



**Facultad de
Educación**

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO ACADÉMICO 2018-2019**

**CONSTRUYENDO NUESTRA PROPIA
HISTORIA: LA TRANSICIÓN A LA
EDUCACIÓN PRIMARIA EN BOCA DE
NIÑOS.**

**BUILDING OUR OWN HISTORY: THE TRANSITION
TO PRIMARY EDUCATION IN CHILD'S MOUTH.**

Autora: Andrea San Román Olmo

Directora: Ana Castro Zubizarreta

08 de julio de 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Revisión de la literatura/marco teórico	4
3.1 Conceptualización de la transición educativa	4
3.2 Las claves para un adecuado tránsito entre etapas: coordinación, continuidad y coherencia.	8
3.3 Escuchar las voces de la infancia: clave para una buena transición interetapas	12
4. Marco empírico: descripción de la investigación	15
4.1 Objetivos de la investigación.....	15
4.2 Diseño de la investigación y método.....	16
4.3 Contexto y participantes.....	17
4.4 Técnicas de recogida de información.....	18
4.5 Procedimiento	20
4.6 Análisis de datos	22
5. Resultados	23
6. La producción final	43
7. Conclusiones.....	44
8. Bibliografía	47
9. Anexos	54

1. RESUMEN

La presente investigación busca dar a conocer la perspectiva infantil en relación al proceso de transición que tiene lugar entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Mediante esta, se buscará incidir en diferentes aspectos como la importancia que los niños conceden al proceso de transición educativa, los cambios que perciben entre la etapa de Educación infantil y la etapa de Educación Primaria, así como, los desafíos que encuentran al afrontar este proceso de transición en el que se ven inmersos. En este estudio hemos contado con la participación de 18 niños y niñas del último curso de Educación Infantil de un colegio de titularidad pública de Cantabria. La mirada infantil ha sido recogida a través de un enfoque cualitativo utilizando la técnica del enfoque mosaico, que ha permitido otorgar gran valor tanto a sus narraciones como creaciones artísticas y respetar los diferentes lenguajes que tiene la infancia. La mirada individual de los niños ha sido puesta en común en el aula a través de asambleas que sirvieron para la confección de un cuento creado entre todos los participantes, cuya temática era la transición educativa de unos pequeños y que ha servido como instrumento clave para favorecer y apoyar una transición adecuada. La práctica desarrollada ha favorecido el bienestar emocional de los niños y un ajuste de sus expectativas ante el cambio hacia la escolaridad obligatoria.

Palabras clave: transición educativa, Educación Infantil, Educación Primaria, bienestar emocional, perspectiva infantil.

Abstract

This research seeks to raise awareness of the child's perspective in relation to the transition process that takes place between the stages of Early Childhood and Primary Education. With this research, will seek to influence different aspects such as the importance that children attach to the educational transition process, the changes they perceive between Early Childhood Education and Primary Education, as well as the challenges they face during this

process in which they are immersed. In this study, we counted with the participation of 18 children of the last year of early childhood Education of a public school of Cantabria. The child's view has been collected through a qualitative approach using the technique of the mosaic, which has allowed to give great value to both their stories and artistic creations and respecting the different child's languages. The individualistic view of the children has been shared in the classroom through assemblies that were used to create a story among all the participants whose theme was the educational transition of some children and which has served as a key instrument to favour and support an adequate transition. The developed practice has favoured the emotional well-being of the children and an adjustment of their expectations before the change towards compulsory schooling.

Key words: educational transition, Early Childhood Education, Primary Education, emotional well-being, children's views.

2. INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace del interés surgido fruto de la observación directa durante mi experiencia en prácticas en centros educativos, donde uno de los aspectos que más captó mi atención fue la relación establecida entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

El centro contaba con dos edificios que diferenciaban la etapa de Educación Infantil y la de Educación Primaria, lo que favorecía la escasez de relaciones entre los profesionales de ambas etapas. Sus intercambios se limitaban a las reuniones establecidas, las cuales permitían vislumbrar la falta de coordinación y de interés por otorgar continuidad entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Los docentes de ambas etapas contaban con una manera de trabajar caracterizada por un fuerte individualismo que impedía poner en marcha procesos de coordinación o formas de trabajo que velasen por otorgar una mayor continuidad entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Esta situación me llevó a valorar y reflexionar sobre cómo afectaría este hecho a la

transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, así como a los pequeños que debían hacer frente a dicho cambio.

La transición entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria es uno de los cambios más importantes de los que tienen lugar en la infancia (Castro, Ezquerra y Argos; 2012). De su correcto desarrollo depende el posterior éxito en la etapa de Educación Primaria, puesto que se trata de un momento crítico que puede llegar a repercutir en el aprendizaje del niño (Featherstone, 2004), así como en su bienestar emocional.

Para asegurarnos de que los pequeños afrontan con éxito dicho tránsito debemos llevar a cabo acciones que faciliten el proceso de transición, estableciendo nexos de continuidad entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria que favorezcan el desarrollo integral y equilibrado del alumnado (Tamayo, 2014).

Pero además, debemos llevar a cabo un cambio de mirada sobre la infancia que nos permita otorgar a los pequeños la oportunidad de expresar su opinión con respecto a aquellos temas que afecten a sus propias vidas. De este modo, reconoceremos su capacidad de actuar e intervenir en los contextos donde se desenvuelve y en los cuales es experto (Harcourt y Einarsdottir, 2011). Esto resulta verdaderamente importante, puesto que sin sus aportaciones no podremos ofrecer una educación de calidad y ajustada a la realidad que experimentan los niños en las aulas.

Por ello, esta investigación tiene el propósito de recoger la visión infantil sobre el proceso de transición que ocurre entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria aumentando así las investigaciones previas (Margetts, 2008; Loizou, 2011; Recchia y Dvora-kova, 2012; Kocyigit, 2014; Castro, Argos y Ezquerra, 2015; Fontil y Petrakos, 2015; Sierra, 2016) sobre dicha temática. Esto nos permitirá tener un mayor conocimiento sobre aquellos aspectos clave a la hora de garantizar una mayor continuidad y coherencia entre ambas etapas favoreciendo el éxito de las transiciones educativas y el bienestar emocional de los más pequeños.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA/MARCO TEÓRICO

A continuación, se va a llevar a cabo un análisis en torno a la literatura existente en materia de transición educativa con la finalidad de conceptualizar dicho término, resaltando la incidencia de este proceso en el bienestar emocional del niño, así como el valor de la coordinación, continuidad y coherencia para asegurar que este se realice con éxito.

3.1 *Conceptualización de la transición educativa*

A lo largo de nuestra vida debemos enfrentarnos a distintos tránsitos entre las etapas que van secuenciando esta. La primera infancia está marcada por múltiples e importantes cambios a nivel evolutivo, social e institucional, los cuales representan tanto desafíos como oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento de los pequeños. Su importancia deriva de sus implicaciones en el bienestar inmediato y en sus efectos a largo plazo (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

El término *transición* cuenta con una extensa variedad de significados, lo que dificulta que sean recogidos bajo una única definición. Partiendo de una acepción inclusiva, Vogler, Crivello y Woodhead (2008) proponen una definición genérica y exponen que “las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida” (p. 10). Además, añaden que dichos acontecimientos suelen estar ligados a distintos cambios en las actividades, los roles o en las relaciones personales, así como en relación con el uso del espacio físico y social o modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente.

Estos mismos autores subrayan que estos procesos requieren ajustes significativos a nivel psicosocial y cultural, los cuales deben fijar su foco de atención en las dimensiones cognitivas, sociales y emotivas. Además deberán tener en cuenta el valor, la naturaleza y causa de la transición, la resiliencia de los afectados y, finalmente, el grado de cambio y la continuidad en las experiencias vividas (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Dichas transiciones vitales se ven reflejadas en el ámbito educativo, el cual está marcado por diferentes tránsitos entre las fases que conforman nuestro sistema educativo. Estas transiciones de carácter educativo, cuentan con un gran protagonismo y adquieren un significado especial (Argos, Ezquerria y Castro, 2019).

Dentro del término transición, encontramos dos formas específicas, las transiciones verticales y horizontales (Kagan y Neuman, 1998). En el ámbito educativo predominan estas primeras, las cuales se relacionan con los movimientos verticales que se producen en el contexto de la escolarización regular, como sucede en el caso de la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria.

Por tanto, podemos concluir que el término *transición educativa* hace referencia al cambio al que deben hacer frente los alumnos al pasar de una fase educativa a otra a través del tiempo (Fabian y Dunlop, 2002). Durante este proceso, los niños y niñas se encuentran ante el desafío de afrontar distintos cambios asociados a las relaciones sociales, los estilos de enseñanza, el ambiente, y de la organización del espacio y tiempo de los contextos de aprendizaje, así como de este en sí. Todo ello, unido al aumento progresivo de demandas, dota de gran intensidad e importancia al proceso (Fabian y Dunlop, 2006; Castro, Argos y Ezquerria, 2015).

Como recoge Chan (2010), la transición en el contexto escolar es uno de los cambios más importantes a los que tiene que hacer frente un niño durante su infancia. Idea a la que se suman otros autores (Dockett y Perry, 2004; Fabian y Dunlop, 2006), al afirmar que el tránsito hacia la etapa de Educación Primaria es percibido como una de las transiciones más importantes en la vida del niño y un importante reto de la primera infancia.

Fabian y Dunlop (2006) afirman que las transiciones educativas están marcadas por una intensa y acelerada demanda de desarrollo cuyos efectos a largo plazo pueden influir en las experiencias de aprendizaje y en el rendimiento académico posterior, y es que el hecho de que dichas transiciones se afronten

con éxito repercutirá directamente en la adaptación del niño ante las nuevas exigencias del entorno escolar (Fabian y Dunlop, 2002).

Por tanto, es relevante valorar que la transición no solo afecta al niño en los primeros meses de esta nueva situación, sino que puede tener un impacto mayor a largo plazo, debido a que el grado de éxito con el que afronte esta primera transición repercutirá en sus experiencias posteriores (Fabian y Dunlop, 2002; Dunlop y Fabian, 2003). La transición entre estas etapas es considerada crítica por Featherstone (2004), quien opina que puede tener consecuencias sobre el aprendizaje de lo más pequeños.

Además, las transiciones tienen repercusión en los procesos emocionales, afectivos y sociales del niño (Gairín, 2005). Es por ello que autores como Fabian y Dunlop (2006) señalan la importancia de asegurar que las transiciones se lleven a cabo con éxito para preservar el bienestar emocional del niño, además de como garantía para que sufran menores dificultades con posterioridad.

Se debe valorar que la falta de bienestar emocional limita la capacidad del niño para construir relaciones, así como de ser partícipe activamente de su vida y aprendizaje. El bienestar emocional viene determinado por un sentido positivo de uno mismo, autoconfianza, seguridad. (Bulkeley y Fabian, 2006).

Dockett y Perry (2014) y Margetts (2014) señalan que la transición se da por concluida cuando el niño consigue experimentar una fuerte sensación de bienestar, así como de pertenencia al nuevo contexto y de relación con los otros.

La transición entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria podría no ser vista como un hito tan importante si lo comparamos con la transición a la escuela y entre otras fases de la educación, pero el cambio en la filosofía pedagógica entre estas etapas puede causar confusión debido a la discontinuidad del aprendizaje (Fabian y Woodcook, 2004).

En palabras de Gairín (2005), la transición entre etapas educativas puede ser vista como una oportunidad o un problema educativo. El carácter

problemático de las transiciones educativas viene dado por los cambios que supone a nivel contextual, normativo y de orientación de la formación.

El cambio de etapa supone asumir un nuevo comienzo donde los pequeños deben hacer frente una gran cantidad de novedades, lo que les concederá la oportunidad de conocer a nuevas personas y adquirir diferentes aprendizajes. Pese a que este cambio puede resultar emocionante para ellos, en algunos casos también puede provocar confusión o ansiedad en el niño. Fisher (1996), afirma que los niños pueden sentirse descontentos, desorientados e inhibidos. Esto, según Kienig (2002), puede derivar en problemas de comportamiento que influyen directamente en el compromiso, la motivación y las relaciones.

El proceso de adaptación, fruto de la transición, debe ser visto como algo positivo, un momento que da cabida al descubrimiento y la transformación. Pese a esto, suele estar marcado por ciertas inquietudes sobre cómo afrontar el cambio, la creación de expectativas o el miedo que presentan docentes y familias sobre la capacidad que posee el niño para hacer frente a lo que dicha transición conlleva (Firth, Couch y Everiss, 2009).

En cambio, otros autores (Page, 2000; Gairín, 2005) sugieren que permitir que los niños experimenten esta discontinuidad entre etapas es beneficioso de cara a asimilar otras discontinuidades de la vida y el aprendizaje. Para dichos autores la continuidad es tan deseable como la discontinuidad, ya que perciben la transición escolar como una oportunidad de aprendizaje para el niño, que favorece que el estudiante aprenda a hacer frente a la adversidad, a adaptarse a diferentes ambientes y a establecer nuevas relaciones.

Gairín (2005) afirma que ofrecer una educación de calidad exige llevar a cabo las transiciones de manera organizada con el fin de reducir al mínimo los inconvenientes que de ellas se derivan, por lo que lograr una correcta transición pasa por asumir una filosofía colaborativa y poner en valor los aprendizajes derivados de experiencias previas.

