

ARTÍCULO ORIGINAL

Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen

Silvia Sierra Martínez
sierramartinezsilvia@gmail.com
Grupo de investigación CIES

RESUMEN: El propósito de este trabajo¹ es recopilar, analizar y comparar investigaciones centradas en el estudio de los procesos de transición a Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado. Desde 1996 hasta la actualidad, y con una metodología de revisión documental, se lleva a cabo una revisión exploratoria de investigaciones publicadas en revistas científicas de alto impacto. En concreto se analizan detalladamente aquellas investigaciones cuyo denominador común es ahondar en la voz del alumnado a través de instrumentos y técnicas de investigación interpretativas. Los resultados de los estudios revisados coinciden al afirmar que el alumnado señala la necesidad de afrontar las transiciones no sólo reconociendo y considerando a todos los participantes en las mismas, sino promoviendo también procesos que reconozcan el derecho de los niños a participar, a expresarse y a informar sobre cómo afrontar el proceso de cambio educativo.

PALABRAS CLAVE: Transiciones Educativas, Investigación Cualitativa, Participación Infantil, Procesos de Escucha.

Research on Transition to Primary Education: child's look exam

ABSTRACT: The purpose of this work² is to collect, analyze and compare research focused on the study of the processes of transition to Primary Education from the perspective of students. From 1996 to the present, and with a documentary review methodology, an exploratory review of research published in high impact scientific journals is carried out. In addition, research is analyzed in detail whose common denominator is to delve into the word of students through instruments and interpretative research techniques. Results of reviewed studies agree when affirming students confirm the need to front facing transitions not only recognizing and considering all the participants in them, but also promoting processes which recognize the children's right to participate, to express themselves, and to inform how to face the educational change.

KEYWORDS: Transitions in Education, Qualitative Research, Child's Participation, Listening Processes.

Fecha de recepción 31/05/2010 · Fecha de aceptación 16/07/2010
Dirección de contacto:
Silvia Sierra Martínez
C/Corredores, nº 5
32002 OURENSE

1. INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque educativo, el concepto Transición Educativa (en adelante, TE) ha sido abordado por una gran variedad de autores que han otorgado de manera amplia diversos significados y connotaciones al proceso de cambio que experimentan alumnos, familias y docentes al iniciar una nueva etapa educativa o al pasar de un ciclo o curso a otro. Todos ellos coinciden en señalar la importancia de ahondar en los distintos cambios que tienen lugar al transitar por el sistema educativo (desde la familia a la Escuela Infantil, de la Escuela Infantil a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Secundaria). Del éxito logrado en dichos procesos va a depender, en gran medida, cómo se afrontan las posteriores transiciones, pero además, la huella de su gestión aparecerá en el futuro académico de los estudiantes.

El concepto de TE, hace pues referencia a los cambios que supone el paso de una fase de la educación a otra y a los desafíos que desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje... caracterizan este proceso (Argos, Ezquerro y Castro, 2011b; Fabian y Dunlop, 2007). Estos cambios pueden también calificarse como momentos críticos que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro buscando oportunidades para su desarrollo humano y aprendizajes para la vida y la escuela.

Pero estos momentos no solo se ciñen a un punto determinado de tiempo, sino que suponen un proceso de preparación previa durante la etapa anterior y de adaptación posterior al curso al que se transita. Asimismo también implican una situación nueva y desconocida que, en muchos casos, puede inducir en alumnos, familias y docentes sentimientos negativos como miedo, temor, incertidumbre... que disminuyen si los protagonistas se sienten acompañados y participan en acciones conjuntas que les ayuden a afrontar el proceso. Por lo tanto, los procesos de transición pueden ser vistos como momentos de avance e

impulso educativo o de riesgo de exclusión o marginación.

Centramos este trabajo en el último tránsito educativo que tiene lugar en la primera infancia (tras el tránsito de la familia a la Escuela Infantil y de ésta a la Educación Infantil), es decir al tránsito que se produce entre el último curso de Educación Infantil (EI, 5 años) y el primer ciclo de Educación Primaria (EP, 6-8 años). Esta transición a Primaria (en adelante TAP) supone cambios importantes. De un lado el alumnado necesita adaptarse a un nuevo entorno educativo, con nuevos maestros y nuevos compañeros. De otro, en ese entorno se inicia el proceso de enseñanza como una actividad académica sobre la que se sientan las bases para futuros aprendizajes (Fabian, 2000; Griebel y Niesel, 2000). Así, el comienzo de la escolaridad obligatoria representa para el alumnado uno de los grandes retos educativos a los que se debe enfrentarse a lo largo de su vida escolar.

Orienta también nuestra revisión la necesidad de reconocer a alumnado, familias y docentes como agentes activos, capaces y competentes para actuar e informar de los procesos de transición. Este análisis multivocal de las perspectivas y acciones desarrolladas para favorecer las transiciones permitirá el diseño de acciones que propicien la continuidad e interacción armónica entre etapas educativas diferenciadas y el desarrollo de procesos que articulen y guíen sin sobresaltos y en un continuo el cambio (Aguerrondo et al., 2002).

Además de dar voz a los verdaderos protagonistas del cambio educativo, la literatura sugiere que las experiencias de participación fortalecen la implicación de alumnos, familias y docentes en su educación, en el centro escolar y en la comunidad educativa a la que pertenecen al ofrecerles la oportunidad de reflexionar, participar y tomar decisiones personales y conjuntas en la preparación de su propio proceso de transición. Asimismo, la posterior puesta en común de los resultados obtenidos de los centros educativos participantes, permite recoger, amplificar y tener en cuenta las voces de alumnos, familias y docentes permitiendo que entre ellos participen, se apoyen y se escuchen mutuamente (Echeita y Sandoval, 2010).

2. METODOLOGÍA

Si bien es cierto que las transiciones siempre han sido un tema objeto de estudio desde diversas disciplinas como la Psicología o la Antropología, en las últimas décadas tanto en el contexto internacional como nacional, son muchas las voces (por ejemplo, Griebel y Niesel, 2002; Margetts, 2007; Vogler et al., 2008; Castro, Argos y Ezquerro, 2015) que ahondan en los procesos de cambio que tienen lugar en el sistema educativo como un área crítica de estudio, en especial aquellos que tienen lugar en la primera infancia y al iniciarse la escolarización formal.

Estas situaciones de cambio y discontinuidad son un tema de interés común para muchos autores que han dirigido su atención a analizar los cambios que experimentan los alumnos en la primera infancia dentro del sistema educativo, detectar diferencias entre culturas educativas, obtener la visión y perspectiva de los participantes en dichos procesos o estudiar las prácticas desarrolladas por los profesionales de la educación durante los períodos de cambio educativo.

