

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

2014-2015

Expectativas infantiles acerca de la
transición escolar entre Educación
Infantil y Educación Primaria

Children's expectations about transitions
from Early Childhood Education to Primary
Education

Autora: María Florencia Garribia

Directora: María Pilar Ezquerro

Julio/2015

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	1
Abstract.....	1
Palabras clave.....	1
Keywords.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1. ¿Qué es la transición educativa?	4
3.2. ¿Por qué es necesaria la transición? ¿Qué supone el cambio?	6
3.3. Características del pensamiento infantil.....	7
3.4. Diferencias entre Educación Infantil y Educación Primaria	9
3.5. ¿Qué nos aporta la legislación vigente respecto a las transiciones educativas?.....	13
3.6. Medidas para facilitar la transición educativa.....	15
3.7. ¿Por qué conocer la perspectiva de los niños/as respecto a las transiciones educativas?.....	18
4. ESTUDIO DE CASO.....	23
4.1. Introducción, propósitos y objetivos	23
4.2. Método utilizado	23
a. Centro/muestra	23
b. Instrumentos de recogida de información	24
c. Procedimiento	26
d. Análisis de datos	27
5. RESULTADOS	28
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	38
7. BIBLIOGRAFÍA.....	41
8. ANEXOS.....	46
8.1. Anexo 1. Permiso a los padres/madres/tutores legales de los alumnos/as para la participación en el estudio	46
8.2. Dibujos realizados por los niños/as.....	47

1. RESUMEN

En el presente trabajo se investiga la transición de Educación Infantil a Educación Primaria, así como las expectativas infantiles que esta genera en los niños/as. A partir de una revisión teórica sobre el tema se presenta un estudio de caso en un CEIP de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Utilizando la técnica dibujo-conversación los niños/as expresaron sus ideas, mediante las cuales se determinaron las fortalezas y debilidades del Centro en relación con la continuidad entre las dos etapas educativas y se plantearon algunas posibles medidas a tomar desde la comunidad educativa a fin de favorecer dicha transición.

Abstract

The present work focuses on the transition process from Early Childhood Education to Primary Education, providing pertinent information about the children's expectations about the aforementioned process. The framework to the study case is based on a theoretical revision about the topic, which has been located in a Cantabrian Infant and Primary Education State School. The "draw-and-tell" technique through which students expressed their ideas has been employed not only because it permits detecting the school's weaknesses and strengths in terms of continuity between the two educational stages, but also because it fosters improvement measures to favour a successful transition.

Palabras clave

Transición escolar, Expectativas Infantiles, Dibujo-conversación, Voz de los niños, Educación Infantil, Educación Primaria

Keywords

Scholar transitions, Children's expectations, Draw-and-tell, Children voice, Early Childhood Education, Primary Education.

2. INTRODUCCIÓN

El cambio de una etapa a otra es deseable e inevitable en la vida de las personas, produciéndose una progresión entre las mismas. Ello hace referencia a procesos clave que ocurren en distintos periodos vitales, según Vloger, Crivello y Woodhead (2008), y al ser cambios importantes en la vida diaria del individuo, las actuaciones de la propia persona y de aquellos/as que están a su alrededor pueden facilitar dicha transición.

A lo largo de la escolarización de los niños/as y jóvenes, la transición se produce en varios momentos, entre las distintas etapas educativas, siendo en Educación Infantil la primera transición escolar que los alumnos/as afrontan.

Considerando la importancia de una adecuada transición entre etapas, es interesante realizar un estudio acerca de qué supone la transición escolar para los niños/as que la están viviendo y las posibles medidas que se podrían llevar a cabo desde los centros educativos para facilitar este proceso. Ello obedece a un interés personal que surge tras el paso por distintos centros en los que hemos podido contemplar como las medidas tomadas eran escasas y bastante diversas.

Si bien la literatura existente contempla el punto de vista del adulto, tanto de las familias de los niños/as como de sus docentes, encontramos que es necesario investigar sobre la voz del niño/a, sus propias expectativas y su punto de vista acerca de los desafíos que este proceso lleva consigo. Esta consideración del niño/a como sujeto digno de ser escuchado, con voz propia y con poder de decisión sobre aquello que le afecta directamente responde a lo reflejado en los Derechos del Niño de la Convención de las Naciones Unidas, en la que se insta a la participación real del infante, con derecho a opinar y a expresarse.

En el presente trabajo se realiza una revisión teórica de la temática que nos permite establecer el marco para un estudio de caso realizado en un centro de la Comunidad Autónoma de Cantabria. De esta manera, a través del conocimiento de qué es y qué supone la transición educativa y porqué es necesaria, se hace un análisis de las características del pensamiento infantil abordando la necesidad de cuidar la articulación entre las etapas de Educación

Infantil y Educación Primaria, teniendo en cuenta sus diferencias. Ello nos permite comprender mejor este proceso y responder pedagógicamente a los interrogantes que se nos plantean, proponiendo una serie de acciones que pueden ser orientativas para los centros educativos. Si bien estas medidas facilitadoras de la transición no son contempladas legislativamente, sí que son recomendadas en diferentes trabajos que se han llevado a cabo.

El estudio de caso realizado se centra en las expectativas infantiles, utilizándose para ello la técnica de investigación dibujo-conversación, a través de la cual reafirmamos la capacidad de los niños/as de expresarse y opinar sobre acontecimientos importantes de su vida. A partir de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta las aportaciones de la bibliografía consultada, proponemos algunas medidas que se podrían tomar para favorecer la transición en el centro objeto de estudio y que pueden ser extrapolables a otras realidades educativas.

Además, el considerar la voz de los niños/as contribuye a la necesidad de ampliar la literatura existente y transmitir a la comunidad educativa la importancia de tener en cuenta la visión de todos los agentes implicados en una realidad, promoviendo la reflexión y concienciando la visión de la infancia como seres completos en sí mismos y capaces de opinar de forma libre y responsable.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ¿Qué es la transición educativa?

La transición escolar es un hecho complejo que atraviesan los alumnos y alumnas, las familias y los tutores al finalizar cada etapa escolar. Esta complejidad se enfatiza a la hora de pensar en los niños/as más pequeños, que viven un cambio en todo su conocimiento del mundo hasta entonces, suponiendo un desafío desde múltiples puntos de vista: del ambiente, del tiempo, de los contextos de aprendizaje, del estilo de enseñanza, del espacio (Fabian y Dunlop, 2006), además de *“cambios en la condición, las actividades, los roles y las relaciones de una persona”* (Vloger, Crivello y Woodhead, 2008: 2). A la hora de abordar este tema, es necesario tener en cuenta una serie de consideraciones que ayudarán a comprenderlo.

Las transiciones a lo largo de la vida son inherentes a la propia existencia humana (Alfaro, 2004), considerándolas como *“abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que le permite afrontar un espacio vital alterado”* (Rodríguez, 1998: 145) o como *“acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en periodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida”* (Vloger, Crivello y Woodhead, 2008: 2), constituyendo, según dichos autores, “ritos de paso” en los que se señala la preparación de los individuos para asumir nuevas responsabilidades.

Para poder abordar la transición escolar debemos tener en cuenta que se trata de una transición diacrónica (Gimeno, 2007), formal (Ruiz, 2006), horizontal (Zabalza, 1996) y académica (Alfaro, 2004), que supone un cambio de contexto, normativo y de orientación, siendo una oportunidad para establecer nuevas relaciones y aumentar el conocimiento del mundo (Gairín, 2005), una clave y un reto para el desarrollo personal y el aprendizaje (Argos, Ezquerro y Castro, 2011), con desafíos en todos los ámbitos vitales del niño/a (Fabian y Dunlop, 2006).

Ahora bien, es necesaria una aclaración sobre el significado de que se trate de una transición diacrónica, formal, horizontal y académica. De esta manera, el

ser una transición diacrónica significa que es «*de ida y sin regreso*», *ligada al desarrollo y al crecimiento humano*» (Gimeno, 2007: 14); el ser formal supone que los cambios de contexto se producen de manera premeditada y con planificación, sabiendo de antemano que van a suceder; con el término descriptivo horizontal lo que intentamos explicar es que influyen todos los agentes educativos del entorno del niño/a, teniendo todos un papel importante en dicha transición (Castro, Ezquerro y Argos, 2012) y conectándose la escuela a la comunidad a la que pertenece (Zabalza, 1996). Por su parte, según Alfaro (2004), el referirnos a que es una transición académica significa que los patrones de cambio observados por el docente (con su propia orientación profesional) son aquellos que se producen en el ámbito escolar.

En conclusión, se trata de una transición escolar planificada con anterioridad a que ocurra y en la que se ven implicados todos los agentes educativos del entorno.

Una breve mirada al surgimiento del término ayudará a entender el proceso complejo por el que ha pasado el concepto de transición a lo largo del tiempo.

Precisamente, sustentándonos en Vrinioti, Einarsdottir y Broström (2010), conocemos que al pensar en el concepto de transición no estamos haciendo referencia a una idea nueva, ya que la misma ha sido discutida por más de un siglo, empezando en 1852 por Fröbel, con un plan detallado llamado *“the organic linking of pre-school with primary school education”* (*“La unión natural de preescolar con la Educación Primaria”*).

Esta teoría pasó a la práctica en los años sesenta, en los que muchos países europeos demandaban un currículo unificado, y en 1971, en la 6ª Cumbre de Ministros de Educación europeos en Venecia fue cuando por primera vez se discutió el asunto en una reunión de alto nivel. Sin embargo, muchos países todavía no han encontrado soluciones a ello (Vrinioti, Einarsdottir y Broström, 2010). El aumento del interés en las últimas décadas se debe a que el nivel de éxito durante las transiciones pueden ser un factor crítico en el desarrollo y progreso de los niños/as, lo que es afirmado por múltiples autores, como Dockett y Perry (2007), Einarsdottir (2007), Fabian, (2007), Dunlop y Fabian

(2002), Margetts (2002), Entwisle y Alexander (1998) y Kagan y Neuman (1998), sobre los que se sustentan Vrinioti, Einarsdottir y Broström (2010).

3.2. ¿Por qué es necesaria la transición? ¿Qué supone el cambio?

Cuando pensamos en los niños/as, superando la visión de “potenciales adultos” (Pavez Soto, 2012), vemos que sus condiciones de vida presente no solo tienen implicación en su futuro, sino también en ese mismo presente, teniendo impacto en su vida diaria. Entonces, la transición educativa es necesaria por todo lo que supone para los niños y niñas y por sus implicaciones vitales en el momento en el que están viviendo y en el futuro, siendo clave para el desarrollo y el aprendizaje. Ello hace necesaria una adecuada articulación entre niveles, dotando de coherencia y continuidad a las propuestas pedagógicas escolares, atendiendo a las diferentes dimensiones que conlleva (Argos, Ezquerro y Castro, 2011). Además, algunos investigadores han concluido que el éxito en las transiciones escolares implica la consecución de mayores logros y mejor adaptación al medio escolar (Abello, 2009).

Si bien tradicionalmente se consideraba que eran los niños y niñas quienes debían de adaptarse al nuevo entorno, a la escuela, hoy en día se sostiene la idea de que es el medio escolar y los actores educativos quienes han de prepararse para afrontar el cambio, preparando a los alumnos/as para ello (Myers, 1993, en Abello, 2009). De ahí deriva la necesidad de crear un proyecto escolar que la contemple y favorezca.

Por lo tanto, la articulación se consigue a través de un proyecto de continuidad escolar, que logra una unidad de ideas y acciones, haciendo que sean la Educación Infantil y la Educación Primaria dos eslabones de un mismo proceso (Rodríguez y Turón, 2007), de manera que no se debe confundir la continuidad con un trasvase de información o como una anticipación de experiencias (Argos, Ezquerro y Castro, 2011).

Así, a la hora de pensar en una adecuada articulación entre niveles, tenemos que considerar que se trata de *“unir, enlazar, dar continuidad a un proyecto educativo”* (Azzerboni y Ullúa, 2009: 1).

3.3. Características del pensamiento infantil

La escolarización es común a la infancia y a menudo se organiza según la edad del niño/a, que parece ser un indicador para la preparación, madurez y competencia. De esta manera, es fundamental revisar brevemente las teorías de diversos autores y corrientes, los cuales han estudiado el pensamiento y las características del desarrollo infantil, dando claves para comprender cómo es abordada la continuidad entre etapas educativas.

Para ello, podemos tener en cuenta el trabajo realizado por Vlogler, Crivello, y Woodhead (2008), que aportan un punto de vista interesante relativo a la cuestión de la continuidad entre Educación Infantil y Primaria.

La teoría de Piaget es en la que la mayor parte de teóricos educativos se basan a la hora de pensar en etapas evolutivas. Piaget sostiene que el desarrollo infantil se encuentra marcado por etapas impulsadas por las experiencias propias, siendo una secuencia de fases invariable y universal. De esta manera, cada periodo escolar se correspondería con una de esas fases, ayudándoles a alcanzar el nivel de desarrollo adecuado (habilidades físicas, intelectuales y sociales) siendo éste la correspondencia con la edad media de un grupo. Entonces al final de esas etapas es cuando se situaría el periodo de transición, lo que supondría la discusión principal: cuál es el momento oportuno para la transición escolar.

Más tarde algunos autores consideraron las ideas de Vygotsky y su teoría del aprendizaje sociocultural, que rompe con la psicología evolutiva tradicional. Este investigador enfatiza la interacción social, que es la que determina el desarrollo infantil en todos los ámbitos. Por lo tanto, el niño/a se desarrollaría dependiendo de la instrucción, es decir, la institución escolar. Las transiciones

serían clave porque les permitirían a los niños modificar su conducta en función de las nuevas interacciones sociales creadas.

Por otra parte, encontramos la noción de “participación guiada”, que nos lleva a repensar sobre la necesidad de las transiciones y su adecuación en determinada edad. Según sus teóricos, las transiciones se relacionan con el dominio de las herramientas culturales, contrastando con las teorías basadas en etapas. Además, es necesario considerar las influencias intergeneracionales, ya que las decisiones relativas a las transiciones escolares infantiles son objeto de negociación entre generaciones, y reflejan las visiones y representaciones culturales adultas de la infancia.

Una vez hemos hecho referencia a varias teorías, veremos qué claves nos aportan a la hora de discutir y reflexionar sobre la manera y el momento en el que se realizan las transiciones escolares hoy en día.

Comenzando por la teoría de Piaget, vemos que nos hace repensar sobre dos cuestiones. La primera es sobre el momento en el que se realizan las transiciones hoy en día, que seguiría pautas diferentes a lo que él indica en sus estudios. Así, en sus estudios el autor indica que existen una serie de etapas en las que el pensamiento infantil se rige por una característica concreta, y en torno a ellas se deberían situar los momentos escolares.

Si tenemos en cuenta esto, vemos que el Sistema Educativo español no concuerda con las etapas de Piaget, puesto que su etapa pre-operacional se sitúa entre los dos y los siete años, por lo que no tendría sentido el cambio de etapa escolar a los cinco o seis años. Ahora bien, si pensamos que esto no es factible de ser modificado, sí que tendríamos que considerar que la educación otorgada en Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria tendrían que ser coherentes en su totalidad, puesto que las características de los niños y niñas no han cambiado. Entonces la cuestión de la transición escolar debería ocurrir a los siete años, momento en el que el pensamiento infantil pasa a ser de operaciones concretas.

Por otra parte, la segunda clave que nos daría la teoría piagetiana es que según ella la transición no sería necesaria. Esto es porque el autor considera

cada estadio superado en su totalidad, entonces al ser finalizado no sería necesaria una transición al estadio siguiente, sino que los alumnos/as ya estarían preparados social y cognitivamente para esta nueva etapa vital. Respecto a esto, en el presente estudio se puede comprender el porqué de la necesidad de esta transición, no estando de acuerdo con las teorías de Piaget en lo que a ello respecta.

Sin embargo, si consideramos el concepto de participación guiada vemos como este aspecto se resuelve. En dicha teoría, la clave que se nos aporta es que lo que determina el paso entre distintas etapas es la adquisición de la cultura del entorno. Entonces el papel de la transición escolar sería asegurar que dicha adquisición se ha realizado de manera adecuada, introduciendo a los niños/as en la cultura del nuevo entorno en el que participarán al cambiar de etapa escolar. Ello además hace que repensemos en los objetivos de etapa que son marcados desde el currículo, y también la necesidad de tener en cuenta al niño/a, principal protagonista en la articulación entre etapas.

Por último, Vygotsky también nos da una clave fundamental, que es el papel del docente y la familia a la hora de ayudar al niño/a a abordar la transición entre las dos etapas escolares. Ellos son agentes educativos que actúan como mediadores, constituyendo el llamado andamiaje, es decir, mediando entre el nuevo aprendizaje del niño/a y lo que éste ya sabía con anterioridad. Así, refuerza la idea de la necesidad de un programa de transición escolar, en el que la articulación entre niveles se vea favorecida desde todos los ámbitos contextuales del niño/a, ayudándole a comprender los cambios vitales en su entorno conocido hasta el momento.

3.4. Diferencias entre Educación Infantil y Educación Primaria

Como bien acierta el título del artículo “Lo que diferencia a un niño o una niña de Educación Infantil cuando pasa a Educación Primaria es un verano” (Carmona y otros, 2010), no podemos olvidar que el tiempo que distancia a

estas dos etapas educativas es de tres meses. De esta manera, si no se ponen en práctica programas de transición adecuados, los niños/as solo disponen de dicho tiempo para poder adaptar su pensamiento (inicialmente egocéntrico y de pensamiento concreto) y formas de comportamiento a lo requerido por la etapa educativa superior. En la misma línea también se cuestiona el Colectivo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria del CP de Antzuola (VVAA, 1995) si cumplir seis años supone la consecución instantánea de determinadas capacidades.

Si bien la Educación Infantil en los últimos años ha alcanzado entidad educativo-formativa (Argos, 1998), cuando nos referimos a la necesidad de una transición educativa entre las dos etapas es porque no solo se diferencian en el espacio físico o la edad de los niños/as que acuden, sino que también en muchos otros aspectos que se resumirán a continuación.