3.2 Las claves para un adecuado tránsito entre etapas: coordinación, continuidad y coherencia.

El éxito de las transiciones educativas reside en varios aspectos clave, entre los que cabe destacar la articulación o coordinación, la continuidad y la coherencia, los cuales serán tratados a continuación.

Algunos autores, como Margetts (2000), afirman que para hacer frente a los tránsitos educativos, los programas que se pongan en marcha deben estar basados en hacer sentir mejor a los niños y niñas mediante la familiarización de este con la nueva situación, así como en la información otorgada a las familias sobre la nueva etapa y el conocimiento que debe poseer el cuerpo docente sobre el desarrollo y experiencias previas del propio alumnado.

También es importante valorar que, según Fabian (2002), el éxito a la hora de hacer frente a nuevas transiciones se verá influenciado por los resultados de las transiciones previas, por lo que es indispensable estar en conocimiento de cómo se desarrollaron estas.

Por todo ello, todas las transiciones deben estar sustentadas en estrategias planificadas que involucren a todos los agentes educativos, lo que incluye tanto a la familia como a los docentes y al centro educativo. Esto permitirá garantizar la continuidad entre las etapas y velar porque las necesidades del niño sean respetadas y cubiertas (Bulkeley y Fabian, 2006).

Es de gran importancia recordar que la transición tiene lugar en un pequeño espacio de tiempo, durante el cual el niño no tiene una gran evolución en su desarrollo, ya que este no es un proceso fragmentado en etapas educativas. Por ello, los niños y niñas de ambas etapas se encuentran en la misma fase de desarrollo y cuentan con características similares. Así lo manifiesta una docente de Educación Infantil al afirmar que los niños no pasan a convertirse en adultos en dos meses y medio (Argos, 1998).

En consecuencia, autores como Bowman (1993) ponen de manifiesto la necesidad de que ambas etapas se coordinen y compartan conocimiento y metodologías con la finalidad de dar continuidad y coherencia al aprendizaje.

El término *continuidad* es entendido por Zabalza (1993) como una unión entre partes, una conexión entre distintos espacios, agentes o tiempos educativos, la cual requiere de intercambios, comunicación e interacción entre dos partes conectadas que tienen la capacidad de modificarse y condicionarse la una a la otra. Por su parte, Argos, Ezquerria y Castro (2019) denominan el término continuidad como un medio o condición necesaria para poder llevar a cabo los procesos de transición educativa de forma adecuada.

Dentro de este concepto varios autores (Argos, 1998; Rangel, 2011; Volger, Crivello y Woodhead, 2008; Argos, Ezquerria y Castro; 2019) señalan dos tipos de continuidad: la horizontal o sincrónica y la vertical o diacrónica.

Argos, Ezquerria y Castro (2019) definen la *continuidad horizontal* como un término que nace de la acción educativa entendida como un proceso donde son partícipes todos los agentes educativos, no solo las instituciones educativas. Desde esta visión del espacio educativo, es un entramado globalizado y se valora la coordinación con los contextos socio-familiares del niño para garantizar una educación de calidad basada en las experiencias derivadas de los contextos vitales del niño.

Puesto que las transiciones son un hecho inevitable en la trayectoria educativa del alumno, todos los agentes educativos deben asegurarse de que estas se desarrollan de forma gradual y paulatina. El hecho de que estos cambios impliquen a toda la comunidad educativa pone de manifiesto la necesidad de que se aborden desde una perspectiva comunitaria que facilite una continuidad armónica entre las etapas educativas (Fiuza y Sierra, 2014). Partiendo de la teoría ecológica elaborada por Bronfenbrenner (1979), debemos valorar que todos los sistemas en los que el niño se ve inmerso influyen en la adaptación al proceso de transición.

Algunas iniciativas, como el Proyecto de Investigación “A Estrada Sin Fronteras Educativas” llevado a cabo durante el curso 2012-2013, han ido un paso más allá poniendo en relieve la necesidad de que se lleven a cabo acciones que involucren a la comunidad local y sus instituciones socio-educativas con el objetivo de continuar en el ámbito local con las iniciativas nacidas en la escuela. De esta manera, se llevó a cabo un proyecto conjunto dirigido a diseñar y compartir una postura comunitaria sobre las transiciones educativas en la localidad de A Estrada. Fruto de este trabajo, surgió una nueva cultura basada en la participación colectiva en acciones de cambio y mejora, donde los centros educativos se convirtieron en unidades organizativas con unos mismos criterios comunes que facilitarían la transición entre culturas educativas garantizando la continuidad y coherencia en la trayectoria educativa del alumnado (Fiuza y Sierra, 2014).

Siguiendo con esta doble acepción del término, encontramos la *continuidad vertical*, la cual se basa en dos grandes ideas. Por un lado, supone abandonar la idea reduccionista de que el desarrollo infantil tiene unas fronteras delimitadas y marcadas, para verlo como un proceso de despliegue de competencias de carácter concéntrico-expansivo (Argos, Castro y Ezquerra, 2019). Esto alude a la necesidad de valorar que el cambio entre etapas no está ligado a un mayor desarrollo evolutivo.

Por otro lado, este tipo de continuidad requiere de un currículo continuo e integrado que, pese a respetar y adaptarse a las peculiaridades de los pequeños, permita seguir una misma línea de actuación y concepción pedagógica (Argos, Castro y Ezquerra, 2019). Se trata de una visión del sistema educativo como un todo integrado y no como un camino secuenciado en partes y con diferentes concepciones educativas que dificultan la coherencia y, en consecuencia, la calidad educativa.

Entre los retos necesarios para facilitar la transición entre etapas educativas, Castro, Ezquerra y Argos (2012) señalan como primero de ellos la necesidad de comprender que la *continuidad* y *articulación* entre etapas, tanto vertical como horizontal, no es solo una necesidad a nivel normativo-prescriptivo,

sino también una oportunidad para integrar las dos etapas educativas en un proceso educativo único y, a su vez, un problema desde el punto de vista de su complejidad.

En palabras de Punch (2002), para que el proceso de transición se lleve a cabo con éxito y de manera positiva, se requiere de un sistema educativo bien articulado. De esta idea se desprende que la tarea de potenciar la continuidad educativa solo puede darse mediante el trabajo en equipo, lo cual requiere abandonar las formas de trabajo propias de la cultura individualista adoptada por algunos docentes.

La *articulación* es, según Rangel (2011), un proceso que tiene la finalidad de otorgar unidad a distintas ideas y acciones facilitando la cohesión, coherencia y continuidad necesarias para lograr un correcto tránsito entre las distintas etapas educativas. Idea compartida por Aguerro *et al.* (2002), quien afirma que la articulación supone desarrollar propuestas escolares que den la continuidad necesaria a los pequeños para desarrollarse en todas sus dimensiones.

Algunas investigaciones, como las realizadas por Argos, Ezquerro y Castro (2011b; 2018), muestran el consenso entre los principales agentes educativos al señalar una buena coordinación entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria como uno de los elementos facilitadores durante el proceso de transición. De igual modo, los docentes en formación también subrayan la importancia de esta actuación conjunta dentro de los procesos de transición como mecanismo para asegurar una formación integral del niño y una educación de calidad.

Dentro del marco legislativo de nuestro país, encontramos referencias a dicha *coordinación* entre las etapas educativas como elemento favorecedor de los procesos de transición. Pese a esto, y como revelan los datos de la investigación llevada a cabo por Argos, Ezquerro y Castro (2011b; 2018), un tercio del personal docente que participó en dicha investigación considera que la coordinación entre etapas es escasa, incluso inexistente, en sus centros.

Además, la mitad de los participantes hace visible la necesidad de crear programas que aborden la transición educativa. De igual manera, los futuros docentes revelan con sus respuestas la falta de coherencia entre el pensamiento docente y las acciones puestas en marcha, ya que durante su estancia en los centros no han presenciado ningún tipo de acción conjunta entre las dos etapas.

Como hemos podido comprobar, todos los agentes educativos deben estar involucrados en acciones encaminadas a favorecer la transición interetapas, pero no debemos olvidar que dichas acciones deben nacer de las necesidades de los verdaderos protagonistas, las cuales sólo podremos reconocer mediante la escucha de sus propias voces y permitiendo que expresen sus sentimientos y opiniones.

3.3 Escuchar las voces de la infancia: clave para una buena transición interetapas

En los últimos años, dentro del ámbito educativo, se ha producido un auge del interés por escuchar a la infancia. Esto se debe a que ha emergido una nueva concepción sobre el niño donde este es considerado como un actor social de pleno derecho (Argos, Ezquerro y Castro, 2011a), en palabras de Castro y Manzanares (2015) “un sujeto activo, competente y experto en su propia vida” (p. 923).

Así lo recoge, en sus artículos 12, 13 y 14, la Convención de los Derechos de la Infancia (ONU, 1989). En ellos se reconoce que el niño tiene derecho a participar en las decisiones que afectan a su vida y a poder expresar su propia opinión libremente, la cual debe ser escuchada y respetada por los adultos. Pese a este reconocimiento, su desarrollo efectivo queda limitado y difuminado en la práctica diaria, donde no es respetado por los adultos, quienes tienden a silenciar e infravalorar la voz de la infancia (Castro y Manzanares, 2015).

Las dificultades derivadas del poco respeto hacia estos derechos básicos fueron uno de los motivos para elaborar las *Observaciones Generales* del Comité de los Derechos del Niño (2005), donde se recogen algunas sugerencias para asegurar el cumplimiento de dichos derechos. Entre estas recomendaciones,

cabe resaltar la Observación General nº 7 (ONU, 2005), la cual pone su foco de atención en el respeto hacia las opiniones e intereses del niño, así como en la capacidad de este para tomar decisiones y expresar sus propios sentimientos, deseos e ideas mucho antes de adquirir el lenguaje.

Desde las escuelas Reggio Emilia se desarrolló una pedagogía basada en la escucha, por la cual se reconocía al niño como protagonista y constructor de su propia vida, lo que le otorga derecho a opinar y decidir en aquellos asuntos que afecten a su vida. Para ello proponen construir contextos donde el niño pueda expresarse mediante sus cien lenguajes.

Basándose en esta pedagogía, Rinaldi (2001) nos muestra el beneficio mutuo que supone para niño y adulto este ejercicio de escucha. Mediante este, la infancia puede expresar sus emociones y miedos, lo que a su vez favorecerá que seamos capaz de afrontar los nuestros. Otro de sus beneficios es el de recoger las respuestas que nos permitan nutrir nuestro conocimiento y encontrar una nueva manera de escuchar a la infancia.

Entre sus múltiples beneficios, según Argos, Ezquerro y Castro (2011a), escuchar la voz de la infancia permite al investigador tener acceso a una visión más amplia sobre la realidad educativa, ya que rompe con la hegemonía de la visión adulta y da poder a una voz hasta entonces silenciada. No se deben pasar por alto las limitaciones que encuentra el adulto para dar sentido al mundo infantil ya que, como afirma Punch (2002), el adulto no tiene capacidad para volver a la infancia, y por tanto, no puede comprender su imaginario.

Ante esta situación, y teniendo presentes los beneficios de la escucha a la infancia, cabe destacar el papel de la escuela de Educación Infantil como agente clave en la formación de ciudadanos democráticos ya que se trata de un contexto privilegiado para promover la escucha y la participación de la infancia. Además, es el contexto ideal para que los pequeños aprendan cuáles son sus derechos y deberes, tanto individuales como grupales (Castro y Manzanares, 2015).

Algunos estudios previos han recogido la perspectiva infantil sobre el proceso de transición educativa. Entre ellos encontramos el realizado por

Dockett y Perry (1999) en Australia, cuyos resultados evidencian la importancia que le otorgan los niños y niñas a las relaciones socio-afectivas, a las nuevas normas de comportamiento y la ayuda del adulto como claves para el tránsito interetapas. Estos mismos autores llevaron a cabo una investigación en el año 2005 para analizar el significado y representación que daban los pequeños al proceso de transición. En dicha investigación, determinaron el valor que adquieren ciertos contextos o espacios en las experiencias de los pequeños.

En Suecia, Sheridan y Pramling (2001) analizaron la visión del alumnado y sus experiencias sobre el proceso de toma de decisiones determinando que para los niños y niñas que se encuentra dentro del proceso de transición resulta vital poder participar en la toma de decisiones.

Por su parte, Margetts (2006) basó su estudio en recoger recomendaciones y consejos de alumnos del primer curso de Educación Primaria sobre lo que necesitan los alumnos de Educación Infantil para afrontar la etapa de Educación Primaria con éxito. Sus resultados revelaron que los pequeños dan mayor valor a las habilidades pro-sociales. Esta misma autora llevó a cabo una nueva investigación en el año 2008 con el mismo propósito, cuyos resultados apoyan las conclusiones de su investigación anterior, ya que las respuestas aportadas son en su mayoría sobre las relaciones personales, normas de comportamiento y otras competencias sociales, emocionales y académicas.

En nuestro país, Argos, Ezquerro y Castro (2011a; 2011b; 2012; 2015) han centrado sus investigaciones en el estudio del proceso de transición escolar infantil, dando voz a todos los agentes implicados en este, y especialmente, a la infancia. Estos estudios se han centrado en recoger la mirada infantil sobre el proceso de transición y más concretamente, las continuidades y discontinuidades entre las distintas etapas abriendo así los caminos sobre los que trabajar para mejorar la continuidad interetapas.

