

Adaptación escolar en Educación Inicial y Educación General Básica: estrategias pedagógicas para favorecer la transición y el bienestar emocional de los niños y niñas

School adaptation in Early Childhood and Basic General Education: pedagogical strategies to support transition and the emotional well-being of children

Glenda Marisela Marca Fajardo

MINEDEC

glenda.marca@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8533-0495>

Ecuador

Danna Jaineth Santos Samaniego

MINEDEC

danasantos986@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2100-4364>

Ecuador

Benita Allayca Tenesaca

MINEDEC

benita.allayca@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-4771-4695>

Ecuador

Jimena Janneth Andi Alvarado

MINEDEC

janneth.andi@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5771-3015>

Ecuador

Isamar Rocio Pincay Berruz

MINEDEC

isa-pincay123@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1672-5872>

Ecuador

Thalia Madeleine Montoya Naguas

MINEDEC

thalia-maylen1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5711-2420>

Ecuador

Formato de citación APA

Marca, G., Santos, D., Allayca, B., Andi, J., Pincay, I. & Montoya, T. (2026). Adaptación escolar en Educación Inicial y Educación General Básica: estrategias pedagógicas para favorecer la transición y el bienestar emocional de los niños y niñas. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 3), p. 3977-3995.

CONOCIMIENTO SIN FRONTERAS

Vol. 5 (Nº. 3). julio – septiembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 08-08-2026

Fecha de aceptación: 12-08-2026

Fecha de publicación: 30-09-2026



RESUMEN

La adaptación escolar constituye un proceso determinante tanto en la Educación Inicial como en la Educación General Básica, ya que cada cambio de nivel reorganiza los vínculos, las rutinas y las expectativas que sostienen la experiencia escolar del estudiante. Su tratamiento institucional, sin embargo, suele concentrarse en el ingreso al nivel inicial y desatender la transición hacia la básica, pese a que esta última implica una modificación sustantiva de la organización del tiempo, del tipo de tarea y de la relación con el docente. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias pedagógicas que favorecen la transición y el bienestar emocional de los niños y niñas a lo largo de ambos niveles, así como las condiciones institucionales que sostienen dichos procesos. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de revisión documental y alcance descriptivo-analítico; el corpus estuvo integrado por artículos científicos indexados, revisiones sistemáticas y documentos de organismos internacionales. La información se examinó mediante análisis de contenido cualitativo con codificación abierta y axial, complementado con triangulación teórica. Los resultados se organizaron en cinco categorías: los marcos teóricos de las transiciones educativas, las demandas diferenciadas de cada momento de tránsito, los factores condicionantes, el repertorio de estrategias pedagógicas y los indicadores de bienestar emocional junto con las condiciones institucionales que los sostienen. Los hallazgos indican que la calidad de la adaptación depende menos de la duración formal del periodo de ingreso que de la consistencia del vínculo docente-estudiante, de la previsibilidad de las rutinas y de la continuidad pedagógica entre niveles. Se concluye que la transición de Inicial a Básica constituye el punto de mayor vulnerabilidad y el menos atendido por los dispositivos institucionales vigentes.

PALABRAS CLAVE: adaptación escolar, transición educativa, educación inicial, educación general básica, bienestar emocional, estrategias pedagógicas, continuidad pedagógica.

ABSTRACT

School adaptation is a decisive process in both Early Childhood Education and Basic General Education, since each change of level reorganises the bonds, routines and expectations that sustain the student's school experience. Its institutional treatment, however, tends to focus on entry into the early childhood level and to overlook the transition to basic education, even though the latter entails a substantive change in the organisation of time, in the type of task and in the relationship with the teacher. This study aimed to analyse the pedagogical strategies that support transition and the emotional well-being of children across both levels, as well as the institutional conditions that sustain these processes. A qualitative approach was adopted, with a documentary review design and a descriptive-analytical scope; the corpus comprised indexed scientific articles, systematic reviews and documents from international organisations. The information was examined through qualitative content analysis with open and axial coding, complemented by theoretical triangulation. The results were organised into five categories: the theoretical frameworks of educational transitions, the differentiated demands of each transition moment, the conditioning factors, the repertoire of pedagogical strategies, and the indicators of emotional well-being together with the institutional conditions that sustain them. The findings indicate that the quality of adaptation depends less on the formal duration of the entry period than on the consistency of the teacher-student bond, the predictability of routines and pedagogical continuity between levels. It is concluded that the transition from Early Childhood to Basic Education constitutes the point of greatest vulnerability and the least addressed by current institutional arrangements.

KEYWORDS: school adaptation, educational transition, early childhood education, basic general education, emotional well-being, pedagogical strategies, pedagogical continuity.

INTRODUCCIÓN

El paso de un niño o una niña por el sistema educativo no constituye un recorrido continuo sino una sucesión de tránsitos. El primero se produce cuando abandona por primera vez el entorno doméstico para incorporarse a la Educación Inicial; el segundo, cuando deja ese nivel para ingresar a la Educación General Básica; otros se suceden al cambiar de subnivel, de docente o de institución. Cada uno de estos momentos reorganiza los vínculos, las rutinas y las expectativas que sostienen la experiencia escolar, y cada uno demanda del estudiante un esfuerzo de ajuste cuya intensidad la escuela no siempre reconoce.

