

La transición entre grupos multiedad en etapas escolares: una aproximación etnográfica a procesos de acompañamiento integral

Aritz Goñi Goikoetxea

Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

aritz.g@edu.uned.es

 0000-0002-0188-793X



© del autor

Recibido: 30/12/2024

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: GOÑI GOIKOETXEA, A. (2025). La transición entre grupos multiedad en etapas escolares: una aproximación etnográfica a procesos de acompañamiento integral. *Educar*, 61(2), 413-426. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2368>>

Resumen

Las transiciones en el ámbito escolar suponen un periodo crucial en la vida de los estudiantes, no exento de retos e incertidumbres. El presente estudio aborda al respecto un análisis sobre cómo son planteados los procesos de transición en algunas experiencias alternativas y la función que asumen los docentes en su acompañamiento. De forma más específica, se ahonda en la progresividad con la que se desarrollan los cambios de grupo y/o de etapa desde una perspectiva práctica, en el marco de una investigación etnográfica desarrollada en cinco centros educativos que comparten un planteamiento común en cuanto al modo de conformar grupos de alumnado multiedad. Proponen en ese sentido una organización espacial y temporal flexible, la cual posibilita que los periodos de adaptación se adecúen a las necesidades de cada alumno respetando su propio ritmo evolutivo. En consecuencia, se abre una reflexión sobre cuán importante resulta que las fases de transición sean acompañadas mediante una atención integral y personalizada que cuide el proceso vital de niños y jóvenes en su propia singularidad, de manera que puedan sentirse seguros y reconocidos a la hora de afrontar los sucesivos cambios de grupo y de espacio de referencia a lo largo del recorrido escolar.

Palabras clave: transiciones escolares; progresividad; convivencia interedades; acompañamiento integral; etnografía

Resum. *La transició entre grups multiedat en etapes escolars: una aproximació etnogràfica a processos d'acompanyament integral*

Les transicions en l'àmbit escolar suposen un període crucial en la vida dels estudiants que no està exempt de reptes ni d'incerteses. L'estudi presentat aborda, respecte a aquesta qüestió, una anàlisi sobre com són plantejats els processos de transició en algunes experiències alternatives i la funció que assumeixen els docents en l'acompanyament d'aquest període. De manera més específica, s'aprofundeix en la progressivitat amb què es desenvolupen els canvis de grup i/o d'etapa des d'una perspectiva pràctica, en el marc d'una

investigació etnogràfica desenvolupada a cinc centres educatius que comparteixen un plantejament comú quant a la manera de conformar grups d'alumnes multiedat. Proposen en aquest sentit una organització espacial i temporal flexible, cosa que possibilita que els períodes d'adaptació s'adeqüin a les necessitats de cada alumne respectant-ne el ritme evolutiu. En conseqüència, s'obre una reflexió sobre com n'és d'important que les fases de transició siguin acompanyades mitjançant una atenció integral i personalitzada que tingui cura del procés vital de nens i joves en la seva pròpia singularitat, de manera que puguin sentir-se segurs i reconeguts a l'hora d'afrontar els successius canvis de grup i d'espai de referència al llarg del recorregut escolar.

Paraules clau: transicions escolars; progressivitat; convivència interedats; acompanyament integral; etnografia

Abstract. *School transitions among mixed age groups: An ethnographic approach to comprehensive support processes*

School transitions are a crucial period in student's lives, full of challenges and uncertainties. This study looks at how school transition processes are handled in various alternative educational settings, and the role that teachers play in the process. More specifically, it examines the progressive nature of changes of group and/or school stage from a practical perspective, within a framework of ethnographic research carried out in five educational centres that share a common approach in how they combine different age groups. The schools offer flexible approaches to location and timetabling, which allows adaptation periods to be tailored to how the needs of each student evolve. The paper discusses the importance of providing support during transitional phases through the provision of comprehensive and personalized care for the essential needs and unique qualities each child, in such a way that they feel safe and understood when facing changes of school group and educational location in their schooling.

Keywords: school transitions; progressiveness; mixed-age groups; comprehensive accompaniment; ethnography

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Existen diversas formas de concebir la educación escolar y el modo en el que son organizados sus tiempos y sus espacios. Asimismo, los modos propios de entender la práctica educativa han ido cultivando culturas pedagógicas marcadamente diferenciadas en cuanto a la manera de plantear las etapas escolares y la transición entre las mismas (A. Hargreaves, 1996; Gimeno Sacristán, 1996, 2007; Payá Gómez, 2019). Pero cualquiera que sea el contexto, las

transiciones entre las distintas etapas educativas suponen en todo caso un reto no exento de incertidumbres, al tener que afrontar un proceso de adaptación social, cultural y psicológico que implica un acomodo a nuevos entornos físicos y relacionales, lo que incide inevitablemente en el desarrollo afectivo-emocional de los estudiantes (Antúnez, 2005; Gairín, 2005; Sierra y Parrilla, 2019; Jindal-Snape, 2023).

