

Programa de Intervención para facilitar la Transición al Primer año de Primaria

An Intervention Programme to Facilitate the Preschool Transition in Mexico

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.664>

Miguel Ángel Urbina-García*

Traducción: Moisés Silva

Resumen

Durante las últimas dos décadas ha habido un creciente interés en facilitar la transición al primer año de primaria, dados los posibles efectos a largo plazo que puede tener este cambio en niños de preescolar a nivel académico y personal. Las investigaciones muestran que las intervenciones psico-educativas ayudan a mejorar estas habilidades en los niños, disminuyendo los efectos de este difícil cambio. Este estudio exploró la eficacia de un programa de intervención para facilitar esta transición en la ciudad de México mediante un estudio transversal y cuasi-experimental. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la pre-prueba y la post-prueba en el grupo experimental pero no en el grupo control, así como en el uso de prácticas de transición de los maestros. Se analizan las aplicaciones para políticas y práctica se discuten.

Palabras Clave: transición del preescolar - programa de intervención - transición a la primaria - niños mexicanos - prácticas educativas.

Abstract

Over the last two decades there has been a growing interest in promoting a smooth transition to first grade of primary school given the potential long-term effects a smooth transition can have in preschool children at academic and personal level. Research shows that psycho-educational interventions help improve children's academic and personal skills, lessening the effects of this challenging change. This study, sought to explore the efficacy of an intervention programme to facilitate this transition in Mexico City, by using a quasi-experimental cross sectional design. Statistical significant differences were found in children's skills in pre and post-tests in the experimental group but no in the control group as well as in teachers' use of transition practices. Implications for policy and practice are discussed.

Key Words: Preschool Transition - Intervention Programme - Primary School Transition - Mexican Children - Teachers' Transition Practices.

* Doctor en Psicología Educativa (Universidad de York, Reino Unido). Líneas de Investigación: Transición a la primaria, Bienestar en Niños/as, Desarrollo Emocional en niños/as de 0-7 años, Felicidad en Niños/as, Practicas Parentales, Escuchando las voces de los niños/as 3-7 años de edad. Catedrático en Estudios de Niñez Temprana; Director del Posgrado en Educación, Universidad de Hull, Reino Unido. M.Urbina-Garcia@hull.ac.uk

Introducción

Las investigaciones sobre la transición de preescolar al primer año de primaria han sido objeto de mucha atención en las dos últimas décadas, lo que ha impulsado a investigadores en todo el mundo a explorar una gran cantidad de variables que involucra este cambio lleno de desafíos para los niños que inician su educación primaria (Kagan y Neuman, 2013). Entre estos desafíos se encuentran el tener que enfrentar nuevos entornos, relaciones, maestros y reglas, que han demostrado tener un impacto importante en sus actitudes y roles (Fabian y Dunlop, 2005; Perry, Dockett y Petriwskyj, 2014). Sin embargo, y aunque se han hecho algunos esfuerzos por explorar la efectividad de las intervenciones relacionadas con la transición (principalmente en países con economías desarrolladas como Australia, los Estados Unidos, el Reino Unido, Italia, Hong Kong etc.), todavía no sabemos de qué manera este tipo de intervenciones podrían ser un apoyo para maestros, auxiliares docentes, niños y padres de familia durante este período de cambio en economías en desarrollo como las de América Latina, con sus peculiaridades en cuanto a sus políticas culturales y educativas específicas. Los resultados positivos de los programas de intervención han sido ampliamente documentados (Ahtola *et al.*, 2011; Morrison, Ponitz y McClelland, 2010; Schulting, Malone y Dodge, 2005) y han mostrado que las intervenciones están definitivamente asociadas con un mejor rendimiento académico de los niños de primer año. No obstante, tales investigaciones han estado influenciadas por el contexto socio-cultural de las economías desarrolladas, lo que limita nuestra comprensión del impacto de estas intervenciones en economías en desarrollo. La literatura acerca de las intervenciones a nivel internacional ha proporcionado una gran cantidad de información acerca del impacto positivo de las intervenciones en los niños, maestros y padres de familia durante esta transición, y definitivamente ha ayudado a los niños a hacer de manera exitosa la transición al primer año de primaria. Por ejemplo, Lee y Gogh (2012) realizaron una investigación-acción en Singapur con 14 niños de 5 y 6 años de edad. Sus hallazgos revelaron un cambio positivo en las actitudes de los niños hacia el primer año de primaria, así como una reducción de la ansiedad provocada por este período de cambio en los padres de familia. Sin embargo, el número limitado de niños en este estudio representa un problema en cuanto a la generalización de los datos. Berlin, Dunning y Dodge (2011) llevaron a cabo un programa de verano de cuatro semanas en los Estados Unidos para facilitar la transición del kindergarten basándose en una prueba de control aleatorio. Sus resultados revelaron un mejor desarrollo de las habilidades sociales en las niñas pero, sorprendentemente, no en los niños. Los maestros de kindergarten reportaron que este programa no pareció tener un impacto significativo en la eficacia de los niños respecto a las demandas académicas. No obstante, los autores reportaron un efecto significativo en la habilidad de adaptarse a las rutinas escolares en los niños que participaron en este programa. Son embargo, este estudio incluyó solo a niños que estaban en riesgo de fracaso escolar, lo que tampoco permite generalizar los datos. Más aún, en el estudio de Berlin, Dunning y Dodge (2011) los autores no

incluyeron una evaluación de línea base de las áreas cognitiva y social de los niños, lo que no permitió identificar el impacto de ese tipo de programa en estas áreas.

En Hong Kong, Li, Mak, Chan, Chu, Lee y Lam (2013) utilizaron una prueba aleatoria de control que incluyó a 143 familias en las que se implementó un programa preparatorio que integraba el juego. Sus resultados indicaron una disminución de los niveles de preocupación y mayores niveles de felicidad seis semanas y tres meses después de la intervención en el grupo control y en el experimental. No obstante, y aunque los autores afirmaron que para que los niños tuvieran una transición suave tenían que desarrollar habilidades de autocontrol – para poder enfrentar situaciones estresantes y de ansiedad al hacer la transición – tales habilidades no fueron medidas en el estudio. Los autores afirmaron que el programa tenía este propósito, pero no se realizó ninguna medición relacionada con la autoconciencia, el autocontrol o la autoeficacia.

