

DEL AULA PRIMARIA A LA SECUNDARIA: ANÁLISIS DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL, EMOCIONAL Y COGNITIVO DESDE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO INFANTIL EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE SECUNDARIA

Frency Margot Figueroa Botina¹

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6118-6830>

e-mail: frencyfigueroa04@gmail.com

Doctorando en Education

Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR)

VENEZUELA

Recibido 17/11/2025

Aprobado: 28/11/2025

RESUMEN

La transición de la educación primaria a la secundaria supone un periodo de cambios emocionales significativos para los estudiantes de sexto grado. No obstante, la dimensión socioemocional de este proceso ha sido poco estudiada en la literatura educativa local, reforzando la pertinencia del presente análisis teórico. Este ensayo analiza dichas transiciones a través de una revisión analítica de la literatura especializada, abarcando diversos enfoques teóricos en el campo educativo y psicológico. Se examinan perspectivas cognitivas, socioculturales y afectivas que ofrecen lentes complementarias para comprender la experiencia emocional de los alumnos en esta etapa de transición. A partir de la literatura existente y del análisis teórico, el manuscrito identifica factores clave como la construcción de la identidad, la influencia del entorno social escolar y el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Los hallazgos sugieren que una aproximación integradora, que articule elementos de las distintas teorías, permite la comprensión de las necesidades socioemocionales de los estudiantes en transición. Se concluye que atender estas mudanzas emocionales con estrategias pedagógicas informadas por múltiples perspectivas teóricas puede facilitar la adaptación exitosa de los alumnos al nuevo nivel educativo. En términos prácticos, se recomienda a las instituciones educativas implementar estrategias de acompañamiento socioemocional informadas por estas perspectivas integradas, con el fin de facilitar una transición escolar positiva.

¹ Magister en Docencia, Universidad de la Salle. Docente de educación básica. Institución educativa José María Córdoba, Tauramena – Casanare

PALABRAS CLAVE: Transición escolar; Desarrollo socioemocional; Estudiantes de sexto grado; Teorías del desarrollo infantil.

ABSTRACT

The transition from primary to secondary education involves a period of significant emotional changes for sixth grade students. However, the socioemotional dimension of this process has been little studied in the local educational literature, reinforcing the relevance of the present theoretical analysis. This essay analyzes such emotional moves through an analytical review of the specialized literature, encompassing diverse theoretical approaches in the educational and psychological fields. Cognitive, sociocultural and affective perspectives that offer complementary lenses for understanding the emotional experience of students in this transitional stage are examined. Drawing on existing literature and theoretical analysis, the manuscript identifies key factors such as identity construction, the influence of the school social environment, and the development of emotional self-regulation skills. The findings suggest that an integrative approach, which articulates elements from different theories, allows for the understanding of the socioemotional needs of transition students. It is concluded that addressing these emotional changes with pedagogical strategies informed by multiple theoretical perspectives can facilitate the successful adaptation of students to the new educational level. In practical terms, it is recommended that educational institutions implement socioemotional accompaniment strategies informed by these integrated perspectives in order to facilitate a positive school transition.

KEYWORDS: School transition; Social-emotional development; Sixth grade students; Child development theories.

Consideraciones introductorias

La transición desde la educación primaria hacia la secundaria corresponde a uno de los momentos más representativos de la trayectoria escolar de un estudiante. Es precisamente cuando se cursa el sexto grado de educación cuando los estudiantes deben confrontar algunas transformaciones que emanan de esta transición que más allá de un cambio cronológico deriva en ciertas modificaciones estructurales en la organización del entorno educativo que se acompañan de una reconfiguración emocional, social y cognitiva en el estudiante.

Para la comprensión y estudio de este tipo de cambios se ha recurrido a las Teorías del Desarrollo Infantil. Aunque sobre este aspecto deba indicarse que la investigación sobre este tema se ha centrado históricamente en los efectos desde el punto de vista de los sistemas educativos y en aspectos curriculares y administrativos del tránsito escolar por lo que resulta útil además de necesaria una aproximación sobre los cambios que supone para un estudiante enfrentar sentimientos encontrados como la ilusión y la curiosidad, pero también temores, incertidumbre y retos relacionados con su identidad y desarrollo.

Por lo anterior resulta conveniente reflexionar en torno a la pregunta que presenta y direcciona las intenciones de este ensayo: ¿Cómo influye la transición entre la educación primaria y secundaria en el desarrollo psicosocial y cognitivo de los estudiantes de sexto grado desde las Teorías del Desarrollo Infantil?

A su vez, este interrogante posibilitará un acercamiento a otras preguntas que en calidad de auxiliares también guiaran el análisis: (i) ¿Qué transformaciones emocionales experimentan los estudiantes durante el tránsito de sexto grado y cómo se explican desde los enfoques del desarrollo emocional infantil?; (ii) ¿De qué manera se ven afectados los procesos cognitivos y las funciones ejecutivas en el marco del cambio de ciclo escolar?; y (iii) ¿Qué rol cumplen los contextos escolar y familiar como mediadores en la vivencia del cambio educativo desde la perspectiva del desarrollo psicosocial?

Los anteriores interrogantes pueden concretarse mediante la formulación del objetivo general de este ensayo que estriba en el análisis de los efectos psicosociales y cognitivos que subyacen en la transición escolar entre la educación primaria y secundaria en estudiantes de sexto grado, a partir de un enfoque sustentado en las Teorías del Desarrollo Infantil.

