



universidad  
de león

TESIS DOCTORAL

***LA TRANSICIÓN ENTRE EDUCACIÓN INFANTIL Y  
EDUCACIÓN PRIMARIA***

***Alba González Moreira***

*Programa de Doctorado de Psicología Educativa y Ciencias de la  
Educación*

*Tutor: Dr. F. Javier Vidal García*

*Dirigida por: Dr. F. Javier Vidal García y Dra. Camino Ferreira Villa*

León, 2023

*La transición de educación infantil a primaria*

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por: *Dña. Alba González Moreira*

Dirigida por: *Dr. F. Javier Vidal García y*

*Dra. Camino Ferreira Villa*

*León, 2023*

*La transición de educación infantil a primaria*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Una buena amiga me enseñó que la parte más personal de una tesis es esta, y que debía ser lo último que escribes para agradecer a las personas que forman lo que hoy eres como persona y como investigadora, allá voy.*

*A mis directores, Javier Vidal y Camino Ferreira, gracias por la paciencia, los aprendizajes y las oportunidades. Fueron ejemplo y guías excepcionales de mi propia transición. Directores, habéis sido un gran equipo del que sentirme orgullosa.*

*Al grupo ÉVORI por la confianza, los ánimos y el acompañamiento en todos estos años, gracias, compañeros, aprendo de todos vosotros cada día.*

*A los amigos que conocí en este universo que es la investigación y ya se quedaron conmigo para siempre. Nadie como vosotros entiende tan bien la dureza y satisfacción de este camino que compartimos. Sois esa familia que uno encuentra. Gracias.*

*A mis padres y a mi hermana por ser ejemplo de esfuerzo, dedicación y entrega. Por demostrar que estar “en casa” es estar en cualquier sitio que ellos estén.  
Por confiar en mí más que yo misma, esta tesis es nuestra.  
A mi familia, por el tiempo robado.*

*A Aria, a Liam y a Vera, porque son las personas que me transmiten más paz. Les deseo que transiten por la vida con la felicidad que tienen hoy. Son mi orgullo.*

*A mis amigas, por la paciencia, los ánimos y la alegría compartida de que esta tesis vea la luz. Gracias por luchar cada día por la educación del otro lado, sois el Claustro que todo centro querría tener.*

*A todos vosotros, GRACIAS.*

*Y gracias a ti, que estás leyendo esto, buscando la parte más personal de esta investigadora.*

*La transición de educación infantil a primaria*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Gracias a los equipos directivos de los centros que participaron en este proyecto,  
poniendo ganas y entusiasmo a nuestra propuesta.*

*Gracias a las maestras y maestros que abrieron las puertas de sus aulas de forma  
desinteresada, para contarnos la realidad de su día a día.*

*Gracias a las familias que participaron con su tiempo y confianza.*

*Y, sobre todo, gracias a las niñas y a los niños que pusieron voz a su propio viaje  
“al cole de mayores”.*



*“La infancia es el pentagrama de todas las músicas futuras”*

Milagros Salvador- Frontera de humo (2004)

Huerga y Fierro Editores.

*La transición de educación infantil a primaria*

# |Índice

*La transición de educación infantil a primaria*

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
1.1. <i>La transición de educación infantil a primaria</i> .....	11
La definición y el concepto de transición .....	11
La primera etapa de la transición. Evolución histórica de la educación infantil	12
Diferencias entre educación infantil y educación primaria .....	14
1.2. <i>La investigación de la transición de educación infantil a primaria</i> .....	15
Evolución de la investigación en transición .....	15
Protagonismo del alumnado en las investigaciones sobre transición .....	16
La investigación sobre la discontinuidad entre etapas .....	17
1.3. <i>La actualidad en la transición</i> .....	19
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>24</b>
<b>MÉTODO</b> .....	<b>25</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>35</b>
<i>Estudio 1. Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages</i> .....	37
<i>Estudio 2. A Journey to Primary Education: A Systematic Review of Factors Affecting the Transition from Early Childhood Education to Primary Education</i> .....	39
<i>Estudio 3. Review on Research Methods for Studying Transition from Early Childhood Education to Primary Education</i> .....	41
<i>Estudio 4. Diseño de una metodología integradora para investigar la transición de educación infantil a primaria</i> .....	43
<i>Estudio 5. La organización del espacio escolar en educación infantil y primaria: el aula como elemento clave en la transición</i> .....	49
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>51</b>
<b>LIMITACIONES Y PROSPECTIVA</b> .....	<b>59</b>
6.1. <i>Limitaciones de la investigación</i> .....	61
6.2. <i>Prospectiva y futuras líneas de investigación</i> .....	61
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>63</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>73</b>
<i>ANEXO I: Carta de aceptación del estudio 4.</i> .....	75

*La transición de educación infantil a primaria*

# |Resumen



**Introducción.** La transición de educación infantil a primaria es la primera transición que experimenta el alumnado para entrar al sistema educativo obligatorio, y la falta de adaptación arrastra consecuencias que condicionan el éxito educativo. Por esta razón, es un tema de preocupación a nivel internacional y que implica a dos etapas educativas con diferente consideración social, académica, curricular y administrativa. Estas diferencias sin duda dificultan la coordinación y el planteamiento de continuidad entre las etapas. La preparación de este proceso suele centrarse, por un lado, en trabajar las competencias académicas y de comportamiento y, por otro lado, en la madurez del alumnado, para así superar esta discontinuidad evidente y conseguir adaptarse a primaria. **Objetivo.** El objetivo de esta tesis es analizar las variables implicadas en el paso del alumnado de educación infantil a educación primaria que pueden condicionar su adaptación al sistema educativo obligatorio, permitiendo disminuir los riesgos que este proceso conlleva. **Método.** El diseño de la tesis es de tipo cualitativo, utilizando principalmente el análisis documental y el estudio de caso como métodos de investigación. Se desarrolla en cinco estudios. El primer estudio es de carácter cualitativo, el cual se basa en el método de análisis documental a partir del portal *Eurydice* de la Comisión Europea. El segundo, tercer y cuarto estudios se basan en una revisión sistemática de la literatura, y el quinto estudio se basa en el análisis de imágenes. **Conclusiones.** Se ha detectado que no existe un modelo común para abordar esta transición en la Unión Europea, pero se diferencian dos grandes bloques con características similares en cuanto a la gestión de aspectos que interfieren en la transición, los países del norte de la Unión Europea y los del sur, además de detectar mayor sensibilización de algunos países. Por otro lado, se han identificado más de 300 variables que se han estudiado en relación con la transición, aportando 29 grupos de variables distribuidos en el contexto académico y el contexto no académico. Por otro lado, se identifican las características de los métodos de investigación que deben tener en cuenta las investigaciones que estudien la transición de educación infantil a primaria. Por último, se evidencia que el aula es un factor de discontinuidad entre etapas, que debe ser objeto de coordinación en los centros educativos.



# | **Abstract**



**Introduction.** The transition from Early Childhood Education to Primary Education is the first transition that students undergo to enter the compulsory education system, and the lack of adaptation has consequences that condition educational success. For this reason, it is a matter of international concern and involves two educational stages with different social, academic, curricular, and administrative considerations. These differences undoubtedly hinder coordination and the approach to the continuity between the stages. The preparation of this process usually focuses on the one hand, on working on academic and behavioural competencies and, on the other hand, on the maturity of the students to overcome this evident discontinuity and adapt to primary school. **Aim.** This thesis aims to analyse the variables involved in the transition of pupils from Early Childhood Education to primary education that can condition their adaptation to the compulsory education system, reducing the risks involved in this process. **Method.** The design of the thesis is qualitative, using mainly documentary analysis and case studies as research methods. It is developed in five studies. The first study is qualitative, based on the documentary analysis method from the *Eurydice* portal of the European Commission. The second, third and fourth studies are based on a systematic literature review, and the fifth is based on image analysis. **Conclusions.** It has been detected that there is no standard model for dealing with this transition in the European Union. However, two large blocks with similar characteristics in terms of the management of aspects that interfere with the transition can be distinguished, the northern countries of the European Union and the southern countries, in addition to detecting greater awareness in some countries.

On the other hand, more than 300 variables have been identified that have been studied about transition, providing 29 groups of variables distributed in the academic and non-academic context. On the other hand, the characteristics of the research methods that should be considered when studying the transition from Early Childhood Education to primary education are identified. Finally, it is shown that the classroom is a factor of discontinuity between stages, which should be the object of coordination in educational centres.



# 1 | Introducción



La presente tesis doctoral nace de la necesidad de dar respuesta a los problemas que afectan en la transición del alumnado de educación infantil a educación primaria, y su adaptación al sistema educativo obligatorio. En el ámbito político y educativo no siempre se cuida esta transición con medidas explícitas, para lo compleja que es y los cambios que supone a nivel académico, social y madurativo para el alumnado. Esta tesis pretende aportar un modelo integral de los factores que afectan a esta transición en todos los ámbitos y para todos los agentes, y un método que tenga en cuenta a todos los actores de este proceso.

Esta introducción se divide en tres apartados: el primero es genérico sobre la transición, el segundo trata sobre la investigación en transición y, el tercero, sobre la actualidad. El primer apartado de transición comienza con una definición y contextualización de la transición, y una breve evolución histórica de la educación infantil, lo que es importante para contextualizar algunos debates en cuanto a la transición y al carácter asociado a cada una de las etapas, y también por la evolución histórica de la concepción de la infancia. Además, se indicarán algunos de los aspectos que diferencian las etapas de infantil y primaria. En el segundo apartado sobre investigación, se profundiza a través de la literatura científica en las investigaciones que se han realizado hasta el momento en cuanto a las discontinuidades percibidas entre estas etapas o las consecuencias derivadas de la evolución de las investigaciones en este campo. En el tercer apartado, se da una perspectiva actual de la educación infantil, con datos sobre la participación que tiene en la actualidad.