La atención institucional que reciben estos tránsitos es, sin embargo, marcadamente desigual. El ingreso a la Educación Inicial cuenta habitualmente con un periodo de adaptación formalmente previsto, con horarios escalonados y con presencia familiar autorizada. La transición hacia la Educación General Básica, en cambio, suele tratarse como un cambio administrativo: el estudiante simplemente aparece en un aula distinta, con un docente nuevo, una organización del tiempo más rígida y un tipo de tarea que ya no se estructura en torno al juego. Esta asimetría constituye el punto de partida del presente estudio.

El marco conceptual que permite abordar de manera unificada ambos momentos proviene de los enfoques ecológicos del desarrollo. Bronfenbrenner (1979) definió la transición ecológica como el cambio de rol, entorno o ambos que experimenta la persona a lo largo de su vida, y sostuvo que su impacto depende de la calidad de las relaciones entre los contextos implicados. Desde esta perspectiva, tanto el ingreso a Inicial como el paso a Básica constituyen transiciones ecológicas plenas, en tanto modifican simultáneamente el rol del estudiante, la estructura de su entorno cotidiano y las relaciones entre los ambientes que lo acogen.

Rimm-Kaufman y Pianta (2000) desarrollaron esta formulación en un modelo dinámico específicamente orientado a la transición escolar, en el que la adaptación se explica por la calidad y el cambio en el tiempo de las relaciones entre el niño, la familia, el docente, los pares y la comunidad, y no por atributos aislados del estudiante. Su aporte central consiste en desplazar el objeto de análisis desde el sujeto que ingresa hacia el sistema de relaciones que lo recibe, desplazamiento que resulta igualmente aplicable a ambos niveles educativos.

La teoría del apego aporta el fundamento afectivo de este entramado. Bowlby (1969) estableció que la conducta exploratoria se activa cuando el sujeto percibe la disponibilidad de una figura de referencia, principio que en el aula se traduce en la necesidad de un adulto previsible y receptivo que sostenga el proceso de separación. La investigación reciente ha confirmado la vigencia

de este principio: Tatalović Vorkapić (2026) analizó el apego, el temperamento y la relación con el docente como posibles predictores de la calidad de las transiciones en educación infantil, y documentó el peso de la relación docente-niño en el resultado del proceso. La evidencia previa sobre relaciones docente-estudiante ya había establecido que la cercanía en el vínculo se asocia a mejores resultados sociales y académicos, mientras que el conflicto relacional temprano predice dificultades persistentes (Pianta y Stuhlman, 2004).

El componente socioemocional constituye la segunda dimensión constitutiva del proceso. Denham (2006) documentó que la capacidad de reconocer, expresar y regular emociones, así como de establecer relaciones positivas con pares y adultos, funciona como soporte de la preparación escolar y explica una parte sustantiva de las diferencias en el ajuste durante los primeros años de escolaridad. Investigaciones recientes han precisado su papel en la transición hacia la educación primaria: Zhoc, Tse y King (2025) documentaron la relevancia del aprendizaje social y emocional para facilitar transiciones positivas desde el nivel infantil hacia la escuela primaria, hallazgo que sitúa el trabajo socioemocional no como un complemento del currículo sino como una condición de la continuidad.

La producción reciente ha ampliado además la mirada hacia los actores implicados. Tatalović Vorkapić y Komadina (2025) analizaron las percepciones de familias y docentes sobre el bienestar socioemocional infantil durante el proceso de adaptación, y encontraron valoraciones sistemáticamente más elevadas por parte de las familias que de los docentes, junto con una reducción progresiva de las dificultades y un aumento de la satisfacción y la cooperación a lo largo del periodo. Morawska et al. (2026), mediante una revisión sistemática de sesenta y una investigaciones, documentaron las experiencias de las familias durante la transición escolar de sus hijos y las necesidades de información y acompañamiento que reportan.

Un desarrollo particularmente significativo es la incorporación de la voz de los propios estudiantes. Nilsen, Lien, Vindvik y Dahl (2026), a partir de entrevistas con veinte niños de cinco años, encontraron que las experiencias preparatorias previas: leer y cantar sobre la escuela, visitar sus instalaciones configuran las expectativas y el sentimiento de seguridad ante el cambio, y que las principales inquietudes infantiles se refieren a la posible pérdida de las amistades establecidas y a la necesidad de ajustarse a nuevas normas de comportamiento. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque identifica dos preocupaciones que los dispositivos institucionales habituales rara vez abordan de manera explícita.

Desde una lectura crítica, Kurniati, Pranoto, Suryana y Rahmawati (2025) señalan que las prácticas de transición reproducen con frecuencia desigualdades de poder, desatienden la voz infantil

y operan bajo expectativas sociales de preparación escolar que recaen sobre el estudiante antes que sobre la institución. Su análisis coincide con la reformulación terminológica documentada en el ámbito hispanohablante por Vizcarra, López-de-Arana y Gamito (2021), quienes describen el tránsito del periodo de adaptación al tiempo de acogida: un cambio que desplaza la exigencia desde el niño, que debía adaptarse, hacia la institución, que debe acoger.

