

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2014/2015

LA TRANSICIÓN ENTRE EDUCACIÓN
INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA:
PERSPECTIVAS Y PARTICIPACIÓN DE
LAS FAMILIAS

THE TRANSITION BETWEEN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION AND PRIMARY
EDUCATION: FAMILIES' PERSPECTIVES
AND INVOLVEMENT

Autor: ROSA MARÍA SAÑUDO ORTIZ

Director: ANA CASTRO ZUBIZARRETA

Octubre del 2015

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Transición educativa: aproximación conceptual	7
2.2. La articulación o coordinación: condición fundamental para un adecuado tránsito entre etapas	9
2.3. Las familias, el profesorado y los niños: Agentes implicados en el proceso de transición educativa.	12
3. MARCO EMPÍRICO	14
3.1. Objetivo	14
3.2. Metodología	15
3.3. Resultados	21
4. CONCLUSIONES	27
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

RESUMEN

La transición educativa entre etapas es un proceso fundamental en la educación de los niños, especialmente, la transición de Educación Infantil a Educación Primaria, puesto que afecta al aprendizaje de los alumnos, a su nivel académico, a su desarrollo social y emocional y contribuye a la facilitación de posteriores transiciones.

En este trabajo se ha realizado un estudio bibliográfico, analizando la literatura existente sobre la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria desde la perspectiva de los padres a nivel internacional.

Dicha investigación surgió con el propósito de dar respuesta a una serie de cuestiones relacionadas con la percepción que tienen los padres sobre la transición, la colaboración y la participación de las familias en los centros escolares, conocer cómo afecta la transición a los padres y comprobar la validez de programas para implicar a las familias en el proceso de transición entre etapas.

Los resultados nos muestran en primer lugar, que los padres dan mayor importancia durante la transición a las cuestiones académicas que a otros aspectos como la salud, el bienestar y la curiosidad. En segundo lugar, que a pesar de que las familias y los maestros son conscientes de que la colaboración y coordinación entre ambos colectivos facilitan la transición, en la práctica, ésta relación es débil. En tercer lugar, la participación de los padres durante la transición a la Educación Primaria está asociada con el éxito académico de los alumnos. Por último, la transición educativa crea estrés y vulnerabilidad en los padres, lo cual puede mejorar gracias a programas de formación para padres.

El tema de la transición aún está poco desarrollado y parece importante continuar estudiando la transición entre etapas desde la perspectiva de los diferentes agentes y desarrollar programas de transición que tengan en cuenta el punto de vista de todos los actores implicados.

Palabras clave: transición educativa, Educación Infantil, Educación Primaria, padres, participación

ABSTRACT

Educational transition between stages is an essential process in the children's education, especially the transition from kindergarten to primary education, since that affects student learning, their academic level and social and emotional development, contributing to facilitate later transitions.

This project has been done through a literature review, analyzing the written texts about the transition between kindergarten and primary education from the international parents' perspective.

This research emerged with the purpose of responding to a number of questions related to the parent's perspective about the transition, parental collaboration and involvement in schools, to know how the transition affects parents and check the validity of programs to involve families in the transition process between stages.

The results show firstly that parents give greater importance to academic issues rather than others, such as health, welfare and curiosity during the transition. Secondly, although families and teachers are aware that the cooperation and coordination between the two agents facilitate the transition, in practice, this relationship is weak. Thirdly, parental involvement during the transition to primary education is associated with academic success of students. Finally, the educational transition creates stress and vulnerability in parents, which can be improved through training programs for parents.

The issue of transition is still underdeveloped and it seems important to continue studying the transition between stages from the perspective of different agents and to develop transition programs that take into account the point of view of all stakeholders.

Keywords: educational transition, kindergarten, primary education, parents, involvement

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por decidir cuál era el momento adecuado para las transiciones escolares en la infancia tuvo sus orígenes en Estados Unidos y el Reino Unido a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando se introdujeron las leyes relativas al trabajo infantil y la escolaridad obligatoria (Vloger, Crivello y Woodhead, 2008).

Actualmente, los estudios se centran en cómo se deben llevar a cabo esas transiciones. Partiendo de que el desarrollo del alumnado es un proceso continuo, el tránsito de una etapa educativa a otra debe ser gradual. Para asegurar esa continuidad debe existir una coordinación y toma de decisiones conjuntas entre el profesorado de ambas etapas educativas, teniendo en cuenta la voz de los alumnos y la visión de las familias y fomentando su participación para lograr que el tránsito educativo se desarrolle adecuadamente.

Sin embargo, es un tema poco estudiado en nuestro país y al que se le da menos importancia de la que tiene. Así, es sorprendente que en el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se hace referencia a la coordinación entre los dos ciclos de Educación Infantil pero no se menciona el tránsito a Educación Primaria ni la coordinación entre los profesionales de Educación Infantil y Educación Primaria; como tampoco se hace en el Decreto 27/2014, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Sin embargo, en los currículos de otras comunidades autónomas sí se contempla la transición entre las dos etapas educativas, como es el caso de Andalucía (Alarcón y Fernández, 2012).

En cambio, en Cantabria, sí se refleja la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria en los textos legislativos que regulan la evaluación en cada una de las etapas: la Orden EDU/105/2008, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de

Cantabria y la Orden ECD/110/2014, de 29 de octubre, que establece las condiciones para la evaluación y promoción en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria:

Con objeto de facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado entre los dos ciclos de Educación Infantil y de garantizar una adecuada transición del alumnado entre las etapas de Educación Infantil y Educación primaria, se establecerán los adecuados mecanismos de coordinación entre los equipos docentes de los dos ciclos de Educación Infantil y entre los equipos docentes del segundo ciclo de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación primaria (Orden EDU/105/2008, p. 17222).

Con el objeto de facilitar la recogida de información del alumnado que finalice la etapa de Educación Infantil y de garantizar una adecuada transición entre dicha etapa y la de Educación Primaria, los centros establecerán los oportunos mecanismos de coordinación entre ambas etapas. (Orden ECD/110/2014, p. 33351).