Sobre el marco teórico y conceptual para la comprensión de esta transición

Como se dijo a manera de introducción, en la transición de la educación primaria a la secundaria convergen cambios cognitivos, emocionales y sociales para cuyo estudio resultan útiles los marcos teóricos y conceptuales que se proponen desde las Teorías del Desarrollo Infantil. Por ello, en este escrito se realizarán algunas menciones y precisiones con miras a la construcción del marco que desde el punto de vista teórico y conceptual servirá como asidero para las reflexiones y análisis que posteriormente se desarrollan.

A continuación, se abordan estas transformaciones desde tres enfoques clásicos y complementarios —el modelo psicosocial de Erik Erikson, la perspectiva cognitivo-evolutiva de Jean Piaget y la teoría del apego de John Bowlby— con el fin de comprender sus matices y fundamentar teóricamente las observaciones empíricas en contextos escolares colombianos, apoyándonos también en hallazgos internacionales relevantes.

En un primer momento conviene traer a cuento la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1972) quien sostuvo que los niños están llamados a atravesar diversas etapas cualitativamente distintas en su pensamiento. Y es precisamente durante la transición a la secundaria, en la que los estudiantes suelen encontrarse en la etapa de las operaciones formales, que se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto y lógico (Piaget, 1972).

Luego, en un segundo momento, no deben olvidarse los postulados de Vygotsky (1978) quien llamó la atención sobre la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo. Fue precisamente a través del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) acuñado por el autor con el que sugiere que los niños aprenden mejor cuando interactúan con adultos o compañeros más competentes que les brindan apoyo (Vygotsky, 1978). Asunto que cobra especial trascendencia en la transición escolar, ya que la presencia de docentes y compañeros que faciliten este proceso determinan en cierta medida los procesos de adaptación acaecidos en esta etapa.

Erik Erikson por su parte, en un tercer momento, introdujo la teoría del desarrollo psicosocial que centra su atención en la etapa de la adolescencia temprana, en la que

los individuos enfrentan el conflicto de identidad en contraposición con cierta confusión de roles (Erikson, 1968). La transición a la secundaria coincide con esta etapa en la que los estudiantes establecen su identidad personal y social.

En un cuarto momento, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) propone que el desarrollo humano está influenciado por múltiples sistemas interrelacionados, desde el entorno inmediato del niño hasta las influencias culturales más amplias (Bronfenbrenner, 1979). Por tanto, la transición escolar deriva en cambios en varios de estos sistemas, como el microsistema (familia y escuela) y el mesosistema (interacciones entre estos).

Sin embargo, la adaptación a nuevas metodologías de enseñanza y expectativas académicas puede generar tensiones que afectan su rendimiento y autoestima.

Además de estas teorías, investigaciones recientes han explorado cómo factores como el clima escolar, las relaciones con los docentes y el apoyo familiar influyen en la adaptación de los estudiantes durante la transición a la secundaria (Evans et al., 2018). Estos estudios sugieren que un entorno escolar positivo y relaciones de apoyo pueden mitigar los efectos negativos de esta transición.

Sobre las transformaciones emocionales implicadas en la transición

Diversos autores coinciden en que esta transición académica representa uno de los cambios más significativos en la trayectoria estudiantil; incluso, se ha descrito como uno de los eventos más estresantes en la infancia tardía (Zeedyk et al., 2003) con un alto

potencial de impacto negativo en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los alumnos que la experimentan.

Esta transición generalmente coincide con la entrada a la adolescencia temprana que es un período de intensos cambios biológicos, sociales y emocionales donde se percibe cierto aumento de las vulnerabilidades que evolucionan a problemáticas de ansiedad u otros desórdenes emocionales propios de la edad (Kessler et al., 2005).

La transición suele ocurrir alrededor de los 11 a 12 años en el sistema educativo colombiano, justo con la finalización de la educación básica primaria (5° grado) e ingreso al 6° grado como inicio de la secundaria. Se trata de nuevas estructuras escolares, profesores por asignatura en lugar de un único docente general, mayores exigencias académicas y un proceso de adaptación a entornos más amplios, todo lo cual supone un desafío adaptativo considerable para el estudiante.

Las implicaciones del desafío que impone esta transición han sido evidenciadas en distintos estudios locales que han mostrado que las tasas de aprobación de un grado frente a otro presentan importantes variaciones ante esta transición, con una aprobación que resulto cercana al 96% en quinto grado y descendió a apenas el 80% en sexto grado luego del cambio de nivel (Gaviria, 2016).

Asimismo, se ha evidenciado un incremento en el rezago académico lo que sugiere dificultades de ajuste que trascienden la esfera de lo pedagógico. En tal sentido, tanto padres como docentes han observado este asunto con preocupación ya en este orden de ideas, muchos niños han enfrentado el paso a la secundaria con altos niveles

de angustia y preocupación como consecuencia de los procesos de asimilación de las nuevas normas, el conocimiento de docentes desconocidos y la dinámica diferente de la cotidianidad en la secundaria.

En efecto, este proceso de asimilación puede ocasionar ansiedad, inseguridad e incluso frustración como parte natural de un proceso de transición que traer nuevos aprendizajes y que confronta las capacidades de cada estudiante para sobrellevar esos sentimientos.

Estas capacidades para sobrellevar estos cambios son diferentes en cada estudiante, por tanto, la transición no se vive homogéneamente en todos los alumnos, ya que mientras que algunos se ajustan positiva y tranquilamente, para otros se convierte en una fuente importante de estrés emocional, frustración e impacto en su desempeño académico (Gaviria, 2016).

Estas diferencias sugieren la influencia de factores personales y contextuales en las transformaciones emocionales que surgen durante el proceso de cambio de primaria a secundaria. La novedad puede incluso acompañarse de emociones positivas derivadas de la ansiedad por nuevos amigos y mayores grados de independencia; teniendo en cuenta tal y como lo han concluido algunos estudios longitudinales que muchos estudiantes experimentan un aumento en la percepción de apoyo social y aceptación por parte de sus pares al formar nuevas amistades en la secundaria que tras la transición.

