

EDUCAR

61/2

Les transicions escolars:
perspectives nacionals i internacionals

Las transiciones escolares:
perspectivas nacionales e internacionales



Director / Editor

Dr. Diego Castro Ceacero (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Secretària / Assistant Editor

Dra. Anna Díaz-Vicario (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Coordinació monogràfic / Special Issue Coordination

Julia Mancila (Universidad de Málaga, Espanya)

Divya Jindal-Snape (University of Dundee, Regne Unit)

Consell assessor / Editorial Advisory Board

Miquel Àngel Essomba i Gelabert (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Montserrat Rodríguez Parrón (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Cristina Mercader Juan (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell de redacció / Editorial Board

José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, Espanya)

Robert F. Arnove (Indiana University, EUA)

Heinz Bachmann (Pädagogische Hochschule, Zürich, Suïssa)

Claire Beaumont (Université Laval, Canadà)

Nieves Blanco (Universidad de Málaga, Espanya)

Alberto Cabrera (University of Maryland, EUA)

Elena Cano (Universitat de Barcelona, Espanya)

Maria Lurdes Carvalho (Universidade do Minho, Portugal)

Alejandro Castro (Universidad Católica de Argentina, Argentina)

Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canadà)

Sebastián Donoso (Universidad de Talca, Xile)

Fabio Dovigo (Northumbria University, Regne Unit)

Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Adriana Gewerc Barujel (Universidad de Santiago de Compostela, Espanya)

Ana Gil-García (Northeastern Illinois University, EUA)

Susana Gonçalves (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)

Georgeta Ion (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Danielle Leclerc (Université du Québec a Trois-Rivières, Canadà)

Mariana Maggio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla, Espanya)

Fernando Marhuenda (Universitat de València, Espanya)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 30 52

educar@uab.cat <https://educar.uab.cat>

Oscar Mas Torelló (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Patricia Olmos Rueda (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Josep Maria Sanahuja Gavaldà (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Juan Antonio Morales (Universidad de Sevilla, Espanya)

Guadalupe Palmeros y Ávila (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Mèxic)

Donatella Pesico (Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italia)

Beatriz Pont (Organisation for Economic Cooperation and Development, França)

Marta Sabariego Puig (Universitat de Barcelona, Espanya)

Simona Sava (West University of Timisoara, Romania)

Charles L. Slater (California State University Long Beach, EUA)

Rosa Tafur (Universidad Católica de Perú, Perú)

Veronika Tasner (University of Ljubljana, Eslovènia)

José Tejada Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Nicolasa Terreros Barrios (Universidad Especializada de las Américas – UDELAS, Panamà)

Alejandro Tiana (Universidad Nacional a Distancia, Espanya)

Luis Tinoca (Universidad de Lisboa, Portugal)

Nghia Tran (The Australian National University, Austràlia)

Denise Elena Vaillant (Universidad ORT, Uruguai)

Ruth Vila Baños (Universitat de Barcelona, Espanya)

Verónica Violant Holz (Universitat de Barcelona, Espanya)

Duncan Waite (Texas State University, EUA)

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Biblioteques

Secció d'Intercanvi de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19

sb.intercanvi@uab.cat

Coberta

Loni Geest & Tone Høverstad

Composició

Mercè Roig

Subscripció, administració, edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 1022

sp@uab.cat

<http://publicacions.uab.cat>

ISSN 0211-819X (paper)

ISSN 2014-8801 (digital)

Dipòsit legal: B. 2840-1982

Impressió a Espanya

Impressió en paper ecològic

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en gener i juliol.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

Bases de dades en què EDUCAR està referenciada

- AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)
- CARHUS+
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
- CiteFactor (Academic Scientific Journals)
- Dialnet (Unirioja)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- DULCINEA
- Educ@ment
- ERA (Educational Research Abstracts Online)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)
- ESCI (Emerging Sources Citation Index)
- EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)

- FECYT
- FRANCIS
- INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL
- IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- IRESTE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)
- Latindex
- MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
- PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)
- RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
- REDALYC
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- SCOPUS
- ZDB (Zeitschriftendatenbank)

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement (by): heu de reconèixer l'autoria de manera apropiada, proporcionar un enllaç a la llicència i indicar si heu fet algun canvi. Podeu fer-ho de qualsevol manera raonable, però no d'una manera que suggereixi que el llicenciadador us dona suport o patrocina l'ús que en feu.

Índex

Educar

Juliol-desembre 2025, vol. 61, núm. 2, p. 279-542

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<https://educar.uab.cat>

Les transicions escolars: perspectives nacionals i internacionals Las transiciones escolares: perspectivas nacionales e internacionales

285-296 Presentació / Presentación (Iulia Mancila, Divya Jindal-Snape)

297-315 **Radwan, Hanan; Hannah, Elizabeth** (University of Dundee. United Kingdom)

Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies

Suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials durant la transició a l'escola bressol: estudi de casos múltiples

317-330 **Pacheco-Campos, Jeannette** (Universidad de Huelva. España); **Minga, Erika; Ponce-Conza, Mylenka; Andía, Caoba** (Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Perú)

«Soy una niña quechua»: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial

"I am a Quechua girl": Building collaborative autoethnography through indigenous self-recognition in early education

331-344 **Ånger, Josefin** (Umeå University. Sweden)

Transitions within Swedish compulsory school: Problematisations in policy

Transicions a l'escola obligatòria sueca: problematitzacions sobre polítiques

345-362 **Hume, Neil** (University of Edinburgh. United Kingdom)

Exploring the role and impact of transition teachers in Scotland using participatory and creative methods

Explorar el paper i l'impacte del professorat de transició a Escòcia mitjançant mètodes participatius i creatius

- 363-379 **Isaza-Tamayo, Mónica** (Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia)
Retos y complejidades durante la transición escolar: un problema global con soluciones de escuela
Challenges and complexities during school transition: A global problem with school solutions
- 381-396 **Feu, Jordi; Torrent, Albert; Cufí, Pilar; Meyerhofer-Parra, Rafel** (Universitat de Girona. España)
Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto
Pedagogical renewal and school transitions: From primary school to high school
- 397-411 **Mancila, Iulia** (Universidad de Málaga. España); **Payá-Gómez, Marcos Alfonso** (Universidad de Sevilla. España); **Aranda, Lourdes; Fernández Martín, Eugenia** (Universidad de Málaga. España)
Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado
Transition to compulsory secondary school: The impact of pedagogical models on the lived experience of pupils
- 413-426 **Goñi Goikoetxea, Aritz** (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España)
La transición entre grupos multiedad en etapas escolares: una aproximación etnográfica a procesos de acompañamiento integral
School transitions among mixed age groups: An ethnographic approach to comprehensive support processes
- 427-443 **Sagardia-Iturria, Irati; Martínez-Gorrotxategi, Agurtzane; Barandiaran-Arteaga, Alexander** (Mondragón Unibertsitatea. Spain)
Voices of change: Principal stakeholder experiences in a participatory approach to educational transitions
Veus del canvi: experiències dels protagonistes en un enfocament participatiu de les transicions educatives
- 445-461 **Torres, Ana Cristina** (CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP, Universidade do Porto. Portugal)
Development and validation of an instrument to collect students' perceptions of upper secondary education programmes
Desenvolupament i validació d'un instrument per recollir les percepcions dels estudiants sobre els programes d'educació secundària superior