Pese al aumento del interés en este campo de investigación, sigue siendo necesario llevar a cabo más estudios para conseguir una mayor profundización

en el tema. Más aún si valoramos que la transición educativa es una realidad cambiante que varía en función del contexto, el momento y los protagonistas de esta, lo que en palabras de Argos, Ezquerro y Castro (2019) lo convierte en una fuente de investigación inagotable, así como es una necesidad constante.

4. MARCO EMPÍRICO: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años, se ha visto incrementado el número de estudios realizados acerca de la transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, pero aún son escasos aquellos que tienen en cuenta las voces de la infancia, lo que sin duda resulta clave para comprender cómo viven el proceso de transición y mejorarlo en base a sus necesidades reales.

Por ello, la presente investigación se formula tratando de ampliar la información ya existente sobre dicho campo de estudio, los cuales han sido en su mayoría llevados a cabo por Argos, Ezquerro y Castro (2019) debido al escaso interés mostrado por desarrollar investigaciones en este ámbito a nivel nacional e internacional, pese a su gran importancia pedagógica.

A continuación se llevará a cabo una exposición detallada de los aspectos relativos a los objetivos, el diseño de la investigación, los participantes, la metodología utilizada y el procedimiento a seguir durante el desarrollo del estudio.

4.1 *Objetivos de la investigación*

Partiendo de la información anteriormente recogida en el marco teórico, así como en las investigaciones y opiniones de distintos autores previamente mencionados, se pretende llevar a cabo una nueva investigación sobre el proceso de transición educativa que tiene lugar entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Con dicha investigación, se quiere recoger la perspectiva que poseen los niños y niñas de Educación Infantil sobre la transición entre ambas etapas. Los objetivos específicos en los que se basa el trabajo de investigación son los siguientes:

- Descubrir la visión que poseen los pequeños sobre el proceso de transición entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Escuchar al niño promoviendo su derecho a ser tenido en cuenta y participar en la toma de decisiones que afecten a su propia vida.
- Identificar las expectativas, miedos, intereses y creencias de los niños y niñas con relación a la próxima etapa.
- Estudiar cómo afecta la transición educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria en el bienestar emocional del alumnado.
- Reconocer aquellas consignas que resultan clave a la hora de garantizar el bienestar emocional del niño ante su incorporación a la nueva etapa educativa.
- Identificar aquellas competencias o habilidades que los pequeños considera imprescindibles de cara a afrontar con éxito la etapa de Educación Primaria.
- Identificar las creencias relacionadas con las similitudes y diferencias que poseen los niños acerca de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

4.2 Diseño de la investigación y método

La investigación realizada ha seguido una serie de pasos. El primero de ellos fue realizar una revisión de la bibliografía existente sobre la temática que nos ocupa, así como de diversidad de investigaciones y estudios que aborasen dicho ámbito de estudio con la finalidad de justificar la propia investigación llevada a cabo.

Otro de los pasos fue establecer el enfoque metodológico que se quería seguir para la realización del estudio, decantándonos por un enfoque cualitativo, puesto que nos permite llevar a cabo un análisis de la realidad dentro de un contexto natural (Blasco y Pérez, 2007) y favorece la interpretación, por parte del investigador, de los significados de las acciones humanas de una manera reflexiva y en base a sus propios intereses (Quintanal y García, 2012). Otro de los motivos que han llevado a seleccionar dicha metodología es que favorece

que entre el investigador y el objeto de estudio se establezca un estrecha relación (Riesco, 2012).

Dentro de la metodología cualitativa, la investigación se define como un estudio de casos, puesto que se trata de un “*proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*” (Albert, 2007). Muestra de ello es nuestro deseo de acercarnos a la realidad de un único centro educativo.

4.3 Contexto y participantes

Para abordar la presente investigación se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico, ya que el proceso de selección realizado es intencional. Se ha seleccionado a un grupo de niños en función de distintos criterios como la disponibilidad y accesibilidad a los participantes y en base a unos intereses específicos (Sáez, 2017). Además, el proceso ha sido deliberado puesto que tanto el centro como los participantes han sido seleccionados en función de las características que presentaban.

Para el desarrollo de la investigación se ha escogido un grupo de niños y niñas de un colegio de titularidad pública perteneciente a la Comunidad Autónoma de Cantabria. En dicho centro se imparten las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, las cuales se sitúan en dos edificios diferenciados.

Como se ha dicho anteriormente, para su elección se tuvieron en cuenta distintos criterios como la disponibilidad y accesibilidad. El acceso al centro y el desarrollo del proceso investigador se vio favorecido por el hecho de que la investigadora estuviese realizando las prácticas de enseñanza en dicho centro. También se valoró la voluntariedad de participar en la investigación y el hecho de que en la escuela se imparte el 2º de ciclo de Educación Infantil.

Por otra parte, los participantes seleccionados para el desarrollo de la investigación son alumnos del Segundo Ciclo de Educación Infantil, más concretamente, del último nivel de esta etapa educativa. Se seleccionó a un total de 18 alumnos, 9 niños y 9 niñas, del total de 40 alumnos escolarizados en el nivel de 5 años de Educación Infantil.

La selección de los participantes se llevó a cabo basándonos en la disponibilidad y accesibilidad a esta, la cual fue favorable debido a que se trataba del curso donde la investigadora era tutorizada. También se tuvo en cuenta que debían ser niños y niñas que fuesen a realizar el tránsito entre Educación Infantil y Educación Primaria, por lo que se seleccionó a niños de una edad de entre 5 y 6 años.

Otros de los criterios valorados fueron la voluntariedad de los niños a participar durante todo el proceso investigador, así como el consentimiento informado a las familias y al equipo directivo del centro y tutora donde se dejaba constar los objetivos del estudio, fases, técnicas y resultados potenciales esperados señalando la posibilidad de tener acceso a toda la información que se generase a través de este proyecto. Así mismo, al ser un estudio que cuenta con la participación de los niños, se ha tenido muy presente que de los resultados se desprenda una influencia positiva en su vida.

4.4 Técnicas de recogida de información

Tradicionalmente, las investigaciones acerca de la infancia se han construido desde un punto de vista adulto. Por ello, durante el estudio se ha priorizado la utilización de técnicas de recogida respetuosas con la infancia y su cultura, las cuales han permitido y facilitado su participación. Por ello, a la hora de recoger y obtener la información, se ha optado por utilizar un enfoque mosaico, un multimétodo desarrollado por Clark y Moss (2001), que consiste en unir diferentes técnicas con el objetivo de construir una imagen del mundo infantil de manera individual y colectiva. Además, dicho método permite triangular diferentes técnicas visuales, orales o escritas que permiten incrementar las posibilidades participativas del niño (Argos, Ezquerro y Castro, 2019).

En primer lugar, se recogieron las narraciones espontáneas de los pequeños mediante la presentación de los personajes de una historia (anexo 1) que posteriormente sería construida en base a las creencias y expectativas que los niños y niñas fueron mostrando durante las conversaciones. Dicha historia versa sobre la vivencia de unos niños que, estando en su última etapa de Educación Infantil, deben afrontar la transición a la Educación Primaria, lo cual

les produce cierta preocupación derivada de su desconocimiento sobre la próxima etapa.

Mediante esta técnica se iban presentando diferentes situaciones que trataban de poner el foco de atención en la visión que tienen los pequeños sobre la transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, así como sus expectativas, miedos, intereses y creencias con relación a la etapa de Educación Primaria. Además de las competencias o habilidades que consideran imprescindibles para afrontarla con éxito y las similitudes y diferencias que encuentran entre ambas etapas.

Esta técnica ha sido utilizada en otros trabajos de investigación, como los llevados a cabo por Daycare Trust (1998); Mooney y Blackburn (2003), o Boyle y Nick (2014), donde se hizo uso de cuentacuentos, marionetas o juguetes para recoger la perspectiva infantil.

Bajo la premisa de crear dicha historia, se ha tratado de recoger la mirada infantil mediante conversaciones con los pequeños y el dibujo. Para las primeras, se escogió un lugar fuera del aula de referencia pero que también era familiar para los niños con la finalidad de que se sintieran cómodos a la hora de hablar. Además, acudieron por parejas, lo que otorgaba al clima una mayor confianza e informalidad.

Algunos estudios previos han utilizado las conversaciones con pequeños con la intención de recoger su visión sobre cuestiones que les interesan: han sido Dockett y Perry (2005b); Margetts (2008); Loziou (2011); Argos, Ezquerria y Castro (2011a); Castro, Argos y Ezquerria (2012; 2015); Castro y Manzanares (2015), Sierra (2017).

Por otra parte, se hizo uso de la técnica del dibujo debido al gran valor que posee como medio de expresión del niño desde edades tempranas. Mediante este, podemos visualizar su manera de pensar y la construcción de significados que lleva a cabo, sin necesidad de depender de que el niño posea las habilidades orales necesarias para expresarse (Argos, Ezquerria y Castro, 2019).

Entre los estudios que han utilizado el dibujo con la pretensión de recoger la perspectiva de los niños y las niñas sobre temas que les conciernen, podemos encontrar los propios de Dockett y Perry (2005a); Margetts (2006); Argos, Ezquerro y Castro (2011a); Castro, Argos y Ezquerro (2015); Castro y Manzanares (2015) y Sierra (2017).

4.5 Procedimiento

Los pasos a seguir durante la realización de la investigación tenían como máxima respetar las cuestiones éticas derivadas del proceso investigador con niños. En todo momento se veló por su derecho a participar libremente, como se puede comprobar en las siguientes fases:

- *Acceso al campo de investigación y solicitud del consentimiento informado:*

En primer lugar, se procedió a solicitar el permiso del centro, y más concretamente, del equipo directivo y a la tutora del aula de 5 años. Por ello, se informó sobre el propósito de la investigación y los participantes que requería. Tras obtener su permiso, la tutora informó a las familias sobre el desarrollo de la investigación, explicándoles el motivo de la misma, en qué consistía la participación de los niños, así como solicitando su consentimiento para participar en esta.

Dado que este consentimiento no era garante de la participación de los niños y niñas en la investigación, posteriormente se realizó una asamblea donde se informó a los niños sobre el propósito del estudio y de su valor como participantes en la misma. Además, se pidió su participación voluntaria buscando que en la investigación solo participase aquellos niños y niñas con deseo de hacerlo, y se les hizo saber que podrían abandonar la misma cuando así lo quisieran. Por último, se les indicó que su trabajo consistiría en contestar algunas preguntas para construir entre todos un cuento y realizar un dibujo sobre lo dialogado.

- *Recogida de la información. El niño como protagonista del proceso investigador:*

Con la intención de buscar un lugar idóneo para llevar a cabo las conversaciones, se seleccionó un espacio que no se correspondía con el aula de referencia de los pequeños pero que era un espacio familiar para ellos y que contaba con las características lumínicas y de temperatura adecuadas. Esto permitió mantener las conversaciones en un lugar cómodo que otorgó a los niños seguridad y favoreció el diálogo. En cambio, los dibujos fueron realizados en el grupo-clase de manera individual con la ayuda de la docente para que la presencia de la investigadora no influyese en sus creaciones, aunque posteriormente se interesó por conocer el significado de los dibujos.

Las conversaciones se llevaron a cabo por parejas, y en ellas se trataba de crear un diálogo fluido en torno a la creación de una historia sobre unos niños que debían hacer frente al tránsito educativo entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Para introducirles en la historia, la investigadora iba guiando la conversación realizando algunas preguntas o indagando en mayor profundidad en cuestiones surgidas durante el diálogo con los niños. La duración de las conversaciones con los niños fue de entre quince y veinte minutos de duración con cada pareja y todas fueron grabadas en audio con la finalidad de garantizar la literalidad de las respuestas dadas por los niños y niñas.

- *De las aportaciones individuales de los niños a la confección conjunta de un cuento sobre la transición educativa: hacia un consenso de la infancia sobre la experiencia de transición.*

Con el propósito de llegar a una creación colectiva a partir de las aportaciones individuales de los niños, se llevó a cabo la confección de una historia con las respuestas que habían dado de forma individual. Esta fue expuesta en el aula al conjunto de niños y niñas con la finalidad de comprobar el grado de consenso ante lo narrado en la historia. En este momento surgieron nuevas conversaciones espontáneas que fueron audiograbadas e

incluidas en la edición final del cuento (anexo 2). De esta manera, se valoró el derecho de los participantes a recibir información sobre los resultados obtenidos durante la investigación y validar por su parte el producto de este trabajo.

La tutora del aula decidió integrar algunas de las partes más significativas del cuento, así como los dibujos de los pequeños dentro del proyecto que estaban realizando para despedir la etapa de Educación Infantil. De esta forma, los resultados de este trabajo se convirtieron en un elemento facilitador de la transición educativa al que pueden acudir tanto los niños como las familias en las vacaciones de verano para seguir preparando la transición educativa.

4.6 Análisis de datos

La información recogida a través de las conversaciones fue transcrita y lo que se recoge ahora son aquellos extractos de las conversaciones que resultaron más significativos para la investigación. Estos se han segmentado en categorías de análisis que posteriormente serán descritas.

Las categorías abordadas durante la investigación son las siguientes:

- **Bienestar emocional ante la transición educativa a Educación Primaria.**
 - Expectativas, miedos, preocupaciones ante la nueva etapa: deseo de pasar o rechazo al cambio.
- **Destrezas o habilidades básicas que identifican como necesarias para afrontar con éxito su incorporación a la etapa de Educación Primaria.**
 - Habilidades de lectoescritura y lógicamatemática.
 - Normas de conducta.
- **Creencias o expectativas sobre cómo creen que será Educación Primaria.**
 - Incremento de la demanda de trabajo y del esfuerzo en su desempeño.