## 1.1. La transición de educación infantil a primaria

### **La definición y el concepto de transición**

Una transición educativa se define como un proceso de cambio que realiza el alumnado de un lugar o fase de la educación a otra a lo largo del tiempo (Argos et al., 2019; Dockett et al., 2017; Fabian & Dunlop, 2007; Sak et al., 2016). Por lo tanto, entendemos la transición de educación infantil a educación primaria como un proceso que comienza antes del último día en educación infantil y termina cuando el alumnado siente pertenencia y bienestar en el nuevo grupo de primaria (Argos et al., 2019; Dockett & Perry, 2014). El concepto de *transición escolar* se relaciona con el concepto de *preparación para la escuela*, y a veces se utilizan como sinónimos, sin embargo, la preparación escolar, se entiende como las competencias educativas que se espera que los

niños adquieran antes de comenzar la escuela (Argos et al., 2019; Miller, 2015). La preparación para la escuela se suele relacionar con el nivel de maduración del alumno y sus competencias cognitivas. Se espera que el niño se adapte a las diferentes actitudes y expectativas de la nueva cultura escolar, exigiendo que “debe ser capaz de hacer...”, y, si no puede, se manifiesta en una mala preparación de él y de sus capacidades. Es en esta preparación, todavía en la etapa de infantil, cuando los adultos de referencia del niño (profesores y familia) utilizan prácticas que suelen ser más propias de la escuela primaria, con el objetivo de la preparación a esta etapa (OCDE, 2017; Margetts, 2002; Rouse et al., 2020).

El proceso de transición puede implicar experiencias de avance e impulso educativo o momentos de riesgo de exclusión (Sierra, 2017; Woodhead & Moss, 2007). Es uno de los principales retos a los que se enfrentan los niños en su primera infancia y debe tenerse en cuenta que los problemas que experimentan los niños en ese proceso no siempre desaparecen espontáneamente a medida que crece, y esto puede repercutir en su aprendizaje, en su futuro progreso escolar y en su éxito académico y social (Argos et al., 2019; Castro et al., 2018; Cubillos Padilla et al., 2017; Dockett & Perry, 2021b; Gairín, 2005; Purtell et al., 2020; Sayers et al., 2012; Tamayo, 2014). Los niños que tienen una transición positiva son propensos a tener expectativas positivas de su capacidad de aprender y tener éxito dentro del sistema educativo (Wallis & Dockett, 2015).

### **La primera etapa de la transición. Evolución histórica de la educación infantil**

Hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX no hubo un interés por la infancia y su educación desde edades tempranas. Con la revolución industrial y la incorporación de la mujer al mundo laboral surge la necesidad de crear instituciones que atiendan a los niños. Comienzan a incorporarse así las escuelas infantiles como un apoyo para las familias que trabajan (Castro Zubizarreta et al., 2017). El hecho de que estas primeras instituciones fuesen de carácter benéfico, destinadas a cuidar a los niños, dio a la educación infantil un carácter asistencial cuyas únicas funciones estaban relacionadas con la atención de los cuidados físicos (Gassó, 2004). Pablo Montesinos, en 1838, creó en España la primera *escuela de párvulos* (4-6 años), pero no sería hasta 1857, con la Ley Moyano, cuando se hace una referencia explícita a la educación de párvulos en el ámbito legislativo. Durante casi todo el siglo XIX y principios del XX, la educación de los niños

fue limitada, tanto en cuanto al número de alumnos al que llegaba, como al contenido. A pesar de esto, algunas escuelas lograron presentar propuestas pedagógicas y experiencias innovadoras que aún se consideran modelos en la actualidad. Es en 1970, con la Ley General de Educación, cuando se menciona la educación preescolar, de cuatro a seis años, impartida en centros públicos. A partir de entonces, la educación de los primeros años mejoró de forma significativa y se generalizó la matriculación de los niños en cuatro y cinco años, pero aún quedaba un largo camino para ser considerada una etapa educativa con entidad propia, como sí lo era ya la educación primaria. En esta época se asumía que la educación infantil tenía un carácter preparatorio para la escuela, es decir, para la educación primaria. En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) da un paso importante al contemplar la etapa de educación infantil con sentido educativo en sí misma, no como una etapa preparatoria para la posterior educación primaria (Rodríguez & de los Reyes, 2021). El pilar fundamental de la etapa era su preocupación por el desarrollo global del niño, considerando importante, entre otros aspectos: no solo el desarrollo de la capacidad cognitiva, sino también la formación del autoconcepto, la autonomía, el fomento de la autoestima, el sentimiento de identidad y de pertenencia al grupo, entre muchas otras. El siglo XX fue considerado el siglo del niño, donde la infancia era valorada y reconocida desde los sistemas nacionales de educación hasta las instituciones internacionales. Este momento supone un antes y un después en la concepción de la educación infantil (Castro Zubizarreta et al., 2017; Gassó, 2004; Rodríguez & de los Reyes, 2021).

Desde entonces, sigue siendo una etapa educativa no obligatoria, aunque ahora sí es gratuita. La educación infantil se colocaba con identidad propia, pero siempre ligada a una idea menos pautada y educativa que la educación primaria (Rodríguez & de los Reyes, 2021), además de mantener un carácter instructivo-preparatorio para primaria, que siguen considerando muchos investigadores y profesionales del mundo educativo. Especialistas como Paniagua (2009) señalan que en educación infantil siempre se ha dado importancia al trabajo de los *prerrequisitos*: aquellos aprendizajes que tienen que estar adquiridos y trabajados para que el alumnado pueda adquirir sin dificultad los posteriores aprendizajes en la etapa de primaria. Sin embargo, no siempre lo que se considera un requisito está fundamentado en la investigación y el conocimiento científico actual. Y es que realmente la preparación de esos prerrequisitos está directamente relacionada con la lecto-escritura y la lógico-matemática, lo cual implica en la práctica dejar como no

prioritario lo social, lo lúdico y lo creativo. Como mencionan Castro y colaboradores (2017):

Se contempla una tendencia hacia la cultura de la inmediatez y de la precocidad, movida por el afán de quemar etapas y adelantar contenidos académicos que preparen para etapas ulteriores. Contenidos, que en ocasiones se alcanzan buscando criterios malinterpretados de calidad en cuya consecución se olvidan de la calidez educativa en la que lo afectivo, lo social, lo lúdico y lo creativo debieran tener protagonismo. (p. 43)

### **Diferencias entre educación infantil y educación primaria**

Educación infantil y primaria son etapas consecutivas que históricamente, como se ha explicado, han tenido un carácter diferenciador que condicionan y afectan a la transición de los niños entre estas etapas (Argos et al., 2019; Castro et al., 2018; Dockett & Perry, 2021a; Egilsson et al., 2021). La diferencia quizá más clara es la línea pedagógica diferenciada que tiene cada etapa. La educación primaria tiene un planteamiento muy académico, mientras que la educación infantil tiene un carácter mucho más global y educativo (Rodríguez & De los Reyes, 2021). Además, esta línea pedagógica condiciona el papel que tienen los alumnos en cada etapa y mientras en infantil se le asignan roles más activos y participativos, en primaria sus acciones suelen estar más condicionadas por el ámbito académico. Se considera un estatus escolar diferente, donde el niño es responsable por esta actividad ante el maestro, ante la escuela y ante la familia (Fumero Pérez, 2016). El papel del profesorado también es distinto, mientras el profesorado de infantil actúa como motivador o provocador, el de primaria es director de la actividad y transmisor de contenidos. Esta función que el propio profesorado asume sobre pautas y actuaciones muestran discrepancias entre ellos y dificulta su coordinación (Castro et al., 2012, 2018; Gairín, 2005; Margetts, 2005; Margetts, 2002; Sierra, 2018; Tamayo, 2014). Esta coordinación consume mucho tiempo y recursos al profesorado, que no siempre transmiten información objetiva de sus alumnos, sino basándose en opiniones personales (Karila & Rantavuori, 2014). Las destrezas de lectura y escritura temprana han sido siempre temas de debate en esta transición entre los maestros de ambas etapas. La aportación de sus creencias y opiniones acerca de la preparación en estas áreas apoya el argumento de unos y otros sin parecer tener punto de acuerdo (Lin et al., 2003; Tamayo, 2014). La actitud que se da por parte de los docentes de ambas etapas puede describirse

como una especie de renuncia a la responsabilidad en la que ambos grupos de docentes consideran que sus propias formas de trabajar son superiores a los docentes de la otra etapa (Dockett & Perry, 2014; Lillejord et al., 2015; Peters & Roberts, 2015).

## 1.2. La investigación de la transición de educación infantil a primaria

### **Evolución de la investigación en transición**

En 1993, McDermott desarrolló una herramienta de medida especializada para estudiar los problemas de ajuste conductual entre adolescentes en un entorno educativo, y le llamó “The Adjustment Scales for Children and Adolescents” (ASCA). Con el tiempo esta herramienta se adaptó para niños de entre cuatro y siete años, dando lugar a las “Escala de Adaptación para la Transición Temprana a la Escuela” (“Adjustment Scales for Early Transition in Schooling”, ASETS) que se basa en el comportamiento observado en los niños por parte de los docentes. El ASETS contiene 134 indicadores de comportamiento integrados en 22 contextos que abarcan las relaciones con el profesor y con otros niños, el cumplimiento de las expectativas del aula y la conducta durante los juegos. Por ejemplo: “¿cómo reacciona el niño ante la corrección?” En este contexto, el profesor puede describir el comportamiento del niño mediante uno o varios de los siguientes indicadores: "Mejora momentáneamente, pero no dura mucho", "Acepta la corrección sin protestar", "Acepta mal la corrección (enfurecido, murmurando, etc.)", "Responde de forma agresiva, hace amenazas o crea disturbios" y "Llora" (McDermott et al., 2014). Esta herramienta permitía registrar las observaciones de los docentes, el último mes en educación infantil y cuantificar lo preparado que el alumnado estaría para el paso a primaria.