En esta línea, este trabajo pone de relieve importantes interrogantes para resolver:

- ¿Cómo se abordan en los centros educativos los procesos de transición a EP?
- ¿Se tiene en cuenta la voz del alumnado o de las familias en la planificación del cambio educativo?
- ¿Qué nivel de protagonismo tienen alumnos, familias y docentes en la preparación de su proceso de transición?
- ¿Qué estrategias o técnicas participativas se pueden utilizar para escuchar la voz de los protagonistas durante la TAP?

La metodología seguida para dar respuesta a las cuestiones propuestas es la de revisión del estado de la cuestión. Se lleva a cabo una revisión exploratoria de las investigaciones que han sido publicadas principalmente en revistas científicas, tanto nacionales como internacionales, en las dos últimas décadas y que tienen como nexo de unión la TAP y la participación activa, consciente y voluntaria del alumnado en la misma.

Siguiendo las propuestas metodológicas de Knopf (2006) y de Arksey y O'Malley (2005), dicha revisión se realiza en tres fases que se van alimentando mutuamente. En la primera se plantean interrogantes a los que se pretende dar respuesta a través del análisis de otras investigaciones ya realizadas. El siguiente paso (segunda fase) consiste en definir y adoptar estrategias de búsqueda de información con el fin de identificar artículos relevantes en el ámbito de la TAP. Para ello se delimitaron palabras clave como "Preschool", "Primary school", "Transition" o "Elementary school transition" que han guiado la búsqueda documental combinada en tres idiomas concretos (gallego, castellano e inglés) en las principales bases de datos científicas (SCOPUS, ERIC, WOS o Dialnet), en bases documentales de organizaciones gubernamentales (por ejemplo, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y en bases documentales de organizaciones no gubernamentales como Unicef.

En la Tabla 1 se recogen las palabras clave utilizadas, las principales bases de datos consultadas, las ecuaciones de búsqueda resultantes así como los resultados obtenidos de sucesivas búsquedas que han abarcado el periodo de tiempo comprendido desde 1996 hasta la actualidad.

En la tercera y última fase se seleccionan los estudios que serán incluidos en la revisión. Con el fin de ofrecer una perspectiva amplia a nivel nacional e internacional de las diversas investigaciones desarrolladas en las dos últimas décadas, se lleva a cabo una primera selección en función de la opción metodológica desde la que abordan el proceso de la TAP, es decir, enfoque cuantitativo o enfoque cualitativo. En el siguiente nivel de selección se filtran las investigaciones, dentro de cada orientación metodológica, en función del diseño de investigación seguido. Así las investigaciones de tipo cuantitativo se agrupan en longitudinales, descriptivas y experimentales; y las de tipo cualitativo en etnográficas, interpretativas y todas aquellas que contemplan la voz del alumnado. Por último, con el fin de facilitar la comprensión interna de dichos estudios, se realizan sucesivas clasificaciones en función del objetivo del estudio, del colectivo participante, de los instrumentos utilizados y de los resultados obtenidos.

Palabras Clave	Bases de Datos	Ecuación de Búsqueda	Resultados
Educación Infantil <i>Preschool, Kindergarten y Early childhood education</i> Educación Primaria <i>Primary school, Elementary school y Elementary education</i> Transición <i>Transition, Transitional activities, Transitional programmes y Transition process research</i> Otros términos <i>School adaptation y Elementary school transition</i>	SCOPUS	(preschool OR kindergarten OR "Early childhood education") W/5 ("primary school" OR "elementary school" OR "elementary education") W/5 transition*	54 documentos
	ERIC	("kindergarten") AND ("elementary education") AND (transition*)	73 documentos
	Web of Science	(preschool OR kindergarten OR "Early childhood education") AND ("primary school" OR "elementary school" OR "elementary education")AND (transition*)	63 documentos

Tabla 1. Proceso seguido en la búsqueda documental. Elaboración propia

A continuación, se recoge en una tabla el total de estudios revisados y las categorías de clasificación realizadas.

Investigaciones nacionales e internacionales publicadas entre 1996 y 2016 (Total: 84 investigaciones)	Enfoque Cuantitativo (45 investigaciones)	Estudios Longitudinales con docentes y/o familias (19 investigaciones)
		Estudios Descriptivos con docentes y/o familias (21 investigaciones)
		Estudios Experimentales con docentes y/o familias (5 investigaciones)
	Enfoque Cualitativo (39 investigaciones)	Estudios Etnográficos con docentes (4 investigaciones)
		Estudios Interpretativos con docentes y/o familias (12 investigaciones)
		Estudios basados en la voz del alumnado (21 investigaciones)

Tabla 2. Clasificación de las investigaciones publicadas desde 1996 hasta la actualidad. Elaboración propia

En este trabajo nos limitamos al análisis comparativo de estudios e investigaciones que destacan por indagar en los procesos de transición desde la perspectiva del alumnado en primera persona. Son a su vez estudios que se acercan a los estudiantes a través de instrumentos y estrategias de recogida de información interpretativas y participativas. Se han seleccionado estos estudios por su novedad frente a trabajos más clásicos centrados en las percepciones de los docentes o incluso en el alumnado pero basándose en cuestionarios, dejando poco espacio a la expresión

genuina y directa del alumnado sobre los procesos estudiados. Los estudiantes, como veremos en la revisión realizada, son un colectivo ciertamente invisible, que ocupa un lugar muy secundario en el total de trabajos identificados. Sin embargo, los beneficios de optar por esta selección centrada en el alumnado y con una perspectiva cualitativa son importantes. Por un lado, nos permite obtener una visión infantil, significativa y poco usual, del proceso de cambio educativo. Por otro lado, nos permite acercarnos a modos alternativos de relación en el proceso de investigación y a una ima-

gen contraria a la de la infancia como sujeto pasivo en las transiciones: los alumnos pueden llegar a convertirse en co-investigadores y como tales ser reconocidos como personas capaces de participar en el diseño y elaboración de los instrumentos de investigación para el análisis de las transiciones. Como han señalado distintos autores, antes y durante el proceso de transición los estudiantes son capaces de emprender un trabajo significativo de identificación de necesidades tanto propias como de la comunidad educativa a la que pertenecen (Argos et al., 2011b; Castro, 2010).

Considerando esta perspectiva se han identificado 21 documentos que responden a este criterio de selección expuesto.

