https://doi.org/10.69639/arandu.v13i3.2646

Articulación entre la Educación Inicial y el primer ciclo de la Educación Escolar Básica en instituciones públicas de Pilar, Paraguay

Articulation between Early Childhood Education and the first cycle of Basic School Education in public institutions of Pilar, Paraguay

Ludmila Miño Acosta
minoludmilda@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-9116-8012
Universidad Nacional de Pilar
Paraguay – Pilar

Artículo recibido: 10 agosto 2026- Aceptado para publicación:16 septiembre 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

La articulación entre la Educación Inicial y el primer ciclo de la Educación Escolar Básica es una condición necesaria para asegurar la continuidad pedagógica en los primeros años de escolarización. El estudio analizó cómo se desarrolla ese proceso en las instituciones educativas de gestión pública de la ciudad de Pilar, Paraguay, durante el año 2025, atendiendo a las prácticas pedagógicas, los mecanismos de coordinación institucional, la percepción de docentes y directivos y las dificultades existentes. La investigación fue de tipo descriptivo, con enfoque mixto y diseño secuencial de corte transversal retrospectivo. De una población de 15 instituciones públicas se seleccionó una muestra intencional de 9 instituciones urbanas; participaron 91 docentes encuestados mediante cuestionario estructurado y 18 informantes entrevistados, correspondientes a 9 directores y 9 integrantes del equipo técnico pedagógico. Los datos cuantitativos se procesaron con estadística descriptiva y los cualitativos con análisis de contenido, integrados luego mediante triangulación de fuentes. Los resultados son consistentes con el supuesto teórico de partida: la articulación se sostiene principalmente en iniciativas individuales de los docentes, los espacios de coordinación y planificación conjunta son escasos e irregulares, la valoración del proceso es alta pero no se traduce en acciones institucionales sistemáticas y persisten dificultades vinculadas a la sobrecarga laboral, la falta de tiempo y la escasa formación específica. Se concluye que la articulación requiere pasar de la voluntad individual a una política institucional planificada, acompañada y evaluada.

Palabras clave: articulación educativa, educación inicial, educación escolar básica, coherencia curricular, gestión pedagógica

ABSTRACT

The articulation between Early Childhood Education and the first cycle of Basic School Education is a necessary condition to ensure pedagogical continuity in the early years of schooling. This study analyzed how that process unfolds in public schools of the city of Pilar, Paraguay, during 2025, considering pedagogical practices, institutional coordination mechanisms, the perceptions of teachers and administrators, and existing difficulties. The research was descriptive, with a mixed methods approach and a sequential, retrospective cross sectional design. From a population of 15 public schools, a purposive sample of 9 urban institutions was selected; 91 teachers answered a structured questionnaire and 18 informants were interviewed, corresponding to 9 principals and 9 members of the pedagogical support team. Quantitative data were processed with descriptive statistics and qualitative data with content analysis, later integrated through source triangulation. The results are consistent with the theoretical assumption that guided the study: articulation rests mainly on individual teacher initiatives, coordination and joint planning spaces are scarce and irregular, the process is highly valued but this appreciation does not translate into systematic institutional actions, and difficulties persist related to work overload, lack of time and insufficient specific training. The study concludes that articulation needs to move from individual goodwill to a planned, supported and evaluated institutional policy.

Keywords: educational articulation, early childhood education, basic school education, curriculum coherence, pedagogical management

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Atribution 4.0 International.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo paraguayo, la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica integran el primer nivel de la educación formal y conforman un trayecto que va desde los primeros aprendizajes hasta los grados iniciales de la escolaridad obligatoria. La Educación Inicial tiene como finalidad promover el desarrollo integral del niño en sus dimensiones cognitiva, socioemocional, motora y comunicativa, mediante experiencias pedagógicas significativas y contextualizadas (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2022). El primer ciclo de la Educación Escolar Básica, por su parte, tiene el propósito de consolidar y ampliar los aprendizajes iniciados en el nivel anterior, desarrollando competencias básicas en lectura, escritura, matemática y convivencia social. La normativa curricular vigente establece esa continuidad, pero el paso de un nivel a otro no siempre se traduce en una práctica consolidada, lo que genera desajustes curriculares, pedagógicos y organizativos en las instituciones (MEC, 2023).

La articulación educativa se entiende como un proceso dinámico, flexible y continuo de conexiones sistemáticas entre objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje, orientado a promover la coherencia curricular y la progresión de las competencias (Spinacci, 2022). En la misma línea, Fúnez (2022) precisa que la continuidad entre niveles no se agota en la secuencia de contenidos, sino que involucra la coordinación institucional, el trabajo colaborativo entre docentes y la adopción de enfoques pedagógicos compartidos. La Educación Inicial sienta las bases para los aprendizajes posteriores al fortalecer el lenguaje, la socialización, la autonomía y la construcción de nociones básicas (Alarcón Curay et al., 2024), de modo que la ausencia de continuidad puede producir rupturas pedagógicas, duplicación o vacíos de contenidos y dificultades de adaptación escolar. Cuando el proceso de articulación no se desarrolla de manera adecuada, los estudiantes enfrentan discontinuidades que afectan su adaptación al nuevo nivel, su rendimiento académico y su desarrollo integral (Coppedé Araya y González, 2021).