Dentro de las investigaciones sobre la transición, además de pruebas o herramientas para medir habilidades académicas o comportamentales, siempre ha sido importante la visión que los adultos (padres y profesores) han tenido del proceso, de las vivencias y de las relaciones entre los implicados en el proceso. Pero, al final de la década de los 90, se iniciaban los primeros proyectos de la mano de Dockett y Perry (1999), que los convertirían en referencias de la transición, y que tenían como objetivo investigar las perspectivas de los niños sobre su transición a la escuela. Esto implicó proporcionar una cámara digital e invitar a los niños a fotografiar y discutir cosas que eran importantes para ellos y para los nuevos niños que comenzaba la escuela, mientras guiaban a los

investigadores por el entorno escolar. También ellos fueron los primeros preocupados por las cuestiones éticas que implicaba comenzar a escuchar a los niños en estas investigaciones (Dockett et al., 2017, 2019).

Es importante tener en cuenta a la infancia como sujetos de investigaciones sobre temas que tienen que ver con ellos, superando la visión *adulto-céntrica*, y asumiendo que los niños son fuentes de información que no pretenden dividir o excluir la visión de los adultos, sino más bien revisarla y completarla. Además, en los últimos años se han estudiado muchos factores de transición que tienen que ver con el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, no solo de su desarrollo académico (Bartholo et al., 2020; Curle et al., 2017; Hamerslag et al., 2018; Reisberg et al., 2020; Smith-Adcock et al., 2019; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020; Wilders & Levy, 2021).

### **Protagonismo del alumnado en las investigaciones sobre transición**

El concepto anglosajón *Children's voices* implica que los alumnos deben ser escuchados por los adultos en asuntos que les implican directamente, siendo fuentes de información no solo como sujetos observados, sino también para conocer su opinión y experiencia (Dockett, et al., 2017; Susinos Rada et al., 2018). Investigaciones como la de Wilder y Lillivist (2021) han demostrado que la opinión de los niños pequeños suele ser excluida debido a la creencia de que solo repetirán los mensajes de los adultos. Sin embargo, escuchar y analizar el discurso de la infancia permite evidenciar fracciones discursivas que se pierden cuando los adultos hablan por los niños. Esto ha llevado a que cada vez más estudiosos de la educación infantil y los estudios sobre la infancia incorporen la voz de los niños dentro de sus investigaciones (Bartholo et al., 2020; Castro et al., 2015; Castro-Pérez & Morales-Ramírez, 2015; Hugo et al., 2018; Korucu & Schmitt, 2020; Reisberg et al., 2020; Suntheimer & Wolf, 2020; Urbina-Garcia, 2020; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020; Zambrana et al., 2020). El hecho de que sea imprescindible añade complejidad metodológica a la hora de trabajar con ellos, y esto debe tenerse en cuenta. El vocabulario de un niño de cinco años puede oscilar entre 2.000 a 5.000 palabras, siendo capaz de hablar con claridad y formar oraciones compuestas y complejas, además de utilizar el tiempo futuro y comprender secuencias de tiempo (López, 2021b). Por ello, con un guion adecuado se puede obtener información de primera mano del alumnado. Se debe prestar atención no solo al contenido de su relato, sino también a su tono, volumen y comunicación no verbal (López, 2021a). Asimismo, es

importante que las estrategias utilizadas sean variadas y dispongan de mecanismos diferentes de expresión, no solo la palabra hablada (Susinos Rada et al., 2018).

### **La investigación sobre la discontinuidad entre etapas**

La investigación sobre la transición se ha centrado mucho en demostrar si existe continuidad entre etapas (Ackesjö, 2013; Babić, 2017; Correia & Marques-Pinto, 2016; Korucu & Schmitt, 2020; Margetts, 2002). Esta continuidad supondría no limitarse a entender el paso a primaria como una transferencia de la información sobre los logros madurativos, el aprendizaje o los contenidos, si no que implica diferentes dimensiones organizativas y curriculares, que se relacionan a su vez con diferentes contextos (familia, alumno, escuela de educación infantil y escuela de educación primaria) y dimensiones como la afectiva, la académica, la social y la política (Argos et al., 2019).

A nivel curricular es importante, ya que es en este punto donde deben articularse y ser coherentes las propuestas pedagógicas de ambas etapas (Argos et al., 2019; Ruiz-Bañuls et al., 2021). Las expectativas externas que se transmiten a los niños están asociadas a las competencias de la lectura, la escritura y las matemáticas (Dunham et al., 2016; He et al., 2021; Pirskanen et al., 2019; Rouse et al., 2020; Stein et al., 2018). Sin embargo, la investigación ha demostrado que, incluso en el entorno de aprendizaje académico, hay más factores que influyen: la capacidad de atender selectivamente y mantenerse involucrado en la actividad académica, prestar atención y persistir a través de las dificultades, o la capacidad de seguir instrucciones (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017; Rouse et al., 2020). Incluso habilidades discretas como la capacidad de nombrar letras y números, o el conocimiento de vocabulario, ya se consideran en sí mismas indicadores de preparación académica escolar (Antoniazzi et al., 2010). En cualquier caso, los educadores de ambas etapas consideran que la preparación académica es un reto importante para los niños cuando entran en la escuela (Rouse et al., 2020; ten Braak et al., 2019), pero estas no pueden sustituir a la preparación social, interpersonal y en habilidades de autorregulación y emocionales que han demostrado ser clave para la preparación escolar (Rademacher, 2022; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017; ten Braak et al., 2019).

A nivel metodológico se produce un cambio en la consideración educativa, global, polifuncional y dinámica de la educación infantil, la cual va perdiendo importancia en la

etapa de primaria (Argos et al., 2011; Castro et al., 2012; Cubillos Padilla et al., 2017). Por esto, no siempre existe una continuidad de la programación para el aprendizaje de los niños (Margetts, 2002). Con el paso a la siguiente etapa se abandona el juego como principio metodológico fundamental y se pierde su valor pedagógico (Argos et al., 2011; Karila & Rantavuori, 2014; Tamayo, 2014), se incrementa la educación verbal, se establece un horario más rígido y delimitado, se restringen las actividades de movimiento, se disminuyen las experiencias artísticas y manipulativas, y se ofrecen menos oportunidades para jugar (Velten, 2021). Además de esto, se producen cambios a nivel organizativo de tiempo, el espacio está caracterizado por una estructura menos flexible y más carente de oportunidades de aprendizaje (Castro et al., 2012; Cubillos Padilla et al., 2017), y las rutinas y procedimientos son diferentes a los que han estado acostumbrados (Babić, 2017; Cameron et al., 2016).

A nivel personal, se producen cambios para el propio alumno como individuo. El estrés que implica un cambio unido a los desafíos de comenzar la escuela puede manifestarse en conductas inadaptadas o problemáticas en los niños. Las investigaciones han demostrado que las conductas problemáticas en estas edades tempranas, como la hiperactividad extrema, la incapacidad para permanecer sentado, la falta de atención, las dificultades emocionales y las actitudes negativas, predicen niveles más bajos de rendimiento académico y problemas de progreso y de conducta en la adolescencia (Margetts, 2005).

A nivel social, las relaciones con el adulto empiezan a basarse más en el aprendizaje y los resultados formales que en la atención y el cuidado (Lehrer et al., 2017; Rimm-kaufman et al., 2000). En las relaciones en el ámbito familiar, el papel de las familias dependerá de su tipo de crianza, de la información que tengan sobre la transición y de lo que esperan de la nueva etapa (Gairín, 2005; Tamayo, 2014), pero la relación con el centro disminuye respecto a la etapa anterior (Argos et al., 2019). Las relaciones con su grupo de iguales buscan la aceptación en un nuevo grupo de compañeros. El alumnado forma nuevas amistades y les da seguridad mantenerlas, sobre todo cuando es habitual trasladarse a otras escuelas o a otras aulas (Quinn & Hennessy, 2010).

### 1.3. La actualidad en la transición

Actualmente, en la mayoría de los países de la UE22 la educación infantil no entra dentro de la escolaridad obligatoria, o al menos no lo hace hasta el último curso, previo al inicio de la educación primaria, pero siempre se ha generado controversia entre los agentes implicados para intentar definir la edad perfecta para comenzar la educación obligatoria (Snow, 2006). A pesar de no ser obligatoria, la Unión Europea tenía unas tasas de asistencia del 92,9% entre los tres años y la edad de inicio obligatorio de la educación primaria en 2020 (Eurostat, 2023). En España este dato es del 97,2% (Eurostat, 2023), y en concreto en infantil cinco años, la tasa de asistencia en 2019 fue del 98% (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2022). Esto supone que casi la totalidad de los alumnos que van a empezar la escuela primaria ya han asistido a una escuela infantil. Por este motivo, es importante desarrollar un modelo global que permita entender de forma completa los factores que afectan a este proceso, y entender que esta transición va más allá de la conceptualización predominantemente cognitiva a la que con tanta frecuencia se alude en los debates de transición.

En síntesis, existe una preocupación por la adaptación del alumnado a la educación primaria por las consecuencias que esta puede suponer en la adaptación al sistema educativo, y en el éxito académico del alumnado. Esta preocupación ha llevado a los investigadores a analizar las causas que pueden estar condicionando esta adaptación, pero se percibe una falta de globalidad en la detección de factores que pueden suponer un riesgo para la transición. Se conoce la complejidad del problema, pero son muchas causas y muy diversas, que además implican a dos etapas educativas con diferencias entre ellas a nivel social, curricular y administrativo, tal y como se ha podido comprobar a lo largo de esta introducción. Por tanto, no es un problema que pueda ser explicado únicamente desde las competencias académicas del alumnado, sino que debe atenderse teniendo en cuenta otras variables contextuales (del propio individuo, de su familia, de su profesorado y del propio centro educativo) que traten de explicar los factores que la condicionan. Además, se abren nuevas cuestiones éticas frente a los protocolos de investigación para llevar a cabo las investigaciones en este campo.





# 2|Objetivos





Partiendo del problema presentado en la introducción de esta tesis doctoral, se pretende hacer un análisis global y comprensivo sobre los factores que pueden estar afectando a la transición del alumnado de educación infantil a primaria y que pueden llevar al estudiante a una falta de adaptación al sistema educativo. Este análisis en profundidad nos permitirá acercarnos más al fenómeno de estudio y conocer más este proceso y sus posibles discontinuidades para, así mismo, ajustar la respuesta educativa a la fuente de esas causas, llevando a cabo una adecuada prevención o intervención si fuese necesario.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es:

- Analizar las variables implicadas en el paso del alumnado de educación infantil a educación primaria que pueden condicionar su adaptación al sistema educativo obligatorio, permitiendo disminuir los riesgos que este proceso conlleva.