Temas de recerca / Temas de investigación

- 465-480 **Escofet Roig, Anna** (Universitat de Barcelona. España); **López Costa, Marta**; **Sanz Martos, Sandra** (Universitat Oberta de Catalunya. España)
Hacia la ciudadanía digital: la participación de las mujeres en entornos digitales
Towards digital citizenship: Women's participation in digital environments
- 481-496 **López-González, Aitor** (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España); **Riádigos-Couso, Xabier**; **Gradañlle-Pernas, Rita** (Universidade de Santiago de Compostela. España); **Gil-Jaurena, Inés** (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España)
Educación y ciudadanía: estudio sobre la participación de la infancia y la adolescencia en los municipios de Teo y Getafe
Education and citizenship: A study on child and adolescent participation in the municipalities of Teo and Getafe
- 497-512 **Sánchez Rodríguez, Susana**; **Luque Cerpa, Elena**; **Rivera Jurado, Paula** (Universidad de Cádiz. España)
Bibliotecas escolares en centros de Educación Infantil y Primaria: contribuciones para promover una educación literaria
School libraries in early childhood education and primary schools: Contributions to promote literary education
- 513-526 **Páez Cruz, Iris** (Universidad de Cádiz. España)
Interculturalidad y educación propia: voces docentes desde el Cauca
Interculturality and indigenous education: Teachers' voices from Cauca
- 527-542 **Valdés, René**; **Urta, Sandra** (Universidad Andrés Bello. Chile)
El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias
Leadership and inclusive education from the perspective of students and families

LES TRANSICIONS ESCOLARS:
PERSPECTIVES NACIONALS
I INTERNACIONALS

LAS TRANSICIONES ESCOLARES:
PERSPECTIVAS NACIONALES
E INTERNACIONALES

Presentació

Les transicions escolars: perspectives nacionals i internacionals

Avui dia, tota la població en edat escolar transita dins del sistema educatiu, com a mínim, en dues ocasions: la transició d'educació infantil a primària —sense oblidar la que es produeix des de l'entorn familiar a infantil— i la transició a l'educació secundària. Des de l'estudi de Gimeno Sacristán (1996) sobre la transició a l'educació secundària i seguint els plantejaments dels treballs disponibles (Mackenzie et al., 2012), sabem que la transició escolar d'una etapa a una altra suposa un canvi en la vida de l'alumnat derivat de l'evolució pròpia del sistema educatiu, que ha cultivat finalitats diverses, mètodes diferenciats, formes de relacionar-se i exigències que tenen poc a veure entre les diferents etapes. En la mateixa línia, els treballs de Pietarinen et al. (2010) i Jindal-Snape (2023) mostren que en els processos de transició intervenen factors complexos i multidimensionals (personals, socials, econòmics, culturals, administratius i pedagògics, entre d'altres). No obstant això, tot i que s'ha desenvolupat una profusa investigació sobre les transicions escolars a escala internacional, segons Juhl (2023), encara no s'han assolit resultats amb un impacte sostingut en la pràctica.

D'altra banda, a Espanya, la poca presència d'estudis des dels anys noranta fins avui resulta especialment impactant, tenint en compte els grans canvis que ha experimentat la societat i el nostre sistema educatiu. Per tant, indagar sobre els processos implicats en aquesta transició en diferents contextos, així com en les conseqüències de les seves discontinuïtats, és un motiu d'interès actual per comprendre en profunditat els elements i factors que la condicionen i proposar vies de millora destinades a evitar ruptures en l'experiència vital i educativa de l'alumnat que puguin derivar en processos de desconnexió i abandonament escolar.

En aquest sentit, aquest monogràfic pretén obrir espais de reflexió entre els diversos agents de la comunitat educativa per tal de millorar i facilitar la transició escolar entre les diferents etapes. Es presenta un total de deu estudis que mostren un ampli ventall d'experiències sobre les transicions escolars en contextos educatius diversos, tant nacionals com internacionals, i que aporten informació rellevant sobre la complexitat dels processos analitzats des d'una complementarietat d'enfocaments metodològics i perspectives teòriques. Esperem que la seva lectura sigui d'interès per a les persones investigadores i els professionals relacionats amb l'educació, de qualsevol àrea de coneixement i nivell, així com per a altres agents educatius interessats en la temàtica.

El primer bloc d'articles presenta dues experiències de transició d'infantil a primària que visibilitzen els reptes associats a aquests processos de transició i a l'atenció a la diversitat.

El primer article, titulat «Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies» i signat per Hanan Radwan i Elizabeth Hannah, analitza la transició a l'educació infantil de l'alumnat amb alguna peculiaritat en el context de la ciutat d'Abu Dhabi (EAU). Basat en un enfocament ecosistèmic sobre les transicions, l'estudi recull les vivències i perspectives de les famílies, el professorat i l'alumnat, i fa una valoració positiva de les pràctiques centrades en l'atenció educativa a petits grups en la transició dins d'un mateix context escolar, alhora que assenyalava la necessitat de suport i sensibilització al professorat implicat, la millora de la relació família-escola i una resposta integral i coordinada de les administracions amb l'objectiu de fomentar plans i programes de millora de la transició des d'un enfocament inclusiu i d'equitat. Se suggereixen algunes propostes de millora, com la intensificació d'activitats i visites entre centres, el foment de la coordinació amb la família o la formació professional dedicada als equips directius i al professorat.

