

Transición de preescolar a primaria: perspectiva familiar en República Dominicana

Transition from preschool to elementary school: family perspective in Dominican Republic

 **Emelinda Padilla Faneytt** | Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana

Cómo citar: Padilla-Faneytt, E. (2025). Transición de preescolar a primaria: perspectiva familiar en República Dominicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6251>

Resumen

La transición de educación inicial a primaria afecta cognitiva, académica, social y psicológicamente a todos los participantes del proceso educativo en el corto y largo plazo. Esta transición ha sido ampliamente estudiada en el ámbito internacional, pero no se ha analizado en República Dominicana desde la perspectiva familiar. Este estudio busca analizar, cualitativamente, la percepción de la transición de preescolar a primaria de padres de Santo Domingo, República Dominicana. Es un estudio de casos exploratorio y cualitativo. Se realizaron entrevistas y grupos focales a 178 participantes de una escuela pública y una privada entre 2021-2023. Los datos se analizaron usando el programa MAXqda®, la triangulación y la comparación constante. Los participantes perciben la transición como un proceso educativo que afecta a niños y familias emocional, social,



cognitiva y académicamente. Sostienen que la escuela es la principal responsable de la adecuada implementación de la transición. Aunque realizan actividades para apoyar la transición en el hogar, los padres reconocen que no se involucran en las actividades escolares de transición debido a la falta de información y formación. Por tanto, es necesario desarrollar programas de educación familiar y diseñar materiales educativos sobre la transición.

Palabras clave: educación de la primera infancia, enseñanza primaria, participación de los padres, articulación educativa.

Abstract

Transition from preschool to elementary school affects cognitive, academic, social, and psychologically everyone involved in the teaching process at present and in the future. This transition has been examined internationally, but no study has been conducted from the family's perspective in the Dominican Republic. This paper aims to analyze Dominican parents' perceptions on the transition from initial elementary school. In this exploratory and qualitative case study, interviews and focus groups were conducted with 178 participants from a public and a private school between 2021-2023. Data were examined using the MAXqda® program, triangulation, and constant comparison. It was found that transition is considered an educational process that fully affects children and their families, regarding emotional, social, psychological, and academic aspects. They perceive that school is primarily responsible for properly attending to this transition. Even though they carry out some activities to support the transition at home, they admit they do not get involved in transition school activities due to a lack of family training. Therefore, they

propose to develop family education programs and design educational materials on the transition for parents.

Keywords: Primary Education, Early childhood education, Parent participation, Educational articulation.

Introducción

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que estudia la transición escolar en República Dominicana. Tiene como propósito analizar cualitativamente las percepciones, actitudes y prácticas de los miembros de la familia relacionadas con la transición de preescolar a primer grado.

La transición escolar es un proceso normal, no lineal, dinámico y continuo que viven los involucrados en el proceso educativo al cambiar de un grado a otro (Daniel et al., 2017).

Sin importar cuán diferentes sean los sistemas educativos, el ingreso a la escuela es una fase significativa en el desarrollo de niños, escuelas y familias (Fabian y Dunlop, 2007).

Suele ser muy intenso, exigente, complejo y, eventualmente, problemático. Vista la transición como práctica de continuidad, contempla actividades de adaptación, inducción y negociación entre los involucrados de los cambios espaciales, ambientales, pedagógicos, normativos, funcionales y sociales (Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020).

Algunos modelos teóricos explican la transición educativa (Balduzzi et al., 2019). La mayoría se basan en el Modelo Bioecológico de Desarrollo Humano (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Según este modelo, el niño se desarrolla influenciado por su contexto sociocultural (su educación preescolar, escuela, familia, hogar, vecindario, etc.).

Estos componentes contextuales se constituyen en sistemas ambientales que interactúan entre sí: microsistemas, mesosistemas, macrosistemas, cronosistemas y exosistemas,

donde se desenvuelven los niños durante su proceso educativo (Bagué, 2019; Fabian y Dunlop, 2007; Li y Hung, 2019; Webb et al., 2017).

Los microsistemas incluyen las interacciones del niño con las personas y el medio ambiente en la escuela y en el hogar; los mesosistemas comprenden las interacciones entre los dominios involucrados en el microsistema, las relaciones entre la escuela y el hogar; por su parte, el macrosistema se refiere a cómo las políticas sociales y educativas afectan e influyen en lo que ocurre en los microsistemas y mesosistemas; el cronosistema se centra en la interacción entre los diversos sistemas y cómo se afectan entre sí con el tiempo; finalmente, el exosistema contiene los entornos en la que el niño no participa activamente pero tiene un profundo efecto en su desarrollo (Bagué, 2019; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Li y Hung, 2019; Webb et al., 2017).

Según este modelo, el niño está en proceso no lineal de apropiación significativa de su entorno; por ello actúa sobre este, lo reestructura en el mismo nivel o en uno más complejo. En la transición de preescolar a primaria, los niños son influenciados por estos sistemas ecológicos y sus interacciones (Bagué, 2019).

A partir de este modelo, Rimm-Kauffman y Pianta (2000) proponen el Modelo Ecológico y Dinámico de Transiciones. Este enfatiza la importancia del niño, los contextos en los que se encuentra (escuela, vecindario, hogar), sus relaciones y cómo estas relaciones cambian con el tiempo. En este sentido, la transición de los niños a la escuela está influenciada por sus experiencias familiares, escolares y sociocomunitarias, y las conexiones entre estos sistemas a lo largo del tiempo (Rimm-Kauffman y Pianta, 2000). Por otro lado, el Enfoque de Transición del Desarrollo Familiar de Griebel y Niesel (2013) ha servido de base para el abordaje de la transición desde la perspectiva familiar, pues

permite comprender los cambios en las relaciones familiares cuando los roles individuales se reorganizan y transforman como resultado de una transición. Se trata de un enfoque constructivista de múltiples perspectivas que define las transiciones como un conjunto de transformaciones socialmente arraigadas y dominadas por los procesos de aprendizaje de los individuos involucrados, que supone una responsabilidad compartida y un esfuerzo constructivo conjunto de todos los involucrados (Griebel y Niesel, 2013; Webb et al., 2017).