Desarrollo emocional durante la transición escolar: perspectivas teóricas

La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson proporciona un marco para la interpretación de los cambios emocionales en la pubertad temprana. Según el autor, los niños transitan del cuarto estadio psicosocial (“Laboriosidad vs. Inferioridad”, típico de la niñez escolar) al quinto estadio (“Identidad vs. Confusión de roles”, propio de la adolescencia) cerca de los 11-12 años (Ardila et al, 2017).

En la etapa de laboriosidad o industriosidad, es decir, aproximadamente de los 6 a 12 años, el foco del desarrollo está en el logro de la competencia. O lo que es lo mismo, los niños sienten un interés genuino por el aprendizaje de habilidades, hacer cosas por sí mismos y obtener reconocimiento por sus logros (Ardila et al, 2017).

En esta dinámica, la escuela y el grupo de pares ocupan un lugar central en términos de la concreción de su autoestima; el éxito académico y la aprobación social que finalmente son fuente de orgullo y confianza, mientras que las experiencias de fracaso o la falta de apoyo pueden derivar en detrimento para su autovaloración y propicios para la generación de sentimientos de inferioridad e inseguridad frente a los demás (Gaviria, 2016).

La transición a la secundaria pone a prueba este equilibrio logrado en la primaria; por tanto, un alumno previamente competente puede enfrentar ahora mayores exigencias y comparaciones con nuevos compañeros, lo que opera en detrimento de su sentido de eficacia. Por ello, si el entorno escolar no provee el acompañamiento

adecuado, el estudiante podría sentirse abrumado e insuficiente ante las nuevas expectativas, reactivando el conflicto de inferioridad.

Por el contrario, con el debido soporte pedagógico y emocional, esta transición constituye una oportunidad de reafirmación de las capacidades para el estudiante en un contexto desafiante. Con la entrada a la pubertad, adicionalmente se perfila la búsqueda de identidad. Lo que en palabras de Erikson (XXX) se formula insistentemente la pregunta “¿Quién soy yo?” durante la adolescencia temprana en el individuo. En el sexto grado, muchos preadolescentes inician un proceso de exploración de su identidad: empiezan a querer diferenciarse de la infancia, a asumir mayor independencia de las figuras parentales y a redefinir su rol entre los nuevos compañeros.

Desde el punto de vista emocional, esta etapa se caracteriza por la experimentación y a veces por la confusión de rol teniendo en cuenta que el joven puede oscilar entre distintos comportamientos o grupos en busca de un sentido de pertenencia. Por tanto, el estudiante de sexto grado explora dónde encaja: puede probar nuevas actividades, adoptar estilos o actitudes influidas por sus pares, y ello puede generar períodos de inestabilidad emocional mientras equilibra las expectativas propias y ajenas. Es por ello por lo que la teoría de Erikson (1968) enfatiza que la resolución saludable de esta crisis (alcanzar una identidad coherente) depende en parte de haber desarrollado previamente un sentido de competencia y confianza en sí mismo en la etapa anterior.

En este orden de ideas, cuando un estudiante asume la transición a la secundaria sintiéndose capaz estará mejor preparado emocionalmente para el afrontamiento de la

exploración identitaria sin caer en episodios de ansiedad extrema. No debe olvidarse que las transformaciones emocionales en este tránsito escolar reflejan la superposición de dos tareas evolutivas; por un lado, el afianzamiento de la autoestima competencial ante las nuevas demandas y por otro lado, el forjamiento de un sentido de identidad propio; todos estos procesos pueden manifestarse mediante cambios de humor, sensibilidad a la evaluación de otros, deseo de afirmación personal y necesidad de apoyo social para resolver positivamente los conflictos internos (Erikson, 1968).

Por su parte, Piaget (1932) también ofrece luces para la comprensión del trasfondo emocional de esta transición asumiendo el desarrollo afectivo y el cognitivo como procesos entrelazados que avanzan en estadios sucesivos (Piaget, 1932) de este modo, según el autor, entre los 11 y 12 años, la mayoría de los niños han alcanzado el estadio de las operaciones concretas avanzada lo que los aproxima al estadio de operaciones formales que marca el inicio de la adolescencia.

Según Piaget (1932), esta maduración intelectual habilita la posibilidad de nuevas comprensiones y, en consecuencia, la generación de nuevas respuestas emocionales considerando que el estudiante puede ahora anticipar consecuencias a largo plazo, imaginar escenarios hipotéticos y ubicarse en el lugar de los demás con más facilidad. Lo anterior traer consecuencias emocionales como el enriquecimiento de la empatía, la conciencia social y la autoconciencia.

También surgen nuevas inquietudes ya que comienza a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, desarrollar vergüenza o ansiedad social en situaciones

donde se siente evaluado. En términos de la psicología evolutiva, con la transición emergen fenómenos característicos de la adolescencia incipiente como la creencia de un “público imaginario” – la sensación de que todos están pendientes de uno mismo – que alimenta la timidez, la autoexigencia o la preocupación excesiva por la imagen que proyecta Piaget (1932).

Piaget estudió específicamente la evolución de la moral y los sentimientos sociales en la infancia, hallando que alrededor de esta edad ocurre un giro fundamental desde la heteronomía hacia la autonomía moral. Durante los años finales de la niñez (aprox. 7 u 8 años en adelante, coincidiendo con la transición a primaria superior y secundaria), los niños ingresan en lo que Piaget denomina el estadio de los “afectos normativos” (Piaget (1972)).

