

La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado

por Ana CASTRO, Pilar EZQUERRA y Javier ARGOS
Universidad de Cantabria

1. Introducción

El inicio de la escolarización obligatoria se presenta como uno de los cambios más importantes que acontecen en la infancia, en cuanto que conlleva una transición denominada por Gimeno (2007) diacrónica, “sin retorno”, ligada al desarrollo y crecimiento personal, en la que los pequeños se incorporan al sistema educativo. Esta transición supone un proceso de desarrollo en el que los cambios son constantes y varían a medida que crecen los niños, dependiendo de sus grupos de pares, de las familias, maestros y escuelas e, incluso, de la comunidad en la que participan e interactúan (Chan, 2010).

Existen distintos modelos conceptuales como la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979) y la teoría del curso de vida (Elder, 1994) en los que se basan tanto numerosas investigaciones empíricas como prácticas relativas a las transiciones educativas que se llevan a cabo durante la infancia, que han facilitado la realización de un acercamiento a esta realidad educativa. Desde estos marcos teóri-

cos, encontramos distintas formas de aproximación al fenómeno de la transición, entendiendo ésta como un *ritual de paso* caracterizado por aspectos materiales y formales -uso de mochila, libros, deberes escolares- (Van Gennepe, 1986), como el *cruce de una frontera* (Campbell-Clark, 2000) o bien como procesos ligados a *ritos institucionales* donde se produce una transferencia cultural y social (Webb, Schirato y Danaher, 2002).

De otro lado, el surgimiento del modelo de la teoría crítica ha reconocido el derecho de la participación del niño en los procesos de cambio e investigación educativos, otorgándole voz en aquellos temas que le afectan. Este modelo, ha posibilitado que el pequeño sea considerado como un sujeto competente (Bruner, 1996; Dalhberg, Moss y Pence, 1999) y como una persona experta en su propia vida y poseedora de conocimientos e intereses.

En la línea referida, se ubican prácticas de innovación educativa relacionadas con la mejora de

los procesos de transición y con la potenciación de la articulación y continuidad entre etapas que, recogiendo el derecho de la infancia a la participación y expresión de su punto de vista en decisiones que le afectan, como contempla la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas (1989, art. 12 y 13), rescatan del silencio la voz infantil, situándola al mismo nivel que la de otros agentes educativos adultos (familias y docentes). Este modelo defendido, entre otros, por James y Prout (1990), Giroux (2003), y Fielding (2004, 2011), anima a la realización en la escuela de proyectos de mejora que involucren al niño en el rol de investigador.

Teniendo en cuenta este modelo teórico, en los últimos años se ha producido un incremento considerable de investigaciones a nivel mundial que estudian el fenómeno de la transición educativa contemplando a todos los agentes implicados: niños, familias y profesores. A modo de ejemplo, podríamos señalar los estudios realizados en el Reino Unido por Fabian y Dunlop (2002, 2006) y O'Kane y Hayes (2006); en Suecia por Pramling-Samuelsson y Sheridan (2001), en Australia por Dockett y Perry (2005, 2009) y Margetts (2006, 2008); en Dinamarca por Broström (2002); en Alemania por Griebel y Niesel (2001); en Italia por Corsaro y Molinori (2000) y en Estados Unidos Rimm-Kaufman y Pianta (2000).

Todos estos estudios ponen de relieve que, en el tránsito de la etapa de Educación Infantil a la de Educación Primaria, el niño necesita ajustarse a un entorno nuevo, muchas veces muy diferente al experimentado en la etapa de Educación Infantil, con un nuevo maestro y con nuevos compañeros (Margetts, 2000; Griebel y Niesel, 2000; Fabian, 2000) y que esta experiencia puede ser vivida como una transición crítica que puede afectar a su aprendizaje (Featherstone, 2004).

La importancia que conferimos a la transición que se lleva a cabo entre las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, al igual que Fabian y Dunlop (2006), se apoya en la consideración de que una primera experiencia de transición educativa exitosa favorecerá que las posteriores sean positivas. Otras aportaciones en esta línea ponen de manifiesto que la vivencia de una transición adecuada contribuye al posterior éxito académico y social de los niños (Dockett y Perry, 2005; Pianta, Rimm-Kaufman y Cox, 2000; Ramey, Lanzi, Phillips y Ramey, 1998) haciendo hincapié, a su vez, en la necesidad de favorecer en el pequeño un sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se va a desenvolver (Bulkeley y Fabian, 2006; Broström, 2002; Woodhead y Brooker, 2008).

Fabian y Dunlop (2006) señalan los numerosos desafíos a los que se enfrentan los pequeños desde el punto de vista de las relaciones sociales, del estilo de enseñanza, del ambiente, del espacio, del tiempo, de los contextos de aprendizaje y del aprendizaje mismo, conformando todos ellos un proceso intenso y con demandas crecientes.

Entendemos que, para poder llevar a cabo de forma rigurosa y completa el estudio de esta temática, se requiere de la participación de los principales agentes implicados en el proceso de transición escolar: profesorado, familias y niños. Ello comporta el reconocimiento de que los adultos tenemos una limitada comprensión de las vivencias, sensaciones y emociones que afectan al niño durante el proceso de transición entre etapas en el que se ve inmerso (Argos, Ezquerra y Castro, 2011a).

El interés por generar propuestas que faciliten la transición entre etapas educativas, promoviendo el bienestar emocional de nuestros alumnos y su futuro éxito escolar, pasa por la necesidad de afrontar algunos retos:

La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria:...