Desde la perspectiva ecológica, en el proceso de transición del niño a la escuela, todos los miembros de la familia están en transición (Webb et al., 2017). Hogar, centro de cuidado, preescolar y escuela son sub-sistemas por donde el niño transita, que lo afectan y, a su vez, se ven afectados por el paso del niño (Kraft-Sayre y Pianta, 2000).

Para Robinson y Tyler (2020), la transición puede impactar globalmente al estudiantado y su familia, desde la perspectiva social, psicológica, emocional y académica (Robinson y Tyler, 2020; Su et al., 2020).

Por otro lado, el modelo transgeneracional de la transición de Turunen y Dockett (2013) explica la influencia de las percepciones y narrativas de los padres en cómo experimentan y afrontan las transiciones educativas de sus hijos (Turunen y Dockett, 2013; Webb et al., 2017), su participación en las prácticas escolares y en el hogar y la calidad de las interacciones padre-hijo (O'Kane, 2016).

Hay acuerdo en que la transición educativa debería abordarse integralmente, desde múltiples perspectivas y dimensiones (Bagué, 2019; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Griebel y Niesel, 2013; Kraft-Sayre y Pianta, 2000; Turunen y Dockett, 2013; Webb et al., 2017), la familia debe asumir corresponsabilidades puesto que tiene un rol esencial para

lograr que la transición se dé exitosamente (O’Kane, 2016), y el trabajo articulado entre los sistemas sociales, familiares y escolares empodera a los padres a tomar responsabilidades, involucrarse en la educación de los niños y contribuir con la toma de las mejores decisiones (Li y Hung, 2019; Tao et al., 2019).

Por consiguiente, algunos estudios recomiendan que la familia reciba formación en la transición escolar y participe en la planificación y ejecución de actividades escolares y extraescolares dirigidas a favorecer la articulación entre grados y la formación integral del alumnado (Webb et al., 2017). Viskovic y Višnjić-Jevtić (2020) sugieren que los programas de formación mejoren las actitudes, las creencias y las prácticas de los padres en la transición de sus hijos (Apostolou y Stellakis, 2020).

Algunos estudios han evaluado el impacto de la implementación de programas de educación familiar en la transición a primer grado. Sus resultados indican que, cuando han sido formados para la transición, los padres pueden contribuir con la articulación exitosa entre preescolar y primer grado (Balduzzi et al., 2019; Correia y Marques-Pinto, 2016; Shinali, 2020).

Estudios previos basados en el modelo transgeneracional (Turunen y Dockett, 2013; Webb et al., 2017) y el ecológico (Bagué, 2019; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Griebel y Niesel, 2013; Kraft-Sayre y Pianta, 2000; Turunen y Dockett, 2013; Webb et al., 2017) han observado que, en el ámbito familiar, se transmiten espontáneamente emociones y actitudes hacia el nuevo grado (Turunen y Dockett, 2013; Webb et al., 2017); se generan percepciones sobre el tránsito hacia primer grado y sus implicaciones (Hosokawa y Katsura, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su et al. (2020). Si la transición se conceptúa como una experiencia negativa, traumática y difícil, podría predisponer negativamente a

los niños, lo cual puede generar inseguridad, ansiedad y miedo; retrasar y ralentizar la adaptación, convirtiendo la transición en un proceso traumático, problemático y difícil (Li y Hung, 2019).

De ahí la importancia de analizar, como proponen Correia y Marques-Pinto (2016) y Tao et al. (2019), las percepciones, actitudes y prácticas de los padres sobre la transición, los factores que favorecen o entorpecen el éxito de este proceso, el papel de la familia y el contexto educativo y sociocultural del niño, sus expectativas sobre los hijos y la escuela. Se han realizado algunos estudios para explicar las perspectivas familiares de la transición en el ámbito internacional, basados en su mayoría en el enfoque ecológico.

Wilder (2019) halló que las interacciones en el ámbito social y familiar, las desigualdades socioeconómicas, el origen étnico, el nivel de escolarización, el estatus migratorio de los miembros de la familia, la experiencia de los niños en preescolar y las condiciones de la escuela influyen en el éxito de la transición.

Otros estudios encontraron una asociación significativa entre el involucramiento de la familia en el proceso educativo, el éxito de la transición y desempeño académico de los estudiantes (Balduzzi et al., 2019; Tao et al., 2019). Wildenger y McIntyre (2011), Wickett (2017) y Lau (2014) observaron escasa participación de los padres en las actividades de articulación, falta de comunicación con los docentes y ausencia de programas de educación familiar que los formen para ayudar a sus hijos para la transición. Por su parte, Lau (2014) y Fridani (2021) hallaron que la participación de los padres se limitaba a desarrollar en los niños competencias y normas en el hogar que los prepare para primaria. En cambio, Kaplun et al. (2017) encontraron que las familias participaban para evitar que

sus niños tuvieran experiencias negativas en primer grado, similares a las suyas cuando vivieron la transición.