3. RESULTADOS

Las investigaciones seleccionadas y analizadas comparten, como anticipábamos, su pretensión por crear espacios donde el niño pueda ser escuchado en un clima relacional de calidad en el que resulta imprescindible abogar por la pedagogía de la escucha. La totalidad de los estudios apuestan por creer en las potencialidades del niño y la niña y valorar sus capacidades para aportar información relevante y de interés para la investigación.

En la Tabla 3 se presentan los estudios en orden cronológico ascendente, considerando para cada uno de los estudios su lugar de desarrollo, año de publicación, objetivos de la investigación, colectivo de informantes y muestra final de participantes, instrumentos de recogida de información y resultados obtenidos. Tras la presentación detallada de cada uno de ellos se realiza un análisis comparativo de los mismos.

Autor, País y Año de Publicación	Objetivo de la investigación	Informantes y muestra	Instrumentos y Técnicas	Principales resultados
Dockett y Perry (Australia, 1999)	Obtener la visión de familias, maestros y alumnos de su primer año de escolarización obligatoria tras transitar desde pre-escolar.	50 alumnos que cursan 1º de enseñanza primaria. Familias de alumnos que cursan 1º de enseñanza primaria. Docentes de 1º de enseñanza primaria.	Entrevistas al alumnado diseñadas <i>ad hoc</i> . Entrevistas a familias y docentes.	De las aportaciones del alumnado se evidencia la importancia otorgada a las relaciones socio-afectivas entre iguales, al aprendizaje de nuevas normas de comportamiento y a la ayuda recibida por los adultos de referencia. Las familias se centran en la adaptación social de su hijo y la reacción del alumnado por el cambio de entorno de aprendizaje. Los maestros se centran en cuestiones de ajuste social, la importancia del desarrollo previo de determinadas habilidades, la disposición del alumnado hacia la escuela, así como su preferencia por la edad cronológica del alumnado (6 años) cuando este inicia EP y la autonomía académica en el proceso de aprendizaje.
Sheridan, y Pramling Samuelsson (Suecia, 2001)	Analizar la visión del alumnado de EI sobre la toma de decisiones en la escuela y su experiencia de participación en la toma de decisiones en el entorno escolar.	39 alumnos que preparan su transición a EP.	Entrevistas al alumnado basándose en la <i>Escala de evaluación temprana del medio ambiente en la infancia (ECERS)</i> .	Los resultados muestran que es vital para el alumnado que transita poder participar en la toma de decisiones en las instituciones escolares. Además los participantes aportan cinco connotaciones diferentes al concepto de 'decidir'.

Dockett y Perry (Australia, 2005)	Analizar qué significa y cómo representa el alumnado el inicio de la escolarización obligatoria y la transición a una nueva etapa educativa.	Alumnado que transita a 1º de EP.	Grupos de discusión con el alumnado. Técnica de Fotovoz. Técnica de Fotoelicitación. Visitas guiadas al centro de EP. Elaboración de un libro de clase para la TE.	Los resultados evidencian que determinados contextos o espacios juegan un papel importante en las vivencias del alumnado. Los participantes identifican “lugares tabú” en los que su participación es limitada como los baños, las instalaciones no permitidas, las salas de profesores y la enfermería.
Margetts (Australia, 2006)	Analizar qué información y consejos necesitan los alumnos de nuevo ingreso que inician EP.	54 alumnos de 1º de EP.	Entrevistas abiertas al alumnado de EP diseñadas <i>ad hoc</i> . Dibujos elaborados por el alumnado de EP.	Un gran número de respuestas sobre qué necesitan saber incluyen las habilidades pro-sociales del alumnado como el establecimiento de amistades o conocer los nombres de otros iguales. La preocupación más común es “saber qué hacer” lo que indica que los factores sociales, afectivos y de aprendizaje son importantes.
Dail y McGee (Estados Unidos, 2008)	Comprobar durante 2 años si, desde el punto de vista de los participantes, el <i>Programa Shared Summer School</i> consigue su triple propósito: desarrollar relaciones de apoyo entre los maestros del jardín de infantes y de la escuela primaria; proporcionar una TE sin problemas a través de diversas actividades a familias, alumnos y maestros; e incrementar las habilidades sociales y académicas de los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar.	60 alumnos que transitan a educación básica. 5 maestros de pre-escolar. 4 maestros de EP. Familias del alumnado que transita.	<i>Programa Shared Summer School</i> . Observación dentro y fuera del aula. Informes elaborados por los maestros y por las familias.	Los participantes, tras el Programa, experimentan una adaptación positiva al nuevo entorno de la escuela primaria. Por su parte, familias y maestros experimentan procesos de comunicación fluidos y de intercambio de información relativa al proceso de cambio que favorece las relaciones entre la escuela y el hogar. Además, aquellos alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar incrementan sus habilidades sociales y académicas tras la TE.

INVESTIGACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN A EDUCACIÓN PRIMARIA:
LA MIRADA INFANTIL A EXAMEN

<p>Margetts (Australia, 2008)</p>	<p>Averiguar qué información o consejos necesitan los alumnos de nuevo ingreso que inician EP.</p>	<p>62 alumnos de 1° de EP.</p>	<p>Grupos focales entre el alumnado al inicio de 1° de EP. Grupos focales entre el alumnado al final de 1° de EP.</p>	<p>Las informaciones más comunes que demandan giran en torno a las siguientes categorías: relaciones entre iguales, reglas de la escuela, procedimientos generales, aulas, habilidades académicas y emociones y sentimientos. Además, las zonas de recreo dentro del centro escolar son un elemento clave dada la preocupación del alumnado por su propia seguridad.</p>
<p>Chan (China, 2010)</p>	<p>Investigar el paso del jardín de infancia a la escuela primaria.</p>	<p>Alumnos que transitan a EP. Familias del alumnado que transita a EP. Docentes del jardín de infancia y de EP.</p>	<p>Entrevistas a alumnos, familias y docentes diseñadas <i>ad hoc</i>. Observaciones durante el desarrollo de las dinámicas. Cuestionarios a alumnos, familias y docentes diseñados <i>ad hoc</i>.</p>	<p>Los resultados muestran que maestros y familias creen generalmente que están académicamente preparados para la TE. Sin embargo los maestros de las escuelas primarias opinan que el alumnado no está preparado para el cambio académico. Los participantes coinciden al afirmar que si existiese más coordinación entre el jardín de infantes, la escuela primaria y las familias podrían facilitar una TE a la escuela más exitosa. En la misma línea, los docentes de ambas etapas muestran desconocimiento de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la otra etapa educativa.</p>
<p>Larson (Nueva Zelanda, 2010)</p>	<p>Estudio de caso interpretativo de la TE a la escuela primaria de un alumno con Trastorno de Espectro Autista.</p>	<p>Alumno con Trastorno del Espectro Autista. Familia del alumno con Trastorno del Espectro Autista. Maestra del jardín de infancia. Maestra de EP.</p>	<p>Cuestionario <i>Assessing Status of Transition Activities Questionnaire</i> para familias y maestros. Entrevistas al alumno, a la familia y a las maestras diseñadas <i>ad hoc</i>.</p>	<p>El estudio evidencia la necesidad de recibir apoyo por parte de la escuela, y la comunicación entre instituciones educativas. También desataca la relevancia de alinear las expectativas en términos de aprendizaje y de comportamiento de los estudiantes con necesidades especiales entre la primera infancia y la escuela primaria.</p>