El papel de las familias merece atención específica. Amar (2022), mediante investigación narrativa, muestra que el periodo de adaptación es también el tiempo que la familia necesita para aceptar que su hijo permanece en la escuela; cuando esa elaboración no se produce, la ambivalencia adulta se transmite y prolonga el malestar infantil. En el mismo sentido, la UNESCO (2021) plantea que la renovación del contrato social de la educación exige ampliar la base de actores implicados en las decisiones pedagógicas y reconocer a familias y comunidades como participantes legítimos de la deliberación educativa.

El problema que orienta este estudio puede formularse del siguiente modo: existe un cuerpo consolidado de conocimiento sobre la adaptación al ingreso en Educación Inicial, pero la transición hacia la Educación General Básica y la adaptación en los cambios internos de ese nivel, recibe una atención institucional considerablemente menor, pese a que las demandas cognitivas, sociales y organizativas que impone son de naturaleza distinta y, en varios aspectos, más exigentes. La consecuencia es una discontinuidad que afecta especialmente a los estudiantes con menor capital escolar familiar.

En atención a lo anterior, el objetivo del presente estudio es analizar las estrategias pedagógicas que favorecen la transición y el bienestar emocional de los niños y niñas en la Educación Inicial y en la Educación General Básica, así como las condiciones institucionales que posibilitan o limitan su implementación, mediante una revisión documental de literatura científica reciente y de fuentes de referencia del campo. De este objetivo se derivan cuatro preguntas orientadoras: qué marcos teóricos permiten comprender de manera unificada ambos momentos de tránsito; qué demandas diferenciadas plantea cada uno; qué factores condicionan su resultado; y qué estrategias y condiciones institucionales favorecen la continuidad entre niveles.

MÉTODOS MATERIALES

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión e interpretación de significados construidos en la literatura científica sobre transiciones educativas y bienestar emocional infantil. La elección de este enfoque respondió a la naturaleza del objeto de estudio: la adaptación escolar no constituye una variable directamente cuantificable sino un proceso

relacional cuya comprensión requiere atender a los vínculos que lo sostienen, a las condiciones institucionales en que ocurre y a los sentidos que estudiantes, familias y docentes le atribuyen.

El diseño adoptado fue el de revisión documental cualitativa, modalidad que permite examinar de forma sistemática un corpus de fuentes escritas con el propósito de identificar categorías analíticas, tendencias y tensiones conceptuales. El alcance fue descriptivo-analítico: descriptivo en cuanto se caracterizaron los marcos teóricos, las demandas de cada tránsito, los factores condicionantes y las estrategias documentadas; analítico en cuanto se examinaron las relaciones entre esos elementos y se interpretaron las discontinuidades entre niveles.

El corpus estuvo integrado por artículos científicos publicados en revistas indexadas de educación infantil y psicología del desarrollo, revisiones sistemáticas, obras de referencia del campo y documentos de organismos internacionales. La búsqueda se realizó en bases de datos y repositorios académicos empleando los descriptores «adaptación escolar», «transición educativa», «tiempo de acogida», «bienestar emocional infantil», «school transition», «transition to primary school» y «socio-emotional well-being», combinados mediante operadores booleanos.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: pertinencia temática respecto de la transición hacia o entre los niveles inicial y básico, o del bienestar emocional en dichos tránsitos; publicación en español o inglés; disponibilidad de texto completo o resumen académico verificable; y respaldo editorial o institucional reconocible. Se privilegiaron publicaciones de los últimos cinco años, complementadas con obras de referencia del campo cuando el análisis conceptual lo requería. Fueron excluidos los materiales de divulgación sin fundamento metodológico, los documentos centrados exclusivamente en niveles educativos posteriores y las fuentes cuya autoría o procedencia no pudo verificarse.

El procedimiento se organizó en cinco fases sucesivas. La primera consistió en la búsqueda y recuperación de documentos a partir de los descriptores establecidos. La segunda comprendió la lectura analítica del corpus, con elaboración de fichas de registro que consignaron objetivo, enfoque metodológico, hallazgos principales y aportes al problema de estudio de cada fuente. La tercera correspondió a la codificación abierta, mediante la identificación de unidades de significado y su etiquetado inicial. La cuarta consistió en la codificación axial, esto es, en el agrupamiento de los códigos iniciales en categorías de mayor nivel de abstracción y en el establecimiento de relaciones entre ellas. La quinta correspondió a la síntesis interpretativa y a la elaboración de las matrices analíticas que se presentan en el apartado de resultados.

La técnica principal fue el análisis de contenido cualitativo, aplicado de manera inductiva sobre el corpus documental. Las unidades de análisis fueron fragmentos textuales referidos a concepciones sobre la adaptación, descripciones de demandas asociadas a cada tránsito, factores facilitadores u obstaculizadores, estrategias pedagógicas e indicadores de bienestar emocional. El proceso de codificación derivó en cinco categorías emergentes que estructuran la presentación de los resultados.