Hart (2012) implementó dos programas distintos para ayudar a niños con riesgos conductuales a hacer la transición del kindergarten en centros preescolares en los Estados Unidos y evaluó su eficacia. Se dividió a los participantes en un grupo focal (baja intervención) y otro experimental (alta intervención) para implementar un programa de verano de cuatro semanas para apoyar esta transición. Sus resultados indicaron menos problemas conductuales y académicos en los niños del programa de alta intervención que en los de baja intervención. El grupo de baja intervención mostró una mejor adaptación conductual durante el primer año de kindergarten. Los padres de familia mostraron una mayor participación en el grupo de alta intervención, lo que pudo haber tenido un efecto positivo para ayudar a los niños durante este período. En este mismo sentido, se ha subrayado el importante papel de los adultos significativos para los niños (padres, maestros y cuidadores) en esta transición. Giallo, Treyvaud, Matthews y Kienhuis (2010) reportaron que la implementación de programas de transición (es decir, con el propósito de proporcionar prácticas de transición, establecer vínculos entre el hogar y la escuela y fomentar el desarrollo de los niños) tuvo como resultado un mayor nivel de percepción de autoeficacia en los padres, lo que a su vez los condujo a una mayor participación en la educación de sus hijos. Los autores también concluyeron que cuando se proporciona información a los padres de familia acerca de esta transición, muestran más interés y tienden a establecer una interacción hogar-escuela más frecuente y activa. La participación de los padres de familia en las actividades de transición organizadas por las escuelas ha sido asociada con la adquisición de prácticas útiles relacionadas con la transición.

Algunos estudios han sugerido que los padres de familia pueden tomar conciencia de la importancia del proceso de transición después de participar en programas de transición (Carida, 2011, Schulting *et al.*, 2005), lo que conduce a una mayor participación en las actividades relacionadas con la escuela con sus hijos. Curiosamente, en algunos estudios los padres de familia han mostrado un mayor interés en este proceso y específicamente con relación a la educación de sus hijos (Dockett y Perry, 2007), mientras que en otros este interés y esta toma de conciencia

han estado relacionadas con la búsqueda de los padres de familia de más información acerca de cómo apoyar mejor a sus hijos (Wildenger y McIntyre, 2011). En su conjunto, estos hallazgos proporcionan evidencias convincentes acerca de la efectividad de estas intervenciones durante este período de cambio, que ofrecen y promueven el conocimiento, la toma de conciencia y las prácticas para maestros y padres de familia. Estos estudios muestran que diseñar e implementar una intervención puede llevar a que apoyen mejor a sus hijos, que los maestros y padres de familia transiten exitosamente a través de este cambio, y que construyan el sentido de comunidad necesario para este cambio. En particular, las investigaciones muestran que este cambio puede ser experimentado de una manera más fluida si se incluye a los niños, los padres de familia y los maestros en los programas de intervención. El intercambio constante de información e interacciones constantes entre los adultos en este proceso es un elemento clave en esta transición y se le conoce como “puenteo” (Malsch *et al.*, 2011), que es de hecho uno de los principios del Modelo Ecológico y Dinámico de Transiciones propuesto por Rim-Kauffman y Pianta (2000), un modelo en el que basa el presente estudio.

Es poco lo que sabemos acerca de la manera en la que el contexto de las economías en desarrollo da forma a esta transición a la educación primaria, y cómo se deben adaptar los programas de intervención a las prácticas culturales, valores, políticas educativas, currícula, etc. Lo novedoso de este estudio es que esta intervención consideró varios niveles, específicamente la escuela, el hogar, los vínculos hogar-escuela y escuela-escuela (enmarcados por las peculiaridades de la cultura de una economía en desarrollo), e incluyó a niños, padres de familia y maestros, en tanto que las investigaciones anteriores se han concentrado sólo en los maestros o en los padres de familia de manera separada en preescolar o en primaria. Basándonos en las investigaciones realizadas en economías desarrolladas, sabemos que los niños se pueden beneficiar enormemente de este tipo de intervenciones. Asimismo, las investigaciones realizadas con padres de familia y maestros muestran que los adultos pueden desempeñar un papel clave al apoyar a los niños de preescolar durante este período de oportunidad. Las investigaciones enfocadas en las intervenciones han proporcionado una gran cantidad de información acerca de elementos esenciales que deben ser considerados en el diseño y la implementación de una intervención educativa. Lo que resulta preocupante es que la mayoría de las investigaciones en este sentido y sus hallazgos positivos han estado enmarcados en el contexto sociocultural de economías desarrolladas, mientras que hasta donde sabemos no existe ninguna investigación acerca de la transición de preescolar a escuela primaria en economías en desarrollo como en el caso de América Latina, donde ha sido ignorada. Este estudio tiene como objetivo llenar este hueco mediante el diseño e implementación de un programa de intervención que facilite la transición al primer grado con familias latinoamericanas, con la intención de explorar su eficacia considerando el contexto cultural de México. Se analizó cuidadosamente una variedad de actividades de transición reportadas en la literatura internacional, y se les adaptó para el presente estudio tomando en consideración el contexto mexicano.

Métodos

Diseño

El presente estudio siguió un diseño cuasi-experimental, con una pre-prueba y una post-prueba para niños y maestros de preescolar. El estudio se llevó a cabo durante un año escolar en dos aulas de preescolar (una de control y otra experimental) de dos escuelas públicas diferentes para evitar la contaminación de los datos, ambas escuelas pertenecientes a una institución gubernamental que ofrece servicios sociales a hijos de trabajadores del gobierno en la Ciudad de México.

Participantes

Cada aula de preescolar incluyó a 20 niños ($N=40$) con su respectivo maestro de preescolar y auxiliar docente ($N=4$). Los niños estaban en el último año de su educación preescolar, con edades de los 5 a los 6 años ($M=5.6$). Los dos maestros de preescolar (MP) reportaron tener título de licenciatura en educación preescolar, en tanto que los dos auxiliares docentes (AD) tenían bachillerato técnico. El investigador explicó los principales objetivos a los directores de los planteles para pedir permiso de reclutar también a las familias de los niños en preescolar participantes. Se estableció contacto con cuarenta familias para explicarles el objetivo principal de este estudio, y aceptaron participar en el proyecto dando su firma de consentimiento. La mayoría de los padres de familia fueron mujeres (85%) que reportaron que su máximo nivel educativo era la licenciatura (80%) y el bachillerato técnico (20%). Las edades de los padres iban de los 30 a los 60 años ($M=44.67$).

Grupos

Incluimos dos grupos intactos que ya habían sido formados por el administrador de las escuelas al inicio del año escolar según los protocolos normales de la Secretaría de Educación. Se reclutó a dos escuelas públicas para tener un grupo control en una y un grupo experimental en la otra. La prueba U de Mann Whitney no reveló diferencias significativas en las calificaciones de las destrezas de los niños (cognitiva, social y de motricidad fina) o las prácticas de alfabetización temprana de los maestros al inicio de la intervención.