<p>Delgado (México, 2010) Delgado et al. (México, 2011)</p>	<p>Estudiar desde el punto de vista de los participantes los procesos de transición desde pre-escolar a EP en 9 centros educativos.</p>	<p>9 centros educativos. Alumnos y familias de 9 centros educativos Maestros de 9 centros educativos.</p>	<p>Observaciones dentro del aula. Diarios de campo de los investigadores. Entrevistas con el profesorado diseñadas <i>ad hoc</i>. Entrevistas con familias y alumnos que transitan a EP diseñadas <i>ad hoc</i>. Entrevistas con los directores de los centros de pre-escolar diseñadas <i>ad hoc</i>.</p>	<p>Las evidencias encontradas sugieren que las actividades de TE desarrolladas en del aula integran un sistema de reglas e interacciones que facilitan que el alumnado comprenda el contexto escolar. Asimismo, las experiencias analizadas varían en las aulas de la misma escuela y, en ocasiones, también entre las actividades que realiza una misma maestra.</p>
<p>Argos, Ezquerro y Castro (España, 2011b)</p>	<p>Analizar las vivencias del alumnado en el proceso de transición de EI a EP y describir las discontinuidades existentes entre ambas etapas desde su punto de vista.</p>	<p>Alumnado de dos centros educativos que prepara su transición a EP.</p>	<p>Dibujo-conversación en parejas.</p>	<p>El alumnado percibe grandes discontinuidades tras su proceso de transición a EP. También manifiesta su preocupación por hacer nuevas amistades, la existencia de nuevas normas de conducta, el desconocimiento del nuevo entorno de aprendizaje o el nuevo rol académico del alumnado en la etapa de EP.</p>
<p>Loizou (Chipre, 2011)</p>	<p>Obtener el punto de vista del alumnado sobre la TAP y analizar sus experiencias en el cambio del jardín de infantes a educación básica.</p>	<p>55 alumnos que transitan a EP.</p>	<p>Observación dentro del aula. Entrevistas abiertas con el alumnado de EP diseñadas <i>ad hoc</i>. Conversación reflexiva con el alumnado.</p>	<p>El alumnado destaca determinados elementos que potencian las diferencias entre ambas etapas como el trabajo escolar dentro del aula, la independencia en las zonas de ocio, el acceso a un nuevo comedor, el uso de zonas de baño separadas por sexos y la oportunidad de hacer más amigos. Por otro lado, también destacan elementos que limitan la experiencia de cambio como la organización horaria de la jornada escolar, la metodología de trabajo, la rigidez de las actividades, la disminución del juego y la actitud severa del maestro.</p>

INVESTIGACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN A EDUCACIÓN PRIMARIA:
LA MIRADA INFANTIL A EXAMEN

<p>Castro, Ezquer- ra y Argos (España, 2012a)</p>	<p>Realizar una aproximación al proceso de transición de EI a EP desde la perspectiva de alumnos, familias y maestros.</p>	<p>24 alumnos (13 niñas y 12 niños) del último curso de EI. 4 maestros de 6º de EI. 5 maestros de 1º de EP. 6 familias que transitan a EP.</p>	<p>Entrevistas a los maestros diseñadas <i>ad hoc</i>. Dibujo-conversación con el alumnado.</p>	<p>El proceso de transición es percibido por los maestros como un proceso de desarrollo madurativo que requiere adaptarse a un nuevo entorno. Para las familias, implica la disminución de la dependencia del niño respecto a la madre o al padre. Así mismo, los adultos discrepan en el concepto “estar preparado”. El alumnado desea conocer el nuevo entorno educativo, los maestros o las nuevas normas escolares antes del inicio del curso con el fin de desarrollar un sentimiento previo de pertenencia.</p>
<p>Castro, Ezquer- ra y Argos (España, 2012b)</p>	<p>Analizar las vivencias del alumnado en el proceso de transición de EI a EP y describir las discontinuidades existentes entre ambas etapas desde su punto de vista.</p>	<p>Alumnado de dos centros educativos que prepara su transición a EP. Maestras de EI. Maestras de EP.</p>	<p>Dibujo-conversación en parejas.</p>	<p>La técnica de investigación utilizada facilita que el alumnado aporte información trascendental de sus experiencias escolares. El alumnado percibe cambios en la arquitectura escolar (instalaciones, tamaño del centro, espacios de descanso...), en las actividades lúdicas, en el tipo de relaciones sociales y afectivas establecidas entre el alumnado de EP y en el grado de exigencia escolar en la nueva etapa.</p>
<p>Lee y Goh (Singapur, 2012)</p>	<p>Analizar si el desarrollo de dinámicas específicas de TE ayuda al alumnado y las familias a afrontar su paso a la escuela primaria.</p>	<p>14 alumnos (5 niñas y 9 niños) que preparan su transición a EP. Familias del alumnado.</p>	<p>Juego imaginativo con el alumnado. Dinámicas de transición. Conversación reflexiva con el alumnado y con las familias. Escritura reflexiva con el alumnado. Observación dentro del aula.</p>	<p>Los maestros observan que las actividades logran resultados afectivos positivos que ayudan al alumnado a resolver problemas dentro y fuera del aula derivados del proceso de cambio. Además estas acciones ayudan a desarrollar actitudes positivas sobre la escuela antes de la TE y reducir la ansiedad y el estrés natural que genera el proceso en familias y alumnos.</p>
<p>Recchia y Dvorakova (Estados Unidos, 2012)</p>	<p>Analizar las experiencias de cada alumno en la TE con el fin de revelar tendencias generales y diferencias individuales en los procesos de tránsito del alumnado.</p>	<p>3 alumnos que transitan de educación pre-escolar a EP. Maestros de la etapa de educación pre-escolar.</p>	<p>Observación participante. Entrevistas al alumnado diseñadas <i>ad hoc</i>. Entrevistas a los maestros diseñadas <i>ad hoc</i>.</p>	<p>Los resultados de este estudio indican que la TE de un alumno representa una situación única para cada uno que influye en sus relaciones con sus compañeros y sus docentes; en su forma de comportarse en el nuevo entorno; en sus expectativas; y en su contexto social.</p>