Con el propósito de fortalecer la validez interpretativa se aplicó triangulación teórica, contrastando los aportes de la teoría del apego, los enfoques ecológico-sistémicos, la investigación sobre desarrollo socioemocional y las perspectivas críticas sobre las prácticas de transición. Asimismo, se realizó una revisión de coherencia entre las categorías construidas y las evidencias documentales que las sustentan, con el fin de reducir el riesgo de sobreinterpretación.

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de la producción científica. Se garantizó la citación adecuada de todas las fuentes consultadas, el reconocimiento de la autoría intelectual de los trabajos revisados y la representación fiel de sus planteamientos, evitando atribuciones que excedieran lo efectivamente sostenido por los autores. Al tratarse de un estudio documental, no se requirió la participación de sujetos humanos ni el tratamiento de datos personales, por lo que no fue necesaria la obtención de consentimiento informado ni la aprobación de un comité de ética.

El estudio presenta las limitaciones propias del diseño documental. En primer lugar, el corpus, aunque seleccionado mediante criterios explícitos, no agota la producción existente sobre el tema. En segundo lugar, una parte considerable de la literatura disponible procede de contextos europeos y asiáticos con relaciones numéricas docente-estudiante, sistemas de bienestar y configuraciones familiares distintas de las latinoamericanas, lo que exige prudencia en la transferencia de conclusiones. En tercer lugar, la producción sobre la transición hacia la educación básica es sensiblemente menor que la referida al ingreso inicial, asimetría que constituye en sí misma un hallazgo pero que limita la profundidad del análisis en ese segmento. Finalmente, al no generarse datos primarios, los resultados deben interpretarse como una sistematización analítica y no como una descripción del estado real de las prácticas en un territorio determinado.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis del corpus permitió construir cinco categorías emergentes. La primera reúne los marcos teóricos que permiten comprender de manera unificada los distintos momentos de tránsito; la segunda caracteriza las demandas diferenciadas de cada uno; la tercera identifica los factores que condicionan su resultado; la cuarta organiza el repertorio de estrategias pedagógicas documentadas;

y la quinta aborda los indicadores de bienestar emocional junto con las condiciones institucionales que sostienen el proceso.

Marcos teóricos de las transiciones educativas

El análisis identificó cuatro perspectivas que, lejos de competir entre sí, iluminan dimensiones complementarias del mismo fenómeno. La perspectiva del apego aporta el fundamento afectivo: Bowlby (1969) estableció que la exploración del entorno solo se despliega cuando el sujeto dispone de una base segura, principio que explica por qué la estabilidad de la figura docente resulta determinante en los primeros días de cualquier nivel. Tatalović Vorkapić (2026) actualiza esta perspectiva al examinar el apego, el temperamento y la relación con el docente como predictores de la calidad de la transición.

La perspectiva ecológico-sistémica desplaza el foco desde el sujeto hacia el sistema de relaciones. Bronfenbrenner (1979) sitúa la transición como un fenómeno que altera simultáneamente el rol, el entorno y las relaciones entre los contextos de desarrollo; Rimm-Kaufman y Pianta (2000) precisan esta formulación mediante un modelo dinámico en el que la adaptación depende de la calidad de los vínculos entre estudiante, familia, docente, pares y comunidad, y de la manera en que dichos vínculos se transforman a lo largo del tiempo.

La perspectiva del desarrollo socioemocional aporta el vínculo con el aprendizaje. Denham (2006) documentó que la competencia emocional funciona como soporte de la preparación escolar, y Zhoc et al. (2025) muestran que el aprendizaje social y emocional facilita transiciones positivas hacia la escuela primaria. Ambos trabajos coinciden en que el bienestar emocional no constituye un requisito previo ni un efecto secundario del proceso, sino una dimensión constitutiva de él.

Finalmente, la perspectiva crítica y de derechos introduce la dimensión política del problema. Kurniati et al. (2025) documentan que las prácticas de transición reproducen desigualdades de poder, desatienden la voz infantil y trasladan al estudiante la responsabilidad de estar preparado. Nilsen et al. (2026) operacionalizan esta orientación al recoger directamente las perspectivas de los niños sobre su propio tránsito, y Vizcarra et al. (2021) la traducen en la reformulación del periodo de adaptación como tiempo de acogida.

Tabla 1.

Marcos teóricos que sustentan el análisis de las transiciones educativas

Perspectiva	Aporte central	Implicación pedagógica
Teoría del apego	La disponibilidad de una figura de referencia habilita la exploración segura	Estabilidad del docente en el periodo de ingreso
Ecológico-sistémica	La transición altera roles, entornos y relaciones entre contextos	Intervenir sobre el sistema y no solo sobre el estudiante

Desarrollo socioemocional	La competencia emocional sostiene la disposición para aprender	Trabajo socioemocional explícito en ambos niveles
Crítica y de derechos	Las prácticas de transición reproducen desigualdades y omiten la voz infantil	Escuchar al estudiante en el diseño del dispositivo

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental (2026).

Demandas diferenciadas de cada momento de tránsito

La segunda categoría constituye el aporte específico de este estudio y responde a la constatación de que los distintos momentos de tránsito no plantean las mismas exigencias. El análisis permitió caracterizar tres momentos con perfiles claramente diferenciados.