- Metodología de enseñanza-aprendizaje: en Educación Primaria suele ser una metodología academicista, mientras que en Educación Infantil suele ser global, centrada en el alumno/a y sus necesidades (Castro, Ezquerria y Argos, 2012).
- Tiempos: En Educación Infantil los tiempos destinados a la realización de actividades así como a la transición entre las mismas y a los momentos de descanso son más flexibles, permitiendo una cierta adaptación según el momento concreto (aunque se ha de reconocer que este aspecto se está perdiendo a favor de un horario pautado de antemano en el que los niños/as deben cambiar de asignatura, siguiendo el corte academicista antes mencionado). Sin embargo, en Educación Primaria, el horario rígido es el que predomina, sin ser flexible dependiendo de las circunstancias.
- Rol del alumno/a: En Educación Primaria el rol del alumno/a suele ser de oyente y receptor del mensaje transmitido por el docente, mientras que en Educación Infantil se le suele incitar más a la construcción de su propio conocimiento y a la formulación de preguntas e hipótesis, haciéndole participe en las intervenciones. Ello lo estudiaron Rosemberg y Borzone (2004) y encontraron que había en ambas etapas una distribución desigual

de turnos de intervención entre el docente y el alumno/a, siendo ello más acusado en Educación Primaria.

- Rol del profesor/a: En Educación Infantil se suele considerar al docente como un guía que facilita el aprendizaje global de sus alumnos/as, ayudando a descubrir los fenómenos. En Educación Primaria, en cambio, el modelo tradicional afirma que el docente es quien suele poseer conocimiento y transmitirlo de forma lineal, siendo los alumnos los que han de aprender lo propuesto. Las actitudes de los docentes cambian también, siendo estas más permisivas y comprensivas cuanto más pequeños/as son los niños y niñas, pasando a una excesiva rigidez en Educación Primaria, en la que suele primar la intervención docente jerárquica y centrada en los contenidos.

Respecto a ello, Rosemberg y Borzone (2004) concluyeron que los procesos de elaboración de conocimientos eran diferentes en las etapas, de manera que en Educación Infantil las maestras y maestros complementan y expanden las respuestas de los alumnos/as, mientras que en Primaria se incrementan las repeticiones simples y las evaluaciones explícitas, sin promover una elaboración conceptual ni participación más extensa.

- Espacios: en Educación Infantil son más flexibles, permitiéndoles a los niños y niñas un mayor aprovechamiento del mismo y el desplazamiento a través de los diferentes lugares del aula (lo que se enfatiza además si se encuentra organizada por Rincones). En cambio, en Educación Primaria, el espacio se suele ver reducido al lugar que ocupa el escritorio personal, sin permitirse un uso flexible del espacio de aula.
- Normas: Al igual que ocurre con el espacio y con el tiempo, las normas suelen ser más flexibles en Educación Infantil que en Educación Primaria, con más permisividad hacia su transgresión, menor repercusión y consecuencias menos hostiles hacia los niños/as.

- Importancia del juego: si bien en la mayoría de los centros que imparten Educación Infantil se le da una importancia crucial al juego como elemento de aprendizaje significativo y actividad natural del niño/a, siendo “*un referente o principio metodológico de primer orden*” (Argos y Ezquerro, 1999: 362) esto no ocurre así en los centros de Educación Primaria, en los que rara vez se emplea esta metodología. Cuando ello sucede suele ser en momentos concretos o con una finalidad específica que escapa al aprendizaje de contenidos del currículo, obedeciendo más al aprendizaje de competencias básicas o elementos transversales (por ejemplo, dinámicas de trabajo en grupo, hábitos de ocio saludables, entre otros).
- Relación familia-escuela: como afirman Argos, Ezquerro y Castro (2011), esta relación se va estrechando a medida que van superándose los niveles educativos. De esta manera, la relación es más ceñida en Educación Infantil y es prácticamente inexistente en las etapas de educación superior, siendo la Educación Primaria una etapa en la que la relación existe pero no es tan cercana como en la precedente, disminuyendo su calidad.
- Evaluación: como complemento a la metodología de enseñanza-aprendizaje, la evaluación suele tener el mismo carácter que esta. Así, en Educación Infantil suele ser más centrada en el niño/a, teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades, y en Educación Primaria suele ser una evaluación de contenido memorizado previamente, teniendo un marcado corte academicista.
- Expectativas de familias y docentes: las expectativas acerca de estos agentes educativos sobre el comportamiento del niño/a y de los aprendizajes que estos realizan en Educación Infantil son menos exigentes, al considerarse que son aprendizajes “más fáciles” o “que pueden ser adquiridos con posterioridad sin problemas”.
- Agrupamientos: Mientras que en Educación Primaria los agrupamientos suelen ser individuales –en el mejor de los casos por parejas- para así facilitar la concentración y la realización de las tareas exigidas, en

Educación Infantil se suele abogar por el agrupamiento en pequeños grupos fijos o dinámicos.

3.5. ¿Qué nos aporta la legislación vigente respecto a las transiciones educativas?

Según la legislación que rige el sistema educativo español actual, nos encontramos que en la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo) se hace escasa referencia a la necesidad de una adecuada transición y continuidad entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Además, en la recientemente implantada LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), no se modifica, añade o elimina ningún punto respecto al tema que nos ocupa, la transición entre Educación Infantil y Primaria.

De esta manera, encontramos que en la LOE se legisla de una forma general este aspecto, que aparece reflejado en el artículo 3.1, según el cual

“el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos”.

Ahora bien, la referencia sí se encuentra en el caso de la articulación entre Educación Primaria y Educación Secundaria, justificándose en que estas dos etapas son de carácter obligatorio. Sin embargo, las actuaciones referidas a las transiciones entre etapas se basan en un mero trasvase de información individual de un centro a otro, recibiendo cada alumno/a un informe personalizado. Entonces podemos ver que no se incita a la coordinación entre docentes, a la resolución de dudas del alumnado, al conocimiento por parte del entorno, entre otros elementos necesarios para la adecuada transición.

Una vez contemplada la legislación nacional, es interesante estudiar la legislación autonómica respecto a las transiciones entre Educación Infantil y Educación Primaria. De esta manera, veremos el caso de una Comunidad

Autónoma que lo contempla de la misma forma que la legislación nacional y el caso de una Comunidad que lo contempla de una manera diferente a la estatal.

La legislación de la Comunidad Autónoma de Cantabria es necesario conocerla para saber si desde ésta se fomenta la puesta en práctica de planes o actuaciones que favorezcan la adecuada transición y entender mejor la parte práctica de este estudio. De este modo, en Cantabria se encuentra una breve referencia en la Orden EDU/105/2008 de 4 de diciembre por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En su artículo 5 *Continuidad del proceso educativo del alumno* se insta al establecimiento de mecanismos de coordinación entre ambas etapas, a través de reuniones trimestrales entre docentes. Sin embargo, ocurre como en la legislación nacional, es decir, que no se explicita el establecimiento de mecanismos para facilitar la transición a los niños/as, sino que toda la continuidad se ve reducida legislativamente a reuniones entre educadores.

También encontramos un Decreto (25/2010 del 31 de marzo) y su modificación (Decreto 80/2014 de 26 de diciembre) que concretan aún más de quién es responsabilidad dicha coordinación, estableciéndola sobre el equipo de Ciclo de Educación Infantil, citando que tiene como competencia

“Coordinarse con los equipos de ciclo de la misma etapa educativa y con el equipo docente del primer curso de educación primaria con el fin de facilitar una adecuada transición entre los diferentes ciclos y etapas”

Como contraejemplo a ello, nos encontramos que en la Comunidad Autónoma de Andalucía hay leyes y órdenes que hacen referencia a diferentes aspectos: tanto lo contemplado en nuestra Comunidad y en la legislación nacional, como aspectos metodológicos que incumben personalmente a los alumnos/as y sus familias, además de establecer el cómo garantizar la transición (ORDEN de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria y ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía).

3.6. Medidas para facilitar la transición educativa

Los miembros del entorno del niño/a, como los docentes y las familias, pueden ayudarlo en los procesos de transición. Como indican algunos estudios,

“El estrés que envuelve el comienzo escolar decrece con un mayor entendimiento social, y los docentes y padres están en una posición privilegiada para empoderar a los niños/as con las habilidades sociales necesarias para hacer frente a la transición” (O’Kane, 2006).

Los docentes, como miembros del entorno del alumno/a, deberían convertirse en facilitadores del desarrollo y aprendizaje infantil en un sentido más amplio de lo entendido tradicionalmente. De este modo, serían clave a la hora de facilitar la transición entre las etapas educativas, teniendo un papel activo en ella.

Las acciones que podría llevar a cabo el docente a la hora de ayudar a sus alumnos/as de Educación Infantil a superar con éxito la transición, o a la hora de ayudar a los alumnos/as de primer curso de Educación Primaria a adaptarse al nuevo medio, según las aportaciones de la literatura consultada, son de diversos tipos y abarcan una diversidad de ámbitos de actuación escolar.

Así, hemos recopilado algunas de las medidas que se pueden tener en cuenta para facilitar la transición. Ahora bien, a la hora de pensar en las medidas o acciones que se pueden tomar desde el centro escolar, debemos pensar que serán diferentes según sean medidas con los niños y niñas, entre los diferentes docentes o relativas a las familias.

Aquellas que hacen referencia a las acciones entre docentes o del Colegio en particular son las siguientes:

- Establecimiento de una relación estrecha entre los dos equipos docentes, con intercambio sistemático de información (Rodríguez y Turón, 2007). Dicha relación ha de ser establecida en forma de coordinación (Galán y García, 2008), a través de reuniones durante el curso en las que se pongan en común aspectos metodológicos (Ruiz, 2006). La información de lo que los niños/as realizan en la otra etapa

debe servir para ayudar a adaptar ambos medios, estableciendo una conexión entre los mismos. Además, al coordinarse es posible realizar acciones conjuntas a fin de favorecer las transiciones.

- Relacionado directamente con ello, según Méndez y Córdoba (2007), para una correcta articulación es necesario el conocimiento recíproco de los dos niveles educativos, tanto a nivel de contenidos, como de metodología y normativa. Ahora bien, otros autores van más allá y velan por un acuerdo y continuidad en metodología, objetivos, contenidos y sistemas de evaluación (Ruiz, 2006), a través del establecimiento de una programación didáctica con formato único, elaborada coordinadamente y con coherencia y cohesión en las diferentes áreas curriculares (Galán y García, 2008).

Si bien la continuidad entre los contenidos y objetivos es contemplada por el currículo, sería necesario aportar más realismo y que se concretase en la práctica escolar. En cuanto a la continuidad en metodología y sistemas de evaluación, como ya se ha estudiado en el presente trabajo, en ocasiones se encuentran muy distanciadas, lo que supone un corte en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la experiencia del alumnado.

- Repaso y formación continua acerca del desarrollo del niño y de la niña, con sus características particulares a esas edades, propiciando a través de ello la adaptación de los mismos al nuevo medio (Rodríguez y Turón, 2007). Es necesario una formación continua que les permita a los docentes actualizar su conocimiento y reforzarlo, a través del conocimiento de las nuevas teorías respecto al desarrollo del niño/a y reforzando las ideas previas, que en ocasiones se difuminan con el tiempo.
- Reflejo en los Documentos de Centro de las ideas acerca de la transición, así como del trabajo realizado para favorecer dicha transición entre etapas, siendo parte del Proyecto Curricular, en el que se

establecen actuaciones coherentes y puntos de vista compartidos (Ruiz, 2006).

- Creación de un calendario de actuaciones prefijadas, con las intervenciones, los tiempos, espacios y responsables de su realización previamente definidos, consistiendo en medidas paulatinas que permitan una transición natural para el niño/a (Ruiz, 2006).

Las medidas relativas a ser tomadas con los niños y niñas serían:

- Creación de un ambiente escolar favorecedor de la colaboración entre los propios alumnos y alumnas (Rodríguez y Turón, 2007). A través de la colaboración entre los alumnos/as, tanto compañeros/as de etapa como con compañeros/as de la otra etapa, se conseguirá que los vínculos entre ellos sean reforzados y ya no teman al nuevo medio, al encontrar allí personas en las que confían y conocen previamente.
- Disposición de un periodo de fase mixta o de adaptación, que comprendería el tercer trimestre del tercer curso de Educación Infantil y el primer trimestre del primer curso de Educación Primaria. En él se harían actividades conjuntas entre los niños y niñas de las dos etapas, con el objetivo de establecer vínculos afectivos positivos y conocer nuevos espacios (Galán y García, 2008).

A través del establecimiento de vínculos afectivos positivos se aumenta la seguridad ante el nuevo contexto, aspecto que se ve reforzado al conocer el espacio en el que tendrá lugar la acción educativa

Este periodo de fase mixta tendría como característica la realización de actividades en común entre los niños/as de ambos contextos, el compartir los resultados de las mismas con los nuevos compañeros/as, la realización de actividades puntuales (como celebraciones conjuntas) (Corvo, Delgado y otros, 2000), visitas al nuevo aula y docente, y conocimiento de los nuevos compañeros (en caso del que el cambio de etapa suponga también el encuentro de nuevos compañeros/as) (Ruiz, 2006).

Por último, respecto a las actuaciones a realizar con las familias, nos encontramos con la siguiente:

- Establecimiento de una relación estrecha con las familias, tanto para reunirse con las mismas (Ruiz, 2006) como para su participación e implicación en las actuaciones destinadas a favorecer la articulación entre niveles (Corvo, Delgado y otros, 2000).

Sin embargo, para que todas estas actuaciones sean favorables y efectivas hacia el fin planteado, es necesario que los profesionales entiendan lo que supone la transición escolar y su necesidad, que comprendan la coordinación entre etapas como importante en el desarrollo de sus alumnos/as y que no supediten la Educación Infantil a la Educación Primaria (Castro, Ezquerro y Argos, 2012). Ello supone que no deben reducir su actuación a la preparación en Educación Infantil de habilidades instrumentales que serán requeridas en la etapa siguiente y deben otorgar a la Educación Infantil el carácter propio que posee.

3.7. ¿Por qué conocer la perspectiva de los niños/as respecto a las transiciones educativas?

Cuando hablamos de infancia, de niños y niñas, no podemos dejar de contemplar que se trata de un periodo en la vida del individuo construido socialmente.

La infancia, de hecho, *“es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia”* (Casas, 2006:29). Ello nos lleva a reflexionar acerca de la inexistencia de una edad mundialmente reconocida en la que se “deja de ser niño/a” o un momento concreto, sino que es una evolución en su desarrollo integral lo que le lleva a atravesar todas las etapas madurativas vitales. Ahora bien, cuando se piensa en los infantes, se debe abandonar la idea de infancia como representación ambivalente y cambiante (Casas, 2006), en la que los niños/as son “seres en desarrollo”, “que aún no

son”, y que se encuentran en preparación para llegar a la vida adulta, estando en tránsito para integrar realmente la sociedad (Pavez, 2012).

La sociedad moderna y contemporánea nos hace pensar en la infancia considerando la visión social de un ser completo en sí mismo, y que por tanto tiene los mismos derechos que el resto de personas. Esta visión actual hace que se haya tenido que cambiar la mirada sobre un hecho social consolidado, lo que supone cambiar también la realidad de dichos actores sociales, superando la visión de sus diferencias con los adultos y pensando en sus similitudes (Casas, 2006).

En nuestra sociedad, en la que se considera que la infancia es una etapa que goza de especificidad y autonomía, siendo el niño “*respetado, asistido, educado y acompañado durante su crecimiento*” (Domic, 1999 en Alfageme, Cantos y Martínez 2003:21-22), y contemplando la visión aportada, los niños y niñas, al igual que los adultos, poco a poco se van preparando para los acontecimientos que ocurren en sus vidas. Estos niños/as, por sus características madurativas y evolutivas, gustan de ser escuchados y de conversar sobre aquello que les afecta directamente, con un interés nato por investigar, descubrir y observar.

Progresivamente, gracias a su experiencia personal y a aquello que interpretan de lo que ocurre a su alrededor, van creando su propia imagen mental de lo que va a ocurrir, es decir, sus expectativas acerca del futuro, cercano o lejano. Ellos son interventores activos en su ambiente, y gradualmente consiguen encontrar y dar sentido a su experiencia vital, comprendiendo lo que les rodea y estableciendo relaciones y conclusiones.

Como se ha introducido ya, los estudios acerca de las transiciones escolares han aumentado en los últimos años, aunque todavía faltan profundizaciones y experiencias. Lo mismo ocurre con las investigaciones acerca de las expectativas y el punto de vista de los niños y niñas, siendo estos últimos aún menos frecuentes.

Ello nos conduce a reflexionar sobre el papel del niño/a en los estudios realizados, y a comprender la necesidad de tener en cuenta sus ideas,

opiniones y perspectivas. A la hora de pensar en participación infantil, no podemos olvidar los orígenes de dicho término, proviniendo, el vocablo participación, desde una perspectiva etimológica del latín “participatio” y “parte capere”, que significa “tomar parte” (Alfageme, Cantos, y Martínez 2003:35). Entonces participar sería ejercer la ciudadanía (Save the Children, 2006:33), tomar parte de aquello que configura a la propia persona y que le afecta en su vida diaria.

Para poder hablar de participación infantil, sin dejar de contemplar que se trata de un asunto polémico, tal como afirman Alfageme, Cantos y Martínez (2003) en su obra, sería necesario que dicha participación se produjese en todos los ámbitos de la vida del niño/a, tanto lo referido a decisiones más cercanas a su entorno personal como a aquellas decisiones políticas e institucionales que les afectan. Ahora bien, dichos derechos en muchas ocasiones se encuentran “ausentes o no reconocidos”, sucediendo en la práctica que *“no se permite su plena participación en la sociedad donde viven ni se consideran sus opiniones en los asuntos que les afectan”* (Pavez, 2012:82). Pasa a considerarse a la infancia como un *“grupo silenciado, en el que los sujetos son incapaces de decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente”* (Liebel, 2007 y Gaitán y Liebel, 2011 en Pavez, 2012:94).

Desde el ámbito legislativo se ha intentado actuar para superar esa visión y consideración de la infancia, obteniendo un gran reconocimiento global la importancia de la participación infantil (Save The Children, 2006) y estableciéndose desde la Convención de los Derechos del niño de Naciones Unidas, los derechos del niño a participar, concretado en los derechos 12 y 17.