Kocyigit (Turquía, 2014)	Analizar la visión del alumnado del proceso de transición a EP.	55 alumnos (26 niñas y 29 niños) de 7 centros de jardín de infancia.	Entrevistas abiertas en pequeños grupos de alumnos diseñadas <i>ad hoc</i> . Dibujo- conversación con el alumnado.	Los participantes describen el centro de EP como un colegio grande, lleno de gente, complejo y distante. Identificaron a su familia, a los maestros y la televisión como fuentes de información de la nueva etapa. La mayoría de los pensamientos manifestados son negativos y giran en torno a la gran cantidad de reglas y normas en la escuela y a la prohibición de juego. Los autores opinan que este hecho se debe a la falta de información adecuada sobre la EP.
Castro, Argos y Ezquerro (España, 2015)	Conocer la perspectiva infantil sobre el proceso de transición escolar entre las etapas de EI y EP.	60 Alumnos de 6º de EI que preparan su transición a EP.	Técnica del dibujo-conversación en parejas. Conversación con el alumnado.	Los principales focos de discontinuidad encontrados son las creencias previas que posee el alumnado sobre la nueva etapa, sus estados emocionales ante la TE, los referentes cercanos de intercambio de información (padre, madre, primos...), su percepción sobre las futuras demandas académicas y los nuevos roles asignados al alumno.
Fontil y Petrakos (Canadá, 2015)	Analizar las experiencias de TE a la escuela primaria de niños con Trastorno del Espectro Autista, desde el punto de vista de las familias.	11 niños con Trastorno del Espectro Autista (10 niños y 1 niña). Familias con niños con Trastorno del Espectro Autista.	Entrevistas con las familias adaptadas del Kindergarten Transition Parent Interview Preschool.	Las familias perciben los procesos de transición como un desafío para el alumno con TEA y valoran los sistemas de apoyo formales e informales recibidos en la institución escolar. Los participantes destacan el clima escolar y la comunicación con el maestro como los aspectos más relevantes que facilitan o dificultan los procesos de cambio.
Wong (China, 2015)	Analizar cómo afronta el alumnado el estrés natural que genera el inicio de EP y qué estrategias de supervivencia desarrollan los alumnos ante el cambio educativo.	53 Alumnos que transitan a EP. Familias de alumnos que transitan a EP. Maestros de EP.	Entrevistas al alumnado antes y después de transitar diseñadas <i>ad hoc</i> . Entrevistas a las familias diseñadas <i>ad hoc</i> . Entrevistas a los maestros diseñadas <i>ad hoc</i> .	Los resultados muestran que el alumnado puede predecir los cambios y los efectos negativos de la TAP y esto genera estrés. Las estrategias desarrolladas por los participantes son utilizar sus habilidades personales de auto-regulación, habilidades para resolver problemas y buscar apoyo social. La mayoría de las familias creen que el estrés de la transición tiene efectos negativos en las emociones de sus hijos mientras que los maestros opinan que afecta al proceso de aprendizaje del alumnado.

Sierra (España, 2016)	Conocer y analizar la perspectiva de estudiantes, familias y docentes de Infantil sobre el tránsito a EP. Diseñar, consensuar y desarrollar un Plan de TE participativo e inclusivo en un centro escolar rural de Galicia (España).	13 alumnos que transitan a EP. 24 alumnos colaboradores que ya transitaron a EP. 13 familias de alumnos que transitan a EP. 2 maestras de EI. 2 maestras de EP.	Conversación reflexiva. Asambleas de TE. Elaboración y análisis de objetos simbólicos de TE. Foto-elicitación. Visitas y recorridos escolares. Dibujo-conversación Cuentos pedagógicos. Escritura reflexiva: Técnica del Mensaje en una botella y narrativas de la TE. Observación participante.	Este estudio ha supuesto un punto de inflexión en el centro educativo y en el pensamiento de los docentes de dicha institución, por lo menos en los maestros de EI y de EP, ya que han comenzado a valorar la voz del alumnado y la visión infantil de la transición a EP. Además, a raíz del trabajo realizado y de las reflexiones de los participantes, se ha podido constatar que tanto familias como docentes y, especialmente el alumnado, identifican necesidades y demandas de diversa índole (temores, dudas, preguntas, expectativas, apoyos que esperan recibir...) durante el proceso de TE que, hasta ese momento, no habían sido tenidas en cuenta o habían sido silenciadas.
-----------------------	---	---	--	---

Tabla 3. Investigaciones cualitativas basadas en la voz del alumnado. Elaboración propia

Después de la revisión efectuada, se puede hablar de un volumen casi idéntico de estudios que pretenden conocer la visión y la percepción de los estudiantes sobre el proceso de cambio, incluyendo también la valoración de las experiencias en la adaptación a EP (Dockett y Perry, 2005; Margetts, 2006; Margetts, 2008; Chan, 2010; Delgado, 2011; Loizou, 2011; Castro et al., 2012a; Recchia y Dvorakova, 2012; Castro et al., 2015; Sierra, 2016). Otras investigaciones estudian determinadas variables o aspectos concretos del proceso, como la percepción del estudiantado sobre los cambios que se suceden entre etapas, la capacidad de toma de decisión de los estudiantes, y más en concreto cómo estos influyen en el éxito o fracaso del alumnado durante el paso a EP (Dockett y Perry, 1999; Sheridan y Pramling, 2001; Argos, et al., 2011b; Castro et al., 2012b; Lee y Goh, 2012; Kocyigit, 2014, Wong, 2015). Por último, encontramos una investigación cuyo propósito es analizar y medir el impacto de un programa específico de transición en la vida académica y social de sus participantes (Dail y McGee, 2008).