El caso que nos ocupa contiene además un componente añadido, al tratarse de experiencias educativas con cierto carácter unitario que no se cifien al modelo convencional de escuela graduada en el que el conjunto del alumnado tiende a ser fragmentado en grupos de promoción relativamente homogéneos según su edad (Viñao, 1990), proponiendo como alternativa la conformación de grupos heterogéneos en los que niños y niñas de diferentes edades y niveles de maduración comparten espacios y actividades en convivencia interedad. Un planteamiento multigrado e internivel que en el sistema educativo contemporáneo tiende a estar asociado a aquellos entornos rurales en los que las circunstancias demográficas así lo requieren (Bustos, 2010; Boix y Bustos, 2016), si bien en este caso no es tanto que obedezca a una situación coyuntural, sino a una intención pedagógica que comprende la interacción entre alumnos de distintas edades como un factor enriquecedor para su desarrollo vital y el acompañamiento integral del mismo. Se presentan de este modo en consonancia con lo sugerido por la profesora E. Hargreaves (2001), al contemplar cómo este tipo de estructuración grupal contribuye al reconocimiento de las diferencias individuales de cada estudiante, y poder con ello adecuar las estrategias educativas a sus propias necesidades específicas.

En suma, el estudio presentado aborda un análisis sobre cómo son desarrolladas las transiciones entre grupos multiedad en cinco escuelas que abarcan las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como de Secundaria en dos de los casos. Dichas fases de transición pueden suponer un cambio de etapa —bien sea de Infantil a Primaria o de Primaria a Secundaria—, pero no necesariamente, siendo igualmente analizadas las transiciones entre grupos pertenecientes a una misma etapa educativa.

2. Método

2.1. Marco contextual de la investigación

La investigación ha sido desarrollada *in situ* en cinco espacios autogestionados ubicados en diferentes lugares del territorio español: Donyets (Olocau, Valencia), Ojo de Agua (Orba, Alicante), El Roure (Sant Joan de Mediona, Barcelona), Alavida (Chapinería, Madrid) y Tximeleta (Pamplona, Navarra). Dada la distancia geográfica que separa a los distintos escenarios escolares, se plantea una *etnografía multilocal* que supera los límites de lugares y situaciones locales propios de la investigación etnográfica convencional, al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso (Marcus, 2001). En ese sentido, el marco contextual debe ser comprendido

atendiendo a una vinculación previa que une a dichos proyectos, lo cual nos remonta a finales de los años noventa, cuando es impulsado un movimiento de educación alternativa con la especial implicación de estas iniciativas escolares, y que, acorde a estudios previos, responde a una necesidad de apertura pedagógica ante un modelo institucionalizado de escuela que, por lo general, tiende a dificultar el desarrollo de estructuras organizativas como las propuestas en su caso (Contreras y Arnaus, 2015).

2.2. Trabajo de campo etnográfico

El trabajo de campo fue realizado entre enero de 2021 y mayo de 2022. En este marco temporal se llevaron a cabo, intermitentemente, 41 jornadas de observación en el conjunto de escuelas, en las que se dio lugar a analizar la actividad desarrollada en los distintos grupos que conforman cada uno de los centros en sus respectivas etapas (tabla 1).

Tabla 1. Observación de grupos multiedad en espacios escolares

Centro	Grupos observados	Tramo de edad	Etapas escolares
Caso 1: Donyets	Grupo 1A: Unicornios	De 3 a 5-6 años	Infantil
	Grupo 1B: Lobos	De 6 a 9-10 años	Primaria
	Grupo 1C: Top Diez	De 10 a 14-15 años	Primaria-Secundaria
	Grupo 1D: Zona de Estudio	De 15 a 16 años	Secundaria
Caso 2: El Roure	Grupo 2A: Els Cirerers	De 3 a 6 años	Infantil
	Grupo 2B: La Ginesta	De 6 a 9 años	Primaria
	Grupo 2C: L'Arbreda	De 9 a 12 años	Primaria
Caso 3: Ojo de Agua	Grupo 3A: Kinder	De 3 a 6-8 años	Infantil
	Grupo 3B: Casa Grande	De 6 a 17-18 años	Primaria-Secundaria
	Grupo 4A: CRIF	De 3 a 5-6 años	Infantil
Caso 4: Alavida	Grupo 4B: Taller 1	De 5 a 7 años	Infantil-Primaria
	Grupo 4C: Taller 2	De 7 a 9 años	Primaria
	Grupo 4D: Taller 3	De 9 a 12 años	Primaria
Caso 5: Tximeleta	Grupo 5A: Sala Oruga	De 3 a 6 años	Infantil
	Grupo 5B: Crisálida	De 6 a 7-8 años	Primaria
	Grupo 5C: Sala Mariposa	De 6 a 12 años	Primaria

Fuente: elaboración propia.