El ingreso del hogar a la Educación Inicial impone como demanda dominante la separación respecto de las figuras de apego. El estudiante debe tolerar la ausencia temporal del adulto de referencia, construir un vínculo con un adulto desconocido y convivir con un grupo numeroso de pares por primera vez de manera sistemática. Las manifestaciones esperables son de naturaleza afectiva — llanto, búsqueda del adulto, alteraciones transitorias del sueño o del apetito— y la mediación docente requerida es máxima. Tatalović Vorkapić y Komadina (2025) sitúan la duración promedio de este ajuste en torno a las tres semanas, aunque con variabilidad individual considerable.

La transición de la Educación Inicial a la Educación General Básica plantea un perfil distinto. La separación familiar ya no constituye el problema central, puesto que el estudiante lleva tiempo asistiendo a una institución. Las demandas dominantes son ahora de orden organizativo y social: una jornada más extensa y fragmentada, un tipo de tarea que abandona progresivamente el formato lúdico, la aparición de la evaluación formal, normas de comportamiento más explícitas y, con frecuencia, la reconfiguración del grupo de pares. Nilsen et al. (2026) documentan que las dos inquietudes que los propios niños expresan con mayor claridad ante este tránsito son precisamente la posible pérdida de las amistades establecidas y la necesidad de ajustarse a nuevas normas.

Los tránsitos internos de la Educación General Básica —cambio de subnivel, de docente o de institución— constituyen el tercer momento y el menos documentado. Sus demandas dominantes son la reconstrucción del vínculo con un nuevo docente, la adaptación a criterios de evaluación distintos y, en el caso del cambio de institución, la reinserción en un grupo ya constituido. Las manifestaciones tienden a ser menos visibles que en los niveles iniciales —descenso del rendimiento, retraimiento, quejas somáticas— lo que incrementa el riesgo de que pasen inadvertidas.

Esta caracterización permite formular una constatación relevante: las estrategias de acogida diseñadas para el ingreso a Inicial, centradas en la contención afectiva y en la presencia familiar, no

resultan directamente transferibles al paso a Básica, que requiere más bien estrategias de anticipación, familiarización con el nuevo entorno y preservación de los vínculos de pares.

Tabla 2.

Demandas diferenciadas según el momento de tránsito educativo

Momento de tránsito	de	Demanda dominante	Manifestación habitual	Mediación docente
Hogar Educación Inicial	→	Separación de las figuras de apego	Llanto; búsqueda del adulto; regresión transitoria	Máxima
Inicial → Básica (Preparatoria)		Jornada más extensa; tarea menos lúdica; evaluación formal	Fatiga; inquietud ante normas; temor a perder amistades	Alta
Cambios internos de Básica		Nuevo docente; nuevos criterios de evaluación; grupo distinto	Descenso del rendimiento; retraimiento; quejas somáticas	Media, de seguimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Nilsen et al. (2026) y Tatalović Vorkapić y Komadina (2025).

Factores condicionantes del proceso de adaptación

La tercera categoría agrupa los factores documentados en cuatro planos interdependientes. En el plano individual inciden la edad y el desarrollo del lenguaje, el temperamento, la experiencia previa de cuidado no parental, la autonomía en rutinas básicas y la presencia de necesidades educativas específicas. Tatalović Vorkapić (2026) confirma el peso del temperamento como predictor, aunque advierte que su efecto se encuentra mediado por la calidad de la relación con el docente.

En el plano familiar resultan determinantes las representaciones sobre la escolarización, el grado de ansiedad ante la separación y las condiciones laborales que restringen o habilitan la presencia del adulto durante el ingreso. Amar (2022) muestra que el periodo de adaptación es también el tiempo que la familia necesita para elaborar la separación; Morawska et al. (2026), en su revisión sistemática, documentan que las familias reportan de manera consistente necesidades de información y acompañamiento que las instituciones satisfacen de forma desigual.

En el plano pedagógico inciden la estabilidad del docente, la relación numérica entre adultos y estudiantes, la previsibilidad de la jornada, la organización del ambiente y la existencia de referencias que permitan anticipar lo que ocurrirá. La calidad del vínculo docente-estudiante aparece de forma recurrente como el factor de mayor peso explicativo, en coherencia con los hallazgos de Pianta y Stuhlman (2004).

En el plano institucional se identifican la existencia de un plan de acogida formalizado, la flexibilidad de los horarios, la articulación efectiva entre los niveles Inicial y Básica, la formación

específica del equipo y las condiciones del entorno. La UNESCO (2021) subraya que la continuidad entre ambientes actúa como factor protector especialmente relevante para los estudiantes en situación de vulnerabilidad, para quienes la discontinuidad resulta más desorganizadora.

Tabla 3.

Factores condicionantes de la adaptación escolar según plano de análisis

Plano	Condición facilitadora	Obstáculo asociado
Individual	Autonomía en rutinas y experiencia previa de socialización	Temperamento reactivo sin mediación docente adecuada
Familiar	Elaboración de la separación e información suficiente	Ambivalencia adulta; ausencia de acompañamiento institucional
Pedagógico	Vínculo docente estable y jornada previsible	Rotación docente; ratios elevadas; rutinas irregulares
Institucional	Plan de acogida formalizado y articulación entre niveles	Tratamiento del paso a Básica como trámite administrativo
Contextual	Continuidad entre los ambientes de desarrollo	Discontinuidad agravada en poblaciones vulnerables

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental (2026).