En relación al colectivo seleccionado para participar en los estudios, priman aquellos trabajos que se centran de manera específica en dar voz al alumnado durante los procesos de cambio

(Margetts, 2008; Loizou, 2011; Recchia y Dvorakova, 2012; Kocyigit, 2014; Castro, Argos y Ezquerro, 2015; Fontil y Petrakos, 2015; Sierra, 2016) frente a un segundo grupo de trabajos que, aunque menor, supone la participación de los distintos agentes implicados en el proceso de transición (Argos et al., 2011b; Delgado et al., 2011; Castro et al., 2012b; Lee y Goh, 2012 y Sierra, 2016). Podemos hablar así de dos grandes focos de estudio, los estudios que ponen al alumnado en el punto de mira único, reconociendo así la relevancia y autoridad de su voz, y aquellos otros que adoptan una perspectiva más holística y complementaria, que aún considerando al alumno como clave del proceso, lo sitúan en una perspectiva institucional o comunitaria, contrastando y complementando sus voces con las de otros actores del proceso de cambio.

En lo referente a los instrumentos de investigación, siendo estudios interpretativos y participativos, los trabajos combinan la recogida de datos mediante estrategias muy diversas y en gran medida creativas, que ponen de manifiesto la importancia de adaptar el proceso de investigación a las formas y modos de expresión de la infancia. Por un lado hay estudios que se estructuran en torno a estrategias interpretativas clásicas como entrevistas abiertas diseñadas *ad hoc*

por los investigadores (Larson, 2010; Delgado, 2010; Delgado et al., 2011; Petrakos y Lehrer, 2011; Loizou, 2011; Recchia y Dvorakova, 2012; Kocyigit, 2014; Wong, 2015), grupos focales o grupos de discusión entre el alumnado (Margetts, 2008; Correia y Marques-Pinto, 2016) y observación participante dentro y fuera del aula (Chan, 2010; Loizou, 2011; Lee y Goh, 2012). Junto a estos estudios, otros incluyen estrategias más participativas y activas de producción y recogida de datos como la técnica de fotovoz (Dockett y Perry, 2005), fotoelicitación (Dockett y Perry, 2005; Sierra, 2016), y el uso de la técnica del dibujo-conversación que combina la representación pictórica y la conversación reflexiva (Margetts, 2006; Argos et al., 2011b; Castro et al., 2012a; Castro et al., 2012b; Kocyigit, 2014; Castro et al., 2015; Sierra, 2016).

Otras estrategias utilizadas en los diferentes trabajos incluyen actividades propias de la TE que son planificadas y registradas para recoger información “en vivo” de las experiencias de tránsito. Por ejemplo las visitas guiadas por el aula del próximo curso o al nuevo centro escolar (Dockett y Perry, 2005; Sierra, 2016) y la elaboración de un libro sobre la TE (Dockett y Perry, 2005). Asimismo, estos estudios también realizan y desarrollan dinámicas muy significativas para un acercamiento en profundidad a la TE como la escritura reflexiva (Lee y Goh, 2012; Sierra, 2016) y la conversación reflexiva (Loizou, 2011; Lee y Goh, 2012; Castro et al., 2015 y Sierra, 2016). Por su parte, Sierra (2016) aboga por el uso de estrategias que recogen la perspectiva infantil a través de diversas formas creativas como las asambleas de la transición, los cuentos infantiles pedagógicos, las reuniones para las familias o a través de un Cuaderno de Verano para Familias en Transición. Como es de esperar, son poco significativas las investigaciones que adaptan pruebas estandarizadas como la “Escala de evaluación temprana del medio ambiente en la infancia” o la entrevista “Kindergarten Transition Parent Interview Preschool” (Sheridan, y Pramling Samuelsson, 2001; Fontil y Petrakos, 2015).

En cuanto a los resultados de los distintos estudios, algunas investigaciones obtienen la visión general de la TE desde el punto de vista de los participantes ofreciendo su valoración de determinados contextos o espacios que juegan un papel importante en sus vivencias, pero sobre todo informan de la discontinuidad que aprecian en el tránsito entre etapas. El alumnado percibe la

discontinuidad existente entre ambas etapas identificando aspectos como las diferencias en la metodología de trabajo dentro del aula, la rigidez de las actividades, la disminución del tiempo de juego, o el uso de zonas de baño separadas por sexos (Loizou, 2011; Kocyigit, 2014; Castro et al., 2015; Correia y Marques-Pinto, 2016). También identifican algunos “lugares tabú” en el nuevo contexto, vinculados generalmente a espacios en los que su participación está muy regulada o es limitada como las instalaciones no permitidas, las salas de profesores, la enfermería y los baños (Dockett y Perry, 2005). Los maestros por su parte valoran el tránsito como un proceso de desarrollo madurativo que requiere adaptarse a un nuevo entorno y las familias como un proceso que implica la disminución de la dependencia del niño respecto a la madre o al padre (Castro et al., 2012a).

Otros estudios (Margetts, 2006; Margetts, 2008; Argos et al., 2011b) informan de manera más específica de los temores que experimenta el alumnado durante el cambio poniendo en el punto de mira la incertidumbre que el tránsito supone para los estudiantes. Las preocupaciones más comunes son las relacionadas con “saber qué hacer” a nivel social, afectivo y de aprendizaje. No obstante la seguridad del alumnado en las zonas de recreo, el desconocimiento del nuevo entorno de aprendizaje o el nuevo rol académico del alumnado en la etapa de EP, son otras cuestiones que también preocupan a los niños y niñas.

Los resultados de los escasos estudios que consideran al alumnado como co-investigador durante el proceso de cambio, enfatizan una visión del mismo como agente activo que propone acciones futuras de mejora de los procesos de transición en muy distintos ámbitos como el social, el académico y el organizativo. Por ejemplo, en estos estudios los alumnos han propuesto fomentar sus habilidades pro-sociales, favorecer las relaciones entre iguales, y fomentar el conocimiento previo de nuevas reglas de la escuela. Igualmente también plantean poner en práctica dinámicas de TE como conocer el nuevo entorno educativo, los maestros o las nuevas normas escolares antes del inicio del curso con el fin de desarrollar un sentimiento previo de pertenencia (Dockett y Perry, 1999; Sheridan y Pramling-Samuelsson, 2001; Margetts, 2006; Margetts, 2008; Chan, 2010; Castro et al., 2012a).

En la misma línea, otras investigaciones ahondan en sus resultados en las prácticas de TE desarrolladas por los maestros. Entre estas destacan la entrada gradual, la planificación de una reunión previa de orientación para las familias antes del inicio del curso y la organización de reuniones en pequeños grupos tras el inicio de éste (Petraikos y Lehrer, 2011). En cuanto a las acciones futuras de mejora de los procesos de transición, los adultos proponen trabajar más la comunicación y la relación familia-escuela (Petraikos y Lehrer, 2011; Wong, 2015). También hay estudios que profundizan en los beneficios de participar en programas o acciones específicas de TE. Son múltiples los beneficios pero la mayoría de los maestros destacan el fomento de la colaboración entre maestros y familias, la coordinación de los planes de estudio y el intercambio de información entre maestros y familias relativa al proceso de cambio (Dail y McGee, 2008; Delgado et al., 2011).