Por otro lado, Griebel et al. (2017) hallaron una asociación significativa entre las experiencias escolares positivas previas relacionadas con el ingreso a primer grado de las madres y su participación en la transición de sus hijos. Daniel et al. (2017) encontraron que los padres con una percepción positiva de la escuela y los programas académicos tenían un mayor la participación en las actividades escolares. Ring et al. (2016) observaron que, para los padres, las visitas al salón de primero, previo al inicio del año escolar, favorecen la transición. Recchia y Bentley (2013) encontraron que los padres perciben que las competencias y habilidades adquiridas en preescolar ayudan a transitar con éxito a sus nuevos y más estructurados entornos escolares. Lau (2014), Wickett (2017), Kaplun et al. (2017), Fridani (2021) hallaron que, desde la perspectiva familiar, la comunicación efectiva y asertiva entre el sistema escolar y el sistema familiar (en términos del modelo ecológico) es esencial para lograr el éxito de la transición en términos de asistencia, permanencia, promoción escolar, nivel de satisfacción, rendimiento académico, el éxito escolar (Tao et al., 2019), disminución de la repitencia escolar y los problemas de comportamiento (Li y Hung, 2019). En cambio, Ring et al. (2016) encontró que los padres consideran que la matrícula por clase, la actitud del profesorado, la normas y las exigencias académicas eran factores obstaculizadores.

En síntesis, siguiendo a Kaplun et al. (2017) y Griebel et al. (2017), las percepciones, las actitudes y la formación de los padres, las emociones que transmiten, la calidad de la comunicación con los docentes y con los niños y su participación en las prácticas educativas tienen un efecto significativo en la transición.

Por consiguiente, se requiere diseñar e implementar programas sobre transición escolar para formar a los miembros de la familia. Esto requiere, necesariamente, hacer investigación sobre las preocupaciones, problemas y expectativas de los padres, que sirvan de base para diseñar programas de educación familiar que mejoren su participación en la práctica educativa, para contribuir con la transición exitosa entre preescolar y primaria (Tao et al., 2019).

Aunque ha recibido bastante atención internacionalmente, se han realizado pocos estudios sobre las perspectivas familiares en República Dominicana. Hasta ahora solo un estudio ha analizado la participación familiar en la transición entre estos dos niveles, pero basado en el enfoque de investigación cuantitativa. Autor (2022b) observó que los padres promovían que sus hijos participaran en actividades de nivelación, campamentos vacacionales y talleres de tareas dirigidas para desarrollar la alfabetización inicial y las operaciones matemáticas básicas. En el hogar, crean rutinas de trabajo que simulan las actividades de primer grado. De esta manera, los preparan para primer grado.

Para contribuir con esta discusión, en este trabajo se examinan cualitativamente las expectativas, preocupaciones y experiencias de los padres relacionadas con la transición, las percepciones sobre los factores que afectan el éxito del proceso educativo de sus hijos y el papel de la formación familiar para mejorar la transición en República Dominicana.

Método

Se realizó una investigación cualitativa, exploratoria, con un diseño de estudio de casos, para analizar e interpretar las percepciones de los miembros de la familia sobre la

transición educativa del nivel de preescolar al primer grado en escuelas de Santo Domingo, República Dominicana, en los años escolares 2021-2022 y 2022-2023.

Grupo de estudio

Se seleccionó una muestra intencionada constituida por 178 padres y madres con hijos en el nivel de educación inicial y en primer grado de dos instituciones educativas, una pública (n=116) ubicada en un sector urbano marginal de ingresos bajos (codificada como A) y una privada (n=62) ubicada en una comunidad urbana de clase media alta (codificada como B). se incluyó a todos los padres/madres de dos secciones de preprimario (niños de 5-6 años) (n=76) y dos de primero (niños de 6-7 años) (n=102), una de cada institución. El tamaño de la muestra parece ser suficiente para los fines del presente estudio. Se incluyeron padres y madres que dieron su consentimiento informado, estuvieron dispuestos a participar voluntariamente en la investigación y asistieron a los centros escolares los días de las entrevistas y los grupos focales.

La Tabla 1 compara las características de ambas submuestras. En general, tienen perfiles demográficos, institucionales y académicos similares. 92% son mujeres; sus edades oscilan entre 23 y 55 años. 75% son casadas y 55% tienen grado universitario e ingreso mensual superior a US\$400.

Tabla 1. Descripción comparativa de la muestra

Variable	Centro	Centro público	Centro privado
Demográficas			
Muestra	n=116		n=62
Ingresos ≥ USD400	45%		65%
Género	90% mujeres		85% mujeres
Estado civil	60% casadas		80% casadas
Formación académica	40% con título universitario		65% con título universitario
Edad	23-55 años		26-50 años
Institucional			
Participación de la comunidad educativa	Sí		Sí
Tipo de gestión institucional	Participativa y democrática		Participativa y democrática
Modalidad administrativa	Descentralizada		Descentralizada

Matrícula	26-32 estudiantes por clase	12-15 estudiantes por clase
Currículo	Diseño Curricular Dominicano	Diseño Curricular Dominicano
Pedagógico		
Modelo pedagógico	Enfoque humanista, constructivista histórico-cultural	Enfoque humanista, constructivista histórico-cultural
Metodología de enseñanza	Enseñanza basada en competencias	Enseñanza basada en competencias
Formación docente	Acompañamiento pedagógico sobre temas generales	Formación docente convencional sobre temas generales
Educación familiar	Reuniones anuales, de fin de curso escolar	Reuniones anuales, de fin de curso escolar
Planificación conjunta	No sistemática ni institucional	No sistemática ni institucional
Estrategia de enseñanza	Por proyectos en inicial y por áreas en primero	Por proyectos en inicial y por áreas en primero
Inducción para niños y familias	Sí	Sí
Visitas a los salones de primaria	Sí	Sí
Adecuación del espacio físico y el mobiliario	Sí	Sí
Actividades de transición	Informales e irregulares, por iniciativa del docente	Informales e irregulares, por iniciativa del docente

Recolección de los datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas (ESE) y no estructuradas (ENE) usando preguntas abiertas para guiar un diálogo abierto entre padres e investigadora en ambientes escolares formales e informales. Estas fueron grabadas previa autorización de los informantes. También, se llevaron a cabo grupos focales (GF) moderados por la investigadora, en los cuales los padres de un mismo grado de cada institución discutían sobre diferentes aspectos relacionados con la transición. En ambos casos, se tomaron como referencia los siguientes temas:

- Caracterización de la transición.
- Expectativas, preocupaciones y problemas percibidos.
- Factores que afectan este proceso.
- Participación de la familia y su papel en el éxito de la transición.
- Acciones que realizan para apoyar la transición en el hogar y en la escuela.
- Impacto de la transición en la educación de sus hijos.
- Formación e información recibida sobre la transición.