En dichos derechos, reconocidos internacionalmente por un gran número de países, se encuentran los derechos de participación, en los que se engloban los derechos de pensamiento; a la libre información y a la expresión de su opinión; y a la participación en las decisiones relativas a su bienestar. Ahora bien, aunque se ha avanzado en cuanto a su establecimiento, todavía ocurre en múltiples ocasiones que sigue sin garantizarse su cumplimiento, realizándose lo que, desde el punto de vista adulto, pensamos que es lo más beneficioso para los niños y niñas. Debemos saber que el participar no implica

traspasarles la responsabilidad, sino crear espacios donde puedan tomar decisiones en asuntos que puedan prever sus consecuencias (Save the Children, 2006), cediéndoles el protagonismo y dejándoles actuar en consecuencia a las decisiones que toman.

Sería interesante promover el “*protagonismo de la infancia*” (Alfageme, Cantos, y Martínez 2003:57), teniendo en cuenta que los niños, niñas y adolescentes representan, aproximadamente, el 40% de las sociedades en las que viven, sin embargo, aún están excluidos de tomar las decisiones relevantes para su vida (Save the Children, 2006). Para ello es necesario el vencer las resistencias sociales a ello, y dar lugar a que los niños/as, efectivamente, tengan derecho a formarse un juicio propio, expresarse libremente y ser escuchados. Se trata, según Casas (2006:41), de preguntar a los propios niños/as y de aprender, los adultos, a escuchar mejor, superando el mero cambio de actitud para cambiar la consideración de la infancia y sus derechos. Ese escuchar mejor conlleva el

“aprender a respetar la subjetividad de cada niño, ralentizar las propuestas, dar a cada persona el tiempo que necesite para aprender, pensar espacios que generen aprendizaje, entrenarnos y aprender a ESCUCHAR” (Altimir, 2010:81)

Así mismo, para poder escuchar, es necesario que los adultos desarrollemos una actitud concreta, que se fundamente en una mentalidad abierta, una disponibilidad para interpretar (Altimir, 2010) y dedicándole tiempo y capacidad suficiente a ello (Save the Children, 2006).

Pero no solo es necesario que los adultos aprendamos a escuchar, sino también debemos crear un ambiente seguro y amigable, con lugares y materiales apropiados, para que los niños/as se sientan libres de participar y tengan una experiencia exitosa, involucrándose en los métodos utilizados para que utilicen los medios de expresión más acordes a su propia personalidad. Además, sería aconsejable crear programas de sensibilización pública y programas educativos para la capacitación sistemática de todas las personas que trabajan o conviven con niños/as, además de los propios infantes (Save the Children, 2006).

El afirmar que los derechos de participación no están garantizados nos hace señalar que ello ocurre cuando se restringen las condiciones de participación a aquellos asuntos superficiales, en ciertos ámbitos, o a determinados niños/as. Tampoco se garantiza cuando, si bien se da oportunidad de ejercerlos, no se otorgan condiciones reales para el desarrollo de las habilidades y capacidades que hagan que esta participación sea óptima. Por lo tanto, se debe superar la idea de imitación del pensamiento adulto o de sus formas de participación, para lograr llegar a la “*expresión libre de pensamientos*” (Euwemma, Graaff, Jager y Kalskma-Van Lith, 2006: 200), lo que constituye verdaderamente una opinión y por lo tanto es la forma de participación real. Tal como sostiene Save the Children (2006:54),

“la participación de la niñez es la participación informada y voluntaria de todos los niños y niñas [...] en cualquier asunto que les concierne directa o indirectamente [...] <<El poder de dirigir tu propia vida>>”

En este estudio, en el que se escucha a los niños/as en torno a sus expectativas sobre la transición de Educación Infantil a Educación Primaria, podremos tomar decisiones en un ámbito que les preocupa especialmente, partiendo de sus necesidades e intereses para modificar su realidad diaria, proponiendo mejoras en aquello que ellos y ellas señalan. Estas respuestas educativas más ajustadas pretenden establecer relaciones más adecuadas y ajustar sus creencias sobre lo que ocurrirá a posteriori, así como otorgarles herramientas para enfrentarse al nuevo contexto de manera exitosa.

Además, al haberles escuchado, podremos adentrarnos en sus ideas y saber de alguna manera si las actuaciones realizadas desde el entorno escolar han influido sobre sus expectativas y creencias, así como saber si han alcanzado los objetivos que dichas acciones se habían propuesto.

4. ESTUDIO DE CASO

4.1. Introducción, propósitos y objetivos

Si bien en los últimos años los estudios realizados sobre la transición educativa desde Educación Infantil a Educación Primaria han aumentado, habiendo sido estudiados de un modo más amplio (Vrinioti, Einarsdottir y Broström, 2010), aún son escasos los que toman en cuenta la voz del niño/a, agente fundamental en dicha articulación, que junto a docentes y familias son los principales implicados. Escuchando la voz de la infancia y lo que supone para ellos dicha transición, con preguntas acerca de lo que ellos esperan de la etapa educativa superior y las diferencias que encuentran entre las dos etapas educativas podremos formarnos una idea global de la cuestión, además de poder aportar ideas al Centro Escolar al que pertenecen dichos alumnos/as para mejorar su respuesta pedagógica.

El presente estudio pretende ampliar la información y la investigación sobre este tema desde dicho punto de vista infantil, pudiéndose decir que este estudio es una continuación de los estudios iniciados por Argos, Ezquerro y Castro (2011), los cuales incitan en sus consideraciones finales a la ampliación de este ámbito de investigación, debido a su escaso desarrollo a nivel nacional e internacional y su gran importancia pedagógica.

4.2. Método utilizado

a. Centro/muestra

El estudio se desarrolló a partir de una muestra de niños/as de un colegio urbano de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Dicho centro cuenta con las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, estando repartidas físicamente en dos plantas de un mismo edificio, aunque compartiendo espacios comunes.

Dentro del mismo, la Educación Infantil se encuentra situada en la planta baja, al igual que la mayor parte de los espacios comunes y el primer ciclo de Educación Primaria. Por su parte, el resto de ciclos de Educación Primaria se encuentran en la primera planta, al igual que las salas de profesores y algunos otros espacios (aulas de especialistas, despacho del director/a,...).

Si bien los niños/as de Educación Infantil comparten planta con algunos niños/as de Educación Primaria, se encuentran bastante separados en el espacio (estando unos en la parte derecha del edificio y otros en la izquierda). Además, tampoco comparten tiempos, debido a que si bien su horario de entrada y salida coinciden, no lo hacen en el lugar (los alumnos/as de Educación Primaria entran por una puerta concreta, y los de Educación Infantil cada uno por la puerta de su clase). Tampoco coincide su horario de recreo, ni el de intercambio de clases.

La muestra de niños/as con la que se ha realizado la investigación está conformada por 29 alumnos/as del tercer curso de Educación Infantil, perteneciendo los mismos a dos clases distintas, y con intención de continuar en el mismo centro en la etapa de Educación Primaria.

b. Instrumentos de recogida de información

Es sabido que tradicionalmente los estudios acerca de la infancia suelen realizarse desde el punto de vista adulto, siendo comúnmente basados, dominados y centrados en adultos (Bradding y Horstman, 1999), sin embargo, en este estudio se quiere tener en cuenta el punto de vista de los propios niños/as, como sujetos capaces de expresarse y tener su propia voz. Si bien muchas veces los niños/as no disponen de palabras para transmitirnos sus pensamientos, sentimientos y emociones, ello no lo inhibe al niño de ser, pensar, hacer y sentir (Bertolini, 2011).

Es por eso que se realizará la investigación con la metodología denominada dibujo-conversación (Driessnack, 2006), en la que se complementan las dos técnicas, acercándose al enfoque mosaico, en el que el investigador tiene en cuenta la voz del niño/a a la hora de realizar su estudio, centrándose en el

pensamiento de los mismos y no en el pensamiento adulto y sus recuerdos o puntos de vista. No podemos olvidar a la hora de investigar que

“las mejores personas para dar información de la perspectiva infantil, sus acciones y actitudes son los propios niños/as, que otorgan respuestas confiables cuando son preguntados sobre eventos que son significativos para sus vidas” (Scott, 2006: 88).

El grado de participación de los niños y niñas en el estudio, según Benito Gómez en Save the Children (2006), se sitúa en la consulta, en la que los adultos preguntan a los niños/as y tienen en cuenta sus opiniones, decidiendo a partir de ello. Otro autor reconocido que establece grados en la participación de los niños/as es Hart (1997, en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Él establece una *escalera de la participación*, que divide la participación infantil en ocho niveles: desde la no participación que supone la manipulación hasta la iniciativa y dirección por los niños y niñas, siendo decisiones compartidas con los adultos. Nuestro estudio se situaría entre los niveles cuatro y cinco de dicha escalera, estando los niños/as asignados, consultados e informados de la actividad, comprendiendo las intenciones y el proceso, sabiendo quien toma las decisiones sobre su participación en el estudio y teniendo un papel significativo en el mismo.

Cuando pensamos en el método “dibujo-conversación”, vemos que enfatiza y da la misma importancia a ambas herramientas de investigación. El porqué de la herramienta “dibujo” es debido a que numerosos estudios han encontrado que a través del arte se facilita que los niños/as hablen, particularmente en aquellos aspectos difíciles de describir (Gross y Hayne, 1998; LaGreca, 1990; Pipe, Salmon y Priestley, 2002; Stafstrom, Rostasy, y Minster, 2002; Weinle, 2002; y Wesson y Salmon, 2001, en Driessnack, 2006).

Respecto a la parte “conversación”, se debe a que es necesario prestar atención, al igual que a lo que dibujan, a lo que dicen que dibujan (Driessnack, 2006). De esta manera, tan importante es lo que dibujan como aquello que dicen, con *“un serio respeto hacia la palabra del niño/a, ya que la manera en la que el niño/a se expresa es solo un pequeño fragmento del total de la experiencia y conocimiento del mismo”* (Pramling, 2004:10). Ahora bien, no

solo nos interesa conocer su opinión de aquello que dibuja, sino también buscar una explicación a aquello que no dibuja o investigar en aquellos tópicos que vayan saliendo durante una conversación. Dibujar es una actividad relajante para los niños/as, que les permite entrar en confianza con el adulto y poder expresarse libremente, manteniendo un diálogo que le permite desarrollar sus pensamientos, sentimientos, expectativas... y buscar una explicación.

c. Procedimiento

Los niños/as han sido entrevistados en pequeños grupos de tres personas, como ya ha sido realizado en estudios previos acerca de la misma temática, como los de Dockett y Perry (1999), Einarsdottir (2003), y Griebel y Niesel (2000). Ello responde a diversos motivos, pero principalmente, como afirman Castro, Ezquerro y Argos (2012: 543) *“mitigar al máximo la posible inseguridad inicial que pudieran tener ante el adulto y provocar una situación que facilitara el enriquecimiento de sus aportaciones”*.

Dichas entrevistas tuvieron como ejes conocer la siguiente información:

- Sus gustos y preferencias en ambas etapas.
- Sus expectativas e intereses en relación a su incorporación a la EP.
- Sus creencias en relación a las demandas y exigencias de EP.
- Las diferencias y semejanzas encontradas entre ambas etapas.
- Conocer sus principales fuentes de información a la hora de establecer pensamientos o creencias sobre Educación Primaria.

La actividad de dibujar se llevó a cabo en una sala diferenciada a su aula habitual pero conocida por ellos, al tratarse de una sala donde acuden algunas veces a realizar actividades, pidiéndoles que realizaran un dibujo en una hoja dividida en dos secciones: una en la que se dibujó sobre Educación Infantil y otra en la que se dibujó Educación Primaria.

Respondiendo a la cuestión de privacidad y confidencialidad, en el estudio solo participaron niños/as con deseo de hacerlo, conocido por la investigadora tras la realización de una asamblea. Tras conocer a los posibles participantes en la investigación, se pidió consentimiento escrito (anexo 1) acerca de las

actividades a realizar y la grabación de las entrevistas a sus tutores legales, conformando finalmente la muestra aquellos niños/as que lo obtuvieron.

En la asamblea inicial en la que los alumnos/as dieron su consentimiento se presentó la actividad, detallándoles en qué consistía la misma a través del dialogo. Ya en la sesión de investigación se dialogó más ampliamente, siendo la investigadora una guía de la conversación, registrando los aspectos más importantes e introduciendo cuestiones que no salían espontáneamente por parte de los niños/as.

A la hora de analizar las entrevistas, debemos considerar que muchas de sus respuestas coinciden porque, según la fundación Bernard van Leer (Vloger, Crivello y Woodhead, 2008) la preparación infantil para la transición se realiza colectivamente, a través de “eventos detonadores”, en los que participan los adultos de su alrededor (docentes, familias y otros miembros de su comunidad) y también sus iguales, siendo una especie de aprendizaje cooperativo en el que es de suma importancia la cultura de grupo.

d. Análisis de datos

Tras la realización de las entrevistas a los niños/as, se tuvieron en cuenta los dibujos de los mismos y las anotaciones que se habían realizado en el momento. De toda la información obtenida se seleccionó aquello más relevante para el estudio aquí expuesto, organizando la información en categorías temáticas para su mejor análisis y discusión.

Las categorías generales comunes en las que se centraron sus opiniones y respuestas, girando las conversaciones en torno a ellas, fueron las siguientes: espacios físicos; docentes (quiénes son y cómo son en Educación Primaria); material didáctico y curricular; metodología (envuelve diversos aspectos); alumnos/as; juego/recreo y patio; y otras respuestas.

5. RESULTADOS

Respecto al espacio físico, tanto en sus dibujos como en las conversaciones destacaban que el colegio de Educación Primaria es más grande que el de Educación Infantil (cuando en la realidad el Centro es el mismo) y hacían énfasis en que las clases eran diferentes, pero sin centrarse tanto en el tamaño de las mismas, sino más bien en su disposición.



Imagen 1: Diferencia de tamaño entre edificios de Ed. Infantil y Ed. Primaria.

De esta manera, la mayoría afirmaba que las mesas ya no se encontraban dispuestas en equipos organizados por colores, que fue un dibujo muy repetido y por tanto muy significativo, estando dispuestas de forma individual y paralelas, lo que se puede observar que ha sido plasmado en múltiples dibujos de una manera clara y concisa.

En esta disposición física del aula fue notable el debate que surgió entre los distintos niños/as que conformaban los grupos, así como el desconocimiento total de una parte de ellos, que afirmaban que las clases eran exactamente iguales en Ed. Infantil que en Ed. Primaria, sin establecer diferencias por su desconocimiento de las mismas. En el dibujo, se reflejaba en aulas totalmente iguales o muy parecidas, lo que fue expresado por algunos niños/as, mientras

que otros reflejaban una notable diferencia, siendo, comparativamente, totalmente distintas las aulas dibujadas.

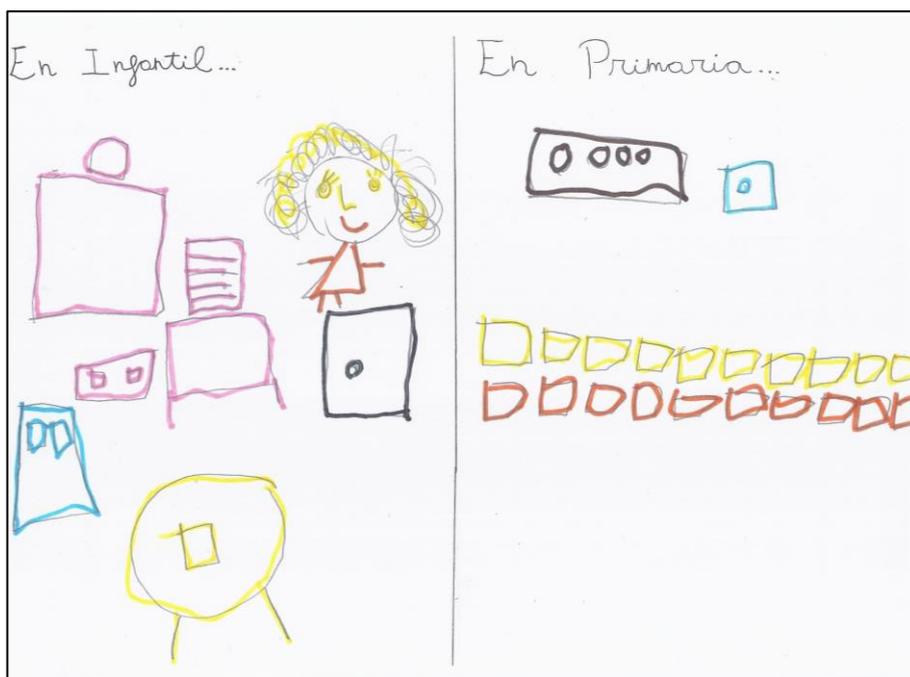


Imagen 2: Clase de Ed. Infantil organizada por equipos y clase de Ed. Primaria con mesas individuales y paralelas.

También resaltaron la decoración de las mismas, estableciendo debate entre ellos sobre si están decoradas o no, reflejándose en el dibujo el mayor colorido de las aulas de Educación Infantil respecto a las aulas de Ed. Primaria, incluso en los casos en los que el dibujo en sí era el mismo de las dos aulas. Además, en las aulas de Educación Infantil predominaba la libre disposición de mesas y juguetes, mientras que en las aulas de Educación Primaria se veía una clara uniformidad, con ausencia de colorido y de libre disposición de los objetos. En estos se encontraba una repetición de la disposición: mesas frente a un escritorio y una pizarra, sin haber juguetes, solo libros.

Al dibujar el colegio por fuera también hubo un dibujo que se repitió a menudo, que era en Educación Infantil los niños/as siendo llevados y recogidos por sus familias, mientras que en Educación Primaria los niños/as solos en la puerta. De esta manera, muchos dibujaban niños/as en la puerta de las clases de Infantil pero no lo hacían en las puertas de Primaria. Ello puede deberse a que, en su Centro, para llegar hasta sus aulas por fuera primero han de pasar por

las del primer ciclo de Primaria, observando dicha realidad. Además, reflejaron la diferencia que hay desde una vista externa a las aulas: mientras que las aulas de Infantil tienen puerta hacia el exterior del centro, no ocurre lo mismo con las de Primaria, en las que los niños/as entran todos por una puerta común.