1.- Entender la continuidad y la articulación entre etapas, tanto vertical como horizontal, como una necesidad expresada explícitamente a nivel normativo-prescriptivo en el conjunto de disposiciones emanadas del actual sistema educativo, *como un problema*, en el sentido de que ésta no es tarea fácil, o como una *oportunidad* (Gairín, 2005), avanzando hacia la idea de concebir la Educación Infantil y la Educación Primaria como dos eslabones de un proceso educativo único.

2.- Escuchar activamente la voz de niños, profesores y familias, facilitando canales de participación en los que el diálogo y el intercambio de pareceres favorezcan la creación de comunidades competentes y escuelas eficaces. Un desafío relacionado con ello supondría eliminar, en la medida de lo posible, la disparidad de poder y estatus entre adultos y niños. Esto es, avanzar hacia una *simetría ética* (Christensen y Prout, 2002) que ayude a hacer visible el sentir de los más pequeños.

3.- Formular buenas prácticas vinculadas a la transición escolar, algo no exento de incertidumbre, de ensayos y sorpresas y que ha de fundamentarse en experiencias personales y colectivas y en procesos de análisis sobre la propia práctica docente.

2. La familia, el profesorado y los niños en el proceso de transición entre etapas educativas: sumando visiones para comprender una realidad

Docentes y familias afrontan la transición educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria orientados por sus experiencias previas y por las creencias que mantienen acerca de lo que supone para el niño el inicio de la escolaridad obligatoria.

Diversas investigaciones han abordado el papel que ejercen las creencias del profesorado en el apoyo que ofrecen a los niños para iniciar la Educación Primaria. Estos estudios indagan sobre lo que el maestro considera que el niño debe saber hacer para estar preparado para la escuela así como sobre la metodología más adecuada para conseguirlo (Rimm-Kaufman y Pianta, 2000; Hindman, Skibbe y Morrison, 2011). En el trabajo de Lara-Cinisomo et al. (2008), se destaca la existencia de creencias compartidas entre los docentes de las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. En él se pone de relieve cómo el profesorado de ambas etapas considera esencial que el alumno esté preparado emocionalmente (se sienta seguro y motivado), físicamente (posea un buen nivel de destrezas motoras), y cognitivamente (se haya producido una iniciación en habilidades instrumentales básicas).

Adentrándonos en el ámbito familiar y en consonancia con lo apuntado por Rivas (2007), en la Educación Infantil, familia y escuela han de trabajar juntos, propiciando compartir información, responsabilidad y toma de decisiones. La familia desempeña un rol de apoyo que es esencial durante el proceso de transición entre etapas educativas por lo que ha de ser tenida en cuenta (Wildenger y McIntyre, 2011).

En el estudio desarrollado por Schulting, Malone y Dodge (2005) se señala la existencia de una relación directa entre el apoyo familiar y su participación en el ámbito escolar y la vivencia de una transición educativa positiva y el éxito académico de los niños. Por su parte, los escasos estudios que se acercan a la perspectiva de las familias sobre la transición escolar de sus hijos (Pianta et al. 2001; McIntyre et al. 2007), recogen una demanda clave para poder facilitar la transición: el poder incrementar la participación de los pequeños en las actividades que se diseñen para

favorecer su inicio en la Educación Primaria y que se les aporte información desde la escuela sobre lo que se entiende por “estar preparados” para la enseñanza obligatoria.

Contemplar la mirada del profesorado y de la familia sobre esta realidad educativa supone considerar sólo la visión adulta acerca de la transición escolar. Sin embargo, de cara a un conocimiento en profundidad, no podemos obviar la perspectiva infantil. Como señala Punch (2002), el adulto debe reconocer su incapacidad para participar plenamente en los mundos sociales e imaginarios de los niños, ya que nunca podrá regresar a la infancia.

Los estudios que recogen la experiencia infantil sobre su inicio en la escolaridad obligatoria inciden en la percepción que tiene el niño sobre el binomio “estar preparado o no para la escuela” (Dockett y Perry, 2005; Margetts, 2008) y sobre las continuidades y discontinuidades que identifican los más pequeños entre ambas etapas educativas (Corsaro y Molinori, 2000; Argos, Ezquerria, y Castro, 2011b).

Acercarnos a su experiencia, expectativas, miedos y sensaciones podrá facilitar la realización de actividades que favorezcan la transición y que ayuden a la adaptación de los más pequeños al entorno escolar.

3. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta el anterior marco teórico y las investigaciones en él apuntadas, emprendimos el presente estudio de carácter cualitativo con el propósito de realizar una aproximación a la transición educativa que se produce entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, recogiendo la visión del profesorado de ambas etapas educativas, la de las familias y la de los niños. Los objetivos contemplados fueron los siguientes:

- Conocer la percepción que tienen docentes, familias y niños sobre el proceso de transición entre ambas etapas educativas.

- Identificar el modo como afrontan los agentes implicados ese proceso de transición, así como las habilidades o destrezas que consideran imprescindibles en el niño para que éste pueda incorporarse adecuadamente a la etapa de Educación Primaria.

- Identificar las continuidades y discontinuidades que los diferentes implicados perciben en relación a la transición entre ambas etapas educativas.

- Conocer las actividades que se realizan en los centros escolares para favorecer la transición educativa entre esas etapas, así como el grado de participación e implicación que tienen en ellas los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria, las familias y los niños.