Mediciones

Las destrezas de los niños fueron evaluadas utilizando el Sistema de Valoración y Evaluación para Infantes y Niños (AEPS: Assessment and Evaluation Programming System for Infants and Children; Bricker, Betty y Pretti-Frontnczak, 2002), una prueba de criterio referenciado que mide las destrezas de los niños en seis áreas clave de su desarrollo. Sin embargo, en este estudio se incluyeron solo tres áreas principales debido a su relevancia en este proceso de transición (Margetts y Kienig, 2013): específicamente, destrezas cognitivas, sociales y de motricidad fina. Las

destrezas de los niños se midieron con una escala de tres puntos: "0= No muestra la destreza"; "1=Uso inconsistente de la destreza", y "2=Uso consistente de la destreza". Algunos ejemplos de destrezas cognitivas incluyen: "Identificación de números/figuras". Entre los ejemplos de destrezas sociales está: "Mostrar afecto a los demás", y un ejemplo de destrezas motrices finas sería: "Uso de tijeras siguiendo formas geométricas". Las prácticas de MDs y ADs que promueven la alfabetización en las aulas de preescolar que se ha reportado que ayudan en esta transición (Berlin, Dunning y Dodge, 2011) fueron evaluadas con un cuestionario de autoevaluación desarrollado por el investigador y basado en el Inventario de Prácticas de Alfabetización Temprana ("*Inventory of Early Literacy Practices*" de Neuman, Copple y Bredekamp, 2001), que incluye 40 ítems. Los maestros de preescolar y los AD calificaron su utilización de estas prácticas en su rutina cotidiana para promover las destrezas de alfabetización temprana en niños de preescolar con base en una escala de 3 puntos: "0= No utiliza la práctica"; "1= Uso inconsistente de la práctica" y "2= Uso consistente de la práctica". Las opiniones de los padres de familia acerca del apoyo que les proporcionan a sus hijos para esta transición se recolectaron mediante tres preguntas abiertas elaboradas por el autor para los fines de este estudio: a) *¿Qué factores considerará al elegir la escuela primaria a la que asistirá su hijo?*; b) *¿De qué manera apoya a su hijo en esta transición?* y c) *¿Qué ha platicado con su hijo acerca de la escuela primaria?* La satisfacción de los padres de familia con la intervención se calificó con un solo ítem en una escala de 5 puntos (1= *Muy insatisfecho* a 5= *Muy satisfecho*).

Procedimiento

Las autoridades educativas otorgaron su permiso y el investigador se comunicó con los directores de los planteles y los padres de familia de ambas escuelas para explicarles detalladamente los principales objetivos del estudio. No se requirió la aprobación ética de la institución gubernamental que proporcionaba el servicio educativo; sin embargo, se pidió a padres de familia y maestros/ADs que firmaran formatos de consentimiento personales. Al iniciarse el año académico se realizó una pre-prueba para evaluar las destrezas de los niños y las prácticas de los MP y los ADs. Mediante observación participante y pruebas directas (Taylor, Bogdan y DeVault, 2015), el investigador evaluó las destrezas de los niños en ambos salones de clases. El maestro de preescolar y los ADs llenaron un cuestionario de autoevaluación de 40 preguntas por separado en una sala designada específicamente por los directores para evitar la contaminación de los datos. La post-prueba se realizó al terminar el año escolar, siguiendo el mismo procedimiento. En este punto se recogieron las opiniones y nivel de satisfacción general de los padres de familia con el programa. El programa de intervención fue implementado en el grupo experimental, en tanto que el grupo control recibió las actividades pedagógicas usuales planeadas por el maestro de preescolar.

Intervención

Este programa de transición informado por las evidencias (implementado solo en el grupo experimental), incluyó actividades de transición que han demostrado ser de utilidad para mejorar la transición de los niños de preescolar (Claes, 2010; Hedegaard y Fleer, 2013; Peters *et al.*, 2009), adaptándolas a las particularidades culturales de la ciudad y considerando las políticas educativas internas del centro preescolar. El programa fue proactivo e intensivo, trabajando junto al MP y AD en el salón de clases durante 6 meses consecutivos, con 3 sesiones por semana. Todas las actividades fueron dirigidas principalmente por el MP y el AD, con intervenciones menores del investigador. Esta intervención comprendió una variedad de actividades para ayudar a a) desarrollar destrezas cognitivas mediante actividades que promueven la alfabetización temprana; b) promover la competencia social de los niños; c) desarrollar las destrezas motrices finas; d) promover la vinculación entre la escuela y el hogar (por ejemplo, haciendo que las familias participen en esta intervención de transición), y e) promover la vinculación entre escuelas (por ejemplo, visitas a la escuela primaria). El programa de intervención incluyó:

Trabajo en colaboración en el salón de clases: El investigador trabajó de manera cercana con el MP y el AD con base en un método colaborativo en el que se pone énfasis en planear las actividades pedagógicas que promuevan las destrezas cognitivas, sociales y motrices finas necesarias para la transición (Brownell *et al.*, 1997). La inclusión de estas actividades pedagógicas se basó en la currícula de preescolar y de primaria, así como en actividades reportadas en la literatura como efectivas para la transición.

Modelar y enseñar aspectos clave para el desarrollo durante esta transición: El investigador contribuyó al conocimiento del MP y el AD de aspectos del desarrollo y las destrezas de los niños durante las actividades que son parte de su rutina cotidiana. El investigador también modeló la implementación de actividades de transición – que el maestro no conocía – incluidas en el plan pedagógico del MP. Se adoptó este enfoque ya que se ha enfatizado que es esencial para ayudar a los maestros a desarrollar nuevas destrezas y adquirir nuevos conocimientos acerca del desarrollo del niño (Loughran, 2002).

Mejoramiento de áreas del salón de clases: Trabajando de manera colaborativa, el investigador, el maestro de preescolar y el AD rediseñaron la distribución del material pedagógico en las diferentes áreas en las que estaba dividido el salón de clases de preescolar de acuerdo a los lineamientos curriculares. Se incluyó nuevo material pedagógico en algunas áreas, mientras que otro material que no correspondía al propósito de un área específica fue reubicado. Se realizaron cambios en áreas como la de la biblioteca infantil, la de actuar jugando, la de juego libre, la de ciencia, la de bloques Lego y la de alfabetización.