- Disminución del juego en favor de otro tipo de actividades académicas.
- Distribución y características del nuevo espacio escolar.
- Distintos aprendizajes y contenidos.
- Nuevas responsabilidades: deberes y exámenes.
- Material necesario para afrontar la nueva etapa.
- Desaparición de las rutinas de Educación Infantil.
- **Búsqueda de continuidad y coherencia entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.**
 - Deseo de mantener el contacto con su profesora.
 - Valor otorgado al mantenimiento de las relaciones de amistad.
 - Aspectos de la etapa de Educación Infantil que les gustaría mantener.
 - Aspectos de la etapa de Educación Primaria que les resultan motivadores.
- **Construcciones de la transición educativa en base a la información que reciben de otros agentes educativos**
 - Familiares, profesores e iguales.

5. RESULTADOS

- ***Bienestar emocional ante la transición educativa a Educación Primaria.***

Las conversaciones mantenidas con los niños y niñas, a través de la presentación de los personajes de la historia, así como los dibujos que los niños han creado para ambientar esa narración, han permitido recoger aquellos miedos y preocupaciones que los pequeños manifiestan con respecto a su proceso de transición a Educación Primaria. En los diálogos, es frecuente apreciar cierta preocupación o inseguridad ante las exigencias de la etapa de Educación Primaria. Mientras algunos muestran su falta de conocimientos sobre estas, otros hacen visible su preocupación por aquellas demandas que asignan a la etapa de Educación Primaria y que no tienen la seguridad de poder cumplir, como podemos apreciar en el siguiente fragmento de conversación:

Investigadora: *“¿por qué creéis que les preocupa tanto pasar a Primaria?”*.

Niño 1: *“que tienen que hacer cosas que no saben, como leer y restar”*:

Niña 2: *“y escribir”*.

Niño 1: *“números... Les da yuyu”*.

En cambio, algunos de los pequeños muestran su miedo ante la posibilidad de romper los lazos de amistad con sus compañeros, así como con las propias docentes. El mantenimiento de las relaciones de amistad es una gran fuente de seguridad y confianza para el niño, por lo que la supresión de estas puede suponer un gran golpe para su estabilidad emocional, como se puede apreciar en la siguiente conversación mantenida con dos niñas:

Investigadora: *“¿por qué creéis que les preocupa tanto pasar a Primaria?”*.

Niña 1: *“por tener amigos”*.

Investigadora: *“anda, ¿y eso por qué?”*

Niña 2: *“igual sus amigos se han perdido”*:

Niña 1: *“porque si echan de menos a sus amigos... Nunca más vendrán a ver a sus amigos”*.

En algunos casos se hace evidente su rechazo a la hora de afrontar la transición a Educación Primaria, así lo evidencian con algunos comentarios, donde afirman que les gusta más estar en Educación Infantil o en los que hacen referencia a aquellas cosas que les gustaría que tuviesen continuidad en la etapa de Educación Primaria, sobre todo con relación al juego. Este rechazo es aún más evidente en algunos de los dibujos que realizan los niños (imagen 1), quienes se decantan por dibujarse fuera del colegio de Educación Primaria junto con sus compañeros y su profesora de Educación Infantil.



Dibujo 1. Visión de la Escuela de Educación Primaria.

En otros casos, ese rechazo se hace evidente de forma mucho más clara ante algunas preguntas sobre sus expectativas con relación a la etapa de Educación Primaria, donde responden mostrando su total deseo de permanecer en la etapa de Educación Infantil. Un ejemplo de ello es el siguiente extracto de una conversación mantenida con los pequeños:

Investigadora: *“¿qué es lo que más te gusta de poder ir a Primaria el año que viene?”*

Niño 1: *“es que a mí no me gustaría porque a mí me gusta estar contigo y con la profe”.*

Ante la pregunta de si tienen ganas de acudir a la etapa de Educación Primaria, una gran mayoría dice que sí pero algunos muestran su desacuerdo argumentando principalmente que van a echar de menos a sus profesoras y a sus compañeros, una clara muestra de su demanda de continuidad y coherencia entre ambas etapas. A su vez, también es reflejo de la pérdida de sus referentes adultos (profesorado) y la incertidumbre ante la configuración de nuevos agrupamientos.

En su mayoría, los niños que expresan más ganas de cambiar de etapa no saben dar un motivo claro, y solo algunos de los pequeños muestran su deseo

de acudir a la etapa de Educación Primaria argumentando que allí se trabajará más y que aprenderán más cosas para ser mayores.

- **Destrezas o habilidades básicas que identifican como necesarias para afrontar con éxito su incorporación a la etapa de Educación Primaria.**

A través de la presentación de los personajes de la historia, otro de los interrogantes que se formula a los pequeños versa sobre aquellas destrezas o habilidades que consideran necesarias para poder incorporarse con éxito a la Educación Primaria. La mayoría de los pequeños reconoce la necesidad de adquirir habilidades y destrezas relacionadas con la lectoescritura y la lógicamatemática a la hora de señalar qué cosas deben saber para pasar a la Educación Primaria. Las más repetidas eran leer y sumar, pero algunos también indican otras operaciones, como multiplicar, o hacen referencia a asignaturas específicas como Lengua y Matemáticas. Esto se puede comprobar en el siguiente extracto de la conversación mantenida con los niños y niñas:

Investigadora: “*¿Qué cosas pensáis que nos hacen falta saber para poder pasar a Primaria?*”.

Niño 1: “*leer*”.

Niño 2: “*y sumar*”.

Niño 3: “*sumas y restas*”.

Niño 4: “*multiplicar*”.

Niño 5: “*hacer tablas del 10*”.

Niño 6: “*Matemáticas y Lengua*”.

Niño 7: “*hacer número del derechas, no del revés*”.

Niño 8: “*y hacer letras del derechas*”.

Resulta interesante que los niños también son conscientes del tipo de demandas de corte academicista que se exigen desde la etapa de Educación Primaria. Esto se debe a que en muchas ocasiones, los adultos de su entorno más cercano, tanto familias como docentes o sus iguales, les influyen con aquellas creencias que ellos tienen sobre los conocimientos que deben poseer para afrontar con éxito la etapa de Educación Primaria.

Investigadora: *“¿sabéis más cosas sobre Primaria?”*

Niña 1: *“¿y tú?”*

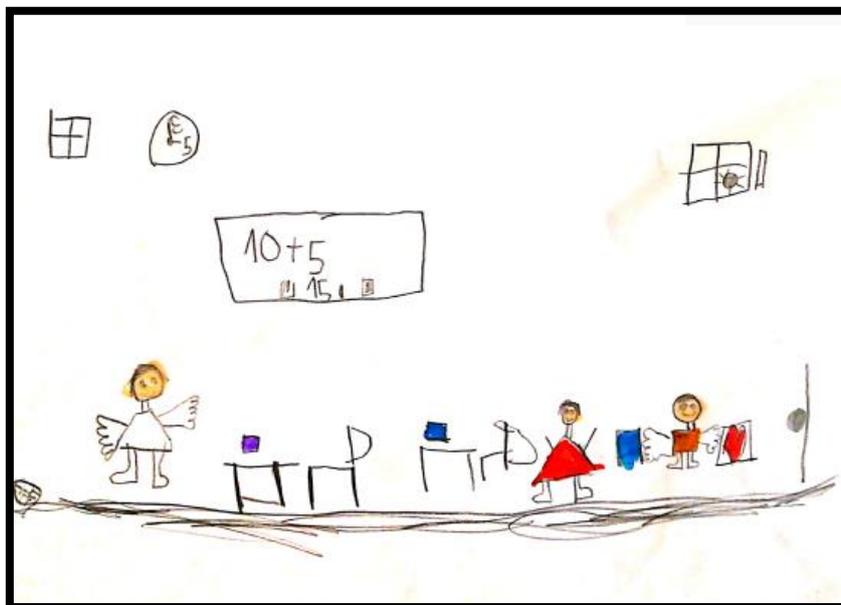
Investigadora: *Yo no sé nada más. ¿No te ha contado nada tu hermano de Primaria?*

Niño 2: *“A mí eso me lo ha dicho mi padre”.*

Niña 1: *“Solo me ha dicho eso. Yo no sabía nada... pero es que como le oigo decir que tiene examen de Lengua, otro de Inglés, otro de Mates...”*

Como hemos podido comprobar en el anterior apartado, estas exigencias o demandas ponen en peligro el bienestar emocional de aquellos niños que aún no cuentan con determinadas destrezas, en su mayoría relacionadas con la lectoescritura, lo que les lleva a generar una visión de sí mismos donde no se ven capaces de superar con éxito el tránsito a Educación Primaria o les crea sentimientos de inseguridad, miedo y angustia. Así lo comentaba uno de los niños cuando decía: *“números... Les da yuyu”.*

En una gran cantidad de dibujos podemos encontrar referencias a este tipo de habilidades, siendo común que aparezcan sumas en la pizarra del aula o ellos mismos leyendo libros. Muestra de ello es el siguiente dibujo (imagen 2) realizado por uno de los pequeños:



Dibujo II. Actividades desarrolladas en el aula de Educación Primaria.

Además, los niños y niñas valoran mucho el hecho de que otros compañeros ya hayan adquirido esas destrezas y les ven más preparados para la Educación Primaria. En uno de los dibujos, una de las niñas verbaliza que se ha dibujado con sus compañeros en el aula realizando sumas y añade que una de sus compañeras las adivina.

Por otro lado, ante la pregunta de cuáles consideraban que eran las normas a seguir en el aula de Educación Primaria, la mayoría de los niños cita las mismas que conocen de la etapa de Educación Infantil, siendo las más repetidas no pegar, no insultar, obedecer a la profesora, escuchar o levantar la mano. En cambio otros reconocen como normas a cumplir en Educación Primaria algunas habilidades o destrezas como sumar, escribir y hacer Matemáticas o Lengua. Un ejemplo lo podemos encontrar en el siguiente fragmento de conversación:

Investigadora: “¿cuáles serán las normas de la clase de Primaria?”

Niña 1: *“si estudiamos cosas importantes seremos inteligentes... hay muchas normas”*.

Investigadora: *“¿y cuál podría ser una de esas normas?”*

Niña 1: *“pues los números”*.

Niña 2: *“no... hay Mate, Lengua, Matemáticas...”*.

De las conversaciones se desprende que los niños no tienen interiorizado con claridad el concepto “norma”, que desde la percepción del adulto se vincula con la necesidad de regulación conductual y de convivencia con los demás (aprender a convivir, aprender a ser...), y que por parte de los niños se difumina con contenido académico a desarrollar a través de las materias propias de la Educación Primaria (Lengua, Matemáticas...).

Donde los pequeños muestran mayor consenso es en creer que hay un aumento de las normas respecto a las propias de Educación Infantil, y entre esas nuevas normas todos coinciden en que una es no copiar en los exámenes. El hecho de tener que asumir más normas lo justifican con el aumento de edad, puesto que a mayor edad, más normas deberán seguir.

Investigadora: *“¿y en la clase de Primaria habrá más normas que en la de Infantil?”*.

Niña 1: *“sí, más”*.

Niño 2: *“más porque somos más mayores”*.

Niña 1: *“sí”*.

Investigadora: *“¿y qué normas tendrán?”*

Niño 2: *“que no se puede copiar”*.

Otro aspecto interesante durante esta conversación surge de manera espontánea cuando uno de los niños expresa que, además de tener más normas,

tendrán menos oportunidades de mejora en caso de no cumplir estas. Así se pone de manifiesto en la siguiente conversación:

Investigadora: *“¿cuáles serán las normas de la clase de Primaria?”*.

Niña 1: *“serán como en Infantil”*.

Niño 2: *“pero sin oportunidades...”*

Investigadora: *“¿aquí os damos la oportunidad de mejorar si lo hacéis mal?”*.

Niño 2: *“como siete o... como cien”*.

Investigadora: *“¿y allí no dan oportunidades?”*

Niño 2: *“no”*.

Las creencias de los pequeños ponen de manifiesto que tienden a suplir su falta de conocimiento sobre las normas a cumplir en Educación Primaria con aquellas que conocen de la etapa de Educación infantil, y que además reconocen un mayor nivel de exigencia en estas por parte de los docentes de Educación Primaria.

- ***Creencias o expectativas sobre cómo creen que será Educación Primaria***

Otro de los interrogantes formulado a través de la presentación de la historia trata de indagar sobre aquellas creencias o expectativas que los pequeños poseen con relación a la etapa de Educación Primaria. En todas las conversaciones mantenidas con los niños, hay algo que tienen muy presente y es que en la etapa de Educación Primaria deben trabajar mucho más que en Educación Infantil. Todos muestran esta creencia en algún momento de las conversaciones mantenidas.

Esta opinión sobre el aumento del nivel de trabajo también es fruto de la influencia que tiene en ellos las expectativas de los adultos, quienes suelen

recordarles este hecho en modo de advertencia. Un ejemplo de esto se puede comprobar en el siguiente fragmento de conversación:

Investigadora: “¿cómo será la clase de Primaria?”.

Niña: “Las clases de mayores son... hay que aprender súper mucho, mucho, mucho para que los padres se pongan muy contentos y muy orgullosos”.