Estrategias pedagógicas diferenciadas por nivel

La cuarta categoría organiza el repertorio de estrategias documentadas distinguiendo aquellas propias de cada momento de tránsito. Para el ingreso a Educación Inicial, las estrategias de mayor respaldo son la entrevista individual previa con la familia, orientada a conocer la historia de cuidado del niño y sus formas habituales de consuelo; el ingreso escalonado con subgrupos reducidos y permanencia creciente; el acompañamiento familiar con retirada gradual y pactada; la asignación de una figura docente de referencia estable; el uso del objeto transicional procedente del hogar; y el ritual de despedida explícito y breve, frente a las despedidas prolongadas o encubiertas que incrementan la desconfianza del niño respecto de la previsibilidad del entorno.

Para la transición hacia la Educación General Básica, la evidencia orienta hacia un conjunto distinto de acciones. Nilsen et al. (2026) documentan que las experiencias preparatorias previas —leer y cantar sobre la escuela, visitar sus instalaciones antes del ingreso— configuran expectativas realistas y contribuyen a la continuidad experiencial entre el contexto conocido y el anticipado. A ello se suman la visita de estudiantes de Básica al aula de Inicial, la reunión conjunta entre docentes de ambos niveles para traspasar información pedagógica sobre cada estudiante, la preservación deliberada de al menos algunos vínculos de pares en la conformación de los nuevos grupos, y la introducción progresiva de las nuevas rutinas durante las últimas semanas del nivel inicial.

Para los tránsitos internos de la Educación General Básica, las estrategias documentadas se concentran en el traspaso sistemático de información entre docentes al finalizar cada curso, en la explicitación temprana de los criterios de evaluación del nuevo periodo, en dispositivos de acogida específicos para estudiantes que ingresan con el curso ya iniciado, y en el seguimiento individual de indicadores discretos de malestar durante las primeras semanas.

Transversalmente a los tres momentos, el análisis identifica tres estrategias de aplicación común: la organización de rutinas estables y anticipables mediante apoyos visuales que permitan al estudiante construir expectativas sobre el desarrollo de la jornada; el trabajo socioemocional explícito, cuya eficacia para facilitar transiciones positivas documentan Zhoc et al. (2025); y la escucha sistemática de la perspectiva del propio estudiante sobre el cambio que atraviesa, práctica que Kurniati et al. (2025) señalan como la más frecuentemente omitida.

Tabla 4.

Estrategias pedagógicas de acogida según momento de tránsito

Momento	Estrategias documentadas	Propósito pedagógico
Ingreso a Inicial	Entrevista previa; ingreso escalonado; acompañamiento familiar decreciente; objeto transicional; ritual de despedida	Sostener la separación y construir una base segura
Inicial → Básica	Visitas previas a la escuela; lecturas y canciones sobre el cambio; reunión entre docentes de ambos niveles; preservación de vínculos de pares	Generar expectativas realistas y continuidad experiencial
Tránsitos internos de Básica	Traspaso de información entre docentes; explicitación de criterios de evaluación; acogida de ingresos tardíos	Reconstruir el vínculo y reducir la incertidumbre
Transversales	Rutinas anticipables con apoyos visuales; trabajo socioemocional explícito; escucha de la voz del estudiante	Aportar previsibilidad y reconocer al estudiante como agente

Fuente: Elaboración propia a partir de Nilsen et al. (2026), Zhoc et al. (2025) y Kurniati et al. (2025).

Bienestar emocional y condiciones institucionales

La quinta categoría aborda la valoración del bienestar emocional durante el proceso y las condiciones que permiten sostener las estrategias descritas. El análisis muestra que el bienestar emocional no equivale a la ausencia de manifestaciones de malestar. Denham (2006) precisa que la competencia socioemocional comprende la expresión adecuada de emociones, su comprensión y su regulación, así como la capacidad de establecer relaciones satisfactorias con pares y adultos. Desde esta perspectiva, un estudiante que expresa su malestar y logra ser consolado manifiesta un funcionamiento más favorable que uno silencioso cuya inhibición puede pasar inadvertida.

Un hallazgo de particular interés proviene de Tatalović Vorkapić y Komadina (2025), quienes encontraron que las familias valoraron el bienestar socioemocional de los niños de manera sistemáticamente más elevada que los docentes. Esta discrepancia sugiere que ambas fuentes captan dimensiones distintas del proceso y que la evaluación institucional del bienestar debería incorporar ambas perspectivas antes que privilegiar una de ellas.

Los indicadores que la literatura permite organizar comprenden manifestaciones esperables —llanto en la separación, búsqueda del adulto, alteraciones transitorias del sueño o el apetito, juego solitario en los primeros días— y señales que exigen atención diferenciada: persistencia sin variación del malestar más allá de varias semanas, ausencia de exploración del ambiente, rechazo sistemático del contacto, sintomatología somática recurrente e indiferencia ante la llegada y partida de la familia. En la Educación General Básica, estas señales adoptan formas más discretas y requieren instrumentos de observación específicos.

