

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**PERCEPCIONES DE DOCENTES DE UN COLEGIO  
PRIVADO DE LIMA ACERCA DEL DESARROLLO  
SOCIOEMOCIONAL DE SUS ESTUDIANTES Y LOS RETOS  
DEL PASO DE INICIAL A PRIMARIA**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en psicología con  
mención en psicología educacional que presenta:

***María Fernanda Spelucin Silva Novoa***

Asesora:

***Flavia Demarini Razzeto***

Lima, 2022

## Agradecimientos

Después de algunos años he logrado terminar este trabajo. Iniciamos en buenos términos, pero con el paso del tiempo nos distanciamos un poco. Hace unos meses nos reencontramos y notamos que, aunque muchas cosas habían cambiado, nuestros intereses seguían yendo por el mismo camino.

Quisiera agradecer, en primer lugar, a mi mamá y a mi papá, porque sin ellos habría sido muy difícil encontrar lo que ahora considero es mi vocación. Además, sin sus llamadas y recordatorios constantes probablemente no me habría reencontrado con mi tesis. También me gustaría agradecer a mis hermanos, ya que siempre estuvieron para apoyarme y para escuchar mis frustraciones en todo este proceso.

Agradezco a mi asesora, Flavia Demarini, que me ayudó con mi tema y me acompañó gran parte de este camino. Agradezco a Solvia y Cristian por animarse a crear un grupo para sufrir juntos en el proceso y darnos ánimos.

Finalmente quisiera agradecer a BTS, que me dio fuerzas en este último tramo para poder continuar con todo este proceso y muchos otros más y a darme cuenta que lo importante en esta única vida que tenemos es buscar las cosas que nos hacen felices, aunque sean pequeñas.

## Resumen

### **Percepciones de docentes de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes y los retos del paso de inicial a primaria**

El presente estudio cualitativo tiene como finalidad explorar la percepción de las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes y los retos que pueden generarse al pasar del nivel inicial al nivel primaria. Se entrevistó a 8 maestras, cuatro de inicial 5 años y cuatro de primero de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana y se llevó a cabo un muestreo por selección intencionada. El recojo de información se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas que tuvieron como referencia las preguntas aplicadas en el cuestionario EDI (Early Development Instrument). Los resultados muestran que lo esperado por las maestras en torno al desarrollo socioemocional de sus estudiantes va de acorde a lo planteado por la teoría. Sin embargo, se pudo identificar que las maestras perciben que las niñas y niños que pasan de inicial a primer grado encuentran dificultades en el desarrollo de capacidades como la independencia y la regulación de conducta y emociones. Finalmente, los retos que se identificaron fueron realizar tareas que requieren un periodo mayor a cinco minutos de estar sentados o prestando atención, lograr entender las indicaciones sencillas que se puedan dar durante las clases y realizar tareas sencillas que van de acuerdo a su edad.

*Palabras clave:* Desarrollo socioemocional, Educación, Percepciones docente

## Abstract

### **Perceptions of teachers of a private school in Metropolitan Lima about the socio-emotional development of their students and the challenges of the transition from preschool to the first year of school**

The purpose of this qualitative study was to explore the teachers' perspective on the challenges of their students in their transition from one level to another in the socio-emotional dimension. Eight teachers were interviewed, four from preschool (five years), and four from the first year of obligatory schooling from a private school in Metropolitan Lima. The sample was selected by intentional selection. The information gathering was carried out through semi-structured interviews that had as a reference the questions applied in the EDI. The results show that the teachers' expectations are in accordance with what is proposed by the theory. However, it was possible to identify that teachers perceive that children who go from preschool to the first year of obligatory schooling encounter difficulties in the development of capacities such as independence and the regulation of behavior and emotions. Finally, the challenges identified by teachers in students were: performing tasks that required paying attention or to be seated more than five minutes, being able to understand the simple instructions that can be given during the classes and perform simple tasks that were according to their age.

*Key words:* Socio-emotional development, Education, Teacher perceptions

## Tabla de contenidos

1.	Introducción .....	5
	1.1 Transiciones escolares.....	5
	1.2 Cambios en el desarrollo humano .....	8
	1.3 Desarrollo socioemocional.....	11
	1.4 Desarrollo socioemocional de los niñas y niños en el Perú .....	14
2.	Método .....	18
	2.1 Participantes .....	18
	2.2 Técnicas de recolección de información .....	19
	2.3 Procedimiento .....	20
	2.4 Análisis de información.....	21
3.	Resultados y discusión .....	22
	3.1 Percepciones docente acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes... ..	22
	3.2. Percepciones docente acerca de los retos de pasar de inicial a primero de primaria en relación al desarrollo socioemocional de sus estudiantes .....	25
4.	Referencias bibliográficas.....	37
5.	Anexos.....	41

## Introducción

### Transiciones escolares en el Perú

Según la Real Academia Española una transición se define como “la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”. En el presente trabajo, la transición escolar se define como un momento crítico de cambio que viven las niñas y niños al pasar de un ambiente a otro en su educación escolar, lo que abre oportunidades para fortalecer su desarrollo humano y su aprendizaje en la escuela y la vida (Alvarado & Suárez, 2009). Sobre las transiciones Gairín (2004) indica que estos procesos siempre son problemáticos, en la medida en que suponen un cambio de contexto normativo y de orientación de la formación que incide en los procesos emotivos y sociales del estudiante (citado en Fabuel, 2015, p 152). Durante las transiciones escolares las niñas y niños se enfrentan a desafíos en sus relaciones sociales, en el estilo de enseñanza, en el ambiente, en el espacio, en el tiempo, en los contextos de aprendizaje y en el aprendizaje mismo, haciendo de este proceso algo intenso y con demandas crecientes (Fabian y Dunlop, 2006).

En el caso de las transiciones escolares en el Perú, las y los estudiantes deben pasar por períodos graduales del proceso educativo que se encuentran articulados dentro de las modalidades educativas. Estos periodos progresivos se estructuran y desarrollan en función de las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes (Jopen, et al. 2014), lo que permite que los niñas y niños experimenten continuidad en su aprendizaje durante las transiciones que atraviesan, esto ayudaría a evitar que tengan dificultades en las etapas posteriores (Abello, 2009).

Además, la propuesta educativa del país plantea una transición continua y secuencial, ya que para el ingreso a cada uno de los niveles de Educación Básica se considera la edad cronológica de las niñas y niños. En la Resolución Ministerial N° 665-2018 el Ministerio de Educación (Minedu) determinó que los niñas y niños que pueden ingresar a inicial deben estar entre los 3 y 5 años de edad, mientras que para iniciar primaria la edad requerida es de 6 años. En ambos casos, estos años deben ser cumplidos hasta el 31 de marzo.

Siguiendo esta línea, en el caso peruano la transición de inicial a primaria coincide con la división de etapas de desarrollo que hace la psicología evolutiva entre la primera infancia y la niñez. La división entre estas etapas se da en los años previos al inicio de la educación primaria (2-6) y los años durante la educación primaria (6-12) (Palacios, 2014). En

relación con esto, el siguiente cuadro muestra que un número mayoritario de niñas y niños (93.2%) ingresó a primaria a los 6 años en el Perú durante el año 2019.

*Cuadro 1*  
*Edad de ingresantes a primaria-2018*

	<b>5 años o menos</b>	<b>6 años</b>	<b>7 años</b>
<b>Porcentaje de ingresantes</b>	2.7	93.2	3.1

Fuente de datos: Serie desde 2016 - 2019 - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa", 2019.

Como puede apreciarse, el ingreso al nivel de educación primaria del niño o niña se hará normalmente a los 6 años de edad. En relación a esto, el Minedu (2015) afirma que las niñas y niños de cinco años tienen un menor porcentaje de desarrollo adecuado (65.13%) en relación a las competencias sociales en comparación con las niñas y niños de 6 años (70.75%). Esto se repite en la competencia de madurez emocional, en la cual la diferencia por edades indica que existe un porcentaje de 18.52% de niños y niñas de cinco años que se encuentran en riesgo, a diferencia de los de seis años que tiene al 14.72%, por lo que la edad recomendada para iniciar la primaria serían los 6 años de edad.

Por otro lado, en el cuadro 2 podemos observar que un porcentaje mayoritario de niñas y niños asiste a educación inicial en el Perú, esto significa que la mayoría de niñas y niños va a pasar por la transición de inicial a primaria y que paralelamente experimentarán la transición de etapas de desarrollo.

*Cuadro 2*  
*Tasa de asistencia en educación inicial a nivel nacional población de 3 - 5 años-2018*

	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>
<b>Porcentaje de asistencia</b>	90.5	91.6

Fuente de datos: Serie desde 2016 - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa", 2018.

En el cuadro 3 se muestra cuántos años de educación inicial han recibido las niñas y niños en el Perú antes de ingresar a primaria, se puede observar que un porcentaje mayoritario de niñas y niños en el Perú tuvo 3 años de educación inicial. Es importante señalar que no existen muchos estudios realizados en el país sobre los efectos de los años de escolarización previa a iniciar la primaria. Sin embargo, en un estudio realizado en el Perú sobre el impacto de la educación inicial, específicamente en las áreas de lenguaje y matemáticas, se encontró que los niños que habían pasado por ella antes de acceder a la escuela tenían mejores resultados al finalizar el primer grado (Cueto & Díaz, 1999), debido a que la educación inicial es una de las estrategias para aumentar la eficiencia escolar. En esta misma línea, Heckman y Henry Schultz (2004) señalan que los primeros años son importantes para el aprendizaje temprano y que las intervenciones de alta calidad en la primera infancia tienen efectos duraderos en el aprendizaje y la motivación. De esta forma, se puede observar la importancia de los primeros años de vida no sólo para la formación de la inteligencia sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor y social de las personas (Egido, 2000).

*Cuadro 3*  
*Porcentaje de ingresantes a primaria-2019*

	<b>0 años de educación inicial</b>	<b>1 año de educación inicial</b>	<b>2 años de educación inicial</b>	<b>3 años de educación inicial</b>
<b>Porcentaje de ingresantes</b>	3.7	9.6	14.5	72.2

Fuente de datos: Serie desde 2016 - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa", 2018.

