

La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria

Ana Castro*, Javier Argos** y Pilar Ezquerro***

Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49.

Resumen

En los últimos años se han incrementado los estudios que recogen la mirada infantil sobre aquellos temas que afectan a los niños y niñas. En este trabajo pretendemos conocer la perspectiva infantil sobre el proceso de transición escolar entre las etapas de educación infantil y educación primaria. Para ello contamos con la participación voluntaria de 60 niños y niñas del último curso de Educación Infantil (cinco años). Utilizando la técnica del dibujo y las conversaciones con niños, analizamos sus expectativas, miedos y creencias en este proceso de transición. Los resultados muestran los conocimientos previos que los pequeños poseen sobre la Educación Primaria, sus estados emocionales ante la transición educativa, los referentes cercanos de información que utilizan, su percepción sobre las demandas académicas y los roles como alumno, y los focos de continuidad y discontinuidad entre dichas etapas. Como conclusión, consideramos que recoger la visión de los niños/as sobre la transición educativa nos permitirá tener una visión más completa que la obtenida en los estudios que recogen sólo la perspectiva adulta; y ello contribuirá a la mejora de la práctica educativa.

Palabras clave: Transición escolar, Perspectiva infantil, Educación infantil, Educación primaria, Métodos participativos, Participación infantil

* Doctora en Psicología. Departamento de Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España), área de Teoría e Historia de la Educación. Líneas de investigación: educación infantil y formación del profesorado. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con P. Ezquerro y J. Argos), “La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 70, núm. 253, pp. 537-552. CE: castroza@unican.es

** Doctor en Pedagogía. Departamento de Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España), área de Teoría e Historia de la Educación. Líneas de investigación: educación infantil, formación del profesorado y relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con P. Ezquerro y A. Castro), “Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes”, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 14, núm. 1, pp. 135-156. CE: argosj@unican.es

*** Doctora en Pedagogía. Departamento de Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España), área de Teoría e Historia de la Educación. Líneas de investigación: educación infantil, formación del profesorado y relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica. Publicaciones recientes: (2008, en coautoría con J. Argos), “Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones”, *International Journal of Early Childhood*, vol. 40, núm.1, pp. 53-63. CE: ezquermp@unican.es

El niño y su derecho a la participación en la investigación educativa

La Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, donde se reconoce el derecho de la infancia a participar en las decisiones que afectan a su vida y a poder expresar su propio punto de vista, ha impulsado que en las últimas décadas se hayan incrementado considerablemente las investigaciones educativas que nacen con el propósito de recoger la voz del niño y rescatar del silencio la perspectiva infantil sobre aquellos temas que inciden en su propia vida (Pascal y Bertram, 2009; Harcourt y Einarsdóttir, 2011). Bajo este marco, se concibe al niño como un actor social de pleno derecho, como un sujeto competente (Dahlberg *et al.*, 1999) que tiene mucho que aportar en los procesos de investigación educativa.

La primera infancia es un periodo esencial para el desarrollo de los derechos que se consagran en la Convención (CDN), tal y como se refleja en la Observación General n° 7 del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2005); en ésta se hace énfasis en el respeto a las opiniones e intereses de los niños pequeños, insistiendo en que ellos/ellas pueden hacer elecciones y comunicarse de múltiples formas mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito. Asimismo, se apunta desde el Comité a la necesidad de crear oportunidades para que los más pequeños puedan ejercitar su derecho a participar y ser escuchados en su vida diaria, generando así, en el adulto, el desafío de encontrar el método o mecanismo más adecuado para favorecer su expresión y participación. Será en Observaciones Generales posteriores, como la n° 12 (2009), donde se plantea que el derecho al niño a ser escuchado sigue estando obstaculizado por actitudes del adulto que limitan en el niño el ejercicio de este derecho.

Recoger la mirada infantil desde la investigación educativa supone superar las perspectivas que contemplan al niño como mero objeto de estudio para poder avanzar hacia aquellas otras que potencian la participación de los pequeños, en la misma línea en la que han venido participando en estudios tanto padres como maestros (O'Kane, 2000; Christensen y James 2000; Clark y Moss, 2001; Lansdown, 2005). Este cambio, sustentado en la nueva concepción emergente sobre la infancia, determina no sólo el incremento de reflexiones en torno al rol que puede y debe ejercer el niño en la investigación, sino que, también, tal y

como señalan Robinson y Kellet (2011), repercute en la práctica de la investigación educativa en tanto que afecta al diseño y la metodología para poder acercarse al niño y hacerle partícipe de la investigación.

Son múltiples los beneficios que se desprenden de la participación infantil en la investigación educativa: en primer lugar, entendemos que recoger la perspectiva infantil, de la misma forma que se tiene en cuenta la visión adulta de las familias y maestros, favorece, tal y como señalan Pascal y Bertram (2009), la generación de un diálogo sustentado en el respeto mutuo, la escucha activa, la participación, la negociación y, por lo tanto, la construcción de significados compartidos. Asimismo, se han descrito beneficios para el propio niño, centrados en el desarrollo de la ciudadanía, que tiene como espacio privilegiado de aprendizaje el contexto escolar, entendido como una esfera pública democrática dedicada a potenciar a la persona y a la sociedad (Giroux, 2003). Desde esta perspectiva, se han desarrollado proyectos de mejora escolar que involucran al niño en el rol de co-investigador, haciéndole partícipe de lo que supone vivir en democracia (Giroux, 2003; Fielding, 2011). Finalmente, creemos que escuchar a los infantes e implicarlos en la investigación ha supuesto un incremento de las expectativas que se tienen puestas en las capacidades de los pequeños (Dockett y Perry, 2007; Fisher, 2009; Peters, 2010).

Desde los anteriores argumentos y constataciones, consideramos que contar con la perspectiva infantil en la investigación educativa amplía la mirada del investigador al incrementarse su conocimiento acerca de la realidad educativa que pretende estudiarse. Al contemplar dicha perspectiva se evita el sesgo característico de aquellas investigaciones que recogen únicamente la perspectiva adulta y se favorece el desarrollo, desde edades tempranas, de ciudadanos involucrados en la cultura participativa, la escucha y el diálogo.