Procedimiento

- Primero, se solicitó autorización a la dirección de la escuela para realizar el estudio en los centros escolares participantes.
- Simultáneamente, se invitó a los padres a participar en el estudio, se les solicitó su consentimiento informado y se les suministró información sobre su propósito y alcance y las implicaciones de su participación.
- Posteriormente, al término del año escolar se realizaron entrevistas y grupos focales durante la finalización del nivel inicial.
- Al inicio del siguiente año escolar se realizaron entrevistas y grupos focales en primer grado de primaria.
- Finalmente, se tabularon, procesaron y analizaron los datos, como se describe a continuación.

Análisis de los datos

Los datos de las entrevistas fueron transcritos para su procesamiento y análisis, procurando mantener su integridad. Inicialmente, la validez y confiabilidad de los datos se determinó mediante la técnica de triangulación. Esta se refiere al uso combinado de distintas modalidades, fuentes y datos (Berg, 2001). Para efectos de este estudio, los datos se obtuvieron de cuatro fuentes de información, tres técnicas de recolección de datos, cuatro momentos y tres contextos de aplicación distintos.

Luego, se analizó la información empleando dos modalidades complementarias. Por un lado, los datos fueron analizados de forma preliminar empleando el programa MAXqda®, el cual permitió codificarlos, agruparlos, crear categorías e identificar fragmentos textuales prototípicos para organizar y ejemplificar las categorías. Posteriormente,

continuó el análisis usando la técnica de comparación constante mediante análisis abierto, axial y selectivo (Glaser y Strauss, 1967). El análisis abierto permitió agrupar temas generales, concepciones globales, que sirvieron para generar categorías. El análisis axial permitió identificar patrones, subcategorías sustentadas en la evidencia. Por último, a partir del análisis selectivo se señalaron los patrones discursivos específicos y concretos, elementos clave que sirvieron como ejemplos prototípicos.

Resultados

Caracterización de la transición

Los hallazgos de los padres de ambos centros son similares. Para ellos, la transición es un proceso educativo normal, que los niños viven de forma individual al pasar de un grado o nivel a otro. Suele afectar a los niños y sus familias académica, emocional, social y psicológicamente. Para que maduren y se desarrollen de forma integral, es crucial que los niños se alfabeticen y adquieran normas y hábito de trabajo. El éxito académico en primer grado depende de que este proceso no sea traumático.

Ambos grupos de padres consideran que la transición contrasta dos realidades académicas, en ocasiones, mutuamente excluyentes: por un lado, preprimario favorece la libertad, las actividades lúdicas y la flexibilidad en cuanto al cumplimiento de normas y reglas; por el otro, en primer grado aumenta la cantidad y la complejidad del trabajo, los requerimientos, las exigencias académicas, las responsabilidades y la autonomía de los alumnos.

(1) *“Para mí el primer tema es la “responsabilidad”. Ya el curso de primero trae consigo mucho más compromiso. Está el tema de las tareas, la responsabilidad de las asignaciones con la maestra”* (GF-centro A-3).

Problemas asociados a la transición

En esta categoría también resaltan las coincidencias entre los padres de ambos centros. Las diferencias curriculares entre niveles y el abordaje pedagógico inapropiado de la transición pueden convertirla en un proceso difícil, problemático y traumático para algunos niños, padres y docentes en el ámbito académico, socio afectivo y psicológico.

Los padres señalaron algunos problemas que han enfrentado los niños en primer grado durante la transición. La cantidad de trabajo que deben realizar en clases y las tareas para la casa de lectura, escritura y matemáticas, su nivel de exigencia y la severidad de las sanciones, castigos y penalizaciones por los incumplimientos, impuntualidad, indisciplina e irresponsabilidad sobrepasan las capacidades y competencias de los niños; por lo tanto, los agobian, los estresan y producen rechazo a la escuela.

Los padres coinciden en resaltar las diferencias de los programas, los lineamientos y la metodología de enseñanza emanados del Ministerio de Educación de estos niveles educativos. En consecuencia, estos obstaculizan la adaptación, la socialización, la integración y el desempeño académico de los niños durante la transición, en vez de promover la articulación entre estos.

(2) *“El problema es que se debe cumplir un programa. Y en preprimario es más juego y en primero hay muchas exigencias y mucho trabajo” (ENE-centro B-5).*

(3) *“en inicial se trabaja por proyectos, pero en primero no se puede planificar así, ese cambio brusco genera muchos problemas. Los niños chocan al llegar a primero. Los niños no avanzan, no se adaptan y a veces retroceden” (GF-centro B-4).*

Los informantes afirman que los temores que la familia transmite por desconocimiento o experiencias negativas previas generan dificultades, como se expone en el siguiente testimonio.

(4) *A veces los niños ya van a primer grado con miedo con temor a la docente, a lo que van a vivir. Uno como padre a veces lo que hace es meterles miedo” (GF-centro A-3).*

Participación e involucramiento de los padres

Los padres de ambos centros no suelen participar ni involucrarse en las actividades de transición; se perciben como ajenos a este proceso. Su desinterés se debe a que no tienen una formación suficientemente sólida para contribuir con la transición, participando con tareas en el hogar y participando en actividades pedagógicas. En la escuela, no se realizan iniciativas institucionales para informar y capacitar a los padres sobre la transición.