El pasaje al primer ciclo concentra buena parte de los riesgos de esa discontinuidad, porque en esa etapa los estudiantes experimentan cambios significativos en las dinámicas del aula, en las exigencias académicas y en las formas de evaluación, lo que vuelve especialmente relevante el acompañamiento pedagógico durante la transición (MEC, 2021). El primer ciclo exige, además, una planificación coherente con los aprendizajes previos de los niños, que reconozca la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje; cuando la articulación con la Educación Inicial no existe o es débil, se producen discontinuidades curriculares y metodológicas que dificultan la adaptación y afectan la continuidad del proceso formativo (MEC, 2022).

Los antecedentes internacionales respaldan esta preocupación. Kagan y Kauerz (2012), en un estudio de enfoque mixto realizado en Estados Unidos sobre la articulación entre la educación preescolar y los primeros grados de la primaria, evidenciaron que la falta de coherencia entre currículos y metodologías genera rupturas en la experiencia escolar de los niños. La

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), a partir de un estudio comparativo entre países miembros basado en indicadores educativos, documentó que los sistemas con mayor coordinación entre niveles logran mejores resultados de adaptación escolar. La UNESCO (2016) advierte, en el mismo sentido, que la atención y educación de la primera infancia pierde eficacia cuando no se asegura la continuidad con la escuela primaria.

En América Latina, Terigi (2009) analizó las trayectorias escolares en el sistema educativo argentino con énfasis en la transición entre niveles y mostró, mediante análisis de políticas educativas y estudios de caso, que la falta de articulación produce quiebres pedagógicos que afectan el desempeño escolar. Perazza (2015), en un estudio cualitativo desarrollado en Argentina y Uruguay con entrevistas a docentes y observación institucional, encontró que la transición entre el nivel inicial y la primaria suele vivirse como un quiebre por la ausencia de planificación conjunta. Naranjo (2021), al revisar un siglo de articulación entre el nivel inicial y el básico en la educación ecuatoriana, concluyó que el proceso sigue dependiendo más de esfuerzos aislados que de dispositivos institucionales estables.

En Paraguay, el diagnóstico del MEC (2021) sobre la implementación del currículo de la Educación Escolar Básica en instituciones públicas identificó debilidades en la articulación entre la Educación Inicial y el primer ciclo, especialmente en la planificación pedagógica. En el plano departamental, el informe técnico de la Coordinación Departamental de Educación de Ñeembucú señaló como debilidad la falta de mecanismos formales de articulación entre niveles en las instituciones públicas del departamento (MEC, Coordinación Departamental de Educación de Ñeembucú, 2023). Estos antecedentes muestran que el problema está documentado a nivel de sistema, pero también que la evidencia disponible es de carácter diagnóstico institucional y no profundiza en las percepciones de los actores educativos de contextos locales específicos.

Desde el punto de vista teórico, el estudio se apoya en la teoría del currículo articulado de Ralph Tyler (citado en Mantilla Rosales y Vásquez Condori, 2025), que concibe el currículo como un proceso continuo en el que objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación deben guardar coherencia a lo largo de los niveles educativos. Complementariamente, Terigi (2009) sitúa el problema en el plano de las trayectorias escolares: cuando no existen mecanismos formales de articulación, la continuidad del aprendizaje queda librada a prácticas individuales y las transiciones se convierten en puntos críticos de esas trayectorias. Braslavsky (2006) agrega, desde la perspectiva de la calidad educativa, que la continuidad entre niveles es un factor determinante para garantizar aprendizajes significativos, en especial en contextos de educación pública, y Dussel (2017) subraya que los procesos de articulación se fortalecen cuando existen espacios de trabajo colaborativo, instancias de planificación conjunta y una gestión escolar que promueve la coherencia pedagógica.

En las instituciones educativas de gestión pública de la ciudad de Pilar, la experiencia docente señala debilidades en la coordinación entre docentes de ambos niveles, escasa

planificación conjunta, limitada comunicación institucional y ausencia de criterios pedagógicos compartidos que orienten la continuidad del proceso educativo. Como consecuencia, los estudiantes enfrentan cambios abruptos en las estrategias de enseñanza, en las dinámicas del aula y en las exigencias académicas. Sin embargo, hasta ahora se disponía de poca evidencia empírica local sobre cómo se desarrolla la articulación, qué percepciones tienen los actores involucrados y qué factores la condicionan. Esa carencia dificulta la toma de decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a mejorar la transición entre niveles y a fortalecer la calidad educativa desde los primeros años de escolarización.