En esta investigación se evidencian las percepciones de las maestras de inicial 5 años y de 1° de primaria acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes al pasar de un nivel a otro. De estas percepciones se desprende la percepción general que tienen las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes y también las percepciones que tienen acerca de los desafíos que experimentan las y los estudiantes al pasar de inicial a primaria en la dimensión socioemocional. Estos desafíos van a surgir como respuesta a los cambios que las niñas y niños deben afrontar al pasar de inicial a primaria.



El paso de un nivel a otro implica un cambio en la currícula y en el número de horas que las niñas y niños deben pasar en sus instituciones educativas, en algunos casos también implica el cambio de espacio físico, ya que algunas niñas y niños pueden cambiar de institución educativa. Asimismo, el tamaño de los grupos puede cambiar al igual que la cantidad de profesores (Abello, 2009). Estos cambios van a requerir de una serie de habilidades que son parte del desarrollo socioemocional para que los niñas y niños puedan adaptarse con éxito al nuevo nivel educativo. Algunas de estas habilidades implican la evolución de las expresiones emocionales, la comprensión y el control de las propias emociones, así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás (Hidalgo & Palacios, 2014).

### **Cambios en el Desarrollo Humano**

Como se mencionó anteriormente, las niñas y niños pasarán por los cambios del traslado de un nivel educativo a otro de manera simultánea a los cambios que son propios en la transición de una etapa de desarrollo humano a otra. Estos últimos abarcan cambios tanto en el desarrollo físico (crecimiento del cuerpo y del cerebro, capacidades sensoriales, habilidades motoras y salud), en el desarrollo cognoscitivo (el aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad) y en el desarrollo socioemocional (las emociones, personalidad y relaciones sociales).

Asimismo, es importante señalar que los distintos aspectos del desarrollo tienen efectos entre sí, es por esto que el desarrollo socioemocional afecta el funcionamiento cognoscitivo y físico, de la misma forma que estos afectan el desarrollo socioemocional. Un ejemplo de esto es que los estados emocionales negativos pueden prolongar las infecciones y retardar la cicatrización de heridas (Kiecolt-Glaser, McGuire, Robles & Glaser, 2002), así como hacer al individuo más vulnerable a diversas enfermedades (Salovey, Rothman, Detweiler & Steward, 2000).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que los distintos sistemas ecológicos en los que las niñas y niños se desarrollan, tienen interacciones que pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede en un sistema determinado (Bronfenbrenner, 1971). En relación a esto, es importante recordar que en las primeras etapas del desarrollo las niñas y niños no se encuentran solos y las personas que los rodean son los que se encargan de su cuidado y de satisfacer sus necesidades, estas personas van a tener impacto en cómo los niñas

y niños van a relacionarse con su entorno a lo largo de la vida (Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008).

Debido a lo expuesto por Bronfenbrenner es importante mencionar el tipo de estilos de crianza que existen, ya que esto va a influir en el funcionamiento social que tendrán las niñas y niños (Pinta, Pozo, Yépez, Cabascango & Pillajo, 2019). El estilo autoritario valora la obediencia y el control sobre las niñas y niños, este tipo de crianza puede generar baja autoestima y generalmente no aprenden a pensar por sí mismos ni comprender por qué su madre y su padre exigen ciertos comportamientos (Jorge & Gonzales, 2017). En el estilo permisivo, la mamá y el papá suelen tolerar la gran mayoría de conductas en sus hijos e hijas, en tanto no pongan en peligro su integridad física, no son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. Según Jorge & Gonzales (2017) este tipo de crianza puede formar niñas y niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez. El estilo democrático se caracteriza por promover la comunicación bidireccional y la reflexión sobre las conductas que tienen las niñas y niños, por lo que favorece las interacciones familiares que promueven en las niñas y niños el desarrollo de habilidades tanto personales como sociales (Jorge & Gonzales, 2017).

Siguiendo esta misma línea, la Teoría sociocultural de Vygotsky afirma que la interacción cultural va a determinar las funciones superiores del pensamiento; por lo que para poder conocer la psiquis y la conciencia se debe estudiar la vida de las personas y las condiciones de su entorno, ya que la conciencia es “un reflejo subjetivo de una realidad objetiva”, es por esto que debe considerarse un producto sociocultural e histórico (Vygotsky, 1978). Dicho esto, se puede afirmar que el desarrollo de las niñas y niños en una cultura, grupo social o época determinada puede no ser una norma adecuada para niñas y niños de otras sociedades, culturas o épocas.

En el caso de Perú, como se ha mencionado en párrafos anteriores, la transición de inicial a primaria coincide con la transición de etapas de desarrollo que se encuentran divididas en años previos a la escolaridad obligatoria y los años de la escuela primaria.

Durante los años de educación inicial, las niñas y niños van a empezar a acceder a distintos espacios sociales y la familia deja de ser el único espacio de interacción. Este contacto con otros iguales va a ayudar a que el desarrollo socioemocional, el autoconcepto y la comprensión empiecen a volverse más complejos. Esto también se debe a que las niñas y

niños, conforme van creciendo, adquieren un rol más activo y ganan más independencia, lo que les permite un mayor desarrollo de iniciativa y autocontrol. Además, aumenta la necesidad de una mayor actividad física que es facilitada por el desarrollo psicomotor, lo que al mismo tiempo va a permitir que los juegos sean más elaborados y que las niñas y niños desarrollen la creatividad (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009; Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008).

En esta misma línea, en los años de educación inicial, según la teoría de desarrollo socioemocional de Erik Erikson, las niñas y niños van a atravesar el conflicto de iniciativa versus culpa. Según esta teoría, el ciclo vital de los seres humanos va a estar compuesto por una serie de conflictos que deben superar a lo largo de la vida (Erikson, 1963). Los conflictos van a marcar el paso de un estadio a otro de forma progresiva, lo que va a responder al cambio de las estructuras operacionales o a un proceso de estancamiento (Bordignon, 2005). Los estadios están integrados por estructuras operacionales que componen los procesos psicosexuales y socioemocionales de una persona en un momento específico del ciclo vital (Erikson, 1963).

El conflicto de iniciativa versus culpa está relacionado con si el niño o niña está dirigido a llevar a cabo una actividad o meta sin dejarse intimidar por el temor, la culpa o el castigo (Erickson, 1963). Cuando en esta etapa los niños «no se atreven» a crear fantasías se manifiestan en ellos las consecuencias de su inhibición (Robles, 2008).

En síntesis, las características de las niñas y niños que se encuentran cursando los años de educación inicial están, principalmente, relacionadas con la interacción que tengan con nuevos espacios sociales y con el contexto familiar que van a facilitar el desarrollo de nuevas capacidades sociales y cognitivas. Estos cambios, tanto propios del desarrollo de las niñas y niños como de sus espacios, van a impulsar un rol más activo por parte del niño o niña en su desarrollo.

Sin embargo, el niño o niña igualmente va ser dirigido en su aprendizaje de acuerdo a lo que el entorno considere importante para cada etapa. Debido a esto es importante tener en cuenta las percepciones de los actores involucrados en el desarrollo de las niñas y niños. Sobre las percepciones, Arias (2006) nos dice que es el proceso mediante el cual las personas generamos hipótesis y tomamos decisiones, a partir de la información que captamos del ambiente. Este proceso está influenciado por las características particulares de cada persona.

En el caso de las percepciones de los y las docentes sobre sus estudiantes estas estarán ligadas a las actitudes y predisposiciones que van a tener en su práctica docente (Santos, 2013).

En relación a lo mencionado en el párrafo anterior, en un estudio realizado por Hendy y Whitebread (2000), se halló que los docentes de educación inicial le daban mayor importancia a la adquisición de independencia mientras que los docentes de primaria lo veían como una capacidad compleja que no se alcanza al inicio de la escolaridad, sino que se va logrando con el tiempo. Asimismo, Rimm-Haufman y Pianta (2000) obtuvieron los mismos resultados en relación a la prioridad del desarrollo.

Por otro lado, en el caso de las niñas y niños que inician la primaria, va a persistir la necesidad de estimulación para poder avanzar en el desarrollo, es decir, las niñas y niños van a necesitar interactuar de forma regular con un entorno físico y social rico en estímulos. Esta interacción junto con la maduración biológica va a permitir adaptabilidad de procesos cognitivos como la atención y la memoria (Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008).

Además, el conflicto por el que el niño o niña atraviesa al iniciar la primaria es el de laboriosidad frente a inferioridad, en el que el niño o niña debe desarrollar destrezas y el pensamiento prelógico de la etapa anterior deberá paulatinamente transformarse a un pensamiento lógico. Las niñas y niños modifican sus juegos y sus conductas, se hacen más responsables; si todo transcurre normalmente sus relaciones con sus compañeros de grupo son significativas, mientras que aquellos que no reciben la aprobación de sus padres, madres, maestros y compañeros, llegan a tener un sentimiento de inferioridad o inadaptación (Erickson, 1963).

Como se ha planteado en los párrafos anteriores, durante los años de educación primaria el grupo de pares va a ir adquiriendo aún más protagonismo que antes, lo que va a facilitar una autorregulación como consecuencia de las respuestas que el niño o niña reciba de los otros hacia sus acciones. Estas respuestas van a afectar de forma positiva o negativa como el niño o niña se ve a sí misma.

### **Desarrollo socioemocional**

El cómo se dé la participación en la formación escolar va a afectar el desarrollo de la autonomía y la independencia, ya que la interacción con el otro va a favorecer la interiorización de normas y valores sociales, la promoción de conductas prosociales y la construcción de la personalidad. Snow (1987) observó que entre los 2 y los 6 años, niñas y

niños incrementan en sus conversaciones diarias las referencias a lo que está bien o mal, a lo que debe o no debe hacerse, al tiempo que aportan justificaciones progresivamente sofisticadas para esos juicios morales. Asimismo, la respuesta que reciban a la necesidad de sentirse querido y aceptado y la necesidad de seguridad emocional va a ser fundamental para seguir construyendo el autoconcepto, la autoestima y el desarrollo socio-personal (Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008).