4. Método

4.1. Muestra

Este estudio se desarrolló a partir de una muestra de maestros, familias y niños, extraída de dos colegios cántabros. Uno de ellos es un centro de carácter concertado que acoge las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, cada una de las cuales se ubica en distintas plantas del mismo edificio. Por su parte, el otro es un centro público integrado por dos edificios diferenciados para cada una de las etapas, que se encuentran ubicados en recintos independientes, aunque muy próximos.

La muestra de maestros estuvo conformada por la totalidad de los docentes que desarrollaban su tarea en las unidades del último curso de Educación Infantil y del primero de Educación Primaria: cuatro profesores de Educación Infantil,

La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria:...

dos de cada centro (tres maestras y un maestro) y cinco de Educación Primaria, tres del colegio concertado y dos del público (cuatro maestras y un maestro).

La muestra de familias estuvo compuesta por seis madres, tres de cada centro, de niños que comenzaban a cursar la Educación Primaria: cinco de ellas no trabajaban fuera de casa (una había dejado su trabajo para dedicarse de lleno a la educación de sus hijos) y otra era docente de Educación Secundaria. Realizamos una primera selección de familias al azar y, de entre las que los docentes nos indicaron que podrían ser buenas informantes, entrevistamos a aquellas –todas mujeres– que estuvieron dispuestas a participar.

Por lo que respecta a la muestra de niños, contamos con veinticuatro pequeños (trece niñas y once niños), a los que hicimos un seguimiento desde el último curso de Educación Infantil hasta sus inicios en la Educación Primaria.

4.2. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados responden a nuestro interés por obtener la información que nos pueden aportar todos los protagonistas de la transición escolar. Para ello, utilizamos la *entrevista* para los adultos y la técnica del *dibujo-conversación* en el caso de los pequeños.

El contenido de la entrevista, del que fueron informados previamente docentes y familias, se estructuró atendiendo a una serie de ejes temáticos. En concreto, los siguientes:

- Conceptualización/importancia del proceso de transición educativa.
 - La perspectiva del profesorado y de las familias acerca del proceso de transición educativa: expectativas, preocupaciones e intereses.

- Destrezas y/o habilidades identificadas como básicas para que el niño afronte adecuadamente la incorporación a la etapa de Educación Primaria.

- La adaptación a la etapa de Educación Primaria: continuidades y discontinuidades percibidas entre ésta y la etapa de Educación Infantil.

- Principales desafíos a los que se enfrenta el niño en el proceso de transición escolar.

- Cambios conductuales que se perciben en el niño durante el proceso de adaptación al nuevo curso escolar.

- Continuidades y discontinuidades percibidas entre etapas educativas.

- Elementos facilitadores de la transición.

- Las relaciones de coordinación entre etapas educativas y agentes implicados en éstas.

- Actividades que se desarrollan para favorecer la transición educativa.

Por su parte, en la técnica del dibujo-conversación, mantuvimos conversaciones con parejas de niños que ya estaban familiarizados con los investigadores. El hecho de reconocer que los niños saben mucho más de lo que sus respuestas orales nos sugieren nos lleva a combinar esta técnica con la del dibujo, utilizado éste como recurso para alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia de las habilidades verbales y de alfabetización (Robertson, 2000; Dockett y Perry, 2005).

Las conversaciones con los niños al final de la Educación Infantil giraron en torno a:

– Sus gustos y preferencias en Educación Infantil y en Educación Primaria.

– Sus expectativas e intereses en relación a su incorporación a la Educación Primaria.

– Sus creencias en relación a las demandas y exigencias de la etapa de Educación Primaria.

Las conversaciones con los niños al inicio de la Educación Primaria se centraron en:

– Sus recuerdos de la etapa de Educación Infantil.

– Sus gustos y preferencias sobre las actividades en la Educación Primaria.

– Sus conductas autopercebidas durante el proceso de adaptación.

– Las diferencias que encuentran entre ambas etapas.

– Los consejos que darían a niños que inicien la etapa de Educación Primaria.

La actividad pictórica consistió, en las aulas de cinco años, en entregar un folio dividido en dos mitades mediante una línea vertical pidiéndoles que, en un lado de la hoja dibujasen cómo es para ellos la escuela de ahora (la de Educación Infantil) y en qué actividades les gusta participar mientras que, en la otra parte de la hoja, dibujasen cómo creen que será el colegio de Educación Primaria. Al inicio de la Educación Primaria se les pidió nuevamente que dibujaran lo que recordaban de la Escuela de Infantil y que nos dieran su visión acerca de la Educación Primaria.

A continuación, en la Tabla 1, plasmamos el marco en el que se utilizaron cada uno de los instrumentos:

TABLA 1: *Instrumentos utilizados en los diferentes momentos de la investigación*

Contexto temporal	Perspectivas contempladas	Instrumentos y técnicas de recogida de información
Al finalizar la etapa de Educación Infantil (3º trimestre)	Maestros de Educación Infantil	Entrevista semiestructurada
	Niños del último curso de Educación Infantil	Técnica del dibujo-conversación
Al inicio de la etapa de Educación Primaria (1º trimestre)	Maestros de Educación Primaria	Entrevista semiestructurada
	Familias	Entrevista semiestructurada
	Niños del primer curso de Educación Primaria	Técnica del dibujo-conversación

4.3. Procedimiento

En relación con las cuestiones éticas que debe de contemplar toda investigación, en el presente estudio contamos con el consentimiento informado tanto de familias como de pequeños. Las familias conocieron a través de los maestros de sus hijos, las actividades a desarrollarse en la investigación, siendo el consentimiento de los niños como describimos a continuación.