En ese marco, el objetivo general del estudio fue analizar el proceso de articulación entre la Educación Inicial y el primer ciclo de la Educación Escolar Básica en las instituciones educativas de gestión pública de la ciudad de Pilar, año 2025. Los objetivos específicos apuntaron a identificar las prácticas pedagógicas implementadas, describir los mecanismos de coordinación institucional existentes entre docentes y directivos, examinar la percepción de docentes y directivos sobre el proceso, identificar las dificultades y limitaciones que inciden en su desarrollo y proponer acciones orientadas a su fortalecimiento. El supuesto teórico que orientó el estudio sostuvo que la articulación en ese contexto se caracteriza por prácticas poco sistematizadas, mecanismos limitados de coordinación, percepciones mayormente críticas y la presencia de diversas dificultades que afectan su desarrollo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo descriptivo, pues buscó caracterizar el proceso de articulación entre la Educación Inicial y el primer ciclo de la Educación Escolar Básica tal como se manifiesta en las instituciones estudiadas (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Se adoptó un enfoque mixto con diseño secuencial: primero se describió el fenómeno mediante datos cuantificables y luego se profundizó su comprensión a partir de las percepciones y experiencias de los actores educativos. En cuanto al tiempo, el diseño fue de corte transversal retrospectivo, ya que los datos se recogieron en un solo momento y refirieron al proceso de articulación desarrollado durante el año 2025.

El estudio se sustentó en el paradigma pragmático, que prioriza la utilidad del conocimiento para la resolución de problemas concretos y admite la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas según la naturaleza del fenómeno investigado (Arias, 2023). Esa integración resultó pertinente para el objeto de estudio, porque la articulación entre niveles involucra tanto prácticas y mecanismos observables y cuantificables como percepciones, valoraciones y experiencias que requieren un abordaje interpretativo.

La población estuvo conformada por 15 instituciones educativas de gestión pública de la ciudad de Pilar, 9 urbanas y 6 rurales, con 117 docentes, 12 directores y 27 integrantes del equipo técnico pedagógico. El número de directores no coincide con el de instituciones porque algunas

funcionan en doble turno y cuentan con una dirección para el turno mañana y otra para el turno tarde. Para asegurar un contexto institucional comparable, el estudio se delimitó a las 9 instituciones urbanas. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico intencional, en función de su vinculación directa con el proceso de articulación entre niveles y de su experiencia en la gestión pedagógica e institucional. La Tabla 1 resume la composición de la muestra.

Tabla 1

Población y muestra del estudio

Unidad de análisis	Población	Muestra	Muestreo
Directores	12	9	No probabilístico, intencional
Docentes	117	91	No probabilístico, intencional
Equipo técnico	27	9	No probabilístico, intencional
Total	156	109	

Nota. Elaboración propia a partir de registros institucionales de la ciudad de Pilar, año 2025.

Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión definidos previamente. Se incluyó a docentes, directores y miembros del equipo técnico pedagógico de instituciones públicas del área urbana con participación directa en el proceso de articulación entre niveles y que aceptaron voluntariamente formar parte del estudio. Se excluyó a los actores de instituciones rurales, a quienes no tenían vinculación directa con el proceso y a quienes no otorgaron su consentimiento.

El objeto de estudio se operacionalizó en cuatro dimensiones de análisis, derivadas de los objetivos específicos: las prácticas pedagógicas de articulación, con indicadores referidos a la consideración de los aprendizajes previos, las estrategias de transición, la continuidad de contenidos y la similitud metodológica entre niveles; los mecanismos de coordinación institucional, con indicadores sobre espacios de coordinación, participación de la dirección y planificación conjunta; la percepción de los actores, con indicadores de importancia atribuida, influencia percibida en la adaptación escolar y valoración de las acciones institucionales; y las dificultades y limitaciones, con indicadores sobre obstáculos organizativos, formación docente y sustento del proceso. Estas dimensiones estructuraron tanto el cuestionario como las guías de entrevista.

Se emplearon dos técnicas de recolección de datos, en coherencia con el enfoque mixto. La encuesta, de carácter cuantitativo, se aplicó a 91 docentes del primer ciclo mediante un cuestionario estructurado de preguntas cerradas, administrado en formato virtual a través de Google Forms, con enlace distribuido por la aplicación de mensajería WhatsApp. La entrevista semiestructurada, de carácter cualitativo, se aplicó de forma presencial a 9 directores, uno por cada institución de la muestra, y a los 9 docentes del equipo técnico pedagógico, con registro en audio autorizado por los participantes y anotaciones de campo complementarias.

Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y prueba piloto. El juicio de expertos consistió en la revisión técnica de los instrumentos por profesionales con

formación en el área educativa y en metodología de la investigación, quienes evaluaron la claridad, coherencia, relevancia y adecuación de los ítems respecto de los objetivos. La prueba piloto se aplicó a un grupo reducido de participantes de instituciones públicas no incluidas en el estudio principal, lo que permitió verificar la comprensión de los ítems, la adecuación del lenguaje y el tiempo de aplicación.

Los datos cuantitativos se analizaron con estadística descriptiva en Microsoft Excel, mediante tablas de frecuencia y porcentajes. Los datos cualitativos se sometieron a análisis de contenido, con apoyo de la herramienta digital NotebookLM para la organización, codificación y categorización de la información textual, lo que permitió identificar patrones, significados y recurrencias en las respuestas. Finalmente se aplicó una triangulación de fuentes que integró los resultados de la encuesta, las entrevistas y el marco teórico, con el fin de contrastar, complementar y validar los hallazgos.