Sin embargo, la inclusión de los más pequeños en la investigación educativa no está exenta de tensiones que deben percibirse como desafíos para el investigador. Entre ellas estaría, en primer lugar, la necesidad de asegurarnos de que los pequeños desean participar en la investigación, y de obtener su consentimiento no sólo al inicio de la misma, sino velar porque el niño realmente quiera seguir participando en todo el proceso investigador. El estudio desarrollado por Carr *et al.* (2011) con niños de cuatro y cinco años, donde se recogía su disposición o interés hacia el aprendizaje, es un ejemplo de lo que supone estar

pendientes de establecer una relación ética asentada en el consentimiento informado, donde el niño tiene la libertad y el derecho de retirarse de la investigación cuando él lo desee. De esta forma se genera una atmósfera de participación que mitiga el poder real del adulto frente al niño, y donde el respeto hacia las decisiones del pequeño determina la evolución de la investigación. Tal vez así podríamos alcanzar la simetría ética propuesta por Christensen y Prout (2002), quien otorga al niño un rol determinante en la investigación educativa.

Considerando lo anterior, coincidimos con el planteamiento de Gallacher y Gallagher (2008) cuando señalan que la participación de los niños en la investigación educativa se convierte en un objetivo a lograr, a la vez que en un método a seguir. En este sentido, los métodos participativos que nacen con la intención de adaptarse —en la medida de lo posible— a la diversidad infantil, y que dan voz al pequeño, han supuesto un punto de inflexión en la investigación educativa. A pesar de ello, compartimos la limitación que Waller y Bitou (2011) apuntan acerca de estos métodos, no tanto en relación con su idoneidad, sino con la creencia generalizada de que estas herramientas, en sí mismas, posibilitan la participación, olvidando que la auténtica participación está determinada por la calidad y calidez de las relaciones que se tejen entre los niños y el investigador.

La transición escolar como foco de interés en la investigación: la aportación de la mirada infantil

La transición al contexto escolar supone uno de los cambios más importantes que afronta el niño en su infancia (Chan, 2010). El concepto de transición educativa hace referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase educativa a otra; en estos cambios los pequeños se enfrentan a desafíos relativos a las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, lo cual hace que este proceso resulte ser algo intenso y con demandas crecientes (Fabian y Dunlop, 2006).

El estudio de la transición entre las etapas de educación infantil y educación primaria ha sido una temática de investigación importante y creciente en las últimas décadas con estudios que, en su mayoría, recogen las continuidades y discontinuidades que afrontan los

pequeños en la escolaridad obligatoria (Margetts, 2000; Griebel y Niesel, 2002; Einarsdóttir, 2003; Argos y Ezquerro, 2004). Todos estos trabajos ponen de relieve que, en el tránsito entre ambas etapas, el niño experimenta la necesidad de adaptarse a los cambios, ajustándose a un nuevo entorno, nuevos compañeros, profesores y metodología (Berlin *et al.*, 2011).

Los resultados generados por las investigaciones desarrolladas recientemente que abordan la transición escolar entre la etapa de educación infantil y la educación primaria señalan, en primer lugar, la necesidad de favorecer en el pequeño un sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se va a desenvolver (Bulkeley y Fabian, 2006; Woodhead y Brooker, 2008), y destacan la importancia de velar por el bienestar emocional del niño durante la transición escolar, impulsando desde las escuelas buenas prácticas que faciliten el conocimiento de los nuevos espacios escolares y de las rutinas y las normas de comportamiento de la nueva etapa educativa con anterioridad a su inicio en ella (Margetts, 2000 y Dockett y Perry, 2007). En segundo lugar, se ha constatado que la transición puede ser también entendida como un momento crítico que puede afectar al aprendizaje del niño (Featherstone, 2004) observándose, asimismo, que la vivencia de una transición adecuada contribuye al posterior éxito académico y social de los niños (Dockett y Perry, 2005). Finalmente, la literatura también destaca el papel de la familia y del profesorado en la transición educativa como agentes facilitadores de la misma (Hindman *et al.*, 2011). En esta misma línea, Schulting *et al.* (2005) señalan la existencia de una relación directa entre el apoyo familiar y su participación en el ámbito escolar, y entre la vivencia de una transición educativa positiva y el éxito académico de los niños.

Aunque ha sido la visión adulta la que ha predominado en las investigaciones sobre el fenómeno de la transición escolar, en los últimos años se ha producido un considerable incremento de investigaciones a nivel mundial que la estudian contemplando al niño como informante de primer orden. De forma ilustrativa, y a modo de ejemplo, apuntamos algunos estudios como los llevados a cabo en el Reino Unido por Fabian y Dunlop (2006), O’Kane y Hayes (2006) y Fisher (2009); en Suecia por Pramling-Samuelsson y Sheridan (2001); en Australia por Dockett y Perry (2005) y Margetts (2000); en Alemania por Griebel y Niesel (2002); en Italia por Corsaro y Molinari (2000), y en España por Argos *et al.*, (2011) y Castro *et al.*, (2012).

Una constante que queremos destacar en estos estudios es que han supuesto un punto de inflexión en el pensamiento y posicionamiento adultos, que han comenzado a valorar la visión infantil sobre la transición educativa a raíz de su constatación de que la información aportada por los niños permite identificar necesidades y demandas que, anteriormente, habían sido silenciadas.

Tomando como referencia el marco teórico apuntado, y con el propósito de hacer efectivo el derecho de escucha del niño en un tema que le afecta, como es la transición educativa que se lleva a cabo entre las etapas de educación infantil y educación primaria, emprendimos este estudio con los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción que tiene el niño sobre el proceso de transición entre la etapa de educación infantil y la de educación primaria.
- Escuchar al niño, identificando sus expectativas, intereses, miedos y creencias, sobre lo que supone su incorporación a la educación primaria.
- Identificar cómo afrontan los pequeños la transición entre etapas educativas, mediante el estudio de sus estados emocionales y aquello que consideran importante para poder superar este proceso.
- Conocer las habilidades o destrezas que los niños consideran imprescindibles para poder incorporarse con éxito a la etapa de educación primaria.
- Identificar las continuidades y discontinuidades que los niños perciben en relación a la transición de una etapa educativa a otra.