En esta etapa, la afectividad adquiere una estructura estable y regulada por normas ya que surgen sentimientos morales autónomos, como el sentido de justicia, la noción de respeto mutuo entre iguales y una conciencia de reglas que trascienden la obediencia impuesta (Pérez, 2017); de este modo, el estudiante internaliza valores para guiar su conducta en función de convicciones propias acerca del bien y el mal.

Piaget observó que el niño es capaz de hacer evaluaciones morales independientes y tomar decisiones voluntarias basadas en sus valores a partir de esta autonomía naciente, incluso si a veces ello le lleva a cuestionar la autoridad o las normas antes aceptadas acríticamente. vinculando.org. por ello, el enfoque de Piaget explica que el tránsito afectivo en esta edad implica una reorganización de los sentimientos sociales

y morales al compás del desarrollo cognitivo. De tal modo que la capacidad de pensar en abstracto y de adoptar múltiples perspectivas da lugar tanto a mayor sensibilidad social como a una afectividad más autorregulada por principios. Piaget (1972) ha considerado que los cambios emocionales están mediados por la madurez cognitiva y moral del niño en transición hacia la adolescencia.

Otro marco teórico que resulta útil en la comprensión las implicaciones de la transición se hallan en la teoría del apego de Bowlby (1969), que se centra en la importancia de los vínculos emocionales tempranos y su efecto duradero en el desarrollo socioemocional. Desde esta perspectiva, la manera en que un estudiante afronta emocionalmente la transición de colegio está influenciada por la seguridad afectiva que ha internalizado a partir de sus relaciones previas con figuras significativas.

Bowlby (1969) postuló que los niños desarrollan modelos internos de trabajo basados en sus experiencias de apego; en tal sentido, el paso a la secundaria plantea para muchos estudiantes la pérdida de la familiaridad de la escuela primaria ya que dejan atrás a su maestro titular con quien pudieron establecer un lazo cercano por varios años, y a un grupo de compañeros conocidos para enfrentarse a múltiples profesores y posiblemente a nuevos compañeros en aulas más grandes.

Algunos niños experimentan la transición casi como una separación por ello resulta frecuentes los episodios de ansiedad y apego en las primeras semanas de sexto grado, manifestada en temores por “no encajar” con los nuevos docentes o con la tristeza por la ausencia de antiguos amigos.

Desde la teoría del apego, aquellos alumnos que cuentan con un vínculo parental seguro y una comunicación abierta en casa suelen poder manejar mejor estas emociones, pues utilizan a sus padres como base segura a la cual recurrir emocionalmente mientras se adaptan al nuevo entorno (Evans et al, 2018).

Es decir, los niños que se sienten incondicionalmente respaldados por sus padres encarar el nuevo desafío con más seguridad en sí mismos y menos miedo al fracaso o a lo desconocido. Del mismo modo, se ha visto que el apego puede funcionar como factor protector amortiguando el impacto de situaciones escolares estresantes: aun en entornos de aula competitivos, los alumnos con vínculos afectivos seguros exhiben menos síntomas de ansiedad que sus pares (Maltais et al., 2017).

Obsérvese por ejemplo como en la educación básica primaria el maestro único a cargo muchas veces asume temporalmente la figura de cuidador y opera como una fuente de apoyo emocional consistente. Luego, en secundaria, ya con varios profesores y una interacción menos personalizada, el estudiante puede resentir la falta de esa figura de referencia única.

Por otra parte, las relaciones con pares cercanos pueden asumir funciones de apego durante la adolescencia considerando que muchos casos los amigos íntimos se convierten en proveedores de seguridad y aceptación lo que puede mitigar en cierta medida la angustia del cambio. Por ello, los estilos de apego seguro adolescentes posibilitan el establecimiento de relaciones positivas con una subsecuente disminución de los conflictos interpersonales vividos en este proceso. (Moretti & Peled, 2004).

En contraste, los jóvenes con apego inseguro o ansioso tienden a presentar mayores dificultades ya que pueden aislarse socialmente o manifestar conductas regresivas bajo el estrés de adaptación ante un ambiente desconocido. En términos generales, la teoría de Bowlby y los hallazgos posteriores (Moretti & Peled, 2004) consideran que las transformaciones emocionales en este periodo varían de acuerdo con la historia afectiva de cada alumno.

En este orden de ideas, un apego seguro permite el fortalecimiento de la resiliencia emocional considerando que posibilita la concreción de confianza en el estudiante que luego le sirve para el abordaje de cambios y el fortalecimiento de la capacidad de búsqueda de ayuda, sin olvidar su habilidad de regulación de la ansiedad como consecuencia de la confianza que puede depositar en sus figuras de apoyo.

Por el contrario, un apego inseguro puede traducirse en reacciones emocionales desbordadas o en dificultades para el establecimiento de nuevos lazos en la secundaria, con la presencia de sentimientos de soledad, miedo al rechazo o desconfianza hacia profesores y compañeros.

Por ello, la comprensión de estas diferencias es un asunto medular para la concreción del acompañamiento socioemocional que las instituciones educativas deben ofrecer diferencialmente durante la transición, por ejemplo, a través de la facilitación del vínculo temprano entre nuevos estudiantes y docentes para generar una sensación de seguridad y pertenencia desde el inicio.