(5) *“En realidad, no hice nada. Solo nosotros compramos cosas. Algunos materiales fuimos comprando, pero más nada” (ESE-centro A-3).*

(6) *“Pero de preparar (la transición) no hice nada con anterioridad, yo preferí esperar a ver cómo se desenvolvía todo. Si hubiera algún problema, la maestra me lo hubiera dicho con tiempo” (GF-centro B-2).*

Expectativas de los padres

Los padres de inicial de ambos centros presienten que, irremediablemente, sus hijos tendrán problemas en la transición a primer grado, debido a falta de conocimientos, habilidades y competencias académicas, la dificultad para seguir normas y su inmadurez.

(7) *“Mi hijo no se sabe las letras y no está acostumbrado a trabajar en casa. En primero ponen muchas tareas. Seguramente, estaré metida en la escuela noche y día entero” (GF-centro B-4).*

(8) *“A mi hijo le cuesta la disciplina. No sigue instrucciones. Es malcriado y voluntarioso. Como tiene que ser ordenado y disciplinado en primer grado, creo que vamos a tener problemas con eso” (ENE-centro A-10).*

También, a ambos grupos de padres les preocupa que la cantidad y complejidad de trabajo y tareas de lectura, escritura y matemáticas exceda las capacidades y competencias de sus hijos. Esta percepción podría estar influenciada por las creencias y experiencias traumáticas de los propios miembros de la familia.

(9) *“Sin saber leer y escribir primer grado va a ser dificultoso” (ESE-centro A-4).*

(10) *“En primero tiene que escribir bien su nombre y los nombres de muchas personas y cosas. Eso es muy difícil” (GF-centro A-5).*

En ambos centros, los padres esperan que, antes de iniciar el periodo escolar, se realicen programas de formación y orientación familiar sobre cómo abordar la transición, las dificultades potenciales de los niños y formas de apoyarlos.

(11) *“Yo espero que la escuela nos oriente. Espero que convoquen una reunión, una Escuela para Padres. Así todos nos evitamos problemas en primero” (GF-centro A-4).*

(12) *“quisiera que nos den ideas, nos den orientaciones con eso de la transición”*
(GF-centro B-5).

Iniciativas para mejorar la transición

Los padres de ambos centros proponen llevar a cabo ciertas prácticas para prevenir y solventar los problemas que surjan en la transición a primer grado. Consideran que es necesario que padres y docentes se comuniquen e interactúen de forma regular, no solo en actividades especiales, como los actos cívicos. De esa manera, los padres se pueden formar para estar en capacidad de participar y contribuir con las actividades de articulación, para que la transición no sea traumática; en cambio, sea formativa y fácil para los niños.

(13) *“A las familias nos cuesta adaptarnos y ayudar, pero nadie nos dice nada. Los docentes nos pueden capacitar, nos pueden dar información para que seamos útiles”* (GF-centro A-6).

(14) *“Nosotros hacemos lo que podemos, por ejemplo, llevar los materiales de clases. Y estar pendientes con la adaptación de los niños en los primeros días. Pero nadie nos dice qué deberíamos hacer en la escuela y en la casa”* (ENE-centro B-6)

Frente a los potenciales problemas de alfabetización inicial y matemáticas, antes de comenzar el primer grado, ambos grupos de padres crean rutinas para realizar tareas en casa, horarios de estudio, recreación y comida; dormir y levantarse y asistir puntualmente a las clases. Además, algunos promueven la participación de los niños en clases

intensivas de nivelación para que se alfabeticen y aprendan matemáticas básicas al nivel que exige el primer grado.

(15) *“Yo lo mando en vacaciones a hacer cursos de nivelación para que le enseñen a leer y escribir” (ENE-centro A-6).*

(16) *“El problema es de nosotros y de los hijos. Por eso, se puede ir trabajando la lectura y la escritura en las vacaciones” (GF-centro B-3).*

Los padres de ambos centros reconocen que la realización de ciertas prácticas de adecuación del aula de primer grado es positiva. También, observan que las docentes intentan usar estrategias de enseñanza similares a las usadas en preprimario. Por ejemplo, realizan reuniones informativas, hacen exposiciones de trabajos, actos cívicos, artísticos y culturales.

(17) *“Al inicio las aulas de primero se decoran y organizan de forma similar a preprimario” (ESE-centro B-7).*

(18) *“En las primeras clases de primero, realizan proyectos similares a los proyectos de aula de preprimario. Hacen carteles, se reúnen en grupos a leer sobre una alfombra” (ENE-centro A-8).*

(19) *“Con frecuencia, la docente nos invita a las presentaciones de los proyectos, al acto de la bandera” (ESE-centro B-1).*

Ambos grupos de padres sugieren que sean integrados en las actividades educativas de los niños y sean formados para contribuir con la articulación entre preprimario y primer grado.

(20) *“La escuela debería indicarnos qué podemos hacer desde que los niños están en preprimario. Hay muchas cosas que podemos hacer en la casa, la escuela y en vacaciones” (GF-centro B-2).*

(21) *“deberían darnos información de cómo apoyar a los niños para primer grado. Esto puede hacerse en la reunión de padres, antes de iniciar primer grado, sobre qué pasa, qué podemos hacer para ayudar a lograr el éxito” (ESE-centro B-7).*

Formación recibida sobre la transición

Los participantes de ambos centros afirmaron que la escuela no los ha orientado ni formado para participar en la transición escolar a primer grado. No se realizan reuniones de trabajo para estudiar la transición de manera formal y sistemática. Entre las prácticas que pudieran ser consideradas como formativas destacan las reuniones informativas del rendimiento académico y las actividades escolares, y las conversaciones informales con las docentes antes y después de las clases.