Diseño y desarrollo de la investigación

Método

Participantes

En el estudio participaron niños que asisten al último curso de la etapa de educación infantil (cinco años) en centros escolares de la Comunidad Autónoma de Cantabria, situada al norte de España. Su participación ha sido posible gracias a la colaboración de dos centros

educativos con los que se contactó expresamente para presentar a la Dirección y al profesorado la finalidad y el sentido del proyecto. Los centros presentan diferente fisonomía espacial: uno de ellos acoge las aulas de educación infantil y de educación primaria en el mismo edificio, pero en distintos pisos; mientras que el otro colegio posee dos edificios diferenciados, uno destinado a la etapa de educación infantil y otro a la de educación primaria. Estos centros facilitaron el acceso a cuatro unidades del último curso (cinco años) de la etapa de educación infantil, compuestas por 20 alumnos cada una, a los que se solicitó su colaboración y participación voluntaria en esta investigación, previo consentimiento informado de sus familias. El número final de niños participantes en el proyecto fue de 60 pues, a pesar de tener la aprobación de los centros escolares y el consentimiento de las familias, se respetó y primó el derecho del niño a decidir sobre su participación en el proyecto.

Diseño metodológico

El diseño metodológico seguido se basó en un enfoque de carácter cualitativo que facilitó efectuar un seguimiento de los niños de cinco años desde el último curso de educación infantil hasta sus inicios en la educación primaria a lo largo de dos cursos escolares.

En el proceso de diseño metodológico planteamos dos momentos clave de escucha al niño sobre el proceso de transición escolar utilizando la técnica del dibujo-conversación: al finalizar la etapa de educación infantil (3º trimestre del curso escolar 2009-2010), y al iniciar los niños la etapa de educación primaria (1º trimestre del curso escolar 2010-2011).

Técnicas de recogida de la información

A nuestro entender, los requisitos imprescindibles que deberían cumplir las técnicas seleccionadas para favorecer la participación infantil en la investigación serían los siguientes:

- Técnicas que sean conocidas por los pequeños, que favorezcan la creación de un ambiente relajante y atractivo para ellos.
- Técnicas que favorezcan la comunicación del niño con el adulto sin necesidad de estar condicionados por sus competencias o habilidades verbales.
- Técnicas que permitan generar datos posteriormente analizables.

A partir de estos requisitos, presentamos las técnicas de recogida de información seleccionadas para ser utilizadas en este estudio.

El dibujo. Estudios recientes (Punch, 2002; Dockett y Perry, 2005; Einarsdóttir *et al.*, 2008) han recogido la voz del niño a través de la técnica del dibujo. Su uso facilita la comunicación de los pequeños, ya que es una actividad que suele ser del agrado infantil, es realizada tanto en el contexto escolar como en el familiar y posibilita la creación de un ambiente estimulante, donde el niño se siente cómodo y competente sobre lo que está realizando. Asimismo, tal y como afirman Einarsdóttir *et al.* (2008) es necesario prestar atención al discurso que emite el niño durante su dibujo y a la interpretación que realiza del mismo.

Conversaciones con niños. Es una técnica rica pero que entraña una cierta dificultad para el adulto, ya que debe evitar dirigir la conversación. Entre los investigadores que han trabajado esta técnica podemos apuntar a Mayall (2000) y a Hemming (2008), quienes con el objeto de disminuir la inseguridad de los niños y aminorar el poder del adulto ante ellos sugieren que en las conversaciones participen los niños al menos por parejas, y que éstas sean elegidas por los propios pequeños.

En la presente investigación optamos por la combinación de las dos técnicas presentadas: la del dibujo y la de las conversaciones con niños, ya que, siguiendo la línea marcada por Clark y Moss (2001) en su enfoque mosaico creemos que el uso de diferentes técnicas participativas pueden proporcionarnos un acercamiento más profundo a la perspectiva infantil.

Procedimiento

Los pasos que guiaron la investigación fueron los siguientes:

1. Contacto con los centros escolares y presentación al profesorado de los posibles beneficios de la investigación.
2. Información a las familias sobre el propósito e interés de la investigación y solicitud de permiso a los progenitores para la participación (voluntaria) de los niños.

3. Presentación de la investigadora a los niños a través de una actividad cotidiana en el aula, la asamblea, donde se les solicita su participación en el estudio explicándoles lo que se les va a pedir hacer. Asimismo, también se les explica que si durante el proceso del estudio desean abandonar su participación lo pueden hacer libremente.
4. Difusión del conocimiento generado por la investigación a los centros escolares participantes, de cara a poder favorecer la creación de prácticas de mejora educativa que faciliten la transición entre etapas.

La colaboración del niño en la investigación: el proceso de recogida de datos

Con el propósito de solicitar la colaboración de los niños en el estudio, la investigadora fue presentada en la asamblea de las aulas de los pequeños de cinco años con el objeto de que éstos se sintieran cómodos con ella. En esta asamblea les comentó a los pequeños que le gustaría hablar con ellos y que le hicieran un dibujo; a continuación se les preguntó quiénes de ellos querrían hacerlo.

La primera técnica llevada a cabo fue la de las conversaciones con niños, que fueron realizadas con parejas de pequeños. Las conversaciones se centraron en el tópico de la transición a la educación primaria; en éstas los niños del último curso de educación infantil (cinco años) intercambiaron sus expectativas, miedos e ideas en relación a la transición. Las conversaciones, que fueron grabadas en audio previo consentimiento informado de los pequeños, tuvieron una duración de entre 10 y 15 minutos y finalizaron con la elaboración del dibujo.

En la actividad del dibujo se hizo entrega a los niños de un folio dividido en dos mitades mediante una línea vertical. En un lado de la hoja se les pidió que dibujasen cómo era para ellos su actual escuela (la de educación infantil) y las actividades en las que les gustaba participar, y que en la otra parte de la hoja dibujasen cómo creían que sería el colegio de educación primaria.

