
Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas

Doing participative transitions: development of methodological tools

Silvia Sierra Martínez
Universidad de Vigo
sierra@uvigo.es
<https://orcid.org/0000-0002-4367-3681>

Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Vigo
parrilla@uvigo.es
<https://orcid.org/0000-0003-3393-6537>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-02-22
Aceptado: 2019-05-06
Publicado: 2019-11-11

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sierra, M., & Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11409

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar, con un enfoque retrospectivo, la construcción colaborativa de un Plan de apoyo a la Transición en un centro de educación infantil y primaria en Galicia (España). El Plan se elaboró siguiendo un proceso de consenso metodológico, basado en el diálogo y el análisis compartido de experiencias diseñadas y desarrolladas con diferentes participantes, incluidos 25 alumnos/as, 13 familias y 4 maestras. Para recopilar datos se diseñaron actividades e instrumentos participativos como escritura y conversación reflexiva, dibujo-conversación, recorridos y visitas escolares, elaboración y análisis de objetos simbólicos y foto-elicitación. El análisis de datos consistió en un análisis de contenido temático, interpretativo y cronológico. Los resultados identificaron tres elementos inusuales que contribuyen en gran medida a la solidez y el éxito de proceso: el abordaje comunitario, el diseño participativo y procesual, y el carácter situado del Plan que considera las condiciones y necesidades personales y estructurales del entorno en que se desarrolla.

Palabras clave: Transiciones Educativas, Educación Inclusiva, Voz del alumnado, Investigación Participativa

Abstract

The aim of this paper is to analyze the collaborative construction of a Plan to support the transition to primary education developed in an infant and primary school in Galicia (Spain). The Plan was elaborated following a methodological consensus process, based on dialog and shared analysis of experiences designed and developed with different participants including 25 pupils, 13 families and 4 teachers. Participative activities and instruments were designed to collect data as writing and reflective conversation; drawing-conversation; tours and school visits; elaboration and analysis of symbolic objects; and photo-elicitation. Data analysis of information followed a multiple, thematic, interpretive and chronological content analysis. Results identified three unusual elements that greatly contribute to the robustness and success of the process: the community approach, the participative design of the Plan; and the situated character of the Plan that considers the personal and structural conditions an needs surrounding it.

Keywords: Educational transitions, Inclusive education, Student's voice, Participative Research

Introducción

El proceso de inserción de las personas en la sociedad actual está marcado por la necesidad de vivir, convivir, participar y actuar en diferentes ambientes que representan desafíos singulares para el individuo, entre ellos el escolar ostenta un protagonismo y un significado especial. Entrar, estar en la escuela, tener derecho a la educación, y a su consecuente materialización en el proceso educativo, supone la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo en todos los ámbitos de la persona, entendido este desarrollo como el proceso de constitución de la subjetividad y la identidad del individuo (Alvarado & Suárez, 2010; Argos, Ezquerro, & Castro, 2019).

En la etapa escolar un momento significativo en el desarrollo y la evolución de los niños/as lo constituyen las transiciones educativas (TE) dada la importancia que tienen en su trayectoria educativa y en su bienestar general. Son estos momentos de modificación y transformación personal y social, que requieren una actitud adaptativa

y un acomodo permanente a los nuevos entornos físicos, emocionales, educativos y escolares (Gairin, 2007; Niesel & Griebel, 2007; Ahtolaa et al., 2011; Babic, 2017). Por eso no se circunscriben tan solo a los estudiantes individuales, sino que competen y afectan a sus familias, a los docentes y a los propios compañeros con los que transitan.

Asumiendo esta visión holística de las transiciones, este artículo plantea la construcción conjunta de un Plan de TE transformador e inclusivo, en un centro de educación infantil y primaria. El estudio se ha vertebrado en torno a un proceso metodológico basado en el diálogo y el análisis de experiencias diseñadas y desarrolladas con los participantes. El proceso concluye en el diseño de una herramienta metodológica para favorecer la TE de la etapa de educación infantil a educación primaria. Son precisamente, este diseño participativo y el abordaje comunitario del mismo, así como la inclusión de la etapa estival¹ previa a la transición, algunas de las claves para entender el carácter original e innovador del Plan de TE que aquí se presenta.

Las transiciones educativas: distintos enfoques y procesos

En el ámbito educativo, el término transición 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/as, familias y docentes al iniciar una nueva etapa educativa o al pasar de un ciclo o curso a otro. Aunque en el ámbito escolar, los conceptos transición (*transition*) y transferencia (*transfer*) se utilizan a menudo como intercambiables, Galton y Morrison (2000) y Galton, Morrison y Pell (2000) han argumentado la necesidad de abordar ambos conceptos de manera separada. El primero, transición, designa aquel cambio de etapa que implica transitar de una institución educativa a otra, mientras que el segundo concepto, transferencia, designa el cambio de nivel que cada año realiza el alumnado para progresar en la etapa educativa dentro de una misma institución.

Dado que el objeto del presente trabajo es el estudio de los procesos de tránsito a Educación Primaria (en adelante, TAP), nos interesa profundizar en el concepto de transición y en cómo este ha sido analizado y estudiado desde diferentes perspectivas teóricas. En concreto destacan dos perspectivas o enfoques sobre el cambio educativo: un enfoque académico y un enfoque ecológico-integral.

Desde un enfoque académico, la TE es concebida como una situación de cambio compleja, de carácter predominantemente vertical, que sucede asiduamente dentro de contextos educativos formales. Para autores como Valls (2003) se trata de un hecho inevitable que supone al alumnado afrontar cambios en el contexto donde se desenvuelve su vida cotidiana. Estos cambios no son sencillos, por lo que Valls identifica hasta cinco fases sucesivas en toda situación de transición: fase preparatoria o preliminar al tránsito, de cambio (en la que se produce el cierre o la salida de una etapa o institución educativa y se extiende hasta su incorporación en la siguiente), fase de asentamiento (supone la incorporación y acomodación en el nuevo medio), fase de bifurcación (en la que se produce la re-elaboración de las representaciones mentales del alumnado sobre su nueva situación académica) y fase de post-transición (de valoración del proceso de tránsito individual vivido).