En el campo de las necesidades educativas, Larson (2010) y Fontil y Petraikos (2015) evidencian la necesidad de recibir apoyo por parte de la escuela, la relevancia de la comunicación entre instituciones educativas así como de alinear las expectativas en términos de aprendizaje y de comportamiento de los estudiantes con necesidades especiales entre la primera infancia y la escuela primaria.

Otros trabajos destacan en sus conclusiones los beneficios de abordar y planificar los procesos de transición debido a que dicha preparación logra resultados afectivos positivos que ayudan al alumnado a resolver problemas dentro y fuera del aula derivados del proceso de cambio. Planificar la transición también contribuye a desarrollar actitudes positivas sobre la escuela antes de la TE y a reducir la ansiedad y el estrés natural que genera el proceso en familias y alumno (Lee y Goh, 2012).

Por último, autores como Sierra (2016) han mostrado algunas ideas que, sin pretender ser generalizables, pueden ayudar a gestar y plantear actuaciones futuras sobre los procesos de TE. En primer lugar, la necesidad de concebir el proceso de transición desde una perspectiva amplia y un enfoque holístico que contextualice las experiencias de cambio del alumnado en un marco de interrelación con sus familias, los docentes y el resto de la comunidad educativa. En segundo lugar, el interés por comprender los cambios que

experimentan los agentes implicados en la TE se debe ampliar para ahondar también en procesos personales, familiares y sociales. En tercer lugar, es fundamental que maestros y familias eviten imponer un punto de vista producto de sus propios valores y creencias, sino que deben escuchar las vivencias e interpretaciones que el alumnado hace de la transición a EP. En cuarto lugar, es necesario cambiar los repertorios de prácticas de transición desarrollados en el interior de los centros con el fin de mejorar las oportunidades de tránsito de alumnos, familias y docentes a través de acciones pedagógicas significativas de transición. Y, por último, la conveniencia de utilizar una variedad de instrumentos metodológicos para alcanzar una comprensión holística de las transiciones infantiles.

4. CONCLUSIONES

Los estudios analizados destacan por indagar en el cambio y en la adaptación educativa en primera persona, desde la perspectiva de los protagonistas. Con ello se supera la propuesta realizada en otras investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, de estudiar el cambio educativo desde una posición hegemónica centrada en el análisis que los adultos dominantes (psicólogos escolares, profesores, directores de centros, familias...) hacen de la TE para caminar hacia una orientación más democrática y participativa. Esta orientación considera que no sólo deben ser escuchadas las voces de los maestros o de los progenitores al analizar el tránsito, sino que también es necesario contar con la voz del alumnado y permitir que todos los agentes activos participen en los procesos de investigación, formen parte en la toma de decisiones y se involucren en la preparación de la TAP (Parrilla, 2004).

Los supuestos básicos del enfoque participativo plantean que las personas construyen la realidad en la que están inmersas y en la que viven, teniendo un desarrollo histórico y cultural que precede a la investigación y continúa tras esta. En estos estudios, la relación entre el investigador y la comunidad se articula en la horizontalidad, desde un enfoque dialógico (Hernández et al., 2010). Se pretende así emancipar a los participantes del grupo-clase o de la comunidad educativa al involucrarlos como co-investigadores durante todo el proceso del estudio y proponer la interacción entre investigador y participantes con

el doble propósito de conocer en profundidad la TE desde el punto de vista de alumnos, familias y docentes a la vez que trabajan juntos para mejorar sus experiencias de cambio a EP. Los estudios que hemos revisado en esta línea, coinciden en confirmar las bondades de un acercamiento así a la TE.

Es, por tanto, evidente que en este caso el papel de investigador y el de los propios participantes cambia en relación a los diseños de investigación anteriormente citados, adoptando un rol más interactivo entre ellos. Reconocer a docentes, familias y alumnos como agentes activos, capaces y competentes durante el proceso de transición, supone reconocer su capacidad para participar en momentos críticos de la TE y su estudio. De este modo la investigación permite sacar a la luz voces, temas o interacciones que ayudan a enfocar la TE como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.

A pesar de que en muchos de estos estudios se antepone la visión y la perspectiva sobre las transiciones de los agentes educativos adultos como los padres o los maestros, en los últimos años destacan diversas investigaciones nacionales e internacionales que no solo recogen la voz del alumnado, aportan una visión coral del tránsito y una perspectiva amplia y significativa del cambio educativo, sino que también defienden una nueva concepción sobre la primera infancia. Tal y como afirman Argos, Ezquerro y Castro, “este nuevo concepto de infancia emergente, presenta al niño como un actor social de pleno derecho, en vez de un sujeto pasivo dentro de la sociedad, esto implica que los niños sean considerados como individuos competentes, miembros fuertes y poderosos de la sociedad (...) y como personas capaces, expertos en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses” (2011a, p. 139).

Por lo tanto, escuchar la voz del alumnado ante la TE, no solo amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa y de la transición, sino que facilita una mirada cualificada al tener en cuenta voces que en muchos casos han sido silenciadas a favor de la supremacía otorgada a la voz de los adultos. Si se comparan los hasta ahora citados estudios con otras investigaciones existentes de corte más cuantitativo e incluso cualitativo, pueden distinguirse las diversas orientaciones de la investigación realizada con alumnos: como objeto de investigación, como

participante y como co-investigador (Christensen y Prout, 2002).

Existe un gran número de trabajos cuantitativos y cualitativos que entienden el papel del alumno como el de un sujeto pasivo objeto de investigación sobre el que se recoge información indirectamente a través de los progenitores o los maestros (Seven, 2010; Quinn y Hennessy, 2010; Häidkind et al., 2011; Ponce y Alcorta, 2011; Recchia y Dvorakova, 2012; Wong, 2015). Sin embargo, la revisión efectuada nos muestra diversos estudios que pueden considerarse seminales en el campo de las TE al intensificar el papel del alumno en la investigación como un participante con pleno derecho y un agente social activo que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afectan como, por ejemplo, la TE (Dockett y Perry, 2005; Griebel y Niesel, 2000; Margetts, 2008; Argos, Ezquerro y Castro, 2011b; Castro, Argos y Ezquerro, 2015, Sierra, 2016).