Así pues, las competencias socioemocionales que las niñas y niños desarrollan a lo largo de sus vidas pueden ayudar a afrontar los cambios de las distintas etapas de desarrollo, así como los conflictos planteados por Erikson. Además, son un componente importante de la preparación de los niños o niñas en su inicio de la etapa escolar (Scott, Rice, Boothe, Sidell, Vaughn, Keyes & Nagle, 2012). El desarrollo socioemocional es la capacidad del niño o niña para experimentar, regular y expresar emociones; formar relaciones interpersonales cercanas y seguras; y explorar el medio y aprender de este (Parlakian, 2003). Algunas de las características de la competencia socioemocional (un niño o niña competente en lo referido a los socioemocional) de un niño o niña incluye confianza, buena habilidad de lenguaje, facilidad para hacer amigos, buena atención, la habilidad de relacionarse con los otros sin necesidad de ser sumiso o altivo, la habilidad de formar relaciones significativas con los maestros o maestras, persistir en tareas que supongan un reto, satisfacción al dar o recibir ayuda, la habilidad de comunicarse de manera respetuosa y la habilidad de seguir instrucciones (Scott et. al, 2012).

En esta misma línea, la comprensión de un “otro” y los aspectos vinculados con la socialización (que responde a patrones culturales) son mediadores en el logro de este resultado. Para regular las emociones y comportamientos, las niñas y los niños deben desarrollar un entendimiento básico de que las acciones tienen consecuencias positivas o negativas, saber qué comportamientos son aceptables, ser conscientes de que tienen la capacidad de controlar su comportamiento y saber que pueden regular sus emociones (Bilmes, 2004).

Según Brackett, O’Byron, Rivers y Tominey (2013), fomentar las habilidades sociales y emocionales es un componente crítico en el aprendizaje y desarrollo temprano, y los programas preescolares deben enfocarse en más que las habilidades cognitivas tradicionales para satisfacer las necesidades de las niñas y niños en desarrollo. En Estados Unidos, los maestros de kindergarten califican las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes

como más importantes para la preparación escolar que ser capaces de leer o sostener un lápiz (Brackett, O'Bryon, Rivers & Tominey, 2013). Por su parte, Lara-Cinisomo et al. (2008) afirma que existen creencias que son compartidas por grupos de docentes tanto de inicial como de primaria, entre las cuales se encuentra que tanto el bienestar emocional como la motivación y el gusto por asistir a la escuela son importantes durante estas etapas. En contraste, estudios más centrados en entorno familiar como el de Chan (2010) y el de Dockett y Perry, (2014), afirman que son los padres y madres de familia quienes ponen mayor énfasis en la adquisición de habilidades académicas de los estudiantes que los docentes, tanto de educación primaria como educación inicial.

En esta misma línea, Moreno (2014) describe ciertos procesos evolutivos que se desarrollan en el periodo que las niñas y niños pasan de inicial a primero de primaria, correspondiente a las edades en las que van cruzando cada nivel. Antes de cumplir los 6 años, cuando aún se encuentran en educación inicial, las niñas y niños presentan dificultades para diferenciar las perspectivas distintas que tiene cada persona, pero ya pueden diferenciar los contenidos mentales propios de los ajenos gracias a los avances en la capacidad de simular e imaginar. Sin embargo, aún les cuesta reconocer qué podría estar pensando la otra persona. Con respecto al desarrollo del reconocimiento de emociones, las niñas y niños antes de los 6 años ya tienen la capacidad de poder reconocer emociones sencillas en otras personas. Sin embargo van presentar dificultades para poder reconocer la existencia de emociones ambivalentes. Asimismo, han desarrollado la capacidad de la empatía con emociones simples y con situaciones que sean similares a las que ya han experimentado. Sobre las relaciones interpersonales con sus pares, las niñas y niños de inicial van a identificar a sus amigas y amigos en base a la ayuda y apoyo unidireccional que reciben y el involucramiento en los juegos va a estar más relacionado en el placer que les genera la actividad, pero sin una conciencia de la existencia de reglas. En relación a las relaciones interpersonales con adultos, las niñas y los niños de inicial ya pueden reconocer que su autoridad tiene un poder limitado a circunstancias y contextos.

Después de los 6 años, cuando las niñas y niños ya se encuentran cursando primero de primaria, van desarrollando la toma de consideración de una y otra perspectiva y hay un conocimiento creciente de en qué piensa el otro dependiendo de las circunstancias. Con respecto a la comprensión de las emociones, las niñas y niños, después de los 6 años ya pueden reconocer emociones complejas como el orgullo y la culpa. Aceptan la existencia de

emociones ambivalentes, pero como sucesivas y su capacidad empática ya puede trasladarse a emociones complejas y sin indicios externos. En el caso de las relaciones de amistad, estas siguen teniendo una base de ayuda y apoyo unidireccional y el involucramiento en juegos ya toma en cuenta las reglas, pero como verdades absolutas. Con respecto a la autoridad de las y los adultos, las niñas y niños después de los 6 años, la relacionan al poder físico y social y empiezan a incorporar nociones de intercambio y reciprocidad (Moreno, 2014)

### **Desarrollo socioemocional de los niñas y niños en el Perú**

Un estudio realizado por el Minedu en el año 2015 para identificar en qué nivel se encontraban en distintas dimensiones del desarrollo en niñas y niños que pasaban de educación inicial a primero de primaria halló que el 26% de las niñas y niños presentaban un nivel vulnerable o en riesgo en la dimensión de Competencia Social. Siendo en riesgo que las niñas y los niños tienen pocas probabilidades de adquirir habilidades y/o capacidades que les permitan aprovechar las actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria, mientras que vulnerable, significa que las niñas y niños no han desarrollado habilidades y/o capacidades que les permitirán aprovechar las actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria. En esta misma línea, un 27% se encontraba en estos mismos niveles en la dimensión de madurez emocional.

Tanto la competencia social como la madurez emocional son dos de las cinco dimensiones que el Instrumento de desarrollo temprano (EDI), usado en el estudio del Minedu, busca medir. La prueba define la dimensión de competencia social como la habilidad que tienen los niñas y niños de relacionarse con sus pares, respetar a personas mayores, confiar en sí mismo y tener un comportamiento adecuado a la situación. También, define la dimensión de madurez emocional como el nivel de desarrollo de las habilidades de las niñas y niños relacionadas al poder pensar o reflexionar sobre sus propias acciones (Minedu, 2015).

En cuanto a la dimensión de competencia social, que incluye subdimensiones como responsabilidad y respeto, aproximaciones al aprendizaje, competencia social general y preparación para explorar nuevas cosas, se halló que existen diferencias estadísticamente significativas en las características individuales. Por género, se encontró que los niños, a diferencia de las niñas, tienen un porcentaje mayor en el nivel no adecuado para iniciar primaria, donde incluso el porcentaje de vulnerables es del 13.03%, mientras que en el caso de las niñas es 7.77%. Por edad, se aprecia que son las niñas y niños de cinco años quienes

tienen menor porcentaje de desarrollo adecuado para iniciar primaria, siendo un 28.88% los que están en nivel no adecuado, a diferencia del grupo de seis años que tienen un 21.95% en este nivel (Minedu, 2015).

En relación a la dimensión de madurez emocional, que es la dimensión que indica el nivel de desarrollo de las habilidades de las niñas y niños relacionadas al poder pensar o reflexionar sobre sus propias acciones, se encontró que, en cuanto al género, el 34.73% de los niños cuentan con un nivel no adecuado de desarrollo en esta dimensión y el 14.05% está en un nivel vulnerable, a diferencia de las niñas, donde solo el 18.88% se encuentra en un nivel no adecuado y el 5.89% en un nivel vulnerable. En cuanto a la diferencia por edades, esta indica que existe un porcentaje de 18.52% de niñas y niños de cinco años que se encuentran en riesgo, a diferencia de los de seis años que tiene al 14.72% de niñas y niños que se encuentran en riesgo (Minedu, 2015).

Como se ha visto en párrafos anteriores, muchas niñas y niños ingresan al jardín de infantes sin habilidades socioemocionales adecuadas, y las niñas y niños de familias de bajos ingresos son especialmente propensos a ingresar a la escuela con un déficit en esta área (Brackett, O'Bryon, Rivers & Tominey, 2013). Es por esto que se requiere de un mayor énfasis en abordar el desarrollo social y emocional de las niñas y niños en entornos de la primera infancia. Debido a que muchas habilidades académicas (por ejemplo, lectura, matemáticas) son acumulativas: cuando los niños no desarrollan una base sólida de habilidades sociales y emocionales durante la educación inicial, corren el riesgo de enfrentar brechas de logros que persistirán durante toda la escuela (Brackett, O'Bryon, Rivers & Tominey, 2013).

En esta misma línea, capacidades relacionadas al desarrollo socioemocional como la regulación, van a favorecer la adaptación de la transición de inicial a primaria (Von Suchodoletz et al, 2009) y una mejor regulación por parte del niño o niña va a favorecer el desarrollo de comportamientos socialmente aceptados (Eisenberg et. al, 2000). Además, un niño o niña con autoconciencia tiene un 23% más de probabilidad de autorregularse que los niños con menor autoconciencia (Ross et al, 2011).

El desarrollo de las competencias mencionadas previamente comprende uno de los logros más complejos para el ser humano, ya que regular las emociones no solo consiste en reconocer las propias emociones y alcanzar la satisfacción con los sentimientos positivos, sino usar esta información para actuar dentro de las normas sociales y culturales (Midis, s.f.).



Este proceso complejo inicia su desarrollo a edades muy tempranas, es por eso que es importante el desarrollo socioemocional desde la educación inicial y durante la transición escolar.

Una de las principales razones por las que es importante estudiar cuáles son los desafíos que enfrentan las niñas y niños al pasar de inicial a primaria es porque un porcentaje mayoritario de niñas y niños tiene acceso a educación inicial (89.3% y 90.2%). Esto quiere decir que un gran número de niñas y niños en el Perú son parte de este paso de un nivel a otro, por lo que es importante conocer qué sucede a nivel de desarrollo socioemocional, ya que la mayoría de investigaciones se centran en la importancia de las transiciones en relación a lo académico y dejan de lado esta dimensión también importante. Además, como se ha mencionado en párrafos anteriores, los distintos aspectos del desarrollo tienen efecto entre sí, es por esto que el desarrollo socioemocional afecta el funcionamiento cognoscitivo y físico y viceversa.

Así, (como se observa en el cuadro 3) en el 2019 el 72.2% de las niñas y niños en el Perú tuvo 3 años de educación inicial antes de iniciar la primaria y son los niños que han pasado por ella antes de acceder a la escuela quienes tienen mejores resultados al finalizar el primer grado (Cueto & Díaz, 1999), debido a que generalmente los grados de escolaridad atenúan los efectos del alto riesgo. Otros estudios demuestran que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia en los niños se produce antes de los siete años de edad, es por ello que la educación inicial, al igual que los programas de educación temprana, pueden contribuir al desarrollo cerebral y aumentar los potenciales de aprendizaje (Egido, 2000). De esta forma se puede observar la importancia de los primeros años de vida no sólo para la formación de la inteligencia, sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor y social de las personas (Egido, 2000).