Vinculación escuela-hogar: El investigador, el maestro de preescolar y el AD diseñaron una serie de actividades en las que los padres de familia asistieron al salón de clases de preescolar tres veces a la semana para realizar diferentes actividades con los niños como contarles cuen-

tos, explicarles sus tipos de empleos y platicar de cómo había sido su experiencia en la escuela primaria.

Libro de actividades relacionadas con la alfabetización: El investigador y el maestro de preescolar elaboraron un libro de actividades que contenía 20 actividades diferentes y atractivas orientadas hacia el desarrollo de las destrezas de alfabetización temprana apropiadas para niños de preescolar que se les entregó a los padres de familia para que los completaran durante las vacaciones de Pascua con sus hijos, haciendo énfasis en la necesidad de que realizaran estas actividades junto con ellos.

El diario de Teddy: Una actividad basada en un proyecto y dirigida por el MP y el AD tuvo como resultado la creación de un diario que cada día un niño diferente se llevaba a su casa. El nombre "Teddy" fue decidido por los niños mediante votación. Todos los materiales necesarios para esta actividad (boletos, nombres, carteles, etiquetas, anuncios, etc.) fueron creados por los niños de preescolar con el fin de proporcionarles oportunidades de practicar y mejorar sus destrezas. En este diario cada niño registró las actividades que había realizado durante el día después de salir de la escuela. A los padres de familia se les pidió también que ayudaran a sus hijos a "escribir" y producir dibujos de las actividades que el niño había decidido incluir, y que ayudaran a sus hijos a escribir las actividades que su hijo decidió contarles a sus compañeros al día siguiente. Ese día se dedicó algo de tiempo a leer el diario que fue facilitado por el maestro principal, y los niños intercambiaron ideas acerca de las actividades compartidas por sus compañeros.

Vinculación escuela-escuela (visitas a escuela primaria): los niños de preescolar, junto con el MP y el AD, visitaron la escuela primaria en tres diferentes ocasiones durante la intervención. Las visitas fueron de una a dos horas, dependiendo de las actividades planeadas.

- A) *Primera visita:* los maestros de primer grado llevaron a los niños de preescolar alrededor de las instalaciones de la escuela primaria. Los niños fueron presentados a diferentes maestros primer grado cuando visitaron sus salones de clase y conocieron a sus alumnos. Uno de los maestros de primer grado fungió como facilitador de actividades lúdicas que se realizaron en el patio de juegos de la escuela primaria.
- B) *Segunda visita:* los niños de preescolar visitaron las instalaciones de la escuela primaria y experimentaron el "recreo" con los niños de primer grado. Para esta actividad el MP junto con el investigador planeó antes de la visita y facilitó una actividad basada en un proyecto, en la que participó también el nutriólogo que ayudó a preparar el "almuerzo" para su visita.
- C) *Tercera visita:* los niños de preescolar visitaron un salón de clases de primer grado y realizaron actividades con el maestro y los alumnos de primer grado. Los niños de primer grado compartieron sus mesabancos con los niños de preescolar para que éstos pud-

ieran sentarse durante las actividades preparadas por el maestro. El maestro facilitó una actividad “para romper el hielo” para que los niños de preescolar se sintieran bienvenidos, además de la actividad central enfocada en el reconocimiento de números y letras del alfabeto y la producción de dibujos. Los niños de primer grado también mostraron a los de preescolar materiales de clase como reglas del salón de clases, experimentos científicos, libros, mapas, etc. Los niños de preescolar trabajaron junto con los de primer grado, que les prestaron sus lápices de colores, libros, cuadernos y hojas en blanco para que los de preescolar realizaran la actividad. Los niños de primer grado les dieron a los de preescolar un “regalo” al terminar la visita, que había sido preparado con anterioridad.

Vinculación escuela-escuela (Visitas de maestros de primer año al salón de clases de preescolar): Tres maestros diferentes de primer grado de primaria visitaron el salón de clases de preescolar (el grupo experimental) en tres diferentes ocasiones para compartir su experiencia con los niños de preescolar en su transición al primer grado. Los maestros de primer grado explicaron las principales diferencias entre el preescolar y la escuela primaria. Se les pidió a los niños de preescolar que hicieran preguntas acerca de la escuela primaria, las cuales fueron contestadas y clarificadas por los maestros de primer grado. Después de cada actividad relacionada con el puenteo (Malsch, Green & Korhari, 2010) hogar-escuela y escuela-escuela, el maestro de preescolar facilitó una actividad en la que se pidió a los niños de preescolar que dibujaran lo que “vieron”, “oyeron” y “experimentaron” no sólo durante las visitas a la escuela primaria, sino también durante las visitas de los maestros de primaria. Los niños compartieron sus dibujos con sus compañeros y sus padres en una actividad de “puertas abiertas” organizada por el maestro de preescolar.

Análisis de los datos

Se obtuvieron estadísticas descriptivas de las mediciones de los niños y los maestros. Se efectuó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para determinar las diferencias entre los pares de observaciones de los niños y de los MPs y los ADs antes y después de la prueba. Se consideró esta prueba no-paramétrica ya que permite identificar diferencias en mediciones de tipo Likert en diseños antes y después tomando en cuenta la magnitud y la dirección de las diferencias (Haslam y McGarty, 2014). Para obtener la magnitud y las diferencias en las calificaciones obtenidas, todos los análisis se realizaron a un nivel de significación de $p < .05$. Se realizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar las calificaciones obtenidas en las pre-pruebas de los grupos control y experimental para ambos y establecer una línea base antes de que tuviera lugar la intervención. Como Braun y Clarke (2006) sugieren, se hizo un análisis de las respuestas de los padres de familia.

Resultados

Destrezas de los niños de preescolar

Estadísticas descriptivas. Se obtuvieron estadísticas descriptivas para mostrar las medias y las desviaciones estándar del grupo control y del experimental (Tabla 1), que revelaron que las medias pre-prueba en ambos grupos eran similares antes de la intervención. Los dos grupos de calificaciones de los niños fueron evaluados con una prueba U de Mann-Whitney (Tabla 2) en términos de equivalencia antes de la intervención, ya que esta prueba ha sido descrita como apropiada para su uso con muestras pequeñas (Curtis y Marascuilo, 2004). La suma de los rangos para cada grupo se calcula y luego se compara con la del otro grupo. Un valor p significativo ($p < .05$) indica una diferencia significativa entre los dos grupos. El grupo experimental y el de control no difirieron en destrezas cognitivas ($M= 1.30, DE= .923; M= 1.05, DE= .999$), sociales ($M = 1.60, DE= .754; M=1.45, DE= .826$), y motrices ($M = 1.60, DE= .681; M= 1.55, DE= .759$), respectivamente, $p > .05$. Por lo tanto, ambos grupos eran similares en estas destrezas antes de la intervención, lo cual sugiere que los participantes compartían un desarrollo similar de sus destrezas cognitivas, sociales y motrices.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de las destrezas de los niños para ambos grupos