El estudio respetó los principios éticos de la investigación educativa: consentimiento informado, confidencialidad, anonimato de personas e instituciones, participación voluntaria con posibilidad de retiro en cualquier momento y uso exclusivamente académico de la información.

RESULTADOS

Los resultados se presentan siguiendo las cuatro dimensiones del estudio: prácticas pedagógicas de articulación, mecanismos de coordinación institucional, percepción de los actores y dificultades que inciden en el proceso. Primero se exponen los resultados del cuestionario aplicado a los docentes, cuya síntesis se presenta en la Tabla 2, luego los hallazgos de las entrevistas al equipo técnico pedagógico y a los directores, y finalmente la triangulación de fuentes y la discusión.

Tabla 2

Síntesis de los principales resultados del cuestionario a docentes (n = 91)

Indicador	Categoría predominante	%
Consideración de aprendizajes previos	Adapta actividades según lo que los estudiantes demuestran saber	45
Estrategias de transición	Aplica actividades del primer ciclo sin adaptación	34
Continuidad de contenidos entre niveles	Continuidad solo en algunos contenidos	43
Similitud metodológica entre niveles	Metodologías poco similares	45
Espacios de coordinación entre niveles	Existen solo en algunas ocasiones	58
Participación de la dirección	Acompañamiento ocasional	52
Planificación conjunta entre niveles	Se realiza muy raramente	65
Importancia atribuida a la articulación	La considera importante	76
Influencia en la adaptación escolar	Influye positivamente	78

Valoración de acciones institucionales	Poco adecuadas	59
Principal dificultad percibida	Sobrecarga laboral	34
Formación docente para articular	No le permite implementar procesos de articulación	35
Sustento del proceso de articulación	Iniciativas personales de los docentes	34

Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a docentes del primer ciclo, año 2025.

Prácticas pedagógicas de articulación

Respecto de la consideración de los aprendizajes previos de los estudiantes provenientes de la Educación Inicial, el 45 % de los docentes indicó que adapta las actividades según lo que los estudiantes demuestran saber, lo que revela que la mayoría actúa a partir de la observación directa en el aula. Un 35 % afirmó que considera esos aprendizajes conversando con docentes de Educación Inicial, una coordinación basada sobre todo en el diálogo informal entre colegas. En menor medida, el 8 % observa a los estudiantes durante las primeras semanas, apenas el 7 % revisa informes, registros o carpetas del nivel inicial y el 5 % no realiza ninguna acción específica. El uso tan reducido de la documentación pedagógica del nivel anterior indica que la información sistematizada disponible en las instituciones casi no circula entre niveles.

En cuanto a las estrategias utilizadas para facilitar la transición al primer ciclo, el 34 % de los docentes aplica actividades propias del primer ciclo sin adaptación, el 32 % utiliza actividades similares a las del nivel inicial y solo el 25 % emplea actividades adaptadas progresivamente, que es la opción más favorable para una transición gradual. Un 9 % declaró no aplicar estrategias específicas. El dato más llamativo es que la opción menos deseable desde el punto de vista pedagógico, trabajar sin adaptación alguna, resultó la más frecuente.

La continuidad de los contenidos entre niveles fue percibida como parcial: el 43 % de los docentes señaló que se da solo en algunos contenidos, el 28 % en la mayoría, el 19 % consideró que es muy poca y el 10 % afirmó que no existe. La similitud metodológica mostró un panorama aún más crítico: el 45 % calificó las metodologías de ambos niveles como poco similares y el 13 % como totalmente diferentes, frente a un 24 % que las consideró medianamente similares y un 18 % muy similares. Sumadas, casi seis de cada diez respuestas describen una ruptura metodológica entre la Educación Inicial y el primer ciclo.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Terigi (2009), para quien la ausencia de dispositivos formales de articulación deja la continuidad del aprendizaje librada a prácticas aisladas, y se apartan del principio de partir de los aprendizajes previos para asegurar una progresión coherente, planteado por Tyler (citado en Mantilla Rosales y Vásquez Condori, 2025). El MEC (2022) promueve la coordinación pedagógica y el uso sistemático de la información del nivel inicial, aspectos que, según los datos, se presentan de manera limitada en las instituciones estudiadas.

Mecanismos de coordinación institucional

Los espacios de coordinación entre docentes de Educación Inicial y del primer ciclo resultaron limitados e irregulares. El 58 % de los encuestados señaló que existen solo en algunas ocasiones, el 24 % que se dan muy rara vez, el 9 % que existen de manera regular y otro 9 % que no existen. La coordinación, cuando ocurre, no constituye una práctica sistemática.

La participación de la dirección en los procesos de articulación fue calificada como ocasional por el 52 % de los docentes. El 23 % manifestó que la dirección promueve y acompaña activamente esos procesos, el 16 % que tiene poca participación y el 9 % que no participa. El liderazgo directivo aparece, entonces, como una presencia intermitente antes que como un motor del proceso.