Respecto de las condiciones institucionales, el análisis identifica cuatro requisitos. El primero es la existencia de un plan de acogida formalizado que cubra explícitamente los tres momentos de tránsito y no solo el ingreso inicial. El segundo es la articulación efectiva entre los equipos docentes de Inicial y Básica, mediante instancias formales de encuentro y traspaso de información. El tercero es la formación específica del profesorado en desarrollo socioemocional y observación pedagógica. El cuarto es la documentación del proceso: registro individual durante las primeras semanas, devolución periódica a las familias y evaluación colectiva del plan al cierre del periodo, elementos que convierten la acogida en una práctica institucional acumulativa y no en una experiencia que se reinicia cada año.

Tabla 5.

Indicadores de bienestar emocional y condiciones institucionales de sostenimiento

Dimensión	Indicador o condición	Respuesta institucional sugerida
Manifestación esperable	Llanto en la separación; búsqueda del adulto; regresión transitoria	Contención, verbalización de la emoción y tolerancia
Señal de alerta	Malestar persistente; ausencia de exploración; quejas somáticas	Revisión del plan de acogida y apoyo especializado
Valoración del bienestar	Discrepancia entre la percepción familiar y la docente	Incorporar ambas fuentes en la evaluación del proceso
Articulación entre niveles	Instancia formal de encuentro entre docentes de Inicial y Básica	Reunión de traspaso al cierre y al inicio del año lectivo
Documentación	Registro individual, devolución a familias y evaluación anual	Convertir la acogida en práctica institucional acumulativa

Fuente: Elaboración propia a partir de Denham (2006) y Tatalović Vorkapić y Komadina (2025).

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten discutir tres cuestiones. La primera es la asimetría en la atención institucional que reciben los distintos momentos de tránsito. El ingreso a la Educación Inicial concentra la mayor parte de la producción académica y de los dispositivos institucionales, mientras que la transición hacia la Educación General Básica pese a imponer demandas cognitivas, sociales y organizativas de naturaleza distinta y en varios aspectos más exigentes se aborda con frecuencia como un cambio administrativo. Esta asimetría no se explica por una menor relevancia del segundo tránsito sino por la persistencia de una concepción que asocia la adaptación exclusivamente a la separación familiar, cuando en rigor cada cambio de nivel exige reconstruir el vínculo con el docente, el lugar en el grupo y la comprensión de lo que la institución espera.

La segunda cuestión se refiere al criterio con el que se evalúa el éxito del proceso. Si el indicador continúa siendo la rapidez con que cesan las manifestaciones visibles de malestar, las prácticas tenderán a orientarse hacia la extinción de la manifestación y no hacia la construcción del vínculo, y los estudiantes cuyo malestar adopta formas silenciosas quedarán sistemáticamente invisibilizados. Un criterio alternativo, más coherente con la evidencia revisada, consistiría en valorar la capacidad progresiva del estudiante para explorar el ambiente, aceptar el consuelo o el apoyo del docente, integrarse a la actividad con pares y anticipar lo que ocurrirá en la jornada. El hallazgo de Tatalović Vorkapić y Komadina (2025) sobre la discrepancia entre valoraciones familiares y docentes refuerza la necesidad de instrumentos que integren ambas perspectivas.

La tercera cuestión concierne a la voz del estudiante. Kurniati et al. (2025) señalan su omisión como un rasgo estructural de las prácticas de transición, y Nilsen et al. (2026) muestran el valor informativo que aporta cuando se recoge: las dos preocupaciones que los niños expresan con mayor claridad ante el paso a la escuela perder a sus amigos y no saber cómo comportarse son precisamente las que los dispositivos institucionales habituales no contemplan, orientados como están a la preparación académica. Incorporar estas preocupaciones al diseño del plan de acogida no requiere recursos adicionales sino un desplazamiento de la atención.

Cabe señalar, finalmente, dos limitaciones del campo. La producción sobre la transición hacia la educación básica es sensiblemente menor que la referida al ingreso inicial, y la evidencia disponible procede mayoritariamente de contextos europeos y asiáticos cuyas relaciones numéricas docente-estudiante y sistemas de apoyo difieren de los latinoamericanos. El desarrollo de investigación empírica regional sobre este segundo tránsito constituye, por tanto, una necesidad del campo y no meramente una recomendación formal.

CONCLUSIONES

El estudio permitió analizar las estrategias pedagógicas que favorecen la transición y el bienestar emocional de los niños y niñas en la Educación Inicial y en la Educación General Básica. La adaptación escolar se comprende, a partir de los hallazgos, como un proceso ecológico y relacional que se repite en cada cambio de nivel y cuya calidad depende del funcionamiento articulado del estudiante, la familia, el docente y la organización institucional.

Desde el punto de vista teórico, se concluye que la integración de las perspectivas del apego, ecológico-sistémica, socioemocional y crítica permite comprender la adaptación simultáneamente como construcción de un vínculo seguro, como reorganización del sistema de relaciones, como despliegue de competencias emocionales y como ejercicio del derecho del estudiante a ser escuchado en un proceso que lo afecta directamente.