Este incremento en la demanda de trabajo y de actividades de corte más académica supone para ellos el que pueda existir una disminución de una de las actividades más importantes para los pequeños: el juego. Ellos mismos reconocen que creen que el juego quedará relegado a los tiempos de recreo y que no tendrá cabida en el aula. Este aspecto se puede visualizar en los dibujos creados por los niños y niñas, en los cuales la mayoría se dibuja realizando actividades académicas como deberes y exámenes (imagen 3). Las únicas excepciones fueron de aquellos niños que optaron por dibujarse fuera del colegio de Educación Primaria (imagen 1) o aún en la etapa de Educación Infantil.



Dibujo III. Perspectiva infantil sobre el aula de Educación Primaria.

Este hecho también se ve reflejado en las conversaciones con los niños y niñas, donde hacen referencia a la disminución del tiempo de juego en favor de otras actividades. Así lo manifiestan en el siguiente extracto de una conversación mantenida con dos niños:

Investigadora: *“¿Qué creéis que se hace en Primaria?”*

Niña 1: *“trabajar”*.

Niño 2: *“y jugar”*.

Niña 1: *“no, jugar no, aprender”*.

Investigadora: *“¿y por qué dices que no se juega?”*.

Niño 2: *“Sí. Jugar a piedra, papel o tijera cuando termine de trabajar”*.

Niña 1: *“pero tenemos muchos estudios...”*.

Además, también son conscientes de la disminución del recreo, ya que piensan que pasarán de disfrutar de dos recreos a solamente uno, lo que genera que aún se mengüe más el tiempo destinado a jugar. Los pequeños creen que esto se debe a que en la etapa de Educación Primaria deben dedicar este tiempo a reforzar otras habilidades y destrezas. Un ejemplo de ello lo encontramos en el diálogo:

Investigadora: *“¿En Primaria solo tienen un recreo?”*

Niña 1: *“habrá solo un patio porque los de cinco y los de dos y todos esos, estarán acostumbrados a los juegos y las cosas. Y los mayores se dedicarán más a los números y cosas de esas”*.

Niño 2: *“porque saben leer más, leen más y están con letras, suman y restan”*.

Niña 3: *“porque y después tienen que hacer mucha tarea porque ya están acostumbrados”*.

Estos cambios también se reflejan en su visión del espacio escolar, donde casi todos los niños y niñas piensan que desaparecerá uno de sus lugares favoritos: los rincones. Creen que esto es así porque en las clases de Educación Primaria no hay juguetes. En su lugar, dicen que habrá cosas más importantes como libros y que esto se debe a que en Educación Primaria solo mandan trabajar, son más mayores y tienen que estudiar. Así lo afirma una de las niñas en el siguiente fragmento de diálogo:

Investigadora: *“¿En la clase de Primaria habrá rincones?”*

Niña 1: *“no”*.

Niño 2: *“sí”*.

Niña 2: *“nooooo”*.

Niño 2: *“sííííí”*.

Investigadora: *“¿Por qué crees que no habrá rincones para jugar?”*

Niña 1: *“pues porque los mayores son mayorcitos, no tienen que jugar con juguetes de bebés”*.

En cuanto a las diferencias que encuentran con respecto al espacio escolar, los pequeños destacan que el edificio donde se imparte Educación Primaria tiene mayores dimensiones. También resaltan la cantidad de escaleras y puertas que posee el edificio e incluso algunos concretan más al afirmar que cuenta con dos pisos. Todas estas características recogidas durante los diálogos también están presentes en sus representaciones del colegio de Educación Primaria, como en el caso del siguiente dibujo (imagen 4) donde podemos apreciar los diferentes pisos y las escaleras.



Dibujo IV. Distribución del espacio escolar en Educación Primaria.

Con relación al aula, los niños destacan por encima del resto del mobiliario las sillas y las mesas, las cuales cobran especial importancia dado que dicen necesitarlas para aprender, estudiar o hacer deberes. Los pequeños también reconocen que estas difieren de las de Educación Infantil, tanto en su tamaño como en su disposición. Los niños piensan que las mesas serán más grandes y que estarán separadas de manera individual, mientras que las sillas serán más altas, grandes y duras, ya que deberán ajustarse a su tamaño de niños mayores. A continuación se recoge un trozo de una conversación mantenida con dos de los pequeños donde hacen referencia a estas características:

Investigadora: *“¿qué cosas habrá en la clase de Primaria?”*

Niño 1: *“sillas y mesas, lo que pasa que separadas. Y las sillas iguales, las sillas altas”.*

Investigadora: *“¿y por qué estarán separadas las mesas?”*

Niño 1: *“porque así... para que no nos molesten”.*

Niña 2: *“porque... para que no copien”.*

Investigadora: *“también habéis dicho que eran más altas”.*

Niña 2: *“si porque somos más mayores. Yo lo he oído”.*

Niño 1: *“si porque somos altos”.*

Estas características del aula también se pueden apreciar en sus dibujos (imagen 5), los cuales se caracterizan por mostrar una clase tradicional, con sillas y mesas individuales dispuestas en orden frente a la pizarra y la profesora, aquellos lugares donde se piensa que reside y se genera todo el conocimiento.



Dibujo V. Distribución del espacio del aula de Educación Primaria.

Además de estas diferencias, los pequeños también resaltan algunas de las discontinuidades en cuanto a los aprendizajes llevados a cabo, como podemos comprobar en la siguiente conversación:

Investigadora: *“¿las cosas que se hacen en Infantil son diferentes a las de Primaria?”*

Niña 1: *“sí. Porque en Primaria hacen Mate y Lengua, y aquí dibujamos unas veces y escribimos”.*

Niña 2: *“pues escribimos una cosa de... letras, letras de Primaria, por ejemplo”.*

Niña 1: *“no, letras de mayúsculas pero de minúsculas no porque no sabemos las minúsculas”.*

Niña 2: *“entonces si los niños y las niñas trabajan muchas cosas, mira que los pasará... que estudiaran mucho y se lo pasaran muy bien”.*

Mientras que en Educación Infantil el aprendizaje es más globalizado, en la etapa de Educación Primaria este se divide en distintas áreas de conocimiento. Por eso, los niños ante la pregunta de qué piensan que se hace en Educación Primaria, contestan con el nombre de algunas de las asignaturas, como Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Naturales, Plástica y Educación Física.

Los pequeños también piensan que el tránsito hacia la nueva etapa supondrá la adquisición de nuevas responsabilidades, ya que además de aumentar el ritmo de trabajo deberán hacer deberes y exámenes. Los primeros aparecen con mucha frecuencia durante las conversaciones, pero pese a esto no todos parecen saber exactamente de qué se trata. Algunos niños y niñas piensan que los deberes son el trabajo que te ponen en clase y que si no lo terminan deberán hacerlo en casa. Así lo reconocen en la siguiente conversación:

Investigadora: *“¿en primaria hay que hacer deberes en casa?”.*

Niña 1: *“Si, como mi hermano”.*

Niña 2: *“Si no te da tiempo a hacerlos los tienes que hacer en casa”.*

Investigadora: *“¿los deberes se hacen en el cole o se hacen en casa?”*

Niña 3: *“en los dos”.*

Investigadora: *“¿todos creéis que en los dos?”*

Niños/as: *“sí”.*

Niño 4: *“porque si no los acabas en clase los tienes que terminar en casa”.*

Investigadora: *“¿y si terminas todo en clase no te mandan deberes para casa?”*

Niña 2: *"Igual sí"*.

Niño 4: *"No sabemos porque no hemos pasado todavía al cole de mayores"*.

En cuanto a los exámenes, podemos comprobar como la mayoría de los niños y niñas opta por dibujarse realizando estos. Cuando la investigadora se interesa por conocer qué es lo que están dibujando, muchos de los pequeños dicen estar haciendo exámenes, como en el caso del siguiente dibujo (imagen 6):



Dibujo VI. Alumnos realizando un examen en el aula de Educación Primaria.

Sin duda, se trata de una de las actividades de la etapa de Educación Primaria que más llama la atención de los pequeños. Sus conocimientos sobre estos son muy limitados y se basan sobre todo en las normas a seguir durante su realización. Además, los pequeños creen que la disposición de las sillas y mesas de manera individual se lleva a cabo con el objetivo de no copiar en los exámenes.

Con relación a los materiales que creen necesarios para afrontar la nueva etapa, todos están de acuerdo en que les hará falta el almuerzo y agua, y algunos añaden otras cosas como libros, estuche, bolígrafos, rotuladores, reglas y otro tipo de material escolar.

De igual manera reconocen que hay otras cosas que ya no les harán falta en la nueva etapa escolar, y es que durante la transición se perderán algunas rutinas propias de Educación Infantil como el uso del babi o de la asamblea.

Aunque este no era uno de los aspectos abordados durante la investigación, surgió en algunas de las conversaciones con los pequeños como en el siguiente caso, donde al hablar de aquello de lo que prescindirán en la etapa de Educación Primaria narran lo siguiente:

Investigadora: *“¿en Primaria harán asamblea?”*.

Niña 1: *“Tampoco”*.

Investigadora: *“¿por qué?”*.

Niño 2: *“porque ya son mayores y no tienen que hacer asamblea. Y no van a tener babi”*.

Investigadora: *“anda, ¿y por qué no tienen los mayores babi?”*.

Niño 2: *“porque no nos... no les cabe”*.

Investigadora: *“claro, es que este verano vais a crecer mucho y cuando os pongáis el babi en septiembre...”*.

Niño 2: *“paaas, roto”*.

- **Búsqueda de continuidad y coherencia entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria**

Además de lo tratado anteriormente, mediante la presentación de los personajes de la historia y las narraciones surgidas de esta se puede ver como muchas de las respuestas dadas por los pequeños ponen en evidencia su deseo de que exista la máxima continuidad y coherencia posible a la hora de realizar el tránsito entre etapas.

Una de las maneras en que este deseo se hace visible es mediante sus dibujos, donde una amplia mayoría de los pequeños decide dibujar a su tutora de Educación Infantil o a la estudiante que realizó las prácticas en su aula en los últimos dos cursos (imagen 7).



Dibujo VII. Deseo de mantener lazos con sus referentes adultos.

De igual manera, los pequeños expresan durante las conversaciones este deseo de mantener una relación con sus referentes adultos. A continuación se recoge un extracto de una de ellas:

Investigadora: *“¿Qué echareis de menos de Infantil?”.*

Niño 1: *“los juguetes”-*

Niña 2: *“Y también a las profes”.*

Investigadora: *“¿y por qué las echareis de menos?”.*

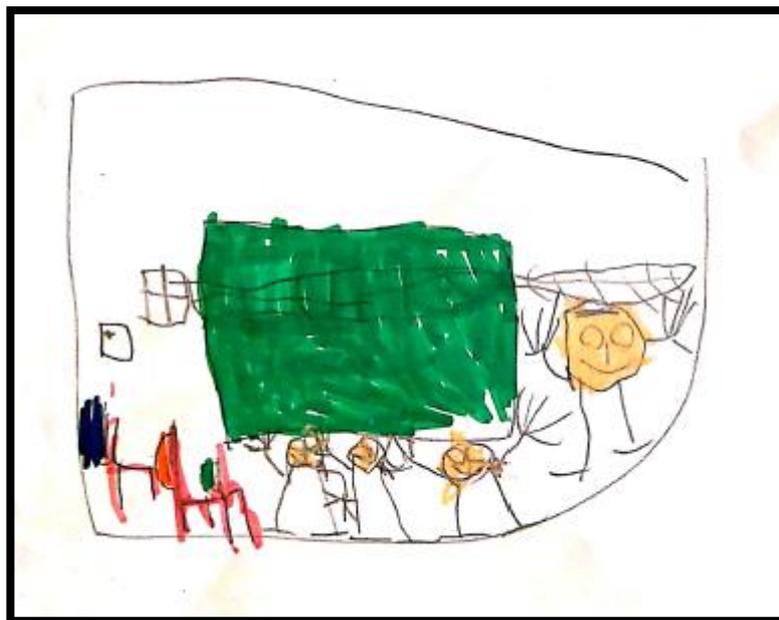
Niña 2: *“porque las quiero mucho”.*

Niño 1: *“y porque con ellas aprendías también mucho”.*

Niña 3: *“Eso es verdad”.*

Este mismo sentimiento de continuidad se percibe cuando se pregunta a los niños por quiénes serán sus compañeros en la siguiente etapa, donde no dudan en afirmar que serán los mismos o que al menos, así les gustaría que fuera porque ya los conocen, están acostumbrados a ellos, no tienen que hacer nuevos compañeros y también porque, según ellos, son los mejores compañeros del mundo.

Además, en gran parte de los dibujos creados, los niños optan por dibujarse con dos de sus compañeros influenciados por el hecho de que la docente se interesó por conocer con qué dos compañeros les gustaría pasar a la etapa de Educación Primaria. Así se puede ver en el siguiente dibujo (imagen 8):



Dibujo VIII. Deseo de mantener los lazos de amistad entre iguales.

Durante los diálogos se compartió con los pequeños la posibilidad de que se mezcle su grupo con el de la otra línea, lo cual rechazan abiertamente. Les provoca nerviosismo no conocer más a esos otros compañeros, no saber cómo son, a qué les gusta jugar o si se portan mal o bien. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento de diálogo entre dos de los pequeños:

Investigadora: *“¿qué os parecería que os cambiases de compañeros?”*.

Niña 1: *“mal”*.

Niño 2: *“mal, yo quiero volver a ver a mis compañeros”*.