¹ Como se verá más adelante, en España el período de vacaciones estivales en la educación primaria es muy amplio, abarcando un total de 11 semanas. De ahí la importancia de considerar esta etapa pre-transición en cualquier diseño y propuesta metodológica para abordar la misma.

En la misma línea, Peralta (2007) profundiza en las TE concibiéndolas como aquellos cambios que se dan al pasar de un estado académico a otro en todas las culturas. Añade a su lectura que estos cambios están acentuados y regulados cultural y socialmente, de ahí que los mismos tengan características diferentes en contextos distintos. La autora, asume una concepción académica del cambio en el que la TE es el paso intermedio que transcurre entre un estado educativo inicial (que se abandona y hay que superar) y un nuevo estado educativo (que se alcanza tras consumir la transición). Peralta plantea además tres sub-procesos subyacentes e inherentes al tránsito: continuidad (estabilidad y armonía para guiar en equilibrio al alumnado), progresión (capacidad de abordar la complejidad de forma progresiva y paulatina) y diferenciación (asimilación de nuevos aspectos propios de cada etapa).

Kagan y Neuman (1998) también aportan una concepción propia de la TE, al distinguir entre procesos horizontales y verticales. Por un lado, conciben la TE como acciones de tránsito verticales, como el cruce de una frontera en palabras de Campbell (2000), que hacen alusión a todos aquellos cambios formales de un estado educativo a otro que implican desplazamientos hacia arriba dentro de las instituciones. Es decir, las transiciones verticales equivalen a logros, debidamente ordenados en el tiempo, que marcan jalones evolutivos (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008). Por otro lado, ya en su época, estos autores abogaron por una noción de cambio más diferenciada y menos académica que otros investigadores, al ofrecer también una definición horizontal de las TE. Concebidas en su inicio por Van Gennep (2008) como ritos de paso, para Kagan y Neuman (1998) estos cambios paralelos a la educación, aparentemente secundarios o periféricos, suponen acontecimientos menos formales, pero igualmente significativos que afectan a las rutinas diarias tanto dentro como fuera de los entornos institucionales como, por ejemplo, los desplazamientos escolares o la adquisición de nuevos hábitos de alimentación.

Fabian y Dunlop (2007), recogiendo las aportaciones de Kagan et al. (1998), abordan los procesos verticales de TE que, lejos de ceñirse a un momento escolar concreto, incluyen un período de tiempo socialmente regulado que abarca desde que se inicia el tránsito hasta que el alumno está académicamente integrado como un miembro más del nuevo ambiente educativo, sin olvidar a sus familias o el profesorado.

Desde esta misma perspectiva académica, pero relacionando transiciones educativas y trayectoria vital de las personas, Gimeno (2007) distingue entre transiciones sincrónicas y diacrónicas. Diferencia así entre momentos de discontinuidad que experimentan las personas en situaciones concretas debido a su participación en varios ambientes de desarrollo como el familiar, escolar, de amistad... (transiciones sincrónicas), y momentos de tránsito de un estadio a otro diferente, ligados al crecimiento humano al avanzar de una situación a otra (transiciones diacrónicas). Es en el contexto de las transiciones diacrónicas, donde Gimeno (1996) introduce el concepto de transiciones curriculares. Estas transiciones se refieren a aquellos cambios académicos que alteran la cultura pedagógica previa, asumida por el alumnado durante la etapa educativa que finaliza, y plantean la necesidad de adaptarse y afrontar nuevos objetivos, nuevos contenidos y nuevos procedimientos de enseñanza.

Por su parte, Myers y Landers (1989) o Ramey y Ramey (1994) pertenecen a la primera generación de investigadores que, desde el enfoque académico, ofrecen una visión moderna de la TE e introducen el concepto *readiness* para definir aquel conjunto de características individuales del alumno (madurez, habilidades y destrezas cognitivas, estilo de aprendizaje, grado de conocimientos previos...) que lo preparan para ir a la escuela y facilitan su adaptación en los procesos de tránsito. Otros investigado-

res como Young (2002) o Janus y Offord (2007) retoman las aportaciones de Myers y Landers (1989) y distinguen entre los conceptos *school readiness*, habilidades y competencias individuales que el alumno debe poseer para hacer frente a las demandas del centro escolar (como, por ejemplo, saber escuchar y preguntar o aceptar y seguir instrucciones dadas por el maestro), y el concepto *readiness for learning* que está directamente relacionado con el ámbito académico y hace referencia a la preparación que el alumnado debe poseer para iniciar su proceso de aprendizaje.

Por último, Pia y Kohen (2006) profundizan en el concepto *school readiness*, entendiéndolo como la preparación académica que un alumno necesita para afrontar los retos y desafíos que le plantea la nueva etapa educativa y el centro escolar. Para ellos, dicha preparación engloba tres sub-categorías o niveles: cómo y cuánto de preparados están los estudiantes para comenzar su educación (*children's readiness for school*); cómo y cuánto de preparadas están las instituciones educativas para acoger al alumnado de nuevo ingreso y para facilitar su adaptación (*school readiness for children*); y por último, cuánto de preparadas están las familias para afrontar el proceso de escolarización de sus hijos/as (*family readiness*).

Como puede observarse, desde la perspectiva más académica, abundan las aproximaciones al proceso de TE como momentos de cambio académicamente complejos muy centrados en el cambio que experimenta el alumnado en la institución educativa, si bien se han ido abriendo paso nuevas visiones que destacan como elemento vital del proceso la capacidad de otros participantes en las TE para un correcto desarrollo de las mismas.

Frente a esta orientación académica, son cada vez más las voces (Woodhead & Moss, 2007; Vogler et al., 2008; Skouteris, Watson, & Lum, 2012) que abogan por un enfoque ecológico- integral de las TE. Este enfoque entiende el tránsito como aquellos procesos, tanto individuales como colectivos, en los que se suceden acontecimientos dinámicos de TE que, no sólo no se ciñen a un momento o a un ámbito concreto, sino que implican la responsabilidad compartida de colectivos e instituciones educativas, en especial en la primera infancia. Sitúan así el cambio educativo y la gestión de la TE en el marco de la atención integral de la persona considerando el carácter longitudinal de las transiciones y conectando el mismo con las diversas esferas de desarrollo del alumno.