El trabajo de campo comenzó con la presentación de la investigadora ante las *asambleas* de los diferentes grupos de niños de Educación Infantil. En esta presentación, ella les comentaba que le gustaría hablar con ellos y, también, que le hicieran un dibujo y les preguntaba si desearían hacerlo. De este modo, la muestra estaría conformada únicamente por quienes mostraron interés en hacerlo.

Las conversaciones se realizaron en parejas de niños atendiendo a un doble motivo. De una parte, pretendíamos mitigar al máximo la posible inseguridad inicial que pudieran tener ante el adulto y, de otra, provocar una situación que facilitara el enriquecimiento de sus aportaciones. Las conversaciones, grabadas en audio, tuvieron una duración de entre diez y quince minutos y finalizaron con la elaboración del dibujo. En ellas se cuidó que el clima de estos encuentros fuera seguro y tranquilo para los pequeños.

Las entrevistas que se realizaron a las familias fueron grabadas en audio previo consentimiento y se llevaron a cabo en espacios cómodos y tranquilos, cuidándose que no se produjeran interrupciones y tuvieron una duración aproximada de treinta minutos.

Por último, las entrevistas a los docentes, también grabadas en audio, contribuyeron a aportar una triangulación interesante. Participaron ac-

tivamente en ellas, conscientes de la importancia de la transición.

4.4. Análisis de datos

Para el tratamiento de la información, se estableció la siguiente secuencia de tareas apoyados en el programa MAXqda 2007:

- Organización de los contenidos atendiendo a las categorías de análisis creadas.
- Selección y descripción de los segmentos de contenido, tanto de los obtenidos de las conversaciones como de los dibujos, considerados más significativos.
- Interpretación.

5. Resultados obtenidos

Qué es y qué supone para profesores, familias y niños el proceso de transición educativa desde la etapa de Educación Infantil a la de Educación Primaria.

a) Maestros

Los maestros de Educación Infantil contemplan la transición entre estas dos etapas como un proceso de cambio, como una discontinuidad ligada al crecimiento personal y a la adquisición de destrezas que potencien la autonomía del pequeño y que lo preparen para la escolarización obligatoria.

En este sentido, pueden ser ilustrativas las palabras de una maestra que vivencia el proceso de transición de sus alumnos con miedo y expectativa ante la necesidad de “prepararles” para la Educación Primaria.

“Mucho miedo porque no sabes si lo que estás haciendo es del agrado de tus compañeros de Primaria [...] mucha expectativa porque la forma

de trabajar es muy distinta y muchas dudas porque quiero que los niños vayan muy preparados”.

Por su parte, otro de los docentes se refiere a este proceso como al *despegue* del niño hacia una autonomía infantil que, en ocasiones, es un tanto forzada.

Los maestros de Educación Primaria conciben este proceso de transición escolar como un tiempo repleto de novedades, tanto para niños como para maestros, vinculado a la necesidad de conocerse mutuamente docentes, niños y familias, de ir generando responsabilidades y de avanzar en la conquista de la autonomía. Así lo explicita una maestra:

“El inicio de la escolarización en primero de Primaria conlleva para el maestro el esfuerzo de conocer a sus alumnos, conocer a las familias, de ver un poquito cuál va a ser su ritmo, qué nivel de autonomía tendrán ya no sólo de trabajo sino de ir al baño, de entrar y salir, de dar recados y sobre todo, conocer en qué punto de su evolución están”.

b) Familias

Por lo que respecta a las familias, éstas experimentan la transición escolar de sus hijos, en la línea de lo expresado por los maestros de Educación Infantil, como el *cruce de una frontera* ligada al crecimiento, como la disminución de la dependencia de sus padres.

“Supone que se está haciendo un poco más mayor, que la empiezo a perder poco a poco y que comienza a ser un poco más ella misma”.

Asimismo se refieren al inicio de la escolarización obligatoria como un momento clave para su futuro académico, “infravalorando” en cierta medida, su paso por la Educación Infantil. Una madre a este respecto comenta:

“Ya se termina la broma y empieza lo serio. La incorporación de la niña a Primero de Primaria supone más trabajo en casa, más apoyo, más constancia, estar todos los días con ella un rato para que continúe con la adquisición de la lectura y la escritura”.

c) Niños

Los principales protagonistas, los niños, identifican el colegio de Educación Primaria como el colegio de los mayores, concibiendo la transición a Primaria como un reconocimiento a su madurez que trae consigo la incorporación de una serie de referentes externos que les diferencia de otros niños de más corta edad (uso de mochila, libros...). Así lo expresan dos niños en la conversación mantenida con ellos al finalizar la etapa de Educación Infantil:

E (entrevistadora): Entonces, ¿tenéis ganas de pasar?

C y R: Sí.

E: ¿Y por qué?

C: Yo porque quiero llevar mochila y ser mayor.

Al volver a hablar con estos mismos niños en primero de Educación Primaria, y al preguntarles por el colegio, enfatizan la idea de sentirse mayores haciendo el siguiente comentario:

E(entrevistadora): ¿Qué tal en el colegio de Primaria?

C: Bien.

R: Muy bien, aquí no hay niños pequeños.

Estar preparado para la Educación Primaria: Requisitos imprescindibles para maestros, familias y niños

La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria:...

a) Maestros

Los maestros entrevistados del último curso de Educación Infantil conceden gran importancia a las habilidades instrumentales básicas llegando, en algunos casos, a trabajarlas de forma exhaustiva, más allá de la aproximación o iniciación que, al respecto, recoge el currículo de esta etapa. Un número considerable de los docentes de esta etapa entrevistados, señalan que el desarrollo de estas habilidades facilitará su adaptación al primer curso de Educación Primaria dado el escaso tiempo que, según ellos, se destina en él a la adquisición de estas destrezas fundamentales para el rendimiento académico posterior.