	Grupo control						Grupo experimental					
	Pre-prueba			Post-prueba			Pre-prueba			Post-prueba		
	N	Media	DE	N	Media	DE	N	Media	DE	N	Media	DE
Destrezas cognitivas	20	1.05	.999	20	1.20	.951	20	1.30	.923	20	1.75	.444
Destrezas sociales	20	1.45	.826	20	1.60	.681	20	1.60	.754	20	1.90	.308
Destrezas motrices	20	1.55	.759	20	1.55	.759	20	1.60	.681	20	1.85	.366

Tabla 2. Prueba U de Mann-Whitney calculada con pre-pruebas en el grupo control y el experimental

	Destrezas cognitivas preprueba	Destrezas sociales preprueba	Destrezas motrices preprueba	Destrezas cognitivas postprueba	Destrezas sociales postprueba	Destrezas motrices postprueba
U Mann-Whitney	174.000	180.500	197.000	142.500	191.000	165.500
Wilcoxon W	384.000	390.500	407.000	352.500	401.000	375.500
Z	-.796	-.654	-.101	-1.839	-.311	-1.281
Sign. Asin. (2 colas)	.426	.513	.920	.066	.756	.200
Sign. Exacta [$2^*($ Sign. 1 cola)]	.495 ^b	.602 ^b	.947 ^b	.121 ^b	.820 ^b	.355 ^b

Para analizar el efecto de la intervención en el grupo experimental se realizó la prueba no-paramétrica de suma de rangos Wilcoxon (Coolican, 2009) en ambos grupos para explorar las diferencias estadísticas en calificaciones (Tabla 3). La diferencia estadísticamente significativa estuvo al nivel $p < .05$ en todas las áreas en el grupo experimental, como se muestra en la Tabla 3. Como se puede observar, el grupo experimental incrementó sus destrezas cognitivas ($M=1.75$, $DE=.444$), $W = .007$, $p < .05$, sociales ($M=1.90$, $DE=.308$), $W = .034$, $p < .05$, y motrices ($M=1.85$, $DE=.366$), $W = .025$, $p < .05$. Sin embargo, el grupo control no mejoró estas destrezas en las mediciones cognitivas ($M=1.20$, $DE=.951$), $W = .083$, $p = .05$, sociales ($M=1.60$, $DE=.681$), $W = .083$, $p = .05$, y motrices ($M=1.55$, $SE=.759$), $W = 1.000$, $p = .05$. Como se formuló en la hipótesis, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la pre-prueba y la post-prueba en el grupo experimental, lo que sugiere que el programa de intervención tuvo algún efecto en el desarrollo de las destrezas de los niños.

Tabla 3. Comparación de la media de calificaciones en la pre-prueba y en la post-prueba en ambos grupos utilizando la prueba de suma de rangos Wilcoxon

	Grupo control			Grupo Experimental		
	Destrezas cognitivas	Destrezas sociales	Destrezas motrices	Destrezas cognitivas	Destrezas sociales	Destrezas motrices
Z	-1.732 ^b	-1.732 ^b	.000 ^c	-2.714 ^b	-2.121 ^b	-2.236 ^b
Sign. Asin. (2 colas)	.083	.083	1.000	.007*	.034*	.025*

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos

c. La suma de los rangos negativos es igual a la suma de los rangos positivos

* Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon significativos al nivel $p < .05$

Prácticas de transición de los maestros y auxiliares docentes

Se pidió a los maestros de preescolar y a los ADs que calificaran el uso de las prácticas de transición como preparación para la transición a primer grado con base en una escala tipo Likert de tres puntos con 40 ítems. Las estadísticas descriptivas para los maestros y los ADs de ambos grupos se muestran en la Tabla 4. Adicionalmente, se hizo la prueba no paramétrica de suma de rangos Wilcoxon para analizar las diferencias en las calificaciones medias después del período de intervención en ambos grupos (Tabla 5). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la pre-prueba y la post-prueba en el grupo experimental; maestro ($M= 1.73$, $DE= .506$) $W= .000$, $p < .001$; auxiliar docente ($M= 1.55$, $DE= .714$) $W= .000$, $p < .001$, pero no en el grupo control; maestro ($M= .53$, $SD=.877$) $W= 1.000$, $p= .05$; auxiliar docente ($M=.40$, $DE=.778$) $W=.157$, $p= .05$ respectivamente. Estos resultados sugieren que el maestro de preescolar y el auxiliar docente del grupo experimental reportaron un uso más frecuente de prácticas de transición que fomentan las destrezas relacionadas con la alfabetización en los niños.

Tabla 4. Estadísticas descriptivas de maestros y auxiliares docentes de ambos grupos

	Pre-prueba				Post-prueba			
	Maestro		Auxiliar do- cente		Maestro		Auxiliar do- cente	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Grupo control	.53	.877	.40	.778	.53	.816	.45	.783
Grupo experi- mental	.40	.810	.43	.712	1.73	.506	1.55	.714

Tabla 5. Comparación de la media de calificaciones en la pre-prueba y en la post-prueba en ambos grupos de maestros utilizando la prueba Wilcoxon

	Grupo control		Grupo experimental	
	Maestro de preescolar	Auxiliar docente	Maestro de preescolar	Auxiliar do- cente
Z	.000 ^b	-1.414 ^c	-5.097 ^c	-4.930 ^c
Sign. Asin. (2 colas)	1.000	.157	.000**	.000**

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. La suma de los rangos negativos es igual a la suma de los rangos positivos

c. Basado en los rangos negativos

** Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon significativos al nivel $p < .01$

Perspectivas de los padres de familia a preguntas abiertas

Se recolectaron las perspectivas de los padres de familia mediante tres preguntas abiertas y se analizaron siguiendo un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) que permitió identificar temas clave. Las respuestas de los participantes fueron leídas cuidadosamente no menos de tres veces por el investigador para lograr una comprensión detallada de la manera en la que surgirían códigos. Una vez que se identificaron códigos y temas, dos expertos externos en educación preescolar revisaron independientemente los códigos y temas generados por el investigador principal para llegar a un acuerdo y así incrementar la confiabilidad de los resultados. Se llegó a un acuerdo consensuado para la versión final de los cinco temas identificados. En cuanto a la pregunta relacionada con los factores que los padres han tomado en consideración para elegir la escuela primaria a la que sus hijos asistirán, dos temas principales emergieron de las respuestas de los participantes:

Calidad de la escuela. Los padres de familia tomaron principalmente en consideración la calidad de la escuela primaria en términos del aprovechamiento académico. Es decir, reportaron haber preguntado directamente en las escuelas y/o haberse basado en lo que sus conocidos les dijeron acerca de si una escuela primaria era buena o mala considerando el nivel académico, y subrayaron: “Pongo atención principalmente en si la escuela tiene una buena reputación o no. Si mis vecinos dicen que no tienen alumnos inteligentes, entonces no la elijo”, en tanto que otros hicieron énfasis en la información proporcionada por miembros de su familia: “Mi cuñado puso a sus niños en esa escuela y tuvieron buenas calificaciones. Voy a inscribir a mi hijo en esa misma escuela porque tiene buen nivel académico”.