Los procesos de transición, desde esta perspectiva ecológico-integral, también deben suponer y ofrecer a alumnado, familias y docentes experiencias de avance e impulso educativo. Lejos de ser considerados como un problema, autores como Bennet (2006), Dockett y Perry (2001), Featherstone (2004), Pietarinen, Pyhältö y Soini (2010) o Miller (2015), abogan por entender la TE como un reto y una oportunidad de crecimiento educativo y de madurez personal y social que permite al alumnado acceder a nuevas oportunidades, competencias o capacidades; conocer nuevos espacios de aprendizaje; y tener acceso a nuevos entornos de socialización.

En definitiva, desde esta aproximación inclusiva y ecológico-integral, las TE pueden ser conceptualizadas como una oportunidad para incorporar y “enganchar” a los alumnos/as en la nueva etapa, apelando a su valor inclusivo, a su potencialidad para impulsar procesos educativos atentos a las necesidades de todos y cada uno del alumnado.

Para autores como Kraft-Sayre y Pianta (2000), Rimm-Kaufman y Pianta (2000) o Kaplun, Dockett y Perry (2017), el proceso de transición no solo compete y afecta al alumnado, sino que se lleva a cabo en un ambiente en el que interaccionan el propio niño/a y su entorno más próximo en el que las familias, los docentes, el centro

educativo o la comunidad comparten una responsabilidad común en torno a la TE. Otros autores como Woodhead y Moss (2007), Vogler, Crivello y Woodhead (2008) o Skouteris et al. (2012) también sostienen que las TE son procesos colectivos que no se ciñen a un hecho puntual, sino que tienen lugar a lo largo de la vida personal, social y educativa de estudiantes, familias y docentes. Por lo tanto, en el proceso de transición no solo existen diferentes ambientes o sub-sistemas (hogar, escuela infantil, centro de Educación Primaria...) a través de los cuales el niño/a transita, sino que se establece una red de relaciones en torno a la TE que sitúa al alumno en el centro de la misma, influenciándose mutuamente.

Las diferentes orientaciones y aproximaciones a la TE expuestas hasta el momento ponen de relieve la importancia del proceso de cambio para el alumnado y sus familias, los docentes y las instituciones educativas. Además, es evidente que el tránsito por el sistema educativo requiere y exige una adaptación y un acomodo permanente a nuevos entornos físicos, emocionales, educativos y escolares.

Una propuesta holística e inclusiva sobre el proceso de transición

Asumiendo estas ideas, el concepto de TE defendido en este estudio sitúa el tránsito en el marco de la atención integral del alumnado, ensalzando el carácter procesual y holístico de todos aquellos cambios que se suceden a lo largo de la vida escolar, desde el momento en que asumen su rol de alumnos/as e inician su escolaridad. En esta evolución o devenir destacan tres sub-procesos inherentes a la TE (Figura 1): separación, maduración y adaptación. En primer lugar, el *sub-proceso de separación* (también denominado en este trabajo como pre-transición escolar) en el que el alumnado, las familias y los docentes despiden una etapa para iniciarse en un nuevo reto educativo. Acto seguido, se sucede el *sub-proceso de maduración* (pre-transición estival), tras acabar una etapa y antes de comenzar la siguiente, el alumno y las familias asimilan durante las vacaciones estivales el inminente cambio educativo al que se enfrentan juntos. Por último, en el *sub-proceso de adaptación* (post-transición escolar), alumnos/as, familias, docentes e institución educativa se acomodan a nuevos entornos físicos, emocionales, educativos y escolares.

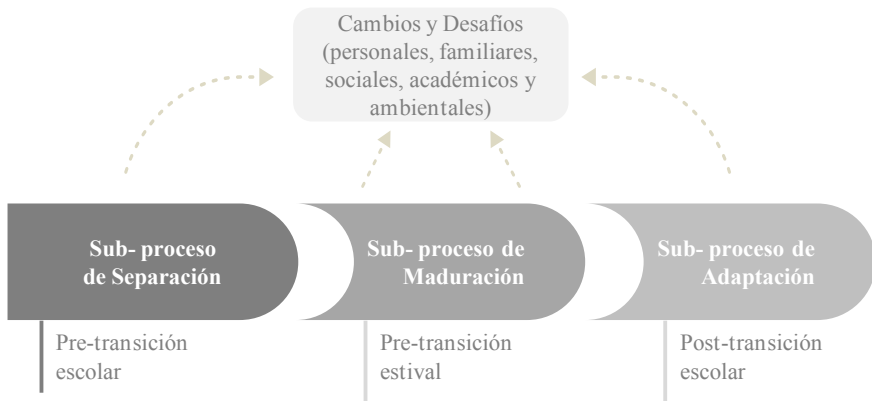


Figura 1. Proceso básico de transición.

El carácter procesual otorgado a la TE supone incluir la etapa estival en el abordaje de la misma. Esto supone otorgar carácter innovador al Plan de TE que presentamos en este artículo, especialmente en comparación con otros planes de transición (Dail & McGee, 2008, Moreno & Branco, 2014) en los cuales no profundizamos pues no es objeto de este artículo. Dicha herramienta metodológica, el Plan de Transición, ha sido por tanto diseñada atendiendo a las peculiaridades del sistema educativo español: por un lado, su estructuración en 4 etapas escolares que dan lugar a múltiples transiciones educativas y, por otro lado, su planificación anual en torno a un período vacacional muy extenso. El carácter holístico que asumimos sobre las TE supone incluir el contexto y los distintos participantes en el mismo como parte integral del proceso de transición.

Por todo ello, en primer lugar, la herramienta metodológica diseñada ha tenido en cuenta que la educación en España se estructura en diversas etapas diferenciadas que es preciso considerar para entender y abordar las transiciones en la misma. En relación a esta investigación, las etapas educativas implicadas son dos, Educación Infantil (de carácter no obligatorio, consta de dos ciclos: el primero hasta los 3 años y el segundo desde los 3 a los 6 años) y Educación Primaria (de carácter obligatorio, se cursa ordinariamente de los 6 a los 12 años). Esta estructuración del sistema educativo implica, dos grandes procesos de transición en la primera infancia. Por un lado, la TE que se produce con el paso del hogar a la Educación Infantil y/o a la Educación Primaria. Por otro lado, la TE de Educación Infantil a Educación Primaria.