Se plantean de este modo cinco estudios de caso, en una investigación realizada desde dentro, en contacto directo con los actores sociales y formando parte de su vida cotidiana. Se asume en ese sentido una posición de *observación participante*, al entender que las indagaciones de carácter etnográfico requieren, al menos en la medida de lo posible, participar en las actividades desarrolladas

en los espacios habitados, maximizando con ello la profundización del estudio (Velasco y Díaz de Rada, 2009; Olmo y Osuna, 2014). Al respecto, el rol adoptado en cada uno de los escenarios ha variado según lo acordado con sus responsables, habiendo compaginado dinámicas de colaboración participativa —ejerciendo la propia profesión de maestro en algunos casos— con periodos de observación que requerían de una actitud más pasiva y distante que no interfiriera en la dinámica escolar.

En cualquier caso, conscientes de que la observación en etnografía no se concibe sin el diálogo y la entrevista, el proceso se ha desarrollado en constante interacción dialógica con los protagonistas, con la explícita intención de obtener su discurso verbal (Díaz de Rada, 2011). Como consecuencia, sumado a aquellos diálogos de carácter espontáneo que han sido registrados como notas de campo, se han realizado un total de 20 entrevistas dirigidas a informantes con distintos roles y perfiles (tabla 2).

Tabla 2. Registro de entrevistas

Ref.	Perfil del informante	Centro	Fecha
E1	Cofundadora y coordinadora	Caso 1	12-05-2022
E2	Cofundadora y coordinadora	Caso 2	15-03-2022
E3	Cofundador y coordinador	Caso 3	11-05-2022
E4	Cofundador y coordinador	Caso 4	11-03-2022
E5	Cofundador y padre	Caso 5	09-02-2021
E6	Maestra	Caso 5	10-09-2021
E7	Acompañante	Caso 4	06-04-2021
E8	Padre y acompañante	Caso 5	22-01-2021
E9	Padre y educador	Caso 1	12-05-2022
E10	Educador y coordinador	Caso 2	31-03-2022
E11	Acompañante y coordinadora	Caso 5	28-06-2023
E12	Madre y acompañante	Caso 4	07-03-2022
E13	Educadora y coordinadora	Caso 2	18-11-2021
E14	Acompañante	Caso 3	10-05-2022
E15	Acompañante	Caso 3	11-05-2022
E16	Acompañante	Caso 4	10-03-2022
E17	Madre	Caso 5	28-12-2021
E18	Padre	Caso 2	16-03-2022
E19	Padre	Caso 5	12-01-2021
E20	Padre	Caso 5	06-09-2021

Fuente: elaboración propia.

Con todo, la fundamentación metodológica del trabajo estriba en dos técnicas de investigación consideradas indispensables en todo estudio etnográfico: observación participante y entrevistas (Velasco y Díaz de Rada, 2009; Olmo y Osuna, 2014). Así, al tiempo que sus prácticas han sido objeto de observación directa, se ha dado pie a profundizar, mediante técnicas dialógicas, en aquellos elementos menos tangibles que permiten comprender por qué los sujetos observados actúan del modo que lo hacen, atendiendo a las intenciones, los motivos y las creencias que inducen su acción educativa (Hammersley y Atkinson, 1994).

2.3. Producción de información y categorías de análisis

Comprendiendo que la función de un estudio etnográfico no es tanto recopilar información, sino producirla (Velasco y Díaz de Rada, 2009), los periodos de observación y diálogo han sido compaginados, simultáneamente, con un trabajo de mesa. Con el diario de campo como herramienta de registro, han sido trascritas las notas tomadas sobre el terreno, las reflexiones elaboradas tras cada jornada de observación y las grabaciones de las entrevistas, así como el resultado de una revisión bibliográfica que ahonda en la conceptualización del estudio, poniendo en relación los planteamientos teóricos con el material empírico producido.