Una vez que los niños iniciaron el primer curso de educación primaria volvimos a contactar con ellos y mantuvimos nuevas conversaciones, que en este caso giraron en torno a lo que recordaban de la educación infantil y a cómo habían vivido la transición escolar; esto a fin de conocer los estados emocionales que acompañaron este proceso y su adaptación a la nueva etapa educativa, así como las continuidades y discontinuidades percibidas entre la

educación infantil y la educación primaria. Las conversaciones finalizaron pidiendo a los niños que dibujasen en una parte lo que recordaban de la escuela de infantil y, en otra, cómo era para ellos la educación primaria.

El análisis de la información

El análisis de los datos recogidos, tanto los que se desprendieron de los dibujos como de las conversaciones mantenidas con los niños, fue realizado a través del programa Atlas.ti. Para poder dar fiabilidad y rigor a los datos obtenidos optamos por el uso de la triangulación, tanto en la recogida de datos como en el análisis de los resultados. Para ello, llevamos a cabo una triangulación de métodos, utilizando tanto dibujos como conversaciones para la obtención de los datos, y una triangulación de investigadores, de manera que dos personas del equipo de investigación analizan los datos de forma independiente para, posteriormente, someterlos a análisis y contrastación, utilizando su convergencia de perspectivas para consensuar los hallazgos.

La secuencia de trabajo individual desarrollada fue la siguiente: en el caso de los dibujos, realizamos una descripción de cada uno de ellos, estableciendo categorías emergentes de las que analizamos su frecuencia de aparición y seleccionamos los dibujos más representativos. Para el análisis de las conversaciones, procedimos a la transcripción de las mismas, su categorización y selección de los segmentos más relevantes.

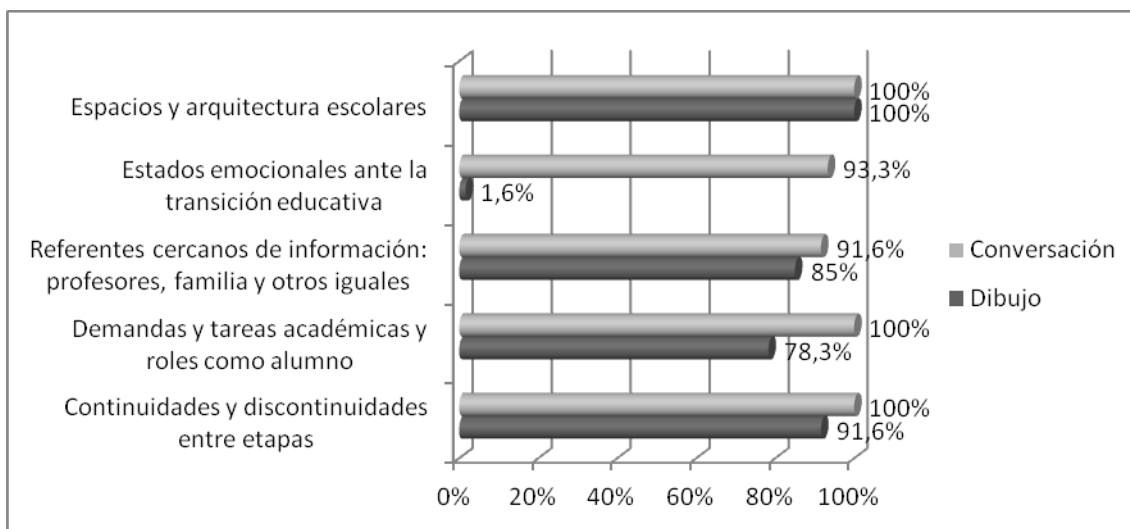
Finalmente, en la fase de contrastación y puesta en común entre los investigadores, se acordó que el análisis de la información recogida se realizase con base en las siguientes categorías: espacios y arquitectura escolares; estados emocionales ante la transición educativa; demandas y tareas académicas y roles como alumno; referentes cercanos de información: profesores, familia y otros iguales; y continuidades y discontinuidades percibidas.

Resultados

La abundante información generada a partir de las técnicas utilizadas (dibujo y conversaciones con niños) se expone en el Gráfico 1. Como puede observarse, se incluyen

las frecuencias de aparición de las categorías contempladas, atendiendo a cada una de las referidas técnicas.

Gráfico 1: Frecuencia de aparición de las categorías en las técnicas de recogida de información utilizadas



Fuente: elaboración propia.

Los datos del Gráfico 1 ponen de manifiesto el gran interés mostrado por los pequeños en relación con el conocimiento del espacio y de la arquitectura escolar, hecho que se ve reflejado en 100 por ciento de los dibujos y de las conversaciones. El dibujo del patio escolar, del edificio o de las aulas y su descripción a través de las conversaciones mantenidas con los niños son una constante a la que recurren los pequeños cuando se les pregunta sobre sus conocimientos sobre la etapa de educación primaria.

Otra categoría cuya frecuencia de aparición es relevante y que aflora de forma recurrente en el marco de utilización de ambas técnicas es la referida a las demandas y tareas académicas y a los roles como alumno. Así, en 79 por ciento de los dibujos se constatan sendas representaciones del niño: la primera, en la etapa de educación infantil, jugando y, la segunda, en el primer curso de educación primaria, frente a la actividad de mesa.

En este mismo sentido, a través de las conversaciones se evidencia también la existencia de un cambio de rol en el niño una vez que ingresa en la etapa de educación primaria. Este cambio está ligado al desarrollo de tareas escolares y aprendizajes académicos, y al

rendimiento escolar, elementos que determinan en gran medida las discontinuidades percibidas por los pequeños y que, posteriormente, se explicarán en profundidad.

Analizando las frecuencias en el Gráfico 1 observamos cómo los niños, aunque no representan mediante el dibujo sus estados emocionales ante la transición, sí lo explicitan durante las conversaciones; por este medio expresan su miedo, ansiedad, nerviosismo e inseguridad ante lo que les esperaba. Este hecho reafirma la conveniencia de combinar ambas técnicas participativas de cara a lograr acercarnos profundamente a la perspectiva infantil.