Este objetivo general se divide en cinco objetivos específicos, de los que se generan los estudios científicos presentados en la Tabla 1 y que son los resultados de la tesis doctoral, hasta el momento. A continuación, se detallan los objetivos específicos:

1. Analizar la transición de la educación infantil a primaria en la Unión Europea a partir de los aspectos políticos, administrativos y educativos relacionados con el macro nivel. Se realiza una comparación de esos factores entre las dos etapas educativas dentro y fuera de cada país.
2. Identificar los factores relacionados con la transición de infantil a primaria analizados en las investigaciones publicadas para crear un modelo comprensivo con relación a la transición, siendo una fuente de información para diseñar acciones que mejoren el éxito de los alumnos en el sistema escolar.
3. Describir los métodos utilizados en la investigación sobre la transición de educación infantil a primaria y evaluar qué métodos favorecen la participación de todos los actores implicados.

4. Detectar buenas prácticas para investigar la transición de educación infantil a primaria, y diseñar una propuesta integradora definiendo las fases y los procedimientos a seguir con todos los agentes participantes.
5. Analizar y comparar la organización del espacio en las aulas del último curso de educación infantil con las de primero de primaria.

**Tabla 1**

*Relación de objetivos específicos y publicaciones que integran la tesis*

<b>Objetivos</b>	<b>Tipo de publicación</b>	<b>Referencia (APA 7th)</b>
1	Artículo	González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. <i>European Journal of Educational Research</i> , <i>10</i> (1), 441–454. <a href="https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441">https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441</a>
2	Artículo	González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2022). <i>A Journey to Primary Education: A Systematic Review of Factors Affecting the Transition from Early Childhood Education to Primary Education</i> . [Manuscript submitted for publication]. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León.
3	Artículo	González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2023). Review on Research Methods for Studying Transition from Early Childhood Education to Primary Education. <i>Education Sciences</i> , <i>13</i> (3), 254. <a href="https://doi.org/10.3390/educsci13030254">https://doi.org/10.3390/educsci13030254</a>
4	Capítulo de libro	González-Moreira, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2023). Diseño de una metodología integradora para investigar la transición de educación infantil a primaria.
5	Artículo	González-Moreira, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2023). <i>La organización de las aulas en educación infantil y primaria: el espacio como elemento clave en la transición</i> [Manuscrito presentado para su publicación]. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León.

# 3 | Método



Para la consecución de los objetivos de esta tesis doctoral se ha diseñado un método que ha permitido la realización de cinco estudios. El diseño de la tesis es de tipo cualitativo, utilizando principalmente el análisis documental y el estudio de casos como métodos concretos de investigación. Los detalles metodológicos de cada uno de los artículos incluidos en la tesis se explican en cada una de las publicaciones. Se presenta aquí una visión conjunta del proyecto de investigación, explicando el diseño global y las tareas realizadas durante estos años de realización de la tesis doctoral:

### **Objetivo específico 1:**

El primer estudio es de carácter cualitativo, que se basa en el método de análisis documental y con un análisis descriptivo. El objetivo es analizar la transición de la educación infantil a primaria en la Unión Europea a partir de los aspectos políticos, administrativos y educativos relacionadas con el macro nivel. Se realiza una comparación de esos factores entre las dos etapas educativas dentro y fuera de cada país.

### ***Las tareas implicadas en el proceso fueron:***

**Tarea 1.1.** Búsqueda y revisión del portal web *Eurydice* de la Comisión Europea, donde podemos encontrar información proporcionada por los gobiernos de cada país de la Unión Europea en relación con las características y líneas de actuación de su sistema educativo. Esta información está accesible en inglés y en el idioma propio del país. Además, cuenta con enlaces a la normativa de los países y a las páginas web de los Ministerios de Educación para más información. La muestra de países analizada fue de diez, seleccionados con la finalidad de ofrecer una visión general y representativa del sistema educativo en la Unión Europea.

**Tarea 1.2.** Identificación y búsqueda de las siete categorías de análisis del macro nivel que se analizarían de cada país: la edad a la que se produce la transición, la ratio profesor-alumno, el tipo de agrupamientos de las aulas, la financiación, la responsabilidad institucional, la formación inicial del profesorado y la formación permanente. Este análisis se realiza para las dos etapas que componen esta transición, identificando la información de estas siete categorías en educación infantil y en educación primaria. El proceso de búsqueda de información fue sistemático porque *Eurydice* dispone de un índice detallado para buscar en cada sistema educativo de los países miembros.

**Tarea 1.3.** Análisis del contenido de las categorías analizadas. Se distinguieron dos variables de análisis para el factor de formación inicial del profesorado, analizando, por un lado, la duración de los estudios y, por otro lado, el nivel de estudios que alcanzaban. En el caso de la formación permanente del profesorado se distinguieron cinco variables de análisis: formación obligatoria, incentivos recibidos, cómo se financia, quién la organiza y cuáles son los temas prioritarios para los gobiernos de la Unión Europea. En el caso de esta última variable y debido al número de temas diferentes, el análisis del proceso se realizó mediante el programa de análisis de estadística cualitativa MAXQDA Analytics Pro 2020 (20.2.2). Se realizaron pruebas de consenso entre investigadores sobre las categorías de análisis.

### **Objetivo específico 2:**

El segundo estudio es de carácter cualitativo y se basa en una revisión sistemática de la literatura. El objetivo del artículo es identificar los factores relacionados con la transición de infantil a primaria analizados en las investigaciones publicadas para crear un modelo comprensivo con relación a la transición y los factores que la condicionan.

**Tarea 2.1.** Realización de un análisis de contenido y una síntesis de la literatura reciente utilizando dos bases de datos: Scopus y Web of Science. La selección de los artículos se hizo atendiendo a que fuesen artículos científicos sobre la transición de educación infantil a primaria, publicados entre los años 2016 y 2021, y de carácter empírico. Se realizó a través de una revisión sistemática de la literatura que se dividió en cuatro etapas que identifica el diagrama PRISMA: Identificación, Cribado, Elegibilidad e Incluidos (Moher et al., 2009). Para la gestión de la base de datos de artículos se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley.

**Tarea 2.2.** Análisis de los resultados mediante la codificación de los factores encontrados en los estudios de la muestra. Se utilizó un enfoque inductivo durante el proceso. En primer lugar, se codificaron las variables presentes en los 67 artículos que estaban relacionadas con esta transición (secciones de resultados, discusión y conclusiones). A pesar de este proceso inductivo, a la hora de elaborar nuestro sistema de categorías se tuvieron en cuenta investigaciones previas sobre la transición de la educación primaria a la secundaria. En segundo lugar, se discutió la clasificación entre los investigadores y se analizó la lista final de variables para homogeneizar los términos y garantizar que ninguna de las variables estuviera duplicada. Se utilizó el software

estadístico MAXQDA Analytics Pro 2020 (20.2.2) para la extracción, codificación y limpieza de datos.

### **Objetivo específico 3:**

El tercer estudio parte de la revisión sistemática realizada en la tarea 2.1. En este caso, el objetivo del artículo es describir los métodos utilizados en la investigación sobre la transición de educación infantil a primaria y evaluar qué métodos favorecen la participación de todos los actores implicados.

**Tarea 3.1.** Realizando un enfoque inductivo se analizó el método de los 67 artículos empíricos que formaban la muestra. En primer lugar, analizamos el diseño de este tipo de estudios, que se utilizó como primera aproximación al estudio. En segundo lugar, analizamos las características de la muestra, para conocer el origen geográfico de las mismas, ya que puede aportar información sobre las particularidades que motivan estas investigaciones en cada región. Además, analizamos, por un lado, si se pregunta a todos los agentes implicados y, por otro lado, el tamaño de la muestra. En tercer lugar, analizamos las técnicas de recogida de datos para adultos y para niños, porque nos interesa conocer las técnicas específicas utilizadas en cada uno de ellos. Por último, analizamos las técnicas de análisis de datos utilizadas en estos artículos. Este análisis estará condicionado por la naturaleza de los datos y el tamaño de las muestras. Este es un indicador más a la hora de analizar el método seguido en estos estudios. En este caso, también la extracción, codificación y limpieza de los datos se realizó utilizando el software estadístico MAXQDA Analytics Pro 2022 (22.1.1.).

### **Objetivo específico 4:**

El cuarto estudio parte de la revisión sistemática realizada en la tarea 2.1. En este caso, este estudio sigue un método de análisis documental basado en el análisis de contenido. En este caso, el objetivo del estudio es detectar buenas prácticas para investigar la transición de educación infantil a primaria, y diseñar una propuesta integradora definiendo las fases y los procedimientos a seguir con todos los agentes participantes.

**Tarea 4.1.** Analizar y completar la base de datos de 67 artículos empíricos de la revisión sistemática previa, teniendo en cuenta los estudios de referencia, publicados con poblaciones y muestras en centros educativos españoles por autores de referencia (Argos

et al., 2019; Castro et al., 2012; Castro & Manzanares, 2016; Castro-Pérez & Morales-Ramírez, 2015; Romero-Rodríguez & Moreno-Morilla, 2020).

**Tarea 4.2.** Analizar y detectar buenas prácticas dentro de la literatura científica para investigar la transición en educación infantil, extractando los elementos más novedosos y adecuados, y estructurándolos según el diseño básico de una investigación, proporcionando buenas prácticas para investigar en el campo de la educación infantil y primaria.

**Objetivo específico 5:**

El quinto estudio es de carácter cualitativo, que se basa en el método de análisis de imágenes. El objetivo es detectar los cambios entre las aulas infantil cinco años y primero de primaria, como elemento que afecta a la transición.