Cercanía de la escuela al lugar de trabajo. Los padres de familia hicieron énfasis en que la cercanía de la escuela a su lugar de trabajo era un factor importante a considerar al elegir una escuela primaria. Algunos mencionaron: “Encontré una escuela primaria precisamente a espaldas del edificio donde trabajo y esa será la escuela a la que asistirá mi hija porque así podemos llegar a casa juntas y más rápido”. Otros señalaron que, ya que la ciudad es muy grande, no pueden pasar horas en medio del tráfico para recoger a sus hijos de la escuela: “He oído de una buena escuela cerca de la casa de una amiga, pero lo voy a inscribir en una que está a dos cuadras de donde trabajo, o de otra manera me tomaría dos horas ir por él”. “Esta ciudad es una locura y no te puedes pasar hora y media en un embotellamiento de tránsito. Hay una escuela cerca de mi casa que no es muy buena, pero ¿qué puedo hacer?”

En cuanto a la segunda pregunta acerca de la manera en la que apoyan a su hijo en esta transición, un tema clave surgió de las respuestas de los padres de familia:

Llevar a sus hijos a aprender a leer y escribir a una escuela “de verdad”. Los padres de familia reportaron estar preocupados por la falta de destrezas académicas de sus hijos durante el año escolar de preescolar, que serán esenciales cuando entren a la escuela primaria. Por lo tanto, una de las principales maneras en la que apoyan a sus hijos es llevándolos a una “escuela de verdad” porque ahí les enseñan a los niños a leer y escribir. “Inscribí a mi hijo en una buena escuela donde se enfocan en enseñarle a los niños a leer y escribir”. Otros también señalaron que apoyan a sus hijos enseñándoles a leer y escribir “...en casa, me paso dos horas con mi hijo enseñándole las letras y los números. Ya hasta empezamos a escribir palabras y su nombre”. Otros padres de familia pensaban que una buena manera de preparar a su hijo era llevarlos a una escuela de idiomas: “Estoy preocupada por la escuela primaria y por eso mi hijo está aprendiendo inglés en una escuela privada para que esté preparado para la primaria”. Los padres de familia también pensaban que el centro preescolar actual no era suficientemente bueno y por lo tanto llevan a sus hijos a escuelas privadas: “Bueno, ya sabes... en esta escuela [los niños] sólo juegan y no aprenden nada. En abril, mi hijo va a asistir a una escuela privada en lugar de ésta para que pueda aprender a leer y escribir”.

Finalmente, los padres de familia compartieron lo que han estado platicando con sus hijos para prepararlos para la escuela primaria enfocándose en dos temas principales:

Nuevas reglas y obediencia. Los padres de familia señalaron que entre los principales temas de los que hablaban con sus hijos acerca de su salida de preescolar e ingreso a la escuela primaria estaba la necesidad de seguir las instrucciones de los maestros y obedecer las nuevas reglas: “Le he dicho a mi niño que va a tener que portarse bien y hacer lo que el maestro le diga. No puede seguir jugando y debe comportarse bien”. Otro mencionó: “...sabes, a mi hija le gusta jugar y platicar con sus compañera, pero ya no va a poder seguir haciéndolo. Tiene que concentrarse en las tareas escolares que el maestro le diga que haga. Debe ser muy obediente”. Otra madre señaló los retos que este cambio representa para su hijo: “Mi hijo es muy travieso y le va a costar trabajo portarse bien en la nueva escuela. Le estoy enseñando que debe seguir las reglas y obedecer a su nuevo maestro o va a tener problemas conmigo”

La necesidad de hacer la “tarea”. Los padres de familia reportaron estar conscientes de las diferencias entre el preescolar y la escuela primaria, y se enfocaron en la necesidad de que su hijo haga la tarea: “Le he dicho a mi hija que en la escuela primaria va a tener que hacer todas las tareas que le encargue el maestro. En casa no va a jugar hasta que termine la tarea”. Otros señalaron que tener “tarea” de la primaria también les requerirá pasar más tiempo con su hijo: “En la primaria mi hija va a hacer mucha tarea y me voy a tener que pasar más tiempo ayudándole. Le he dicho que tiene que apurarse a hacer lo que le digan que haga”. Finalmente, algunos también pensaban que aprender una nueva lengua le ayudará a su hijo en esta transición: “...su tarea de inglés lo está haciendo consciente de la importancia de hacer la tarea. Le digo a mi hijo que va a tener que hacer las dos tareas [la de inglés y la de la primaria] si quiere jugar Xbox”

Encuesta de satisfacción de los padres de familia

Veinte padres de familia que participaron en el programa de intervención para la transición contestaron la encuesta de satisfacción al final de la intervención. Las calificaciones medias revelaron que, en una escala de 5 puntos, 95% (19) de los padres de familia se sintieron muy satisfechos ($M= 4.95$ $DE= 0.22$) con el programa de intervención.

Discusión

En general, los hallazgos proporcionan evidencias del impacto positivo del programa de intervención para la transición de preescolar a primaria sobre las destrezas cognitivas, sociales y motrices finas de los niños, así como en la frecuencia con la que los MP y ADs utilizan prácticas de transición que fomentan la alfabetización en preparación para la transición al primer grado. Los padres de familia reportaron que la calidad de la escuela primaria y la cercanía del plantel eran los principales factores a considerar al elegir la escuela primaria a la que su hijo asistirá, y que fomentar las destrezas académicas de su hijo es esencial para prepararlos para esta transición. Seguir las reglas y ser obedientes fueron los principales tópicos en los que los padres de familia se enfocaron cuando hablaron con su hijo acerca de la escuela primaria, reportando

también estar muy satisfechos con la implementación del programa. Esta intervención se basó en investigaciones y fue la primera de su tipo en implementarse en el contexto latinoamericano, ya que la mayoría de las investigaciones sobre la transición del preescolar a primaria se ha realizado en economías desarrolladas como Australia, Islandia, el Reino Unido, Italia, Grecia y Estados Unidos.

Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en las destrezas de los niños después del programa de intervención programa en el grupo experimental, lo que sugiere que los niños se beneficiaron por las diversas actividades implementadas a lo largo de la intervención. Sin embargo, recomendamos cautela al interpretar los resultados, ya que podría haber una cantidad de variables distractoras que los podrían influenciar. Los hallazgos de este estudio confirman la utilidad de una variedad de actividades que pueden implementarse en los salones de clase de preescolar para ayudar a los niños a desarrollar destrezas cognitivas, sociales y de motricidad fina basadas en el trabajo en colaboración entre maestros de preescolar, auxiliares docentes y padres de familia, lo que de hecho se alinea con algunos de los principios del Modelo Ecológico y Dinámico de Transición (Rimm-Kauffman y Pianta, 2000). Modelar aspectos clave del desarrollo y prácticas de transición (es decir, nuevos conocimientos para los maestros), mejorar las áreas de los salones de clase, implementar actividades relacionadas con la alfabetización y promover visitas a la escuela primaria – considerando el contexto sociocultural y la currícula – parecen ser una estrategia efectiva para ayudar a que los maestros y padres de familia adquieran nuevos conocimientos y desarrollen prácticas para apoyar a los niños de preescolar durante esta transición. Estos resultados son consistentes con estudios anteriores (Berlin, Dunning y Dodge, 2011; Brotherson *et al.*, 2015) que han mostrado efectos significativos en intervenciones sobre las destrezas de los niños. También se han observado mejoras significativas en las destrezas de los niños en estudios a gran escala en los que diversas prácticas de transición han sido implementadas por los maestros (Schulting, Malone y Dodge, 2005). Aunque la falta de asignación al azar de niños en preescolar en el grupo experimental y el grupo control podría representar una limitación del presente estudio, los análisis estadísticos igualmente revelaron un impacto positivo en el desarrollo de las destrezas de los niños. No obstante, otros factores como las actividades extracurriculares de los niños, el número de hermanos mayores en casa, etc., no fueron controlados. Sería recomendable que los estudios futuros consideren una asignación al azar de los participantes de ambos grupos. Y aunque los resultados sugieren que los niños en el grupo experimental desarrollaron más destrezas después de la intervención, este estudio no dio seguimiento a los niños de preescolar durante el primer año de primaria, lo que podría haber permitido explorar los efectos a largo plazo de esta intervención. Los estudios futuros deben incluir un diseño experimental y longitudinal más riguroso para poder investigar el impacto a largo plazo de las intervenciones de transición. Adicionalmente, las destrezas de-

sarrolladas por los niños deben analizarse en más detalle para asegurarse de que contribuyan a una transición más fluida al salón de clases de primer grado de primaria.

Esta intervención ayudó al maestro de preescolar y al AD a mejorar significativamente su uso de prácticas de transición. Aunque estas prácticas de transición demostraron ser relevantes para apoyar el desarrollo de destrezas cognitivas, sociales y motrices finas en los niños, es necesario poner atención a otras áreas del desarrollo, como la emocional. Y aunque esta intervención tuvo resultados positivos para los maestros, otras variables distractoras (por ejemplo, ayuda entre compañeros, intercambio de ideas con otros maestros, etc.) pueden haber tenido un impacto en los maestros que no fue controlado y que debe ser tomado en cuenta en futuras investigaciones.

Los maestros parecen haber fomentado un importante involucramiento de los padres, que ha sido observado en otros estudios como resultado de intervenciones (Stormshak, Kiminski y Goodman, 2002). Aunque el involucramiento de la familia no fue medido en este estudio, resultó claro que la participación de los padres de familia en las actividades del salón de clase proporcionó a los niños de preescolar experiencias alegres al ver a sus padres entrar a su salón de clases. Los hallazgos actividades de participación familiar en este estudio son similares a los de estudios anteriores (Wildenger y McIntyre, 2011). Esta intervención ayudó al maestro de preescolar y al AD a llevar a cabo actividades que ayudan (Dockett y Perry, 2007; Stormshak, Kaminski y Goodman, 2002) a fomentar los vínculos escuela-escuela. Sin embargo, es necesario hacer más investigaciones para explorar la prevalencia de tales prácticas en el repertorio de los maestros. Las constantes interacciones entre padres de familia y maestros, así como las visitas a la escuela primaria (el “puenteo”), tuvieron como resultado un intercambio de información más frecuente entre los adultos, lo que también permitió a los niños ver – de manera concreta – cómo era una escuela primaria.

Los padres de familia parecieron estar conscientes de las diferencias entre el preescolar y la escuela primaria. Sin embargo, su principal foco de atención fue las destrezas académicas de sus hijos, dejando de lado otros aspectos (el social, el emocional, etc.). Esto no es sorprendente, ya que estudios anteriores han mostrado que los padres de familia usualmente consideran que la alfabetización temprana es esencial para empezar el primer grado de primaria (Lee y Goh, 2012), dado que uno de los aspectos clave de esta transición es el cambio a una currícula más orientada hacia lo académico, lo que sugiere una “discontinuidad curricular” (Turunen y Maatta, 2012). Como resultado de esto, las principales estrategias de apoyo de los padres se enfocaron en ayudar a sus hijos a aprender a leer y escribir. Los padres de familia pensaban que inscribir a sus hijos en “escuelas de verdad” en las que aprendieran a leer y escribir, además de aprender otra lengua (inglés) era esencial. De la misma manera, los padres de familia reportaron que los principales temas en los que se enfocaban cuando hablaban con sus hijos acerca de su próximo ingreso a la escuela primaria eran seguir nuevas reglas, realizar las actividades del salón de

clases como se les requiriera, hacer la tarea y ser obedientes, lo que es consistente con hallazgos anteriores (Chun, 2003; Fabian y Dunlop, 2005). Los padres de familia también reportaron cómo estos “nuevos retos” iban a tener un impacto en su rutina cotidiana, ya que tendrían que pasar más horas ayudando a su hijo con su “tarea”, lo cual es consistente con otros estudios en los que se ha subrayado de manera importante el cambio en las rutinas de los padres (Margetts y Kienig, 2013). Resulta también interesante que los principales criterios de los padres de familia para elegir una escuela primaria se hayan centrado en el nivel académico del plantel y la cercanía a su lugar de trabajo.