Impacto de la transición escolar en los procesos cognitivos y las funciones ejecutivas

Con la transición los estudiantes deben asumir un currículo más fragmentado, con múltiples docentes y normas escolares distintas, lo que deriva en un incremento de las demandas cognitivas de atención, memoria de trabajo y planificación. Por tanto, se requiere un mayor autocontrol y regulación de la conducta. Esta transición suele asociarse con un incremento de exigencias académicas y desafíos sociales, y puede reflejarse en un descenso del ajuste escolar durante el sexto grado. En tal sentido, Jacobson et al. (2011) ha evidenciado que los alumnos con habilidades ejecutivas más débiles presentan mayores dificultades conductuales y menos autocontrol en entornos de secundaria con bajos apoyos externos (Jacobson et al, 2011).

Ahora bien, desde la perspectiva de Piaget, el comienzo de la adolescencia marca la entrada en la etapa de las operaciones formales que se caracteriza por la capacidad de razonamiento hipotético-deductivo y el manejo de conceptos abstractos (Piaget, 1932). Según Cano de Faroh (2007), en esta fase el estudiante combina estructuras cognitivas previas con nuevos procesos lógicos internos para la constitución de una forma de pensamiento cualitativamente distinta.

No obstante, la materialización de estas habilidades depende en gran medida del contexto ya que algunos estudios han documentado que el adolescente difícilmente alcanza la «compleja estructura de pensamiento» que permite resolver problemas

abstractos propias de las operaciones formales sin una escolarización avanzada (Cano de Faroh, 2007).

Por ello se ha dicho que los recursos educativos y culturales disponibles se traducen en oportunidades de aprendizaje considerando su influencia en la emergente capacidad intelectual descrita por Piaget. En contraste, la teoría sociocultural de Vygotsky (1931/1996) y su discípulo Luria (1976) ha llamado la atención sobre el desarrollo cognitivo como un proceso histórico mediado socialmente (Carrera & Mazzarella, 2001).

Para estos autores, los instrumentos culturales como el lenguaje y otros signos inciden en la transformación de las respuestas simples en funciones mentales complejas. esto aplicado en el proceso de transición en el contexto escolar implica la incorporación de nuevos entornos sociales y de herramientas pedagógicas (tutoría entre pares, mayor trabajo en equipo, exigencias de autonomía) que bajo la perspectiva vygotskiana-luriana derivan en el desarrollo de habilidades cognitivas ya que se han introducido desafíos adecuados en la zona de desarrollo próximo.

Sin embargo, si la situación resulta contraria y este tránsito es abrupto y carente de apoyo también es posible que se produzcan tensiones que entorpezcan el progreso mental del estudiante. Lo que en términos de funciones ejecutivas implicaría su capacidad de planificación, inhibición de impulsos y cambios de estrategias (Carrera & Mazzarella, 2001).

En este punto resulta conveniente anotar que las funciones ejecutivas nucleares aún se están consolidando entre los 11 a 12 años, es decir la memoria de trabajo, el control inhibitorio y flexibilidad cognitiva (Diamond, 2020) evcogneuro.com. así las cosas, durante la transición, dichas funciones se reclutan intensivamente considerando que en esta etapa los alumnos deben organizar sus tareas escolares, alternar rápidamente entre asignaturas y controlar las reacciones emocionales ante el estrés del cambio.

En tal sentido, Jacobson et al. (2011) evidenciaron que competencias ejecutivas deficientes antes del cambio de nivel pronostican bajo rendimiento académico en sexto grado. Particularmente en niños con menor desarrollo de las funciones ejecutivas quienes mostraron mayores problemas de conducta y menor autorregulación en entornos de secundaria con menos apoyo externo.

Familia y escuela como mediadores en la transición psicosocial del estudiante

El ingreso a la adolescencia temprana introduce la crisis de identidad en contraposición con la confusión de roles Erikson (1968) en etapa se integra su identidad personal en dimensiones psicosexuales, ideológicas y culturales.

Bronfenbrenner por su parte ha concebido el desarrollo como un proceso que ocurre en los sistemas ambientales que se encuentran interrelacionados; en concreto, bajo esta perspectiva, los entornos familiares y escolares forman microsistemas con interacciones frecuentes e intensas que influyen directamente en el bienestar del estudiante (Bronfenbrenner, 1979).

Así las cosas, el hogar constituye un microsistema medular en la experiencia de transición escolar ya que según Bronfenbrenner (1979), la familia es uno de los ambientes próximos donde las relaciones íntimas tienen una interacción en el desarrollo personal.

Se ha identificado que la participación de los padres opera como factor determinante en la adaptación del alumno; de modo que tanto la motivación, como el acompañamiento familiar posibilitan sobrellevar el proceso de transición educativa”. En el mismo sentido, se ha llamado la atención sobre la importancia del apoyo parental que suele asociarse con percepciones positivas del cambio y mayor bienestar estudiantil (Pizarro et al, 2013).

Lo anterior implica un ajuste en el rol de la familia mediante el equilibrio del otorgamiento de independencia con el mantenimiento de un soporte afectivo continuo. La evidencia ha sugerido la comprensión y acompañamiento en este momento evolutivo del estudiante posibilita la creación de un puente afectivo que actúa a favor de la adaptación del estudiante (Pizarro et al, 2013).

Influencia del contexto escolar

El centro educativo es otro microsistema inmediato que sirve de contexto para que el estudiante afronte nuevas normas, rutinas y relaciones pedagógicas que pueden amplificar el estrés del cambio. Algunas investigaciones han concluido que los factores contextuales como la estructura institucional, las normas de convivencia y el clima escolar inciden notablemente en el ajuste del alumno (Molina & Pérez, 2006).

La calidad del vínculo con el profesorado se transforma en un asunto medular en este nuevo entorno ya que la imposibilidad de establecimiento de un vínculo cercano y seguro con los docentes deriva en riesgo de fracaso en el proceso de adaptación al nuevo ambiente escolar. Así las cosas, las relaciones positivas con maestros y compañeros en la escuela secundaria configuran redes de apoyo psicosocial que resultan útiles para la evasión de las dificultades emocionales y académicas del estudiante.