En segundo lugar, la planificación escolar anual en nuestro país supone en la mayoría de las Comunidades Autónomas un amplio período de vacaciones estivales, 11 semanas (casi 80 días de descanso frente a los 186 días lectivos anuales). Es precisamente esta extensión lo que lleva a que merezca ser considerado el tiempo vacacional un elemento importante en el diseño del Plan de TE por el importante papel de la familia y del entorno más próximo del niño/a durante este período de desconexión escolar. Pero también por el impacto que supone en la organización y conciliación familiar.

Diseño metodológico de la investigación

Este artículo pretende contar la historia de cómo se gestó, consensuó y desarrolló, con la participación de alumnado, familias y profesorado, un Plan de intervención para la transición entre la etapa de Educación Infantil y la de Educación Primaria. El Plan pretende servir como propuesta de análisis y mejora del abordaje de los momentos de cambio entre etapas en un Centro Educativo de Educación Infantil y Educación Primaria (CEIP) de A Estrada (Pontevedra, España). El trabajo analiza, con un enfoque retrospectivo, el proceso seguido hasta la versión final de dicho Plan, resultado de aproximaciones sucesivas y de la negociación realizada entre los participantes.

Se trata de un CEIP rural, de titularidad pública, que acoge a aproximadamente 110 alumnos/as de entre 3 y 12 años de 14 parroquias colindantes. Cuenta con una plantilla estable de 17 docentes (16 maestras y 1 maestro) entre los que figuran la orientadora y profesoras especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje que son compartidas con otros centros de la localidad. Se trata de un centro de línea única², en el que se imparten las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil (un aula de 3 años y un aula mixta de 4 y 5 años) y de la etapa de Educación Primaria (de 1º a 6º).

² En cada nivel educativo del centro solo hay un grupo de alumnos.

El estudio que aquí presentamos surge en el marco de un Proyecto de Investigación más amplio³ en el que participa el mencionado centro escolar por lo que la elección del mismo responde a un muestreo de participantes voluntarios. Dentro del proyecto el objetivo planteado en el CEIP es diseñar, consensuar y desarrollar un Plan de intervención para la transición entre las mencionadas etapas que sirva como propuesta de análisis, reflexión y mejora del abordaje de los momentos de cambio en el propio centro educativo. Dicho Plan, producto del trabajo colaborativo llevado a cabo entre las maestras de infantil y primaria del centro educativo y la investigadora, ha pretendido promover la coordinación y la continuidad educativa, ofreciendo a alumnado, familias y docentes la oportunidad de vivir una transición natural, ordenada y con información y preparación previa al proceso de cambio.

Con el propósito de utilizar un método de investigación que sirva a su vez de proceso de reflexión, indagación y cambio para las personas implicadas en el diseño del Plan, se opta por la metodología de investigación participativa. Por ello, el procedimiento desarrollado se ha articulado desde la construcción de relaciones horizontales y recíprocas entre los distintos participantes.

El trabajo responde a una asunción de la investigación como proceso de cambio y mejora interesado no sólo en los resultados del estudio que desarrolla, sino en el propio proceso de investigación como mecanismo y estrategia de cambio. Los participantes (sean profesores, padres, alumnos/as...) se convierten en investigadores participantes o en co-investigadores, lo que genera un proceso pensado y articulado con ellos mismos. Se trata, por tanto, de un estudio que pretende ser inclusivo en los términos señalados por Nind (2014), no sólo en cómo se identifica y acota el foco o tema de interés, sino también en la dinámica de relaciones, en el papel de los distintos participantes y en los procesos e instrumentos de recogida de datos, en la forma, en suma, de generar y co-construir conocimiento. En términos generales, el proceso participativo desarrollado en el estudio ha seguido un juego de acciones iniciadas por la investigadora que son consensuadas (refrendadas, modificadas o incluso eliminadas) con las docentes, dando lugar a propuestas que al ser reelaboradas son asumidas y de las que se apropia el grupo. El análisis de datos desarrollado ha seguido no obstante un proceso menos participativo, recayendo básicamente en la investigadora, situando este estudio, según el continuo de participación en investigación propuesto por Cornwall (2008) en un tipo de investigación que puede calificarse como una investigación parcialmente dirigida por el investigador.

Como puede verse en la tabla 1, el diseño y desarrollo del Plan abarca el curso 2014-2015 y el 2015-2016, y evoluciona a lo largo de tres momentos (separación, maduración y adaptación) en los que la participación en el diseño del plan corre a cargo de distintas profesionales, pero manteniéndose siempre la investigadora y la maestra-tutora de referencia: el primer año fue la maestra de 6º de EI y el segundo año del proyecto fue la maestra de 1º de EP. En el desarrollo del plan el espectro se amplía incluyéndose a las familias del alumnado que transita, a los compañeros mayores que ya han superado la TAP y a maestras de cursos posteriores.

3 "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio" (MICINN-EDU2011-29928-C03-01; Dir. Ángeles Parrilla; Universidad de Vigo).

Tabla 1

Temporalización y participantes en el Plan para la Transición

Sub-proceso	Temporalización	Participantes en el diseño del Plan	Participantes en el desarrollo del Plan
<i>Separación</i> Pre-transición escolar	Curso 2014/2015 Último cuatrimestre del curso que finaliza (Abril-Junio)	Maestra de 6º EI Maestra de 1º EP Investigadora	12 alumnos/as de 6º EI 12 familias de 6º EI Maestra de 6º EI 12 alumnos/as de 1º EP Maestra de 1º EP
<i>Maduración</i> Pre-transición estival	Vacaciones estivales (Julio-Agosto)	Maestra de 6º EI Maestra de 1º EP Investigadora	7 alumnos/as y 7 familias que transitan a EP
<i>Adaptación</i> Post-transición escolar	Curso 2015/2016 Inicio del nuevo curso escolar (Septiembre- Octubre)	Maestra de 1º EP Maestra de 2º EP Investigadora	13 alumnos/as de 1º EP 13 Familias de 1º EP Maestra de 1º EP 12 alumnos/as de 2º EP Maestra de 2º EP

Fuente: Elaboración propia.