En suma, este estudio ha abordado un hueco importante en la literatura, en la que la mayoría de los estudios sobre la transición se ha realizado en economías en desarrollo como Australia, Islandia, Estados Unidos y en general en Europa, dejando de lado economías en desarrollo como las que encontramos en América Latina. Es preocupante que esta región haya mostrado uno de los desempeños académicos más bajos en ejercicios internacionales de evaluación (OECD, 2012), y sin embargo es poco lo que se sabe de la manera en que su contexto, prácticas culturales, valores, políticas educativas, currícula, etc. dan forma a la transición de preescolar a primaria. Este estudio representa uno de los primeros intentos por explorar un programa de intervención específico y adaptado para ayudar en esta transición incluyendo a maestros, ADs, niños y padres de familia en una sola intervención. En este sentido, el estudio aporta a la literatura internacional evidencias empíricas acerca de la implementación de una intervención de transición en una economía en desarrollo como la de México, contribuyendo a lo que ya se sabe de las economías desarrolladas. Los hallazgos sugieren que al implementar programas de intervención como éste se pueden observar mejoras significativas en las destrezas de los niños de preescolar, las prácticas de los maestros, y el involucramiento de los padres, que podrían facilitar la transición de los niños de preescolar al primer grado de primaria. Estos hallazgos deben ser replicados para ampliar el grado en el que estos resultados pueden ser generalizados a otras economías en desarrollo. Recomendamos la implementación de este tipo de intervenciones en contextos similares con el fin de reunir más evidencias empíricas que puedan informar a las políticas educativas en un futuro cercano.

Referencias bibliográficas

- Berlin, L. J.; R. D. Dunning; K. A. Dodge(2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the “Stars” summer kindergarten orientation program. *Early childhood research quarterly*, 26(2), 247-254.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Bricker, D.; K. Pretti-Frontnczak (2002). Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS®), Second Edition, *Administration Guide*. (AEPS). USA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brownell, M. T.; E. Yeager; M. S. Rennells; T. Riley (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 20(4), 340-359.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational program for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77-92.
- Chun, W. N. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 83-96.
- Claes, B. (2010). Transition to Kindergarten: the impact of preschool on kindergarten adjustment. (Doctoral Dissertation). Recuperado de ProQuest. *Dissertation Abstracts International Section A*, 71, 1902.
- Coolican, H. (2009). *Research Methods and Statistics in Psychology* (Quinta edición). Londres: Hodder Education, Hachette Reino Unido.
- Cox, M. LaParo, K.; R. Pianta (2000) Teachers' reported transition practices for children transitioning into kindergarten and primer grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20.
- Curtis, D. A. y Marascuilo, L. A. (2004). Point estimates and confidence intervals for the parameters of the two-sample and matched pair combined test for ranks and normal scores. *Journal of Experimental Education*, (60), 243-269.
- Dockett, S.; B. Perry (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S.; B. Perry (2013). Trends and tensions: Australian and international research and starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2), 163-177. DOI: [10.1080/09669760.2013.832943](https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943)
- Fabian, H. y Dunlop, W. (2005). 'The Importance of Play in the Transition to School'. En Moyles, J. R. (ed.). *The Excellence of Play*, Segunda edición. Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Fabian, H.; A. W. Dunlop (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. *Working Papers in Early Childhood Development*, (42). Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, La Haya, Holanda.
- Giallo, R.; K. Treyvaud; J. Matthews; M. Kienhuis (2010). Making the transition to primary school: An evaluation for a transition program for parents. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, (10), 1-17.
- Hart, K. C. (2012). *Promoting Successful Transitions to Kindergarten: An early Intervention for Behaviourally at Risk Children from head Start Presschools*. (Disertación Doctoral). ProQuest.

- Haslam, S. A.; C. McGarty (2014). *Research methods and statistics in psychology*. Sage.
- Hedegaard, M.; M. Flear (2013). *Play, Learning, and Children's Development: Everyday Life in Families and Transition to School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, S. L.; K. Tarrant (2010). *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Kerlinger, F. N. 1986 *Foundations of Behaviour Research*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. y Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 255-279.
- Lee, S.; G. Gogh (2012). Action Research to Address the Transition to Kindergarten to Primary School: Children's Authentic Learning, Construction Play and Pretend Play. *Early Childhood Research and Practice*, 14(1).
- Li, H. C. W.; Y. W. Mak; S. S. Chan; A. K. Chu; E. Y. Lee; T. H. Lam (2013). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory program to enhance a smooth transition for children. *Journal of health psychology*. <https://doi.org/10.1177/1359105311434052>
- LoCasale-Crouch, J.; A. J. Mashburn; J. T. Downer; R. C. Pianta (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. <http://doi:10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Loughran, J. J. (2002). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Routledge.
- Margetts, K.; A. Kienig (2013). *International perspectives on transition to school: reconceptualising beliefs, policy and practice*. Routledge.
- Malsch, A. M.; B. I. Green; B. H. Kothari (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for At-risk families. *Best Practice in Mental Health*, 7(1), 47-66.
- Miller, K. (2015). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221.
- Neuman, S.B.; S. Bredekamp; C. Copple (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practice*. Washington: NAEYC
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. París: OECD.
- Perry, B.; S. Dockett; A. Petriwskyj (2014). *Transitions to school-international research, policy and practice*. Nueva York: Springer.
- Pianta, R. C.; M. Kraft-Sayre; S. Rimm-Kaufman; N. Gercke; T. Higgins (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.

- Pierce, C. D.; D. A. Bruns (2013). Aligning components of Recognition and Response and Response to Intervention to improve transition to primary school. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 347-354.
- Rathbun, A. H.; E. G. Hausken (2001). *How Are Transition-to-Kindergarten Activities Associated with Parent Involvement during Kindergarten?*
- Rimm-Kauffman, S., Pianta, R. y Cox, M. (2000). Teachers' Judgements Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Sassen, S. (2011). *Cities in a world economy*. Sage Publications.
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject*. Prentice-Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Stormshak, E. A.; R. A. Kaminski; M. R. Goodman (2002). Enhancing the parenting skills of Head Start families during the transition to kindergarten. *Prevention Science*, 3(3), 223-234.
- Stormont, M.; R. Beckner; B. Mitchell; M. Richter (2005). Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765-778.
- Taylor, S. J.; R. Bogdan; M. DeVault (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Toohy, K.; E. Day (2001). Home to School/Kindergarten to Grade 1: Incommensurable Practises?
- Turunen, A. y Maatta, K. (2012) What constitutes the pre-school curricula? Discourses of core curricula for pre-school education in Finland in 1972-2000. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 205-2015
- Wildenger, L.; I. McIntyre (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and families studies*. 20, 387-396.