Tal y como enfatizan O'Toole et al., si “los adultos que más se preocupan por los niños, sus padres y sus maestros, pueden trabajar juntos mediante fuertes conexiones en el mesosistema”, entonces el periodo de cambio educativo puede convertirse en una base sólida para el bienestar académico, social y emocional futuro del alumno.

Cuando tanto la escuela como la familia operan en concertación permiten la modulación de los cambios que afectan en la vida del estudiante mediante el reforzamiento de los recursos de adaptación y la mitigación de los efectos negativos de la incertidumbre (Bronfenbrenner 1995; Erikson 1950).

Propuesta pedagógica para la transición escolar al sexto grado

Durante la transición los estudiantes en edades entre 6 y 12 años enfrentan la tarea de industria versus inferioridad (Erikson, 1968) y se enfocan en sus logros y se comparan con sus compañeros. Lo anterior puede derivar en episodios de ansiedad o baja autoestima. Según Piaget (1932) en esta edad se encuentran en la etapa de operaciones concretas, con creciente capacidad de razonamiento lógico, pero con cierta rigidez en la

abstracción; por tanto, el currículo debe responder a su nivel de maduración cognitiva. también Diamond (2013) ha resaltado el papel de las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad mental) como factores predictores clave del éxito escolar en lectoescritura y matemáticas, incluso por encima del cociente intelectual.

Valiente et al. (2012) encontraron que los niños con mejor regulación emocional obtuvieron mejores calificaciones y mostraron conductas de aprendizaje más autónoma; es por ello por lo que la presente propuesta enfatiza en aspectos como el fortalecimiento de la empatía, la resiliencia y la construcción de una autoimagen escolar positiva.

Por lo anterior, resulta necesaria una articulación de estos ámbitos a partir de una vinculación estrecha entre el hogar y la escuela en función de la continuidad afectiva y pedagógica en el período de ajuste, además de la reducción de la sensación de ruptura por el cambio de etapa educativa acaecido. En conjunto, estos fundamentos teóricos y evidencias sustentan la necesidad de formulación de un programa pedagógico de integración y apoyo emocional para el fortalecimiento de funciones ejecutivas, la vinculación familiar y la gestión de los ajustes curriculares necesarios para facilitar la transición al sexto grado.

Los objetivos de la propuesta estriban en la facilitación de un proceso de una transición educativa para los estudiantes de sexto grado en instituciones colombianas con acciones de fortalecimiento del bienestar emocional, el desarrollo de funciones ejecutivas y el ajuste a la nueva cotidianidad del entorno escolar.

En cuanto a los objetivos específicos se propone la generación de estrategias didácticas para la estimulación de las funciones ejecutivas como la atención, la memoria de trabajo, el control inhibitorio mediante actividades lúdicas y colaborativas. Asimismo, en el desarrollo de las habilidades socioemocionales como la autoestima, la empatía y el manejo de la frustración a través de talleres y dinámicas grupales. Se promueve también la capacitación de los docentes en detección temprana de dificultades emocionales o de aprendizaje para la formación de metodologías de acompañamiento personalizado.

Los ejes metodológicos se centran en el acompañamiento socioemocional docente ya que se formará a los maestros en estrategias de escucha y orientación emocional para estudiantes preadolescentes. Esto incluirá la gestión de rutinas de bienvenida diaria, círculos de diálogo y tutorías individuales que brinden un apoyo afectivo constante.

El docente actuará como mediador y facilitador de la transición, identificando señales de angustia o baja motivación, en lugar de centrarse solo en contenidos académicos. Asimismo, se implementarán actividades basadas en juegos educativos y ejercicios prácticos que apunten al control inhibitorio y la memoria de trabajo.

Asimismo, se favorecerá el trabajo colaborativo en pequeños grupos para la interacción social y la ayuda mutua entre pares, en consonancia con el enfoque socio-constructivista de Vygotsky. Se establecerán reuniones periódicas con padres y cuidadores para compartir información sobre el proceso de transición y las necesidades

evolutivas de los estudiantes. Asimismo, se integrarán proyectos interdisciplinarios que utilicen problemas reales o temas de interés para la motivación del aprendizaje concreto.

Se priorizará el aprendizaje basado en proyectos y actividades prácticas que requieren planificación y resolución de problemas en contextos significativos. Además, se introducirán contenidos socioemocionales y estudios de para facilitar la reflexión sobre el cambio de etapa y para enseñar explícitamente habilidades de afrontamiento.

En cuanto a los recursos necesarios para la implementación de la propuesta se han definido como esenciales al personal de docentes con formación en educación socioemocional y estrategias lúdicas; un orientador o psicólogo escolar para apoyo especializado; los facilitadores externos en la medida de lo posible para la gestión de talleres de familia; asimismo, estudiantes mayores o tutores pares para mentoría y acompañamiento en colaboración con las familias.

También son necesarios los materiales didácticos como juegos de mesa educativos diseñados para el fortalecimiento de la memoria y la atención; recursos tecnológicos como tabletas con software interactivo que permitan la realización de actividades de planificación y razonamiento; guías impresas de actividades socioemocionales; cuadernos de registro de progresos emocionales; materiales para presentaciones y exposiciones.

Las actividades se desarrollarán en un aula flexible o polivalente para dinámicas grupales y actividades lúdicas; espacios cómodos para reuniones con familias con

tiempos establecidos en la jornada para tutorías y para sesiones de reflexión o mediación de conflictos.