Investigadora: *“os estáis poniendo un poco tristes de pensarlo...”*.

Niño 2: *“yo lo estoy pensando... Sí, tendremos compañeros nuevos y los mismos, los 19 también”*.

Niña 1: *“pero a lo mejor, no volvemos a ver a nuestros compañeros y los echamos de menos”*.

Niño 2: *“ajá. Eso me ha dado una idea, paseamos al lado de algún compañero y le vemos”*.

Niña 1: *“no, no, no. Será mejor que siempre... si vamos a ir a los mismos institutos siempre. Nunca nos cambiarán y los nuevos no serán los mismos, no querrán jugar a lo que tú quieres jugar...ni podrás jugar al lobo porque querrán jugar a otra cosa, ¿eso te gusta?”*.

Pese a esto, algunos de los niños y niñas se muestran positivos al cambio ya que piensan que así podrán estar con amigos de la otra clase, conocer más gente o no pelearse con sus compañeros habituales. Además, opinan que siempre podrán encontrarse en los recreos.

Además de las profesoras y los compañeros, hay otro aspecto al que les gustaría dar continuidad en la próxima etapa de Educación Primaria: el juego. Los juguetes son lo más nombrado junto con las profesoras, y ellos piensan que estas serán las mayores pérdidas que sufrirán al incorporarse a la nueva etapa. Así lo muestran en sus conversaciones:

Investigadora: *“¿qué cosas echareis de menos de Infantil?”*.

Niño 1: *“que tiene dos patios”*.

Niña 2: *“y que también habían jugado muy bien, se habían divertido y que se quieren quedar otra vez”.*

Niño 1: *“y porque en Infantil se lo pasaban mucho mejor, porque en Primaria tienen un patio y se lo pasan peor”.*

Entre los aspectos de la etapa de Educación Primaria que les resultan motivadores también encontramos referencias a esa búsqueda de coherencia o continuidad entre etapas. Muestra de ello es el gran número de respuestas que hacen referencia a elementos de Educación Infantil, como jugar con sus compañeros, jugar en el recreo, pintar, hacer psicomotricidad, etc. En menor medida, los niños y niñas hacen referencia a otros aspectos como trabajar, hacer Matemáticas, Lengua, etc.

- **Construcciones de la transición educativa en base a la información que reciben de otros agentes educativos**

Durante la presentación de los personajes, los pequeños hicieron en múltiples ocasiones referencia a la información que reciben a través de otras personas de su entorno más próximo, desde familiares, profesores o incluso iguales. Este conocimiento en base al propio de otros les ayuda a ganar seguridad y sentirse más preparados, puesto que saben qué esperar dentro de la incertidumbre que supone el cambio de etapa.

Pero no siempre la información que reciben es positiva, ya que esta varía y depende directamente de la experiencia que su igual haya tenido en dicha etapa. Por lo tanto, en función de esta, le da un tipo de información u otra, como podemos observar en la siguiente conversación donde hablan sobre la profesora del hermano de uno de sus compañeros de clase:

Investigadora: *“¿castigan mucho en Primaria?”.*

Niño 1: *“la profe de tercero dice que no tiene tiempo, dice que dice a recoger cuando no ha empezado a trabajar”.*

Niña 2: *“ya, lo dice, todo el rato”.*

6. LA PRODUCCIÓN FINAL

Tras presentar a los pequeños los personajes de la historia y recoger todas sus aportaciones en torno a los temas principales en los que se centraba esta, se procedió a incorporar sus expectativas, creencias o miedos como parte del cuento.

Desde este momento, la historia se convirtió en un cuento sobre dos niños muy preocupados por afrontar la transición a Educación Primaria, pero que contaban con la ayuda de unos niños y niñas que iban resolviendo todas sus dudas con respecto a esta nueva etapa.

Con la finalidad de compartirlo con los pequeños y comprobar el grado de consenso con lo narrado en la historia, se creó un PowerPoint donde se podía ver el cuento al completo, con sus aportaciones sobre aquellas inquietudes que poseían los niños de la historia y con los dibujos que crearon para ambientar esta.

Tras realizar este trabajo, la investigadora acudió nuevamente al aula para contarles el cuento a los niños y niñas que participaron en su creación, y durante la presentación otorgó la oportunidad a los pequeños de compartir sus impresiones sobre lo que se decía en la historia, así como de añadir nueva información al cuento si así lo deseaban. Con ello, se buscaba pasar de esa mirada individual recogida durante las conversaciones a una perspectiva grupal sobre la transición educativa.

La información recogida durante la presentación del cuento fue agregada posteriormente a la historia con la finalidad de enriquecer aún más esta (anexo 2). Una vez concluida, se entregó la edición final del cuento a la tutora del aula, quien decidió hacer uso de algunas de las partes más concluyentes para incluirlas en el proyecto de despedida de la etapa de Educación Infantil en el que estaban trabajando.

7. CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de reconocer la capacidad del niño para opinar y participar en la toma de decisiones sobre aquellas cosas que afectan a su vida directamente. No debemos obviar que los pequeños son los principales protagonistas de lo que sucede en sus vidas y, como tales, esto les convierte en expertos en las mismas (Harcourt y Einarsdottir, 2011).

Es por ello que debemos abandonar la perspectiva adulta sobre el mundo infantil y poner en marcha mecanismos de escucha que permitan recoger las opiniones de los niños y niñas con el fin de garantizar su participación en aquellos procesos en los que se ven inmersos (Argos, Ezquerro y Castro, 2019), como sucede en el caso de la transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En este proceso, escuchar a la infancia se alza como garante de su bienestar emocional a la hora de hacer frente a la transición entre ambas etapas (Harrison y Murray, 2015).

La escuela infantil se presenta aquí como un contexto privilegiado a la hora de permitir a los más pequeños desarrollar su capacidad como ciudadanos, de participar en la toma de decisiones, otorgándoles la oportunidad de decidir sobre aquello que les afecta en su día a día (Castro y Manzanares, 2015).

El estudio realizado cuenta con algunas limitaciones, en su mayoría derivadas del reducido número de niños y niñas que participaron en este, pero aún con esto se ha conseguido alcanzar el objetivo de la investigación y recoger la mirada de los más pequeños sobre el proceso de transición a la Educación Primaria.

Los resultados obtenidos de la investigación nos han permitido identificar las demandas de los niños y niñas con relación a la transición entre las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria, las cuales deben ser valoradas como facilitadores del proceso de transición en el que se ven inmersos.

Entre los resultados generados por la investigación, encontramos algunos que reafirman los obtenidos por investigaciones previas entre los que destacan: el interés de los pequeños por mantener los lazos de amistad durante el tránsito a la Educación Primaria (Dockett y Perry, 2004; Margetts, 2008; Argos, Ezquerra y Castro, 2011a; Castro, Ezquerra y Argos, 2012; 2015), la preocupación por perder el contacto con los que hasta el momento habían sido sus referentes adultos en la escuela (Argos, Ezquerra y Castro, 2011a; Castro, Ezquerra y Argos, 2012; 2015), la consideración de que para afrontar con éxito su incorporación a la etapa de Educación Primaria deben contar con habilidades básicas de lecto-escritura y cálculo (Margetts, 2008; Argos, Ezquerra y Castro, 2011a), el incremento las reglas o normas escolares en la etapa de Educación Primaria, (Dockett y Perry, 2005b; Margetts, 2008; Argos, Ezquerra y Castro, 2011a; 2015; Castro, Ezquerra y Argos, 2012; Kocyigit, 2014), la falta de conocimiento sobre los nuevos espacios escolares (Argos, Ezquerra y Castro, 2011a; Castro, Ezquerra y Argos, 2012; 2015) o la pérdida del juego a favor de actividades de corte academicista (Dockett y Perry, 2005b; Daniels, 2014; Kocyigit, 2014).

La investigación también ha arrojado nuevos datos sobre la perspectiva infantil con relación a la transición entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, ya que podemos comprobar que los niños y niñas se ven fuertemente influenciados por la metodología adoptada en el aula. En este caso, la metodología llevada a cabo se caracteriza por seguir un estilo tradicional, donde se da mayor importancia a las habilidades de lecto-escritura y cálculo por encima del resto. Debido a esto, los pequeños muestran una mayor preocupación por poseer determinadas destrezas de cara a la etapa de Educación Primaria, ya que la finalidad del tipo de educación que se les ha otorgado ha sido prepararles para la próxima etapa educativa.

Por otro lado, es importante recordar que este proceso de escucha no se debe quedar meramente en eso, puesto que uno de los retos derivados de dicho proceso es el de llevar a la práctica las aportaciones de los niños. Como

docentes debemos llevar a cabo nuestro propio proceso de toma de decisiones basándonos en la perspectiva del niño.

Cabe destacar que los resultados de la presente investigación fueron valorados muy positivamente por la tutora del aula donde se llevó a cabo el estudio, quién mostró un gran interés por utilizar el material creado por los pequeños dentro del último proyecto llevado a cabo en la etapa de Educación Infantil, por lo que los resultados pudieron ser valorados también por las familias. De igual modo, tuvo presentes los resultados derivados de la investigación a la hora de organizar la transición a la Educación Primaria de los participantes en el estudio.

A nivel personal, como futura docente, esta investigación ha resultado una gran experiencia de enriquecimiento, puesto que me ha permitido desarrollar una mayor sensibilidad ante la escucha de la infancia. Durante todo el proceso he podido evidenciar las altas capacidades del niño para dar su opinión y tomar decisiones sobre aquellas cosas que afectan directamente a su vida. Además, he podido comprobar que mediante el diálogo iban aflorando aquellas cuestiones que les preocupaban y cómo al compartir estas con el grupo iban ganando una mayor confianza y seguridad en sí mismos, la cual influirá en su próximo proceso de transición aumentando las posibilidades de tener un mayor bienestar emocional.

Para finalizar, pese a que se puede reconocer un incremento de las investigaciones que recogen la voz de la infancia con relación a las transiciones educativas, se debe seguir profundizando en ellas, ya que como afirman Argos, Ezquerro y Castro (2019) las transiciones son diacrónicas, varían en función de sus protagonistas, el contexto o el momento, lo que las convierte en una fuente de conocimiento inagotable.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Rossi, M. y Tadei, P. (2002). *La Escuela del Futuro III: Qué hacen las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Albert, M.J. (2007). Aspectos fundamentales sobre investigación. En M.J. Albert, *La investigación educativa. Claves teóricas*. (pp. 23 - 31). Madrid: McGraw – Hill.
- Argos, J. (1998). Escuela Infantil y Escuela Primaria, entre la continuidad y el desencuentro. En Sáinz, M. D. y Argos, J. (coords.) *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias*. (pp. 287-305). Madrid: Narcea.
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011a). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5).
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011b). 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 XXI*, 14 (1), 135-156.
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: La Muralla.
- Blasco, I. E. y Pérez, J.A. (2007). *Metodologías de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Ampliando Horizontes*. Alicante: ECU.
- Bowman, B. (1993). Early Childhood Curriculum. *Review of Research in Education*, 19, 101-134.
- Boyle, L. & Hine, N. (2014). *Legó storytelling: an initial observational study to enable children to become partners in their own assessment*. 7th

International Conference of Education, Research and Innovation, Seville,
United Kingdom.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development – Experiments
by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University
Press.

Bulkeley, J. y Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging during Early
educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*,
2, 18-31.

Castro, A. Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de
Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños,
familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70 (253), 537-
552.

Castro, A. Ezquerro, P. y Argos, J. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de
transición escolar desde la etapa de Educación Infantil a la Educación
Primaria, *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 34-39.

Castro, A. y Manzanares, N.M. (2015). Los más pequeños toman la palabra: la
Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de
Educación*, 3 (27), 923-941.

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), 973-993.

Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*.
London: National Children's Bureau.

Daniels, S. (2014). Stay here anyway. *Journal of Appalachian Studies*, 20, 136-
138.

Daycare Trust (1998). *Listening to Children. Young children's views on childcare:
a guide for parents*. London: Daycare Trust.

- Dockett, S. y Perry, B. (1999). Starting school: what matters for Children, Parents, and Educators?. *Australian Early Childhood Association Re-search in Practice*, 6 (3), 1-18.
- Dockett, S. y Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), 217-230.
- Dockett, S. y Perry, B. (2005a). Children's drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3 (2), 77-89.
- Dockett, S. y Perry, B. (2005b). Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175, 6, 507-521.
- Dockett, S. y Perry, B. (2005c). You need to know how to play safe': Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), 4-18.
- Dockett, S. y Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government Department of Education.
- Dunlop, A-W. A. and Fabian, H. (eds.). (2003). Transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Themed Monograph 1.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. En H. Fabian y A.W. Dunlop (eds.) *Transitions in the early years* (pp. 123-134). London: RoutledgeFalmer.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2002). *Transition in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- 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*.

Fabian, H. & Woodcock, J. (2004). Transitions in Wales: Foundation phase to key stage 2. *OMEP UK Updates*, 112, 2-4.

Featherstone, S. (2004). Smooth Transitions. *Nursery World*, 104 (3919), 14-15.

Firth, J., Couch, J. y Everiss, L. (2009). Centre of Innovation Research (COI): An exploration of the practices and systems that foster a sense of wellbeing and belonging for young children and their families as they transition from home to a 'formal' home-based care and education. Ministry of Education: Thorndon, Wellington (Nueva Zelanda).

Fisher, J. (1996). *Starting from the Child*. Buckingham, UK: Open University Press.

Fiuza, M.J. y Sierra, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (3), 109-118.