La planificación conjunta entre niveles mostró la debilidad más pronunciada de esta dimensión: el 65 % de los docentes indicó que las reuniones o instancias de planificación compartida se realizan muy raramente, el 16 % que se llevan a cabo solo en algunos momentos del año, el 10 % que se realizan de forma sistemática y el 9 % que nunca se desarrollan. Tres de cada cuatro respuestas describen una planificación conjunta prácticamente inexistente.

Estos hallazgos concuerdan con Perazza (2015), quien advierte que la falta de coordinación institucional convierte la transición entre niveles en un quiebre pedagógico, y con Braslavsky (2006), que ubica el trabajo colaborativo y los acuerdos institucionales entre las condiciones de una educación de calidad. La escasa planificación compartida también contraviene *la coherencia curricular entre niveles que la teoría del currículo articulado postula.*

Percepción de docentes y directivos

La percepción de los actores muestra una paradoja. El 76 % de los docentes considera que la articulación entre niveles es importante y el 15 % la califica como muy importante, de modo que nueve de cada diez le reconocen relevancia pedagógica; solo el 9 % la considera poco importante y ninguno la calificó como nada importante. En la misma línea, el 78 % afirma que la articulación influye positivamente en la adaptación escolar de los estudiantes, el 13 % que influye en algunos casos, el 6 % que influye muy poco y apenas el 3 % que no influye.

Esa valoración, sin embargo, no encuentra correlato en la gestión. El 59 % de los docentes calificó las acciones institucionales orientadas a la articulación como poco adecuadas y el 10 % como inadecuadas, frente a un 18 % que las consideró adecuadas y un 13 % muy adecuadas. Siete de cada diez respuestas expresan una valoración negativa de lo que las instituciones efectivamente hacen. La brecha entre el reconocimiento del valor de la articulación y la evaluación crítica de las acciones concretas coincide con lo planteado por Dussel (2017), en el sentido de que el cambio pedagógico exige acompañamiento institucional y liderazgo sostenido, no solo comprensión del problema.

Dificultades y limitaciones

Entre las dificultades institucionales y organizativas, la sobrecarga laboral fue la más mencionada (34 %), seguida de la falta de coordinación institucional (23 %) y la falta de tiempo (21 %). Un 12 % señaló que se presentan todas las dificultades mencionadas y un 10 % identificó la falta de capacitación. Las condiciones de trabajo aparecen así como el principal freno del proceso.

La formación docente confirma esa lectura: el 35 % declaró que la formación recibida no le permite implementar procesos de articulación, el 32 % que se lo permite solo en parte, el 20 % que ayuda muy poco y apenas el 13 % que resulta suficiente. Más de la mitad de los docentes carece, según su propia evaluación, de herramientas formativas específicas para articular.

El dato que mejor resume la situación es el sustento del proceso: el 34 % de los docentes atribuye la articulación a iniciativas personales, el 24 % a iniciativas del equipo directivo y solo el 21 % a políticas institucionales claras, mientras que el 15 % considera que intervienen todas las anteriores y el 6 % afirma que la articulación no se trabaja en su institución. La articulación existe, pero depende de personas antes que de estructuras, lo que coincide con la advertencia de Terigi (2009) y Braslavsky (2006) sobre los esfuerzos aislados en ausencia de lineamientos institucionales sólidos.

Resultados de la entrevista al equipo técnico pedagógico

Las entrevistas al equipo técnico pedagógico (n = 9) confirmaron el carácter asistemático de las prácticas. Sobre cómo se implementa la articulación, las respuestas fueron consistentes:

"La articulación se da más por iniciativa de algunos docentes que por una planificación institucional." (ET1).

"Las prácticas no están sistematizadas, cada docente trabaja a su manera." (ET3).

"La articulación se da de forma informal y ocasional." (ET5).

"Las prácticas existen, pero no responden a un plan institucional." (ET9).

Al identificar qué favorece y qué dificulta la continuidad de los aprendizajes, los técnicos destacaron el diálogo entre docentes, la observación de los estudiantes y la adaptación de actividades como factores favorables, y la falta de tiempo, la sobrecarga laboral, la ausencia de lineamientos claros, la falta de registros del nivel inicial y la escasa formación específica como obstáculos. Uno de ellos sintetizó: "La falta de coordinación institucional es el principal obstáculo" (ET9).

Sobre los mecanismos de coordinación existentes, el equipo técnico describió reuniones esporádicas, coordinaciones informales no planificadas y ausencia de espacios fijos: "La coordinación se da solo cuando surge un problema" (ET4); "No se cuenta con mecanismos formales" (ET9). En cuanto al rol de la dirección y del propio equipo técnico, reconocieron voluntad sin acciones concretas, seguimiento no sistemático y falta de liderazgo pedagógico

sostenido: "La articulación no es una prioridad institucional" (ET4); "No hay evaluación del proceso de articulación" (ET8).