La evaluación del programa combinará medidas cualitativas y cuantitativas mediante la gestión de indicadores de logro tales como: adaptación emocional, desarrollo de funciones ejecutivas y desempeño académico. Se realizarán encuestas de percepción a estudiantes, padres y docentes al inicio y al final del año escolar para valorar la efectividad del acompañamiento emocional y del vínculo escuela-familia.

Además, se usarán registros de asistencia y comportamiento para detectar posibles mejoramientos en términos de la participación y el clima escolar. Finalmente, la puesta en práctica de estas acciones será objeto de revisión anual en el consejo de evaluación institucional en aras del refinamiento del programa según las necesidades específicas del contexto y en articulación con la política educativa nacional y las teorías del desarrollo infantil.

Conclusiones

La síntesis de los enfoques teóricos examinados muestra que la transición de la educación primaria a la secundaria constituye un hito de desarrollo multifacético, especialmente en el caso de estudiantes de sexto grado que transitan hacia la preadolescencia. Esta transición escolar deriva en cambios simultáneos en los planos emocional, cognitivo, social y académico que pueden comprenderse a partir de una aproximación a las diversas teorías del desarrollo humano.

Es así como los marcos de Erikson, Piaget, Bowlby, Vygotsky, Luria, Diamond y Bronfenbrenner ofrecen una rejilla teórica a y conceptual para el tratamiento de este proceso que más que un tránsito de orden administrativo a nivel escolar corresponde a una transformación en la experiencia del alumno, marcada por desafíos y oportunidades evolutivas interdependientes. De modo que la transición a secundaria se presenta como una fase sensible donde el alumnado enfrenta tareas evolutivas críticas en los planos emocional y psicosocial.

Según la teoría psicosocial de Erikson, los estudiantes de sexto grado se hallan al final de la etapa de industria vs. inferioridad y comienzos de la de identidad vs. confusión de roles. Todo ello acompañado por un cambio notable de entorno académico que puede amenazar la incipiente sensación de competencia lograda en primaria e intensificar la búsqueda de identidad propia del inicio de la adolescencia.

Por ello, resulta fundamental que el nuevo entorno valide las destrezas del niño y le provea oportunidades de éxito, para la evasión de sentimientos de inferioridad o

desorientación. Por ello, resulta conveniente la presencia de figuras de apoyo afectivo, en línea con la teoría del apego de Bowlby, lo que facilita que el estudiante perciba una base segura desde la cual explorar la nueva escuela.

En consecuencia, es necesario implementar estrategias de soporte socioemocional consistente durante el cambio de etapa para que los estudiantes desarrollen un sentimiento de pertenencia y confianza en la secundaria, en lugar de experimentar la transición como una ruptura traumática. No debe olvidarse que, en lo cognitivo, la mudanza de primaria a secundaria coincide con importantes cambios en las capacidades intelectuales del estudiante, por lo que se den incluir acciones específicas en las estrategias a implementar para el tratamiento de este asunto.

Este avance cognitivo amplía las potencialidades de los estudiantes para la comprensión de conceptos científicos complejos y la resolución de problemas sistemáticamente. Sin embargo, el salto a un currículo exigente requiere necesariamente de un proceso de adaptación considerando que las tareas académicas nuevas requieren mayor memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Por ello, es necesario que las instituciones educativas de secundaria propicien metodologías pedagógicas que estimulen dichas funciones, de modo que el alumnado pueda asimilar las nuevas demandas cognitivas sin sentirse sobrepasado por ellas. Cabe resaltar que el nivel de desarrollo cognitivo se potencia cuando el estudiante cuenta con motivación y equilibrio emocional, reforzando la idea de que los dominios afectivo y

cognitivo operan interconectados durante este periodo de cambio escolar (Diamond, 2013).

Las teorías socioculturales de Vygotsky y Luria consideran que el aprendizaje y el desarrollo ocurren en un contexto de interacción social mediada por el lenguaje, las herramientas culturales y el acompañamiento de otros más expertos. Por tanto, con el ingreso a la secundaria se presenta cierta integración con la comunidad académica en la que debe interiorizar nuevas normas, roles y dinámicas de relación.

La figura docente se convierte en guía para el alumno en este proceso dirigiéndolo a su zona de desarrollo próximo, ayudándolo a construir puentes entre los conocimientos previos de primaria y las nuevas exigencias de secundaria. Igualmente, el grupo de pares cobra especial relevancia: tal como lo sugiere Erikson, en la adolescencia temprana las amistades y la pertenencia grupal se vuelven factores medulares para la construcción de la identidad y la autoestima (Bordignon, 2005).

Los estudiantes buscan activamente la integración con compañeros nuevos que compartan sus intereses, valores o formas de ser, hallando en el grupo de iguales un sostén para definir su identidad y aliviar la incertidumbre propia de esta etapa.

Por tanto, un clima escolar acogedor y colaborativo opera como factor facilitador de generación de vínculos positivos entre pares y el desarrollo de un sentido de comunidad en la institución. Por el contrario, si el estudiante percibe hostilidad, soledad o falta de apoyo entre sus compañeros o profesores, puede reforzarse la sensación de alienación y riesgo de desajuste. Así las cosas, la adaptación social exitosa en sexto

grado actúa como catalizador de los logros académicos y del bienestar emocional, lo que posibilita el cierre del círculo virtuoso entre la aceptación y la confianza.

En consonancia con lo anterior, es preciso apuntar a la comprensión de la transición primaria-secundaria como un proceso influido por múltiples sistemas interrelacionados. La teoría de Bronfenbrenner aporta un marco integrador al evidenciar que el estudiante forma parte de una red de entornos que ejercen influencia conjunta sobre su desarrollo.