(22) *“Cuando nos entregan las evaluaciones de los niños nos han hablado de forma superficial sobre qué debemos tomar en cuenta, las dificultades observadas y cómo podemos ayudar” (ENE-centro B-2).*

(23) *“Yo pregunté varias veces aquí en la escuela, si nos iban a decir a los padres cómo podíamos ayudar en primero. Porque es que yo me sospechaba que el cambio iba a ser muy difícil y pregunté varias veces. Me dijeron que más adelante y antes de que se acabara el año nos iban a llamar para una reunión sobre eso. Se acabó el preprimario y nunca nos llamaron” (ENE-centro A-7).*

(24) *“Al final de año, en la despedida nos dijeron que venían a un curso diferente, otro nivel. Pero no nos dieron detalles de qué iba a pasar o qué podíamos hacer...no nos dijeron nada” (GF-centro A-5).*

Rol de la familia en la transición

En ambos casos, los padres consideran que tienen un rol secundario, periférico en el desarrollo de la transición, pues son los docentes y la escuela los principales responsables. En el hogar, tienen la responsabilidad de hacer que los niños participen, al inicio del año escolar, en las actividades recomendadas por la escuela, que los ayuden a adaptarse al nuevo grado, a alcanzar las competencias y habilidades requeridas en el primer grado. Sin embargo, les gustaría que los formaran para asumir más responsabilidades y poder contribuir con el éxito de la transición.

Los informantes reconocen que, si transmiten sus temores y experiencias traumáticas previas, pueden generar un impacto negativo y dificultar la transición.

(25) *“Uno tiene tanto miedo con los niños por las malas experiencias que uno ha escuchado. Ese miedo que uno siente se lo transmite a los niños y así va a hacer que los niños sean temerosos, tengan traumas y miedos” (ESE-centro A-1).*

(26) *“A mí se me dificultaba ayudarlo con las tareas por mi horario de trabajo; entonces su hermano mayor lo ayudaba. Este año comencé a salir más temprano para tener más tiempo y ayudarlo con las tareas” (GF-centro B-53).*

Discusión

La transición educativa es un proceso de cambio no lineal, dinámico y continuo que experimentan normalmente niños, escuela y familia al pasar de un grado a otro (Daniel et

al., 2017). Debido a que es demandante, intenso y complejo, requiere que todos participen permanentemente en las actividades escolares y en el hogar (Hosokawa y Katsura, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su et al., 2020).

La transición a primer grado ha recibido bastante atención en el ámbito internacional. No obstante, las percepciones de los padres sobre esta transición no han sido estudiadas suficientemente en República Dominicana (Autor, 2022a), no se ha publicado ningún estudio que examine este fenómeno educativo cualitativamente. Por tanto, este artículo analiza las percepciones, actitudes, prácticas de los padres sobre la transición escolar a primer grado.

Los resultados indican que los participantes de ambos grupos se perciben ajenos y le atribuyen a docentes y escuela la responsabilidad principal del éxito de la transición a primer grado. Este hallazgo difiere de los modelos explicativos de la transición, que sostienen que la integración escuela-familia, las intervenciones familiares y la calidad de la interacción familia-escuela y familia-hijo contribuyen con la educación socioemocional de los niños, su rendimiento académico y con el éxito escolar futuro Bagué, 2019; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Griebel y Niesel, 2013; Kraft-Sayre y Pianta, 2000; O’Kane, 2016; Turunen y Dockett, 2013; Webb et al., 2017).

La participación de los padres en la transición responde a un modelo educativo fragmentado, contrario a los enfoques intergeneracionales y ecológicos de la transición. Consideran que, debido a la ausencia de programas de formación e información, su rol es periférico; escasamente participan en las actividades de articulación.

Sin embargo, reconocen la importancia de su participación para contribuir con el éxito de dicha transición; por lo tanto, quieren formarse. Como lo indican algunos estudios previos,

están de acuerdo con que familia y escuela son corresponsables del éxito de la transición, como lo describe el modelo ecológico (Balduzzi et al., 2019; Shinali, 2020). Coincidiendo con expectativas de los padres, Tao et al. (2019) recomienda formar a los miembros de la familia para la transición. Webb et al. (2017), Shinali (2020), O’Kane (2016) y Taveras-Sánchez (2022) sugieren que se diseñen y desarrollen programas de acompañamiento y formación docente y manuales de educación familiar sobre la transición que les permita mejorar su participación (Tao et al., 2019).

Se percibe que la familia no está integrada al proceso de transición escolar, no forma parte del biosistema (Bronfenbrenner y Morris, 1998; Kraft-Sayre y Pianta, 2000; Webb et al., 2017). Por tanto, su participación en las prácticas de transición es escasa. Se limita a asistir a las reuniones informativas del rendimiento estudiantil y de la programación escolar, y a los actos curriculares y extracurriculares que se realizan en la institución. Esta tendencia difiere de los hallazgos de Apostolou y Stellakis (2020), Balduzzi et al. (2019) y Correia y Marques-Pinto (2016), quienes observaron que las familias participaban en las actividades escolares para apoyar la transición de los niños.

En el presente estudio, se halló que las familias realizaban actividades de transición remediales, de inducción y de nivelación en el hogar, lo cual coincide con los hallazgos de Correia y Marques-Pinto (2016).

En coherencia con nuestros resultados, Lau (2014) observó que la participación de los padres era insuficiente en las actividades escolares, pero aumentaba en el hogar. Similarmente, Fridani (2021) halló que la familia desarrollaba la alfabetización inicial y los contenidos programáticos de primer grado en el hogar. Además, Autor (2002b) sugiere

realizar algunas actividades para que los niños inicien su proceso de alfabetización en el hogar.

Sin embargo, los padres consideran que su participación y la comunicación efectiva entre familia y escuela contribuyen con el éxito de la transición y el rendimiento académico del estudiantado (Kaplun et al., 2017). En este sentido, escuela y familia se perciben como parte de un mesosistema en términos ecológicos, cuya interacciones tienen influencias significativas en la transición de los niños (Bronfenbrenner y Morris, 1998; Kraft-Sayre y Pianta, 2000; Webb et al., 2017).