En sus discusiones sobre los profesores, como hemos citado en el párrafo en el que se describen las categorías, había dos temas distintos sobre los que hablaron: sobre *quiénes serán sus profesores* en Educación Primaria y sobre *cómo son*.

Si bien algunos niños/as dibujaban las clases prácticamente iguales o muy similares, dentro de ellas muchos dibujos manifestaban el cambio de profesor de una etapa a otra, lo que fue expresado por la gran mayoría de niños/as. Así, muchos decían no conocer a su profesor del curso siguiente, con gran incertidumbre y deseos de saberlo. Otros consideraban que su profesora iba a permanecer con el grupo, y unos pocos establecían, tanto en sus dibujos como en sus palabras, profesores que conocían de Ed. Primaria como sus futuros profesores, aunque esto realmente no estaba sustentado en ninguna evidencia.

En el dibujo, varios niños/as hicieron referencia a su profesora llegando al centro educativo, mientras que dibujaron a los tutores de la etapa superior yendo hacia su casa y no entrando al centro educativo.

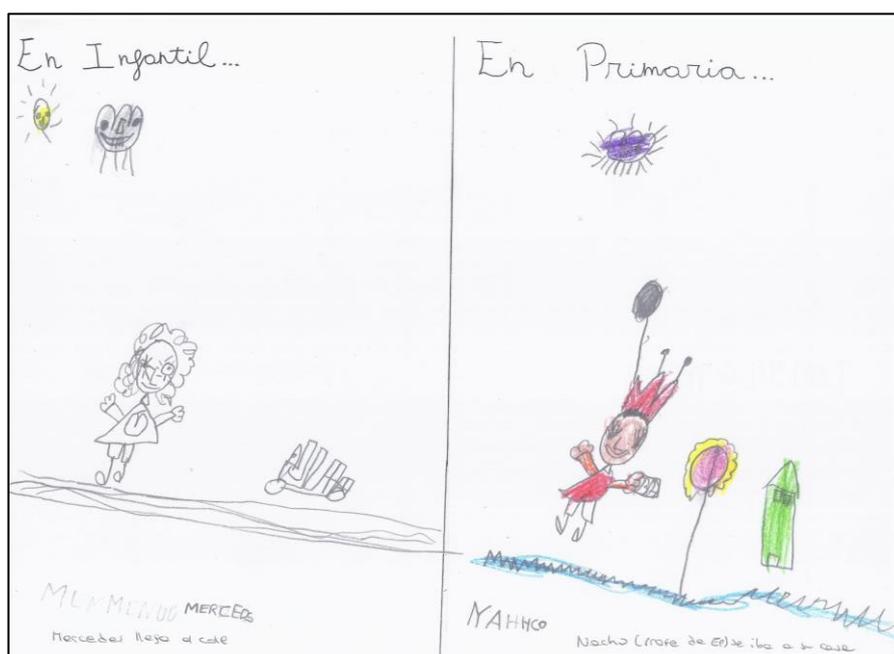


Imagen 3: Maestra de EI llegando al colegio y maestro de EP llegando a su casa.

Respecto al *cómo son* los profesores de Ed. Primaria, no había consenso entre las opiniones de los pequeños/as. Destacaron comentarios sobre el carácter negativo de los mismos: mandan más, borran la pizarra aunque no todos los alumnos/as hayan acabado de copiar, permanecen más tiempo sentados en su escritorio, y no ayudan a los niños/as. Es probable que dichos comentarios hayan sido escuchados de su entorno, sobre todo a la hora de trabajar en sus entornos actuales, con “amenazas” de lo que pasará en el curso siguiente. Es destacable como un dibujo refleja a la tutora caminando hacia el despacho del director ante el mal trabajo y comportamiento de los niños/as, que es la consecuencia que los mismos esperan ante ello en Educación Primaria.



Imagen 4: Maestra de EP subiendo al despacho del director por el mal comportamiento infantil.

Otro grupo de ideas que surgió del análisis de sus respuestas fue aquel en torno al material didáctico. Algunos señalaban el cambio, desde material comprado por la profesora, común a todos los alumnos y alumnas de la clase, a material dispuesto en estuches individuales y adquiridos por las propias familias, al igual que las mochilas.

Se puede decir que no hubo un acuerdo sobre qué material utilizan, nombrando diversidad de ellos (pinturas, bolígrafos, lápices...), pero sí en el carácter de

que el material de la siguiente etapa es “mejor” que el que ellos pueden utilizar. Esto rompe con la consideración general que se había visto hasta ahora en el análisis del carácter negativo en sus opiniones sobre la etapa superior, ya que este punto lo consideran un aspecto positivo, el material de dicha etapa, frente a los aspectos negativos que han discutido en las otras categorías.

Sobre el material curricular o editorial, su conocimiento respecto al tema les llevaba a afirmar que o bien utilizan libros o bien no lo saben, comentando la mayoría que este es el principal recurso de estudio, así como de decoración de la clase.

Ello se vincula a su reflexión sobre la metodología que se sigue en la etapa superior y las diferencias metodológicas con Educación Infantil. La mayor parte de los niños/as (19) sostenía que la principal diferencia entre ambas etapas era que en Primaria los niños/as tenían que realizar deberes en casa. Así, eran varios los que destacaban negativamente la presencia de exámenes en Educación Primaria (incluso un niño/a llegó a dibujar a los niños/as realizando un examen durante el tiempo de recreo), de asignaturas y la necesidad de estudiar y atender en clase. Sin embargo, otros sostenían que la metodología era muy similar a la de su etapa, realizando fichas y manualidades la mayor parte del tiempo.



Imagen 5: Niñas de EI en el recreo y niñas de EP haciendo un examen durante el mismo

Cuando se les preguntaba acerca del juego, principal recurso educativo en Educación Infantil, la mayoría resaltaba que en las clases de Educación Primaria, a diferencia de ellos, ya no juegan, sino que solo estudian. Así, sostenían que en esas clases no hay juguetes, y que de haberlos son “diferentes”. Ello se debía a que no había rincones de juego, o a que estos eran sustituidos por libros.

Así se llega a sus concepciones sobre los contenidos que se aprenden en aquella etapa. Muchos afirmaban que se basaban sobre todo en las matemáticas, ya que mientras ellos ya saben algunos conceptos básicos como sumar, allí se enseña a dividir, por ejemplo. Otros sostenían que, al igual que en Infantil, en Primaria se aprende a pintar, y otros lo ampliaban al aprendizaje de la lectoescritura. Son destacables también las dudas de algunos niños/as, que se encontraban con incertidumbre hacia lo que en Educación Primaria aprenderían, expresando deseo por saberlo.

También destacó por su recurrencia la preocupación y el conocimiento o desconocimiento de los niños/as acerca de la existencia o no de asambleas al iniciar la jornada escolar en Educación Primaria. La mayoría opinaba que o bien no existen en la etapa superior o bien son diferentes, tanto en su realización como en sus objetivos.

Asimismo se pudo analizar otro tema en común a todas las entrevistas y a varios dibujos: lo relativo a los niños y niñas de la otra etapa educativa. Dentro de este tema común, podemos englobar tres subtemas: lo referente a los niños/as que se iban a encontrar allí, su apariencia física y su comportamiento.

Respecto a los alumnos/as que se iban a encontrar allí, la mayoría de los niños/as expresaba que si bien los grupos eran de mayor tamaño (más niños/as por clase), el grupo iba a permanecer unido, es decir, que iban a ser los mismos compañeros/as, salvo algunas nuevas incorporaciones o algunos niños/as que iban a permanecer en Educación Infantil. Si bien algunos comentaban que no sabían qué compañeros/as iban a tener, eran los menos. Ello se ve reflejado en los dibujos, de manera que en la etapa de Ed. Primaria solían dibujar a sus mismos amigos/as, pero también se vio reflejado que

dibujaban a amigos de fuera del contexto de su aula que sabían de antemano que ya asisten a Educación Primaria.

Lo mismo ocurría en sus dibujos del patio de recreo, distinguiendo entre los niños/as que se encontraban en el mismo. Diferenciaban entre los que se encuentran en Educación Infantil y los que se encontrarán a partir del año que viene, dibujando en E.I. a alumnos/as que conocen de cursos inferiores y en E.P. a alumnos/as que conocen de cursos superiores. Es decir, saben que sus compañeros/as de patio cambiarán, pero no expresan alegría o desconformidad con este hecho.

La apariencia física de los niños/as más mayores es un tema que también preocupaba, de manera que algunos afirmaban que estos niños/as de Educación Primaria son más grandes, y que se visten y peinan diferente, resaltando que no llevan puestos “babys/bata”. Si bien esto es lo que expresaban a nivel oral, no es coincidente con lo dibujado: niños/as prácticamente iguales, siendo solo en una ocasión diferentes, estableciéndose una distinción principalmente en la altura de los mismos.

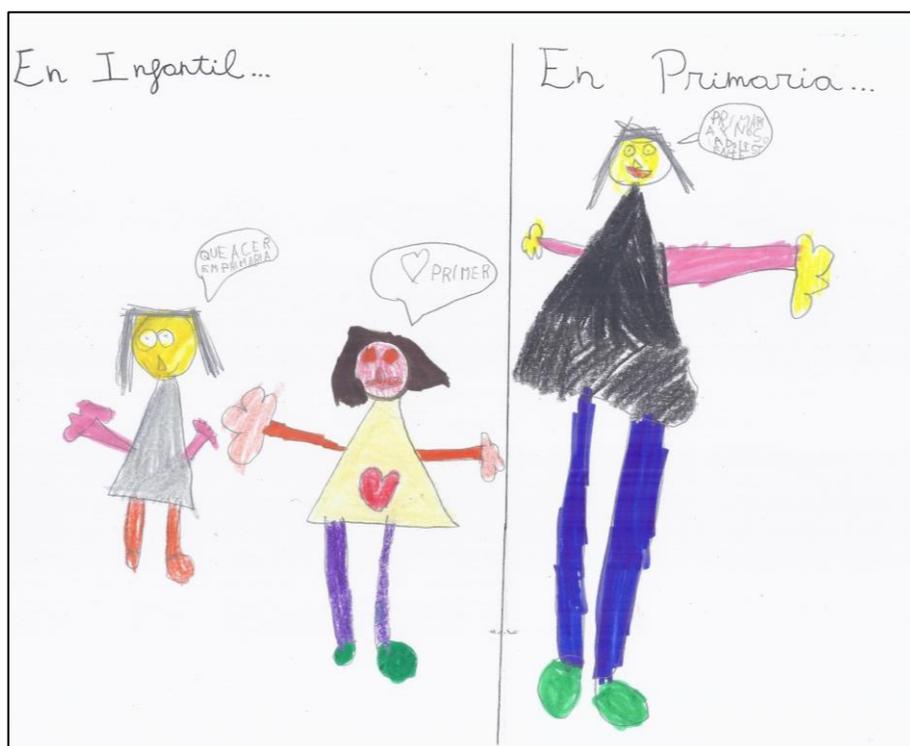


Imagen 6: Niñas de EI más pequeñas y niña de EP más grande.

Ahora bien, discutían más sobre cómo eran en lo relativo al comportamiento y forma de ser interior. Así, no hay conclusiones acerca de su buen o mal comportamiento, pero si se puede generalizar que opinan que los niños/as de Educación primaria están contentos y que aprenden más rápido, ya que son “más listos”, aunque a veces se aburren. Además, tanto en los dibujos como en las conversaciones predominaba la opinión de que los niños/as en Educación Primaria permanecen sentados y callados. Cabe resaltar las dudas que presentaban algunos de ellos, como por ejemplo, una incertidumbre acerca de si en Primaria se asiste al colegio por la tarde o si tienen móvil.

La principal cuestión, que todos los niños/as nombraron y algunos se atrevieron a dibujar fue aquello relativo al juego y al recreo/patio. Es probable que esto suceda debido a que jugar es su actividad principal, y lo que más disfrutan, siendo el principal cambio que se comenta desde las personas adultas. Además, es necesario destacar que desde sus clases pueden ver como los niños/as de Educación Primaria salen y permanecen en el recreo, además de llevar a cabo sus sesiones de Educación Física en el mismo espacio en el que se lleva a cabo el recreo. También a veces ocurre que mientras los alumnos/as de Infantil tienen su tiempo de recreo los niños/as de Primaria ocupan la mitad del patio para realizar Educación Física, lo que fue reflejado por un niño/a en su dibujo.

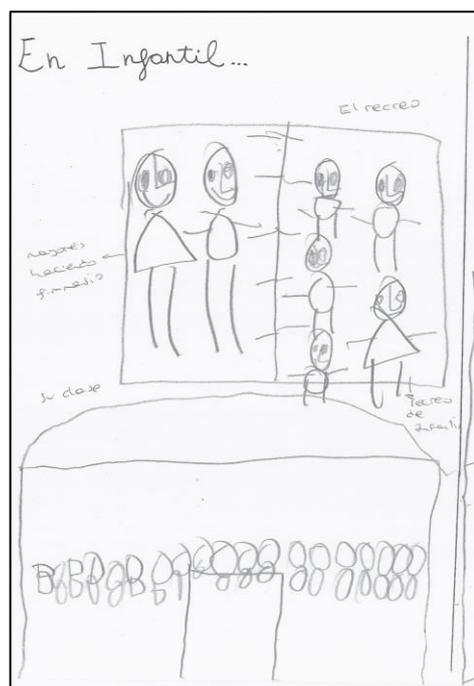


Imagen 7: Niños de El jugando y niños de EP haciendo Educación física en el mismo patio.

Entonces afirmaban que sus momentos de juego pasarían a ser en el recreo, pero tenían cierta confusión afirmando que el momento del recreo y la clase de Educación Física eran lo mismo, siendo en el recreo el tiempo de hacer dicha asignatura. Al confundir estos conceptos, varios expresaron que el tiempo de patio es muy amplio, y que aunque se compartiese el espacio físico, las actividades que allí se realizan por unos niños/as y otros son muy diferentes. Además, dos niños/as dibujaron que, mientras que los alumnos/as de Educación Infantil pueden disfrutar su recreo, los de Educación Primaria pasan su recreo haciendo exámenes o deberes.

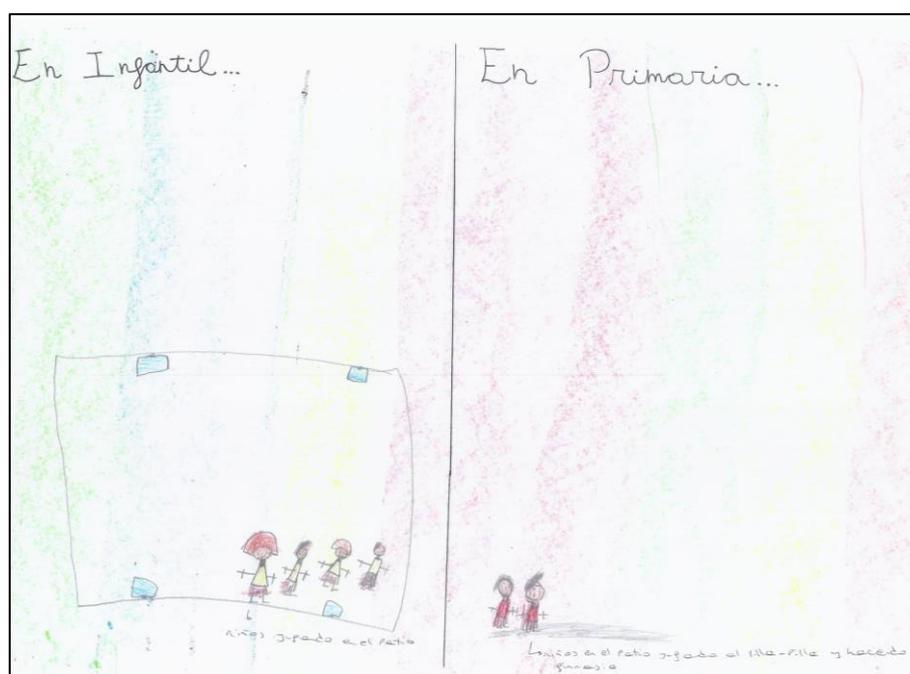


Imagen 8: Niños de EI jugando y niños de EP haciendo Educación física en el recreo.

Por último, algunos temas que no se pueden englobar dentro de esos tópicos más globales son aquellos referidos al momento del almuerzo, la recogida en autobús, el comedor; la celebración de los cumpleaños; y la actitud general hacia el cambio de etapa.

Varios niños/as hicieron hincapié en el momento del almuerzo, considerando que es igual en ambas etapas educativas, de manera que le otorgan continuidad a este momento educativo. La misma opinión era sostenida cuando se hablaba del transporte en autobús y del comedor, afirmando que no había

ningún cambio de una etapa a otra, cuando la realidad es que sí se producen cambios.

La celebración de los cumpleaños era un tema que también interesaba a los niños/as, hablando sobre ello y llegando a realizar pequeños debates en los que algunos opinaban que si se celebraban, de manera muy similar a como se hacía en Educación Infantil, y otros afirmaban rotundamente que ello no era así.

Para finalizar, la actitud que mostraban ante el cambio era diferenciada de unos niños y niñas respecto a otros. De esta manera, algunos niños/as expresaban su entusiasmo de forma clara a través de sus dibujos, actitudes y palabras, mientras que otros se mostraban disconformes con el cambio, sosteniendo que preferían quedarse en Educación Infantil, y otros no expresaban opinión definida sobre ello por la desinformación sobre la etapa superior, lo que no les permitía establecer o expresar su juicio.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de las entrevistas y los dibujos, se considera que hay aspectos de la Educación Primaria que los niños/as conocen y hay otros que no. De esta manera, desde el Centro Escolar son eficaces algunas de las medidas que se toman para favorecer la transición escolar, como el que los niños/as acudan a aulas de Educación Primaria en distintos momentos, pero creemos que aún son escasas.

El establecer más medidas facilitaría la transición en el caso estudiado, pudiendo ser extrapolables a otros centros educativos. Ellas permiten a los niños/as resolver dudas, disipar su incertidumbre conociendo mayor cantidad de aspectos y mejorando sus respuestas ante hechos que ocurren en Educación Primaria, generando un clima de tranquilidad y autoconfianza, lo que supone un cambio en toda su experiencia vital.