El treball següent, titulat «“Soy una niña quechua”: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial» i escrit per Jeannette Pacheco-Campos, Erika Minga, Mylenka Ponce-Conza i Caoba Andía, comparteix experiències de transició escolar en primera persona i analitza el procés de construcció identitària indígena, destacant la seva rellevància en la formació inicial i doctoral dels futurs professionals de l'educació al Perú. A través d'una recerca autoetnogràfica es descriuen els relats de quatre dones quítxues, estudiants de Pedagogia de la Universitat Nacional de San Agustín d'Arequipa, i s'explora com el context familiar, escolar i comunitari influeix en la conservació o la negació de les arrels culturals indígenes al llarg de la trajectòria vital i escolar. Aquest estudi permet a les futures professionals de l'educació bastir ponts entre les infàncies indígenes i els espais educatius formals per fomentar un procés de transició vital i educativa sense discontinuïtats culturals, apostant per un enfocament bilingüe que reconegui i valori la diversitat cultural dels pobles originaris.

El segon bloc d'aportacions està format per set articles que ens conviden a reflexionar sobre els desafiaments dels processos de transició d'educació infantil a primària i de primària a secundària en l'alumnat, en el professorat i en les famílies i que comparteixen avenços teòrics, conceptuals i metodològics des d'una visió situada, crítica i de transformació educativa.

Josefine Ånger presenta «Transitions within Swedish compulsory school: Problematisations in policy», on, després d'una anàlisi postestructural del discurs sobre la transició en les polítiques educatives, qüestiona el model educatiu suec, en què la transició d'educació primària a secundària es defineix com un problema individual de l'alumnat. A això s'afegeix un enfocament deficitari, cosa que comporta el risc d'exclusió, marginació o etiquetatge d'adolescents la llengua materna dels quals no és el suec o que presenten alguna pecu-

liaritat. A més, la investigació visibilitza la prevalença del discurs neoliberal amb un marcat caràcter gerencial en les polítiques educatives sueques; en conseqüència, es descriu la transició com un esdeveniment puntual i no com un procés multidimensional. Així mateix, el paper del professorat és inexistent i no es considera important la seva responsabilitat en el desenvolupament de la transició escolar.

L'article de Neil Hume, titulat «Exploring the role and impact of transition teachers in Scotland using participatory and creative methods», ens presenta un estudi centrat justament en la importància del professorat en els processos de transició de primària a secundària a Escòcia. En concret, s'analitza la funció i percepció dels docents especialitzats a facilitar la transició d'estudiants de primària a secundària, abordant tant les seves experiències com els desafiaments que afronten. A través de mètodes participatius i creatius, els docents van conceptualitzar la transició com un riu que simbolitza un procés fluid i en moviment, on els adolescents travessen diferents etapes i trobades significatives que, tot i que poden ser planificades i celebrades, també presenten obstacles i riscos. Així mateix, la metàfora del riu reflecteix el seu paper de facilitadors del procés des d'una major comprensió de les necessitats de l'alumnat i del professorat i des de la promoció d'una comunicació més efectiva entre escoles i la construcció de comunitats de convivència. No obstant això, la seva tasca no està exempta de dificultats pràctiques, com la manca de recursos i d'espais de treball adequats, cosa que limita la seva capacitat per definir i sostenir la seva contribució de manera efectiva.

En un altre context internacional, específicament a Medellín (Colòmbia), l'autora Mónica Isaza-Tamayo proposa la investigació titulada «Retos y complejidades durante la transición escolar: un problema global con soluciones de escuela», en què, malgrat polítiques com la gratuïtat educativa, es continua produint abandonament escolar, repetició i una adaptació limitada de l'alumnat que deriva en problemes de convivència. Des de la perspectiva de l'alumnat, s'analitzen les seves expectatives, experiències, pors i necessitats davant el canvi d'etapa, i s'identifiquen diversos factors que influeixen en la problemàtica esmentada, com ara: l'augment i la pressió curricular, la divisió de l'autoritat docent, la varietat de metodologies didàctiques i altres cultures d'aula caracteritzades per un canvi en les normes, la comunicació o les relacions amb el professorat. D'altra banda, es posa de manifest la necessitat d'acompanyament durant aquest procés de transició cap a la secundària per part de tota la comunitat educativa per tal d'evitar l'abandonament o el fracàs escolar.

Així mateix, en aquest bloc s'agrupen dues aportacions que reflexionen sobre les pràctiques educatives de transició de primària a secundària en el context del territori espanyol, les visibilitzen i ens conviden a repensar els models escolars tradicionals i a avançar en la implementació de canvis significatius cap a una escola que promogui experiències positives en la transició escolar i vital de tot l'alumnat.

A «Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto», l'equip format per Jordi Feu, Albert Torrent, Pilar Cufí i Rafel Meyerhofer-

Parra analitza el procés de transició educativa des de les escoles renovadores d'educació primària cap als instituts secundaris convencionals. Aquestes escoles es caracteritzen per enfocaments pedagògics alternatius, basats principalment en el protagonisme de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Les evidències que es presenten a través d'un estudi qualitatiu en set centres renovadors situats a Catalunya, la Comunitat Valenciana, Andalusia i Madrid ressalten certes tensions en l'alumnat que transita, especialment en relació amb els exàmens centrats en els resultats. Les famílies solen manifestar preocupacions relacionades amb les possibles dificultats que puguin tenir els seus fills i filles davant un canvi metodològic, curricular i d'avaluació que caracteritza la cultura escolar dels centres de secundària convencionals. No obstant això, el professorat entrevistat confia en les habilitats socioemocionals i d'autoregulació que l'alumnat ha desenvolupat en aquests entorns, ja que les considera clau per afrontar els nous desafiaments. Tenint en compte les experiències analitzades, els autors proposen algunes estratègies per enfortir l'acció tutorial i millorar la formació docent en metodologies innovadores amb l'objectiu de facilitar una transició més fluida i coherent en el recorregut escolar de qualsevol adolescent que passa per aquests canvis d'etapa.

En aquesta mateixa línia incipient d'investigacions sobre la incidència de les experiències pedagògiques innovadores en els processos de transició de primària a secundària, l'article titulat «Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado», elaborat per Iulia Mancila, Marcos Alfonso Payá-Gómez, Lourdes Aranda i Eugenia Fernández Martín, ens convida a repensar les pràctiques educatives i els enfocaments pedagògics que influeixen en els processos de transició des de l'experiència viscuda pel mateix alumnat. En aquest estudi s'exploren les seves vivències en el primer i segon curs de secundària tant en un institut catalogat com a «tradicional» com en un institut considerat «innovador». Entre les evidències més destacables de la fase de pretransició es mencionen similituds entre ambdós grups d'alumnat en aspectes com les preocupacions sobre l'exigència acadèmica o la relació amb el professorat i els companys, si bé un contacte més sostingut amb l'institut innovador atenua l'ansietat. Un cop a l'ESO, l'alumnat del centre innovador valora positivament el treball cooperatiu, l'aprenentatge basat en projectes, un procés avaluat diversificat i la proximitat del professorat, cosa que facilita l'adaptació i el benestar emocional. En canvi, al centre tradicional prevalen l'aprenentatge memorístic, els exàmens estandarditzats i unes relacions més distants amb els docents, la qual cosa genera estrès, frustració i sentiments d'alienació. L'experiència del projecte posa en valor com les pràctiques innovadores poden afavorir una transició més coherent i gradual, però es recomanen investigacions futures que integren les perspectives d'altres agents educatius com el professorat i les famílies, diversos contextos i l'impacte de polítiques organitzatives compartides entre etapes.