Las principales estrategias participativas de producción y recogida de datos en el estudio (Tabla 2) son el material que se diseña, prepara y desarrolla como acciones pedagógicas del Plan para la Transición. Instrumentos como dibujos-conversación, reflexión de cuentos infantiles centrados en la transición, asambleas de conversación reflexiva sobre el cambio educativo, elaboración de objetos simbólicos, foto-elicitación, escritura reflexiva, recorridos escolares y visitas guiadas por los espacios en los que se encuentra el alumnado, constituyen actividades de intervención y acción que permiten acceder a las percepciones de los/as participantes y recoger la voz de los mismos sobre el proceso vivido. Por otro lado, a los mencionados instrumentos, se unen datos secundarios derivados de estrategias como la observación, las notas de campo de las sesiones de trabajo con las maestras y del desarrollo de las acciones pedagógicas con los escolares, como fotografías de dichas sesiones, grabaciones de audio y sus correspondientes transcripciones, documentos de intenciones, y también la documentación que surge de las actividades implementadas.

La información recabada se ha analizado siguiendo un enfoque cualitativo teniendo como referencia el Modelo Interactivo de Análisis de Datos de Miles y Huberman (Miles et al., 2013). Dicho análisis, realizado con ayuda del programa MaxQda (software para análisis de datos cualitativo), ha supuesto un proceso en dos fases complementarias (Tabla 2).

Por un lado, se ha analizado el desarrollo individual y detallado de cada acción pedagógica siguiendo un listado de categorías independientes y predefinidas que recogen los aspectos más estructurales y evolutivos de cada una de las actividades. Concretamente se ha analizado para cada actividad: su contextualización (fecha, duración, objetivo, nº de participantes y responsable de la implementación de la misma): el proceso de desarrollo seguido (secuencia de acciones, procedimiento, metodología, estructura organizativa, demandas, contenido e incidencias) y su dimensión valorativa (valoración de diferentes aspectos de las actividades, impresiones, dificultades encontradas y aspectos a mejorar).

Por otro lado, de manera simultánea, se ha procedido un análisis múltiple de contenido de todos los datos producidos (véase Tabla 2) durante el desarrollo de las acciones pedagógicas de TE que conforman el Plan. En este caso, tuvo lugar una codificación múltiple que corresponde a cuatro niveles de análisis: codificación temática (clasificación inductiva del contenido temático de las aportaciones de los participantes durante el abordaje del proceso de transición), codificación de colectivos (clasificación deductiva en función del hablante), codificación cronológica (clasificación deductiva en función del momento clave de la transición) y codificación de acciones pedagógicas (clasificación deductiva en función de la finalidad de la actividad).

Tabla 2

Instrumentos y estrategias de recogida y análisis de datos

Instrumentos y Estrategias		Datos producidos	Análisis de datos
Instrumentos Primarios	Acciones pedagógicas de TE	55 actividades	Análisis de contenido. Categorías: contextualización, proceso de desarrollo y valoración de los participantes.
	Conversación reflexiva	1.718 minutos	Análisis de contenido. Categorías: temores; dudas ante la TE; expectativas; cambios y continuidades percibidas por los participantes; consejos para la TE; líneas maestras; ayudas recibidas durante el cambio; conversaciones espontáneas sobre la TE en familia; prácticas docentes; y consejos entre profesionales.
	Escritura reflexiva	Cartulina con consejos y normas, Tríptico sobre la TE, anecdotario...	
	Dibujo-conversación	111 dibujos	
	Objetos simbólicos	22 objetos	
	Foto-elicitación	7 fotos elicidadas	
	Recorridos escolares	8 visitas	
	Cuadernos de Verano	7 Cuadernos	
Estrategias Secundarias	Observación participante	47 observaciones	
	Notas de campo	47 notas de campo	
	Fotografías	166 imágenes	
	Grabaciones de audio	61 Audios	
	Transcripciones	546 Páginas de transcripción	
	Documentos de intenciones	3 documentos	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En este apartado se narra la historia de cómo se gestó el Plan para la Transición, organizando la narración en torno a dos sub-apartados diferenciados: los resultados relativos al proceso metodológico y los resultados referentes a la estructura del propio Plan.

Proceso metodológico para la construcción del Plan para la Transición

¿Cómo se construye y articula el Plan para la TE? El análisis de datos y los distintos procesos de participación puestos en marcha nos permiten hablar de 7 etapas diferenciadas que se van diseñando y alimentando mutuamente con la participación de alumnado, familias y profesorado hasta llegar a la versión final del mismo. En la Tabla 3 se representa el procedimiento seguido atendiendo a un orden cronológico y secuencial de exposición.

Como se observa en el relato visual presentado, desde el inicio se pretende diseñar una herramienta metodológica en torno al diálogo, los aprendizajes y las experiencias de los participantes, para construir y proyectar conjuntamente un Plan de transiciones transformador e inclusivo en el centro escolar. Este carácter inclusivo del Plan viene dado precisamente por el abordaje directo de la TAP como oportunidad para integrar e incorporar a todos los niños a la etapa que transitan, pero también por el proceso participativo seguido en su gestión y desarrollo.

Tras la toma de contacto inicial con el centro educativo, se lleva a cabo una revisión de todos aquellos documentos institucionales (1ª etapa) que mencionan o abordan de forma genérica la TE. Las evidencias encontradas en los mismos solo hacen referencia a principios pedagógicos como el de continuidad o el de coherencia, y a líneas generales que orientan superficialmente la acogida del nuevo alumnado y el tránsito dentro del centro escolar. La ausencia de acciones pedagógicas de TE concretas provoca un vacío en cuestiones directamente relacionadas con el cambio como, por ejemplo, cómo guiar al alumnado en su incorporación a EP, cómo ofrecer las mejores condiciones educativas al inicio de esta etapa, de qué forma intervenir con una finalidad preventiva, o cómo crear un ambiente escolar favorable ante los procesos de cambio en el que todos los participantes se sientan miembros partícipes del mismo.

La gestación de las actividades pre-transición escolar (2ª etapa), estival (4ª etapa) y post-transición escolar (6ª etapa), se produce repitiendo la misma secuencia en los momentos de diseño y consenso. Cada una de las acciones pedagógicas propuestas es detallada y explicada por la investigadora en un documento de intenciones que es enviado a las maestras para que lo revisen y consideren las correcciones y aportaciones que crean oportunas. Después, la investigadora y las maestras trabajan colaborativamente en equipo para tomar acuerdos comunes y re-diseñar las dinámicas a partir de las propuestas iniciales y las mejoras planteadas por las profesoras. También se adaptan e incluyen otras actividades que las maestras ya realizan en el aula y que, con algunos cambios, pueden ser utilizadas para trabajar la TAP. Por último, juntas planifican la puesta en marcha de las actividades en función de la programación anual del centro educativo y seleccionan recursos materiales.