Es por tanto en un diario digitalizado donde se ha procedido a realizar una categorización de elementos en la que, en el marco de un estudio cualitativo más extenso, dos de las categorías analíticas y, por ende, dos de las preguntas de investigación planteadas en las entrevistas hacen referencia a la *conformación de los grupos escolares* y a la *transición entre grupos y/o etapas*. Estas primeras unidades de análisis obedecen a uno de los objetivos generales que guían el trabajo en su contexto global y que plantea *analizar la organización espacial, temporal e intelectual* de los centros estudiados, interpretando su forma escolar en cuanto a la distribución de espacios y tiempos, así como recursos, humanos y materiales, que los configuran.

A partir de dichas categorías iniciales, a medida que se ha ido profundizando en su cultura relacional y en el sentido de sus interacciones cotidianas (Rockwell, 2009), han sido detectados diferentes factores asociados al objeto de estudio, lo que ha dado lugar a las siguientes categorías emergentes: *progresividad en el proceso de integración en sucesivos grupos de referencia; familiarización con los nuevos espacios; ratios; función docente; comunicación entre los agentes implicados; visión sistémica, y acompañamiento integral*. En un ejercicio de reflexividad, estas nuevas categorías de análisis, o subcategorías en su caso, responden mayormente a rasgos y patrones conexos observados en el conjunto de experiencias, fruto de un diálogo entre los distintos casos estudiados. Se ha tratado, en definitiva, de captar aquellos elementos estructurales y funcionales que inciden en las transiciones escolares, con el mero objetivo de construir la significación simbólica subyacente y tornar inteligible su cultura escolar.

3. Resultados

3.1. El proceso de transición entre grupos multiedad en cinco centros escolares

3.1.1. Primer caso

Este primer centro que se presenta acoge a niños y jóvenes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Si bien en determinados momentos del día comparten espacios y actividades comunes, en la mayor parte de su horario escolar se distribuyen en tres grupos de referencia principales: *a)* de 3 a 5-6 años; *b)* de 6 a 9-10 años, y *c)* de 10 a 14-15 años.

La transición entre dichos grupos es planteada desde una perspectiva flexible y progresiva que toma la edad como condición orientativa, pero que en ningún caso delimita estrictamente el momento exacto del cambio de grupo. Lo que plantean como premisa es el respeto al ritmo individual de cada persona, acompañando su proceso afectivo-emocional mediante una *observación activa* (E1, 2022). Según explica uno de los educadores: «Hay que dejarles espacio a los niños; nosotros siempre vamos detrás, observamos, miramos, seguimos y acompañamos» (E9, 2022). Es decir, en un marco de libertad de movimiento dentro del ámbito escolar, se trata de observar y escuchar cómo ellos mismos expresan la búsqueda de nuevos espacios y relaciones, siendo este, por norma general, el principal indicador a la hora de valorar la necesidad de llevar a cabo un cambio de grupo de referencia.

Por tanto, el cambio de grupo no obedece a un plan curricular predeterminado, sino que es planteado como un proceso natural que atiende a las necesidades específicas de cada alumno, las cuales son valoradas desde una perspectiva integral más allá de su edad. No es de hecho hasta los 15-16 años cuando la edad comienza a suponer un verdadero condicionante, al aproximarse el momento de abandonar la escuela y, por ende, el paso a una nueva etapa educativa en otro centro. Llegados a este punto, se ofrece la opción de acceder a la denominada *zona de estudio*, donde inician una fase de preparación enfocada a posibles cambios metodológicos y exámenes que pudieran afrontar en futuras etapas (E1, 2022).

3.1.2. Segundo caso

En esta escuela el conjunto de niños y niñas se distribuye simétricamente en intervalos de tres años. Es decir, el grupo de Educación Infantil acoge a criaturas entre 3 y 6 años, mientras que la etapa de Educación Primaria se divide en dos grupos; el primero de 6 a 9 años, y el segundo de 9 a 12 años. En lo que a las transiciones se refiere, si bien a lo largo de su trayectoria han obrado de diferentes formas —con mayor o menor flexibilidad en cuanto a la edad—, la vía escogida en la última época contempla que sea la edad, salvo contadas excepciones, la que marque el momento de cambiar de grupo. La transición entre grupos obedece, por tanto, a un plan parcialmente premeditado que todo alumno debe afrontar en dos momentos específicos de su periodo escolar: a los 6 y a los 9 años, respectivamente (E13, 2021; E2, 2022).