En cuanto a los instrumentos seleccionados en una gran parte de las mencionadas investigaciones, especialmente en aquellas en que el alumnado es el verdadero protagonista, se aboga por el uso de técnicas participativas, también conocidas como “amigas de los niños” (Castro, Ezquerro y Argos, 2016), que recogen la perspectiva infantil y facilitan la escucha de la primera infancia. Estas técnicas vienen a complementar y enriquecer un panorama que necesariamente necesita ser revisado para adaptarse a la edad de los protagonistas de las mismas. Entre los múltiples beneficios de estas técnicas “amigas de los niños” destacan que son técnicas familiares conocidas por el alumnado en su vida cotidiana, que su presentación resulta más estética y dinámica que la que aportan otros instrumentos de investigación de corte más tradicional, el hecho de que su uso se adapta a la ejecución de los alumnos y que incluso en su implementación son versátiles, pudiendo ser desarrolladas a pequeña escala, con casos únicos o en pequeño y gran grupo.

Por último, y en relación a los resultados obtenidos, los trabajos analizados coinciden en afirmar que las TE suscitan en el alumnado reacciones tan diversas como preocupación, dudas o expectativas muy diversas ante el inicio de un nuevo curso o etapa. Dichas reacciones demuestran que para los niños y niñas, las TE han de ser vistas y pensadas como procesos socio-educativos complejos, graduales y de amplio impacto, con capacidad para limitar o potenciar

las oportunidades educativas de todos los alumnos al atravesar una serie de umbrales académicos pero también personales, familiares, sociales y culturales que pueden o no armonizar con su transición escolar. Y por tanto merecen ser planificadas y consideradas teniendo muy presente la visión, vivencias y propuestas que ellos y ellas pueden aportar al proceso de TE.

NOTAS

¹ Este trabajo se lleva a cabo en el marco del Proyecto de Investigación "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio" (MICINN-EDU2011-29928-C03-01). Dir. Á. Parrilla.

² This work is carried out within the framework of the Research Project "Schools that move towards educational inclusion: working with the local community to promote the change" (MICINN-EDU2011-29928-C03-01). Dir. Á. Parrilla.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. et al. (2002). *La Escuela del Futuro III: Qué hacen las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alvarado, S.V. y Suárez, M.C. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Infancia Imágenes*, 9 (1), 70-84.
- Argos, J., Ezquerro, M.P. y Castro, A. (2011a). Metáforas de la transición: la relación entre la Escuela Infantil y la Escuela Primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil. *Educación XXI*, 14 (1), 135-156.
- Argos, J., Ezquerro, P. y Castro, A.C. (2011b). 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), 4-22.
- Arksey, H. y Malley, O. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (1), 19-32.
- Castro Zubizarreta, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 789-796.
- 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.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2012a). 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.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2012b). La mirada infantil sobre la transición educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 28-31.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19 (2), 105-216.
- Chan, W.L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 973-993.
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9 (4), 477-497.
- Correia, K. y Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58 (3), 247-264.
- Dail, A.R. y McGee, L.M. (2008). Transition to kindergarten: Reaching back to preschoolers and parents through shared summer school. *Childhood Education*, 84 (5), 305-311.
- Delgado, M.A. (2010). Building up a theory using multiple case studies and ICT in a study on the transition between preschool and primary education. En *International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 1950-1959). Madrid: ICERI/IATED.
- Delgado, M.A., González, A. y Martínez, C. (2011). The transition from preschool to primary school: how do children learn to interpret social settings?. En *International Conference of Education, Research and Innovation* (pp 723-733). Madrid: ICERI/IATED.
- Dockett, S. y Perry, B. (1999). Starting School: What Matters for Children, Parents, and Educators?. *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6 (3), 1-18.
- Dockett, S. y Perry, B. (2005). You need to know how to play safe': Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), 4-18.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2010). Claves de la equidad como reto de la educación del siglo XXI. En

- G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero et al. (Coords.), *Proyecto Atlántida. La Inclusión en la Educación Democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 7-18). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Fabian, H. (2000). A seamless transition. Paper presentado en el 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: https://www.educationscotland.gov.uk/Images/fabian1_tcm4-579533.pdf
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Fontil, L. y Petrakos, H.H. (2015). Transition to school: the experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52 (8), 773-788.
- Griebel, W. y Niesel, R. (2000). *The children's voice in the complex transition into kindergarten and school*. Paper presentado en 10th Annual Conference of the European Early Childhood Educational Research Association. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/ec/pdf/griebelniesell.pdf>
- Griebel, W. y Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school. En H. Fabian y A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-76). Londres: Routledge Falmer.
- Häidkind, P., Kikas, E., Henno, H. y Peets, T. (2011). Controlled drawing observation for assessing a child's readiness for school and predicting academic achievement at the end of the first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (1), 61-78.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (Eds.) (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kocyigit, S. (2014). Preschool Age Children's Views about Primary School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (5), 1870-1874.
- Knopf, J.W. (2006). Doing a Literature Review. *PS, Political Science & Politics*, 39 (1), 127-132.
- Larson, C. (2010). Strengthening the Transition for Children with Moderate Needs: Perceptions of Participants. *Kairaranga*, 11 (2), 48-54.
- Lee, S. y Goh, G. (2012). Action Research to Address the Transition from Kindergarten to Primary School: Children's Authentic Learning, Construction Play, and Pretend Play. *Early Childhood Research y Practice*, 14 (1), 1-16.
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31 (1), 43-55.
- Margetts, K. (2006). Preparing children for school benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), 43-50.
- Margetts, K. (2008). *Transition to school. What children think about how it works and how it is going to be different things*. Paper presentado en 18th ECER Conference. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/ec/pdf/margetts_eecera_08.pdf
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas [Versión en castellano]. *Revista de Investigación en Educación*, 3 (11), 97-108.
- Parrilla, Á. (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/informe%20exclusion%20y%20genero%20parrilla%20susinos.pdf
- Petrakos, H.H. y Lehrer, J.S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21 (2), 62-73.
- Ponce, C. y Alcorta, M. (2011). De l'école maternelle à l'école primaire: fluctuations journalières de l'attention. *Enfance*, 2011 (04), 445-463.
- Quinn, M. y Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21 (6), 825-842.
- Recchia, S.L. y Dvorakova, K. (2012). How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: Exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts. *Early Education y Development*, 23 (2), 181-201.
- Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38 (3), 347-356.
- Sheridan, S. y Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2) 169-194.

Sierra Martínez, S. (2016). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Vigo.

Vogler, 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 Tem-*

prano N° 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185 (4), 658-678.