Finalmente, es importante resaltar que los resultados de la evaluación nacional de educación inicial encontraron que en las dimensiones de Competencia social y Madurez emocional existe un porcentaje importante, sobre todo en el caso de los niños, que no se encuentra en un nivel adecuado para iniciar la primaria. Además, al estudiar las percepciones de las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes y los desafíos del paso de inicial a primaria que ellas observan durante esta etapa también se puede identificar qué aspectos falta trabajar en inicial para poder tener a niñas y niños en primaria más preparados o bien ver si es que se les está exigiendo lo esperado para su edad, además ayuda

a profundizar más en esta problemática.

Debido a lo mencionado en los párrafos anteriores es que el propósito del estudio es conocer las percepciones de las docentes de inicial 5 años y 1° de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la en el paso de inicial a primaria. De este se desprenden dos objetivos específicos. El primer objetivo específico es conocer las percepciones de las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes. El segundo objetivo específico es conocer las percepciones de las docentes acerca de los desafíos que conlleva pasar de inicial a primaria en la dimensión socioemocional.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con el propósito de comprender la perspectiva de las docentes acerca de los retos de transición de sus estudiantes al pasar de un nivel a otro en la dimensión socioemocional (Hernández, et al. , 2014). Como se ha mencionado en párrafos anteriores, las investigaciones realizadas en el Perú acerca del paso de inicial a primaria se centran mayormente en lo académico y el estudio que realizó el Minedu que incluía dimensiones del desarrollo socioemocional tenía un enfoque cuantitativo, por lo que al realizar un estudio cualitativo en relación a las percepciones de las maestras en relación al desarrollo socioemocional de sus estudiantes nos permite reconocer y analizar las experiencias únicas y no cuantificables (González, 2007).

Asimismo, es un estudio exploratorio, ya que, a partir de un primer acercamiento, busca identificar las percepciones que tienen las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes e identificar algunos desafíos que perciben las maestras al pasar de inicial a primaria a través de la información recabada (Cazau, 2006).

Por otro lado, la presente investigación pertenece al marco ontológico objetivista, pues la realidad de la percepción de las docentes existe sin verse influenciada por la interacción con la investigadora. En esta misma línea, en modo de recojo de información se ubica dentro del marco epistemológico realista, debido a que la información del presente estudio fue recogida para identificar evidencias que ayuden a comprender la problemática del estudio (Hernández, et al. , 2014).

## Método

### Participantes

Los participantes del presente estudio fueron un grupo de trabajadores de un colegio privado de Lima Metropolitana. Se trabajó con 8 docentes: 4 maestras de inicial del salón de cinco años y 4 maestras de primero de primaria.

*Cuadro 4*  
*Participantes del estudio*

	Sexo	Carrera	Grado al que enseña	Años como docente
<b>Docente 1</b>	Femenino	Docencia	Inicial 5 años	12
<b>Docente 2</b>	Femenino	Docencia	Inicial 5 años	10
<b>Docente 3</b>	Femenino	Docencia	Inicial 5 años	30
<b>Docente 4</b>	Femenino	Docencia	Inicial 5 años	25
<b>Docente 5</b>	Femenino	Docencia	1° de primaria	20
<b>Docente 6</b>	Femenino	Docencia	1° de primaria	30
<b>Docente 7</b>	Femenino	Docencia	1° de primaria	20
<b>Docente 8</b>	Femenino	Docencia	1° de primaria	19

El promedio de años de experiencia de las maestras es de 20 años, siendo 10 años de experiencia el mínimo y 30 años el máximo. Todas las maestras entrevistadas en el presente estudio optaron por la carrera de docencia por vocación, según lo relataron. Por otro lado, las entrevistas se llevaron a cabo en el salón de clase de cada maestra. La duración promedio fue de 45 minutos por entrevista.

La estrategia de convocatoria de participantes fue por medio de invitación. Debido a que el presente estudio pretendió realizar una primera exploración a la una población a la que ya se tenía acceso, se llevó a cabo un muestreo por selección intencionada (Casal & Mateu, 2003).

Antes de realizar las entrevistas se llevó a cabo una reunión con todas las participantes para presentarles el propósito de la investigación. Además, se les informó que la participación en el estudio era totalmente voluntaria, los datos recolectados serían usados sólo con fines académicos y la identidad de cada participante sería anónima. Siguiendo esta línea, se le pidió permiso a cada maestra para realizar grabaciones de audio durante las entrevistas, teniendo en cuenta que estas serían posteriormente eliminadas. Finalmente, el día de la entrevista se les entregaron las mismas pautas por escrito.

### **Técnicas de recolección de información**

El presente es un estudio exploratorio, ya que busca identificar las percepciones que tienen las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes e identificar algunos desafíos que perciben las maestras al pasar de inicial a primaria a través de la información recabada. Para esto, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las docentes de inicial y primer grado. Se usaron entrevistas semiestructuradas debido a que presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, ya que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a las personas entrevistadas. Además, esto permite que los sujetos puedan adaptarse y brinda la posibilidad de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, et al. , 2013).

La estructura de las entrevistas para las docentes se centra en preguntas relacionadas a cómo las maestras perciben que se da el desarrollo socioemocional de las niñas y niños que pasan de inicial a primaria. En este sentido, la entrevista cuenta con tres áreas: regulación, relación con pares y relación con adultos. La elaboración de la entrevista semiestructurada tomó como referencia las preguntas aplicadas en el EDI (Early Development Instrument) para el área socioemocional (Anexo A).

Se llevó a cabo un piloto de la aplicación de las entrevistas previo a la aplicación con las docentes, de modo que se pudo realizar los ajustes necesarios al instrumento previos a la aplicación.

La aplicación se llevó a cabo la quinta semana de clases del año 2019. Se inició con los datos generales de las docentes como tiempo de enseñanza, grados a los que enseñan, tiempo de trabajo en el colegio y cuáles son sus deberes como docente. A continuación se introdujo al tema con una pregunta general para que las docentes puedan identificar cuáles son las mayores dificultades que percibe en este paso de un nivel a otro.

Para el análisis de la información recolectada se utilizó el programa ATLAS.ti con el objetivo de trabajar en base a categorías y códigos de análisis obtenidos a partir de los ejes de la entrevista.

### **Procedimiento**

La presente investigación se inició con la investigación previa para elaborar el marco teórico, lo que tuvo una duración de aproximadamente 6 meses, luego se procedió a iniciar con el trabajo de campo. Para esto se buscó una institución educativa que accediera, de manera voluntaria, a participar en el estudio.

El primer paso para iniciar con el trabajo de campo fue contactar con las autoridades del colegio (director, coordinadoras de nivel y coordinadora del departamento psicopedagógico) a través de un correo en el que se explicaba el propósito de la investigación. Una vez que aceptaron la propuesta se realizó una reunión con las coordinadoras, se profundizó más en el tema que trabajaríamos y se les informó sobre cómo sería el proceso de recolección de información. Las coordinadoras agendaron una reunión con las maestras de cada grado.

Durante la reunión con las maestras se les informó sobre el tema ético, al igual que sobre el propósito del trabajo. Antes de finalizar, se coordinaron horarios con cada una para realizar las entrevistas.

Antes de que las maestras respondieran las preguntas, se les entregó un consentimiento informado (anexos B y C) que contenía la información que se les había dado previamente de manera oral en la reunión, además se solicitó su permiso para grabar el audio de las entrevistas.

## **Análisis de información**

El análisis que se llevó a cabo fue temático deductivo, ya que realizó la construcción de categorías emergentes tomando como referente las preguntas aplicadas en el EDI para el área socioemocional (Arbeláez & Onrubia, 2014), este tipo de análisis nos permite estudiar las categorías construidas desde la teoría existente y su significado en relación al objetivo planteado.

La estructura de la entrevista está dividida en 3 secciones. Durante la primera sección se recogen los datos generales de las entrevistadas, información acerca de su formación y su motivación para escoger la carrera de docencia, el clima de clase y las expectativas y creencias que tiene sobre cómo considera que deben ser sus estudiantes. La segunda sección de la entrevista tiene como referencia la Sección C de la Prueba EDI, en la que se aborda el tema del desarrollo social y emocional de las niñas y niños con preguntas acerca de las relaciones con pares, relaciones con adultos y regulación y expresión de emociones. Finalmente, la última sección de la entrevista se centra en las fortalezas y puntos de mejora que la maestra identifica en su labor como docente.

Una vez realizadas todas las entrevistas se procedió a la transcripción del material y luego al traspaso de los datos al programa ATLAS.ti, donde, inicialmente se crearon categorías en base a las áreas de las entrevistas. Después de revisar la información recabada se pudieron crear cuatro nuevas categorías con las que finalmente se realizó la discusión y el análisis del estudio. Estas categorías son: Independencia, Regulación, Interacción con pares, Interacción con adultos, Retos y Estrategias.

Siguiendo esta línea, en el análisis de la información se clasificaron los datos en las siguientes categorías: Logro de capacidades necesarias para adaptarse en primaria (Independencia y Regulación), variables que intervienen en el desarrollo de las capacidades (Relaciones con pares, Relaciones con adultos-dinámica familiar y Continuidad) y Retos y estrategias docentes.

Finalmente, después de la organización de la información en categorías, los datos fueron analizados a partir de la teoría presentada en el marco.

## **Resultados y Discusión**

El propósito del presente estudio es comprender las percepciones de las docentes de inicial 5 años y 1° de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la transición escolar de inicial a primaria. Como objetivos específicos se planteó conocer las percepciones de las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes y también conocer las percepciones de las docentes acerca de los retos de transición escolar de inicial a primaria en la dimensión socioemocional.

A partir de las entrevistas aplicadas a las maestras, se indagó sobre las percepciones que tienen las docentes. Como se ha mencionado previamente, es importante estudiar la percepción docente debido a que esta va a estructurar la forma en la que las maestras llevan a cabo su práctica docente (Santos, 2013).

