrategias individuales fueron insuficientes, pues se generaron apreciaciones del tránsito escolar que los prevenían en la relación con su docente y sus compañeros, y en el desarrollo de las actividades: “Va a ser un poco brava, feliz nos va a poner demasiadas planas, puede ser muy mandona, puede poner muchas tareas” (estudiante de transición # 1). “Pueden ser muchos compañeros que nos pegan, le decimos a la profe y ella puede ser muy regañona” (estudiante de transición # 4).

Algo similar sucedía con los niños de grado primero que no percibían el impacto de las estrategias de sus docentes para facilitar la transición, pues asumían la propuesta de grado primero muy distante de lo que hacían en grado transición en cuanto a complejidad y aumento de actividades: “Es que ya son cosas más avanzadas, que solo nos explican una vez, entonces es diferente, en transición

explicaban más” (estudiante de 1.º # 2). “Los cuadernos de transición estaban un poco más vacíos y ahora nos ponen más cosas” (estudiante de 1.º # 3).

Se ha identificado que, a pesar de los esfuerzos que se han hecho desde el MEN, no existe una propuesta institucional para la transición escolar. Sin embargo, los docentes de transición y de primero se refirieron a algunas acciones que podrían empezar a generarse como apoyo en este proceso. Estas se centran en tener el tiempo suficiente para hacer reuniones o jornadas pedagógicas en las cuales se desarrolle una armonización curricular desde el plan de estudios; llevar a cabo intercambios de saberes, prácticas y experiencias en los que se promueva la vinculación de los docentes de transición y primero, así como de los sistemas familiares; llegar a acuerdos para reconocer el desarrollo integral de los niños y fortalecer las interacciones docente-estudiante: “La profe de primero puede tener estrategias muy buenas que tal vez yo no conozco, o la profe de primero no conoce algunas estrategias que yo le puedo brindar y hacer ese conocimiento de saberes” (docente de transición # 3). “Hacer reuniones más periódicas [...]; aquí la reunión fue de 10 minutos y ya” (docente de 1.º # 2). “Que hubiera un acompañamiento de los padres, que tuviéramos más relación con los padres, porque el rompimiento es muy abrupto [...] y ya la relación con los padres no es tan cercana” (docente de 1.º # 3).

Las docentes coincidieron en afirmar que es importante tener el tiempo y el espacio para diseñar las estrategias y acordar expectativas que pueden aportar para la construcción de una propuesta institucional que apoye las transiciones armónicas. También, que ellas deben estar basadas principalmente en el reconocimiento de la transición como elemento que garantiza la continuidad y permanencia de los niños en el sistema escolar. Así mismo, coincidieron en la importancia de desarrollar esas acciones desde el diálogo, la armonización curricular, el intercambio de saberes, la vinculación con la familia y la interacción continua entre docentes y estudiantes.

## Discusión

El estudio realizado tuvo como finalidad conocer las percepciones sobre el paso escolar de transición al grado primero en la Institución Educativa Manueleta Sáenz. Los resultados mostraron que esta es entendida y asumida por los

docentes desde una perspectiva tradicional centrada en las habilidades de los niños, en tanto esperan que sean estos los que estén preparados y cuenten con determinadas habilidades para asumir el siguiente grado escolar (Graue, 1993; Wesley y Buysse, 2003). Este hallazgo sugiere que hay una distancia con respecto a la perspectiva bioecológica propuesta por Pianta y Rimm-Kaufman (2008), ya que es la articulación entre los diferentes contextos lo que debe asegurar que los niños cuenten con las estrategias y herramientas que les permitan movilizarse sin dificultad en dicha transición. Este planteamiento ha sido reconocido por el MEN con la estrategia “¡Todos listos!” en la que se plantea la necesidad de preparar el camino para que los niños logren dar exitosamente este paso, involucrando en el proceso tanto al componente familiar como al físico (infraestructura, materiales y recursos) y al pedagógico. Aunque existe esta propuesta para promover las transiciones armónicas en el contexto nacional, los resultados de este estudio reflejaron que esta no es conocida por los docentes de la institución o que no tiene el impacto que debería tener y, como consecuencia, no se están llevando a cabo estrategias que permitan la preparación y disposición del ambiente para recibir y acoger a los niños en su paso de un grado a otro. Además, este estudio sugiere que hay discontinuidades entre los referentes nacionales para cada grado, que se manifiestan en las percepciones que los docentes tienen sobre los objetivos de formación que se deben asegurar en cada nivel.

Los docentes resaltaron la necesidad de crear vínculos entre transición y primero para cerrar la brecha existente entre ambos. Esto concuerda con lo expuesto por Abello Correa (2008), quien argumenta que cuando se generan condiciones para que los maestros de los diversos grados realicen trabajo colaborativo, se crea una efectiva estrategia en torno a la transición. Al compartir enfoques y la comprensión del desarrollo de los niños en el tránsito escolar, se posibilita que los maestros construyan prácticas asertivas que tomen en cuenta las percepciones y necesidades de los niños.

La Institución Educativa Manuelita Sáenz ha iniciado un proceso interno que busca abordar el tema de las transiciones escolares, en especial en el paso de los niños de grado transición a primero. En este sentido, han desarrollado algunas actividades como encuentros entre los docentes de los dos grados y armonización curricular. Sin embargo, las docentes coinciden en que los esfuerzos realizados no son suficientes. Por lo anterior, se reconoce este ejercicio

investigativo como el primer paso para empezar a abordar el tema de las transiciones, no solo en el Colegio Manuelita Sáenz, sino en los demás entornos escolares donde estas puedan tener lugar.