Per acabar aquest segon bloc, es presenten dues investigacions que analitzen alhora les experiències de transició d'infantil a primària i de primària a

secundària en dos contextos escolars diferents: les escoles unitàries, alternatives, i les escoles públiques integrades en el sistema educatiu espanyol.

Aritz Goñi Goikoetxea, en l'estudi titulat «La transición entre grupos multiedad en etapas escolares: una aproximación etnográfica a procesos de acompañamiento integral», analitza les transicions entre grups multiedat en cinc centres educatius espanyols que utilitzen un model alternatiu d'organització escolar en què les agrupacions heterogènies d'alumnes de diferents edats i nivells de maduració comparteixen els mateixos espais i activitats. L'estudi se centra en com aquests centres gestionen la transició entre etapes educatives (infantil, primària i secundària) i entre grups dins de la mateixa etapa, prioritant la flexibilitat i l'atenció a les necessitats individuals de cada estudiant, més enllà de l'edat cronològica. En els cinc centres, la transició s'entén com un ritm de pas i s'aborda de manera progressiva i personalitzada, amb períodes d'adaptació que poden durar mesos o fins i tot anys. A més, es fa referència a la importància dels elements següents que intervenen en els processos de transició: *a)* la comunicació entre l'escola, la família i l'alumnat per a la creació d'un sistema de suport integral, i *b)* l'acompanyament de l'alumnat per part del professorat en els seus cicles vitals en la seva totalitat, responent als possibles temors, preocupacions o problemàtiques derivats dels canvis que es generen en el pas de la infància a l'adolescència o entre etapes educatives. Les experiències d'aquests centres alternatius, caracteritzats per l'agrupació flexible, la convivència interedat, l'acompanyament basat en la confiança, el respecte i la cura, i la col·laboració entre agents educatius, poden aportar elements clau per a la prevenció dels efectes negatius de les transicions escolars i vitals i la promoció del benestar en l'alumnat adolescent.

Per la seva banda, l'article «Voices of change: Principal stakeholder experiences in a participatory approach to educational transitions», elaborat per Irati Sagardia-Iturria, Agurtzane Martinez-Gorrotxategi i Alexander Barandiaran-Arteaga, introdueix una perspectiva crítica a través de la metodologia de la investigació-acció-participativa en la qual es promouen canvis i transformacions en els processos de transició d'educació infantil a primària i de primària a secundària obligatòria en una escola i un institut públics de Guipúscoa. En la investigació hi van participar dos grups: *a)* Grup d'Acció, dedicat a la millora de la transició vertical entre etapes i format per alumnat (de 2 a 16 anys), famílies, professorat i diverses persones investigadores, i *b)* Grup de Monitoratge, dedicat a la millora de les transicions horitzontals entre les escoles i la comunitat, format per actors comunitaris de diverses entitats locals. Els grups van dissenyar i implementar un pla d'actuació que va generar noves estructures de coordinació docent, va reforçar la continuïtat pedagògica i relacional a través d'activitats compartides entre etapes, i va produir canvis en la cultura escolar cap a una visió més sistematitzada i col·laborativa. La implicació activa d'infants i famílies va resultar clau per identificar necessitats concretes i ajustar les accions en temps real, mentre que la participació de la comunitat local va ampliar les sinergies que van ajudar a transformar les dificultats de manera col·lectiva. No obstant això, malgrat els canvis i millores registrats en els pro-

cessos de transició d'infantil a primària, en els processos de transició de primària a secundària es van trobar certes resistències, una participació limitada de les famílies o manca de compromís per part del professorat.

El monogràfic finalitza amb un estudi titulat «Development and validation of an instrument to collect students' perceptions of upper secondary education programmes», en què es presenta l'elaboració i validació d'un qüestionari anomenat Percepcions de l'alumnat sobre els programes d'Educació Secundària Superior (SPUSEP), desenvolupat per Ana Cristina Torres per explorar les experiències de transició a l'Educació Secundària Superior en triar entre els programes científicohumanístics o els programes de formació professional que s'ofereixen en el sistema educatiu portuguès. Davant la poca flexibilitat en l'elecció de les modalitats educatives en l'etapa de la secundària postobligatòria, la perspectiva de l'alumnat resulta de gran interès per conèixer les seves experiències, així com les conseqüències i els efectes pedagògics dels programes triats i identificar els elements curriculars o organitzatius susceptibles de millora. Per això, aquest instrument, tot i les seves limitacions, ofereix la possibilitat d'iniciar i desenvolupar investigacions que tinguin com a prioritat la promoció d'itineraris formatius basats en la participació de l'alumnat, l'elecció democràtica i una transició sense sobresalts.

Referències bibliogràfiques

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- JINDAL-SNAPE, D. (2023, 4a ed.). Multiple and multi-dimensional educational and life transitions: conceptualization, theorization and XII pillars of transitions. En R. J. TIERNEY, F. RIZVI i K. ERKICAN (eds.), *International Encyclopaedia of Education* (pp. 530-543). Elsevier.
<<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14060-6>>
- JUHL, P. (2023). *Exploring Young Children's Agency in Everyday Transitions*. Bloomsbury Publishing.
- MACKENZIE, E., McMAUGH, A. i O'SULLIVAN, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in educational research*, 22(3), 298-314.
- PIETARINEN, J., PYHÄLTÖ, K. i SOINI, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.