A continuación, se presentan los resultados y la discusión de los mismos, en dos apartados. El primer apartado hace referencia a las percepciones de las maestras sobre el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y el nivel en el que se encuentran ciertas capacidades según las docentes, respondiendo al primero de los objetivos específicos. El segundo apartado se centra en cómo las maestras perciben que el no llegar a cierto nivel de desarrollo en estas capacidades genera una serie de retos durante el paso de un nivel a otro, lo que responde al segundo objetivo específico.

### **Percepciones docentes acerca del desarrollo socioemocional de estudiantes**

El paso de inicial a primaria implica una serie de cambios en la rutina escolar de las niñas y niños, este cumple con las características descritas por Alvarado y Suárez (2009) de lo que es una transición. Como mencionan estos autores, el pasar de un ambiente escolar a otro genera un momento crítico de cambio que viven las niñas y niños. En este estudio se ha podido ver que las maestras esperan que sus estudiantes tengan ciertas capacidades socioemocionales en proceso de desarrollo y otras ya desarrolladas que les permita adaptarse de mejor manera a la nueva dinámica que les presenta un espacio distinto.

La mayoría de maestras de inicial y de primaria que fueron entrevistadas coinciden en que, tanto la independencia como la autorregulación, son las capacidades principales que las niñas y niños deberían tener en proceso de desarrollo cuando pasan de inicial a primaria.

“Tienen que ser independientes, autónomos, es lo que buscamos desde que llegan de pre-kinder”  
(Maestra 4, kinder)

“Algo que debería estar en proceso de kinder a primero es cierto nivel de independencia, confianza en sí mismo y regulación. Tiene que haber un mayor control de sus emociones”.  
(Maestra 4, primero de primaria)

En muchos casos, las maestras consideran que estas capacidades deberían verse reflejadas en comportamientos como lavarse las manos solos o comer su lonchera sin ayuda, desde inicial. Estos comportamientos, según Hidalgo, Sánchez & Lorence (2008) van de acuerdo a lo esperado en niñas y niños que se encuentran en educación inicial. Esto se debe a que conforme van creciendo adquieren un rol más activo y más independencia, lo que les permite un mayor desarrollo de iniciativa y autocontrol.

Desarrollar estas capacidades y llevar a cabo las conductas mencionadas en los párrafos anteriores, según las maestras, les ayuda a sentirse seguros y capaces al hacer las cosas por sí mismos. Ello permitirá que se involucren con mayor frecuencia en distintas actividades por cuenta propia. Asimismo, según las docentes, los ayuda a poder tener una mejor comunicación, ya que les da la confianza de poder expresar lo que sienten y piensan sin lastimar al otro.

“Es importante que ellos se sientan autónomos, no solo a la hora de trabajar, sino también a la hora de tomar decisiones, de hacer las cosas de acuerdo a su edad y lo que es mejor para ellos.”  
(Maestra 3, kinder)

“Deberían tener seguridad, sentirse bien consigo mismo, sentirse capaces, que tengan la certeza de que van a ser escuchados, que no tengan miedo de decir lo que piensan de una manera empática, que reconozcan sus talentos para darse a conocer y que los demás reconozcan que ellos tienen algo bueno.” (Maestra 1, kinder)



Las características mencionadas por las maestras, tanto de primaria como de 5 años, coinciden con algunas de las características que desarrollan las niñas y niños, tanto en la etapa de educación inicial como en la etapa de los primeros años de escuela primaria. El desarrollo de la comprensión de emociones, la independencia, la iniciativa y el autocontrol son características que se desarrollan durante la educación inicial. Esto quiere decir que las capacidades (autorregulación e independencia) que esperan las maestras que sus estudiantes logren durante esta transición va acorde a lo esperado para la etapa en la que se encuentran según la teoría de desarrollo humano (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009; Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008).

Como se ha mencionado previamente, muchas maestras coincidían que tanto la independencia como la autorregulación son capacidades que ya deberían tener cierto nivel de desarrollo, cada año se encuentran menos en las niñas y niños que empiezan a asistir tanto a kinder como al colegio. Este resultado contradice lo que se menciona en la Teoría del Desarrollo Humano, ya que lo que las maestras deberían observar, en mayor o menor grado, es el aumento de independencia, iniciativa y autocontrol en sus niñas y niños (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009; Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008). Sin embargo, este resultado también podría estar relacionado con la época en la que se realizaron las entrevistas, que fue durante los primeros meses del año.

Con respecto a si las niñas y niños logran desarrollar las capacidades mencionadas por las maestras al iniciar primaria, se encontraron respuestas variadas. Un tema recurrente fue el de la diferencia de grupos, ya que hay salones que lo logran y otros que tienen más dificultades por cómo está compuesto el grupo. En este sentido, se enfatizó mucho en las niñas y niños que pertenecían a inclusión o eran casos con los que el psicopedagógico trabajaba, ya que, según las maestras, estas niñas y niños exigen una mayor atención y son quienes tienen mayores dificultades para lograr desarrollar las capacidades que ellas consideran necesarias para adaptarse a primaria.

“En realidad, casi todos los años me han estado tocando muchos peques de inclusión, de síndrome de down, este año tengo a una niña que tiene TEA. Entonces le digo mirame, ¿Qué estoy haciendo? O por ejemplo, eso de los abrazos y los besos, por eso tengo todo esto trabajando ahí, cómo saludo a mis amigos, cómo saludo a la miss, cómo saludo a los demás.” (Maestra 2, kinder)

“El año pasado, creo que ha sido el año más fuerte que he tenido, porque tuve un niño que tenía tres diagnósticos, que está ahora en primer grado. Tenía TDAH, TEA y el opositor desafiante y estaba con medicamentos. (...) Y lo tenía a él y la parte del opositor desafiante era muy fuerte y reventaba a sus amigos, no les pegaba, los reventaba, con ira, entonces ya era una cosa de salir todo el tiempo del salón, hablar con él, reflexionar, fue bien fuerte, incluso con los demás niños. Le tenían miedo, no querían jugar con él.” (Maestra 2, kinder)

Sin embargo, también consideran que el hecho de que el colegio sea inclusivo ayuda a que las niñas y niños desarrollen la empatía, ya que interactuar como mencionan Vargas & Basten (2013) al trabajar de forma vivencial y natural se puede lograr un aprendizaje significativo en torno a la empatía, esto gracias al contacto diario con niñas y niños que tienen distintas características. Además, coincide con lo mencionado por Moreno (2014), ya que al presentarse la inclusividad como algo familiar para las niñas y niños, los ayuda a ver estas situaciones como algo ya conocido y a ser más empáticos con sus compañeras y compañeros.

“Hablándote en líneas generales, son empáticos. Lo que pasa con este colegio es que estamos muy en contacto con la diversidad, entonces tenemos inclusión y eso creo que despierta mucho la sensibilidad y la tolerancia.” (Maestra 2, primero de primaria)

De esta forma, las maestras reconocen que el tener un salón con niñas y niños de distintas características y la interacción que se genera entre ellas y ellos en clase ayuda a que sus estudiantes vayan desarrollando la empatía, debido a que esto les facilita reconocer que no todas las personas con las que se relacionen van a tener las mismas capacidades.

### **Percepciones docentes acerca de los retos de pasar de inicial a primero de primaria en relación al desarrollo socioemocional de sus estudiantes**

Las maestras mencionan que como consecuencia de las dificultades que presentan las niñas y niños en relación al desarrollo de la regulación de comportamiento y emociones nacen dos retos. El primero es que las maestras perciben que sus estudiantes, al no lograr regularse, les cuesta mantenerse tranquilos para prestar atención periodos mayores a 5 minutos a pesar de que, lo que a ellas les enseñaron, es que el periodo de atención a esa edad es de unos 15 minutos.

“Todos juntos? Serán 5 minutos y luego comienzan a inquietarse. A esta edad deberían aguantar mínimo unos quince minutos”. (Maestra 3, primero de primaria)

“Ahora son mucho menos (regulados), esta promoción le cuesta mucho escuchar, tienes que pararte de cabeza para que te escuchen, se distraen con facilidad.” (Maestra 1, kinder)

El segundo reto que mencionan las maestras está relacionado con el primero, ya que al no poder prestar atención les cuesta poder entender las indicaciones que se dan en las sesiones de clase, por lo que hay que repetir las constantemente para que entiendan. A pesar de esto, hay ocasiones en las que las participaciones que realizan las niñas y niños no llegan a ser coherentes con la indicación que se les ha dado.

“Son niños que les cuesta mucho obedecer indicaciones, hay que repetirles muchas veces indicaciones sencillas”. (Maestra 1, primero de primaria)

“Les cuesta desde empezar, tienes que estar con ellos desde que empiezan (...) los ves y no pueden mantener una postura correcta al trabajar, hasta sus mismas participaciones no llegan a ser coherentes.” (Maestra 2, primero de primaria)

“Les cuesta mucho a algunos niños -muchos lo logran por tema de adaptación- lograr hacer la rutina, la organización y creo que tiene que ver con un tema más de atención, de ser conscientes de lo que tienen que hacer.” (Maestra 3, primero de primaria)

En relación a esto, se puede observar que lo que dicen las maestras coincide con los resultados hallados por el Minedu en el 2015 en la dimensión de madurez emocional del instrumento EDI, en la que se encontró que un porcentaje importante de estudiantes que pasaban a primaria no tenía el nivel adecuado en esta dimensión.

En contraste con esto, sobre el control de emociones y conductas, Palacios et al. (2014) mencionan que las niñas y niños, entre los 5 y 6 años, ya son conscientes de que los demás pueden conocer sus estados emocionales, lo que les permite poder ocultar de forma deliberada muchos sentimientos, en muchos casos para ajustarse a las normas sociales. Esto quiere decir que las niñas y niños que viven la transición de inicial a primaria sí son capaces

de poder controlar, en cierto nivel, sus emociones y de la misma forma sus conductas, lo que facilita que puedan quedarse sentados en sus asientos un periodo mayor de tiempo que niñas y niños más pequeños.

Además, en relación a la regulación, según el MIDIS (s/f) las niñas y niños que presentan una mayor capacidad de regular sus emociones y conductas presentan menor dificultad en adaptarse durante la transición de kínder al colegio. En esta misma línea, Eisenberg et. al (2000) afirma que las niñas y niños que presentan una mayor regulación de comportamiento son los que tienen mayor cantidad de conductas socialmente aceptadas, lo que les permite una mejor adaptación en primaria.