Los informantes recurren a sus propias experiencias para entender y abordar la transición de sus niños, en sintonía con el modelo transgeneracional (Turunen y Dockett, 2013) y el ecológico (Bronfenbrenner y Morris, 1998; Griebel y Niesel, 2013; Kraft-Sayre y Pianta, 2000; Webb et al., 2017). El éxito depende de las experiencias de transición de los miembros de la familia (Webb et al., 2017), pues pueden realizar y prácticas negativas que generan ansiedad, inseguridad, miedo, desconfianza. Estas pueden generar actitudes negativas hacia el nuevo grado en los niños y problemas de adaptación (Li y Hung, 2019).

En esta línea, Griebel et al. (2017) observaron que el bienestar, la seguridad y las experiencias positivas previas de los padres, y la buena comunicación con los docentes y su involucramiento en las actividades escolares tienen un efecto positivo en el éxito de la transición de los niños. Coherentemente, Hosokawa y Katsura (2019), Wilder (2019) observaron que los padres parten de sus propias vivencias escolares sobre la transición. Si las experiencias previas han sido buenas, proyectan una actitud positiva hacia el

ingreso a primer grado y destacan sus bondades (Hosokawa y Katsura, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su et al., 2020).

Por el contrario, Wildenger y McIntyre (2011) hallaron que la falta de involucramiento de los padres en las actividades educativas, el escaso apoyo a sus hijos en el hogar durante la transición, la falta de formación y las experiencias previas negativas transmiten una representación negativa de este proceso, que lo tiende a obstaculizarlo.

Finalmente, los padres esperan recibir formación para poder intervenir apropiadamente en las actividades escolares de articulación. Estas expectativas familiares coinciden con estudios previos, como Daniel et al. (2017), Griebel et al. (2017), Kaplun et al., (2017), Tao et al. (2019) y Webb et al. (2017), que proponen involucrar a los padres en el proceso de transición a primer grado y formarlos para que puedan apoyar a sus hijos en este proceso.

Conclusiones

Los miembros de la familia tiene un rol clave en el proceso de transición. Las experiencias y perspectivas familiares pueden afectar su participación y, en consecuencia, influir en el éxito o el fracaso del tránsito hacia a primer grado. Cuando este proceso es exitoso, los niños sienten seguridad, confianza, optimismo y una positiva actitud hacia su educación. Además, tienen mejor rendimiento académico. En cambio, la transición traumática tiene un impacto negativo en los niños, les genera inseguridad, ansiedad y estrés; retrasa y ralentiza la adaptación y proceso de alfabetización y; convierte la práctica educativa en un proceso problemático y difícil.

Se encontró que los padres no perciben que la familia sea un microsistema del biosistema transición. Es ajena a este proceso; en consecuencia, su participación es escasa y de poca calidad.

Esto puede explicarse de diferentes formas. Primero, la cultura socioescolar dominicana dominante estructura la educación formal y determina las relaciones, las interacciones y las prácticas de los participantes (mesosistemas) del proceso educativo. Le asigna a la familia un rol secundario en el desarrollo de la transición. Por lo tanto, se afecta su percepción, actitud y participación en la transición en el ámbito sociofamiliar y escolar. Segundo, puede estar relacionado con la falta de información y formación de los padres sobre cómo contribuir con la transición entre estos grados en la escuela. Al igual que la familia, el microsistema escuela no contempla a la familia como un microsistema esencial para el funcionamiento del biosistema educación. Esto genera ausencia de políticas dirigidas a educar a los padres para la transición. Finalmente, el enfoque educativo imperante limita la práctica educativa formal, predominantemente, a la relación estudiantes-docentes en contextos escolares. Por lo tanto, los padres reproducen esta concepción en sus percepciones, actitudes y prácticas.

Por ello, se requiere repensar la educación dominicana y reconfigurar los sistemas ambientales involucrados en la práctica educativa, visto desde la perspectiva biosistémica discutida previamente (Bagué, 2019; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Webb et al., 2017). Es necesario transformar las percepciones, prácticas y actitudes de los padres hacia la transición y desarrollar su formación para mejorar su integración y participación. Como parte de estos cambios, se podrían desarrollar programas formativos

y producir materiales educativos que promuevan la una cultura escolar integral, inclusiva y constructiva.

En el hogar, la participación de los padres consiste, predominantemente, en crear rutinas de trabajo y pautas de comportamiento conducentes a la adaptación progresiva de los niños al primer grado. Además, de ser necesario, promueven la participación de los niños en actividades recuperativas y de inducción en lectura, escritura y matemáticas fuera del horario de clases (tardes, sábados o periodos de vacaciones). Estas prácticas podrían estar relacionadas con la percepción de la participación familiar en el proceso educativo como una práctica remedial, coyuntural y excepcional, que no ocurre en condiciones educativas normales. Esta representación de la educación formal implica que la familia no se involucra en la formación de sus hijos regularmente sino en condiciones especiales.

En el sistema prevaleciente, lo normal es la no participación.

Los padres perciben problemas relacionados con la transición, como exceso de trabajo de lectura, escritura y matemáticas, nivel de exigencia superior a la madurez, las capacidades y las competencias de los niños, y rigidez normativa y pedagógica en la puntualidad, disciplina, responsabilidad y el rendimiento escolar. Esto podría indicar desconocimiento de los padres de la estructura del sistema educativo, en general, y de los planes de estudio, en particular. Parece que perciben el preescolar y primaria como sistemas independientes, no relacionados, probablemente por la influencia de las prácticas educativas desconectadas de ambos niveles. Estas discrepancias están presentes formalmente en el diseño curricular, pedagógico y didáctico de preescolar y primer grado, como las estrategias de enseñanza empleadas, el perfil de egreso del preescolar, las exigencias del primer grado en lengua y matemáticas. Estos factores

influyen en la experiencia de los padres en la transición, su concepción sobre este proceso y, en consecuencia, pueden obstaculizar la transición a primer grado y repercutir negativamente en el desempeño de los estudiantes.