Iulia Mancila
Universitat de Màlaga, Espanya

Divya Jindal-Snape
Universitat de Dundee, Regne Unit



Presentación

Las transiciones escolares: perspectivas nacionales e internacionales

Hoy, toda la población en edad escolar transita en el interior del sistema educativo, al menos, en dos ocasiones: la transición de educación infantil a primaria —por no hablar de la que se produce desde el entorno familiar a infantil— y la transición a la educación secundaria. Desde el estudio de Gimeno Sacristán (1996) sobre la transición a la educación secundaria y siguiendo los planteamientos de los trabajos disponibles (Mackenzie et al., 2012), sabemos que la transición escolar de una etapa a otra supone un cambio en la vida del alumnado derivado de la propia evolución del sistema educativo, que ha cultivado finalidades diversas, métodos diferenciados, formas de relacionarse y exigencias que poco tienen que ver las de unas etapas con otras. En la misma línea, los trabajos de Pietarinen et al. (2010) y Jindal-Snape (2023) nos muestran que en los procesos de transición intervienen factores complejos y multidimensionales (personales, sociales, económicos, culturales, administrativos y pedagógicos, entre otros). No obstante, aunque se haya desarrollado una profusa investigación sobre las transiciones escolares a escala internacional, según Juhl (2023), todavía no se ha llegado a unos resultados con impacto sostenido en la práctica.

Por otro lado, en España, la escasa presencia de estudios desde los años noventa hasta ahora resulta particularmente llamativa, teniendo en cuenta los grandes cambios que ha experimentado la sociedad y nuestro sistema educativo. Por lo tanto, indagar sobre los procesos implicados en dicha transición en diferentes contextos, así como en las consecuencias de sus discontinuidades, resulta un motivo de interés actual para comprender en profundidad los elementos y factores que la condicionan y proponer vías de mejora destinadas a evitar rupturas en la experiencia vital y educativa del alumnado que puedan degenerar en procesos de desenganche y abandono escolar.

En este sentido, el monográfico pretende abrir espacios de reflexión entre los diversos agentes de la comunidad educativa para poder mejorar y facilitar la transición escolar entre las diferentes etapas. Se presenta un total de diez estudios que muestran un amplio abanico de experiencias sobre las transiciones escolares en contextos educativos variados, tanto nacionales como internacionales, y que aportan información relevante sobre la complejidad de los procesos analizados desde una complementariedad de enfoques metodológicos y perspectivas teóricas. Esperamos que su lectura resulte de interés para las personas investigadoras y los profesionales relacionados con la educación, de cualquier área de conocimiento y nivel, así como para otros agentes educativos interesados en la temática.

El primer bloque de artículos presenta dos experiencias de transición de infantil a primaria que visibilizan los retos asociados a estos procesos de transición y a la atención a la diversidad.

El primer artículo, titulado «Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies» y firmado por Hanan Radwan y Elizabeth Hannah, analiza la transición a la educación infantil del alumnado con algún tipo de peculiaridad en el contexto de la ciudad de Abu Dabi (EAU). Basado en un enfoque ecosistémico sobre las transiciones, el estudio reúne las vivencias y perspectivas de las familias, el profesorado y el alumnado, y hace una valoración positiva de las prácticas centradas en la atención educativa a pequeños grupos en la transición en un mismo contexto escolar, a la vez que señala la necesidad de apoyo y sensibilización al profesorado implicado, la mejora de la relación familia-escuela y una respuesta integral y coordinada de las administraciones con el propósito de fomentar planes y programas de mejora de la transición desde un enfoque inclusivo y de equidad. Se sugieren algunas propuestas de mejora, como la intensificación de actividades y visitas intercentros, el fomento de la coordinación con la familia o la formación profesional dedicada a los equipos directivos y al profesorado.

El siguiente trabajo, titulado «“Soy una niña quechua”: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial» y escrito por Jeannette Pacheco-Campos, Erika Minga, Mylenka Ponce-Conza y Caoba Andía, comparte experiencias de transición escolar en primera persona y analiza el proceso de construcción identitaria indígena, destacando su relevancia en la formación inicial y doctoral de los futuros profesionales de la educación en Perú. A través de una investigación autoetnográfica se describen los relatos de cuatro mujeres quechuas, estudiantes de Pedagogía de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, y se explora cómo el contexto familiar, escolar y comunitario influye en la conservación o en la negación de las raíces culturales indígenas a lo largo de la trayectoria vital y escolar. Este estudio permite a las futuras profesionales de la educación tender puentes entre infancias indígenas y los espacios educativos formales para fomentar un proceso de transición vital y educativa sin discontinuidades culturales, apostando por un enfoque bilingüe que reconozca y valore la diversidad cultural de los pueblos originarios.

El segundo bloque de aportaciones está formado por siete artículos que nos invitan a reflexionar sobre los desafíos de los procesos de transición de educación infantil a primaria y de primaria a secundaria en el alumnado, en el profesorado y en las familias y que comparten avances teóricos, conceptuales y metodológicos desde una visión situada, crítica y de transformación educativa.

Josefine Ånger presenta «Transitions within Swedish compulsory school: Problematisations in policy», en el que, tras un análisis postestructural de discurso sobre la transición en las políticas educativas, cuestiona el modelo educativo sueco, en el que la transición de educación primaria a secundaria se define como un problema individual del alumnado. A esto se une el enfoque deficitario, lo que conlleva el riesgo de la exclusión, la marginación o el etiquetaje de adolescentes cuyo idioma materno no es el sueco o que presentan alguna peculiaridad.

Además, la investigación visibiliza la prevalencia del discurso neoliberal con un marcado carácter gerencial en las políticas educativas suecas; por consiguiente, se describe la transición como un acontecimiento puntual y no como un proceso multidimensional. Asimismo, el papel del profesorado es inexistente y no se estima importante su responsabilidad en el desarrollo de la transición escolar.

El artículo de Neil Hume, titulado «Exploring the role and impact of transition teachers in Scotland using participatory and creative methods», nos presenta un estudio centrado justamente en la importancia del profesorado en los procesos de transición de primaria a secundaria en Escocia. En concreto, se analiza la función y la percepción de los docentes especializados en facilitar la transición de estudiantes de primaria a secundaria, abordando tanto sus experiencias como los retos a los que se enfrentan. A través de métodos participativos y creativos, los docentes conceptualizaron la transición como un río que simboliza un proceso fluido y en movimiento, donde los adolescentes atraviesan diferentes etapas y encuentros significativos que, si bien pueden ser planificados y celebrados, también presentan obstáculos y riesgos. Asimismo, la metáfora del río refleja su papel de facilitadores del proceso desde una mayor comprensión de las necesidades del alumnado y del profesorado y desde la promoción de una comunicación más efectiva entre escuelas y la construcción de comunidades de convivencia. Sin embargo, su labor no está exenta de dificultades prácticas, como la falta de recursos y de espacios de trabajo adecuados, lo que limita su capacidad para definir y sostener su contribución de manera efectiva.