En todo caso, dicha limitación temporal no significa que la transición sea efectuada de manera abrupta, de un día para otro. Plantean en ese sentido un proceso progresivo y cuidadoso al que se suele dar inicio en el último trimestre del curso previo. Es decir, aunque la transición es materializada definitivamente al inicio del curso escolar correspondiente, la integración en el nuevo grupo empieza unos meses antes, cuando aquellos niños y niñas que están en situación de dar el salto comienzan a acudir un día por semana al que será su nuevo lugar de referencia dentro de la escuela. Este primer paso tiene como principal propósito la familiarización con el espacio, organizando para ello una dinámica denominada «La descubierta de...», que sirve para reconocer el ambiente y los materiales que tendrán próximamente a su alcance. A partir de ese punto van incorporándose progresivamente al grupo —«primero media mañana y después todo el día», según explican (E13, 2021)—, acompañados en un principio por una educadora de su equipo de referencia que irá retirándose paulatinamente, en el supuesto de que se den las condiciones favorables para ello. Conforme van transcurriendo las semanas, y si las circunstancias lo permiten, se ofrece la opción de acudir más asiduamente al futuro espacio, siempre que la criatura implicada muestre predisposición para seguir avanzando en su integración. No obstante, el proceso llega a su fin con la terminación del curso, momento en el que el cambio de ciclo y la transición al nuevo grupo se formaliza con la celebración de un simbólico ritual en presencia de sus familias.

3.1.3. Tercer caso

En esta ocasión el conjunto del alumnado se distribuye en dos espacios principales en los que la referencia de edad no supone una condición del todo determinante. De modo orientativo, el primero de los espacios es habitado por aquellas criaturas más pequeñas que comprenden una edad aproximada entre 3 y 6-8 años, mientras que en un edificio contiguo conviven el resto de niños y jóvenes entre 6 y 17-18 años. En este último, pese a la amplia horquilla de edad que se maneja, a priori no se estipula ninguna división por edades, siendo únicamente en los distintos talleres y proyectos que se dinamizan durante el transcurso del día donde se crean grupos esporádicos, conformados por aquellos interesados en participar en dichas actividades (E3, 2022; E14, 2022).

Para afrontar la transición entre los dos espacios de referencia mencionados, no se establece una edad tope, sino que cada caso es valorado de forma individualizada. Por lo general, el cambio de un espacio a otro suele darse entre los 6 y los 8 años aproximadamente, siendo un proceso que se plantea con gran flexibilidad, en un periodo que puede llegar a durar incluso todo un año. En estos casos más pausados, se tiende a establecer un curso de transición en el que siguen perteneciendo al grupo de los más pequeños, siendo esa su principal referencia, al tiempo que van familiarizándose paulatinamente con el lugar que habitan los mayores, entrando en relación con las personas y los elementos que lo integran, hasta que ellos mismos se sienten preparados y con la seguridad suficiente para formalizar definitivamente el cambio en su espacio de referencia (E14, 2022).

3.1.4. Cuarto caso

El siguiente espacio educativo se divide en cuatro grupos: *a)* de 3 a 5-6 años; *b)* de 5 a 7 años; *c)* de 7 a 9 años, y *d)* de 9 a 12 años. La edad supone, por tanto, uno de los principales condicionantes a la hora de agrupar a los estudiantes, si bien esta circunstancia puede variar según las características del conjunto del alumnado presente en cada curso escolar (E4, 2022).

En consonancia, la transición entre grupos tiende a darse de manera relativamente previsible, llevándose a cabo, por lo general, al cumplir la edad correspondiente. De este modo, se intenta que las transiciones sean materializadas año a año, al inicio de cada curso escolar, aunque suelen contemplarse posibles excepciones en caso de que el equipo educativo así lo considere. En cualquier caso, se constata que la familiarización con el futuro grupo se produce de forma paulatina, dado que, en determinados momentos del día, se permite que los niños y niñas puedan visitar voluntariamente otros espacios que no son los suyos propios de referencia y comenzar a forjar vínculos con las personas que los integran, algo que destaca especialmente en el segundo de los grupos mencionados —el que acoge a edades comprendidas entre 5 y 7 años—, y que sirve en cierto modo de puente entre la etapa de Educación Infantil y la de Primaria. Por tanto, no se trata de un planteamiento totalmente automático, puesto que da lugar a cierta progresividad en el proceso, y que requiere, en todo caso, de una valoración previa que atiende a las necesidades concretas de cada niño, sumado a un diagnóstico de la situación del grupo escolar en su conjunto (E16, 2022).