Por el hecho de que la transición entre etapas se contemple únicamente en las órdenes relativas a la evaluación, podemos observar que a la evaluación se le da un gran peso en el proceso educativo.

Por otro lado, analizando los textos legislativos podemos apreciar que en el tránsito entre etapas se hace referencia a la coordinación entre profesionales pero se olvidan a los alumnos y a las familias, agentes principales de este proceso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Transición educativa: aproximación conceptual

El Diccionario de la Real Academia Española (2012) define el concepto transición como la “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”.

En palabras de Vloger, Crivello y Woodhead (2008) “las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida” (p. 2).

Por su parte, Gimeno (2007) diferencia entre transiciones sincrónicas, aquellas que se producen diariamente por participar en varios contextos simultáneamente (escolar, familiar, social, etc.), y las diacrónicas, sin retorno, que son momentos por los que sólo pasamos una vez en nuestras vidas.

A pesar de que el autor considera la educación como un proceso de continuas transiciones sincrónicas y diacrónicas, en el trabajo que nos ocupa nos centraremos en las transiciones diacrónicas, puesto que, con el concepto de transición educativa nos estamos refiriendo al cambio que experimentan los niños cuando pasan de una etapa del sistema educativo a otra (Argos, Ezquerro y Castro, 2011b).

La transición entre etapas educativas puede ser entendida como una oportunidad o como un problema, como señalan Castro, Ezquerro y Argos (2012) y Gairín (2005). La transición puede ser concebida como un problema debido a que no se trata de una tarea fácil puesto que supone cambios que afectan a los procesos emotivos y sociales del estudiante.

Pero por otro lado, el tránsito de una etapa a otra puede conformar una oportunidad para que el niño aprenda a adaptarse a los cambios y establecer nuevas relaciones.

El proceso de transición de una etapa educativa a otra, concretamente de Educación Infantil a Educación Primaria, desempeña un papel relevante en el

proceso educativo de los alumnos. Así, por ejemplo, Featherstone (2004) señala que la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria puede afectar al aprendizaje del niño.

En la misma línea, Dockett y Perry (2005), Rimm-Kaufman y Pianta (2000) y Schulting, Malone y Dodge (2005) señalan que una experiencia positiva de transición educativa contribuye al éxito académico y social de los niños.

La transición a la educación obligatoria también puede perturbar el bienestar emocional del alumnado, fruto de la incertidumbre y la inseguridad que puede ocasionar. El estado emocional del alumno es, a su vez, un factor que afecta al proceso de aprendizaje del alumnado (Bulkeley y Fabian, 2006).

También Fabian y Dunlop (2006) reconocen la importancia de una adecuada transición entre Educación Infantil y Educación Primaria al considerar que el éxito o fracaso de la primera transición educativa puede afectar (favoreciendo o perjudicando) a las posteriores transiciones.

Para que la transición entre etapas sea exitosa, el tránsito de una etapa a la otra ha de ser progresivo y gradual (Galán y García, 2008), ya que, como dice Argos (1998), citando a una maestra de Educación Infantil, “el niño en dos meses y medio no pasa de niño a adulto”.

Para que esto sea posible, es necesario que exista una coordinación o articulación.

2.2. La articulación o coordinación: condición fundamental para un adecuado tránsito entre etapas

La transición y la articulación, o coordinación, son términos estrechamente ligados. En el apartado anterior hemos definido y tratado el concepto de transición y en éste nos centraremos en la articulación.

La articulación se puede definir como el proceso por el que se logra la unidad de ideas y acciones, que facilita la cohesión, coherencia y continuidad entre los elementos del sistema educativo, favoreciendo así una adecuada transición de los niños a lo largo de los niveles educativos (Rangel, 2011).

La coordinación puede ser vertical u horizontal (Argos, 1998; Argos y Ezquerro, 1999; Rangel, 2011; Vloger, Crivello y Woodhead, 2008).

La coordinación horizontal se refiere a que en la acción educativa, no sólo están implicados los docentes, sino también el entorno socio-familiar del alumnado. Por tanto, es un proceso en el que debe haber una coordinación entre los diferentes agentes y contextos educativos.

Por otro lado, con la coordinación vertical se hace referencia a la coordinación entre las diferentes etapas educativas, basándose en una concepción del desarrollo infantil como un despliegue de capacidades, habilidades y actitudes que se constituyen y propagan mediante un proceso concéntrico que va incorporando los estadios evolutivos por los que pasa el niño.

Ambas coordinaciones o articulaciones juegan un papel importante en el tránsito de una etapa educativa a otra, y por tanto, en el proceso educativo de los niños. En el estudio realizado por Chan (2010), se observa que la mayoría de los encuestados afirman que la existencia de fuertes relaciones entre la Escuela de Educación Infantil y Educación Primaria y los padres podría facilitar una transición más suave a la nueva etapa. Sin embargo, en la realidad, tanto los maestros de Infantil como los de Primaria mostraron desconocimiento de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por sus compañeros.

Por tanto, a pesar de ser conscientes de la importancia de que exista una continuidad entre la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria, podemos apreciar una serie de discontinuidades entre ambas etapas (Argos, 1998; Argos y Ezquerro, 1999; Castro, Ezquerro y Argos, 2012; Tamayo, 2014), entre las que podemos destacar las siguientes:

- La orientación pedagógica, que mientras que en Educación Infantil tiende a ser más global y educativa, en Educación Primaria suele plantearse desde una perspectiva más academicista.
- Rol del maestro: en Educación Infantil, el maestro es más cercano, motivador y provocador y con el paso a Educación Primaria, éste adopta el rol de transmisor de conocimientos de forma más directa y distante.
- Los espacios: en Educación Infantil son más globales, dinámicos y polifuncionales que en Primaria.
- Los tiempos: en Infantil son más flexibles y se adaptan a las características del día. Por el contrario, en Primaria hay un horario fijo y marcado por asignaturas.
- Los agrupamientos: en Educación Infantil son más variados de lo que suelen ser en Primaria.
- Los recursos didácticos, al igual que ocurre con los agrupamientos, con frecuencia son más ricos y variados en Educación infantil que en Educación Primaria.
- El juego, pasa de ser el principio metodológico por excelencia en Educación Infantil a ocupar un papel secundario en Educación Primaria.
- Los planteamientos globalizadores, comunes en Educación Infantil, también se pierden en el tránsito a la Educación Primaria.

