

# La Transición de Educación Infantil a Educación Primaria en la Unión Europea

## The Transition from Early Childhood to Primary Education in the European Union

Alba González-Moreira  
Camino Ferreira

Universidad de León, España

La transición educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria es un momento complejo de cambios. Estos cambios tendrán repercusiones a lo largo de toda la vida académica del alumnado, por eso es importante buscar continuidad entre ambas etapas educativas. Existen evidencias de los beneficios que produce una transición exitosa para el bienestar social, cognitivo y emocional del alumno. Se han identificado diversos factores relacionados con el éxito de esta transición, pero algunas investigaciones señalan la necesidad de generar propuestas relacionadas con el macrocontexto, es decir, a las políticas educativas. En este estudio se analizan diez países de la Unión Europea con el objetivo de conocer los factores relacionados con las políticas educativas de cada país seleccionado. La metodología seguida en este estudio es el análisis documental y la principal fuente de búsqueda de datos ha sido el portal *Eurydice* de la Comisión Europea. Los resultados muestran importantes diferencias entre etapas en cuestiones como la edad de inicio de la escolaridad obligatoria, la ratio o los agrupamientos, entre otros. La conclusión principal es que existen una gran diferencia de políticas educativas que afectan a la transición educativa entre los países nórdicos y del sur de la Unión Europea.

**Descriptor:** Transición educativa; Educación infantil; Educación primaria; Políticas educativas.

The educational transition from Early Childhood Education to Primary Education is a difficult moment of changes. These changes will have repercussions throughout the academic life of the students, so it is important to seek continuity between both educational stages. There is evidence of the benefits of a successful transition for the social, cognitive and emotional well-being of the student. Several factors related to the success of this transition have been identified, but some research points to the need to generate proposals related to the macro context, that is educational policies. In this study, ten countries of the European Union are analyzed with the objective of knowing the factors related to the educational policies of each country. The methodology followed in this study is documentary analysis and the main source of data search was the Eurydice portal of the European Commission. The results show important differences between stages in matters such as the age at which compulsory schooling begins, the ratio or groupings, among others. The main conclusion is the existence of great differences in educational policies between the Nordic countries and the southern European Union which affect directly to educational transition.

**Keywords:** Educational transition; Early childhood education; Primary school; Education policy.

### Introducción

La transición entre Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) ha sido de interés científico en las investigaciones de las últimas décadas, siendo su principal finalidad la de comprobar las continuidades y discontinuidades que viven los alumnos en el inicio de la escolaridad primaria (Castro, Ezquerro, & Argos, 2018; Margetts & Phatudi, 2013). En el caso de muchos países de la Unión Europea (UE), con la EP comienza también la educación

obligatoria, que varía entre los tres y los siete años (Eurydice, 2018). Este cambio educativo se produce en un momento que coincide con importantes cambios cognitivos en el desarrollo del niño, ligados con el aprendizaje de las destrezas básicas de la lectura, la escritura y la aritmética, las cuales servirán de base para el éxito escolar futuro (Castro, Ezquerra, & Argos, 2018; European Commission, 2015; Hall & Lindorff, 2017; Parent et al., 2019; Tamayo, 2014).

Este paso a un nuevo entorno que es desconocido para el alumno es uno de los cambios más importantes que afronta el niño en su infancia (Chan, 2010) y a lo largo de su vida escolar (Sierra, 2018). En este nuevo ámbito, el alumno tendrá nuevos compañeros, maestros, en algunos casos, con prioridades diferentes a los de la etapa anterior y que lleven a cabo metodologías nuevas (Ackesjö, 2013; Castro, Argos, & Ezquerra, 2015; Castro & Manzanares, 2016; Sierra, 2018). Todos estos cambios generan un estrés en el alumno. De esta forma, se observa un aumento de la concentración de cortisol (hormona que se libera como respuesta al estrés) en la saliva y en el pelo del cuero cabelludo de la mayoría de los alumnos como respuesta a la transición (Coe, Davies, & Sturge-Apple, 2017; Hall & Lindorff, 2017; Parent et al., 2019). Esta es una razón más por la que la gestión de este proceso debe ser cuidado y respetado como parte clave dentro del desarrollo del niños, y que se reflejará directamente en su adaptación a la escuela, de la que depende su futuro educativo (Ahtola et al., 2016; Margetts & Phatudi, 2013). Una mala adaptación al sistema educativo puede producir problemas en un plazo de diez-doce años, cuando se produce otra de las transiciones educativas (Tamayo, 2014). Las dificultades de adaptación son un problema en esta transición y en posteriores con importantes consecuencias como el abandono escolar temprano (González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019).