Una vez llevado a cabo este análisis global de las frecuencias de aparición de las categorías consideradas en la investigación, a continuación presentamos una serie de elementos ilustrativos de cada una de ellas en relación con la visión que tienen los pequeños acerca de la transición.

Conocimientos previos de los niños sobre la educación primaria: los espacios y la arquitectura escolar

Con relación a las ideas que expresan los niños sobre lo que piensan que será la educación primaria, tanto en sus dibujos como en sus conversaciones se reflejan aspectos relativos a la arquitectura y a los espacios escolares. Así, los pequeños que asisten al centro que imparte las etapas de educación infantil y educación primaria en diferentes edificios se refieren a la etapa de educación primaria como "el cole de los mayores", mientras que, en el caso de los que acuden al colegio que imparte las dos etapas en el mismo edificio, pero en distintos pisos, hacen referencia a la primaria utilizando la expresión "el piso de los mayores".

En todas las conversaciones, la idea más recurrente es la de *ser mayor*, ligada a un crecimiento tanto personal como físico vinculado al inicio de la nueva etapa educativa. En la mayoría de las ocasiones, la etapa de educación primaria, su edificio y otros elementos espaciales (patios, aulas...) aparecen dibujados con grandes dimensiones o en elevado número. Así lo expresa una niña a través de su dibujo (Imagen 1), que representa, en la parte derecha de la hoja, cómo es la escuela infantil, y en la parte izquierda, cómo cree que será la escuela de educación primaria. Como puede observarse, ella destaca de la escuela de educación primaria el edificio y sus dos patios de recreo, frente al patio único que posee la escuela infantil. A su vez, resalta la cantidad de ventanas que posee la escuela de educación

primaria y que colorea frente al resto del edificio. Con ello se evidencia su gran tamaño y el interés que despierta en la pequeña, que es capaz de identificar diferencias, a nivel infraestructural y arquitectónico, entre los dos contextos escolares.

Imagen 1. La escuela de infantil y la escuela de educación primaria



Del mismo modo, en las conversaciones mantenidas con los niños se observa cómo los espacios destinados a la educación primaria, sobre todo el patio escolar, llaman la atención de los pequeños, quienes expresan su deseo de poder disfrutarlos, ya que resultan para ellos espacios inexplorados.

Investigadora: “¿y tenéis ganas de pasar?”.

Niño 1 y Niño 2: “sí”.

Investigadora: “¿y por qué?”.

Niño 1: “yo porque quiero ya estar en el patio de los mayores, es que sólo puedo estar en el patio de los mayores cuando es por la tarde y poquito”.

Investigadora: “y, ¿qué tiene el patio de los mayores para que te guste tanto?”

Niño 1: “pues es que tiene dos columpios que son para mayores y son geniales”.

Niño 2: “y se puede jugar al fútbol también”.

Estados emocionales ante la transición educativa

Las manifestaciones de los pequeños en relación con su estado emocional ante la transición son escasas en sus dibujos; sólo uno de ellos hace mención a ello dibujándose a sí mismo en el aula de educación primaria con la cara coloreada de rojo. Sin embargo, en sus conversaciones sí se recogieron expresiones que denotan miedo, ansiedad, nerviosismo e inseguridad ante lo que se les va a pedir, la pérdida de amigos o la separación de los profesores que han sido referentes para ellos hasta ese momento. Este hecho puede apreciarse en el fragmento de la conversación mantenida con dos niñas una vez iniciada su escolarización en la educación primaria:

Investigadora: “y cuando habéis empezado en este colegio, ¿veníais nerviosas?”.

Niña 1: “yo sí”.

Niña 2: “yo también”.

Investigadora: “¿sí? ¿Y por qué?”.

Niña 1: “porque yo no lo conocía”.

Niña 2: “yo decía, ‘papá no quiero ir, papá...’”.

En relación con este mismo aspecto, resulta significativo el que sean sólo los niños del colegio que imparte las etapas de educación infantil y educación primaria en diferentes edificios los que expresen en sus conversaciones el sentimiento de pérdida o de separación del profesorado que ha sido referente para ellos hasta ese momento, expresando así su deseo de continuidad. Este hecho no aparece reflejado en los niños del otro centro educativo, tal vez, debido a la proximidad de las instalaciones.

En el mantenimiento del bienestar emocional ante la transición educativa, las relaciones de amistad juegan un papel importante. Tanto en las conversaciones mantenidas como en los dibujos observamos la importancia que los niños conceden a los amigos y al mantenimiento de esos lazos de amistad; se sienten apoyados por los iguales, en quienes confían y con los que comparten la misma experiencia. Un ejemplo ilustrativo de ello es el siguiente dibujo

de una niña (Imagen 2), que se representa a sí misma junto a sus amigos y a su profesora en la escuela infantil (parte derecha de la hoja), mientras que en la escuela de educación primaria siguen apareciendo sus amigos, pero destaca la ausencia de su profesora. Ésta es una de las diferencias entre etapas que primero perciben los pequeños. En cualquier caso, en el dibujo se aprecia el deseo de continuidad de la pequeña ya que, como puede observarse, las similitudes entre sus dos mitades son notables.

Imagen 2. El deseo de continuidad y la importancia de las relaciones de amistad



En uno de los colegios, los niños nos comentaron que la profesora les preguntaba con qué seis compañeros les gustaría pasar a primero de educación primaria. Esta práctica puede conferir a los pequeños protagonismo y confianza pues, al menos, es una medida que puede favorecer el mantenimiento de esos lazos afectivos que tanto estiman.

En todo caso, al volver a hablar con los niños una vez que habían iniciado su escolarización en la educación primaria, intuimos en ellos una cierta capacidad de resiliencia pues, sobre todo, los niños del otro centro educativo en el que no se contó con ellos de cara a la configuración futura de los grupos, comentaban que a pesar de no estar en clase con sus amigos hacían lo posible para verse con ellos, al menos en el recreo. Así lo expresaban:

Investigadora: “y, ¿habéis pasado con todos vuestros amigos a este colegio?”.