Algunas de ellas podrían ser:

- Establecer reuniones de coordinación de manera sistemática, tanto en frecuencia como en la claridad de los aspectos a tratar en las mismas. Esto se desprende de la realidad observada, ya que se realiza una anualmente y no es suficiente para tomar medidas que influyan en la transición educativa. En dicha reunión se acuerda realizar actividades conjuntas, pero no es así respecto a aspectos metodológicos e informativos, lo que sería deseable. Consensuando objetivos, contenidos y criterios de evaluación, e informando de ello a los niños/as con claridad se lograría una conexión entre ambas etapas.
- Llevar a cabo el proyecto pensado por el Equipo Docente hace varios cursos escolares: una Unidad Didáctica que comience en el tercer trimestre del tercer curso de Educación Infantil y que acabe en el primer trimestre de Educación Primaria. La llamada “Unidad Didáctica”, aunque pedagógicamente no tiene sentido dicho nombre para tal proyecto por su larga duración en el tiempo, supone una continuidad y un acuerdo en los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, teniendo la

misma temática. El continuar con el mismo tema y una cierta semejanza en los criterios metodológicos permitiría a los niños/as percibir continuidad, coherencia y conexión entre ambos niveles educativos, a la vez que les otorgaría seguridad y tranquilidad.

- Realizar distintos proyectos de continuidad escolar, ya que si bien desde el Centro se plantean acciones para ello, falta una concreción de intenciones. Realizar un Plan de centro que implique, involucre y comprometa a todos los docentes, tanto en su elaboración como en su concreción, en los Documentos del Centro, permitiendo así que este trascienda al docente encargado de la tutoría de un determinado grupo, así como hacerlo extensivo a otras transiciones escolares que se producen en el Centro, como sería la de primer a segundo ciclo de Educación Infantil, o la de Educación Primaria al Instituto de Educación Secundaria.
- Establecer actividades conjuntas y continuadas en el tiempo entre ambas etapas que contemplen otros aspectos, no sólo durante la Semana Cultural, la última semana de clase, y en un ambiente festivo, ya que las preocupaciones de los niños/as comienzan mucho antes. Dichas actividades deberían permitir que los niños/as se familiaricen con la actividad escolar diaria, para que estos conozcan las mismas en múltiples momentos, ver qué materiales utilizan, la metodología, la disposición de la clase, etc., favoreciendo que formen una imagen ajustada y positiva de lo que allí ocurre.
- Permitir la participación de los niños/as de primer ciclo de Educación Primaria haciendo que estos expliquen a sus compañeros/as más pequeños lo que se realiza en dicha etapa, ya que sería esta una visión más cercana, que transmita el mensaje desde su punto de vista y no sólo desde el punto de vista de los adultos, favoreciendo el contacto y la conexión entre ellos.
- Fomentar y favorecer el debate entre los propios niños/as de Educación Infantil, ayudándoles a consensuar sus expectativas e ideas sobre Educación Primaria, a través del diálogo conjunto y un acercamiento a lo

que ocurre en dicha etapa. Además, evitar las discusiones sobre temas que ni los niños y niñas ni nosotros conocemos (por ejemplo, quiénes serán sus profesores) para centrarnos en dudas que sí se pueden responder y disipar.

- Reunirse con las familias periódicamente (escapando a la típica reunión al acabar el curso escolar), de manera que las respuestas que se dan en los dos contextos sean coherentes y guarden una misma línea de información. Muchas de las ideas erróneas que poseen los niños/as son creadas en este ámbito, y es necesario ser un equipo familia-docentes para dar respuestas coordinadas ante las dudas. Ello se logrará a través del establecimiento de una relación estrecha y de confianza, en la que las familias puedan plantear también sus dudas, expectativas e incertidumbres.

Como conclusión, los niños/as de Educación Infantil van creando expectativas sobre lo que les espera el cambio de curso y etapa, siendo algunas ideas ajustadas y correctas y otras no. Nuestro papel, como educadores, es ayudarles transitar este cambio de etapa educativa con naturalidad y confianza, para lo que debemos llevar a cabo múltiples acciones que les permitan resolver dudas, conocer el nuevo ambiente, y las diferencias y similitudes que en él encontrarán, ya que todo esto hará que construyan de manera ajustada y positiva su conocimiento de la realidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, 2. 929-945.

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de organizaciones de la infancia.

Alfaro, I. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 1, 67-88.

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia? , La escucha que no se da*. Barcelona: Octaedro.

Argos, J. (1998). Escuela Infantil y Escuela Primaria, entre la continuidad y el desencuentro, En Sáinz, M.C. y Argos, J.: *Educación Infantil, contenidos, procesos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Argos, J. y Ezquerria, M.P. (1999). Tan lejos, tan cerca... La continuidad entre la escuela infantil y la primaria. En García, M.D. y Marín, v. (eds). *La educación Infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad* 359-370. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.

Argos, J., Ezquerria, M.P. y Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil, *Educación XX1*, 14,1, 135-156.

Argos, J., Ezquerria, P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones educativas entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 1-18.

Azzerboni, D.R., Ullúa, G., Goris y otros (2009). *Articulación entre niveles de la educación infantil a la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bertolini, M. (2011). Hacia otros modos de pensar la educación infantil: La posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás...

Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/119.pdf>. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. 1-12

Bradding, A. y Horstman, M. (1999). Using the write and draw technique with children, *European Journal of Oncology Nursing*, 3, 3, 170-175.

Carmona, M., Reifs, M.E., Arjona, M. y otros, (2010), Lo que diferencia a un niño o una niña de Educación Infantil cuando pasa a Educación Primaria es un verano. *P@K-EN-REDES*, 1, 8.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. Instituto de investigaciones sobre calidad de vida. *Política y Sociedad*, 43, 1, 27-42.

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*, 253, 537-552.

Convención de las Naciones Unidas, Derechos Universales del Niño (1989).

VVAA (1995). Infantil y Primaria ¿Dos mundos independientes? *Cuadernos de pedagogía*, 282, 40-44.

Corvo, M.A., Delgado, M.A., Domínguez, M.G. y Sanz, M. (2000). Nos volvemos a ver. *Cuadernos de pedagogía*, 289, 24-27.

Decreto 25/2010, de 31 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria Y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 80/2014, de 26 de diciembre, que modifica el Decreto 25/2010, de 31 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Dockett, S. y Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say? *Early Child Development and Care*, 159, 107-119.

Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16, 10, 1414–1435.

Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside. Preschool children's views on the primary school, *European Early Childhood Educational Research Journal. Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 35–50

Euwemma, M., De Graaff, D., De Jager, Ans. y Kalksma-Van Lith, B. (2006), Research with Children in War-Affected Areas, en Christensen, P. y James, A.: *Research with Children: Perspectives and Practices*. Londres: Falmer Press.

Fabian, H. y Dunlop, A. W. (eds.) (2002). *Transition in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. Londres: Routledge Falmer.

Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, 2007, *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*.

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

Galán, M.J. y García, A. (2008). El tránsito de Educación Infantil a primer ciclo de Primaria. *P@K-EN-REDES*, 1, 3.

Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones, En Antúnez, S. (Coord.) *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas*, 13-22. Barcelona: Graó.

Griebel, W. y Niesel, R. (2000). *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school*, Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education. Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services, London 29 August - 1 September 2000.

Hart, J. y Tyrer, B. (2006). Research with children living in situations of armed conflict: Concepts, ethics & methods. En Christensen, P. y James, A.: *Research with Children: Perspectives and Practices*. Londres: Falmer Press.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa 8/2013, de 9 de diciembre, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Margetts, K. (2008). *Transition to school: What children think about how it works and how it is going to be different things*. Summary of paper presented at the 18th EECERA Conference. Stavanger.

Méndez, M.F. y Córdoba, C. (2007). *La articulación entre el Nivel Inicial y Primaria como proyecto institucional*. Haedo, Argentina: Kimeln.

O'Kane, M. y Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of Preschool and Primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*. 2, 4-16.

ORDEN, de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria

ORDEN, de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Orden EDU/105/2008, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.

Pramling, I. (2004). How do children tell us about their childhood, *Early Childhood Research and Practice*, 6, 1, 1-15.

Rodríguez, L. (1998). *La Orientación Profesional. Teoría*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez, A.C. y Turón, C.O. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1933Rivero.pdf> *Revista Iberoamericana de Educación*. 44, 4.

Rosemberg, C.R. y Borzone, A.M. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje? *Infancia y Aprendizaje*. 27, 2: 211-246.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Ruiz, E. (2006). La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*. 88, 2-14.

Save the Children (2006). *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo: Menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles*. Ayuntamiento de Madrid.

Scott, J. (2006). Children as Respondents, en Christensen, P. y James, A., *Research with Children: Perspectives and Practices*. Londres: Falmer Press.

Vlogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Vrinioti, K., Einarsdottir J., y Broström, S. (2010). *Early years transition programme: Transition from pre-school to school: Emphasizing early literacy*. EU-Agency. 16-20.

Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Permiso a los padres/madres/tutores legales de los alumnos/as para la participación en el estudio

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE ALUMNA ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Estimadas familias,

Os escribimos esta circular para informaros que una alumna de grado de Educación Primaria (M^a Florencia Garribia) nos ha propuesto realizar un estudio de investigación sobre las expectativas que el alumnado de Educación Infantil tiene respecto a la Educación Primaria, buscando el establecimiento de medidas para favorecer dicho tránsito.

Los datos serán tomados con la técnica “dibujo-conversación”, que consiste en la realización por parte de los niños/as en pequeños grupos de un dibujo, a la vez que se va conversando con la investigadora acerca del tema del estudio.

Los resultados del estudio, en el caso de ser publicados, serán totalmente anónimos, únicamente se indicará la participación del colegio en el mismo.

Si desea autorizar a su hijo/a para que participe en el estudio, firme esta carta de consentimiento y entréguela al tutor/a.

Sin otro motivo, recibid un cordial saludo.

En Muriedas, a 18 de marzo de 2015.

El equipo directivo.

Yo

Con DNI.....

Padre/madre/tutor legal del alumno/a

AUTORIZO a mi hijo/a a participar en el estudio “La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: las expectativas de los niños/as respecto a dicha transición”*.

Firma:

Fecha:

*Ante cualquier pregunta relacionada con este estudio o si desea conocer los resultados, no dude en realizarla a la dirección del centro antes o después de participar en su realización, debiendo saber que no hay riesgos conocidos o descontentos asociados a este estudio.

ENTREGAR A LA TUTORA ANTES DEL DÍA 25 DE MARZO DEL 2015

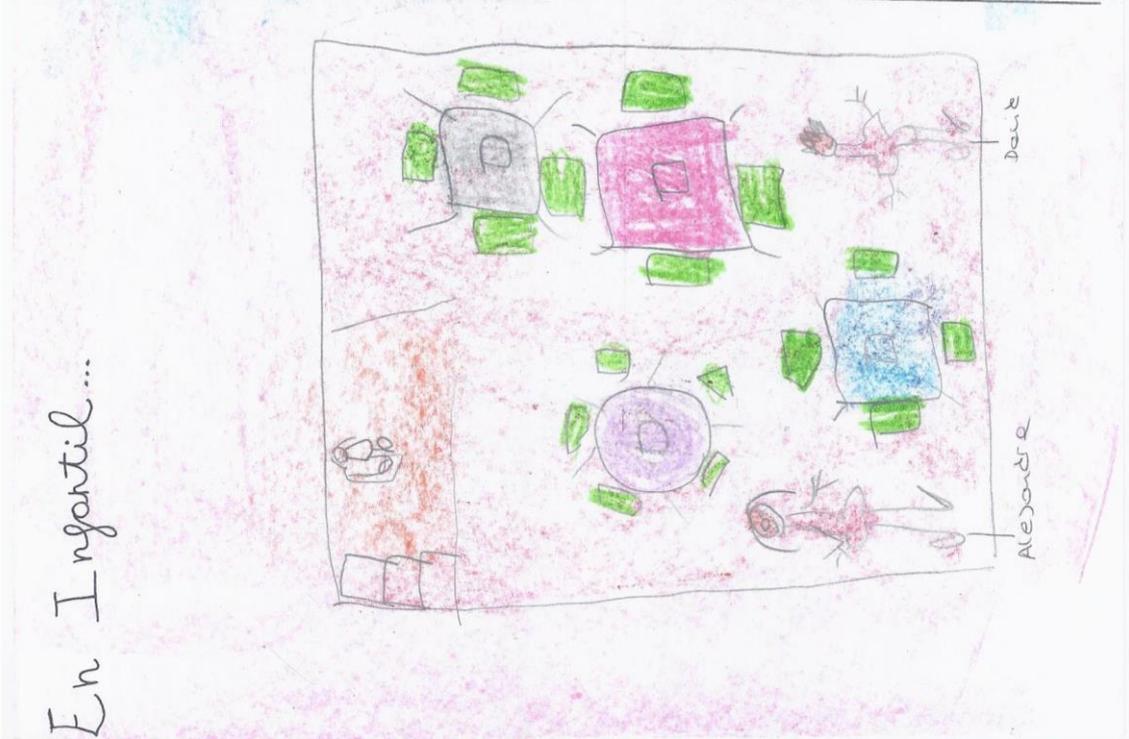
8.2. Dibujos realizados por los niños/as



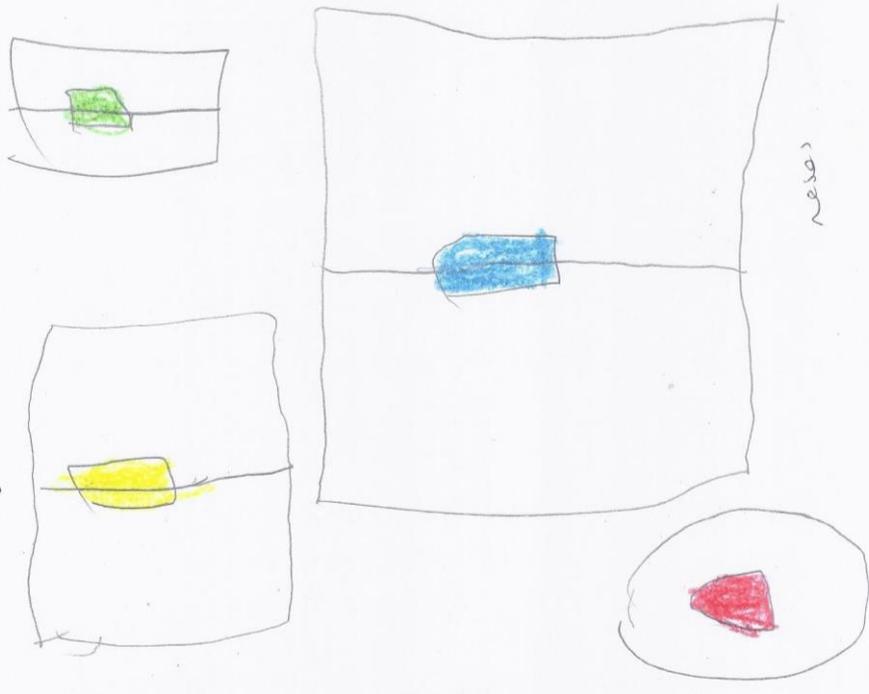
En Primaria...



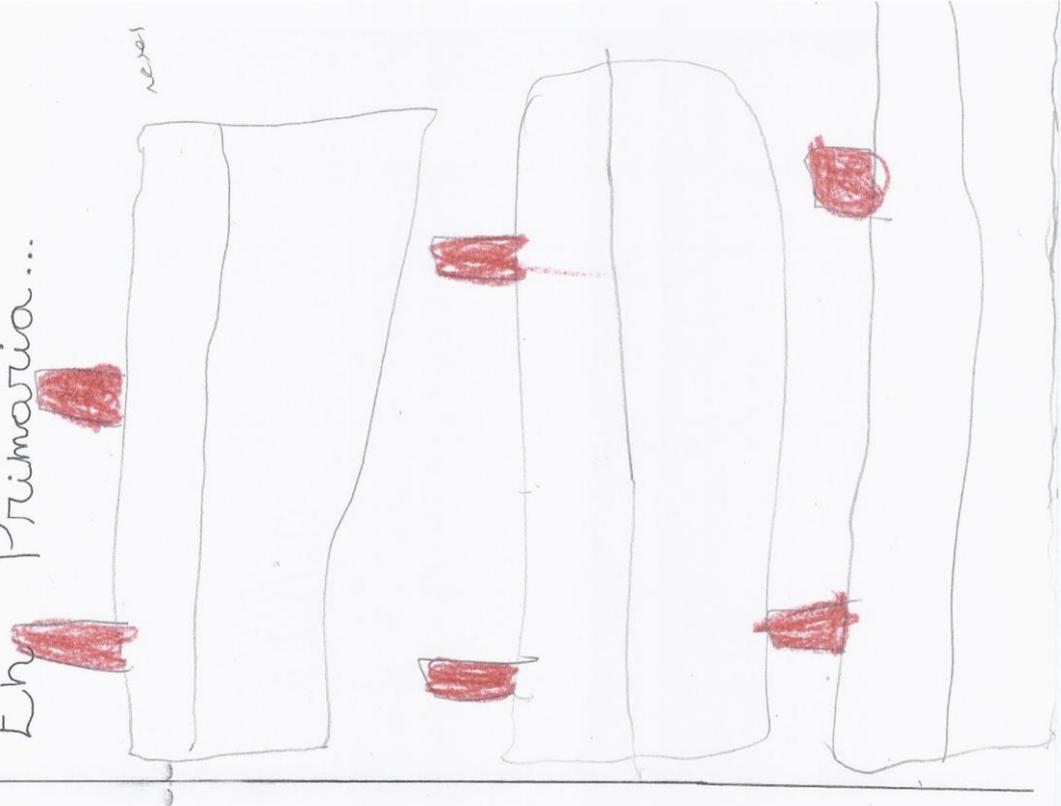
En Infantil...