Asimismo, todas las maestras coinciden en que el tema de la regulación debe ser trabajado constantemente en las aulas, ya que las niñas y niños tienen cada vez más dificultades en regular su comportamiento y sus emociones. Si bien esto no se repite en todas las niñas y niños, es una característica que está apareciendo con mayor frecuencia, lo que las maestras relacionan con la falta de reglas y normas claras en casa. Esto, como lo menciona el MIDIS (s/f) y Eisenberg et. al (2000), podría hacer que la transición de inicial a primaria sea más complicada para las niñas y niños.

“En la regulación también es importante tener espacios donde ellos puedan aprender a estar más calmados. A muchos les cuesta porque hay mucha inquietud motora ahora y aparte también que no tienen límites en casa, entonces les cuesta, llegan a kínder o a prekínder y se dan cuenta que acá es diferente” (Maestra 1, kínder)

“Están un poquito más atrás (en el tema de desarrollo emocional). Yo he tenido otro grupo que si bien es cierto había un periodo de adaptación en el primer bimestre, era normal, pero avanzaba rápido en cuanto a normas y eso. Nosotras lo compartimos con las chicas y coincidimos en eso, no obedecen. Están un poco inmaduros para lo que deberían.” (Maestra 1, primero de primaria)

“No, les cuesta todavía (autorregularse). Ahora esto pasa en mayor proporción, si antes en un salón tenías 3 o 4, ahora tienes 5 o 6 que no lo hacen.” (Maestra 2, primero de primaria)

El tercer reto mencionado por las maestras está relacionado a la dificultad que tienen las niñas y niños en desarrollar la independencia. Al presentar dificultades para involucrarse

en actividades, las maestras perciben que sus estudiantes no logran realizar tareas sencillas que deberían poder realizar por su cuenta, como ir al baño o poner las cosas en el lugar que corresponde.

“Cada vez se reduce el número de niños, cada vez son más bebés, por eso estamos trabajando, que se limpien solos en el baño, que se laven los dientes en la casa y están marcando con check.”  
(Maestra 2, Kinder)

“Tienes niños que, por ejemplo, te dicen en primer grado - Quiero hacer popó, ayúdame -, ya en 1er grado tú no debes estar en esas cosas, esas son cosas de casa, cosas que ya los papás deberían trabajar.” (Maestra 4, primero de primaria)

“Hay niños que ni siquiera pueden poner la mochila en su sitio y es todos los días, mira, ya pasó mes y medio, ya saben donde va la mochila y yo me encuentro 3 o 4 mochilas fuera de lugar.”  
(Maestra 3, primero de primaria)

Con respecto a la independencia, Erikson (1963) afirma que los estudiantes que se encuentran finalizando kinder, por encontrarse finalizando la etapa de los años previos a la educación obligatoria, deberían estar resolviendo el conflicto de iniciativa versus culpa, de forma de que si lo solucionan podrían tener la iniciativa de realizar una actividad sin dejarse intimidar. Sin embargo, según lo mencionado por las maestras, vemos que muchas niñas y niños están teniendo dificultades en lograr la independencia que deberían tener en esta etapa. En muchos de estos casos las maestras relacionan esta dificultad por lograr la independencia con la poca cantidad de actividades que hacen los niñas y niños por sí solos.

“... este primer mes estoy apoyándolos más, todos los chicos vienen así después de vacaciones, porque han sido muy apoyados en casa, entonces el tema de la independencia queda un poco atrás a pesar de que lo trabajan el año anterior” (Maestra 3, kinder)

En esta misma línea, un tema recurrente es el del trabajo que se realiza en casa, ya que las maestras afirman que las niñas y niños tienen cada vez menos responsabilidades en este espacio, debido a que los adultos responsables de las niñas y niños prefieren realizar las labores por ellos dando el mensaje de que aún no están listos para hacerlas por sí solos.

“Yo creo que en primer lugar los papás tendrían que dejarlos ser. Tenemos niños que podrían ser mucho más autónomos pero les hacen todo todos los días y no logran la independencia que deberían. Muchos papás incluso creen que nosotras les exigimos mucho y nos dicen que en la casa no hace nada y no pueden creer que acá ellos ponen su comida en la mesa, la limpian, sacan sus cubiertos, a veces los mandan sin cubierto, quieren que comen con las manos entonces nosotras le damos cubiertos de plástico y cuando terminan los ayudamos a que ellos limpien, pero lo hacen ellos”. (Maestra 3, kinder)

“Ahora las actividades no son realizadas por los niños, sino por los papás o las nanas. Las nanas, con tal de que el chico no se ensucie para que no se moleste el papá, no lo deja desarrollar toda esa parte sensorial.” (Maestra 2, primero de primaria)

Por otro lado, la mayoría de maestras, que ya tienen experiencia previa como docentes, coincidían en que los grupos que llegan actualmente lo hacen cada vez más inmaduros en el tema de la independencia que los grupos que llegaban anteriormente. Las maestras mencionaron que una de las posibles razones por las que esto se ha vuelto más común es por los estilos de crianza que hay actualmente, ya que consideran que en muchos casos las niñas y niños son sobreprotegidos en casa. Esto podría estar relacionado, como menciona Erickson (1963), al conflicto que atraviesan las niñas y niños durante esta etapa. El estilo de crianza al que refieren las maestras podría generar que las niñas y niños eviten realizar ciertas actividades por temor, lo que generaría que tengan menor iniciativa.

“Lo ideal es que lleguen (a primero) lo más autónomos posible, pero cada vez se ve menos”  
(Maestra 3, primero de primaria)

En relación a esto, se halló que, según las maestras, los resultados que ellas ven en sus salones con relación a la independencia y la regulación están relacionados a los estilos de crianza que manejan las familias. En muchos casos mencionan que en casa no suelen haber muchas reglas, por lo que, al llegar al colegio, a las niñas y niños les cuesta adaptarse a un ambiente estructurado con normas. Además, según las maestras, los adultos apoderados de las niñas y niños suelen encargarse de hacer todo por ellos, es por esto que luego les cuesta desarrollar confianza en sí mismos para involucrarse en tareas que les permita tener mayor independencia.

“Todo esto también se tiene que trabajar con la casa, para que sea parejo y continuo, sí en el colegio hay reglas, entonces en casa también tiene que haber reglas y deben respetarse. Últimamente los niños están viniendo sin estructura, lo que pasa es que todo en esencia ha cambiado, los papás tienen mucha injerencia en muchas áreas, inclusive acá en el colegio.” (Maestra 2, primero de primaria)

Bronfenbrenner (1971) afirma que las interacciones que tienen las niñas y niños, en este caso con los estilos parentales, van a ser decisivas para su desarrollo y quienes se encargan de su cuidado van a tener un impacto en cómo las niñas y niños van a relacionarse con su entorno a lo largo de su vida (Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008). En este sentido, si las niñas y niños no son incentivados en casa para realizar actividades por su cuenta es probable que esta conducta se reproduzca en otros espacios, como en la escuela, ya que según a las respuestas que obtengan sus conductas decidirán si repetir las o no. El estilo de crianza que describen las maestras cumple con las características de un estilo permisivo, en tanto los padres y madres no son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas, lo que genera que las niñas y niños sean altamente dependientes y con bajos niveles de madurez (Jorge & Gonzales, 2017).

Otro aspecto al que algunas maestras, tanto de inicial como de primaria, hicieron referencia en las entrevistas fue la relación con pares y cómo esta podría favorecer el desarrollo de las capacidades que ellas esperan. Las maestras comentan que la tolerancia al otro se encuentra en proceso durante ese año, es por esto que por momentos pueden ser muy críticos con las otras niñas y niños.

“A esta edad todavía no son muy tolerantes, te acusa, critican. A veces son un poco crueles con el que no puede. Son observadores y críticos, todavía como no han aprendido a ser muy empáticos pueden ser un poco crueles.” (Maestra 3, kinder)

“Al principio ellos acusan al otro, a pesar de que son del mismo grupo, resaltan lo malo, entonces hay que enseñarle a que ayude a su amigo, siempre hay que empezar por esas cosas, enseñarle cómo hacerlo para que puedan involucrarse de manera positiva, pero de ahí ya hay menos quejas, ellos aprenden a resolver por sí mismos.” (Maestra 2, kinder)

Sin embargo, con el acercamiento y sensibilización adecuada, las niñas y niños logran desarrollar una preocupación por el cuidado de sus compañeros.

“Si, si hay esas reacciones (preocupación por el otro). Con el mismo niño que te digo, los otros niños se preocupan por él, porque saben que es ansioso, entonces su mismo grupo siempre trata de calmarlo y ayudarlo. A veces si él logra una felicitación, lo aplauden.” (Maestra 1, primero de primaria)

Asimismo, este contacto con el otro los ayuda en el desarrollo de la capacidad de autorregulación, ya que se van volviendo más conscientes del otro y de lo que el grupo puede decir de ellos. Además, como menciona Snow (1987) las niñas y niños incrementan en sus conversaciones diarias las referencias a lo que está bien o mal, a lo que debe o no debe hacerse, al tiempo que aportan justificaciones progresivamente sofisticadas para esos juicios morales. Esto ayuda a, como menciona Bilmes (2004), desarrollar un entendimiento básico de que sus acciones van a tener consecuencias y que hay comportamientos que son aceptados por el grupo y otros que no. De esta manera, el contacto con el otro ayuda a desarrollar la regulación de emociones y de conducta.

“El número de pataletas disminuye conforme pasa el año, porque se regulan, ya que entre ellos mismo se ven y que vergüenza hacer pataleta, eso es de bebés” (Maestra 1, kinder)

Como se mencionó en párrafos anteriores, entre la educación inicial y la educación primaria, el grupo de pares va tomando mayor importancia para las niñas y niños, lo que sirve como facilitador para que puedan desarrollar la capacidad de regulación (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009; Hidalgo, Sánchez & Lorence, 2008), sobre todo en el tema de la conducta, ya que hay una mayor preocupación de que el otro te identifique como un niño más pequeño.

Por otro lado, a partir de lo expuesto en párrafos anteriores se identificaron una serie de retos que afrontan las maestras. Entre estos, las maestras, sobre todo las de primero de primaria, mencionan que el haber eliminado la prueba de ingreso a las escuelas hace que se les dificulte conocer al grupo con el que van a trabajar o la formación de grupos se vuelve más complicada.