- La evaluación, aunque en teoría debe ser continua y global en ambas etapas, en Educación Primaria tiende a centrarse en los resultados de tipo academicistas.
- Por último, pero no menos importante, la relación entre la familia y la escuela, la cual sufre un brusco decrecimiento.

Una vez analizados los elementos que rompen con la continuidad entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, Argos (1998) y Argos y Ezquerro (1999) señalan tres tipos de estrategias para favorecer el propósito deseado:

- Relacionales: referidas a las relaciones, no sólo entre los maestros de ambas etapas, sino también entre los niños de Educación Infantil y Educación Primaria, que permitan a los más pequeños tener una visión ajustada y realista del mundo de Educación Primaria.
- Metodológico-organizativas: consiste en tomar y desarrollar principios metodológicos y didácticos propios de una etapa en la otra. Por ejemplo, mantener la actividad lúdica en Educación Primaria e incorporar actividades “de esfuerzo” en el último curso de Educación infantil.
- Focalización y potenciación de ciertos tipos de objetivos y contenidos, importantes para el desarrollo de los niños en ambas etapas por su valor propedéutico y/o pedagógico.

Ragel (2011) añade otras estrategias para promover la coordinación, entre las que me parece preciso destacar llevar a cabo una evaluación del proceso de articulación, con el objetivo de detectar y reflexionar sobre los aciertos y los errores y mejorar dicho proceso, y tener en cuenta la opinión de los padres, ya que como se ha dicho anteriormente, son actores que juegan un papel en la transición educativa de los niños y pueden tener ideas y opiniones diferentes a las de los maestros e igualmente válidas.

2.3. Las familias, el profesorado y los niños: Agentes implicados en el proceso de transición educativa

Tras la revisión de la literatura, hemos podido comprobar que, en el proceso de transición, son fundamentales las aportaciones de tres colectivos: los niños, los docentes y las familias (Dunlop, 2003).

Los **niños** son los protagonistas principales en el proceso de transición. A pesar de ello, su visión y preocupaciones no han sido siempre tenidas en cuenta. Afortunadamente, el modelo de la teoría crítica ha reconocido la participación y expresión del punto de vista de los niños en los asuntos que les afectan. Así, son varios los estudios que se han realizado sobre la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria desde la perspectiva de los niños, a modo de ejemplo podemos citar los realizados en España por Argos, Ezquerro y Castro (2011) y por Castro, Ezquerro y Argos, (2012); en Hong Kong por Chan (2010) y en Australia por Dockett y Perry (1999).

Los niños, normalmente viven el tránsito de Educación Infantil a Educación Primaria con ilusión, ya que para ellos, esto significa que se están haciendo mayores (Castro, Ezquerro y Argos, 2012).

Einarsdóttir (2007), tras analizar varios estudios de distintas partes del mundo, señala que, independientemente del lugar de residencia, los niños suelen tener unas expectativas comunes de cómo va a ser el cambio de Infantil a Primaria. Así pues, señala que la mayoría de los niños son conscientes de que van a tener menos tiempo para jugar, que tendrán que trabajar más y que las normas serán distintas. Una de las preocupaciones que tienen los niños que van a terminar Educación Infantil es perder la relación con sus compañeros.

Estos estudios revelan que, a menudo, una vez que los niños comienzan la Educación Primaria, sufren un retroceso y no se siente bien pero, por lo general, rápidamente se adaptan a la nueva situación.

El segundo gran grupo de agentes clave en el proceso de transición son los **maestros**, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria. Según el

estudio realizado por Castro, Ezquerra y Argos (2012), los docentes de ambas etapas coinciden en entender la transición como un proceso de cambio en el que se potencia la autonomía de los niños y se los prepara para la educación obligatoria. Sin embargo, discrepan en cuáles son los requisitos para considerar que los niños están preparados para iniciar la Educación Primaria. Mientras los maestros de Infantil confieren gran importancia a las habilidades instrumentales, especialmente a la lecto-escritura, los de Primaria creen fundamental el desarrollo de la atención, la autonomía y la capacidad de escucha, dejando las habilidades instrumentales en un segundo plano.

Por último, el tercer grupo implicado en el tránsito de Educación Infantil a Educación Primaria son las **familias**, puesto que los cambios que supone la transición también les afecta a ellas y les genera gran incertidumbre (Galán y García, 2008) y, por otro lado, desempeñan un papel fundamental como facilitadores de dicho proceso (Castro, Ezquerra y Argos, 2012). La concepción que las familias tienen de la transición educativa y los mensajes que éstas transmiten a sus hijos, dependen en gran medida de sus experiencias previas (Castro, Ezquerra y Argos, 2012; Doucet y Tudge, 2007).

Cuando los niños comienza la etapa de educación obligatoria, los padres y los maestros desean que estén preparados para hacer frente a las nuevas experiencias y desafíos que encontrarán (St George y Fletcher, 2012). Sin embargo, los estudios realizados por Castro, Ezquerra y Argos (2012) y Dockett y Perry (2004) muestran que no existe un acuerdo entre los que los maestros y las familias entienden por “estar preparados”.

Estas diferencias entre las ideas de las familias y los maestros dan lugar a la necesidad de coordinación y reflexión conjunta, en la que se involucre también a las familias (Castro, Ezquerra y Argos, 2012; Rangel, 2011) para llegar a acuerdos y caminar todos en la misma dirección.

Por otro lado, el estudio realizado por Henderson y Berla (1994) refleja que cuando los padres participan en la educación de sus hijos, las posibilidades de

que éstos tengan un mejor comportamiento y actitudes positivas y logren mejores resultados académicos aumentan.