Niño 1: “yo no, porque allí tenía muchos amigos, tenía Yeray, con Rafa no he pasado, con Samuel tampoco he pasado... con Hugo tampoco he pasado...”.

Investigadora: “¿y, los echas de menos?”.

Niño 1: “no, porque los veo en el recreo”.

Investigadora: “ah, pues entonces los ves en el recreo y ya está”.

Niño 2: “yo no tengo amigos”.

Investigadora: “¿no tienes amigos, en clase no?”.

Niño 2: “no, a los míos los veo en el recreo porque juego al fútbol y al baloncesto”.

Referentes cercanos de información: profesores, familias y otros iguales

Un aspecto que también nos pareció importante considerar es la información que recibe el niño de otros referentes cercanos ya que, a través de ella, se crea una imagen y unas expectativas acerca de cómo será la etapa de educación primaria. En la configuración de este conocimiento previo sobre lo que le espera en la etapa educativa ulterior pueden influir las experiencias previas, no siempre positivas, de otros niños con los que el pequeño tiene contacto y que pueden generar incertidumbre o rechazo hacia la nueva etapa educativa. Así lo explica un niño cuando plantea que no le gustaría pasar a la educación primaria por la experiencia negativa que tuvo su hermano con un profesor:

Investigadora: “y cómo esperáis que sea el colegio de los mayores, ¿mejor, igual que éste, distinto...?”.

Niño 1: “distinto”.

Niña 1: “a mí no me gustaría pasar porque si me toca con el profesor que tiene mi hermano...”.

Investigadora: “pero, tu hermano, ¿cuántos años tiene?”.

Niña 1: (enseña las dos manos).

Investigadora: “diez. No, no te va a tocar con ese profe fijo porque, tú, ¿cuántos vas a cumplir?”.

Niña 1: “seis”.

Investigadora: “seis. Entonces, ¿te va a tocar o no?”.

Niña 1: “no, menos mal, no quiero ir si no”.

Pero, no sólo el conocimiento de experiencias vividas por otros iguales puede determinar o, al menos influir, de forma positiva o negativa en el logro de una adecuada transición escolar de los niños; la influencia de los referentes adultos (familiares y profesores) —y los mensajes que éstos aportan— se convierten en referentes fundamentales para el logro de una adecuada transición.

Una constante en los mensajes que reciben de la familia y que hemos identificado a través de las conversaciones mantenidas con los niños es que en la educación primaria se incrementa el grado de exigencia. Así, un niño nos decía: “ahora empieza lo duro”, introduciendo en sus expresiones tecnicismos como el concepto de *repetición* de curso o *suspense* que, aunque no comprendan del todo, saben que denotan un fracaso como alumno.

Niño 1: “mi madre me dice que tengo que llevar mochila y tengo que atender mucho y que si no atiando nada tengo que repetir”.

Investigadora: “¿y a ti qué te dicen tus papás?”.

Niño 2: “me dicen que hay que portarse bien porque, si no, suspendo y, si suspendo hay que repetir curso y eso es un rollo”.

A través de estos mensajes los niños van configurando una idea propia, no siempre real ni ajustada, sobre la educación primaria y sobre su propia capacidad para afrontar la transición escolar, que puede generar un proceso de adaptación marcado por el miedo o por la configuración de una baja expectativa inicial sobre su idoneidad o capacidad para responder a las demandas de esa nueva etapa educativa. Así lo muestra la siguiente conversación:

Investigadora: “¿y, estabais nerviosos cuando empezasteis a primero de primaria?”.

Niños: “sí”.

Investigadora: “¿y, por qué?”.

Niño 1: “porque yo creía que iba a repetir”.

Niño 2: “yo creía que me iban a tirar al suelo los mayores”.

Niño 1: “decía el profesor que íbamos a repetir”.

Niño 1: “porque sois unos trastos, decía”.

Demandas y tareas académicas y roles como alumno

Los niños, en el último curso de educación infantil, creen que existen unos requisitos que deben de cumplir para considerarse preparados para afrontar con éxito la educación primaria. Entre ellos destaca la importancia que conceden a la capacidad de escucha y de trabajo autónomo, así como la iniciación y el desarrollo de habilidades instrumentales.

Investigadora: “¿qué hay que saber hacer muy bien para pasar a primero de primaria?”.

Niño 1: “leer”.

Niño 2: “sumar y también no hablar y portarse bien”.

Niño 1: “comprarse libros y una mochila para llevar los libros, pinturas y un estuche”.

Investigadora: “vaya, entonces, el curso que viene vais a tener libros y mochila”.

Niño 2: “y hay que saber estar muy callados y escuchar”.

En las conversaciones con los pequeños de educación infantil advertimos cómo ellos mismos identifican a los alumnos más aventajados como aquéllos que están preparados para la educación primaria; ellos apuntan un perfil de alumno muy iniciado en la lectura y en la escritura.

Investigadora: “¿y, qué es lo que pensáis que hay que saber bien?”.

Niña 1: “las letras, leer”.

Investigadora: “¿qué más?”.

Niña 2: “escribir”.

Investigadora: “¿y, se os da bien todo eso?”.

Niña 1: “a mí sí”.

Niña 2: “y, a mí regular”.

Niña 1: “Rafa nos supera en leer”.

Niña 2: “Rafa, ¡cómo lee!”.

Investigadora: “¿lee bien?”.

Niña 2: “fenomenal”.

Niña 1: “no va a tener ningún problema”.

Continuidades y discontinuidades entre etapas

Los niños, una vez iniciada su escolarización en la educación primaria perciben cambios y discontinuidades, en algunos casos notables, que se convierten en constantes en sus conversaciones. Entre ellos hemos de señalar la intensificación del tiempo asignado al contenido de actividades académicas y la adquisición de un rol como alumno vinculado a la resolución de tareas o deberes escolares y a la experimentación de una cultura escolar donde palabras como rendimiento, deberes, suspenso y repetición cobran su máximo significado.