“Nosotros nos centramos mucho en la lectura y en la escritura porque hemos visto que cuando los niños pasan leyendo, pasan más seguros, porque en el primer trimestre de primero tienen que aprender a leer y todo lo que lleven adelantado es en lo que van a estar fenomenal”.

Curiosamente, los maestros de Educación Primaria identifican el desarrollo de una buena atención, de la autonomía y de la capacidad de escucha, como requisitos fundamentales para afrontar la educación obligatoria, no contemplando la adquisición de habilidades instrumentales básicas como elementos facilitadores de la adaptación escolar. Así, dos maestras nos ilustran este planteamiento:

“Yo creo que es muy importante que aprendan a escuchar”.

“Autonomía en el sentido de ir a buscar su bati, su mochila, subir y bajar escaleras, pero sobre todo, el desenvolverse”.

b) Familias

Las familias centran su interés en la adquisición de la lectura y la escritura, coincidiendo con

los maestros de Educación Infantil en una concepción de esta etapa como preparatoria para la posterior y en la que la anticipación de contenidos de corte académico es vista como positiva y adecuada para facilitar la adaptación y preparación a la Educación Primaria.

c) Niños

La visión de los niños al respecto, cuando se les pregunta en el último curso de la Educación Infantil, va en la línea de las prioridades contempladas por el profesorado de ambas etapas: la importancia de la capacidad de escucha y del trabajo autónomo, y el desarrollo de habilidades instrumentales. Así lo apuntan algunos pequeños en dos conversaciones:

E(entrevistadora): ¿Qué hay que saber hacer muy bien para pasar a primero de Primaria?

C: Estar en silencio, estudiar.

M: Y escuchar.

E(entrevistadora): Y si el curso que viene pasáis a primero, ¿qué cosas tenéis que saber muy bien?

M: Escribir y sumar.

V: Hay que leer muy bien y si escribimos bien nos pasan a bolígrafo.

Un hecho que resulta significativo es que, al volver a conversar con los niños al inicio de su Educación Primaria, nos comenten que lo que más les cuesta es “trabajar en silencio y escuchar”.

La adaptación a la etapa de Educación Primaria: continuidades y discontinuidades percibidas por maestros, familias y niños

a) *Maestros*

Los maestros de Educación Infantil perciben diferencias entre ambas etapas, relacionadas con algunos aspectos organizativos, con la flexibilidad en la planificación de las actividades de la Educación Infantil frente a la mayor rigidez de las de Educación Primaria, con los estilos de enseñanza, y con el incremento de responsabilidades de los alumnos. Asimismo, para ellos, el mayor cambio percibido por el niño es el relativo a la disminución del tiempo de juego.

“Nosotros tenemos un horario mucho más flexible, nos adaptamos más a las características del día, del tiempo, de si ha pasado algo. En Primaria hay un horario más fijo, más marcado, con asignaturas”.

Los maestros de Educación Primaria, aun manifestando una perspectiva similar a la de los docentes de Educación Infantil, tratan de mitigar la *brusquedad* del cambio de etapa incorporando dinámicas, como la asamblea y el juego, más frecuentes en la etapa precedente.

“Yo intento seguir utilizando el juego, tengo puzzles y otras cosas que, cuando terminan la tarea, pueden ponerse con ellos a jugar. También hago asamblea, sobre todo en el primer trimestre para que el cambio sea menor”.

Una consideración importante es el hecho de que quienes incorporan estas dinámicas que pretenden favorecer la adaptación de los niños al nuevo contexto, son los docentes que anteriormente desarrollaron su tarea pedagógica en la etapa de Educación Infantil.

Otro hecho a destacar, es que los maestros de Educación Primaria, durante el proceso de adaptación de los niños al primer curso, identifican conductas de nerviosismo, cierta desorientación

en el espacio y agobio en relación con el nivel de exigencia en el desarrollo de las actividades y en la realización de los deberes. Una maestra, durante la explicación de las conductas que observa en sus alumnos al inicio del curso, comenta cómo a algunos pequeños les cuesta adaptarse a los cambios que experimentan:

“El tener que exigir que hagan la tarea, que terminen la ficha por la mañana, el agobio del espacio. [...] Ha habido niños a los que les ha costado muchísimo el cambio. Una niña ha estado por lo menos un mes llorando, le costaba, y costaba y, sobre todo, el cansancio”.

Por su parte, otra maestra señala la necesidad que manifiestan los niños de que su competencia como alumnos sea reconocida:

“Yo creo que lo que ellos más temen es el pensar que tienen que leer y escribir bien, que van a hacer bien las sumas. Es un reflejo de lo que les dicen las familias que tienden a preguntar: ¿has hecho bien la tarea? Y ellos es lo que te preguntan: ¿lo he hecho bien?”.

b) *Familias*

Las familias señalan que el inicio de la escolarización de sus hijos en la Educación Primaria supone un incremento en el apoyo que proporcionan a los pequeños para su desenvolvimiento escolar, un mayor seguimiento orientado al buen rendimiento académico que, incluso, llega a determinar la dinámica familiar. Así lo manifiesta una madre:

“Para mí la etapa de Primaria supone un mayor esfuerzo en el seguimiento de mi hija, me tengo que planificar mi horario para poder apoyarle en casa. Ahora todo va en función de ella”.