Con la misma pretensión descrita hasta ahora en las etapas anteriores, las actividades pre-diseñadas y consensuadas son desarrolladas (3ª, 5ª y 7ª etapa) principalmente en el aula, siguiendo una metodología dinámica y participativa en la que todos los implicados, en especial el alumnado, son partícipes activos del proceso de transición. Las

maestras desarrollan las actividades como está previsto, mostrándose en todo momento flexibles ante las diferentes modificaciones que puedan surgir sobre la marcha en el momento de desarrollar las mismas, abiertas a la participación crítica y democrática por parte del alumnado, y predispuestas a escuchar las sugerencias o mejoras que propongan durante el desarrollo de cada actividad.

Tabla 3

Relato visual del proceso metodológico participativo

Sub-procesos Etapas	Meta	Metodología	Alcances
1ª. Inicio	Profundizar en la realidad educativa del centro.	Reflexión y revisión conjunta de documentos institucionales sobre la TE.	Evidencias de principios pedagógicos y líneas generales que orientan el proceso de la TAP. Ausencia de acciones pedagógicas concretas.
<i>Separación</i> Pre-transición escolar	2ª. Diseño y consenso	Investigadora perfila un documento de intenciones que es revisado por las maestras y consensuado entre todas.	Diseño participativo de un borrador de acciones pedagógicas para la pre-transición escolar.
	3ª. Desarrollo	Desarrollo flexible de actividades. Actualización con cambios, adaptaciones y mejoras.	Propuesta final participativa y consensuada de actividades orientadas a preparar el cierre de una etapa educativa.
<i>Maduración</i> Pre-transición estival	4ª. Diseño y consenso	Investigadora perfila un documento de intenciones que es revisado por las maestras y consensuado entre todas.	Diseño participativo de un borrador de acciones pedagógicas y juegos en familia, para abordar el proceso de la TAP durante los meses de desconexión escolar.
	5ª. Desarrollo	Desarrollo en familia del “Cuaderno de Verano” cuando surja de manera espontánea el tema de la TAP.	Propuesta final participativa y consensuada de actividades y juegos orientados a asimilar en familia el cambio educativo.
<i>Adaptación</i> Post-transición escolar	6ª. Diseño y consenso	Investigadora perfila un documento de intenciones que es revisado por las maestras y consensuado entre todas.	Diseño participativo de un borrador de acciones pedagógicas para la post-transición escolar.
	7ª. Desarrollo	Desarrollo flexible de actividades. Actualización con cambios, adaptaciones y mejoras.	Propuesta final participativa y consensuada de actividades orientadas a preparar la adaptación a una etapa educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la investigadora y las maestras tienen en cuenta todas las aportaciones y valoraciones de los participantes, y actualizan cada una de las actividades incluyendo los cambios, adaptaciones y mejoras que se derivan de su desarrollo. El resultado es el diseño de una herramienta metodológica perfilada, consensuada y desarrollada en el centro educativo con alumnos y familias que transitaron a EP y con los maestros de las etapas de EI y EP. Esta versión definitiva del Plan es resultado de aproximaciones sucesivas y de la negociación realizada entre los participantes y la investigadora.

Estructura del Plan para la Transición

Como se ha visto hasta el momento, el Plan se dirige a tres colectivos específicos, el alumnado que finaliza educación infantil, las familias cuyos hijos/as están escolarizados en ese período escolar y las maestras de educación infantil y educación primaria; y se estructura en tres momentos clave que corresponden con los tres sub-procesos que acontecen durante la TE: separación durante la pre-transición escolar, maduración durante la pre-transición estival y adaptación durante la post-transición escolar.

A su vez, las acciones diseñadas para cada uno de esos momentos también se pueden agrupar, en función de la finalidad que persiguen, en actividades específicas (actividades de reflexión y actividades de conocimiento de la nueva etapa y del nuevo espacio) y no específicas de la transición.

- Las actividades de reflexión (AR) fomentan la introspección tanto individual como conjunta entre alumnado, familias y docentes; el debate en gran grupo; y el intercambio de opiniones con otros iguales con el fin de afrontar el cambio y compartir preocupaciones o sentimientos negativos.
- Las actividades para conocer la nueva etapa y el espacio (AEE) proporcionan oportunidades singulares para familiarizarse con el nuevo ambiente escolar, asimilar los cambios y adaptarse progresivamente a la nueva actividad académica.
- Las actividades no específicas de la transición (ANE) pero directamente relacionadas con la misma (por ejemplo: actividades de bienvenida, presentación y vínculo; de convivencia; de refuerzo positivo...) aportan continuidad y coherencia entre las dos etapas educativas y preparan para el cambio en momentos clave como la bienvenida al nuevo curso escolar o la presentación entre nuevos compañeros.

Para facilitar su comprensión, se recoge en la Tabla 4 la versión final consensuada del Plan, atendiendo a los tres estados clave que suceden durante la TE y clasificando los diversos tipos de actividades o acciones pedagógicas desarrolladas en función de los destinatarios y de si se trata de actividades específicas o no específicas de la transición.