**Tarea 5.1.** Análisis y categorización de las imágenes de aulas del último curso de educación infantil y primero de primaria utilizando el software estadístico MAXQDA Analytics Pro 2022 (22.1.1.). El análisis de las imágenes se realizó basándose en una estrategia descriptiva de lo que se detectaba en cada una de las aulas, a través de la codificación, permitiendo establecer una relación de cambios entre las dos etapas, que el alumnado de un mismo centro experimenta en la transición. El análisis detectó variables que ya no se encontraban en las aulas de primaria, otras que eran nuevas en primaria respecto a la etapa de infantil y otras que se mantenían. Estas categorías se discutieron entre los investigadores y se analizó la lista final de variables para homogeneizar los términos y garantizar que ninguna de las variables estuviera duplicada. Se exportaron los datos de MAXQDA Analytics Pro a SPSS y se realizaron estadísticos descriptivos con la finalidad de mejorar la descripción y comparación de las aulas.

**Nota adicional sobre el estudio de caso realizado:**

La tesis se compone de los cinco estudios mencionados anteriormente, pero para la realización de esta tesis se desarrolló un estudio de campo que ha generado una información que se está analizando y se publicará próximamente. Por ello, a continuación, se detallan los procesos de recogida de datos, dado que el objetivo específico 5 se cubre

con información realizada dentro de este estudio de campo. Consideramos fundamental la comprensión del proyecto de investigación en su conjunto y describir así el proyecto general del que forma parte la tesis doctoral.

El objetivo de esta propuesta es detectar los problemas de la transición de educación infantil a la educación primaria e identificar buenas prácticas que favorezcan este proceso de transición teniendo en cuenta a todos los agentes implicados. Para esto, se desarrolló un enfoque metodológico con un diseño mixto que combina el estudio de casos múltiples con un diseño descriptivo longitudinal. En los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, se puso en marcha el proceso que permitía la recogida de datos en centros educativos sobre las experiencias y opiniones de las familias y alumnado que transitan, y el profesorado y las aulas que los acompañan. Este proceso se realizó a través de las tareas que se detallan a continuación:

**Tarea Estudio de Caso - EC01:** Por consideraciones éticas, se solicitó la autorización del estudio al Comité de Ética de la Universidad de León para su realización en los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021. Este permiso garantizaba la adecuación del estudio y del tratamiento riguroso de los datos, así como la confidencialidad de estos y de los sujetos. Se recibió un informe favorable lo que permite pasar al siguiente punto del procedimiento.

**Tarea EC02:** Solicitud de interés inicial a los centros contactando por correo electrónico de forma masiva a 277 centros educativos de infantil y primaria de la comunidad autónoma de Castilla y León. Se les informó del objetivo de la investigación y a los centros interesados, con su consentimiento, se les mencionó en la solicitud dirigida a la Junta de Castilla y León.

**Tarea EC03:** Redacción y envío de la autorización a la Junta de Castilla y León, a la atención del Director General de Innovación y Formación del Profesorado. Una vez recibida la autorización positiva de la Junta de Castilla y León, ellos mismos hicieron llegar el informe a los centros educativos, autorizando la entrada de los investigadores al centro, en el caso de que los centros y los individuos aceptasen la participación en el mismo. De esta forma, la elección final de los centros se hizo a través de muestreo incidental cuyo criterio de selección fue la manifestación de interés en el proyecto.

**Tarea EC04:** Redacción y firma de compromiso de participación en el proyecto durante dos cursos académicos por parte de los centros educativos. Finalmente, fueron ocho centros educativos los participantes, siete de la provincia de León y uno de la provincia de Palencia. Las características de los centros son diversas contando con dos Centros Rurales Agrupados, tres Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de línea 1, un Colegio concertado de línea 1 y dos CEIP de línea 3.

Es en este momento, cuando la situación producida por la pandemia del COVID-19 y las consecuentes medidas de prevención establecidas en los centros educativos en el curso académico posterior, obligó a paralizar el proyecto hasta los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023. Es a partir de aquí cuando volvieron a verificarse los informes favorables previamente conseguidos, y se notificó la puesta en marcha del proyecto de nuevo.

**Tarea EC05:** Elaboración y envío del consentimiento informado de los tutores legales del alumnado para participar en el proyecto. Se entregó por medio de los tutores de los centros un sobre impreso a las familias de cada alumno de infantil cinco años de los centros participantes, con la finalidad de contar los objetivos del proyecto; el procedimiento, dejando claro que el alumnado sería grabado en vídeo durante la entrevista por necesidades de la investigación; el tratamiento de los datos; y solicitar o no la participación del menor a su cargo en el proyecto.

**Tarea EC06:** Solicitud y registro del Proyecto Educativo de Centro y de la Programación General Anual que nos permitiese conocer las condiciones contextuales, socioeducativas y los proyectos que llevan a cabo, para conocer si alguno guarda relación con la transición de educación infantil a primaria.

**Tarea EC07:** Elaboración, validación y prueba piloto del cuestionario que se utilizó como instrumento para la recogida de datos de las familias. Por lo tanto, la técnica empleada para la recogida de información de las familias fue la encuesta. Se elaboraron para este estudio dos cuestionarios, el primero destinado a las familias del alumnado de cinco años de educación infantil y el segundo a las familias con niños en primero de educación primaria.

**Tarea EC08:** Elaboración y validación de un guion para la recogida de datos del profesorado de infantil y de primaria, ya que la técnica de recogida de información para el trabajo con los maestros fue el grupo de discusión.

**Tarea EC09:** Elaboración y validación del guion empleado con el alumnado en las entrevistas y el material tangible que se les proporcionó para la realización de un dibujo-conversación. En este caso, la validación por parte de profesorado de educación infantil, además de especialistas académicos, fue fundamental para garantizar que el vocabulario empleado fuese comprendido por el alumnado.

**Tarea EC10:** Organización y gestión temporal de las fechas para la primera recogida de datos que exigía el planteamiento longitudinal durante el curso académico 2021/2022. Esta organización implicó un contacto directo con los centros en cuanto a elección de fechas y resolución de dudas, que implicaban: la entrega y recogida de las autorizaciones con el consentimiento de los tutores del alumnado, la realización de los grupos de discusión con el profesorado de educación infantil, la entrada en el aula con el alumnado y la entrega de enlaces de los cuestionarios a las familias.

**Tarea EC11:** Elaboración y diseño de una actividad inicial para tratar con el alumnado al entrar en el aula y que establezcan un acercamiento a la investigadora, previo a la recogida de datos, fundamental para trabajar con alumnado de esta edad.

**Tarea EC12:** Realización de los grupos de discusión del profesorado de infantil en los ocho centros participantes. En algunos casos se realizaron de forma online y en otros casos de forma presencial.

**Tarea EC13:** Proceso de recogida de datos con el alumnado, empezando por la puesta en práctica de una actividad de acercamiento a ellos, para facilitar la comunicación entre entrevistador-entrevistado y facilitar el *rapport* de la entrevista. Posteriormente, se realizaron las entrevistas en parejas o tríos (grabadas en video), un dibujo-conversación y asamblea grupal (grupo de discusión) con el alumnado de infantil cinco años. Es fundamental en este momento, el consentimiento informado del alumnado que participa. Conseguir el consentimiento por parte de los tutores legales de los alumnos de la participación de los pequeños en el estudio no posibilita, por sí mismo, desde el enfoque en el que nos apoyamos, la participación de este en el estudio. Es necesario que cada niño y niña permite y autorice el proceso de entrevista, teniendo claro que puede decir que no.

**Tarea EC14:** Observación y registro fotográfico de las 17 aulas de infantil cinco años que se han visitado para realizar la recogida de datos (de las cuales siete eran multinivel). Las fotografías se realizaron por parte de la investigadora y sin la presencia de los alumnos para no distorsionar la visión del espacio para su posterior análisis (este es un contenido ya analizado, utilizado en la elaboración del objetivo específico 5 de esta tesis doctoral).

**Tarea EC15:** Envío de encuestas a las familias a través de los tutores. En su mayoría fueron de forma online a través de Google Forms, en algunos casos por las condiciones de las familias el propio centro recomendaba la entrega del cuestionario en papel. En estos casos se adjuntaba un sobre para que una vez cubierto el cuestionario, de forma privada se pudiese entregar de nuevo a los tutores, que se lo harían llegar a los investigadores.

Una vez finalizada la primera fase de recogida de datos, la segunda fase se inició en noviembre-enero del 2022/2023. Y comenzará siguiendo los mismos puntos desde la Tarea EC10 a las EC14, pero en este caso en la etapa de educación primaria.

Finalmente, el método planteado permitió recoger datos de la siguiente muestra: ocho centros educativos, 38 profesores de educación infantil, 24 profesores de educación primaria, 140 familias, 190 alumnos. En el apartado de *Prospectiva y futuras líneas de investigación* se detallan las publicaciones que se realizarán con la información ya obtenida, detallada en este apartado.