3.1.5. Quinto caso

La última escuela analizada está conformada por tres grupos, dos ellos de carácter vertebral que abarcan las etapas de Infantil —de 3 a 6 años— y de Primaria —de 6 a 12 años— de manera unitaria, y un tercero que es constituido como espacio intermedio entre ambos ciclos durante un determinado periodo de la jornada lectiva, con niños y niñas entre 6 y 8 años. Es decir, los integrantes de este tercer grupo son considerados parte de la etapa de Primaria y comparten espacios y actividades comunes durante gran parte del día, si bien, a su vez, conforman un grupo de referencia específico en las primeras horas de cada jornada (E11, 2023).

La función de este último grupo resulta, por tanto, elemental en el proceso de transición entre la etapa de Infantil y la de Primaria, dado que ejerce de correa transmisora entre los dos principales espacios de referencia que configuran la escuela. La idea en ese sentido es ofrecer un lugar más resguardado a un reducido grupo de alumnos, donde tratan de crear un clima de confianza y seguridad para que la incorporación al colectivo de los mayores vaya dándose de forma paulatina y progresiva. Supone, en definitiva, una fase de adaptación a la etapa de Primaria, tanto a nivel cognitivo como socioemocional, y cuyo periodo de pertenencia puede oscilar entre uno y tres cursos escolares, dependiendo de las necesidades de cada niño y su estado específico de maduración personal.

3.2. *Un sentido pedagógico compartido: el acompañamiento integral de los procesos de transición*

En esencia, el enfoque pedagógico que comparten se caracteriza por el sentido integral que cobran sus experiencias educativas, en las que los procesos vitales de niños y jóvenes son acompañados desde una perspectiva holística que atiende a su vida escolar, familiar y social como un todo interrelacionado.

Uno de los aspectos a tomar en consideración, y que de alguna manera explica la plausibilidad de lo descrito en líneas previas, tiene que ver con su condición de centros relativamente pequeños que en ningún caso superan los 100 alumnos, con ratios reducidas que oscilan entre 7 y 15 menores por maestro. Plantean así organizaciones escolares no masificadas que evitan grandes agrupaciones de alumnado, si bien, tal y como apunta el profesor Contreras (2004, 2010), quizás no sea solamente una cuestión de número, sino que emana toda una filosofía en la que el mundo de las relaciones y de las interacciones humanas cobra un especial sentido pedagógico en su forma de entender y vivir la escuela (E6, 2021; E2, 2022; E3, 2022). Tan es así que la dimensión socioafectiva del desarrollo infantil y adolescente es cuidadosamente acompañada a lo largo de todo el recorrido escolar, incluidas las fases de transición que nos ocupan (E13, 2021; E1, 2022; E4, 2022; E14, 2022).

En consecuencia, el acompañamiento pedagógico que proponen requiere necesariamente de un trabajo colaborativo que implica a todo el entorno social y familiar que rodea al alumno (Hernández-Céspedes, 2021). Tal y como explica una de las maestras, «se precisa de una mirada atenta que permita percibir lo que le sucede a la criatura y lo que le rodea, el contexto, la familia» (E2, 2022). En ese sentido, sale recurrentemente a colación la relevancia de incluir a las familias en la cotidianidad del desarrollo escolar desde una mirada sistémica (E6, 2021; E13, 2021; E1, 2022; E2, 2022; E9, 2022; E10, 2022). Desde esa perspectiva, hacen continua referencia a la figura metafórica del triángulo y los tres vértices que lo conforman: escuela, familia y niños (E9, 2022; E10, 2022). Construyen así comunidades colaborativas que fomentan una comunicación fluida entre la escuela y el entorno sociofamiliar del niño, abogando por que los procesos escolares sean acompañados en coherencia cooperativa. Se trata de definitiva de comprender la escuela como un sistema multidimensional (Parellada y Traveset, 2016), conformado por una estructura viva y dinámica que atiende al resto de sistemas o subsistemas que la integran. Entienden de este modo que cada grupo escolar conforma un sistema en sí mismo, y que las alteraciones que puedan producirse debido a la entrada y la salida de personas deben ser atendidas identificando a todo el entramado de elementos que interactúan en estrecha conexión unos con otros (Roberts y Kleiner, 2000), tratando a su vez de resolver los posibles desórdenes que se pudieran generar, tanto a nivel individual como colectivo.