Respecto de la importancia del proceso, los nueve entrevistados coincidieron en que la articulación es fundamental para facilitar la adaptación escolar y evitar rupturas en el aprendizaje. El compromiso de docentes y directivos, en cambio, fue descrito como desigual y dependiente del interés personal: "El compromiso existe, pero no se traduce en acciones" (ET4); "El compromiso no es institucional" (ET7). Entre los aspectos a fortalecer mencionaron la planificación conjunta, la formación docente, los espacios de coordinación, el liderazgo directivo, el uso de registros del nivel inicial, la comunicación entre niveles, el seguimiento institucional, la organización del tiempo y políticas claras de articulación.

Resultados de la entrevista a directores

Los directores (n = 9) describieron el proceso de articulación en sus instituciones en términos coincidentes con el equipo técnico:

"Existe articulación, pero no de forma sistemática." (D1).

"No contamos con un proceso claramente establecido." (D3).

"Depende mucho del interés de los docentes." (D4).

"Es un proceso necesario, pero aún débil." (D9).

Sobre las acciones institucionales implementadas desde la dirección, reconocieron esfuerzos puntuales sin sistematización: se promueven reuniones cuando es posible, se incentiva el diálogo entre docentes y se acompaña cuando los docentes lo solicitan, pero "no existen acciones formales establecidas" (D3) y "falta un plan específico de articulación" (D7). La coordinación entre docentes de ambos niveles y el equipo técnico se realiza mediante reuniones ocasionales y conversaciones informales, sin espacios fijos: "Se coordina solo ante situaciones puntuales" (D4); "La articulación no cuenta con un mecanismo definido" (D9).

Los nueve directores coincidieron en que la articulación es muy importante porque facilita la adaptación, reduce dificultades de aprendizaje y permite una transición más tranquila para los estudiantes. Entre las limitaciones institucionales señalaron la falta de tiempo, la sobrecarga laboral, la falta de planificación conjunta, la ausencia de lineamientos claros, la escasa capacitación específica y las múltiples responsabilidades administrativas: "La articulación no es una prioridad institucional" (D9). Como mejoras necesarias propusieron planificar reuniones periódicas, fortalecer la formación docente, establecer lineamientos institucionales, asignar tiempos específicos, mejorar el trabajo colaborativo, involucrar más al equipo técnico, realizar seguimiento, unificar criterios pedagógicos y "convertir la articulación en una política institucional" (D9).

Triangulación de fuentes

La integración de la información proveniente de docentes, equipo técnico pedagógico y directores permite una comprensión más amplia del proceso. En primer lugar, los tres grupos

coinciden en la importancia de la articulación educativa: los docentes reconocen mayoritariamente su influencia positiva en la adaptación escolar, percepción compartida por técnicos y directores, quienes consideran que una transición articulada reduce dificultades de aprendizaje y favorece la continuidad pedagógica. Existe, por lo tanto, un consenso conceptual sobre la relevancia del proceso.

Al contrastar esa valoración con las prácticas concretas emergen divergencias significativas. Mientras los docentes manifiestan que realizan acciones individuales para articular los aprendizajes, como adaptar actividades u observar a los estudiantes, el equipo técnico y los directores coinciden en señalar que dichas prácticas no responden a un proceso planificado ni institucionalizado. La diferencia sugiere que los esfuerzos pedagógicos existen, pero dependen de la iniciativa personal y no de lineamientos institucionales claros.

Los tres actores coinciden también en las debilidades de la coordinación institucional. Los docentes reportan espacios de coordinación y planificación conjunta esporádicos o inexistentes, percepción reafirmada por técnicos y directores, quienes reconocen que la articulación se realiza de manera informal y ocasional. En relación con el rol de la dirección se observan matices: los docentes perciben una participación mayormente ocasional, los directores reconocen limitaciones de tiempo y múltiples responsabilidades administrativas que dificultan un acompañamiento sistemático, y el equipo técnico reclama un liderazgo pedagógico más sostenido.

Finalmente, los tres grupos convergen en la identificación de las mismas dificultades: sobrecarga laboral, falta de tiempo, escasa capacitación específica y ausencia de planificación conjunta. De la triangulación se deduce una brecha entre la valoración positiva de la articulación y su implementación efectiva, lo que revela la necesidad de transformarla en un proceso institucional planificado, acompañado y evaluado, que trascienda las iniciativas individuales.

DISCUSIÓN

En relación con el primer objetivo específico, los resultados muestran que las prácticas pedagógicas de articulación se desarrollan de manera desigual y poco sistemática. Los docentes realizan acciones como la adaptación de actividades y la observación de los aprendizajes previos, pero esas prácticas responden a iniciativas individuales y no a una planificación institucional, y el uso de la documentación pedagógica del nivel inicial es marginal. La situación coincide con Terigi (2009), quien sostiene que la ausencia de dispositivos formales de articulación genera discontinuidades en las trayectorias escolares, y se aparta del planteo de Tyler (citado en Mantilla Rosales y Vásquez Condori, 2025) según el cual la enseñanza debe partir de los aprendizajes previos para asegurar una progresión coherente, lo que requiere planificación intencional.