En otro contexto internacional, específicamente en Medellín (Colombia), la autora Mónica Isaza-Tamayo propone la investigación titulada «Retos y complejidades durante la transición escolar: un problema global con soluciones de escuela», donde, a pesar de políticas como la gratuidad educativa, se sigue produciendo deserción escolar, repetición y una adaptación limitada del alumnado que deriva en problemas de convivencia. Desde la perspectiva del alumnado, se analizan sus expectativas, sus experiencias, sus miedos y sus necesidades ante el cambio de etapa, y se identifican varios factores que influyen en la problemática mencionada, como, por ejemplo: el aumento y la presión curricular, la división de la autoridad docente, la variedad de metodologías didácticas y otras culturas de aulas caracterizadas por un cambio en las normas, en la comunicación o en las relaciones con el profesorado. Por otro lado, se pone de manifiesto la necesidad de acompañamiento durante este proceso de transición a la secundaria por parte de toda la comunidad educativa para evitar el abandono o el fracaso escolar.

Asimismo, en este bloque se agrupan dos aportaciones que reflexionan sobre las prácticas educativas de transición de primaria a secundaria en el contexto del territorio español, las visibilizan y nos invitan a repensar los modelos escolares tradicionales y a avanzar en la implementación de cambios significativos hacia una escuela que promueva experiencias positivas en la transición escolar y vital de todo el alumnado.

En «Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto», el equipo formado por Jordi Feu, Albert Torrent, Pilar Cufí y Rafel Meyer-

hofer-Parra analiza el proceso de transición educativa desde las escuelas renovadoras de educación primaria hacia los institutos secundarios convencionales. Estas escuelas se caracterizan por enfoques pedagógicos alternativos, basados principalmente en el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las evidencias que se presentan a través de un estudio cualitativo en siete centros renovadores situados en Cataluña, la Comunidad Valenciana, Andalucía y Madrid resaltan ciertas tensiones en el alumnado que transita, especialmente con relación a los exámenes centrados en los resultados. Las familias suelen manifestar preocupaciones relacionadas con las posibles dificultades que puedan tener sus hijos e hijas ante un cambio metodológico, curricular y de evaluación que caracteriza la cultura escolar de los centros de secundaria convencionales. Sin embargo, el profesorado entrevistado confía en las habilidades socioemocionales y de autorregulación que el alumnado ha desarrollado en estos entornos, ya que las considera clave para afrontar los nuevos desafíos. Teniendo en cuenta las experiencias analizadas, los autores proponen algunas estrategias para fortalecer la acción tutorial y mejorar la formación docente en metodologías innovadoras con el propósito de facilitar una transición más fluida y coherente en el recorrido escolar de cualquier adolescente que pasa por estos cambios de etapa.

En esta misma línea incipiente de investigaciones sobre la incidencia de las experiencias pedagógicas innovadoras en los procesos de transición de primaria a secundaria, el artículo titulado «Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado» y elaborado por Iulia Mancila, Marcos Alfonso Payá-Gómez, Lourdes Aranda y Eugenia Fernández Martín nos invita a repensar las prácticas educativas y los enfoques pedagógicos que influyen en procesos de transición desde la experiencia vivida por el propio alumnado. En este estudio se exploran sus vivencias al transitar en el primer y segundo curso de secundaria tanto en un instituto catalogado como «tradicional» como en un instituto considerado «innovador». Entre las evidencias más destacables de la fase de pretransición se mencionan similitudes entre ambos grupos del alumnado en aspectos como las preocupaciones del alumnado sobre la exigencia académica o la relación con el profesorado y los compañeros, si bien un contacto más sostenido con el instituto innovador atenúa la ansiedad. Una vez en la ESO, el alumnado del centro innovador valora positivamente el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, un proceso evaluativo diversificado y la cercanía del profesorado, lo que facilita la adaptación y el bienestar emocional. En cambio, en el centro tradicional prevalecen el aprendizaje memorístico, los exámenes estandarizados y unas relaciones más distantes con los docentes, lo que genera estrés, frustración y sentimientos de alienación. La experiencia del proyecto pone en valor cómo las prácticas innovadoras pueden favorecer una transición más coherente y gradual, pero se recomiendan investigaciones futuras que integren las perspectivas de otros agentes educativos, como el profesorado y las familias, diversos contextos y el impacto de políticas organizativas compartidas entre etapas.

Para terminar este segundo bloque, se presentan dos investigaciones que analizan al mismo tiempo las experiencias de transición de infantil a primaria y de primaria a secundaria en dos contextos escolares diferentes: las escuelas unitarias, alternativas, y las escuelas públicas integradas en el sistema educativo español.

Aritz Goñi Goikoetxea, en el estudio titulado «La transición entre grupos multiedad en etapas escolares: una aproximación etnográfica a procesos de acompañamiento integral», analiza las transiciones entre grupos multiedad en cinco centros educativos españoles que utilizan un modelo alternativo de organización escolar y en los que las agrupaciones heterogéneas de alumnos de diferentes edades y niveles de maduración comparten los mismos espacios y actividades. El estudio se centra en cómo estos centros gestionan la transición entre etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) y entre grupos dentro de la misma etapa, priorizando la flexibilidad y la atención a las necesidades individuales de cada estudiante, más allá de la edad cronológica. En los cinco centros la transición se entiende como un rito de paso y se aborda de manera progresiva y personalizada, con periodos de adaptación que pueden durar meses o incluso años. Además, se hace referencia a la importancia de los siguientes elementos que intervienen en los procesos de transición: *a)* la comunicación entre la escuela, la familia y el alumnado para la creación de un sistema de apoyo integral, y *b)* el acompañamiento del alumnado por parte del profesorado en sus ciclos vitales en su totalidad, respondiendo a los posibles miedos, preocupaciones o problemáticas derivados de los cambios que se generan en el paso de la infancia a la adolescencia o entre etapas educativas. Las experiencias de estos centros alternativos, caracterizados por la agrupación flexible, la convivencia interesada, el acompañamiento basado en la confianza, el respeto y el cuidado y la colaboración entre agentes educativos, pueden aportar elementos clave para la prevención de los efectos negativos de las transiciones escolares y vitales y la promoción del bienestar en el alumnado adolescente.