A partir del trabajo realizado se presentan algunas propuestas de acompañamiento en el paso de los niños de grado transición a primero, enmarcadas en la perspectiva ecológica (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008) la estrategia “¡Todos listos!” (MEN, 2015) y alineadas con las expectativas de los docentes de la institución:

- Construir un plan de acompañamiento a la transición que permita hacer seguimiento a las acciones que se están realizando para favorecer el tránsito escolar.
- Desarrollar un proceso de armonización curricular entre los docentes de los dos niveles para promover el intercambio de saberes, de experiencias pedagógicas y evaluación.
- Crear espacios para que los docentes se familiaricen con la perspectiva bioecológica sobre las transiciones en el sistema educativo, puedan diferenciarla de la perspectiva tradicional y comprender la importancia de asegurar una transición armónica para el desarrollo de los niños.
- Propiciar espacios de sensibilización docente frente a la manera como el niño vivencia los cambios al transitar a grado primero.
- Facilitar experiencias durante el cuarto período escolar que les permitan a los niños y padres de familia de grado transición familiarizarse con los docentes, espacios y dinámicas pedagógicas de grado primero (MEN, 2015).
- Realizar acompañamiento formativo a docentes y padres en un espacio común al inicio del año escolar para desarrollar una cultura de la transición que permita identificar cuál es el rol de cada agente en el proceso de ajuste de los niños en cuanto a los nuevos tiempos, espacios y prácticas pedagógicas (MEN, 2015).

Se espera, con esta propuesta, ampliar la mirada sobre la transición escolar, de la cual ahora se entiende que, además de ser un proceso de cambio, implica nuevas experiencias en cuanto a actividades, situaciones, espacios e interacciones, donde se debe reconocer lo que el niño siente al enfrentar retos que le son

desconocidos; por lo tanto, cada ambiente ( familia, escuela y comunidad) debe crear las condiciones para potenciar una transición armónica.

Además, se invita a ampliar la mirada sobre las expectativas que se tienen en relación con los estudiantes, pues desde allí se hacen palpables las singularidades que hacen parte de su humanidad dentro de este proceso, lo cual implica comprender la necesidad de que en la escuela se reconozca esa diversidad de pensamientos, emociones, sensaciones, necesidades e intereses que reposan en cada uno de los sujetos para que se tengan en cuenta y se valoren las experiencias únicas que atraviesan mientras transitan de un ambiente escolar a otro.

### **Limitaciones de la investigación**

La recolección y el análisis de los datos se llevaron a cabo con la participación de un equipo de investigación, del cual dos de las integrantes son parte de la planta docente de la institución estudiada. En todo momento se trianguló la información. Además, los resultados de este estudio no se pueden generalizar para los docentes y estudiantes de grado transición o primero de todas las instituciones educativas, puesto que la investigación se dio en un contexto determinado. Sin embargo, este estudio contribuye a las discusiones sobre la calidad de la educación inicial al poner de manifiesto la manera en la que un grupo particular de docentes y niños vive la transición de preescolar a primaria. El caso de la Institución Educativa Manuelita Sáenz señala la importancia de mejorar los esfuerzos del MEN para promover las transiciones armónicas a la primaria y la necesidad de suscitar discusiones y reflexiones acerca de este tema entre los docentes en formación y en ejercicio.

### **Referencias**

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido* [tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/536>
- Bernstein, B. (1974). *Class, Code and Control, Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Creswell, J. W., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. SAGE.
- Dahlberg, G., y Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och Skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats [Preescolar y escuela. Dos tradiciones diferentes y visiones de un encuentro]*. HLS Förlag.
- Dockett, S., y Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). <https://ecrp.illinois.edu/v3n2/dockett.html>
- Dockett, S., y Perry, B. (2003). The Transition to School: What's Important? *Educational Leadership*, 60(7), 30-34. <https://www.ascd.org/el/articles/the-transition-to-school-whats-important>
- Fundación Bancolombia, Gómez Flórez, A., Pardo, D. F., Valles, J., Torrado, M., Yañez, H., Salazar, A., García, J. F., Maldonado, H., Guevara, M., Velasquez Ossa, A., Naranjo Loaiza, J., y Serna Murillo, M. C. (2015). *Modelo de transiciones exitosas en la primera infancia de la Fundación BanColombia: todos los niños y niñas transitan y los entornos se articulan para acogerlos. Guía de acompañamiento para su implementación*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5718>
- Graue, M. (1993). *Ready for What? Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten*. New York Press.
- Kagan, L., y Tarrant, K. (2010). *Transitions for Young Children. Creating Connections Across Early Childhood Systems*. Brookes Publishing Company.
- Kraft-Sayre, M. E., y Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, and Schools*. University of Virginia. <https://eric.ed.gov/?id=ED479280>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. n. o 41.214.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., y Frey, T. (2015). *Measures with Positive Impact on Transition from Kindergarten to School – A Systematic Review*. Knowledge Center for Education.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://bit.ly/43Ah1lu>
- O'Brien, M. (1991). *Promoting Successful Transition into School: A Review of Current Intervention Practices*. Kansas University. <https://eric.ed.gov/?id=ED374921>

- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.
- Pianta, R. C., y Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' Observations about their Children's Transitions to Kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ586491>
- Pianta, R. C., y Rimm-Kaufman, S. (2008). The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. In K. McCartney; D. Phillips (eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 490-507). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
- Searle, J. (1969). *Actos del habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini.
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Wesley, P., y Buysse, V. (2003). Making Meaning of School Readiness in Schools and Communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351-375. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00044-9)
- Yoshikawa, H., y Ponguta, L. A.; Kagan, S. L. (2017). *Analytic Plan for the Colombia Early Learning Quality Instrument (CELQI) and MELQO Child Development and Learning (CDL) Assessment*. Report submitted to the Colombia Ministry of Education.