Respecto del segundo objetivo, los mecanismos de coordinación institucional entre docentes, directivos y equipo técnico resultaron escasos e irregulares. La planificación conjunta se realiza muy raramente y los espacios de coordinación carecen de periodicidad y estructura.

Estos hallazgos concuerdan con Perazza (2015), para quien la falta de coordinación institucional convierte la transición entre niveles en un quiebre pedagógico, y con Braslavsky (2006), que identifica el trabajo colaborativo y los acuerdos institucionales como condiciones de la calidad educativa, elementos que no se encuentran consolidados en las instituciones estudiadas.

En cuanto al tercer objetivo, docentes, equipo técnico y directores coinciden en reconocer la alta importancia de la articulación para la adaptación y el aprendizaje de los estudiantes, pero esa valoración convive con percepciones mayormente críticas de las acciones institucionales. La brecha entre el reconocimiento teórico y la práctica concreta coincide con Dussel (2017), quien señala que el cambio pedagógico requiere no solo comprensión conceptual, sino acompañamiento institucional y liderazgo pedagógico sostenido.

En relación con el cuarto objetivo, los principales obstáculos identificados fueron la sobrecarga laboral, la falta de tiempo, la escasa formación específica y la ausencia de lineamientos institucionales claros. Estos factores coinciden con Terigi (2009), quien enfatiza que las condiciones organizativas influyen directamente en la continuidad de las trayectorias escolares, y con los lineamientos del MEC (2022), que reconocen que la articulación efectiva entre niveles requiere tiempos institucionales, formación continua y mecanismos de seguimiento. Los antecedentes nacionales y departamentales apuntaban en la misma dirección: tanto el diagnóstico del MEC (2021) como el informe de la Coordinación Departamental de Educación de Ñeembucú (MEC, Coordinación Departamental de Educación de Ñeembucú, 2023) habían identificado debilidades de articulación y ausencia de mecanismos formales, que este estudio confirma y detalla para el caso de Pilar con evidencia de campo.

Los resultados dialogan también con los antecedentes internacionales. La ruptura metodológica percibida por los docentes de Pilar reproduce el patrón que Kagan y Kauerz (2012) documentaron en Estados Unidos, donde la falta de coherencia entre currículos y metodologías fragmenta la experiencia escolar de los niños. La ausencia de dispositivos formales coincide con lo hallado por Naranjo (2021) para el caso ecuatoriano, donde la articulación siguió dependiendo de esfuerzos aislados durante décadas, y con lo observado por Coppedé Araya y González (2021) en el contexto argentino. En contraste, la evidencia comparada de la OCDE (2017) muestra que los sistemas que institucionalizan la transición mediante políticas explícitas, tiempos asignados y coordinación formal entre niveles obtienen mejores resultados de adaptación escolar, lo que refuerza la dirección de las propuestas de mejora que surgen de este estudio.

En conjunto, los hallazgos indican que el problema de la articulación en las instituciones estudiadas no es de reconocimiento sino de institucionalización. La comunidad educativa sabe que la articulación importa y actúa en consecuencia dentro de los márgenes individuales disponibles, pero las condiciones organizativas, los tiempos, la formación y los lineamientos no acompañan ese esfuerzo. La novedad del estudio reside en aportar evidencia empírica local, cuantitativa y cualitativa, sobre un proceso que hasta ahora solo estaba documentado en

diagnósticos institucionales de alcance general, y en mostrar con datos la distancia entre valoración e implementación.

CONCLUSIONES

El estudio permitió analizar el proceso de articulación entre la Educación Inicial y el primer ciclo de la Educación Escolar Básica en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pilar durante el año 2025. Los hallazgos resultaron consistentes con el supuesto teórico de partida: el proceso se caracteriza por prácticas pedagógicas poco sistematizadas, mecanismos limitados de coordinación institucional, percepciones mayormente críticas sobre las acciones institucionales y la presencia de dificultades organizativas que condicionan su desarrollo.

Respecto del primer objetivo específico, las prácticas pedagógicas de articulación se desarrollan de forma poco coordinada, con predominio de acciones individuales como la adaptación de actividades y la observación de los estudiantes. Esas prácticas no responden a una planificación institucional ni a un uso sistemático de los aprendizajes previos documentados en el nivel inicial, lo que limita la coherencia y continuidad del proceso educativo entre niveles.

En cuanto al segundo objetivo, los mecanismos de coordinación institucional son limitados, irregulares y mayormente informales. La escasa planificación conjunta y la falta de espacios formales de coordinación dificultan la articulación efectiva entre la Educación Inicial y el primer ciclo, afectando la continuidad curricular y pedagógica.

En relación con el tercer objetivo, existe una alta valoración de la articulación educativa por parte de docentes, equipo técnico y directivos, quienes reconocen su importancia para la adaptación escolar y el aprendizaje. Esa valoración convive, sin embargo, con percepciones críticas sobre las acciones institucionales, lo que evidencia una brecha entre el reconocimiento del valor de la articulación y su implementación efectiva.