# 4|Resultados



***Estudio 1. Comparative Analysis of the  
Transition from Early Childhood Education to  
Primary Education: Factors Affecting  
Continuity between Stages***

**Año:** 2021

**Tipo de publicación:** artículo

**Revista:** European Journal of Educational Research

**Autores:** Alba González-Moreira, Camino Ferreira y Javier Vidal

**Factor de impacto:** 0.31 – Q3 Scimago Journal & Country Rank (2021).

**DOI:** <http://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>



## ***Estudio 2. A Journey to Primary Education: A Systematic Review of Factors Affecting the Transition from Early Childhood Education to Primary Education***

**Año:** en fase de evaluación – 2022

**Tipo de publicación:** artículo

**Autores:** Alba González-Moreira, Camino Ferreira y Javier Vidal

### **Resumen:**

La transición de la educación infantil a la educación primaria es, en muchos países, el inicio de la educación obligatoria. Esto ha hecho que gran parte de la investigación sobre esta transición se haya centrado en aspectos académicos como la alfabetización o la competencia lógico-matemática. Las líneas de investigación han cambiado y en los últimos años se han analizado aspectos muy diversos relacionados con la transición. Estas investigaciones suelen realizarse analizando en profundidad uno o varios aspectos relacionados con la transición, pero no ofrecen una visión general del problema. El objetivo de este estudio es reunir todos los factores que se han estudiado sobre esta transición y lograr una visión de conjunto. Se realizó un análisis de contenido a través de una revisión sistemática de la literatura con una selección de artículos empíricos publicados entre los años 2016 y 2021 en las bases de datos Scopus y Web of Science. Los resultados han dado lugar a un modelo en el que más de 300 variables se agrupan en 29 grupos y, a su vez, en un contexto académico y otro no académico. Aunque el mayor número de variables estudiadas se encuentran en el contexto académico, el 67% de los artículos consideran ambos contextos. Los resultados aportan una visión general de esta transición. Los agentes implicados, así como las políticas educativas, deben considerar la complejidad de este proceso y todos los factores que intervienen en él, ya que una adecuada adaptación al sistema educativo en sus primeras etapas contribuirá al éxito en etapas posteriores. También será una fuente de información para diseñar acciones que mejoren el éxito de los alumnos en el sistema escolar



***Estudio 3. Review on Research Methods for  
Studying Transition from Early Childhood  
Education to Primary Education***

**Año:** 2023

**Tipo de publicación:** artículo

**Revista:** Education Science

**Autores:** Alba González-Moreira, Camino Ferreira y Javier Vidal

**Factor de impacto:** 0.52 – Q2 Scimago Journal & Country Rank (2021). Categoría de Educación.

**DOI:** <https://doi.org/10.3390/educsci13030254>



***Estudio 4. Diseño de una metodología integradora para investigar la transición de educación infantil a primaria***

**Año:** 2023 (aceptado para publicación)

**Tipo de publicación:** capítulo de libro

**Editorial:** Dykinson

**Autores:** Alba González-Moreira, Camino Ferreira y Javier Vidal

**Índice de calidad:** Q1 Ranking General SPI (Scholarly Publishers Indicators)



## ***Estudio 5. La organización del espacio escolar en educación infantil y primaria: el aula como elemento clave en la transición.***

**Año:** 2023 (en prensa- aceptado el 4 de mayo de 2023)

**Tipo de publicación:** artículo

**Editorial:** Aula Abierta

### **Resumen:**

La transición del alumnado de educación infantil a primaria puede ser una oportunidad o una experiencia negativa que se arrastra durante la etapa obligatoria. Uno de los cambios durante este proceso es el aula, que condiciona la metodología y el tipo de aprendizaje que se lleva a cabo en ella. El objetivo de este artículo es detectar los cambios entre las aulas del último curso de educación infantil y primero de primaria como elemento que afecta a la transición. El método de la investigación es de corte cualitativo que combina el estudio de casos múltiples con un diseño descriptivo longitudinal, a través de un método de análisis de imágenes, utilizando la fotografía como método de observación etnográfica. La muestra está formada por 17 aulas de educación infantil de cinco años y 17 aulas de primero de educación primaria. Las 34 aulas están distribuidas en ocho centros. El estudio se lleva a cabo en ocho centros educativos: siete de la provincia de León y uno de la provincia de Palencia. Se observaron las aulas y se realizaron registros fotográficos que permitieron el análisis de los datos. Las imágenes son tomadas por la investigadora en el último trimestre del curso académico 2021-22 y entre el primer y segundo trimestre del 2022-23. El análisis de los datos se hizo en una primera fase, con el programa de estadística cualitativa Analytics Pro 2022 (22.1.1.), elaborando ocho categorías de análisis de forma inductiva, que permitió detectar y clasificar las variables observadas en cada aula. En una segunda fase, se exportaron los datos al software IBM SPSS Statistic v.26. con estadísticos descriptivos y la prueba de chi-cuadrado para comprobar la asociación entre las variables analizadas. Los resultados aportados mostraron diferencias entre las aulas de infantil y primaria dentro de los centros analizados y similitudes entre las aulas de cada etapa. Se concluye que existe una falta de continuidad entre las aulas de infantil y de primaria que no facilita la transición entre dichas etapas.



# **5|Conclusiones**



En este apartado se exponen las conclusiones de las investigaciones que conforman esta tesis doctoral. Estas conclusiones muestran una visión global de la transición entre educación infantil y primaria, empezando por un análisis del macro nivel en la Unión Europea, la identificación de factores analizados en las investigaciones científicas, los métodos de investigación que se utilizan en este campo y las buenas prácticas asociadas a ellos, así como un análisis de las diferencias entre las aulas de la transición.

Partiendo del objetivo general de la tesis, podemos decir que la transición a la educación obligatoria no es un momento homogéneo en todos los sistemas educativos europeos, pero sí hay variables en países del norte de Europa que pueden estar beneficiando el paso entre educación infantil y la educación primaria, como pueden ser la menor ratio profesor/alumno. El proceso de transición implica a muchas variables tanto dentro como fuera del contexto educativo, que pueden condicionar la adaptación al sistema obligatorio y, por ende, al éxito educativo del alumnado. Detectarlas y tenerlas presentes en un modelo globalizado y comprensivo es fundamental para las instituciones educativas y para establecer protocolos y planes de transición. En cuanto a las investigaciones en el campo de la transición, encontramos elementos que permiten mejorar las actuaciones de la investigación en este campo, y se proporcionan indicaciones claras y detalladas de los procedimientos a seguir para la replicabilidad de estudios de transición. Esto permitirá detectar y concretar posibles variables implicadas en el proceso y propias del contexto específico de algunos centros. Por último, se evidencia que el espacio del aula actúa como una de las variables de discontinuidad entre etapas, y que debe estar dentro de los acuerdos de coordinación entre etapas.

De manera detallada se exponen las conclusiones derivadas de los objetivos específicos:

En primer lugar, que no existe un modelo común para abordar esta transición en la Unión Europea, pero sí se dan diferentes realidades en los conceptos del macro nivel de cada país, que está fomentando distintos escenarios de transición, como, por ejemplo: la gratuidad de la etapa de infantil, las tasas de matrícula previas a primaria, la independencia de los centros, la ratio profesor/alumno, el establecer *cursos puente* o la formación permanente del profesorado de ambas etapas. Se diferencian dos bloques de

países con características comunes, por un lado, el grupo de países que mayoritariamente están al norte de la Unión Europea, según el mapa político actual, (Finlandia, Suecia, Noruega, Dinamarca, Países Bajos) y, por otro los de la mitad/sur (España, Portugal, Italia, Francia y Alemania). La educación obligatoria en la mayoría de los países europeos empieza en la educación primaria, a los seis años. Pero a pesar de no ser obligatoria, el último año de educación infantil tiene un nivel de asistencia tan alto en toda la Unión Europea que esto no está suponiendo un problema para la transición entre etapas, además de ser gratuito. Esto mismo ocurre con la administración que es responsable de cada una de las etapas, el nivel de independencia de las escuelas o la ratio profesor/alumno, puesto que ninguno son factores que estén suponiendo una discontinuidad entre etapas. Sin embargo, sí es cierto que, por ejemplo, se detecta en los países del norte una mayor independencia de los centros y una ratio profesor/alumno menor respecto a los países del sur de la Unión Europea. Ninguna de estas diferencias supone un motivo de discontinuidad entre etapas, pero sí son una diferencia entre países que está afectando negativamente al alumnado que transita en los países del sur de la Unión Europea, por la falta de atención individualizada que supone un profesor para 25-27 alumnos o la falta de independencia para adaptar estrategias a las necesidades específicas del centro. Además, los países del norte de la Unión Europea muestran más sensibilización con la transición mencionándola explícitamente en sus políticas y cuidándola incluso diseñando un curso de transición entre estas dos etapas como ocurre en Finlandia, Suecia, Dinamarca, y también en Alemania (bloque sur), el cual establece este *curso puente*. Como uno de los aspectos detectados en pocos de los países, y que aportarían ventajas al proceso de transición, se encuentra la flexibilidad para formar grupos mixtos de edad, que es más habitual en algunos países del bloque norte.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, por un lado, el nivel de la titulación que se les exige es habitualmente el mismo; por otro lado, para el 40% de los países analizados la duración de la formación es la misma para el profesorado de infantil y de primaria. Tanto para el nivel como para la duración de los estudios, cuando no son los mismos, la formación en la etapa de primaria requiere más formación o más duración en años. En cuanto a la formación permanente, no todos los países la consideran obligatoria, y los gobiernos de estos países del norte de la Unión Europea mencionan que se trata de una cuestión de motivación para actualizar y renovar conocimientos, así como el bienestar profesional no parece estar tan relacionado con los incentivos, como en el

bloque sur, donde es más común recibir incentivos. Estos incentivos comunes en el sur de la Unión Europea son económicos, de movilidad o de compensación en días de trabajo. En cuanto a los temas prioritarios en los que se forman, la transición entre educación infantil y primaria no es un tema prioritario en casi ningún país. Esto sigue provocando la falta de acuerdo y colaboración entre el profesorado de las dos etapas.

En segundo lugar, el conjunto de variables que pueden influir en la transición entre las etapas de infantil y primaria se pueden dividir en variables que pertenecen al contexto académico y las que pertenecen al contexto no académico. Es cierto que el contexto académico es el más estudiado en esta transición y, sin embargo, este es un proceso complejo donde entran en juego muchas de estas variables a la vez, y que pertenecen al contexto no académico. Dentro del contexto académico, se han estudiado los factores políticos (sociedad, tiempo, ratio profesor/alumno), educativos (escuela, profesores, compañeros), familiares (opinión, implicación, apoyo a los padres, género, estrés, elección de centro de primaria) y del alumno (comportamiento, sentimientos, características de los alumnos, opiniones/experiencias). En cuanto al contexto no académico, se detectan factores familiares (características de los padres, estructura familiar) e individuales (comportamiento, problemas de salud, trastornos o síndromes, sexo, personalidad, intereses, bienestar, nivel de desarrollo). Cualquier propuesta de transición que se base únicamente en aspectos académicos o únicamente comportamentales no está cubriendo la transición de manera integral, ya que es importante establecer una visión general de ambos contextos para ayudar al alumnado.