Fontil, L. y Petrakos, H.H. (2015). Transition to school: the experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52 (8), 773-788.

Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas, *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.

Harcourt, D. y Einarsdóttir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (3), 301-307.

Harrison, L. y Murray, E. (2015). Stress, coping and wellbeing in kindergarten: Children's perspectives on personal, interpersonal and institutional challenges of school. *International Journal of Early Childhood*, 47 (1), 79-103.

- Kagan, S.L. y Neuman, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 365-380.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In: Fabian, H. and Dunlop, A-W. A. (eds.). *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Kocyigit, S. (2014). Preschool Age Children's Views about Primary School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (5), 1870-1874.
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early years*, 31 (1), 43-55.
- Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 7 (1), 20-30.
- Margetts, K. (2006). Preparing children for school: benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), 43-50.
- 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 EECERA 18th Annual Conference – Stavanger, 2 Sept – 6 Sept 2008.
- Margetts, K. (2014). Transition and adjustment to school, en B. Perry, S. Dockett y A. Petriwskyj (eds.). *Transitions to school. International Research, Policy & Practice*. (pp. 75-88). Dordrecht: Springer.
- Mooney, A. & Blackburn, T. (2003). *Children's views on childcare quality*. Research Report RR482. London: DfES.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://goo.gl/5b2JYR>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°7: Realización de los*

derechos del niño en la primera Infancia. Recuperado de <http://goo.gl/ncysWC>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado.* Recuperado de <http://goo.gl/DW10Wm>

Page, J.M. (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum: Educational Imperatives for the Future.* London: RoutledgeFalmer.

Peralta, M.V. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad.* Washington: OEA.

Punch, S. (2002). Research with Children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9, (3), 321- 341.

Quintanal, J. y García, B. (coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa.* Madrid: CCS.

Rangel, J. (2011). *Hacia la articulación y Transición entre la Educación Inicial y el Primer Grado de Educación Básica.* Línea de Investigación: Educación Infantil. Miranda, Venezuela.

Recchia, S.L. y Dvorakova, K. (2012). How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: Exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts. *Early Education y Development*, 23 (2), 181-201.

Riesco, M. (2012). La investigación cualitativa, en D. Quintanal y B. García. *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa.* (pp. 93-134). Madrid: CCS.

Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*, 1, 2-5.

Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos.* Madrid: UNED.

Sheridan, S. y Pramling - Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169-194.

Sierra, S. (2017). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.

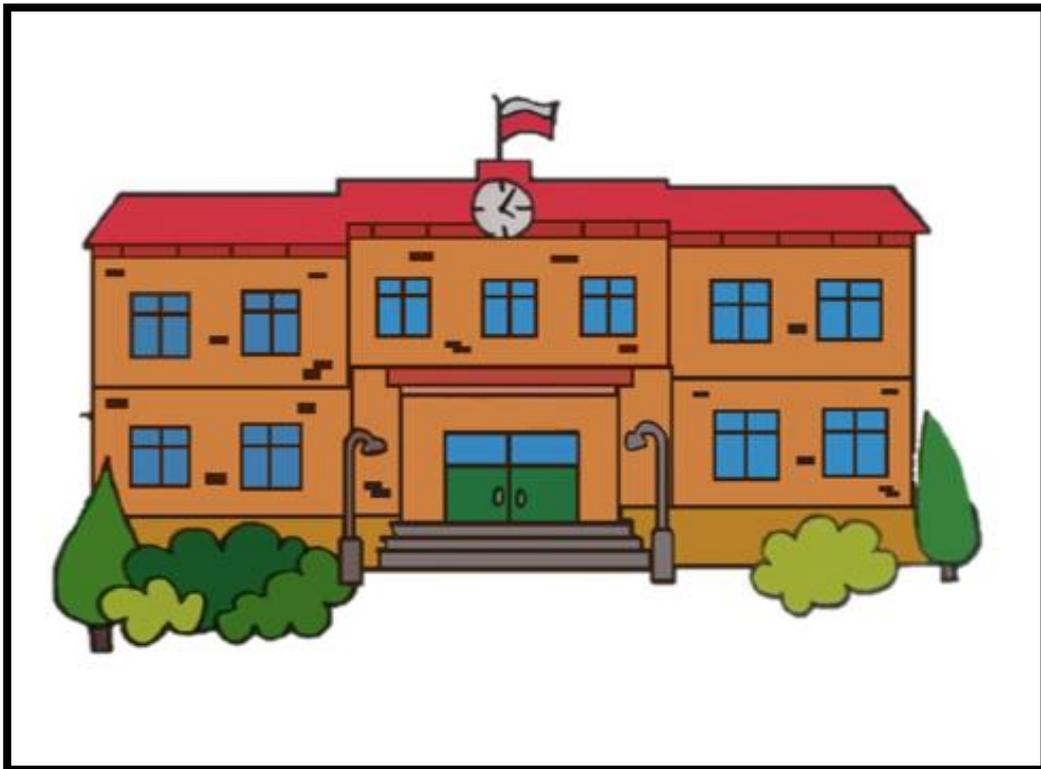
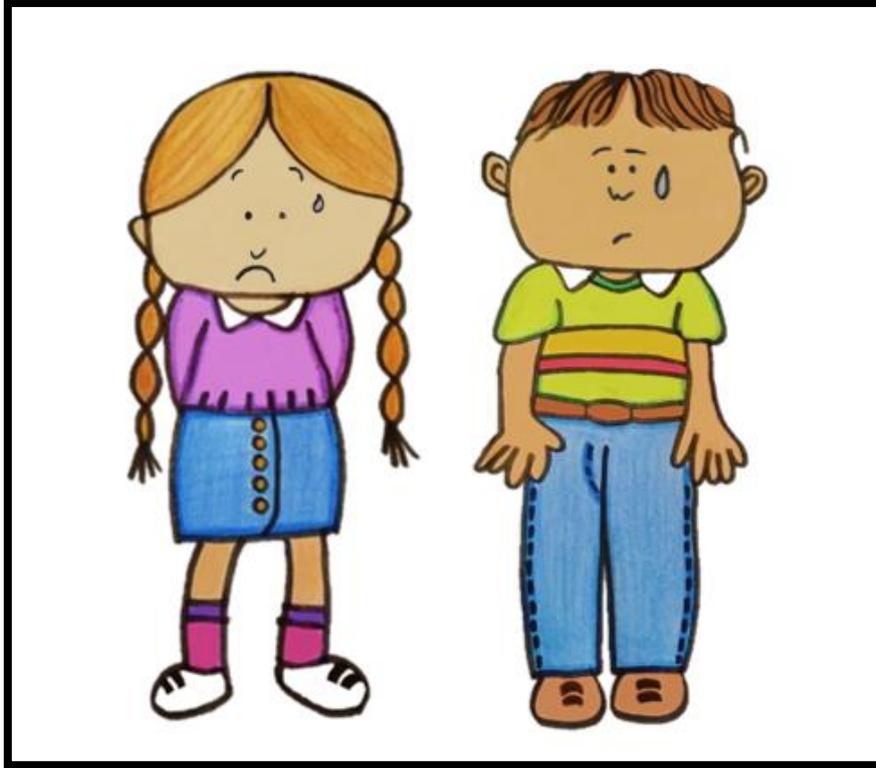
Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa*, 5 (3), 131-137.

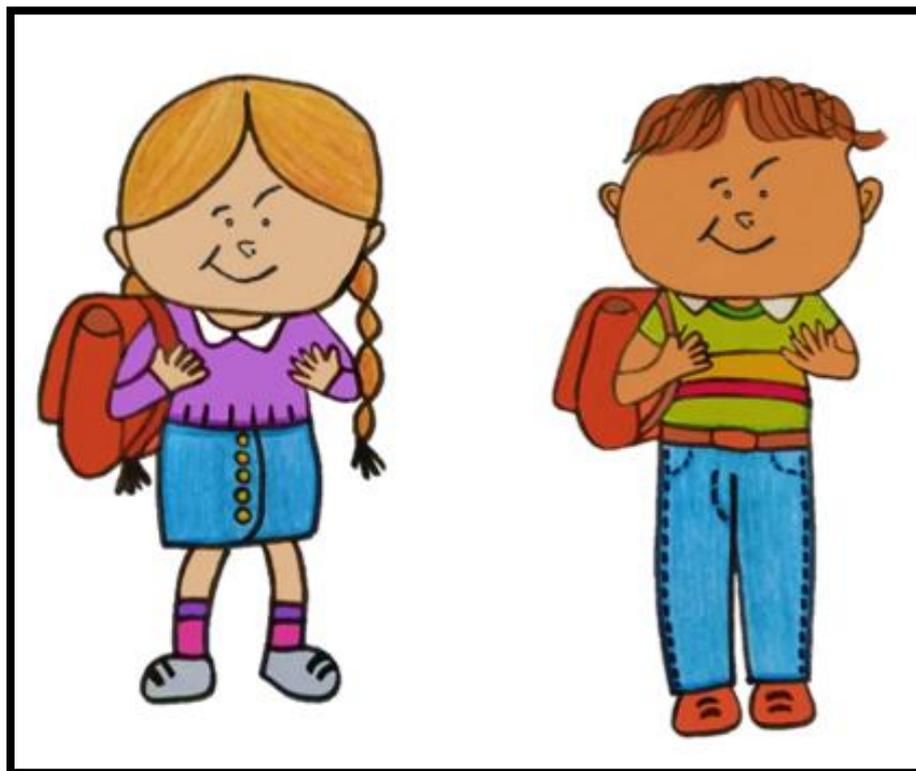
Vloger, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones de la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre el Desarrollo Infantil Temprano*, 48, 1-54.

Zabalza, M. A. (1993). Continuidad en la organización de la Educación Infantil. En M.P. Lebrero Baena (dir.). *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0-6): Módulo 2.2.* (pp. 897-923). Madrid: UNED.

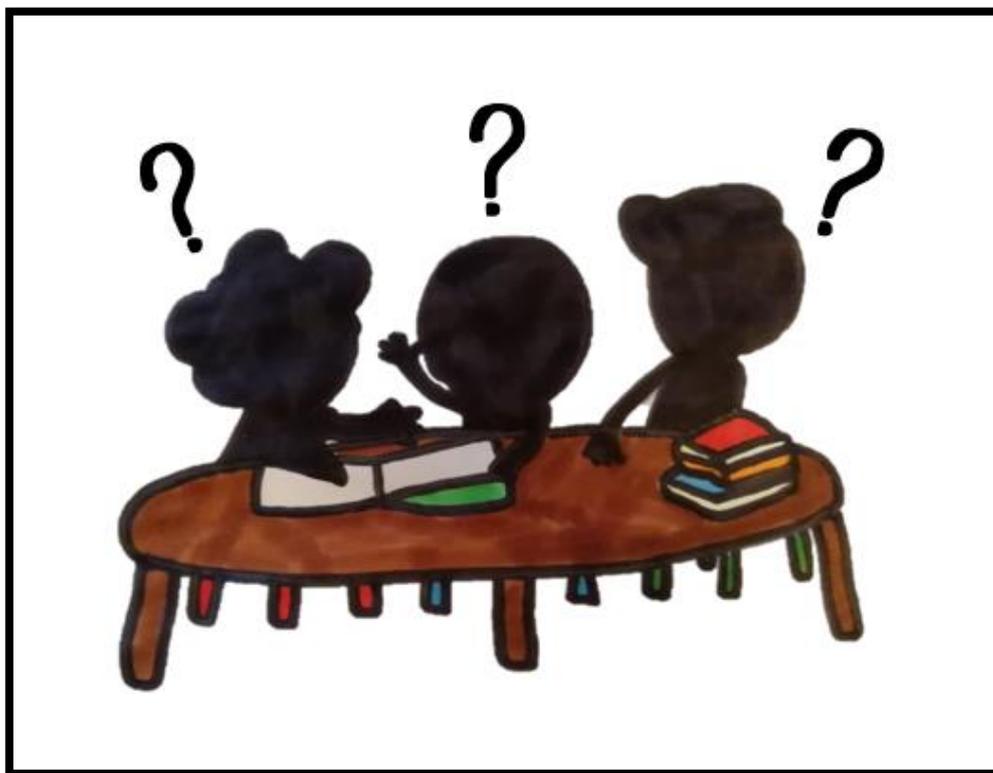
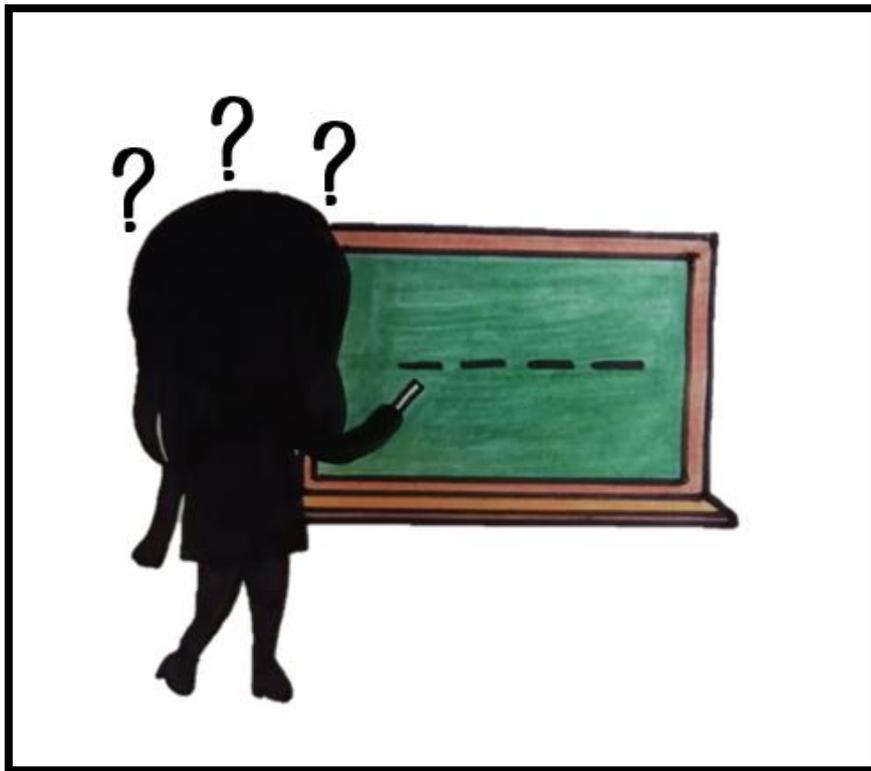
9. ANEXOS