“Lo que pasa es que yo he tenido promociones donde antes los colegios hacían una pre-evaluación, ahora no. Entonces ahora vemos la realidad tal cual es, antes se podía seleccionar.”  
(Maestra 2, primero de primaria)

“Nosotras ya estamos teniendo promociones que ya no ingresan con evaluación, entonces a veces el ministerio pone normas que no son en beneficio para el niño, para los padres sí, pero para el niño no. El niño no se evalúa para que ingrese a un colegio, se evalúa para saber cómo está. Sí es importante para que nosotras sepamos cómo los estamos recibiendo y otro factor es que nosotros evaluamos para que ingresen cuando tienen dos años y yo los voy a recibir cuando tengan cinco. Entonces, después de tanto tiempo muchas cosas pueden cambiar, el nivel madurativo es diferente” (Maestra 1, primero de primaria)

Como consecuencia de las dificultades que presentan algunas niñas y niños en la independencia y regulación, junto con los retos que enfrentan las maestras, estas han generado una serie de estrategias que las ayudan a trabajar con sus grupos.

Entre estas estrategias se encuentra el reconocimiento de pequeños avances de cada niño y niña. Como menciona Hidalgo, Sánchez & Lorence (2008) la respuesta que reciban los niños o niñas a las distintas conductas va a influir en la repetición de estas. Una conducta celebrada y reconocida por las maestras va a tener más probabilidad de ser repetida que una que no es aceptada.

“... por eso estamos trabajando, quiénes se limpian solos en el baño, quiénes se lavan los dientes en la casa y están marcando con check. El que tiene check en todo se lleva una corona de niño grande. Varios se han llevado, a varios les cuesta varias cosas, pero ahí estamos trabajando porque si les cuesta.”

(Maestra 2, kinder)

Otra estrategia que ayuda a las maestras es el trabajo continuo con los padres y madres de familia, ya que cuando la comunicación es fluida y la familia aplica en casa lo que las maestras le proponen, los cambios en la autorregulación e independencia de las niñas y niños son positivos. Bronfenbrenner (1971) afirma que la interacción entre los sistemas en los que las niñas y niños influyen en su desarrollo, en este caso, la comunicación con las familias le da una continuidad al trabajo que se hace en la escuela y viceversa. Además, según las

maestras, esto sirve para que las maestras den un reconocimiento en el aula y refuercen las conductas positivas que tienen en casa.

“Incluso yo les digo: tengo un pajarito que va a las casas y ve cómo se está portando. Porque los papás me cuentan que come sólo, se demora.” (Maestra 2, kinder)

En esta misma línea, el anticiparle a las niñas y niños lo que viene a continuación les ayuda a saber cómo comportarse, es por esto que algunas de las maestras utilizan esto como estrategia. De esta forma, avisarle a los niños en qué va a consistir la actividad que viene a continuación, sirve para generar acuerdos y que las niñas y niños ya sepan cómo deben comportarse en distintos momentos. Según Snow (1987) entre los 2 y 6 años las niñas y niños van a crear justificaciones progresivamente sofisticadas acerca de lo que debe o no hacerse a partir de las conversaciones que se sostengan con ellos y ellas y también las que tengan entre ellos y ellas. En relación a esto, podemos decir que las conversaciones que las maestras tienen acerca de las distintas actividades que van a realizar ayudan a que sus estudiantes vayan relacionando ciertos espacios con conductas determinadas.

“Lo que a mi me funciona es la anticipación: hoy voy a ir a tal lugar, voy a tener que comportarme de tal forma de lo contrario las cosas no van a funcionar. Esto hace que el niño sepa lo que viene y a lo que se está enfrentando.” (Maestra 3, kinder)

Así mismo, como menciona Abello (2009), las maestras afirman que otro factor que ayuda a desarrollar un buen manejo de grupo es la continuidad. En primer lugar, afirman que cuando la estructura que usa cada maestra para manejar al grupo es similar, este logra reconocer con mayor facilidad cómo comportarse en distintas situaciones.

“... pasa que cambian de estilo, de profesora o tal vez algunas permitimos ciertas cosas, otras van más por el afecto, otras por lo académico. Cambiar de estilo también les choca.” (Maestra 1, kinder)

“si siento que interfiere un poco cuando ambas maestras no tenemos el mismo estilo, así si interfiere. Por ejemplo, mi co tutora es más libre, no es tan estructurada como yo entonces ellos

saben que quizás en su clase puedan hacer cosas que en la mía no van a poder.” (Maestra 2, kinder)

En esta misma línea, que haya una continuidad entre las reglas de casa y el colegio, permite que las niñas y niños las interioricen mejor. Lo que se relaciona nuevamente con lo mencionado por Bronfenbrenner (1971) acerca de la importancia de la interacción de los sistemas en los que las niñas y niños interactúan.

“Todo esto también se tiene que trabajar con la casa, para que sea parejo y continuo, sí en el colegio hay reglas, entonces en casa también tiene que haber reglas y deben respetarse.”(Maestra 2, primero de primaria).

Finalmente, las maestras afirman que el cambiar de grupo cada año dificulta que se mantenga el vínculo que han creado, lo que para ellas es una gran ayuda al momento de trabajar con las niñas y niños el desarrollo de las habilidades emocionales mencionadas en párrafos anteriores.

“El año pasado yo sentí que hice gran conexión con el grupo, porque trabajé con pre-kinder en el 2017, entonces veía a los peques de los otros salones y luego subí con ellos a kinder, el vínculo era mejor y fue mucho más fácil. A mi me encantó. A los que tengo este año recién los veo y es volver a empezar de cero a crear vínculo cuando ya han estado un año acá.” (Maestra 1, kinder)

Según las percepciones de las maestras sobre el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y el nivel en el que se encuentran ciertas capacidades se ha hallado que existe una concordancia entre lo que ellas esperan que logren sus estudiantes y lo que las teorías de desarrollo afirman que se debe lograr en las etapas que se encuentran las y los estudiantes que pasan de inicial a primaria. Sin embargo, existe una creciente discrepancia entre lo que ellas esperan que logren sus estudiantes y lo que logran.

## Conclusiones

El propósito del presente estudio fue conocer las percepciones de las docentes de inicial 5 años y 1° de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la transición escolar de inicial a primaria. Como objetivos específicos se planteó conocer las percepciones de las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes y también conocer las percepciones de las docentes acerca de los retos que se generan al pasar de inicial a primaria en la dimensión socioemocional.

A partir de las entrevistas aplicadas a las maestras, se indagó sobre las percepciones que tienen las docentes acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la transición escolar de inicial a primaria. Se halló que las docentes opinan que sus niñas y niños deben tener cierto nivel de desarrollo en capacidades como la independencia y la regulación durante el cambio de nivel de inicial a primaria, pero que cada año sus estudiantes llegan con menor desarrollo en estas capacidades.

Las maestras consideran que una de las principales razones por las que las niñas y niños llegan con dificultades en el desarrollo de estas capacidades es el estilo de crianza que tienen en casa. En contraste, la relación con pares puede facilitar el desarrollo de las capacidades mencionadas, ya que el contacto con el otro los ayuda en el desarrollo de la capacidad de autorregulación, debido a que se van volviendo más conscientes del otro y de lo que el grupo puede decir de ellos, según las maestras.

Además de la relación con pares, las maestras desarrollan una serie de estrategias que consideran facilitan que las niñas y niños se vayan adaptando a la estructura de la escuela. Entre estas se encuentran el reconocimiento de pequeños avances de cada niño y niña, el trabajo continuo con los padres y madres de familia y anticiparle a las niñas y niños lo que viene a continuación

Otro factor que ayuda a desarrollar un buen manejo de grupo, según las maestras, es la continuidad de estructura que usa cada maestra para manejar al grupo, la continuidad entre las reglas de casa y el colegio y la continuidad del vínculo maestra-estudiante.

A partir de lo planteado por las maestras se pudo identificar que las niñas y niños que pasan de inicial a primero encuentran dificultades en el desarrollo de capacidades como la independencia y la regulación de conducta y emociones. Esto va a afectar la forma en la que se dan las clases y va a generar una serie de retos.

Los principales retos que mencionan las maestras son la dificultad para realizar tareas que requieren un periodo mayor a cinco minutos de estar sentados o prestando atención, lo que se relaciona con la dificultad que tienen de regularse. El segundo reto se genera como consecuencia del primero, ya que al no prestar atención no logran entender las indicaciones sencillas que se puedan dar durante las clases, por lo que en algunos casos no se logran los objetivos de la clase, ya que las respuestas que las maestras reciben de las niñas y niños no está en relación a lo que ellas les han pedido. El tercer reto es que las niñas y niños logren realizar tareas sencillas que van de acuerdo a su edad, como comer solos o ir al baño.

### **Limitaciones y recomendaciones**

En primer lugar, la primera limitación es que no se tiene información sobre qué formación previa tuvieron las niñas y niños antes de ingresar a kinder. Por otro lado, al ser un estudio de naturaleza exploratoria, solo se centró en investigar cuáles eran las percepciones de las maestras sobre sus estudiantes en relación a su desarrollo socioemocional, por lo que se recomienda profundizar más en temas como cómo los estilos de crianza afectan estos retos.

Una recomendación para futuras investigaciones es realizar una comparación entre percepciones de maestras y maestros que enseñan en colegios que no cuentan con educación inicial y reciben a estudiantes recién en primero de primaria, para poder ver si existen diferencias en la percepción de las y los docentes cuando las niñas y niños han estudiado los años de inicial en otra institución.

Otra recomendación es estudiar si existen diferencias entre las percepciones de maestras y maestros de colegios estatales y privados acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes durante la transición de inicial a primaria para ver si existe alguna diferencia entre las percepciones docentes cuando la institución es estatal o privada. También se recomienda realizar el mismo estudio desde la perspectiva de los padres y madres de familia para poder comparar los resultados con los obtenidos en el presente estudio para ver si la percepción acerca del desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas coincide con el de las docentes .

## Referencias

- Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(2), 929-947.
- Alvarado, S., & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niñas y niños. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 9 - 22.
- Bilmes, J. (2004). *Beyond Behavior Management: The Six Life Skills Children Need to Thrive in Today's World* (1st ed.). Minnesota: Redleaf Press.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2),50-63.[fecha de Consulta 29 de Setiembre de 2019]. ISSN: 1794-4449. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69520210>
- Brackett, M., O'Bryon, E., Rivers, S., & Tominey, S. (2013). Introduction to the Special Issue on Social and Emotional Learning in Early Education. *Early Education And Development*, 24, 953-959.
- Bronfenbrenner, U. (1971). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Paidós
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 1, 3-7.
- Cazau, P.(2006). Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Tercera Edición. Buenos Aires.
- Chan, W (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.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Cueto, S., & Diaz, J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista De Psicología*,

17(1), 74-91.