En tercer lugar, esta tesis doctoral ha puesto de manifiesto la complejidad de abordar el proceso de transición entre infantil y primaria. Este conjunto de variables ha permitido unificar las variables en un mismo estudio y que se puedan utilizar como herramienta de apoyo para establecer medidas de transición, o detectar posibles problemas de transición a través del modelo. Las políticas educativas y sociales deben tener en cuenta la complejidad de este proceso y garantizar medidas que permitan llevar a cabo una transición cuidadosa y continua, que pasa necesariamente por atender también la parte no académica. Todo ello conllevará cambios efectivos en las etapas obligatorias.

En cuarto lugar, extraemos que es habitual en los estudios de transición que los diseños de investigación más comunes sean los estudios de caso y los estudios

longitudinales, ya que, por un lado, está la necesidad de conocer la realidad y particularidades de una escuela o de una región y, por otro lado, la propia definición de transición, que implica un proceso temporal que justifica el carácter longitudinal de los estudios. Pero las muestras seleccionadas, no siempre permiten conocer una realidad ajustada de transición, porque no siempre cuentan con todos los agentes participantes, olvidando en muchas ocasiones a los propios alumnos. El desarrollo de los estudios sobre la infancia en todos los ámbitos y el movimiento a favor de los derechos del niño han puesto en valor la importancia de incorporar y respetar la perspectiva de los niños en la investigación, así como en la vida cotidiana. El concepto y la importancia social que se le da a la infancia ha cambiado mucho en los últimos años. Esta situación también se ha reflejado en la investigación de la transición, donde se observa una presencia típica del discurso centrado en los adultos, focalizado en compartir sus experiencias, opiniones o percepciones; mientras que en el caso de los niños se centró en conocer sus cualidades, competencias y habilidades. El contar con alumnado en las muestras para estudiar la transición se vuelve una buena práctica indispensable en estas investigaciones, sin aislarlos por disponer de un básico desarrollo lingüístico, cuando para un alumno de cinco o seis años con un desarrollo lingüístico normativo, eso sería una limitación del proceso, de la técnica o del instrumento de recogida de datos. El diseño investigador dispone de herramientas creativas, que permiten involucrar a los niños en la investigación y en las decisiones y acciones que les afectan. Pero, aun así, en muchas ocasiones la investigación actual sigue centrándose únicamente en técnicas de recogida de datos basadas en pruebas que miden parámetros académicos o de comportamiento, que pretenden predecir la transición de los alumnos a nivel académico o de rendimiento. Este tipo de medición apoya la teoría de que es el alumno el que debe estar preparado para la escuela, y no la escuela la que debe estar preparada para el alumno. Debe tenerse en cuenta en este caso la importancia de la escuela como estrategia de equidad educativa y cohesión social, siendo la adaptación a la educación obligatoria un mecanismo imprescindible para la equidad del alumnado. Los estudios que incluyen en su muestra al alumnado deben tener en cuenta también distintas técnicas para conocer su opinión, percepción y experiencia en la transición, consiguiendo triangular la información y, a su vez, completarla con la de otros agentes (familias y profesores). En cualquier caso, es fundamental en el proceso conocer lo que el alumnado espera encontrar en primaria, sus emociones, sus miedos, sus expectativas y posteriormente cómo ha vivido el proceso. Esta parte es tan fundamental

y necesaria como comprender el contexto en el que se desarrollan sus propias habilidades académicas.

En quinto lugar, en las investigaciones sobre transición que implican a alumnado se han detectado carencias en cuanto a la información sobre las necesidades en el trato con los niños, el proceso de confianza para iniciar la recogida de datos, y los aspectos éticos más importantes de este tipo de investigación. Las cuestiones éticas adquieren una importancia crítica en los estudios en los que participan estudiantes de tan corta edad. Los tutores legales de los alumnos deben autorizar su participación en cada estudio. Estos aspectos legales no siempre se mencionan en la investigación de forma detallada y explícita. Dentro de este tipo de método de investigación, hay una parte ética fundamental que tiene que ver con la aceptación del alumnado a participar en la entrevista. Como adultos y desde una visión adulto-céntrica, podemos llegar a creer que sólo necesitamos las autorizaciones legales pertinentes para grabar y entrevistar al niño, olvidando preguntarle si quiere hablar con nosotros o si aceptan ser grabados. Por supuesto, asegurándose de que tenga clara la opción de decir que no. Todo este proceso ético de respeto está implícito en contar con los alumnos de forma respetuosa e inclusiva dentro de la investigación y debe incluirse en el método de investigación que sigan los estudios.

En sexto lugar, evidenciamos la importancia de la elaboración de un proyecto para investigar la transición que ponga en valor a la opinión de todos los agentes que forman parte del fenómeno de estudio, que establezca protocolos de actuación para el procedimiento de permisos, procedimientos y preparación del material, pero también de estrategias para proceder en el trato directo con el alumnado. Además, este proyecto debe de establecer estrategias especialmente preparadas para los alumnos, donde se permita la triangulación de casos (unidades de análisis), de sujetos (profesorado, familias y alumnado) y métodos (encuestas, entrevistas y análisis de imágenes), lo que permite analizar un mismo fenómeno a través de varias aproximaciones. Es esta aproximación a las características individuales de cada centro y de las necesidades particulares de su población, lo que permitirá adaptar los planes de transición a sus necesidades concretas.

En séptimo, y último lugar, exponemos que el espacio del aula está actuando como uno de los factores de discontinuidad en la transición. Con el paso a primaria se reducen el número de ambientes diferentes dentro del aula, es más habitual encontrar una

distribución de las mesas de forma individual, lo que indica una metodología de trabajo más pasiva, y con más tiempo sentados en las mesas. Las referencias al juego dentro del aula desaparecen en ocasiones por completo o se reducen de forma drástica. La decoración se vuelve más independiente del aprendizaje globalizado y se centra más en las normas ortográficas o de ayuda para la escritura y las matemáticas, y con importantes alusiones a las normas de comportamiento. En general, el tipo de aula entendida como los ambientes que hay en ella, la distribución o los materiales que presenta, dependen más de la etapa a la que pertenece el aula que al proyecto de centro. Esto supone un problema para la transición, ya que el alumnado de cada centro encontrará aulas muy diferentes en el cambio de curso, considerando el aula como un elemento de discontinuidad en esta transición. Esto limita las actividades lúdicas del alumnado, su percepción del entorno, e incluso la propia metodología empleada para el aprendizaje, donde el juego pierde su representatividad en el aula. En los centros educativos, el espacio del aula de infantil cinco años y de primero de primaria debe empezar a contemplarse como elemento clave en la coordinación entre el profesorado de ambas etapas, siendo este un punto indispensable en la elaboración de planes efectivos de transición.

# **6 | Limitaciones y prospectiva**



## 6.1. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de esta tesis doctoral están detalladas en cada uno de los estudios, además se detallan a continuación las limitaciones propias del estudio de caso realizado.

Por un lado, la selección de los centros se hizo a través de muestreo incidental cuyo criterio de selección fue la manifestación de interés en el proyecto, esto sesga los resultados, pero el fenómeno analizado depende en gran parte de la experiencia de cada centro escolar. Por ello, es necesaria la participación de diferentes centros que estén sensibilizados con el problema de investigación y ya hayan reflexionado o intervenido en el mismo.

Por otro lado, se trata de una muestra reducida, propia del tipo de método utilizado en el proyecto y poco homogénea en cuanto a características de los centros. Sin embargo, cubre distintas realidades poco estudiadas en cuanto a la transición como son los Colegios Rurales Agrupados. Este proyecto no pretende generalizar los datos a la realidad educativa de toda España, pero la complejidad de acceso a la muestra y el proceso de recogida de datos con los niños, no permiten otras características. Por esto asumimos que estas limitaciones exigen ser muy prudentes para la generalización o las implicaciones de los resultados, no obstante, es necesaria la replicabilidad de estudios como este que permitan conocer las realidades de otros contextos sociales y educativos.

## 6.2. Prospectiva y futuras líneas de investigación

Tal y como se describió en el apartado de *Método*, se hizo una recogida de información durante los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023. Esta información se está analizando en la actualidad con el objetivo de elaborar tres estudios, con los siguientes objetivos:

- **Analizar y comparar las opiniones y experiencias del alumnado que transitan de educación infantil a educación primaria, antes y después de esta transición.**

Para esto se utilizará la información obtenida mediante la tarea EC13 (ver apartado de *Método*).

- **Analizar y comparar las opiniones y experiencias de las familias del alumnado que transitan de educación infantil a educación primaria, antes y después de esta transición.**

Para esto se utilizará la información obtenida mediante la tarea EC15 (ver apartado de *Método*).

- **Analizar y comparar las opiniones y experiencias del profesorado de educación infantil y de educación primaria respecto a la transición de educación infantil a educación primaria.**

Para esto se utilizará la información obtenida mediante la tarea EC12 (ver apartado de *Método*).

Además de los tres artículos mencionados en este apartado, se prevé continuar con esta línea de investigación que permita abordar los siguientes objetivos:

- Diseñar planes de actuación específicos en los centros educativos partiendo de sus características y necesidades, atendiendo a la singularidad de cada centro y a sus necesidades, puntos fuertes y puntos débiles.
- Diseñar una formación permanente del profesorado para la mejora de proceso de transición, con sensibilización del proceso, estrategias de coordinación entre el profesorado y buenas prácticas.
- Analizar en profundidad el proceso de transición del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ya diagnosticado, o en seguimiento para posibles diagnósticos durante la etapa de primaria.