Aunque se alcanzaron los propósitos del estudio, hay limitaciones que se deberían resolver en investigaciones posteriores. Primero, el tamaño de la muestra imposibilitó analizar en mayor profundidad las percepciones, prácticas y actitudes de los padres hacia la transición. En futuros estudios con muestras más pequeñas, se podrían realizar más entrevistas y grupos focales. Segundo, debido a la amplitud temática, no fue posible un estudio en profundidad de variables específicas; consecuentemente, sería recomendable realizar un estudio sobre problemas más puntuales. Tercero, aunque existen modelos teóricos explicativos de la transición, esta investigación no buscó confirmar dichos modelos. Estudios posteriores podrían evaluar la vigencia de dichos modelos en el contexto dominicano. Por último, como solo participaron padres y madres, en futuras investigaciones podría incluirse a otros familiares involucrados en esta transición.

Referencias

Apostolou, Z. y Stellakis, N. (2020). Teachers' perceptions of integrating kindergarten and first-grade primary school language curricula. *Journal of Childhood, Education y Society*, 1(2), 87-102. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201234>

Autor (2022a)

Autor (2022b)

Bagué, A. (2019). *Children in preschool class have to learn to sit a bit more". Swedish preschool, preschool class and primary school teachers' perspectives on the transition from preschool to school*. [Tesis]. Jönköping University School.

- Balduzzi, L., Lazzari, A., van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M., Mlinar, M. y McKinnon, E. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. ERI. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6210>
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn Bacon.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 993–1028). John Wiley.
- Correia, K. y Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Daniel, G., Wang, C., Murray, E. y Harrison, L. (2017). School choice and parent involvement among Australian children starting school. En S. Dockett, W. Griebel y B. Perry (eds.), *Families and transition to school. international perspectives on early childhood education and development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_9
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Childhood Development*, 42(40).
- Fridani, L. (2021). Mothers' perspectives and engagements in supporting children's readiness and transition to primary school in Indonesia. *Education 3-13*, 49(7), 809-820. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1795901>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

- Griebel, W., Wildgruber A., Schuster A. y Radan J. (2017). Transition to being parents of a school-child: parental perspective on coping of parents and child nine months after school start. En S. Dockett, W. Griebel, y B. Perry (eds.), *Families and transition to school. international perspectives on early childhood education and development* (pp. 21-36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_2
- Griebel, W. y Niesel, R. (2013). The Development of parents in their first child's transition to primary school. En K. Margetts & A. Kienig (eds.), *International Perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 101– 110). Routledge.
- Hosokawa, R. y Katsura, T. (2019). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21-29. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/1/21/pdf>
- Kaplun, C., Dockett, S. y Perry, B. (2017). The starting school study: Mothers' perspectives of transition to school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 56-66. <https://doi.org/10.23965%2FAJEC.42.4.07>
- Kraft-Sayre, M. y Pianta, R. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linkin children, families, and schools*. National Center for Early Development and Learning
- Lau, E. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184(3), 403-415. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792258>
- Li, J. y Hung, E. (2019). Teacher–student conflict and preschoolers' adjustment in the transition to primary school: The role of child self-regulation and parents' positive

- relations with others. *Early Education and Development*, 30(3), 423-437.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535227>
- O’Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school*. National Council for Curriculum and Assessment.
https://ncca.ie/media/3196/3754_ncca_researchreport19_lr.pdf
- Recchia, S. y Bentley, D. (2013). Parent perspectives on how a child-centered preschool experience shapes children’s navigation of kindergarten. *Early Childhood Research and Practice*, 15(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016156.pdf>
- Rimm-Kaufman, S., y Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.
doi:10.1016/s0193-3973(00)00051-4.
- Ring, E., Mhic, M., Moloney, M., Hayes, N., Breatnach, D., Stafford, P., Carswell, D., Keegan, S., Kelleher, C., McCafferty, D., O’Keeffe, A., Leavy, A., Madden, R. y Ozonyia, M. (2016). *An examination of concepts of school-readiness among parents and educators in Ireland*. Department of Children and Youth Affairs.
- Robinson, G. y Tyler, W. (2020). The child, between school, family and community: understanding the transition to school for aboriginal children in Australia’s Northern Territory. En R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman, y S. Silburn (eds.), *Health and education interdependence*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_8
- Shinali, M. (2020). Determinants influencing learners’ transition from pre-primary to grade one in primary schools of Narok county. *Educational Research International*, 9(2), 12-20. <http://41.89.101.166:8080/handle/123456789/10509>

- Su, S., Pettit, G., Lansford, J., Dodge, K. y Bates, J. (2020). Children's competent social-problem solving across the preschool-to-school transition: Developmental changes and links with early parenting. *Social Development*, 29(3), 750-766. <https://doi.org/10.1111/sode.12426>
- Tao, S., Lau, E. y Yiu, H. (2019). Parental involvement after the transition to school: are parents' expectations matched by experience? *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 637-653. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1653409>
- Taveras-Sánchez, B. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes* [Tesis]. Universidad de Sevilla.
- Turunen, T., y Dockett, S. (2013). Family members' memories about starting school: intergenerational aspects. *Australasian Journal of Early Childhood* 38(2), 103–110.
- Viskovic, I. y Višnjic-Jevtic, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Webb, G., Knight, B. y Busch, G. (2017). Children's transitions to school: "So what about the parents"? or "so, what about the parents"? *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 204–217. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808>
- Wickett, K. (2017). Are we all talking the same language? parents, practitioners and teachers preparing children to start school. En S. Dockett, W. Griebel, y B. Perry (eds.), *Families and transition to school. international perspectives on early childhood education and development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_12

Wildenger, L. y McIntyre, L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and families studies*, 20, 387-396.
<http://www.springerlink.com/content/j507382025477178/>

Wilder, J. (2019). Transition from preschool to school for children with intellectual disability: parents' and teachers' perceptions of learning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7), 759-776. <https://doi.org/10.1111/jir.12658>