Ante todo ello, los niños señalan la disminución del juego, que queda reducido, en la mayor parte de los casos, al recreo escolar. Cuando, una vez iniciada la nueva etapa educativa, les pedimos dibujar lo que recuerdan de la escuela infantil y cómo es la educación primaria, descubrimos que 79 por ciento de sus dibujos representan el juego en la etapa de educación infantil y la actividad de mesa (contenido académico) en la de educación primaria. El siguiente dibujo, que en su parte derecha representa lo más característico de la educación primaria y en su mitad izquierda los recuerdos de la educación infantil, es ilustrativo de esta dicotomía.

Imagen 3. Discontinuidades entre etapas: la disminución de la actividad lúdica en la educación primaria



Por su parte, en otros dibujos encontramos la presencia del juego también en la etapa de educación primaria, pero en estos casos, esa actividad lúdica está relacionada y representada con actividades de la materia de educación física.

Discusión y conclusiones

Recoger la visión del niño en relación a la transición educativa nos permite tener una visión más completa de la realidad estudiada, y hace posible reducir el sesgo de estudios que recogen en exclusividad la perspectiva adulta. Consideramos que la investigación presentada puede aportar una rica información sobre el proceso de transición educativa al aportar la visión de sus principales protagonistas: los niños y las niñas.

En este sentido, entendemos que nuestro estudio atiende a uno de los puntos planteados por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación n° 12 (ONU, 2009), cuando señala que, en las decisiones sobre la transición hacia el siguiente nivel escolar, hay que asegurar el derecho que tiene el niño a ser escuchado.

Hemos tratado de buscar la forma más adecuada de incluir y hacer partícipe al pequeño en la investigación siguiendo el planteamiento de Gallacher y Gallagher (2008): optamos por las técnicas del dibujo y las conversaciones con niños previamente utilizadas con éxito por investigadores educativos que recogen la perspectiva de los niños y las niñas en los temas que les afectan (Mayall, 2000; Clark y Moss, 2001; Dockett y Perry, 2007; Hemming, 2008). A su vez, en relación al uso de estas técnicas hemos comprobado cómo el uso combinado de las mismas amplía y complementa la información que nos aportan los infantes.

De la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación podemos inferir la existencia de ciertas demandas de los pequeños que, de ser respondidas, creemos que facilitarían la transición entre etapas educativas. En primer lugar, los niños reclaman un mayor conocimiento de los nuevos espacios escolares. Esta primera demanda coincide con la realizada por los niños de otros países que se enfrentan a la misma situación (Dockett y Perry, 2005; Margetts, 2000). Una segunda petición es la de poder conocer lo que se les va a pedir en la educación primaria (rutinas y normas escolares). Otra demanda que los pequeños plantean es el conocimiento o presentación de los profesores que van a ser referentes para ellos en esta nueva etapa educativa. Su identificación facilitaría que fuesen percibidos como apoyos durante la transición.

El mantenimiento del bienestar emocional en el proceso de transición es fundamental. La información aportada por los niños sugiere que el proceso de transición es vivido de forma intensa por los pequeños, quienes llegan a manifestar miedo, nerviosismo y ansiedad. Ellos mismos manifiestan que el mantener los vínculos de amistad es un apoyo para poder afrontar positivamente este proceso, por lo que estos lazos deberían ser tenidos en cuenta, en la medida de lo posible, en la configuración de los grupos de primero de educación primaria.

Por otro lado, sus comentarios nos hacen ver la importancia que tiene la información que reciben sobre la educación primaria por parte de referentes educativos significativos para ellos, como son los padres, los profesores y otros iguales, lo que pone de manifiesto la

necesidad de establecer una relación colaborativa entre la familia y la escuela que favorezca la transición entre etapas educativas.

De la información aportada por los pequeños hemos podido inferir, finalmente, factores que a nuestro entender debieran ser considerados de cara a favorecer que la transición educativa sea vivida adecuadamente por los niños: 1) creación de un sentimiento de pertenencia al nuevo grupo por parte del niño; 2) reconocimiento y aceptación de la cultura escolar (normas y rutinas escolares) por parte del pequeño; 3) establecimiento de relaciones de amistad (mantenimiento de las ya existentes o creación de otras nuevas); 4) identificación del rol del niño como alumno; 5) una relación colaborativa entre la familia y la escuela.

Consideramos que el hecho de contar con la voz y la mirada infantil puede ayudar, además, a mejorar las prácticas educativas y, a la vez, a hacerles percibir que el mundo adulto les tiene en cuenta, del mismo modo que sus aportaciones pueden ser la base en la que se sustenten futuras buenas prácticas generalizables en los centros escolares.

Finalmente cabe señalar que en nuestro estudio recogimos la mirada individual del niño ante el proceso de transición escolar. Como futura línea de investigación sugerimos recoger no sólo la mirada individual, sino también la mirada colectiva infantil al respecto. Ello se podría llevar a cabo mediante un proceso de puesta en común entre los niños y niñas a partir de la confrontación y el análisis de la documentación recopilada antes y después de la transición escolar. Con ello sería posible contemplar y hacer efectivo, tal y como señala el Comité de los Derechos del Niño en la Observación nº 12 (2009), el derecho a ser escuchado como derecho de cada niño y niña en lo individual, y también como derecho de los grupos de infantes.

Referencias

Argos, Javier y Pilar Ezquerro (2004), “Tan lejos, tan cerca. La continuidad entre la escuela infantil y la primaria”, en María Dolores García y Verónica Marín (coord.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, Córdoba, Universidad de Córdoba-Servicio de Publicaciones, pp. 359-369.

Argos, Javier, Pilar Ezquerro y Ana Castro (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, vol. 54, núm.5, en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf> (Consulta: 2 de Enero de 2012)

Berlin, Lisa, Rebecca Dunning y Kenneth Dodge (2011), “Enhancing the Transition to Kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the ‘Stars’ summer kindergarten orientation program”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, núm.2, pp. 247-254.

Bulkeley, Jane y Hillary Fabian (2006), “Well-being and Belonging During Early Educational Transitions”, *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 2, pp. 18-31.