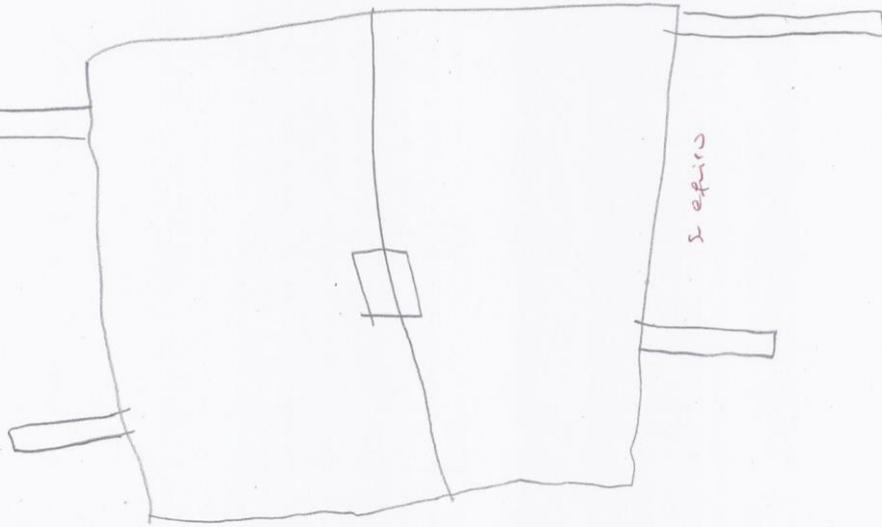
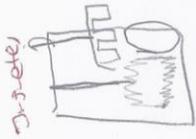
En Infantil...



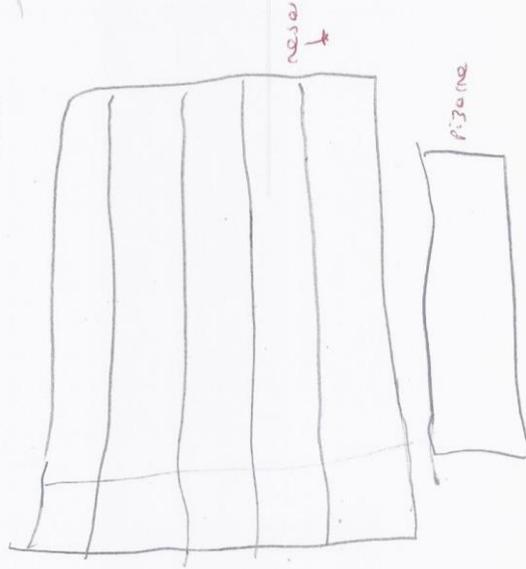
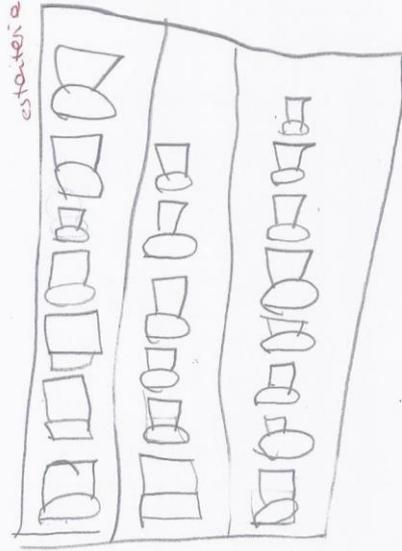
En Primaria...



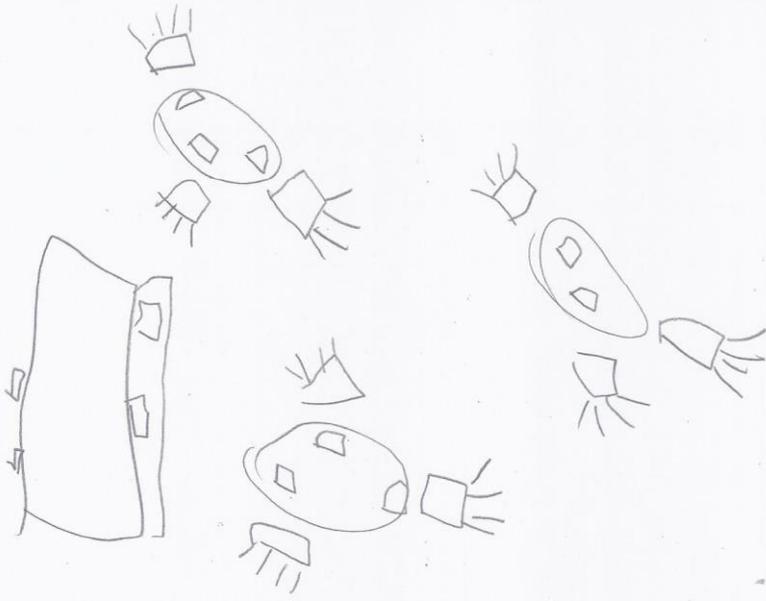
En Infantil...



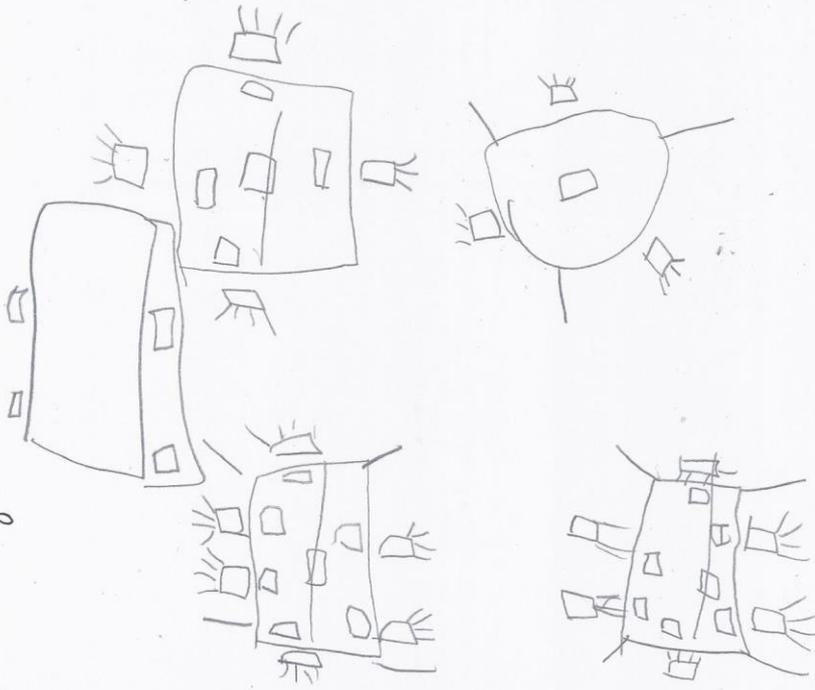
En Primaria...



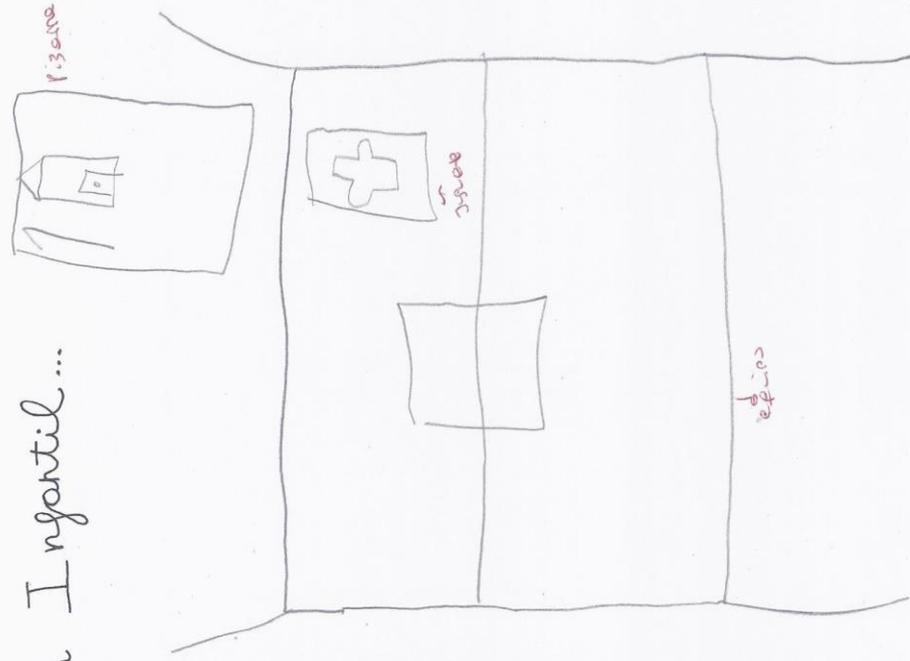
En Primaria...



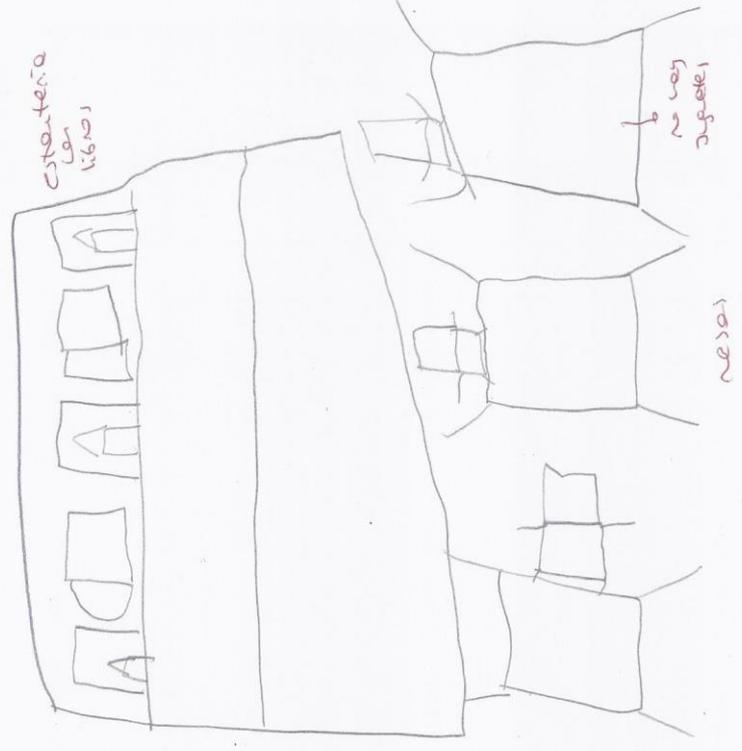
En Infantil...



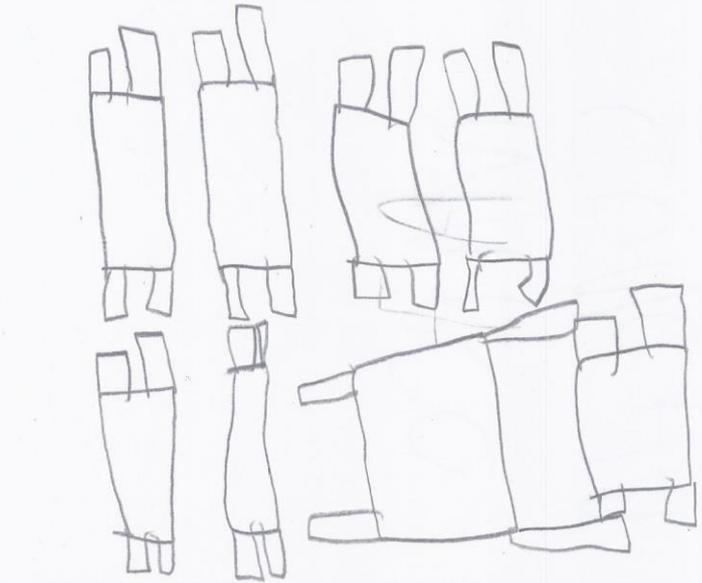
En Infantil...



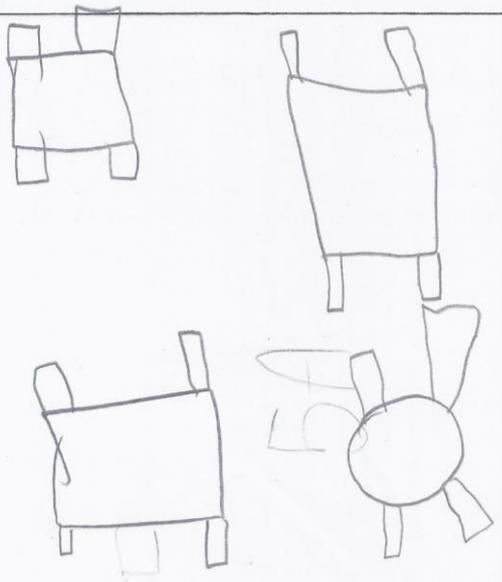
En Primaria...



En Primaria...

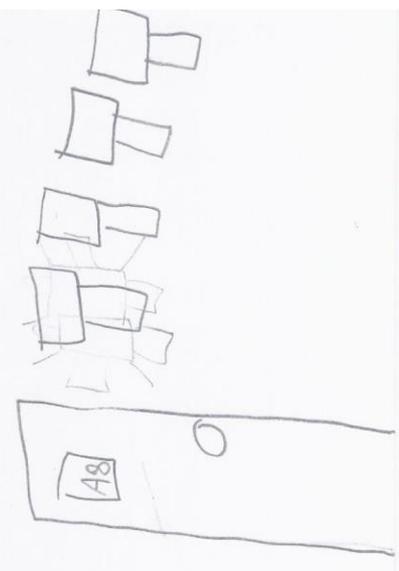
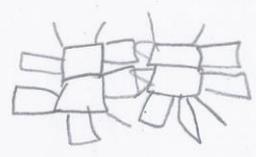
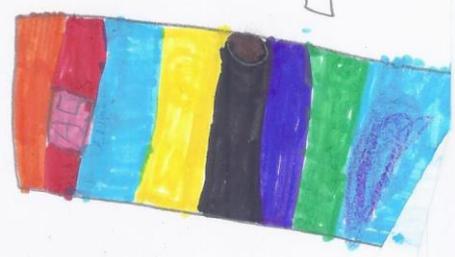
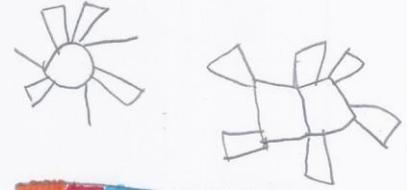


En Infantil...

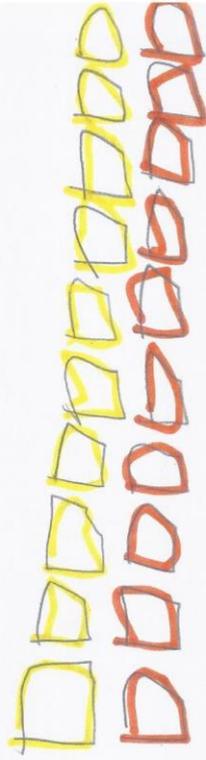


En Primaria...

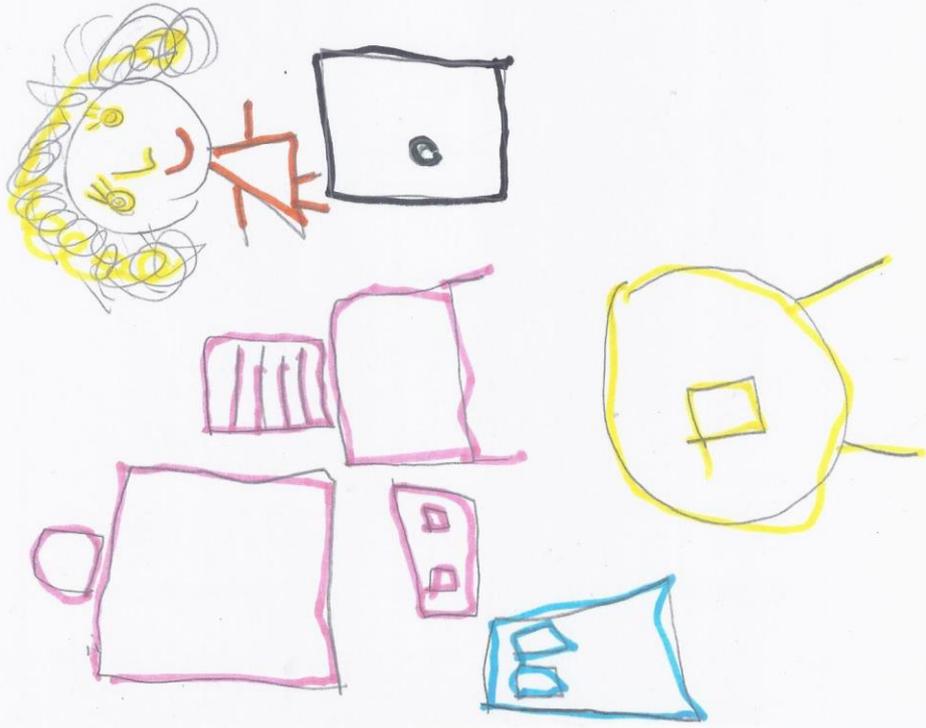
En Infantil...



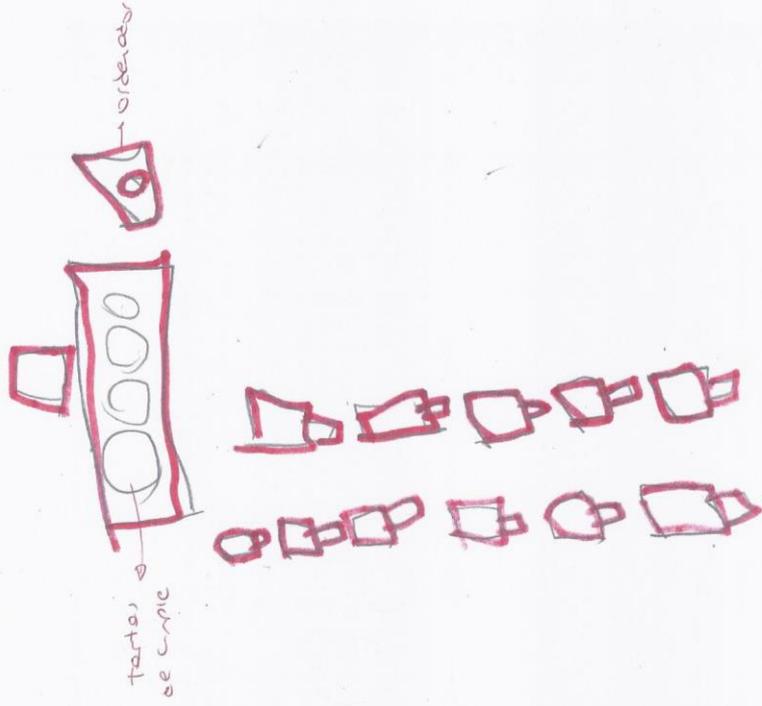
En Primaria...