Por todo ello creemos fundamental contemplar la perspectiva de las familias sobre el proceso de transición escolar e involucrarlas en el mismo.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Objetivo

Teniendo en cuenta el marco teórico, con el presente estudio pretendemos realizar una aproximación a la transición educativa que tiene lugar entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, centrándonos en uno de los agentes implicados en dicho proceso: las familias.

Concretamente, los objetivos planteados son:

- Descubrir cómo perciben las familias la educación de sus hijos y, concretamente, el proceso de transición.
- Conocer cómo es la colaboración entre las familias y los centros educativos.
- Identificar cuál es el grado de participación de las familias y la capacidad de las mismas para intervenir.
- Descubrir cómo afecta la transición educativa a los padres.
- Descubrir la validez de programas para implicar a las familias en el proceso de transición entre etapas.

3.2. Metodología

Para la realización de esta investigación se ha optado por la revisión bibliográfica, tomando como referencia para su elaboración el artículo de Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer (2008).

Para ello se han utilizado principalmente fuentes primarias (artículos y libros) y secundarias (bases de datos) que nos ofrece la Universidad de Cantabria. En un principio se comenzó buscando información en castellano pero, dado que ésta era muy escasa, como se puede observar en la tabla 1, se decidió ampliar las opciones y trabajar con artículos en inglés.

En la siguiente tabla se recoge el proceso de búsqueda realizado y los resultados obtenidos:

Base de datos	Descriptores	Años	Hallazgos ¹
Scopus	transition from kindergarten to primar y education AND family OR parents AND NOT secondary	1998 - 2005	8 Inglés 0 Castellano
Scopus	school adjustment from preschool education to primary AND family OR parents AND NOT secondary	2007 - 2013	5 Inglés 0 Castellano
Scopus	School transition AND kindergarten to primary AND parents parents perception	2012 - 2015	6 Inglés 0 Castellano
Scopus	Transition from kindergarten to first	2000 -	4 Inglés

¹ Los hallazgos señalados se refieren a los localizados después de refinar la búsqueda.

	grade AND parents OR family	2012	
Web of Science	transition from kindergarten to primary AND parent OR family OR families AND NOT secondary	2011 - 2013	8 Inglés 0 Castellano
ERIC	transition from kindergarten to primary AND family OR parents AND NOT secondary	2006 - 2015	1.671 Inglés

Tabla 1.

Además de estas búsquedas directas, se han aprovechado diversas opciones de las bases de datos para buscar textos relacionados con los artículos seleccionados, ampliando así las posibilidades de búsqueda.

En la tabla 2 se muestra una relación de los estudios valorados:

Año	Autor	Metodología	Número participantes	País
1997	W. Griebel y R. Niesel	Cuestionarios y entrevistas	333	Alemania
1998	S. Landesman, R. Gaines, M. M. Phillips y C. T. Ramey	Entrevistas y cuestionarios	4.582	Estados Unidos
1998	P. L. Mangione y T. Speth	Entrevistas y grupos de discusión	75 entrevistados y 36 grupos de discusión	Estados Unidos

La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias.

Rosa María Sañudo Ortiz

1999	J. Fagan y A. Iglesias	Estudio controlado aleatorio	Indefinido	Estados Unidos
2000	W. Griebel y R. Niesel	Entrevistas y Cuestionarios	indefinido	Alemania
2002	A. T. Henderson y K. L. Mapp	Revisión bibliográfica	58 estudios	Estados Unidos
2002	I. Johansson	Cuestionario	230	Suecia
2002	S. Dockett y B. Perry	Cuestionario	284	Estados Unidos
2002	J. Fagan y H. C. Stevenson	Estudio controlado aleatorio	42 padres	Estados Unidos
2002	J. Pelletier y J. M. Brent	Estudio controlado aleatorio	indefinido	Canadá
2003	A.W. Dunlop	Entrevistas y observación	90	Escocia
2004	S. Dockett y B. Perry	Cuestionarios	355 padres y 166 maestros	Australia
2004	L. Taylor, j. Clayton y S. Rowley	Revisión bibliográfica	Indefinido	Internacional
2005	P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C.	Estudio longitudinal	100 familias	Estados

La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias.

Rosa María Sañudo Ortiz

	Ablow, V. K. Johnson y J. R. Measelle			Unidos
2006	J. Bulkeley y H. Fabian	Entrevistas, cuestionarios y observación	49 niños, 17 padres y 6 maestros	Reino Unido
2007	C. Clarke	Estudio controlado aleatorio, cuestionarios, entrevistas y observación	213 niños y sus padres	Singapur
2007	F. Doucet y J. Tudge	Revisión bibliográfica	Indefinido	Internacional
2007	M. Stephenson y M. Parsons	Revisión bibliográfica	Indefinido	Reino Unido
2010	R. Giallo, K. Treyvaud, J. Matthews y M. Kienhurs	Estudio controlado aleatorio	576 padres	Australia
2010	M. Sakellariou e I. Sivropoulou	Investigación descriptiva, investigación-acción	indefinido	Grecia
2011	M. Janus	Cuestionario	Padres de 2800 niños	Canadá
2012	D. R. Powell, S. H. Son, N. File y J. Mark Froiland		indefinido	Estados Unidos

La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias.

Rosa María Sañudo Ortiz

2012	W. L. Chan	cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula	indefinido	Hong Kong (China)
2012	H. Skouteris, B. Watson y J. Lum	Revisión bibliográfica	indefinido	Australia
2012	G. Silinskas, M. K. Lerkkanen, A. Tolvanen, P. Niemi, A. M. Poikkeus y J. E. Nurmi	Estudio longitudinal	1436 niños y sus padres	Finlandia
2012	A. Castro, P. Ezquerro y J. Argós	Entrevistas para adultos y dibujo- conversación con niños	9 maestros, 6 madres y 24 niños y niñas	España
2013	H. C. W. Li, S. SC Chan, Y. W. Mak y T.H. Lam	Ensayo controlado aleatorio	142	Hong Kong (China)
2013	A. K. Arndt, A. Rothe, M. Urban y R. Werning	Metodología cualitativa en un diseño longitudinal.	47	Alemania
2014	E. Yi Hung Lau	Entrevistas individuales	18	China
2014	A. Kukk, T. Õun y A. Ugaste	Cuestionarios	indefinido	Estonia

La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias.