A pesar de manifestar claramente el apoyo que tienen que prestar a sus hijos, la única dife-

La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria:...

rencia que las familias perciben entre las dos etapas educativas es la realización de tareas escolares y la existencia de una mayor disciplina en la Educación Primaria. También perciben en los niños conductas de nerviosismo ante el inicio del curso y desorientación en torno a lo que se les va a pedir. Una madre lo refleja aludiendo al interés de su hija por conocer a su futura profesora:

“Ella el año pasado quería venir antes a conocer a la profesora porque no sabía si iba a saber responderle, le daba miedo. Al principio venía un poco nerviosa”.

c) Niños

La perspectiva que recogemos de los niños pone de manifiesto que ellos perciben diferencias importantes y que desconocen rutinas y materias escolares que aún no identifican por su nombre. Así se pone de manifiesto en la siguiente conversación:

E (entrevistadora): ¿Y existen muchas diferencias entre infantil y primero de Primaria?

C: Sí, primero de Primaria es más chungo.

M: No hay círculo.

E: No hacéis la asamblea.

P: Y también es diferente la clase.

M: En Infantil no nos daban libros, allí nos daban fichas.

E. ¿Qué más diferencias?

P: Allí hay muchos juguetes y en primero unos pocos.

E: Oye, y otra que se me ocurre a mí. ¿qué es eso de las tareas?

M: Pues trabajo que nos dan todos los días y en Infantil casi no nos daban.

E: ¿Y os gusta?

C: A mí la tarea que más me gusta es... ¿cómo dije que se llamaba?

P: Plástica.

C: Eso plástica.

A modo de síntesis, en la Tabla 2 plasmamos los cambios más significativos percibidos por los pequeños en el tránsito de una etapa educativa a otra.

Los cambios anteriores se reflejan también en los dibujos de los pequeños a los que los niños hacen referencia aparecen reflejados también en sus dibujos. En un alto porcentaje de éstos, en la parte de la hoja destinada a la Educación Infantil los niños representan figuras humanas jugando, mientras que en la parte correspondiente a la Educación Primaria suelen dibujar imágenes de niños sentados frente a una mesa con libros. En algunos dibujos este contraste es menor, reflejándose contextos de juego en ambas etapas si bien, en la de Educación Primaria, la actividad lúdica suele representarse en el patio escolar durante el tiempo de recreo o cuando realizan actividades de Educación Física.

Los consejos de los niños de Primero de Primaria para los del último curso de Educación Infantil: compartiendo experiencias

Teniendo en cuenta la experiencia realizada en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia de elaborar, a partir de las sugerencias de los pequeños de cinco años, un libro de “consejos” para facilitar la acogida a los niños nuevos y

TABLA 2: *Diferencias entre etapas educativas desde la perspectiva infantil*

<p>Cambios percibidos, desde la perspectiva del niño, en su ingreso a la Educación Primaria</p>	<p>Intensificación del nivel de exigencia en Ed. Primaria. <i>(“es más duro, difícil, estás al máximo”)</i> Incremento de tiempo asignado a actividades académicas. Asociación del rendimiento escolar con la correcta resolución de las tareas/deberes escolares en Ed. Primaria. Disminución significativa del juego en el aula. <i>(“este año hay que trabajar primero y sólo jugamos en el recreo”)</i> Diferencias en la metodología y en la configuración de los espacios. Iniciación en responsabilidades de corte académico en Ed. Primaria (hacer tareas/deberes, asignar “encargados” en el aula...) Identificación de materias escolares, aunque a veces no por el nombre correcto. Incorporación del uso de libros frente a la utilización de fichas. Desaparición de la asamblea en la mayoría de los casos.</p>
--	---

a sus familias (Asoc. Maestros Rosa Sensat, 2004), solicitamos a los de primero de Educación Primaria que ofrecieran un consejo a los de último curso de Educación Infantil de cara a su adaptación a la educación obligatoria. Sus respuestas giraron en torno a la importancia de la regulación conductual, a “portarse bien” y al conocimiento de las normas escolares “para evitar problemas”. Enfatizan algunos requisitos básicos como saber escuchar, trabajar en silencio, y saber leer y escribir, asociando el rendimiento académico al hecho de realizar con éxito las tareas escolares.

Elementos facilitadores de la transición: la relación entre etapas educativas y el diseño de actividades que favorezcan el tránsito

a) Maestros

Las adecuadas relaciones entre ambas etapas educativas y el diseño de actividades que favorezcan la transición escolar son entendidos por los maestros entrevistados como elementos facilitadores de la adaptación al cambio que experimentan los niños, si bien, la totalidad de los maestros coinciden en señalar que, aun existiendo alguna actividad planificada conjuntamente entre ambas etapas, no existen programas elaborados o proyectos para favorecer la transición escolar.

Asimismo, los maestros son sensibles a la importancia que conceden los niños al mantenimiento de las amistades entre iguales. Una práctica que se realiza en uno de los centros escolares estudiados consiste en preguntar a los niños

con qué tres amigos desearían estar el curso próximo. El tener en cuenta, al menos parcialmente sus preferencias, contribuye a disminuir la ansiedad del niño, ya que a pesar de reestructurar los grupos, cada pequeño se asegura el poder seguir manteniendo algunos vínculos de amistad.

b) Familias

Las familias manifiestan no sentirse involucradas en este tipo de actividades, aunque la mayoría de ellas comentan la necesidad de transmitir a sus hijos mensajes positivos ante los cambios que van a experimentar. Así lo plantea una madre:

“He intentado transmitirle todo el verano: “qué bien, vas a cambiar, vas a estar con otros niños, y vas a hacer nuevos amigos””.