Tabla 4

Estructura panorámica de la versión final consensuada del Plan para la TAP

Sub-proceso	Destinatarios	Acciones Pedagógicas	Acción Principal	Técnicas
<i>Separación</i> Pre-transición escolar	Alumnado	10 AR	Dialogar, reflexionar, orientar, reforzar positivamente...	Escritura reflexiva, dibujo-conversación, cuentos educativos, objetos simbólicos, etc.
		3 AEE	Conocer nuevos espacios y nuevas normas de comportamiento	Conversación y escritura reflexiva, visitas y recorridos escolares, etc.
		8 ANE	Ayuda entre iguales, convivencia escolar, vínculo, pertenencia...	Conversación reflexiva, Pareja Pedagógica, Relajación escolar, etc.
	Familias	1 AR	Orientar y reflexionar	Conversación reflexiva
		1 AEE	Colaboración familias-docentes	Visitas y recorridos escolares
	Profesorado	1 AR	Orientar, dialogar y reflexionar	Conversación y escritura reflexiva
		2 AEE	Conocer nuevos espacios y adaptar rutinas	Conversación y escritura reflexiva, visitas y recorridos escolares
	<i>Maduración</i> Pre-transición estival	Progenitores	3 AR	Dialogar y reflexionar
Alumnado		3 AR	Dialogar y reflexionar	Conversación y escritura reflexiva y dibujo-conversación
Familias		3 juegos en familia	Orientar y dialogar	Juegos pedagógicos de TE
<i>Adaptación</i> Post-transición escolar	Alumnado	4 AR	Repensar, dialogar, reflexionar, recordar...	Escritura reflexiva, dibujo-conversación, etc.
		8 AEE	Conocer nuevos espacios, rutinas y dinámicas de trabajo	Conversación y escritura reflexiva, visitas y recorridos escolares, etc.
		10 ANE	Ayuda entre iguales, convivencia escolar, presentación, relajación...	Conversación reflexiva, Pareja Pedagógica, Relajación escolar, etc.
	Familias	1 AR	Orientar y reflexionar	Conversación reflexiva
		1 ANE	Cuidar la primera impresión de EP	Conversación reflexiva y visitas y recorridos escolares
	Profesorado	4 AR	Orientar, dialogar y reflexionar	Conversación y escritura reflexiva
		2 AEE	Conocer nuevos espacios y adaptar rutinas	Conversación y escritura reflexiva, visitas y recorridos escolares
		2 ANE	Cuidar la primera impresión de EP	Conversación reflexiva y visitas y recorridos escolares

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Los procesos de transición escolar son en general, en nuestro contexto educativo dependientes del compromiso y la buena voluntad de los centros escolares y sus docentes, quienes, a falta de una normativa clara sobre los mismos, se van abocados a afrontar las TE de manera individual, como una cuestión que concierne únicamente a la institución. Este hecho suele restringir el enfoque de las TE a modelos simples y puntuales, reducir las intervenciones al contexto de los centros, y limitar los participantes a los agentes educativos del centro escolar.

Sin embargo, como hemos visto en la revisión teórica de este estudio, se está produciendo una resemantización del propio concepto de transición, que ha llevado a pensar las transiciones desde una perspectiva alternativa, como proceso positivo, integral (individual y colectivo), que ha de abordarse desde la responsabilidad compartida de instituciones y grupos implicados, y que está conectado a las diversas esferas del desarrollo humano. Asimismo, la valoración positiva de las TE, como apertura a nuevas posibilidades, ya sean académicas, personales o sociales, forma parte de esta nueva mirada sobre el significado e impacto que los períodos y etapas de transición (Pietarienen, Pyhältö, & Soini, 2010; Miller, 2015).

El estudio de caso desarrollado ha confirmado como el abordaje de la TE desde un planteamiento compartido y participativo produce cambios importantes en la forma en que se aborda y concibe la TE en el centro. El trabajo, gestado, consensuado y desarrollado, con la participación de profesorado, familias y alumnado, ha dado como proceso y resultado a la vez el diseño y desarrollo de un Plan de intervención para la transición entre la etapa de Educación Infantil y la de Educación Primaria que ha servido para el análisis y mejora del abordaje de los momentos de cambio entre EI y EP.

En cuanto a su impacto, se puede afirmar que este estudio ha supuesto un punto de inflexión en el centro educativo y en el pensamiento de los docentes de dicha institución por diversos motivos. Las maestras de EI y de EP han comenzado a valorar la voz del alumnado y la visión infantil de la TAP. A raíz de las reflexiones de los participantes se ha podido constatar que es posible diseñar un plan de acción que dé respuesta a las necesidades y demandas de alumnos/as, familias y docentes de diversa índole durante el proceso de transición que, hasta ese momento, no habían sido tenidas en cuenta o habían sido silenciadas (Castro, Argos, & Ezquerro, 2015).

Además, como resultado del trabajo realizado, el centro cuenta con un Plan propio para el abordaje de los procesos de transición a EP, adaptado a su contexto y características. Este Plan es valorado por las docentes participantes, tras el estudio, como un instrumento efectivamente orientado a articular un proceso metodológico de transición en torno al diálogo, los aprendizajes y las experiencias de los participantes. Además, el Plan también ha sido valorado por su capacidad para ser desarrollado en el centro a través de acciones pedagógicas auto-gestionadas de intervención en los momentos clave de transición y cambio educativo.

En definitiva, este estudio confirma la necesidad de avanzar hacia un planteamiento global y holístico que incorpore las transiciones a la cultura pedagógica y el día a día de los centros escolares, alertando sobre las restricciones que el abordaje parcial del proceso de tránsito supone tanto para sus auténticos protagonistas como para su enfoque.

En este contexto, el trabajo realizado coincide y confirma la importancia fundamental en la TAP de los procesos de coordinación curricular, de coordinación metodológica

y de coordinación de la orientación, como señalaban las conclusiones aportadas por Martínez y Pinya (2015).

Este estudio ha documentado la estrategia de participación gestada con el centro educativo, en torno a 3 elementos principales para abordar la TAP que son inusuales en los planes al uso y que abordados conjuntamente han supuesto una potente herramienta metodológica de cambio. En primer lugar, la creación de un “equipo de transición” que desde un enfoque comunitario, incluyó y comprometió a distintos agentes de la comunidad educativa, especialmente alumnado, familias y profesorado. En segundo lugar, el planteamiento y generación desde una perspectiva participativa de objetivos y desafíos comunes ante el proceso de transición. En tercer lugar, el diseño y desarrollo de un plan de transición que podríamos calificar de situado, que contempla las distintas necesidades de los implicados en el cambio y las condiciones que imponen las estructuras en que se desarrolla la TE. Por ello, se han diseñado actividades específicas y no específicas de tránsito, desde una perspectiva temporal extensa (los últimos meses del curso que finaliza, durante las vacaciones estivales y en los primeros meses del nuevo curso) y multifacética (personal, familiar, social, organizativa y curricular).