En coherencia, la figura de *acompañante* que introducen cobra significado en la medida en que la función docente se focaliza fundamentalmente en acompañar procesos de crecimiento y aprendizaje en toda su integridad (E4,

2022; E15, 2022), atendiendo a la compleja red de elementos y dimensiones interconectadas que convergen en la vida de la escuela. Según concibe al respecto una de las maestras, el *acompañante* es un «creador de climas», cuya labor consiste en «crear un clima de afecto, de aceptación, de seguridad, de respeto..., para que todos y todas puedan respirarlo y fluir con él» (E11, 2023). A efectos prácticos, ciñéndonos a pautas concretas observadas en el conjunto de experiencias, el rol que asumen los *acompañantes* en los procesos de transición descansa, al menos, en tres líneas maestras: 1. Una presencia cercana que apoye la consolidación de los primeros vínculos y guíe la familiarización con los nuevos ambientes, materiales y métodos didácticos; 2. Un acompañamiento afectivo-emocional que atienda a miedos e inseguridades que pudieran aflorar, así como a posibles situaciones de conflicto que pudieran generarse a raíz de las nuevas incorporaciones al grupo, y 3. Una escucha activa y un diálogo permanente con todos los agentes involucrados, incidiendo en que las transiciones se desarrollen de manera coordinada y efectiva.

Hablamos, por tanto, de un acompañamiento integral y personalizado que atiende a la propia singularidad de las personas, y que empieza por reconocer que cada cual tiene sus propios tiempos y modos de relacionarse con el entorno que le rodea. A ello señala precisamente un reciente estudio realizado en uno de los centros en cuestión (Romero-García et al., 2024), que coincide en resaltar el carácter personalizado que cobran este tipo de experiencias en las que la situación específica de cada alumno es valorada de forma individualizada, buscando estrategias pedagógicas que acompañen los procesos educativos con flexibilidad espacio-temporal y respetando los diferentes ritmos de desarrollo. Hacen así suya la idea de *respetar los procesos de vida* a la que aluden los creadores de la escuela Pestalozzi de Ecuador (Wild, 2003), y que sugiere escuchar las *necesidades auténticas* propias del organismo humano por naturaleza, diferenciándolas de aquellas que puedan ser artificiosamente recreadas en un determinado entorno socioeducativo (Wild, 1999). Es de hecho en esa línea que subyace uno de sus propósitos en esencia, que no es tanto el de cumplir estrictamente las expectativas curriculares en tiempo y forma, sino anteponer el bienestar emocional de niños y jóvenes entendiendo que sobre esa base se construirán los cimientos garantes de su éxito, tanto a nivel académico como personal.

4. Discusión y conclusiones

Los procesos de transición analizados no son sino una forma específica de *los ritos de paso* investigados por el antropólogo Van Gennep (2008), comprendidos como periodos de cambio que toda persona afronta en determinadas etapas críticas de su vida, y que a menudo tienden a ir asociados al misterio y a la ansiedad ante lo desconocido. Nos referimos, por tanto, a cambios de ciclo que suponen un momento crucial en el devenir de la experiencia escolar (Gimeno Sacristán, 1996), y que, dada su afectación en la vida de los estudiantes, da lugar a una reflexión pedagógica sobre cuán importante resulta que

su acompañamiento sea enfocado desde una perspectiva integral y personalizada que favorezca el desarrollo saludable de su proceso vital. Atendiendo a indicaciones del campo de la neurociencia aplicada a contextos educativos, o *neuroeducación*, ello implica además prestar una especial atención al rol que asume el docente en el ejercicio de su labor pedagógica, siendo a él a quien corresponde dinamizar *procesos interactivos entre alumno y profesor* que produzcan cambios a nivel biológico, cognitivo y emocional (Araya-Pizarro y Espinoza Pastén, 2020).

En los casos que nos ocupan, si bien cada proyecto tiene su propia forma de proceder, la práctica totalidad de fórmulas analizadas plantean fases de adaptación a largo plazo que, salvo contadas excepciones, tienden a durar varios meses, e incluso años. Proponen así una progresividad pausada y flexible a la hora de hacer efectivos los cambios de grupo y/o de etapa escolar, que atiende a las necesidades específicas de cada persona respetando su propio ritmo de proceso evolutivo. Ello requiere de cierta flexibilidad a la hora de configurar la organización temporal de la escuela, de manera que sea el centro el que se adecúe a las características concretas del grupo y sus integrantes, y no al revés. A ese respecto, se considera que estas estructuras dinámicas pueden suponer un marco organizativo de interés en aras de prevenir los posibles efectos perniciosos que las discontinuidades y los cambios de orientación bruscos pudieran generar en los periodos de transición, y sobre lo cual se alerta en algunos estudios previos (Gimeno Sacristán, 1996, 2007; Antúnez, 2005; Gairín, 2005).