Rosa María Sañudo Ortiz

2015	M. Yee y N. Karupiah	Cuestionarios y entrevistas semiestructuradas	Indefinido	Singapur
2015	J. Puccioni	Estudio empírico longitudinal	12622	Estados Unidos
2015	Z. Kinkead-Clark	Entrevistas	29	Jamaica

Tabla 2.

En el siguiente sector circular se representan los estudios agrupados por países. Donde se puede apreciar que destacan, por números de estudios, Estados Unidos, Alemania y China. Estos datos nos muestran que en España, el tema de la transición entre etapas, especialmente entre Educación Infantil y Educación Primaria, desde la perspectiva de las familias, está poco estudiado.

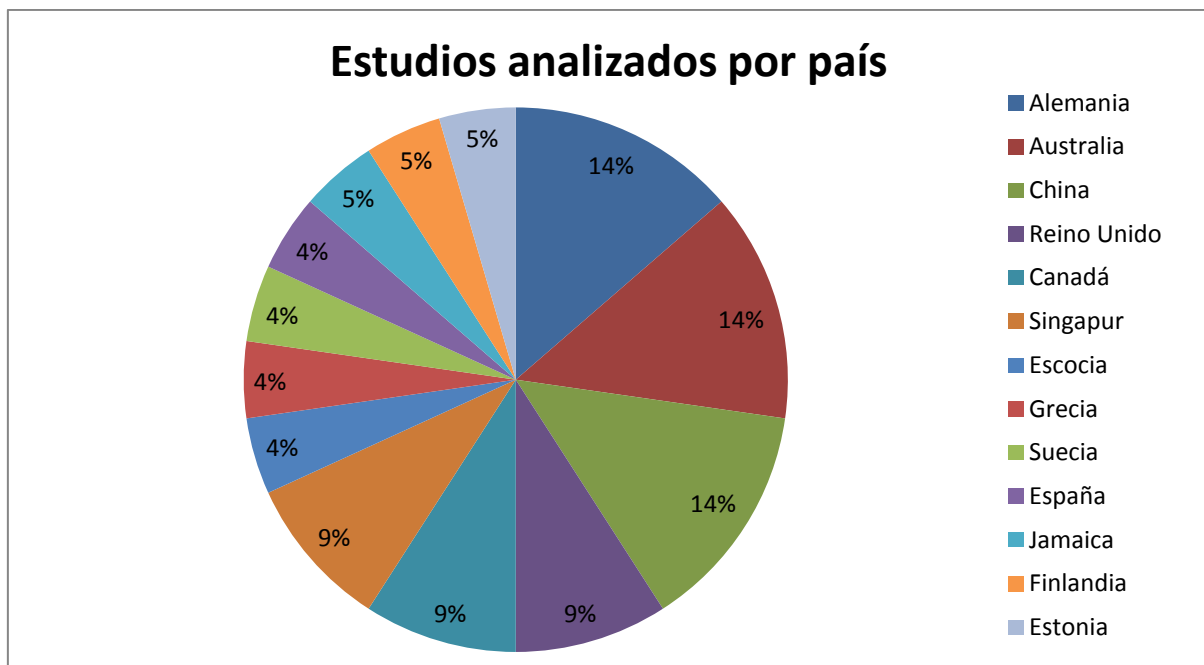


Gráfico 1. Estudios por países

3.3. Resultados

En este apartado, daremos respuesta a cada una de las cuestiones que nos propusimos investigar en el apartado de objetivos:

- *Descubrir cómo perciben las familias la educación de sus hijos y, concretamente, el proceso de transición.*

La actitud que tienen las familias y los niños hacia la escuela es un factor fundamental, ya que como indica el estudio realizado por Landesman, Gaines, Phillips y Ramey (1998), influye en el éxito académico del niño; así como en las prácticas parentales y en los resultados de los niños durante el tránsito al colegio (Puccioni, 2015).

Tanto los padres como los profesores, consideran el ajuste un aspecto importante que determina la transición (Docket y Perry, 2004), entendido éste como aquello que los niños necesitan saber para comenzar el colegio. Sin embargo, no está concretado y definido qué es estar preparado para el colegio, y los padres y maestros difieren en sus concepciones (Hitz y Richter, 1993; Kinkead-Clark, 2015): los padres dan más importancia a las habilidades académicas que los maestros, quienes priorizan la salud, el bienestar y la curiosidad (Chan, 2012; Docket y Perry, 2004). Por eso, como señala Yi Hung Lau (2014), durante la transición, las familias trabajan más actividades académicas en casa con los niños.

Según los estudios realizados por Chan (2012) y Giallo, Treyvaud, Matthews y Kienhuis (2010), además de las habilidades académicas, los padres también están preocupados por el comportamiento de sus hijos y su capacidad para llevarse bien con el resto de compañeros y de seguir instrucciones cuando empiecen Educación Primaria.

- *Conocer cómo es la colaboración entre las familias y los centros educativos.*

Tanto para los padres como para los maestros, la colaboración entre las familias y los centros es fundamental para facilitar y suavizar el proceso de transición y promover el aprendizaje de los alumnos a lo largo de toda la escolaridad. Además, la colaboración entre las familias y los centros educativos no es positiva sólo para los niños, sino también para las familias, reduciendo el estrés al que son expuestos durante el periodo de transición escolar (Sakellariou y Sivropoulou, 2010; Stephenson y Parsons, 2007).

A pesar de ello, la relación entre ambos colectivos es mínima (Chan, 2012; Sakellariou y Sivropoulou, 2010; Skouteris, Watson y Lum, 2012; Yee Choy y Karuppiyah, 2015).

Son varios los estudios que indican que los padres demandan más comunicación e información por parte de los docentes para ayudar a sus hijos, así como facilidades para participar y colaborar en el centro (Giallo et al., 2010; Janus, 2011; Yi Hung Lau, 2014).