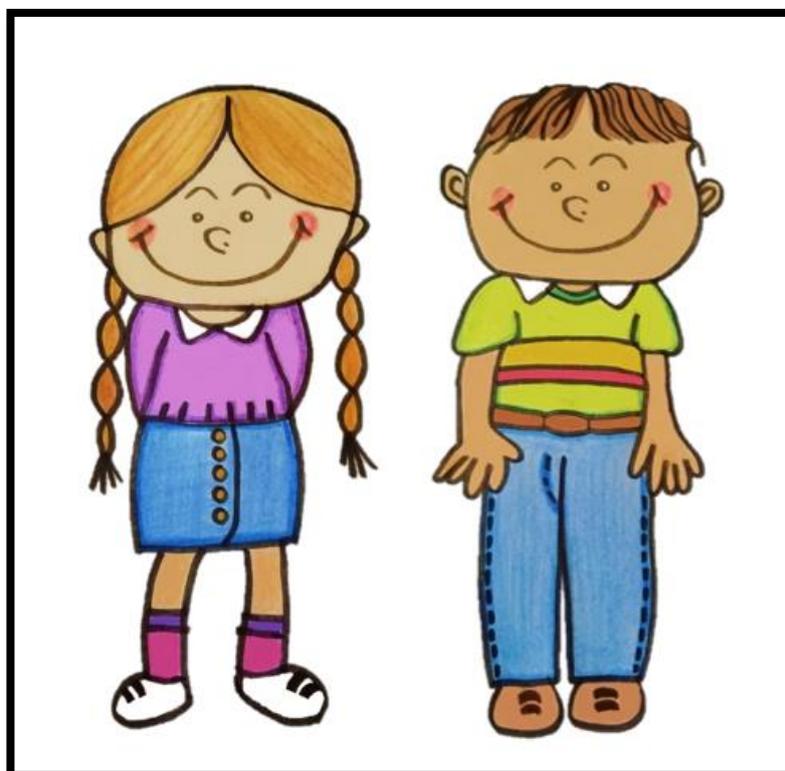
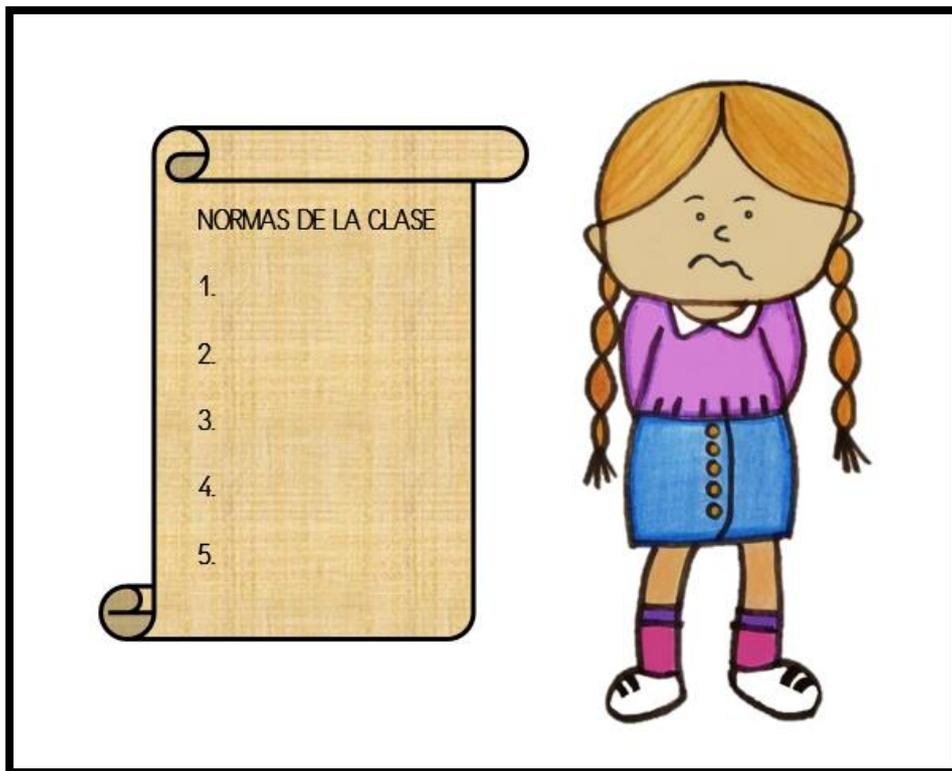
Anexo 1: Presentación inicial de la historia.











Anexo 2: Edición final del cuento



1



2



3



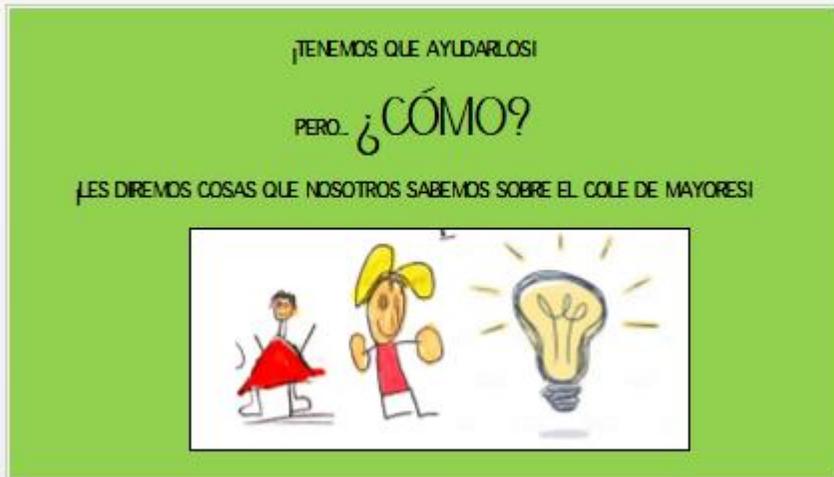
4



5



6



7



8



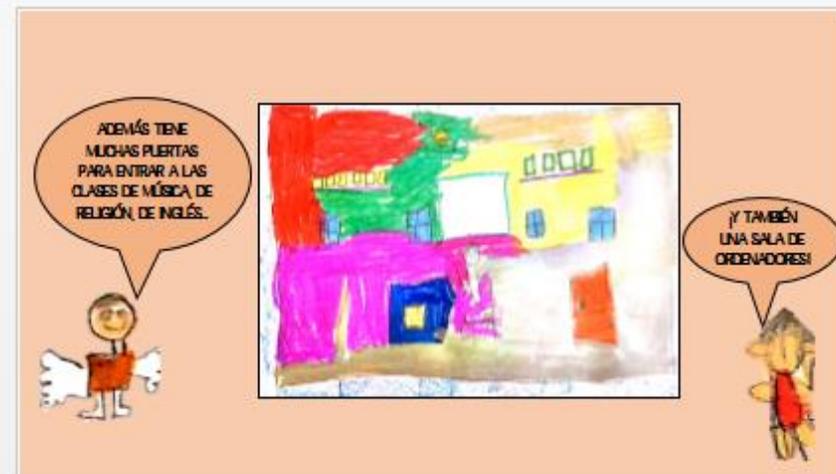
9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



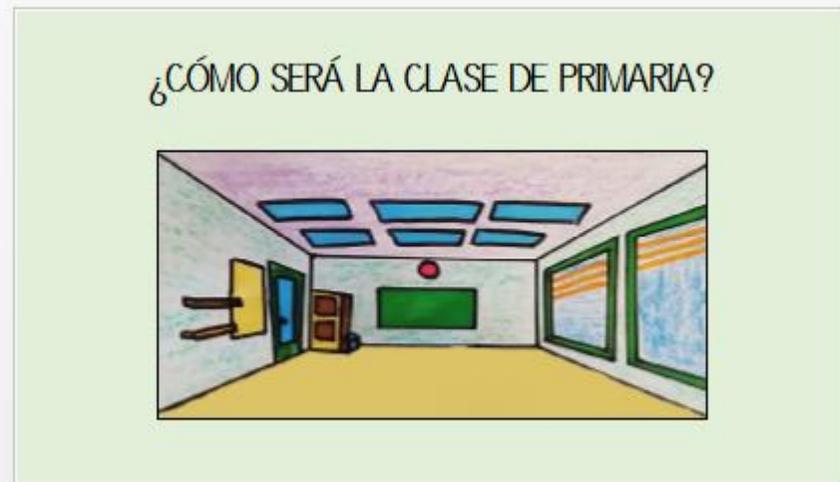
25



26



27



28



29



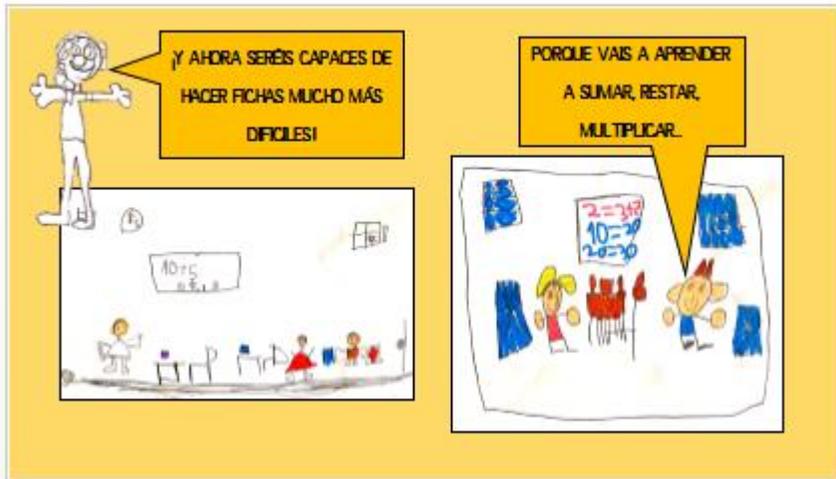
30



31



32



33



34



35



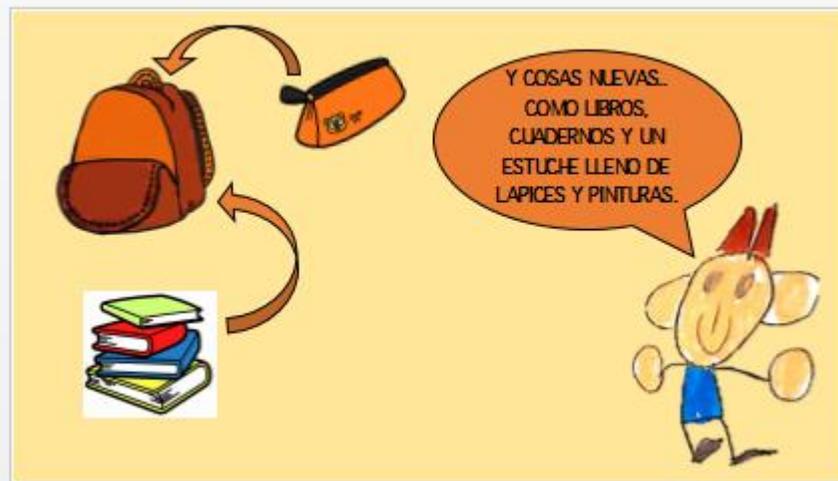
36



37



38



39



40

COSAS QUE ECHAREMOS DE MENOS.

1. LOS JUGUETES
2. LAS PROFES
3. TENER DOS PATIOS
4. A LOS COMPAÑEROS
5. JUGAR



LO HABÉIS PASADO TAN BIEN QUE ES NORMAL QUE ECHÉIS ALGUNAS COSAS DE MENOS.

41



PERO TAMBIÉN HABÍA MUCHAS COSAS QUE LES GUSTABAN DE IR A PRIMARIA!

42

COSAS QUE NOS GUSTAN DE PRIMARIA.

1. TRABAJAR
2. JUGAR CON NUESTROS COMPAÑEROS EN EL RECREO
3. HACER TAREA
4. APRENDER MUCHAS COSAS
5. HACER MATEMÁTICAS
6. HACER DEBERES
7. PINTAR
8. HACER LETRAS CON ORDENADORES



¡LO VAIS A PASAR GENIAL!

43



GRACIAS A LOS NIÑOS QUE ESCUCHABAN LA HISTORIA...

PABLO Y LUCÍA SE SENTÍAN MUCHO MÁS PREPARADOS Y CONTENTOS PARA IR AL COLE DE PRIMARIA EL AÑO QUE VIENE.

44