Carr, Margaret, Anne Smith, Judith Duncan, Caroline Jones, Wendy Lee y Kate Marshall (2011), *Learning in the Making: Disposition and design in early education*, Rotterdam, Sense Publisher.

Castro, Ana, Javier Argos y Pilar Ezquerro (2012), “La transición entre la escuela de educación infantil y la de la educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 70, núm. 253, pp. 537-552.

Chan, Wai Lig (2010), “The Transition from Kindergarten to Primary School, as Experienced by Teachers, Parents and Children in Hong Kong”, *Early Child Development and Care*, vol. 180, núm. 7, pp. 973-993.

Christensen, Pia y Allison James (2000), “Childhood Diversity and Commonality: Some methodological insights”, en Pia Christensen y Allison James (eds.), *Research with Children. Perspectives and practices*, Londres, Falmer Press, pp. 160-179.

Christensen, Pia y Alan Prout (2002), “Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children”, *Childhood*, vol. 9, núm. 4, pp. 477-497.

Clark, Allison y Peter Moss (2001), *Listening to Young Children: The mosaic approach*, Londres, National Children’s Bureau and Rowntree Foundation.

Corsaro, William y Luisa Molinari (2000), “Entering and Observing in Children's Worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy”, en Pia Christensen y Allison James (eds.), *Research with Children. Perspectives and practices*, Londres, Falmer Press, pp. 179-201.

Dalhberg, Gunilla, Peter Moss y Alan Pence (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*, Londres/Philadelphia, Falmer Press.

Dockett, Sue y Bob Perry (2005), “Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project”, *Early Child Development and Care*, vol. 175, núm. 6, pp. 507-521.

Dockett, Sue y Bob Perry (2007), *Transitions to School: Perceptions, expectations, experiences*, Sydney, UNSW Press.

Einarsdóttir, Jóhanna (2003), "Charting a Smooth Course: Transition from playschool to primary school in Iceland", en Stig Broström y Judith Wagner (eds.), *Early Childhood Education in Five Nordic Countries: Perspectives on the transition from preschool to school*, Århus, Systime Academic, pp. 101-127.

Einarsdóttir, Jóhanna, Sue Dockett y Bob Perry (2008), "Transition to School Practices: Comparisons from Iceland and Australia", *Early Years*, vol. 28, núm. 1, pp. 47-60.

Fabian, Hillary y Aline-Wendy Dunlop (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, París, UNESCO.

Featherstone, Sussan (2004), "Smooth Transitions", *Nursery World*, vol. 104, núm. 3919, pp. 14-15.

Fielding, Michael (2011), "La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 31-61.

Fisher, Julie (2009), "We Uses to Play in Foundation, It was More Funner: Investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1", *Early Years*, vol. 29, núm. 2, pp. 131-145.

Gallacher, Lesley-Anne y Michael Gallagher (2008), "Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through participatory methods", *Childhood*, vol. 15, núm. 4, pp. 499-516.

Giroux, Henry (2003), *Pedagogía y política de la esperanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Griebel, Wilfried y Renate Niesel (2002), "Coconstructing Transition into Kindergarten and School", en Hillary Fabian y Aline-Wendy Dunlop (eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*, Londres, Routledge Falmer, pp. 64-76.

Harcourt, Deborah y Jóhanna Einarsdóttir (2011), "Introducing Children's Perspectives and Participation in Research", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 19, núm. 3, pp. 301-307.

Hemming, Peter (2008), "Mixing Qualitative Research Methods in Children's Geographies", *Area*, vol. 40, núm. 2, pp. 152-162.

Hindman, Annemarie, Lori Skibbe y Frederick Morrison (2011), "An Examination on Teacher's Practices and their Unique Contributions to Children's Early Academic Outcomes", en DeAnna Laverick y Mary Renck (eds.), *Transitions to Early Care and Education. International perspectives on making schools ready for young children*, New York, Springer, pp. 57-73.

Lansdown, Gerison (2005), "Can you Hear Me? The right of young children to participate in decisions affecting them", Working papers in Early Childhood Development, The Hague, Bernard Van Leer Foundation.

Margetts, Kay (2000), "Indicators of Children's Adjustment to the First Year of Schooling", *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, vol. 1, pp. 20-30.

Mayall, Berry (2000), "Conversations with Children: Working with generational issues", en Pia Christensen y Allison James (eds.), *Advocating for Children: International perspectives on children's rights*, Londres, Falmer, pp. 120-135.

O'Kane, Claire (2000), "The Development of Participatory Techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them", en Pia Christensen y James Allison (eds.), *Research with Children. Perspectives and practices*, Londres, Falmer Press, pp. 160-179.

O'kane, Mary y Noirin Hayes (2006), "The Transition to School in Ireland: Views of preschool and primary school teachers", *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 2, pp. 4-16.

ONU (2005), *Convención de los derechos del niño. Observación general N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf (consulta: 2 de octubre de 2013).

ONU (2009), *Convención de los derechos del niño. Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*, en: <http://reddedalo.files.wordpress.com/2012/12/observacic3b3n-general-12-cdn.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2013).

Pascal, Christine y Tony Bertram (2009), "Listening to Young Citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 249-262.

Peters, Sally (2010), *Literature Review: Transition from early childhood education to school*, Wellington, Ministry of Education.

Pramling-Samuelsson, Ingrid y Sonja Sheridan (2001), "Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: A perspective on pedagogical quality", *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 2, núm. 2, pp. 169-194.

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

Robinson, Chris y Mary Kellet (2011), "Power", en Sandy Fraser, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet y Chris Robinson (eds.), *Doing Research with Children and Young People*, Londres, The Open University, pp. 81-97.

Schulking, Amy, Patrick Malone y Kenneth Dodge (2005), “The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes”, *Development and Psychopathology*, vol. 41, núm. 6, pp. 860-871.

Waller, Tim y Angeliki Bitou (2011), “Research with Children: Three challenges for participatory research in early childhood”, *European Early Childhood Education Research Association Journal*, vol. 19, núm. 1, pp. 129-147.

Woodhead, Martin y Liz Brooker (2008), “A Sense of Belonging”, *Early Childhood Matters*, núm. 111, pp. 3-6.