6. Discusión y conclusiones

El inicio en la escolaridad obligatoria es un proceso de transición complejo que involucra al profesorado, a las familias y a los niños.

Los resultados que nos ofrece el presente estudio ponen de manifiesto que la transición escolar es entendida por los docentes como un proceso de desarrollo madurativo vinculado a la necesidad de adaptarse, tanto por parte de niños como de educadores, a cambios significativos dentro del entorno escolar. Las familias, por su parte, conciben el inicio de la escolarización obligatoria como la disminución de la dependencia del niño respecto del adulto si bien, esta consideración contrasta con afirmaciones por parte de algunas madres que manifiestan un incremento significativo del apoyo y seguimiento escolar de sus hijos que les lleva, incluso, a modificar sus dinámicas familiares.

El contraste realizado entre las perspectivas mantenidas por los docentes de ambas etapas educativas ha puesto de manifiesto que existen

discordancias entre el pensamiento de ambos acerca lo que entienden por “estar preparado” para la educación obligatoria, que evidencian la necesidad de establecer una coordinación sustentada en una reflexión conjunta sobre el proceso de transición escolar. En esta reflexión compartida sería interesante incorporar a las familias, con el objeto de implicarlas de forma activa en ese proceso de transición.

A pesar de que los docentes son conscientes de la existencia de discontinuidades entre ambas etapas, que afectan a diferentes tipos de elementos de carácter didáctico y organizativo, así como de las repercusiones negativas que pueden producir en los pequeños, se constata que resulta poco habitual la incorporación de actividades planificadas con el objeto de mitigar esas disfunciones. Las familias, conscientes de la importancia del tránsito, asumen el rol de transmitir a sus hijos mensajes positivos en torno al cambio e inicio de la etapa de Educación Primaria.

La visión infantil enfatiza el interés que tienen los pequeños por conocer el nuevo entorno escolar antes del inicio de curso, así como a sus nuevos profesores y las normas escolares, lo que favorecería su sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar. Asimismo, tanto niños como docentes, confieren importancia al mantenimiento de las amistades con el objeto de facilitar su adaptación escolar. Ello contribuiría a un adecuado bienestar emocional y a su mejor aprendizaje escolar.

Los resultados evidencian la necesidad de escuchar a todos los implicados en el proceso de transición escolar. En este sentido, las familias y, sobre todo los niños, son los agentes más silenciados a pesar de que las primeras dicen estar interesadas en participar y los segundos sugieren interesantes aportaciones vitales en consonancia

con sus necesidades, validando o ampliando la visión adulta sobre el proceso de transición educativa. Poder recoger la visión de los pequeños en relación a temas que les afectan permitirá tener una visión más completa de la realidad estudiada, pudiendo reducir el sesgo propio de los estudios que recogen en exclusividad la perspectiva adulta.

Dirección para la correspondencia: Ana Castro. Departamento de Educación. Universidad de Cantabria. Edificio Interfacultativo. Avd. Los Castros s/n 39005 Santander – Cantabria. Email: castroza@unican.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.IV.2012

Bibliografía

- ARGOS, J., EZQUERRA, M.P. Y CASTRO, A. (2011a) Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil, *Revista Educación XX1*, 14: 1, pp. 135-156.
- ARGOS, J., EZQUERRA, M.P. Y CASTRO, A. (2011b) Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones educativas entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, *Revista Iberoamericana de Educación* 54: 5. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf>
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of Human Development*, (Cambridge, Harvard University Press).
- BROSTRÖM, S. (2002) Communication and continuity in the transition from kindergarten to school, en FABIAN, H. y DUNLOP, A.W. (Eds.). *Transitions in the early years* (London, RoutledgeFalmer) pp. 52-63.
- BRUNER, J. (1996) *The culture of education* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- BULKELEY, J. y FABIAN, H. (2006) Well-being and belonging during early educational transitions, *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, pp. 18-31.
- CAMPBELL-CLARK, S. (2000) Work/family border theory: A new theory of work/family balance, *Human Relations*, 53: 6, pp. 747-770.
- CHAN, W.L. (2010) The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong, *Early Child Development and Care*, 180: 7, pp. 973-993.
- CHRISTENSEN, P., y PROUT, A. (2002) Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children, *Childhood*, 9:4, pp. 477-497.
- CORSARO, W, y MOLINORI, L. (2000) Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy, en CHRISTENSEN, P y JAMES, A. (Eds.), *Research with children. Perspectives and Practices*, (London, Falmer Press) pp. 179-201.
- DALHBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives* (London and Philadelphia, PA: Falmer Press).
- DOCKETT, S. y PERRY, B. (2005) Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175:6, pp.507-521.
- DOCKETT S y PERRY B. (2009) Readiness for school: a relational construct, *Australasian Journal of Early Childhood*, 34:1, pp. 20-26.
- ELDER, G. (1994) Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course, *Social Psychology Quarterly*, 57:1, pp. 4-15.
- FABIAN, H. (2000) Empowering children for transitions. Paper presented at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London.
- FABIAN, H. y DUNLOP, A. W. (eds.) (2002) *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education* (London, Routledge Falmer).
- FABIAN, H. y DUNLOP, A. W. (2006) Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, (Paris, UNESCO).
- FEATHERSTONE, S. (2004) Smooth Transitions. *Nursery World*, 27 May, 104: 3919, pp. 14-15.
- FIELDING, M. (2011) La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el

La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria:...