- Departamento de economía - Pontificia Universidad Católica. (2014). *Sistema educativo peruano: balance y agenda pendiente*. Lima: Cartolán Editora y Comercializadora E.I.R.L.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 22, 119-154. <https://doi.org/10.35362/rie2201025>.
- Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Guthrie, I. & Reiser, M. (2000) Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role on Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78(1), pp. 136-157.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Nueva York: Norton.
- Fabian, H. and 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*. París: UNESCO.
- Fabuel, V., 2015. Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿Traspaso o acompañamiento?. *Edetania*, 48, p.162.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de Construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana.
- Heckman JJ, Schultz H. Invertir en la Primera Infancia. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <http://www.encyclopedia-infantes.com/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia/segun-los-expertos/invertir-en-la-primera-infancia>. Publicado: Septiembre 2004 (Inglés). Consultado: 07/10/2019.
- Hendy, L., & Whitebread, D. (2000). Interpretations of independent learning in the early years. *International Journal Of Early Years Education*, 8(3), 243-252.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*.

McGraw-Hill Interamericana.

Hidalgo, V., Sánchez, J., & Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *Revista De Educación*, 10(XXI), 85-95.

Hidalgo, V., & Palacios, J. *Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años en:* Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación* (2nd ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Jorge, E. & González, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), pp. 39-66 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>

Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A.S., Sharon, R., Howes, C. & Karoly, L. (2008) Getting ready for school: An examination of early childhood educators belief systems, *Early Childhood Education Journal*, 35, 4, 343-349.

Midis. Documento técnico de sistematización de evidencias para lograr el desarrollo infantil temprano (pp. 54-64). Lima.

Minedu. (2015). Informe de Indicadores Clave de la Evaluación Nacional de Educación Inicial. Lima: Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú.

Moreno, M. *Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia en:* Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación* (2nd ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J. *Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos en:* Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación* (2nd ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *El desarrollo humano*. 11ava ed. México D. F.: McGraw Hill Education.

Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington, DC: ZERO TO THREE.

Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K., & Pillajo, A. (2019). Primera infancia: Estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *Ciencia América*, 8(2).

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teacher's judgments of success in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.

Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana De Pediatría*, 75(1), 29-34.



- Ross, J., Anderson, J., & Campbell, R. (2011) Situational changes in self-awareness influence 3- and 4-year-olds' self-regulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 108, pp. 126-138.
- Salovey, P., Rothman, A., Detweiler, J., & Steward, W. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121.
- Scott, S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A., & Nagle, G. (2012). Social-Emotional Development, School Readiness, Teacher-Child Interactions, and Classroom Environment. *Early Education And Development*, 23(6), 919-944.
- Serie desde 2016 - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. (2018). Retrieved from <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>
- Snow, K. (1987). Language and the beginnings of moral understanding. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 112-122). Chicago: The University of Chicago Press.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (4), 47-53.
- Vargas, M., & Basten, M. (2013). Aplicación de la propuesta para fortalecer la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niñas y niños de 4 a 5 años, de una institución privada de Heredia, por medio de talleres lúdicos-creativos. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 199-228. Retrieved February 02, 2021, from [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582013000300010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300010&lng=en&tlng=es).
- Von Suchodoletz, A.; Trommsdorff, G.; Heikamp, T; Wieber, F. & Gollwitzer, P. M. (2009) Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, Vol. 19, pp. 561-566.
- Vygotsky, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 1ra ed. Barcelona. Editorial Crítica.
- Kiecolt-Glaser, J., McGuire, L., Robles, Th. & Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity, and mortality: New perspectives from psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 53, 83-107.

## Anexo A

### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

FASE	TEMA	PREGUNTA
<b>Inicio</b>	Datos generales	1. ¿Desde hace cuánto tiempo enseña? 2. ¿Con niños de qué edades suele trabajar? 3. ¿Cuáles son sus deberes como tutora?
<b>Formación</b>	Formación profesional Motivación para enseñar	4. ¿Cómo llegó a ser profesor? (explorar sobre sus estudios y su motivación para enseñar y sus expectativas)
<b>Desarrollo</b>	Clima de clase	5. ¿Cómo considera que es su relación con sus estudiantes? 6. ¿Alguna vez ha tenido algún inconveniente con sus estudiantes? De ser así, ¿qué tipos de inconvenientes? ¿cómo lo resolvió?
	Expectativas y creencias sobre los estudiantes	7. Para usted, ¿cómo deberían ser sus estudiantes al pasar de inicial a primaria? 8. Con respecto al tema emocional ¿Qué cualidades deberían tener? 9. ¿Considera que sus estudiantes logran los resultados esperados? ¿A qué se deben dichos resultados? 10. ¿Cómo se evidencia que han logrado dichos resultados? 11. ¿Qué crees que requieren los niños para poder adquirir con mayor facilidad esas capacidades?
	Evaluación de aprendizajes	12. ¿Evalúas a tus estudiantes en el área socioemocional?
<b>Áreas de la prueba</b>	Regulación	13. Y hablando específicamente de tus estudiantes, de los grupos con los que has trabajado ¿Tú sentías que lograban seguir las normas y reglas del salón? 14. ¿Su estudiantes respetan las pertenencias de otros? 15. ¿Su estudiantes demuestran autocontrol? 16. ¿Su estudiantes aceptan responsabilidades por sus acciones? 17. ¿Su estudiantes escuchan atentamente? 18. ¿Su estudiantes siguen indicaciones? 19. ¿Su estudiantes cuidan los materiales del salón? 20. ¿Su estudiantes se meten en peleas físicas? 21. ¿Su estudiantes se fastidian o son desagradables con otros? 22. ¿Su estudiantes cogen cosas que no son suyas? 23. ¿Su estudiantes son inquietos? 24. ¿Logran realizar una misma tarea por mucho tiempo?

		<p>25. ¿Su estudiantes son obedientes?</p> <p>26. ¿Su estudiantes hacen rabietas?</p>
	Relación con pares	<p>27. ¿Su estudiante juega y trabaja cooperativamente con otros niños al nivel apropiado para su edad?</p> <p>28. ¿Su estudiante es capaz de jugar con otros niños?</p> <p>29. ¿Su estudiante muestra tolerancia cuando otro se equivoca?</p> <p>30. ¿Su estudiante trata de ayudar a alguien que se ha lastimado?</p> <p>31. ¿Su estudiante ayuda a arreglar lo que otro niño ha desordenado?</p> <p>32. ¿Su estudiante interfiere en las peleas para detenerlas?</p> <p>33. ¿Su estudiante ayuda a otras niñas y niños?</p> <p>34. ¿Su estudiante consuela a otras niñas y niños que lo necesiten?</p>
	Relación con adultos	<p>35. ¿Su estudiantes muestran respeto hacia los adultos?</p> <p>36. ¿Su estudiantes se angustian cuando son dejados por sus padres o cuidadores?</p>
		<p>37. ¿Cómo se trabaja con la familia?</p> <p>38. ¿Se portan igual en casa que en el colegio?</p> <p>39. ¿Hay talleres para padres?</p>
<b>Cierre</b>	Expectativas y creencias sobre su labor docente	<p>40. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas como docente para trabajar el área socioemocional de los niñas y niños?</p> <p>41. ¿Consideraría que hay algo que se pueda mejorar en su proceso de enseñanza? ¿Cómo se ha dado cuenta de esto?</p>
		<p>42. ¿Hay algo más que quisiera mencionar?</p>

## **Anexo B**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al director de la IE responsable de los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol de los participantes en ella.

La presente investigación es conducida por Fernanda Spelucin Silva Novoa, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú con la asesoría de Flavia Demarini Razzeto, profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer las percepciones de las docentes de inicial 5 años y 1° de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la transición escolar de inicial a primaria.

Si usted accede a que los estudiantes y profesores participen en este estudio, se les pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 45 minutos del tiempo de cada participante. Lo que se converse durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si los participantes tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista les parecen incómodas, tienen ellos el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su colaboración.

---

Acepto que los estudiantes y profesores de la I.E a mi cargo, participen voluntariamente en

esta investigación, conducida por Fernanda Spelucin Silva Novoa. He sido informado de que la meta de este estudio es conocer las percepciones de las docentes de inicial 5 años y 1° de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la transición escolar de inicial a primaria.

Me han indicado también que los participantes tendrán que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 45 minutos. Reconozco que la información que yo, los estudiantes participantes y docentes proveamos en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que los participantes pueden retirarse del mismo cuando así lo decidan, sin que esto acarree perjuicio alguno para su persona. De tener preguntas sobre la participación de los estudiantes y docentes en este estudio, puedo contactar a Fernanda Spelucin Silva Novoa al teléfono 987-569-942.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Fernanda Spelucin Silva Novoa al teléfono anteriormente mencionado.

---

Nombre del Participante

---

Firma del Participante

---

Fecha

## **Anexo C**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los y las docentes que participarán en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol de los participantes en ella.

La presente investigación es conducida por Fernanda Spelucin Silva Novoa, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú con la asesoría de Flavia Demarini Razzeto, profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer las percepciones de las docentes de inicial 5 años y 1° de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la transición escolar de inicial a primaria.

Si usted accede a participar en este estudio, se les pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 45 minutos del tiempo de cada participante. Lo que se converse durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si los participantes tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista les parecen incómodas, tienen ellos el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su colaboración.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Fernanda Spelucin Silva Novoa. He sido informado de que la meta de este estudio es conocer las percepciones de las docentes de inicial 5 años y 1° de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en la transición escolar de inicial a primaria.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 45 minutos. Reconozco que la información que brinde en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que los participantes pueden retirarse del mismo cuando así lo decidan, sin que esto acarree perjuicio alguno para su persona. De tener preguntas sobre la participación de los estudiantes y docentes en este estudio, puedo contactar a Fernanda Spelucin Silva Novoa al teléfono 987-569-942.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Fernanda Spelucin Silva Novoa al teléfono anteriormente mencionado.

---

Nombre del Participante

---

Firma de la Participante

---

Fecha