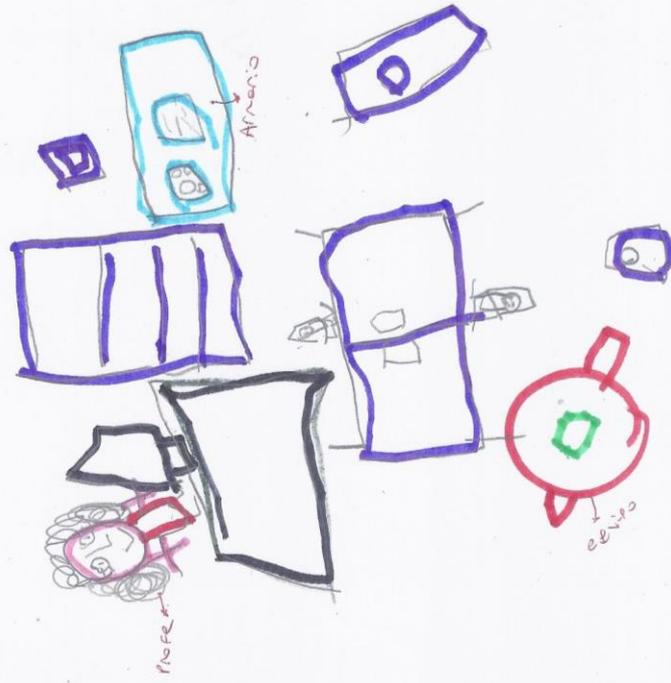
En Infantil...



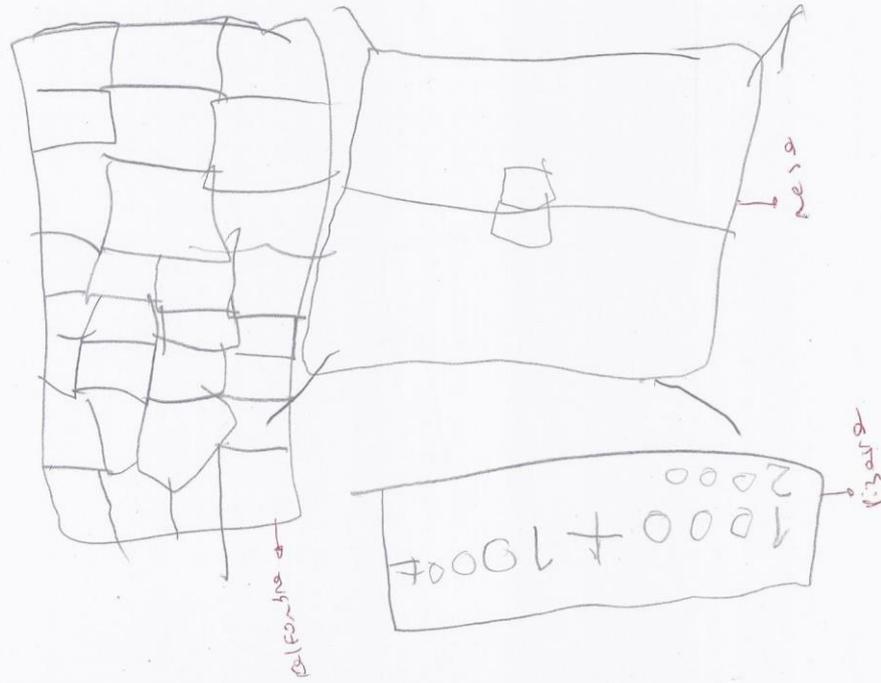
En Primaria...



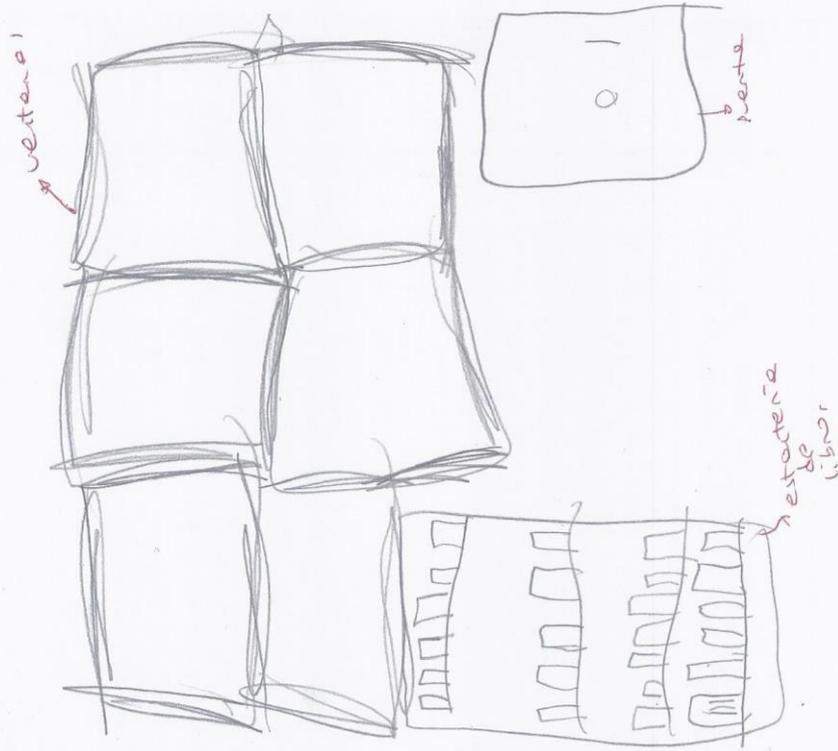
En Infantil...



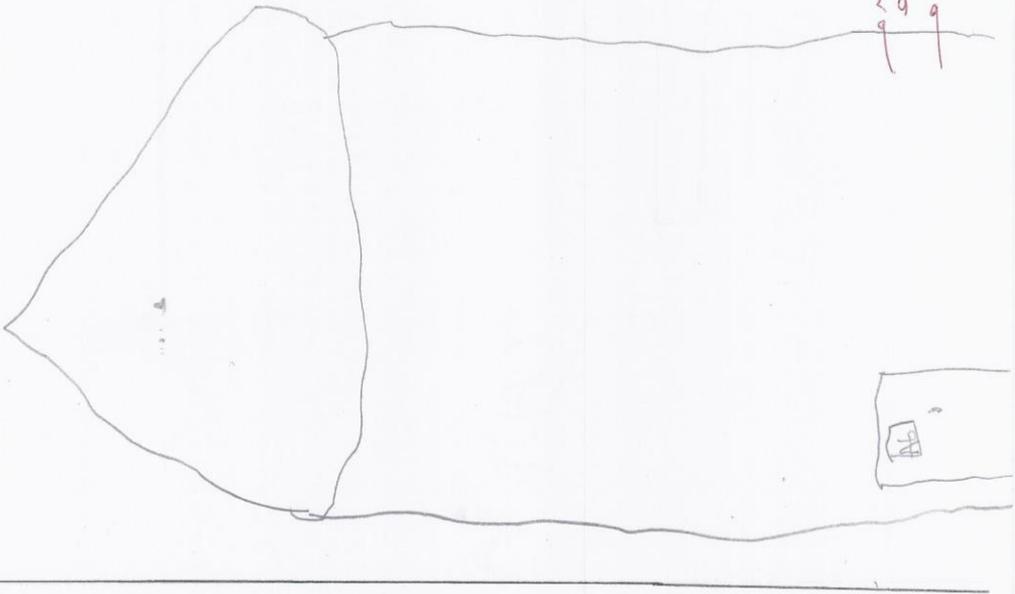
En Infantil...



En Primaria...

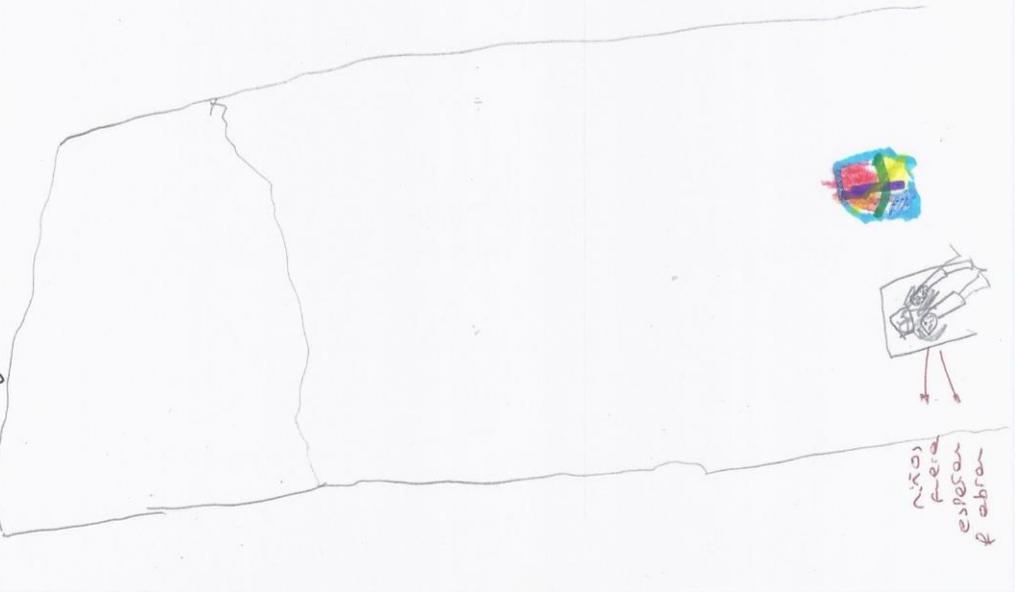


En Primaria...



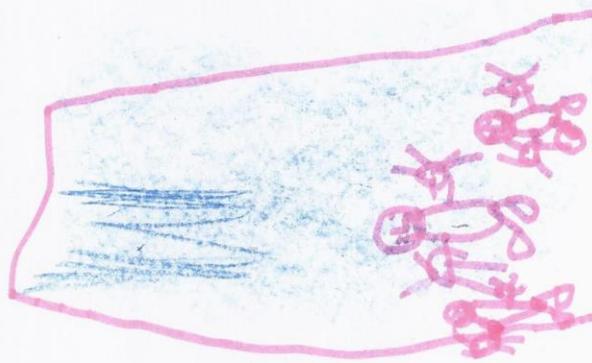
no hay
alfarero
niño de
no sabe

En Infantil...

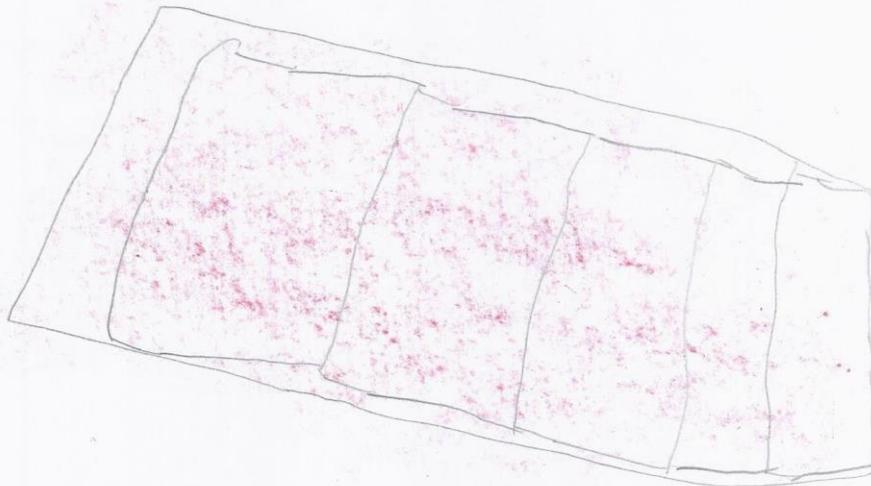


niño
fuerza
esperar
fabri

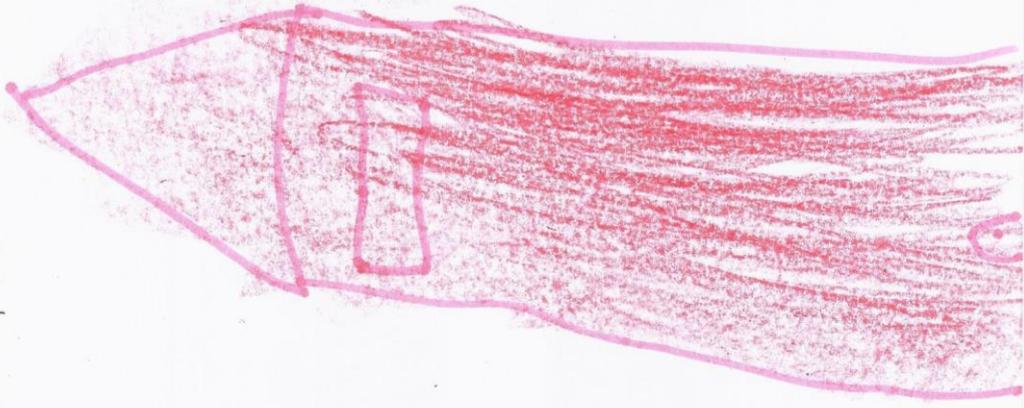
En Infantil...



En Primaria...



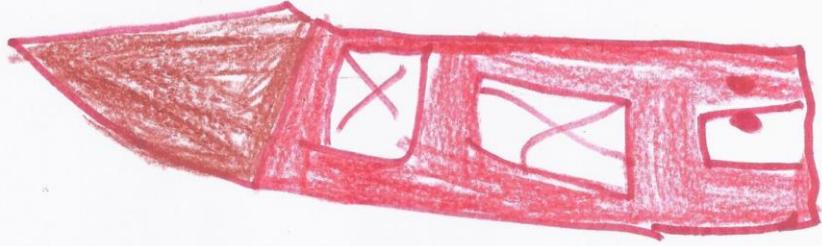
En Primaria...



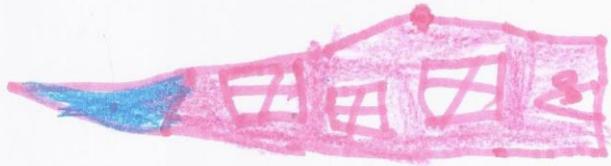
En Infantil...



En Primaria...

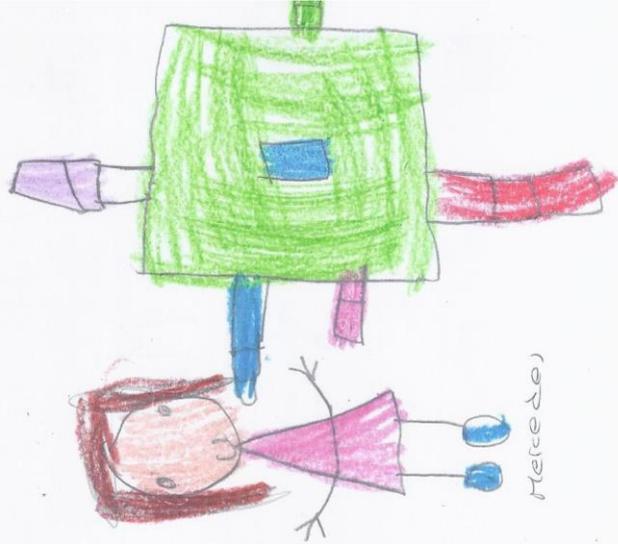
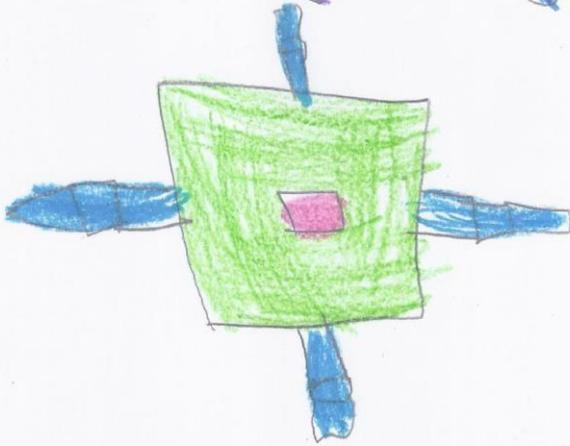
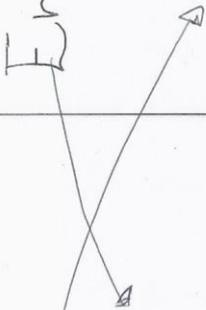


En Infantil...



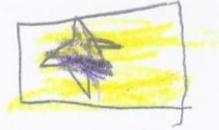
En Primaria...

En Infantil...



En Infantil....

En Primaria....



prof de EP



Mercedes)

En Infantil...



Si aigo Jara
endose con ella

En Primaria...



La profe se (o) negare,

En Infantil...



Sofia

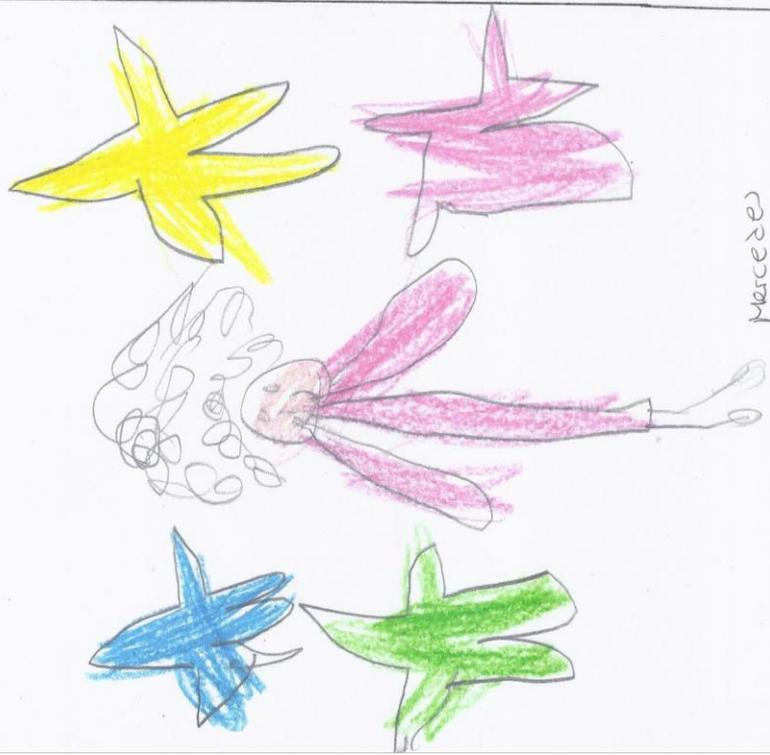
En Primaria...