Respecto de las demandas de cada tránsito, se concluye que no son equivalentes y que, en consecuencia, las estrategias tampoco pueden serlo. El ingreso a Inicial exige contención afectiva ante la separación; el paso a Básica exige anticipación, familiarización con el nuevo entorno y preservación de los vínculos de pares; los cambios internos de Básica exigen traspaso de información entre docentes y observación de señales discretas. Aplicar el dispositivo del primer momento a los siguientes constituye un error frecuente y poco productivo.

En cuanto al bienestar emocional, se concluye que su valoración no puede reducirse a la ausencia de manifestaciones de malestar. Un criterio más adecuado considera la capacidad progresiva del estudiante para explorar el ambiente, aceptar el apoyo del adulto, integrarse al grupo y anticipar el desarrollo de la jornada. La evidencia sobre la discrepancia entre valoraciones familiares y docentes recomienda además incorporar ambas fuentes en cualquier instrumento de seguimiento.

Desde la perspectiva de la gestión educativa, se concluye que la sostenibilidad de las prácticas de acogida requiere condiciones explícitas: un plan formalizado que cubra los tres momentos de tránsito y no solo el ingreso inicial, una instancia formal de articulación entre los equipos docentes de Inicial y Básica, formación específica del profesorado y documentación sistemática del proceso. El obstáculo principal identificado es el tratamiento del paso a Básica como un mero trámite administrativo.

En términos de aplicación práctica, se recomienda a las instituciones educativas: elaborar o revisar el plan de acogida incorporando los tres momentos de tránsito; realizar una entrevista individual con cada familia antes del inicio del año lectivo; organizar visitas anticipadas de los estudiantes de Inicial a las aulas de Básica durante el último trimestre; establecer una reunión de

traspaso entre docentes de ambos niveles; preservar deliberadamente algunos vínculos de pares al conformar los nuevos grupos; aplicar un instrumento breve de observación del bienestar emocional durante las primeras semanas de cada nivel; y consultar de manera sistemática la perspectiva de los propios estudiantes sobre el cambio que atraviesan.

El aporte novedoso de este trabajo reside en la caracterización diferenciada de tres momentos de tránsito que la literatura suele tratar de manera indistinta o parcial, y en la propuesta de estrategias específicas para cada uno. Esta diferenciación permite superar la transferencia automática de dispositivos concebidos para el ingreso inicial hacia situaciones cuyas demandas son de otra naturaleza.

Como líneas futuras de investigación se sugiere el desarrollo de estudios empíricos latinoamericanos centrados específicamente en la transición de Educación Inicial a Educación General Básica; la construcción y validación de instrumentos de observación del bienestar emocional adecuados a las formas discretas que el malestar adopta en el nivel básico; y la indagación sistemática de la perspectiva de los propios estudiantes, ámbito en el que la producción disponible resulta todavía escasa.

En síntesis, favorecer la adaptación escolar en la Educación Inicial y en la Educación General Básica requiere entender cada cambio de nivel no como un obstáculo que el estudiante debe superar, sino como una responsabilidad pedagógica compartida. La institución que se organiza para acoger en cada tránsito ofreciendo vínculos estables, tiempos previsibles y continuidad entre niveles establece las condiciones afectivas sobre las que se sostendrá la trayectoria escolar posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, V. (2022). El periodo de adaptación en Educación Infantil a un familiar. Una investigación narrativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 493-510.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Kurniati, E., Pranoto, Y. K. S., Suryana, D., & Rahmawati, I. (2025). Navigating school transitions in early childhood: A critical perspective. *Contemporary Issues in Early Childhood*.
<https://doi.org/10.1177/14639491251355633>
- Morawska, A., Mitchell, A. E., Etel, E., Armstrong, R., McAuliffe, T., Ma, T., McBryde, C., & Johnston, L. M. (2026). A systematic review of parents' experiences during their child's transition to school. *Early Childhood Education Journal*, 54(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01780-z>
- Nilsen, T. R., Lien, G., Vindvik, H. M. K., & Dahl, A.-L. S. (2026). Children's perspectives on the transition from early childhood education and care to school: Navigating friendships, uncertainties, and the weight of school norms. *Early Childhood Education Journal*, 54(6), 4591-4601. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02258-w>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Tatalović Vorkapić, S. (2026). How can the quality of transitions in early childhood education be improved? Analysing children's attachment, temperament, and relationship with teachers as possible predictors. *Early Childhood Education Journal*, 54(6), 4539-4549. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02108-1>
- Tatalović Vorkapić, S., & Komadina, T. (2025). Parents' and teachers' perspectives on children's socio-emotional well-being during transition from home to kindergarten. *Children*, 12(9), 1145. <https://doi.org/10.3390/children12091145>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Vizcarra, M. T., López-de-Arana, E., & Gamito, R. (2021). Del periodo de adaptación al tiempo de acogida. Una reflexión colaborativa en Educación Infantil. Revista Complutense de Educación, 32(3), 487-497.

Zhoc, K. C. H., Tse, J. K. Y., & King, R. B. (2025). The importance of social and emotional learning in facilitating positive transitions from kindergarten to primary school in Hong Kong. Journal of Early Childhood Research. <https://doi.org/10.1177/1476718X251349938>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