Por su parte, el artículo «Voices of change: Principal stakeholder experiences in a participatory approach to educational transitions», elaborado por Irati Sagar-dia-Iturria, Agurtzane Martinez-Gorrotxategi y Alexander Barandiaran-Arteaga, introduce una perspectiva crítica a través de la metodología de investigación-acción-participativa en la que se promueven cambios y transformaciones en los procesos de transición de educación infantil a primaria y de primaria a secundaria obligatoria en un colegio y un instituto públicos de Guipúzcoa. En la investigación participaron dos grupos: *a)* Grupo de Acción, dedicado a la mejora de la transición vertical entre etapas y formado por el alumnado (desde 2 hasta 16 años), las familias, el profesorado y varias personas investigadoras, y *b)* Grupo de Monitoreo, dedicado a la mejora de las transiciones horizontales entre las escuelas y la comunidad y formado por actores comunitarios de varias entidades locales. Los grupos diseñaron e implementaron un plan de actuación que generó nuevas estructuras de coordinación docente, reforzó la continuidad pedagógica y relacional a través de actividades compartidas entre etapas, y produjo cambios en la cultura escolar hacia una visión más sistematizada y colaborativa. La implicación activa de niñas, niños y familias resultó clave para identificar necesidades concre-

tas y ajustar las acciones en tiempo real, mientras que la participación de la comunidad local amplió las sinergias que ayudaron a la transformación de las dificultades de forma colectiva. No obstante, a pesar de los cambios y mejoras registrados en los procesos de transición de infantil a primaria, en los procesos de transición de primaria a secundaria se encontraron ciertas resistencias, una limitada participación de las familias o falta de compromiso por parte del profesorado.

El monográfico termina con un estudio titulado «Development and validation of an instrument to collect students' perceptions of upper secondary education programmes», en el que se presenta la elaboración y validación de un cuestionario, Percepciones del alumnado sobre los programas de Educación Secundaria Superior (SPUSEP), desarrollado por Ana Cristina Torres para explorar las experiencias de transición a la Educación Secundaria Superior al elegir los programas científico-humanísticos o los programas de formación profesional que se ofrecen en el sistema educativo portugués. Ante la poca flexibilidad en la elección de las modalidades educativas en la etapa de la secundaria postobligatoria, la perspectiva del alumnado resulta de gran interés para conocer sus experiencias, así como las consecuencias y los efectos pedagógicos de los programas elegidos e identificar los elementos curriculares u organizativos susceptibles de mejora. Por ello, este instrumento, aunque con sus limitaciones, ofrece la posibilidad de iniciar y desarrollar investigaciones que tengan como prioridad la promoción de itinerarios formativos basados en la participación del alumnado, la elección democrática y una transición sin sobresaltos.

Referencias bibliográficas

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- JINDAL-SNAPE, D. (2023, 4a ed.). Multiple and multi-dimensional educational and life transitions: conceptualization, theorization and XII pillars of transitions. En R. J. TIERNEY, F. RIZVI y K. ERKICAN (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (pp. 530-543). Elsevier.
<<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14060-6>>
- JUHL, P. (2023). *Exploring Young Children's Agency in Everyday Transitions*. Bloomsbury Publishing.
- MACKENZIE, E., MCMAUGH, A. y O'SULLIVAN, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in educational research*, 22(3), 298-314.
- PIETARINEN, J., PYHÄLTÖ, K. y SOINI, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.

Iulia Mancila
Universidad de Málaga, España

Divya Jindal-Snape
Universidad de Dundee, Reino Unido



Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies

Hanan Radwan

Elizabeth Hannah

University of Dundee, United Kingdom.

 0009-0001-8152-154X; hananmasr@hotmail.com

 0000-0001-8751-8766; e.hannah@dundee.ac.uk



© the authors

Received: 16/12/2024

Accepted: 11/6/2025

Published: 30/7/2025

Recommended citation: RADWAN, H. & HANNAH, E. (2025). Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies. *Educar*, 61(2), 297-315. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2346>>

Abstract

The importance of a smooth transition to school, particularly for children with special educational needs (SEN), cannot be overstated. This process is critical in shaping children's early educational experiences and long-term success. Effective systems and individualised support are essential for children who struggle to navigate this process independently, to help them adapt, feel welcome and thrive in a new environment. This study aimed to fill the gap in the literature on this topic in Abu Dhabi, UAE. An ecological perspective was adopted to examine how teachers and parents support school transitions for SEN students. Data was extracted from semi-structured interviews with teachers and coordinators, while parents' experiences were extracted from parent surveys. In addition, the MOSAIC approach was utilised to understand students' experiences. Results revealed variations in school practices. Intraschool transition practices and small-group support positively impact children's adjustment and development. SEN children showed varied adjustment levels depending on personal abilities and the support provided. The study informs policy and practice to promote more equitable and effective transition experiences by synthesising best practices.

Keywords: kindergarten transition; early childhood transitions; inclusive education; transition practices; special educational needs

Resum. *Suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials durant la transició a l'escola bressol: estudi de casos múltiples*

La importància d'una transició fluida a l'escola, especialment per als infants amb necessitats educatives especials (NEE), és fonamental. Aquest procés és crucial per modelar les experiències educatives primerenques dels infants i el seu èxit a llarg termini. Els sistemes efectius i el suport individualitzat són essencials per als infants que tenen dificultats per

transitar per aquest procés de forma independent, ja que els ajuden a adaptar-se, a sentir-se acollits i a prosperar en un entorn nou. Aquest estudi té com a objectiu omplir el buit existent en la literatura sobre aquest tema a Abu Dabi (Emirats Àrabs Units). Es va adoptar una perspectiva ecològica per examinar com els professors i els pares donen suport a les transicions dels estudiants amb NEE. Les dades es van extreure d'entrevistes semiestructurades amb professors i coordinadors, mentre que les experiències dels pares es van extreure de qüestionaris als pares. A més, es va utilitzar l'enfocament MOSAIC per comprendre les experiències dels estudiants. Els resultats van revelar variacions a les pràctiques escolars. Les pràctiques de transició intraescolar i el suport en grups petits tenen un impacte positiu en l'adaptació i el desenvolupament dels infants. Els infants amb NEE van mostrar diferents nivells d'adaptació segons les seves capacitats personals i el suport rebut. L'estudi proporciona informació per a polítiques i pràctiques que promouen experiències de transició més equitatives i efectives mitjançant la síntesi de les millors pràctiques.