Estela (ua e rinario)

4
3
2
1

En Infantil...



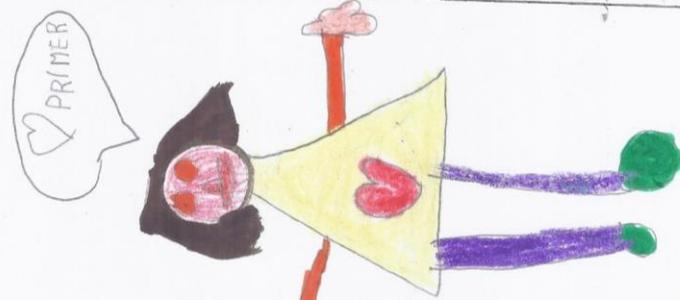
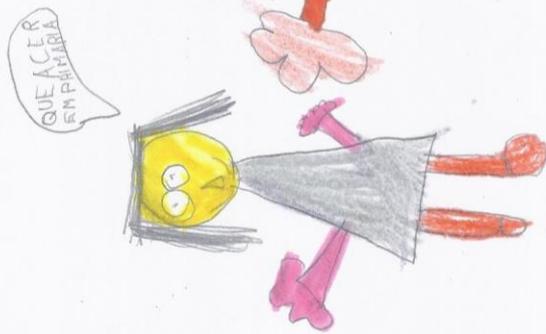
MARCELA

En Primaria...



LA PROFE NEVA

En Infantil...



En Primaria...



En Infantil...



MERCEDES MERCEDES

Mercedes llega a casa

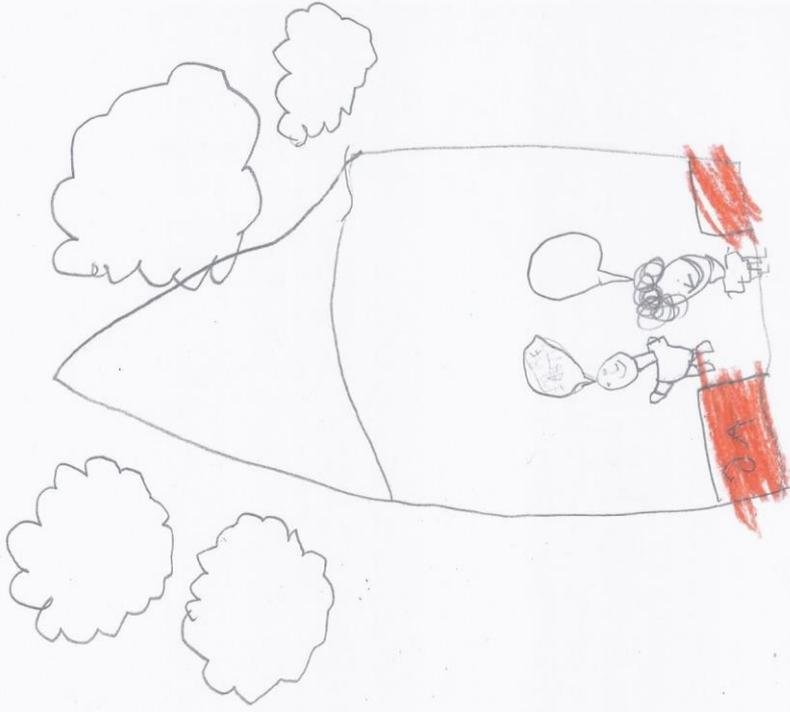
En Primaria...



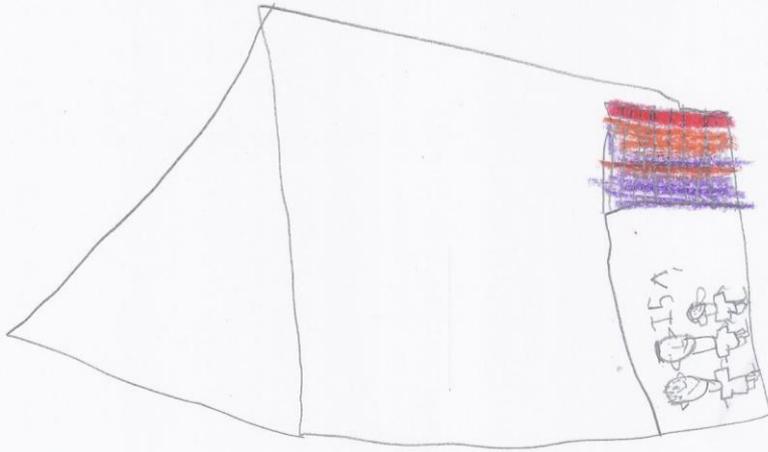
YAHICO

Nacho (rofe de ep) de iba a casa

En Primaria...



En Infantil...



En Infantil...

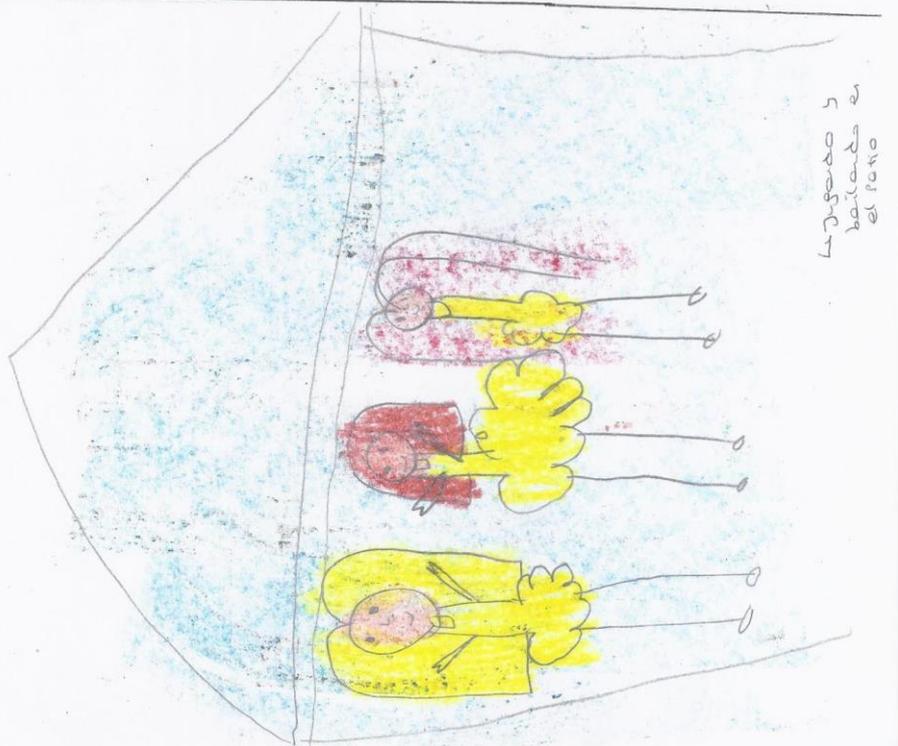
En Primaria...



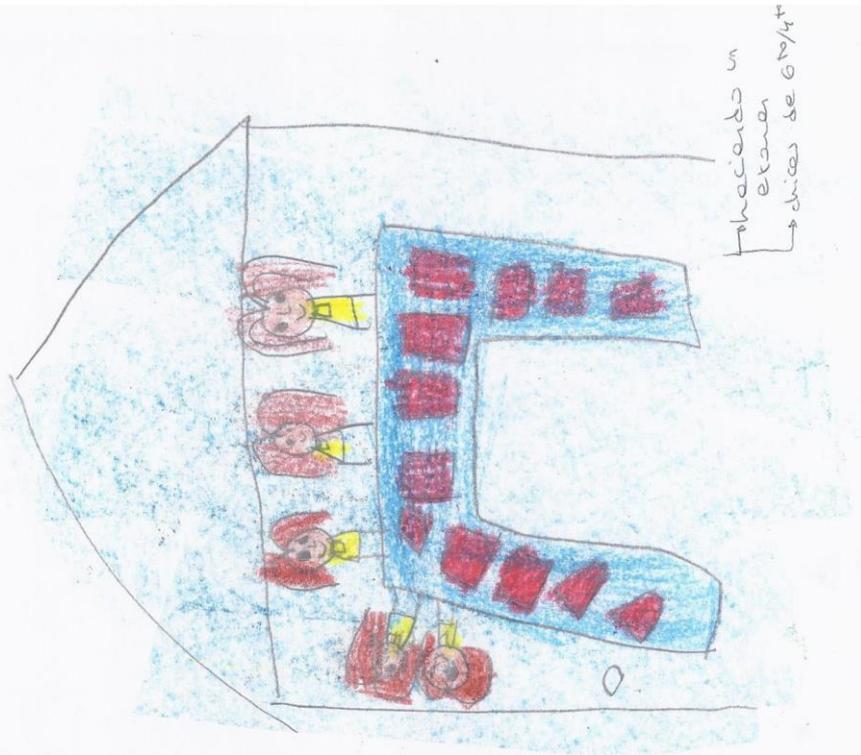
Niños jugando en el patio

Niños jugando en el patio

En Infantil...



En Primaria...



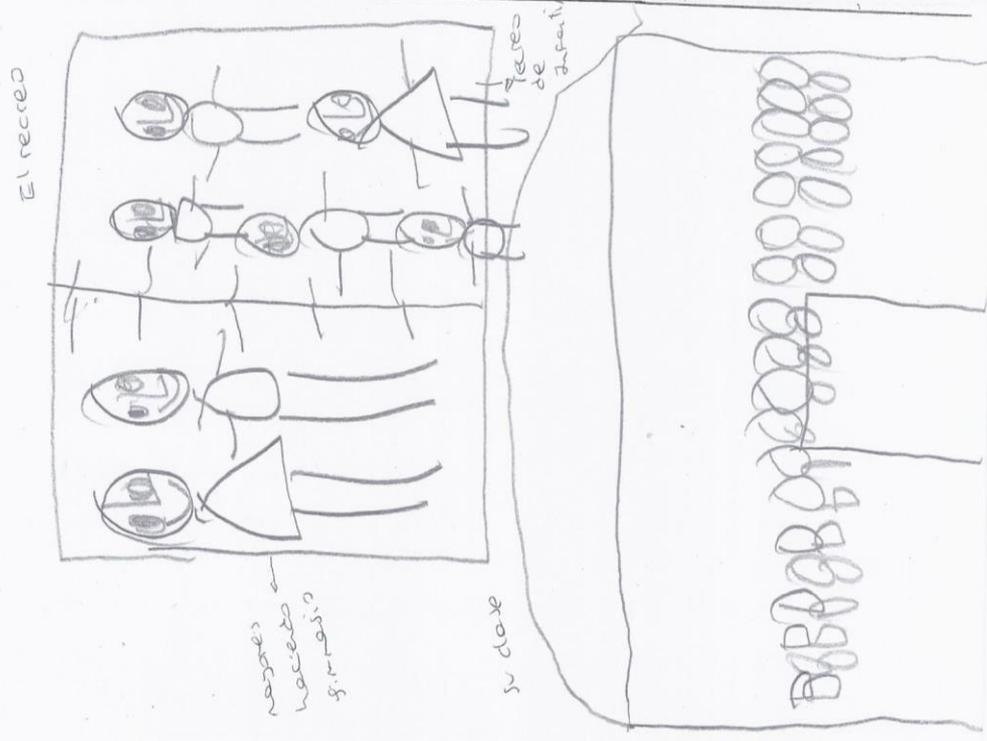
En Infantil...



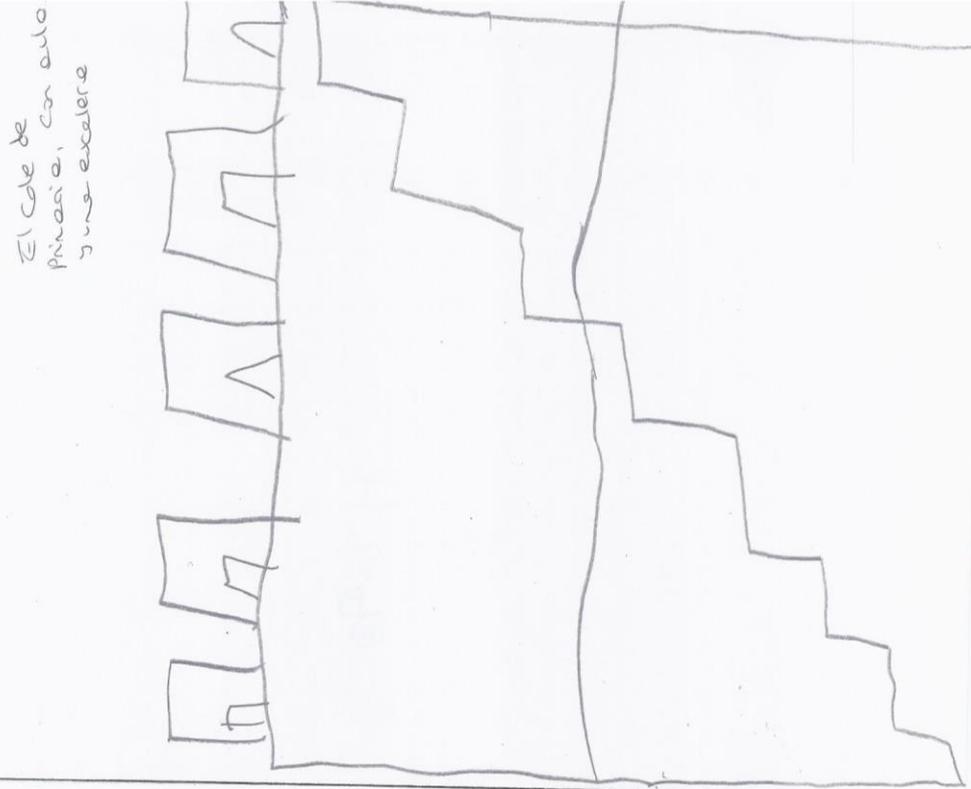
En Primaria...



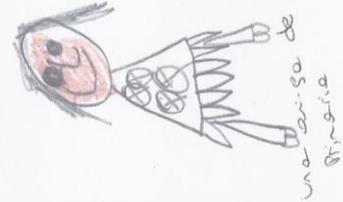
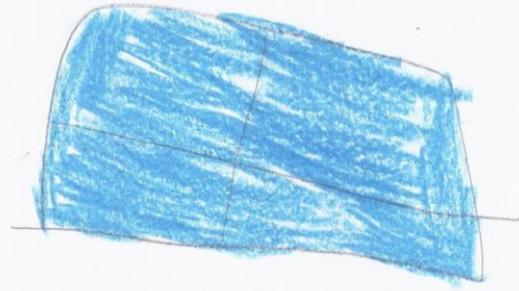
En Infantil...



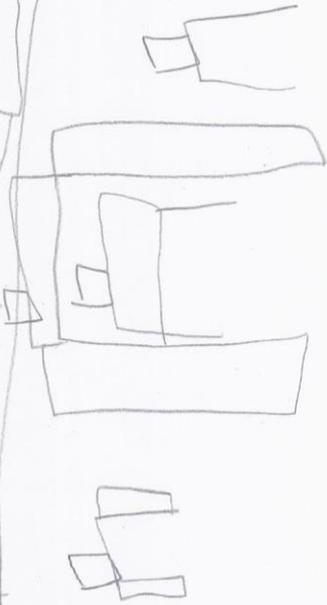
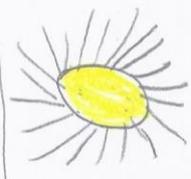
En Primaria...



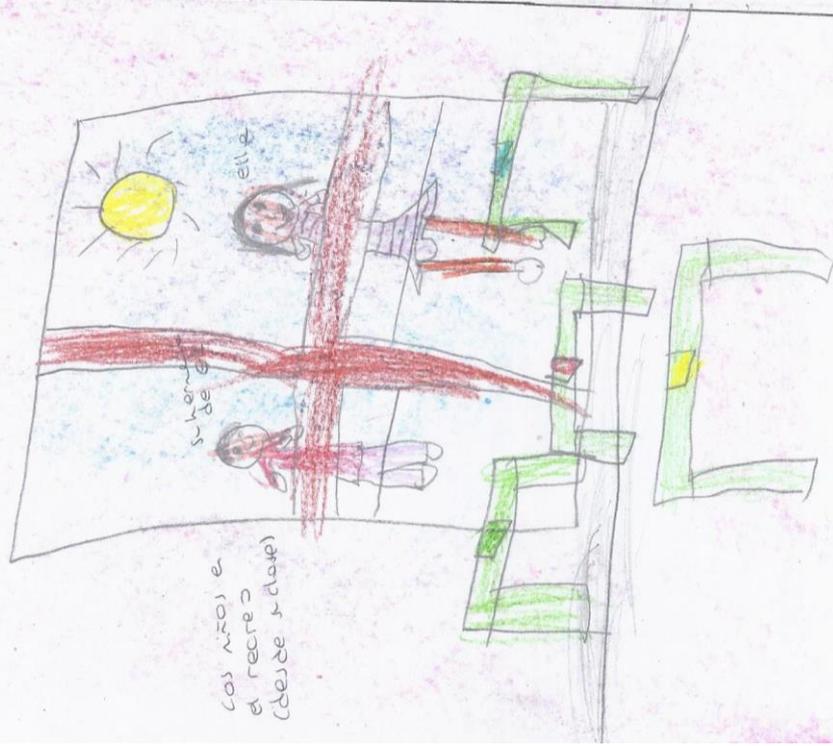
En Primaria...



En Infantil...



En Infantil...



En Primaria...