Investigaciones internacionales realizadas en los últimos años en diferentes contextos educativos han demostrado que esta transición entre etapas requiere la interacción positiva de las partes activas del proceso: alumnado, familias y profesorado (Castro et al., 2018; Parent et al., 2019; Peters & Roberts, 2015; Rantavuori, 2018; Rimm-kaufman, Pianta, & Cox, 2000; Sierra, 2018; Yi Hung Lau, 2013; Yim, 2018). Por un lado, el papel de las familias y su estilo de crianza afecta a su comportamiento y a su desarrollo, lo que se verá reflejado directamente en el tipo de transición que vivirá el alumno, en su capacidad de resolución de problemas, en su comunicación y en su socialización (Castro et al., 2018; Castro & Manzanares, 2016; Hosokawa & Katsura, 2018; Sierra, 2018). Por otro lado, maestros de ambas etapas deben tener más información sobre este proceso y sobre las condiciones individuales de cada alumno, lo que permitirá conseguir mejores resultados académicos y sociales (Argos, Ezquerra, & Castro, 2011; Castro et al., 2018; Sierra, 2018; Yi Hung Lau, 2013). Además, en relación a los alumnos, es importante tener su experiencia en las investigaciones para llevar a cabo estudios que cuenten con su implicación (con niños) y no únicamente versen sobre ellos (de niños), de forma respetuosa y sin correr el riesgo de que la visión del adulto y del niño sobre la transición y el contexto educativo no coincidan (Argos et al., 2011; Castro & Manzanares, 2016).

A pesar de todo esto, investigaciones como la de Castro et al., (2018) apuntan a la necesidad de generar propuestas globales para la transición, donde se tengan en cuenta aspectos relacionados con el macrocontexto (políticas educativas relacionadas con los gobiernos), el mesocontexto (a nivel de los centros y la relación de los propios agentes) y el microcontexto (con la situación de cada aula implementando acciones que favorezcan la transición de EI a EP).

Teniendo en cuenta todo esto, el objetivo de este estudio es analizar los factores contextuales que tienen que ver con las políticas educativas de los gobiernos, conocido como macrocontexto (Argos et al., 2011), que pueden afectar a la transición de EI a EP en la UE. Los objetivos

específicos que tendremos en cuenta para esto en todos los países de la UE analizados son los siguientes:

- Analizar la edad con la que se realiza la transición de EI a EP.
- Comprobar si la obligatoriedad empieza con el inicio a la EP o en los últimos años de EI.
- Comparar qué agente financia y es responsable de ambas etapas educativas.
- Contrastar la ratio de ambas etapas educativas.
- Conocer el tipo de agrupamiento que se realiza en ambas etapas educativas.
- Examinar las alusiones a la transición para los gobiernos o la presencia de “cursos puente” entre ambas etapas.

## Método

La muestra está formada por diez países de la UE: España, Francia, Italia, Alemania, Portugal, Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega. La selección se ha realizado atendiendo a aquellos con mayor extensión de la Europa Continental (España, Francia, Italia y Alemania), la selección de Portugal en la muestra para completar la Península Ibérica, y los países nórdicos por su prestigio a nivel educativo (Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega). No se ha tenido en cuenta el Reino Unido por la diversidad de las naciones constitutivas que forman el Estado.

El método seguido en este estudio para el análisis de los diez países ha sido un análisis documental. La búsqueda de información a analizar se ha realizado a partir de las páginas web de la Comisión Europea en su portal *Eurydice*, donde se encuentra de forma accesible información proporcionada por los gobiernos de cada país de la UE, en inglés y en el idioma propio de cada país. Cuenta además con enlaces a la normativa de los países y a las páginas web de los Ministerios de Educación para obtener más información.

La información ha sido recogida para el último año de EI y el primer año de EP, etapas que comprende la transición que se analiza en este estudio, con el fin de comparar etapas dentro de un mismo país y entre los diez países analizados. La información recogida se ha clasificado en las

siete categorías para EI y EP (1-7) y dos genéricas (8-9), lo que hacen un total de 16, que se presentan a continuación:

1. Nombre de la etapa
2. Años que comprende la etapa
3. Obligatoriedad
4. Financiación
5. Responsabilidad
6. Ratio
7. Tipo de agrupamiento
8. Mención a la transición en EURYDICE por parte de cada país
9. Año a los que se produce la transición de EI a EP

## **Resultados**

La transición se ha analizado teniendo en cuenta el último año de EI y el primero de EP. De esta forma comprobamos qué:

En primer lugar, la edad en la que se produce la transición en la UE es a los seis años mayoritariamente, aunque varía entre los cinco años de los Países Bajos y los siete de los países nórdicos.