- *Identificar cuál es el grado de participación de las familias y la capacidad de las mismas para intervenir.*

Hay varias razones por las que es importante estudiar la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos durante la primera infancia, Doucet y Tudge (2007) señalan algunas de ellas: la intervención de los padres afecta al desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales; la infancia temprana es un momento en que los niños se enfrentan al reto de adaptarse a los nuevos contextos fuera de su casa; los padres tienden a involucrarse más en la primera infancia que durante las siguientes etapas, idea con la que también coinciden Powell, Son, File y Froilan (2012), quienes señalan que la estimulación cognitiva de los padres disminuyó del jardín de infancia a primaria;

y los padres que más se involucran en la primera infancia son también los que más se involucran durante la infancia posterior y la adolescencia.

El estudio de Taylor, Clayton y Rowley (2004) estudia la influencia de los padres en el desarrollo de los niños desde dos perspectivas: qué hacen los padres y qué son, destacando especialmente qué hacen los padres con respecto a la preparación para el colegio.

Como indica Kinkead-Clark (2015), un problema importante que afecta a las transiciones de los estudiantes es la calidad de las prácticas de educación y crianza de los hijos en los años previos a la educación primaria.

Varios estudios revelan que la participación y las prácticas de los padres durante la transición a la Educación Primaria están asociadas con resultados positivos en el rendimiento académico de los alumnos, así como en el desarrollo de capacidades sociales, autocontrol y cooperación (Clarke, 2007; Henderson y Mapp; Janus, 2011; Pelletier y Brent, 2002; Puccioni, 2015).

Todos los padres quieren el éxito para sus hijos pero difieren en las estrategias que creen que pueden ayudar a sus hijos para alcanzar ese éxito (Doucet y Tudge, 2007). Según el estudio realizado por Ladesman et al. (1998), más de un quinto de las familias realiza actividades de aprendizaje en casa para prepararlos para el colegio, llegando a determinar, como señalan Castro, Ezquerro y Argos (2012), la dinámica familiar. Otras estrategias que llevan a cabo son proporcionar apoyo emocional a los niños, asistencia profesional fuera de la escuela y participar en programas de educación para padres.

Tradicionalmente los padres se han involucrado en el aprendizaje de sus hijos ayudándolos en casa a hacer las tareas o llevándolos a clases extraescolares, pero no participando directamente en el colegio. El porcentaje de padres que participan en los colegios sigue siendo pequeño a pesar de las propuestas y los programas que se realizan para promover su colaboración (Clarke, 2007).

Pelletier y Brent (2002) señalan que las estrategias docentes son esenciales para la promoción de la participación de los padres, y así lo confirman los

estudios realizados por Fagan e Iglesias (1999) y Fagan y Stevenson (2002), cuyos resultados muestran que tras participar en una iniciativa para aumentar la participación de los padres, éstos han incrementado el tiempo de interacción con sus hijos, la accesibilidad y el apoyo en el aprendizaje.

Esto se puede explicar debido a que, según Pelletier y Brent (2002), la participación de los padres en la escuela está relacionada con la percepción de su autoeficacia. Los padres con alta autoeficacia se caracterizan por creer y confiar en que tienen la capacidad de influir de manera efectiva y positivamente en el desarrollo y el comportamiento de sus hijos y participar en conductas de crianza positiva, son más sensibles a las necesidades de sus hijos y perciben menos problemas de conducta en sus hijos. Por el contrario, los padres con baja autoeficacia tienen mayores tasas de depresión, perciben mayores dificultades en sus hijos, poseen niveles más altos de estrés, tienen una actitud pasiva y se sienten más indefensos.

En este mismo estudio también se encuentra una relación entre el estilo de crianza de los padres y su nivel de participación. Los padres que fueron calificados como más autoritarios son los más involucrados y está relacionado con mejores resultados en los niños, mientras que los padres calificados como más permisivos son los que menos se involucran.

En relación con esto, también Cowan, Cowan, Ablow, Johnson y Measelle (2007) afirman que existe una relación entre la crianza autoritaria de los padres y menores problemas de conducta, mejor desarrollo cognitivo, resultados académicos positivos y mayor desarrollo de competencias socioemocionales.

- *Descubrir cómo afecta la transición educativa a los padres.*

La transición educativa entre etapas no sólo afecta a los principales protagonistas, los niños, sino también a sus familias y a los maestros, como aseguran diversos estudios (Clarke, 2007; Dunlop, 2003; Li, Chan, Mak y Lam, 2013).

Giallo et al. (2010) organizan los cambios que sufren los padres durante la transición educativa de sus hijos en tres niveles: el nivel individual, que se refiere a las emociones y sentimientos; el nivel interactivo, que hace referencia a las relaciones que se crean con otros padres y con los maestros; y el nivel contextual, que trata de equilibrar y conciliar la vida laboral y escolar con la familiar.

Los padres sienten diversos miedos y preocupaciones antes de que sus hijos empiecen el colegio, especialmente en los aspectos relacionados con las habilidades sociales (timidez y problemas para hacer amigos), la conducta, las capacidades académicas y los problemas emocionales (Ladesman et al., 1998).

Por ello, la transición educativa crea estrés y vulnerabilidad en los padres, así como en la relación padre-hijo (Li et al., 2013), lo cual puede mejorar gracias a la colaboración y la comunicación entre las familias y el centro y la participación de los padres en programas de formación para padres, habilitándolos para apoyar a sus hijos (Clarke, 2007).

- *Descubrir la validez de programas para implicar a las familias en el proceso de transición entre etapas.*

En este apartado vamos a citar tres publicaciones cuyo fin es valorar la eficacia de tres programas para promover la participación de las familias en la transición a la Educación Primaria.

El primero de ellos es el realizado por Giallo et al. (2010). El estudio se realizó en veintiún colegios de Educación Primaria para conocer la efectividad de un programa de transición a Educación Primaria para padres. Para ello se asignaron de manera aleatoria cuáles de los veintiún colegios desarrollarían el programa y cuáles no.