Por fortuna para los estudiantes, en el microsistema inmediato se encuentran la familia, la escuela y el grupo de amigos, cuyas interacciones diarias moldean directamente las actitudes y adaptaciones del niño. En este sentido, la calidad de la relación familia-escuela resulta medular en términos de la continuidad y coherencia entre ambos contextos.

así las cosas, el alumno percibe una dirección unificada y un sostén consistente durante el cambio de ciclo escolar cuando padres y docentes mantienen una comunicación fluida y comparten expectativas. Por el contrario, una desconexión o contradicción entre el hogar y la escuela puede agravar el estrés de la transición, pues los estudiantes enfrentarían exigencias o mensajes divergentes.

Conviene considerar que siempre un entorno escolar dotado de recursos pedagógicos adecuados, con personal sensibilizado en procesos de transición y con una cultura inclusiva opera como un factor de protección que amortigua los retos inherentes al cambio de nivel educativo.

Asimismo, la participación de la familia y la comunidad educativa en este proceso a partir de la gestión de escuelas de padres, programas de orientación y acompañamiento extracurricular posibilita la concreción de una red de apoyo para el estudiante.

En consonancia con lo anterior, las evidencias indican que un acompañamiento oportuno en la mayoría de las niñas y niños deriva en un afrontamiento positivo del paso a secundaria con el desarrollo de mejores expectativas de autonomía y confianza en su capacidad de hacer nuevos amigos y valoran sentirse acogidos por sus docentes en el nuevo ciclo.

Resulta entonces imperativo que el sistema educativo reconozca esta etapa como un periodo de ajuste concomitantemente con esfuerzos coordinados en el ámbito emocional, cognitivo, social y escolar. Se trata de generar una respuesta articulada de todos los actores –familia, escuela, comunidad– como facilitadores de una continuidad efectiva en la trayectoria educativa del estudiante.

Una transición descuidada conlleva riesgos de rezago académico, problemas socioemocionales y actitudes negativas hacia la escuela. A la luz de estas conclusiones, se reafirma la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas y políticas educativas focalizadas en este momento de cambio. Un acompañamiento en sexto grado – informado por la psicología del desarrollo y sustentado en la colaboración familia-escuela–mitiga las dificultades inherentes al proceso además de fundar las bases para un recorrido escolar exitoso.

Referencias bibliográficas

- Berlinger, S. (2012). Educational transitions and psychological development in early adolescence. In Tonkin, A., & Watt, H. (Eds.), Educational change and psychological resilience in adolescents (pp. 205–223). Springer.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Vol. I. Attachment. New York: Basic Books.
https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Lüscher (Eds.), Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development (pp. 619–647). American Psychological Association.
https://www.researchgate.net/publication/383709461_Bronfenbrenner's_Exosystem_Theory
- Cano de Faroh, M. (2007). Desarrollo cognoscitivo de los adolescentes: etapas y características. Revista de Psicología, 25(2), 89–101.
<https://www.redalyc.org/pdf/946/94627214.pdf>
- Diamond, A. (2020). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1343091>
- Erikson, E. H. (1968). Childhood and society (2.^a ed.). W. W. Norton & Company.
<https://archive.org/details/dli.ernet.19961>
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. Frontiers in Psychology, 9, 1482
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.01482/full>
- Gaviria Arbeláez, M. T. (2016). La transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar (Trabajo de grado, Especialización en Psicología Educativa). Corporación Universitaria Lasallista, Colombia repository.unilasallista.edu.co
- Jacobson, L. A., Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2011). Executive function in children with and

- without learning disabilities during transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 420–431. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21246422/>
- Luria, A. R. (1976). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. Basic Books. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1176970>
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2017). Middle school transition: Parental attachment as a protective factor. *European Review of Applied Psychology*, 67(2), 103-112 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1162908817300154>
- Moretti, M. M., & Peled, M. (2004). Adolescent–parent attachment: Bonds that support healthy development. *Paediatrics & Child Health*, 9(8), 551-555 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2724162/#:~:text=,experience%20less%20conflict%20with>
- O’Toole, S., Fan, X., & McCormick, J. (2014). Ecological and developmental transitions in middle school: Understanding student adjustment. *School Psychology International*, 35(2), 133–147. <https://arrow.tudublin.ie/appadoc/65/>
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata. (Título original: *The Moral Judgment of the Child*, trans. al español). vinculando.org
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books. <https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. (E. Hanushek, Trad.). Paidós. (Original publicado en 1931). https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/72814/Monografico_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67–79 https://www.researchgate.net/publication/247718517_Negotiating_the_Transition_from_Primary_to_Secondary_School_Perceptions_of_Pupils_Parents_and_Teachers

- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Ardila Flores, A. D., Calix Rivera, A. G., & Gómez Talavera, M. F. (2017). Influencia de las narconovelas en el desarrollo de conductas desafiantes en adolescentes del turno vespertino del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza (INFLE), Estelí. Período 2016 [Trabajo de seminario de graduación, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio UNAN-Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/7354>
- Pérez Hernández. J (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista Vinculando*, 15(1). https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html
- Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen Vygotsky: enfoque sociocultural *Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Pizarro Laborda, Paulina; Santana López, Alejandra; Vial Lavín, Bernardita La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 9, núm. 2, 2013, pp. 271-287 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>
- Molina de Colmenares, Nora, & Pérez de Maldonado, Isabel. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. Recuperado en 29 de mayo de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.
- Valiente C, Swanson J, Eisenberg N. Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Dev Perspect*. 2012 Jun;6(2):129-135. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x. PMID: 23115577; PMCID: PMC3482624.
- Bordignon, Nelso Antonio El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp.

50-63 Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia

<https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>