# **7 | Referencias Bibliográficas**



- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Antoniazzi, D., Snow, P., & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244–252. <https://doi.org/10.3109/17549500903104447>
- Argos, J., Ezquerra, P., & Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XXI*, 14(1), 135–156.
- Argos, J., Ezquerra, P., & Castro Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. LA MURALLA S.A.
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596–1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., de Andrade, F. M., & de Castro, D. L. (2020). School segregation and education inequalities at the start of schooling in Brazil. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 18(4), 77–96. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.003>
- Cameron, C. A., Pinto, G., Hunt, A. K., & Léger, P. D. (2016). Emerging literacy during ‘Day in the Life’ in the transition to school. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1476–1490. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1105800>
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34–49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectiva de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537–552. <https://revistadepedagogia.org/lxx/no-253/la-transicion-entre-la-escuela-de-educacion-infantil-y-la-de-educacion-primaria-perspectivas-de-ninos-familias-y-profesorado/101400010264/>
- Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2018). Deepening the transition between childhood education and primary education: the perspective of families and teachers. *Teoría de La*

*Educación*, 30(1), 217–240.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301217240>

- Castro, A., & Manzanares, N. del M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923–941. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47004](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004)
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerria Muñoz, M. P., & Argos González, J. (2017). *Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil*. Editorial Universidad Cantabria.
- Castro-Pérez, M., & Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Cubillos Padilla, D., Borjas, M., & Rodríguez Torres, J. (2017). La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 30(30), 10. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.20130>
- Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B. T., Zaidman-Zait, A., & Norman, N. (2017). The transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing: Administrator perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 131–140. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw067>
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (Eds.). (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). *Families and Transition to School*. Springer.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting School: What do the children say? *Early Child Development and CARE*, 159, 107–119.
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of learning: a resource to support effective transition to school and school age care*.
- Dockett, S., & Perry, B. (2021a). Professional linkages at the transition to school: Boundaries and linked ecologies. *Policy Futures in Education*, 19(4), 459–477. <https://doi.org/10.1177/1478210320973116>
- Dockett, S., & Perry, B. (2021b). Professional linkages at the transition to school: Boundaries and linked ecologies. *Policy Futures in Education*, 19(4), 459–477. <https://doi.org/10.1177/1478210320973116>

- Dunham, A., Skouteris, H., Nolan, A., Edwards, S., & Small, J. (2016). A Cooperative Pedagogical Program Linking Preschool and Foundation Teachers: A Pilot Study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 66–75.  
<https://doi.org/10.1177/183693911604100309>
- Egilsson, B. R., Einarsdóttir, J., & Dockett, S. (2021). Parental Experiences of Belonging within the Preschool Community. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 31–47. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00281-z>
- Eurostat. (2023, April 15). *Data Browser. Pupils from age 3 to the starting age of compulsory education at primary level*. European Commission.  
[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ\\_uae\\_enra22/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_enra22/default/table?lang=en)
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*.
- Fumero Pérez, A. (2016). *Formación permanente de los maestros para la transición educativa y continuidad de desarrollo de los niños y niñas de preescolar a primer grado*. Universidad de Oriente.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12–17.
- Gassó, A. (2004). *La educación infantil: Métodos, técnicas y organización*. CEAC.
- Hamerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 80–96.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412035>
- He, V. Y., Nutton, G., Graham, A., Hirschausen, L., & Su, J.-Y. (2021). Pathways to school success: Self-regulation and executive function, preschool attendance and early academic achievement of Aboriginal and non-Aboriginal children in Australia's Northern Territory. *PLoS ONE*, 16(November).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259857>
- Hugo, K., McNamara, K., Sheldon, K., Moulton, F., Lawrence, K., Forbes, C., Martin, N., & Miller, M. G. (2018). Developing a Blueprint for Action on the Transition to School: Implementation of an Action Research Project Within a Preschool Community. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 241–257.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-018-0220-1>

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022, February 22). *Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España.  
[https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925953043&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888)
- Karila, K., & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years, 34*(4), 377–391.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Korucu, I., & Schmitt, S. A. (2020). Continuity and change in the home environment: Associations with school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 97–107.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.002>
- Lehrer, J., Bigras, N., & Laurin, I. (2017). Preparing children and families for the transition to school\_ the role of early childhood educators. *International Journal of Transitions in Childhood, 10*, 3–23.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). Transition from kindergarten to school – A Systematic Review. In *Knowledge centre for education*.  
<https://www.uis.no/nb/forskning/kunnskapscenter-for-utdanning>
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 225–237.  
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00028-0)
- López, M. C. (2021a). Indicadores del lenguaje corporal. In *Diagnóstico del abuso sexual en niñas y niños menores de 5 años* (pp. 153–166). MAIPUE.
- López, M. C. (2021b). Indicadores del lenguaje verbal. In *Diagnóstico del abuso sexual en niñas y niños menores de 5 años* (pp. 125–148). MAIPUE.
- Margetts, K. (2002). Transition to school — complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal, 10*(2), 103–114.  
<https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*, 36–44.
- McDermott, P., Watkins, M., Rovine, M., & Rikoon, S. (2014). Informing Context and Change in Young Children's Sociobehavioral Development – The National Adjustment

- Scales for Early Transition in Schooling (ASETS). *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 255–267.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0650-9>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62, 1006–1012. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>
- Paniagua, G. (2009). El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso. *Participación Educativa*, 12, 20–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105435>
- Peters, S., & Roberts, J. (2015). Transitions from early childhood education to primary school: An interview with Sally Peters. *Set: Research Information for Teachers*, 2, 3–8.
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P., & Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417–426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., & Logan, J. A. R. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer Relationships Across the Preschool to School Transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825–842. <https://doi.org/10.1080/10409280903329013>
- Rademacher, A. (2022). The Longitudinal Influence of Self-Regulation on School Performance and Behavior Problems From Preschool to Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>
- Reisberg, K., Riso, E. M., & Jürimäe, J. (2020). Associations between physical activity, body composition, and physical fitness in the transition from preschool to school. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 30(11), 2251–2263. <https://doi.org/10.1111/sms.13784>

- Rimm-kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147–166.
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2017). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>
- Rodríguez, C., & De los Reyes, J. L. (Eds.). (2021). De la beneficencia a la educación: antecedentes y premisas de la educación infantil actual. In *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 21–57). Horsori Editorial, S.L.
- Rodríguez, C., & de los Reyes, J. L. (2021). *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil*. Horsori Editorial, S.L.
- Romero-Rodríguez, S., & Moreno-Morilla, C. (2020). Necesidades de orientación en la transición a Educación Primaria: una mirada desde la vivencia en los espacios de alfabetización. In E. García-Jiménez & F. Guzmán-Simón (Eds.), *La alfabetización para un cambio social. Un enfoque desde los Nuevos Estudios de Literacidad* (pp. 161–175). Octaedro- Universidad.
- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2020). School readiness—what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education, 1*–16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., & Rico-Gómez, M. L. (2021). Gamification and transmedia in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. *Heliyon, 7*(6), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07374>
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., & Tuncer, N. (2016). Turkish Preschool Children's Perceptions and Expectations Related to 1st-Grade Education. *Childhood Education, 92*(2), 149–154. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150754>
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T. G., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters, 90*(1), 45–56.
- Smith-Adcock, S., Leite, W., Kaya, Y., & Amatea, E. (2019). A Model of Parenting Risk and Resilience, Social-Emotional Readiness, and Reading Achievement in Kindergarten Children from Low-Income Families Model. *Journal of Child and Family Studies, 28*(10), 2826–2841. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01462-0>

- Snow, K. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Consideration. *Early Education and Development, 17*(1), 7–41.  
[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2)
- Stein, K., Veisson, M., Õun, T., & Tammemäe, T. (2018). Estonian preschool teachers' views on supporting children's school readiness. *Education 3-13, 47*(8), 920–932.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1539113>
- Suntheimer, N. M., & Wolf, S. (2020). Cumulative risk, teacher-child closeness, executive function and early academic skills in kindergarten children. *Journal of School Psychology, 78*, 23–37. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.005>
- Susinos Rada, T., Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas.* (T. Susinos Rada, N. Ceballos López, & Á. Saiz Linares, Eds.). La Muralla, S.A. .
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa. Revista Del Consejo Escolar Del Estado., 3*(5), 131–137. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20206/19/1>
- ten Braak, D., Størksen, I., Idsoe, T., & McClelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of Applied Developmental Psychology, 65*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101064>
- Urbina-Garcia, A. (2020). An Intervention Programme to Facilitate the Preschool Transition in Mexico. *Frontiers in Education, 5*(95). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00095>
- Velten, K. (2021). Self-efficacy experiences in day care and primary school from the children's perspective: A starting point for the reflection of didactic and methodological competences of adult educators. *Journal of Early Childhood Research.*  
<https://doi.org/10.1177/1476718X211051192>
- Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education, 28*(3), 262–276.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Wallis, J., & Dockett, S. (2015). Stakeholders, networks and links in early childhood policy: Network analysis and the Transition to School: Position Statement. *Contemporary Issues in Early Childhood, 16*(4), 339–354. <https://doi.org/10.1177/1463949115616323>
- Wilders, C., & Levy, R. (2021). 'I don't really like the thing what you do, I like it more because you get the stickers': the impact of rules and rewards on children's transition

experiences. *International Journal of Early Years Education*, 29(4), 391–404.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1759401>

Zambrana, I. M., Ogden, T., & Zachrisson, H. D. (2020). Can Pre-Academic Activities in Norway's Early Childhood Education and Care Program Boost Later Academic Achievements in Preschoolers at Risk? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 440–456. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577751>

# |Anexos



**ANEXO I: Carta de aceptación del estudio 4.**



Desde la Secretaría Técnica del I Congreso Internacional de Educación, Innovación y Transferencia del conocimiento (EDUEMER 2023) certificamos que:

La autoría:

- Alba González-Moreira (España). Universidad de León.

Han presentado el trabajo titulado **"DISEÑO DE UNA METODOLOGÍA INTEGRADORA PARA INVESTIGAR LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA"** como ponencia al Congreso. Ha sido evaluado favorablemente por el Comité de revisión del I Congreso Internacional de Educación, Innovación y Transferencia del conocimiento (EDUEMER 2023), mediante doble ciego.

Será posteriormente publicado como capítulo de libro formando parte de un monográfico bajo la Editorial Dykinson

Y para que conste a los efectos oportunos, se expide el presente certificado.

Sevilla a 27 de abril de 2023

  
Secretaría Técnica Eduemer 2023