El procedimiento metodológico desarrollado en el estudio difiere considerablemente de los modelos de investigación tradicionales en los que grupos de expertos (investigadores) y grupos de participantes (prácticos) se implican en una relación en la que los expertos van señalando las pautas y procesos a seguir por los denominados participantes (Cochran-Smith & Lytle, 2009). En este caso, el procedimiento metodológico desarrollado se ha articulado buscando siempre la construcción de relaciones horizontales entre los distintos participantes.

Esta relación ha puesto de manifiesto y confirma el potencial de la investigación para contribuir al desarrollo de procesos de cambio y mejora (Murillo & Hidalgo, 2017). En particular, el proceso de reflexión y acción desarrollado por las docentes, las familias y la investigadora externa sugiere que la investigación educativa puede cumplir un papel relevante en la transformación de las prácticas escolares en relación, como en este caso, al abordaje de la transición educativa de EI a EP.

Nuestra mayor conclusión y recomendación es que las TE no deberían abordarse de forma simplista ni como una actividad más de las muchas actividades puntuales que llenan la vida de los centros. La distinción entre un enfoque académico tradicional y un enfoque complejo, holístico e inclusivo al abordar las TE es importante: en el modelo tradicional el estudiante es el protagonista único de una transición que es considerada problemática, puntual y que se vertebra desde modelos expertos de relación; en el modelo alternativo es la comunidad educativa la implicada y responsable de la transición que es considerada de manera procesual, interactiva y positiva.

Estimar y proyectar las TE desde esta nueva perspectiva no es una tarea que pueda darse por concluida con un estudio de caso como el nuestro. En este estudio se han identificado una serie de cuestiones o ámbitos que o bien completan o bien abren nuevas perspectivas en la investigación sobre las TE y que necesitarían ser abordados en un futuro no lejano:

- En primer lugar, parece relevante estudiar los posibles beneficios de incorporar en la regulación y normativa de los centros escolares de infantil y primaria, así como en los protocolos publicados por las administraciones educativas autonómicas, el diseño y desarrollo de planes de transición institucionales con un enfoque comunitario y procesual, así como el análisis de su impacto en el bienestar del alumnado y sus familias.

- El abordaje de la TE como una cuestión comunitaria, de carácter participativo y procesual ha demostrado su pertinencia en este estudio para promover procesos de transición más comprensivos e inclusivos que afectan de manera positiva a todos los participantes en los mismos. No obstante, no podemos generalizar estos resultados a una población más grande de centros, por lo que es importante desarrollar más estudios similares al nuestro, que ayuden a profundizar en la comprensión de los procesos de TE.
- También la evaluación de los efectos de los distintos enfoques adoptados en las escuelas para afrontar las transiciones y su impacto en la trayectoria educativa posterior del alumnado debería plantearse como una meta a alcanzar. Empezar estudios de este tipo ayudará sin duda a entender las diferencias en las trayectorias escolares de los/as estudiantes y facilitará la articulación de procesos de transición que beneficien y empoderen a los estudiantes, pero también a la comunidad educativa.
- Por último, una cuestión de la que no existe prácticamente información es la relativa al papel y comprensión de las familias sobre los procesos de TE. Conocer la forma en que las familias entienden y abordan el proceso de transición de infantil a primaria, y en qué medida una mejor comprensión y participación en el proceso facilita la transición e inclusión del alumnado en la escuela es un tema pendiente que necesita ser estudiado. Las familias suelen tener un papel secundario en las transiciones, siendo realmente conscientes de las mismas, y en el mejor de los casos ayudados o invitados a participar en el proceso de transición, cuando ésta ya se ha producido, es decir cuando el alumno/a ya ha llegado al nuevo contexto educativo. Explorar como entienden ese proceso y, sobre todo, ayudarles a participar y entender el mismo desde una perspectiva más amplia, ecológica y procesual, podría ser una contribución realmente importante para la comprensión y planificación de las TE en los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V., & 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, P., & Castro, A. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: La Muralla.
- Babic, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596-1609.
- Bennet, J. (2006). Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva. En Bernard Van Leer Foundation, *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje. Espacios para la Infancia* (pp. 14-21). La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Campbell Clark, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human relations*, 53(6), 747-770.
- Castro, A., Argos, J., & 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.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cornwall, A. (2008), Unpacking "Participation" Models, Meanings and Practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269–83.
- Dail, A.R., & McGee, L. M. (2008). Transition to kindergarten: Reaching back to preschoolers and parents through shared summer school. *Childhood Education*, 84(5), 305-311.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), 1-14.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (Ed.) (2002). *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*. Londres: Routledge Falmer.
- Featherstone, S. (2004). Smooth Transitions. *Nursery World*, 104(3919), 14-15.
- Gairín, J. (2007). El reto de la transición entre etapas educativas. En S. Antúnez, et al. (Coords.), *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (pp. 31-40). Barcelona: Graó.
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: the next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443-449.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. En S. Antúnez (Coords.), *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (pp. 13-21). Barcelona: Graó.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1-22.
- Kagan, S.L., & Neuman, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kaplun, C., Dockett, S., & Perry, B. (2017). The starting school study: Mothers' perspectives of transition to school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 56-66.
- Kraft-Sayre, M.E., & Pianta, R.C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten*. Virginia: University of Virginia, National Center for Early Development y Learning.
- Martínez-Muñoz, M., & Pinya i Salomó, C. (2015). La transición primaria–secundaria en los Institutos–Escuela en Catalunya. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 57-72.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldana, J. (2013). *Cualitative data analysis: A Methods Sourcebook*. Londres: Sage Pub.
- Miller, K. (2015). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221.
- Moreno, M.R., & Branco, A.M. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610.
- Murillo, F.J., & Hidalgo, (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8.

- Myers, R., & Landers, C. (1989). *Preparing children for schools and schools for children*. Estados Unidos: Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. En A.-W. Dunlop, y H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 21–32). Inglaterra: McGraw-Hill.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. Londres: Bloomsbury.
- Peralta, V. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad*. Washington: OEA.
- Pia, R., & Kohen, D. (2006). *School readiness assessment of young children: international practices y perspectives*. Estados Unidos: UNICEF.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). Commentary. The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293–295.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85.
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Woodhead, M., & Moss, P. (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. Reino Unido: The Open University.
- Young, M. (2002). *From early child development to human development*. Washington: World Bank.