Los resultados de este trabajo muestran que los padres que recibieron la intervención mejoraron su autoeficacia para ayudar a sus hijos y, consecuentemente, participaron más en la escuela.

Clarke (2007) llevó a cabo otro estudio para comprobar qué efectos tiene un programa para fomentar la participación de los padres en la escuela. Para ello dividió a los participantes en tres grupos: sesiones guiadas, seminarios con padres y, por último, padres que no participaban en ninguna de estas actividades.

Al finalizar el programa, los resultados indican que los padres que han participado en el programa, tanto los del grupo de sesiones guiadas, como los de los seminarios, conocen mejor las capacidades de sus hijos e identifican qué habilidades son requeridas para pasar a primaria. También aumenta la confianza en sí mismos para apoyar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, realizan más actividades educativas en casa y aumenta la capacidad de expresar sus necesidades, sugerencias e ideas.

En primaria se comprueba que los alumnos cuyos padres han participado en el programa tienen mayores capacidades sociales y de interacción con los demás.

Sin embargo, con el tiempo, las diferencias entre los logros académicos de los niños cuyos padres han participado en el programa y los que no, se reducen, probablemente debido a la intensidad y la duración de las intervenciones.

El tercer y último proyecto (Li et al., 2013) se desarrolló en China con el objetivo de afirmar o refutar tres hipótesis: que las prácticas de crianza de los padres que participan en el programa son menos severas que las del grupo de control, que la relación entre padre-hijo de los padres que participan en el programa es mejor que la de los padres que no participan y, por último, que la participación en el programa reduce el estrés que los padres sufren durante el periodo de transición.

Los resultados indican que, efectivamente, los padres que participaron en el programa desarrollan prácticas de crianza menos severas y que la relación entre padres e hijos es mejor. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre los niveles de estrés del grupo que participó en el programa y del que no.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha realizado un estudio de la transición de Educación Infantil a Educación Primaria desde una perspectiva amplia, a nivel internacional, y se ha encontrado que no existen diferencias entre los múltiples países, sino que los principales aspectos relacionados con la transición educativa entre etapas se repiten independientemente de su contexto.

La transición entre etapas tiene un papel muy importante, ya que afecta al éxito académico, emocional y social de los alumnos, como indican Bulkeley y Fabian (2006), Dockett y Perry (2005), Featherstone (2004), Rimm-Kaufman y Pianta (2000) y Schulting, Malone y Dodge (2005), y las familias y docentes son conscientes de ello.

A pesar de que la transición entre etapas es trascendental en la vida de los alumnos, es un tema aún poco desarrollado, aunque el número de investigaciones relativo al tema ha aumentado en los últimos años, y sobre el que aún existen numerosas incoherencias. Los padres y los maestros, a pesar de ser conscientes de que la transición educativa es un proceso significativo para los alumnos y que la coordinación y colaboración entre los diferentes sujetos que participan en ella pueden hacerla más fácil y positiva, lo cierto es que como muestran los resultados de los estudios realizados por Chan (2012), Sakellariou y Sivropoulou (2010), Skouteris, Watson y Lum (2012) y Yee Choy y Karuppiah, (2015) esta colaboración es mínima.

La educación de los niños -y en concreto el proceso de transición educativa- es corresponsabilidad de los docentes y de las familias, por lo que cada uno de ellos debe asumir su responsabilidad sin delegarla en los demás agentes educativos, complementándose y enriqueciendo su práctica mutuamente.

Los resultados evidencian que la transición no afecta sólo a los niños, sino también a sus familias, creando en ellas estrés y vulnerabilidad, así como a la relación que se establece entre los padres y los hijos. Esto puede mejorar gracias a los programas de formación a las familias que se desarrollan para implicarlas en el aprendizaje de los hijos, como aseguran Clarke (2007) y Li et al. (2013).

Aunque los resultados parecen indicar que estos programas son eficaces, el estudio realizado por Clarke (2007) revela que van perdiendo validez a medida que pasa el tiempo después de haber participado en el programa. Por ello, se necesitan más estudios para comprobar su eficacia, así como, en su caso, identificar cuáles son las causas por las que los programas no dan resultados a largo plazo.

Como hemos visto, la transición de Educación Infantil a Educación Primaria es un tránsito que afecta a los niños, a los padres y a los docentes (Clarke, 2007; Dunlop, 2003; Li, Chan, Mak y Lam, 2013) y, como no podría ser de otra forma, existen investigaciones que contemplan las visiones de los diferentes agentes. A modo de ejemplo podemos citar el realizado por Argos, Ezquerro, y Castro (2011b); Castro, Ezquerro y Argos (2012); Chan, W. L. (2010) y Einarsdóttir (2007); pero siguen siendo insuficientes.

En este caso, nos hemos centrado en estudiar la transición de Educación Infantil y Educación Primaria desde la perspectiva de los padres con el fin de realizar una indagación novedosa, ya que la investigación sobre la transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria es un campo de investigación poco desarrollado, pero la perspectiva de las familias y su participación en el proceso de transición lo es aún menos.

A la hora de realizar el trabajo nos hemos encontrado con algunas limitaciones, la principal de ellas es que teníamos restringido el acceso completo a algunas de las fuentes de información que hemos encontrado, de las cuales sólo se podía consultar gratuitamente el resumen. Por este motivo, algunos de los datos aportados en el estudio están incompletos.

En conclusión, el tema de la transición de Educación Infantil a Educación Primaria debe ser tratado en un futuro próximo para mejorar y así dotar de continuidad y coherencia al proceso educativo, ya que el primer gran paso ha sido dado al haber un acuerdo generalizado de que se trata de un asunto relevante para la educación y bienestar de los niños.