Asimismo, los centros educativos observados presentan una distribución espacial abierta que permite que niños y niñas pertenecientes a distintas etapas y grupos de referencia compartan lugares comunes antes incluso de iniciar la transición, lo que facilita una familiarización progresiva con aquellos espacios habitados habitualmente por otros grupos, y que en un futuro próximo significarán su principal lugar de referencia dentro de la escuela. Se da así lugar a una convivencia interesada que, conforme a algunos estudios, resulta además beneficiosa para la mejora del clima escolar, la dinamización del aprendizaje cooperativo entre iguales, así como para la gestión de la heterogeneidad del alumnado desde una lógica de no uniformidad en los procesos de aprendizaje (Mulryan-Kyne, 2004; Contreras, 2004, 2010; Bustos, 2010).

Con todo, uno de los principales objetivos que plantean tiene que ver con que los alumnos perciban como seguros y confiables los distintos ambientes por los que deben transitar a lo largo de su recorrido escolar, resultando para ello fundamental el papel que juegan los *acompañantes* en su función de guiar el proceso con presencia atenta y cercana. Recurren en ese sentido a un planteamiento sistémico, mediante el cual la realidad del niño es analizada desde una visión global que incluye a todo su entorno social y familiar. Se trata al fin y al cabo de crear un marco de actuación compartida que permita construir una red sólida y eficaz de trabajo colaborativo junto con las familias (Monarca, 2013), y poder detectar, en la medida de lo posible, todo aquello que les pudiera estar afectando a nivel socioemocional. Se plantean así procesos par-

ticipativos y dinámicos que implican a toda la comunidad educativa en su conjunto, poniendo un especial empeño en que los niños se sientan realmente escuchados, respetados y reconocidos a la hora de afrontar sus procesos de transición escolar.

Referencias bibliográficas

- ANTÚNEZ, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: A modo de avance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- ARAYA-PIZARRO, S. C. y ESPINOZA PASTÉN, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312.
<<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>>
- BOIX, R. y BUSTOS, A. (2016). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana en Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
<<https://doi.org/10.15366/rie2014.7.3.002>>
- BUSTOS, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- CONTRERAS, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. GIMENO SACRISTÁN (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Morata.
- CONTRERAS, J. y ARNAUS, R. (2015). Educació alternativa: Moviments creatius cap a una obertura pedagògica. *Temps d'Educació*, 48, 29-49.
- DÍAZ DE RADA, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- GAIRÍN, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares*. Morata.
- (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. En S. ANTÚNEZ et al., *La transición entre etapas: Reflexiones y prácticas* (pp. 13-21). Graó.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación* (2.ª ed.). Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- HARGREAVES, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
<[https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00015-3)>
- HERNÁNDEZ-CÉSPEDES, L. A. (2021). La importancia de un acompañamiento integral en la educación. *Con-Ciencia: Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 8(16), 22-25.
- JINDAL-SNAPE, D. (2023). Re-conceptualising multiple and multi-dimensional transitions of international students and significant others. En J. MITTELMEIER, S. LOMER y K. UNKULE (eds.), *Research with international students: Critical conceptual and methodological considerations* (pp. 165-173). Routledge.
<<https://doi.org/10.4324/9781003290803-21>>
- MARCUS, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo: El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.

- MONARCA, H. A. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres: Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 114-123.
- MULRYAN-KYNE, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- OLMO, M. del y OSUNA, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En B. BALLESTEROS (coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 48-76). UNED.
- PARELLADA, C. y TRAVESET, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación: Las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional*. Octaedro.
- PAYÁ GÓMEZ, M. A. (2019). El reto de la transición a la Educación Secundaria: Barreras que impiden la continuidad entre culturas escolares. En B. LÓPEZ CUESTA (coord.), *Educación y refugio* (pp. 47-55). Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- ROBERTS, C. y KLEINER, A. (2000). Cinco tipos de pensamiento sistémico. En P. SENGE, A. KLEINER, C. ROBERTS, S. ROSS, G. ROTH y B. SMITH, *La danza del cambio: Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje* (pp. 120-128). Gestión 2000.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- ROMERO-GARCÍA, C., PERICACHO-GÓMEZ, F. J., BUZÓN-GARCÍA, Q. y FEU-GELIS, J. (2024). Personalised education in current pedagogical renewal centers. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 781-797.
<<https://doi.org/10.3926/jotse.2558>>
- SIERRA M. y PARRILLA, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: Desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191-209.
<<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>>
- VAN GENNEP, A. (2008). *Los ritos de paso*. Alianza.
- VELASCO, H. M. y DÍAZ DE RADA, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (6.ª ed.). Trotta.
- VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal.
- WILD, R. (1999). *Educar para ser: Vivencias de una escuela activa*. Herder.
- (2003). *Calidad de vida: Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Herder.