En segundo lugar, en la UE la educación obligatoria se inicia en la mayoría de casos con la EP a los seis años (n=8 países). Los países nórdicos, a excepción de Noruega, son los únicos que comienzan la educación obligatoria en el último año de EI. En el análisis realizado, la mitad de los países consideran de forma explícita a la transición como un punto importante. Además, cuatro de esos cinco países contemplan un “curso puente” entre EI y EP. Además, esos “cursos puente” cuentan con una identidad propia, diferenciada respecto a otras etapas.

En tercer lugar, en la financiación del último año de EI, cabe señalar que es gratuito en todos los países salvo en Dinamarca, donde lo deciden los centros; y en Alemania, Noruega y Países Bajos, donde es subvencionada, aunque en este último país (Países Bajos) se subvenciona en función del nivel educativo de los padres. En lo que respecta a la EP, ésta es gratuita en toda la UE.

En cuarto lugar, sobre la administración educativa responsable de ambas etapas, se comparte entre la administración general y las autoridades regionales o locales. La etapa de EI no depende íntegramente de los Ministerios de Educación, si no que en algunos casos depende de ministerios como “Infancia y Asuntos Sociales”. Aún así, los últimos años de EI ya están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación correspondiente, al igual que la etapa de EP. Respecto a la autonomía de los centros, los países nórdicos tienen un alto grado de autonomía en los centros educativos y las autoridades locales, formando comités en cada centro.

En quinto lugar, la ratio (profesor/alumno) más altas se encuentran en el sur de Europa. En el caso de la EI, los países nórdicos cuentan con la ratio más reducida de Europa y además con al menos un profesional a mayores en el aula de forma permanente. En el caso de la ratio de EP, al

igual que en Francia, los países nórdicos hablan de un tamaño pedagógicamente justificable y no está regulado por ley.

Por último, los agrupamientos se diferencian bastante entre etapas en la UE. En EI son más habituales los grupos de edades mixtas a diferencia de la EP, donde es habitual formar grupos de la misma edad, y los que no lo hacen lo dejan a decisión de los centros.

## Discusión y conclusiones

En conclusión, en la UE no existe un único modelo organizativo de EI y EP. Dentro de esta variedad, solo los países nórdicos contemplan dentro de la etapa obligatoria el último curso de la EI, produciendo mayor continuidad. La gratuidad de la enseñanza no parece ser un motivo de diferencia entre países respecto a las dos etapas, ya que el último año de EI en su mayoría es gratuito, esto hace que se alcancen tasas de escolarización muy altas en toda la UE, sea o no etapa obligatoria en el país. Además, ambas etapas suelen estar bajo la responsabilidad del mismo ministerio. Los países nórdicos tienen mayor autonomía en las escuelas que el centro y sur de Europa, permitiendo adaptarse a las necesidades del cambio de etapa. Por último, no existe mucha diferencia entre etapas en cuanto a la ratio, pero sí entre países del norte y del sur de la UE; aunque en temas de agrupamientos, en EI existe más variedad y en el caso de EI casi la totalidad son por edad.

## Referencias

- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, (45), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ahtola, A., Björn, P., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M., y Nurmi, J. (2016). The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168–181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Argos, J., Ezquerra, M., y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1–18. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302>
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerra, 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. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Castro, A., Ezquerra, P., y Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de La Educación*, 30(1), 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240> PROFUNDIZANDO
- Castro, A., y Manzanares, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923–941. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47004](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004)
- Chan, W. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973–993. <https://doi.org/10.1080/03004430802586130>
- Coe, J., Davies, P., y Sturge-Apple, M. (2017). Family Instability and Young Children's School Adjustment: Callousness and Negative Internal Representations as Mediators. *Child Development*, 89(4), 1193–1208. <https://doi.org/10.1111/cdev.12793>
- European Commission (2018). *Eurydice*. Retrieved from: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_es)

- González-Rodríguez, D., Vieira, M., y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181–200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Hall, J., y Lindorff, A. (2017). Children's Transition to School: Relationships between Preschool Attendance, Cortisol Patterns, and Effortful Control. *Educational and Developmental Psychologist*, 34(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/edp.2017.3>
- Hosokawa, R., y Katsura, T. (2018). Role of Parenting Style in Children's Behavioral Problems through the Transition from Preschool to Elementary School According to Gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 2–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- Margetts, K., y Phatudi, N. (2013). Transition of Children from Preschool and Home Contexts to Grade 1 in Two Township Primary Schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 39–52. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760341>
- Parent, S., Lupien, S., Herba, C. M., Dupéré, V., Gunnar, M. y Séguin, J.(2019). Children's cortisol response to the transition from preschool to formal schooling: A review. *Psychoneuroendocrinology*, 99, 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.013>
- Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria : la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 136–152.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, 3(5), 131–137. Retrieved from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20206/19/1>
- Yi Hung Lau, E. (2013). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184(3), 403–415. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792258>