- aprendizaje intergeneracional, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 1, pp. 31-61.
- GAIRÍN, J. (2005) El reto de la transición entre etapas educativa, *Aula de Innovación Educativa*, 142, pp. 12-17.
- GIMENO, J. (2007) La diversidad de la vida escolar y las transiciones, en ANTÚNEZ, S. (Coord.) *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas* (Barcelona, Graó) pp.13-22.
- GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza* (Amorrortu, Buenos Aires).
- GRIEBEL, W. y NIESEL, R. (2000) The children's voice in the complex transition into kindergarten and school. Paper presented at the 10th Annual Conference of the European Early Childhood Educational Research Association, London, UK.
- HINDMAN, A, SKIBBE, L. y MORRISON, F. (2011) An examination on teacher's practices and their unique contributions to children's early academic outcomes, en LAVERICK D. M. y RENCK M. (ed.) *Transitions to Early care and Education. International Perspectives on making schools ready for young children* (USA, Springer) pp.57-73.
- JAMES, A, y PROUT, A. (1990) A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems, en JAMES, A, y PROUT, A (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (London, Falmer Press), pp.7-33.
- LARA-CINISOMO, S., FULIGNI, A.S., SHARON, R., HOWES, C., y KAROLY, L. (2008) Getting ready for school: An examination of early childhood educators belief systems, *Early Childhood Education Journal*, 35, 4, pp. 343-349.
- MARGETTS, K. (2000) Indicators of children's adjustment to the first year of schooling, *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 7: 1, pp. 20-30.
- MARGETTS, K. (2006) "Teachers should explain what they mean": *What new children need to know about starting school*. Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference, Reykjavik, Iceland, 30 August-2 September 2006.
- MARGETTS, K. (2008) *Transition to school: What children think about how it works and how it is going to be different things*. Summary of paper presented at the 18th EECERA Conference – Stavanger, 2 Sept - 6 Sept 2008.
- MCINTYRE, L. L., ECKERT, T. L., FIESE, B. H., DIGENNARO, F. D., y WILDENGER, L. K. (2007) The transition to kindergarten: Family experiences and involvement, *Early Childhood Education Journal*, 35, pp. 83–88.
- O'KANE, M. y HAYES, N. (2006) The Transition to School in Ireland: Views of Preschool and Primary School Teachers, *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, pp. 4-16.
- PIANTA, R., KRAFT-SAYRE, M., RIMM-KAUFMAN, S., GERCKE, N., y HIGGINS, T. (2001) Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention, *Early Childhood Research Quarterly*, 16, pp. 117–132.
- PRAMLING-SAMUELSSON, I., y SHERIDAN, S. (2001) Children's conceptions of participation and influence in preschool: a perspective on pedagogical quality, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2: 2, pp. 169–194.
- PUNCH, S. (2002) Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9:3, pp. 321-341.
- RAMEY, S. L., LANZI, R. G., PHILLIPS, M. M., y RAMEY, C. T. (1998) Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school, *Elementary School Journal*, 98: 4, pp. 311–327.
- RIMM-KAUFMAN, S. E., y PIANTA, R. C. (2000) An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, pp. 491-511.
- RIVAS, S. (2007) La participación de las familias en la escuela, **revista española de pedagogía**, 65:238, pp. 559-574.
- ROBERTSON, J. (2000) Drawing: Making thinking visible, en SCHILLER, W. (ed.). *Thinking through the arts*, (Amsterdam, Harwood Academic Publisher) pp. 154-162.
- SCHULTING, A.B., MALONE, P.S. y DODGE, K.A. (2005) The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes, *Development and Psychopathology*, 41: 6, pp. 860-871.

VAN GENNEP, A. (1996) *Los ritos de paso* (Madrid, Taurus).

WEBB, J., SCHIRATO, T. y DANAHER, G. (2002) *Understanding Bourdieu*. (London, Sage Publications).

WILDENGER, L., y MCINTYRE, L. (2011) Family concerns and involvement during kindergarten transition, *Journal of Child and Family Studies*, 20: 4, pp. 387-396.

WOODHEAD, M., y BROOKER, L. (2008) A sense of belonging, *Early Childhood Matters*, 111, pp. 3-6.

Resumen:

La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado.

La transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria representa para los niños un cambio importante pero que no siempre es contemplado con la consideración que merece. Diversas investigaciones han constatado la trascendencia que tiene para los pequeños, de cara a su futuro escolar, el poder experimentar positivamente ese tránsito.

En el presente trabajo analizamos la perspectiva mantenida por maestros, familias y pequeños acerca de ese proceso de transición, entendiendo que escuchar la voz de la infancia sobre algo que le incumbe directamente nos ayudará a obtener una visión más completa de esta realidad y a evitar el sesgo inherente a los estudios sustentados sólo en la perspectiva adulta.

Descriptores: Transiciones educativas, Educación Infantil, Educación Primaria, Perspectiva infantil; Perspectiva adulta.

Summary:

The transition between early childhood education and primary education: children, families and teachers' views

The educational transition between Early Childhood Education and Primary Education is an important change for children that is not always considered with the importance that it deserves. Various researches have verified that undergoing this transition successfully has for their academic future.

In this research we analyze the teachers, families and children's views about this transition process, taking into consideration that listening the children's voice about a topic that directly affects them will help us obtain a more complete vision of this reality and avoid the bias inherent to those studies just based on the adult view.

Key words: Educational transitions, Early Childhood Education, Primary Education, Children's views, Adult's views.