Sobre el cuarto objetivo, las principales dificultades identificadas son la sobrecarga laboral, la falta de tiempo institucional, la escasa formación docente específica y la ausencia de lineamientos claros, factores que inciden negativamente en el desarrollo de procesos articulados y sostenidos entre niveles.

En respuesta al quinto objetivo, y a partir de las propuestas de los propios actores, el fortalecimiento de la articulación exige institucionalizarla: incorporarla como eje prioritario de la gestión pedagógica, establecer espacios formales y periódicos de coordinación y planificación conjunta con tiempos institucionales asignados, promover el uso sistemático de los registros pedagógicos del nivel inicial, fortalecer la formación continua en articulación curricular, sostener el liderazgo directivo y establecer mecanismos de seguimiento y evaluación del proceso. Estas acciones involucran a las instituciones y sus equipos directivos, al equipo técnico pedagógico, a los docentes y al Ministerio de Educación y Ciencias como responsable de los lineamientos y de las condiciones institucionales.

El aporte principal del estudio consiste en haber generado evidencia empírica local, cuantitativa y cualitativa, sobre un proceso que en Paraguay solo estaba documentado en diagnósticos institucionales de alcance general. Los datos muestran que en las instituciones públicas de Pilar la articulación entre la Educación Inicial y el primer ciclo no falla por falta de convicción de sus actores, sino por falta de condiciones y de estructura institucional. Esa distinción importa para la política educativa, porque orienta las intervenciones hacia la gestión, los tiempos, la formación y los lineamientos, antes que hacia la sensibilización sobre un problema que la comunidad educativa ya reconoce.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar su delimitación a instituciones urbanas de una sola ciudad, que restringe la generalización de los hallazgos a contextos rurales u otros distritos; el corte transversal, que impide observar la evolución del proceso en el tiempo; y el carácter perceptual de la información recolectada, sujeta a los sesgos propios de los informantes. Futuras investigaciones podrían comparar contextos urbanos y rurales, adoptar diseños longitudinales que analicen el impacto de la articulación en las trayectorias escolares e incorporar la perspectiva de las familias y de los propios estudiantes sobre la transición entre niveles.

REFERENCIAS

Alarcón Curay, S. J., Chicaiza Tigasi, A. J., Claudio Chicaiza, L. M., Santamaría Acosta, F. V., y Villalva Cevallos, M. L. (2024). Pedagogía en la educación inicial y básica: Una revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 590-603. https://doi.org/10.5281/zenodo.14511178

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta: Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa, 12*(2), 11-24. https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020

Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Fundación Santillana.

Coppedé Araya, S., y González, M. S. (2021). *Articulación entre nivel inicial y primario: Incertidumbres y expectativas en tiempos de pandemia. Un estudio desde la perspectiva de las familias* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba]. http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3162/1/TF_CoppedéAraya_González.pdf

Dussel, I. (2017). *La escuela en la era digital: La educación frente a los desafíos de las nuevas tecnologías*. Siglo XXI Editores.

Fúnez, T. (2022). Articulación de la etapa preescolar con la educación primaria. *Prohominum, 4*(3), 228-239. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0144

Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Kagan, S. L., y Kauerz, K. (2012). *Early childhood systems: Transforming early learning*. Teachers College Press.

Mantilla Rosales, N., y Vásquez Condori, F. (2025). *Relación entre gestión curricular y práctica pedagógica del docente en la Institución Educativa Belén de Osma y Pardo, Andahuaylas, 2024* [Trabajo de investigación, Universidad Para el Desarrollo Andino]. Repositorio institucional UDEA. https://repositorio.udea.edu.pe/server/api/core/bitstreams/906a0096-04ba-44be-a9fa-510a55bab8e0/content

Ministerio de Educación y Ciencias. (2021). *Diagnóstico sobre la implementación del currículo de la Educación Escolar Básica en instituciones educativas públicas*. MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2022). *Programa de estudios de la Educación Inicial*. MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2023). *Lineamientos pedagógicos para la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica*. MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias, Coordinación Departamental de Educación de Ñeembucú. (2023). *Informe técnico sobre la gestión pedagógica en instituciones educativas públicas del departamento de Ñeembucú*. MEC.

Naranjo, E. M. (2021). Caminos dispares y desafíos comunes: Una revisión de la articulación del nivel inicial con el básico en la educación ecuatoriana del último siglo. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales,* *8*(1), 75-104. https://www.redalyc.org/pdf/7374/737481062004.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Atención y educación de la primera infancia*. UNESCO Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Un comienzo fuerte V: Transiciones de la educación y el cuidado de la primera infancia a la educación primaria*. OECD Publishing.

Perazza, S. (2015). *La transición entre el nivel inicial y la escuela primaria: Continuidades y rupturas en las trayectorias escolares*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-UNESCO.

Spinacci, L. S. (2022). *Articulación entre nivel inicial, primario y secundario: Un desafío afrontado desde la implementación de proyectos* [Trabajo final de grado, Universidad Siglo 21]. https://repositorio.21.edu.ar/bitstreams/d69ae4ae-7ab7-4f1e-abe3-0f77b27ccf54/download

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.