Creemos interesante abordar principalmente dos líneas de investigación: la visión de otros agentes sobre la transición educativa, como pueden ser los futuros docentes, en la línea de lo que ya han iniciado Argos, Ezquerro y Castro (2011b), y la creación y evaluación de programas para formar, informar e implicar a las familias con el fin de suavizar las transiciones educativas y enriquecer el proceso educativo de sus hijos en general y programas de transición escuchando la voz de todos los agentes implicados.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, E. y Fernández, M. (2012). Coordinación para el tránsito en la Escuela Infantil. En *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA*, 280 – 289. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4558028>
- Argos, J. (1998). Escuela Infantil y Escuela Primaria, entre la continuidad y el desencuentro. En M. C. Sáinz y J. Argos (Eds.), *Educación Infantil, contenidos, procesos y experiencias* (pp. 287-304). Madrid: Narcea.
- Argos, J. y Ezquerro, M. P. (1999). Tan lejos, tan cerca... La continuidad entre la escuela infantil y la primaria. En M. D. García y V. Marín (eds.), *La Educación Infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad* (pp. 359-370). Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011a). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf>
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011b). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil. *Revista Educación XXI*, 14(1), 135-156.
- Bulkeley, J. y Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging during Early educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30.
- Castro, A. Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños,

familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.

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

Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639 – 664. doi: 10.1080/03004430.2011.569543

Clarke, C. (2007). Parent involvement in the transition to school. En A. Dunlop y H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 120 – 136). New York: McGraw-Hill.

Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K. y Measelle, J. R. (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*. Cantabria, 25 de agosto de 2008, núm. 164, pp. 11543 – 11559.

Dockett, S. y Perry, B. (1999). Starting school: what do the children say? *Early Childhood Development and Care*, 159(1), 107-119.

Dockett, S. y Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230. doi: 10.1080/0966976042000268690

Dockett, S. y Perry, B. (2005). Readiness for school: a relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.

Dockett, S. y Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: University of New South Wales Press

- Doucet, F. y Tudge, J. (2007). Co-Constructing the Transition to School. En R. C. Pianta, M. J. Cox y K. L. Snow (Eds.), *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 307 – 328). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Dunlop, A. W. (2003). Bridging Children's Early Education Transitions through Teacher. *Nzare Conference*. Auckland.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. En A. Dunlop y H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 74 – 91). New York: McGraw-Hill.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring. Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Paris: UNESCO.
- Fagan, J. y Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243 – 269.
- Fagan, J. y Stevenson, H. C. (2002). An experimental study of an empowerment-based intervention for African American Head Start fathers. *Family Relations*, 51, 191 – 198.
- Featherstone, S. (2004). Smooth transitions. *Nursery World*, 27, 14-15.
- Galán, M. J. y García, A. (2008). El tránsito de Educación infantil al primer ciclo de Primaria. *Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, 1(3). Recuperado de http://pakenredes.cepalcala.org/articulos.php?id=34&lng=es&id_r=4#
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. y Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1- 17.

- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 1 – 25. Recuperado de http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf
- Henderson, A. y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T. y Mapp K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hitz, R. y Richter, S. (1993). School readiness: A flawed concept. *Principal*, 72(5), 10 – 13.
- Janus, M. (2011). Transition to School. En D. M. Laverick & M. Renck (Eds.) *Transitions to Early Care and Education* (pp. 177 – 187). Indiana: Springer.
- Kinkead-Clark, Z. (2015). Ready for big school: making the transition to primary school – a Jamaican perspective. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 67 – 82. doi: 10.1080/09669760.2014.999027
- Ladesman, S., Gaines, R., Phillips, M. M. y Ramey, C. T. (1998). Perspectives of Former Head Start Children and Their Parents on School and the Transition to School. *The Elementary School Journal*, 98(4), 311-327. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1002189>
- Laverick, D. M. y Renck, M. (2011). *Transitions to Early Care and Education*. Indiana: Springer.
- Li, H. C. W., Chan S., Mak, Y. W. y Lam, T. H. (2013). Effectiveness of a parental training programme in enhancing the parent – child relationship

and reducing harsh parenting practices and parental stress in preparing children for their transition to primary school: a randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 13. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1186/1471-2458-13-1079/fulltext.html>

Orden ECD/110/2014, de 29 de octubre, que establece las condiciones para la evaluación y promoción en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*. Cantabria, 7 de noviembre de 2014, núm. 215, pp. 33350 – 33367.

Orden EDU/105/2008, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*. Cantabria, 23 de diciembre de 2008, núm. 247, pp. 17221 – 17224.

Pelletier, J. y Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45 – 60. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2F03177322>

Puccioni, J. (2015). Parents' Conceptions of School Readiness, Transition Practices, and Children's Academic Achievement Trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130 – 147.

Rangel, J. (2011). *Hacia la articulación y transición entre la Educación Inicial y el Primer Grado de Educación Básica*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Preescolar-Basica/4574710.html>

Real Academia Española. (2012). Diccionario de la lengua española.[Internet] Disponible en: <http://lema.rae.es/drae>.

Rimm-Kaufman, S. y Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical

Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4

Sakellariou, M. y Sivropoulou, I. (2010). Family and Kindergarten Cooperation within the Framework of Children's Transition from Kindergarten to Primary School. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(4), 345.

Schulting, A., Malone, P. y Dodge, K. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871. doi:10.1037/0012-1649.41.6.860

Skouteris, H., Watson, B. y Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Early Childhood Australia*, 37(4).

St George, J. y Fletcher, R. (2012). Fathers' role in school readiness. *Every Child Magazine*, 18(3), 22-24.

Stephenson, M. y Parsons, M. (2007). Expectations: effects of curriculum change as viewed by children, parents and practitioners. En A. Dunlop y H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 137 – 148). New York: McGraw-Hill.

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa*, 3(5), 131-137.

Taylor, R. G., Clayton, J. D. y Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.

Vloger, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones de la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre el desarrollo infantil temprano* 48, 1-54.

- Yee Choy, M. y Karuppiah, N. (2015). Preparing Kindergarten Two children for Primary One in Singapore: perceptions and practices of parents, kindergarten teachers and primary schoolteachers. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2015.1040989
- Yi Hung Lau, E. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184(3), 403 – 415. doi: 10.1080/03004430.2013.792258