Paraules clau: transició a l'escola bressol; transicions a la primera infància; educació inclusiva; pràctiques de transició; necessitats educatives especials

Resumen. *Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales durante la transición al jardín de infancia: estudio de casos múltiples*

La importancia de una transición fluida en la escuela, especialmente para los niños con necesidades educativas especiales (NEE), es fundamental. Este proceso es crucial para moldear las experiencias educativas tempranas de los niños y su éxito a largo plazo. Los sistemas eficaces y el apoyo individualizado son esenciales para los niños que tienen dificultades para transitar por este proceso de forma independiente, ya que los ayudan a adaptarse, a sentirse acogidos y a prosperar en un nuevo entorno. Este estudio tuvo como objetivo llenar el vacío existente en la literatura sobre este tema en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos). Se adoptó una perspectiva ecológica para examinar cómo los docentes y los padres apoyan las transiciones de los estudiantes con NEE. Los datos se extrajeron de entrevistas semiestructuradas con docentes y coordinadores, mientras que las experiencias de los padres se extrajeron de encuestas a padres. Además, se utilizó el enfoque MOSAIC para comprender las experiencias de los estudiantes. Los resultados revelaron variaciones en las prácticas escolares. Las prácticas de transición intraescolar y el apoyo en grupos pequeños tienen un impacto positivo en la adaptación y el desarrollo de los niños. Los niños con NEE mostraron distintos niveles de adaptación según sus capacidades personales y el apoyo recibido. El estudio proporciona información para políticas y prácticas que promueven experiencias de transición más equitativas y efectivas mediante la síntesis de las mejores prácticas.

Palabras clave: transición al jardín de infancia; transiciones en la primera infancia; educación inclusiva; prácticas de transición; necesidades educativas especiales

Summary

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| 1. Introduction | 4. Results and Discussion |
| 2. Theoretical Framework | 5. Conclusion and recommendations |
| 3. Methodology | Bibliographical references |

1. Introduction

The first few years of children's lives are pivotal in establishing an early foundation for learning and well-being so they can succeed as school students or in life as they grow up. Children's brains develop rapidly through their experiences with their families, peers, teachers and the communities that surround them. Children with special educational needs (SEN) are not an exception; they must be allowed to be exposed to different experiences that they can learn from during daily interactions, and to engage with other children with and without disabilities in various activities (U.S. Department of Health and Human Services and Department of Education, 2015). For some children with SEN, the transition to kindergarten will be the first time they have been taught by non-specialist teachers and grouped with peers without SEN (Daley et al., 2011).

School transition is a significant milestone in a child's life, and influences future academic success. For children with SEN, transitions are more complex due to challenges in social communication and interaction (Connolly & Gersch, 2016). Forest et al. (2004) stressed the importance of maintaining preschool achievements during school transitions, while Walker and others have reported improved social skills and confidence in inclusive settings, despite missing children's perspectives, and have argued that successful school transitions require the balancing of change, continuity and collaboration (Lillvist & Wilder, 2017; Walker et al., 2012). Personalised support is vital to ensure inclusion, independence and societal participation as a right for children with SEN (Ravenscroft et al., 2017). Comprehensive research is needed to better address these unique challenges.

2. Theoretical Framework

This study has been influenced by the ecological systems theory (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). The basic elements of this theory are a recognition that children are influenced and affected by situations in which they spend time. The theory also recognises the importance of family, schools and society, and of the immediacy of interactions and inter-relationships between individuals and contexts. Thus, this model plays a fundamental role in research into school transitions (Dunlop, 2014). Bronfenbrenner's theory outlines five interconnected systems that influence child development: the microsystem, which includes direct environments such as home and school; the mesosystem, which represents interactions between microsystems, such as parent-teacher communication; the exosystem, which refers to indirect influences such as a parent's workplace or school policies; the macrosystem, the broader cultural and policy contexts that shape education; and the chronosystem, which considers the role of time and life changes on development (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). This approach stresses the importance of collaboration between different systems and their impact on children's ease of transition, especially when children cannot negotiate the transition independently.

2.1. Specific practices to facilitate the transition of children with SEN into the first year in school settings

The transition to kindergarten represents a critical phase in a child's educational journey, requiring collaboration between professionals across various programmes and care settings. This process is particularly complex for children with SEN, and necessitates tailored transition practices and specialised services to support successful school entry (Gooden & Rous, 2018). However, research shows that the transition experiences of children with SEN often mirror those of typically developing peers, with limited implementation of practices specifically designed to address their unique challenges. Despite acknowledging that children with SEN face more intense and varied challenges, many teachers report using general, low-intensity classroom transition practices for all students without specific modifications for those with SEN (Daley et al., 2011). These generic approaches fail to address the needs of SEN students adequately.

Effective school transitions for children with SEN rely on individualised and collaborative strategies. Key practices include pre-transition school visits, family engagement meetings, classroom adaptations, and ongoing support such as visual timetables and consistent communication between families and teachers (Gooden & Rous, 2018; Vorkapić et al., 2022).

Despite teacher recognition of these practices, a Swedish study reported limited implementation, due to systemic constraints (Lillvist & Wilder, 2017). In contrast, Australia's Gippsland Early Childhood Intervention Advisory Network (GECIAN) exemplifies an integrated model in which early planning, inter-agency coordination and family engagement enhance outcomes (Arnup, 2014). Additional studies underscore the heightened vulnerability of autistic children during school transitions (Azad et al., 2025) and the critical role of teacher preparedness and family-school collaboration in supporting learners with different needs (Sands & Meadan, 2024). Successful transitions thus demand continuous, coordinated efforts from all stakeholders, beginning with early identification and extending across the educational journey.

2.2. Characteristics of effective transition

School transition is a critical developmental phase with long-term implications for children's academic achievement and retention at school system. Effective transition programmes address a range of factors, including inter-school communication, children's sense of belonging, their social and emotional adjustment, and continuity of educational practices (Singh, 2013). When well-executed, these programmes enhance academic and social skills and foster strong, collaborative relationships between families, schools and communities. International studies show that stakeholders with different perspectives often have common priorities. In a study in Portugal, teachers emphasised family involvement, while parents valued teacher and school characteristics, yet both identified child well-being and engagement as central to success (Correia &

Pinto, 2016). Similarly, Dockett et al. (2007) highlighted the importance of relational and cultural continuity for indigenous Australian students, underscoring the need for holistic, community-based approaches. Overall, effective transition programmes combine learning preparation with strong relationships, using the strengths of children, families, teachers and communities to help children start school successfully.

2.3. Children's perception of the transition to school

Understanding and incorporating children's perspectives, especially children with special educational needs (SEN) is vital for effective educational transitions. Research shows that their self-perceptions and experiences shape how they engage with learning and relationships (Babić, 2017; Eskelä-Haapanen et al., 2017). Including their voices enhances inclusion and support, yet professionals often prioritize adult viewpoints (Davis et al., 2015; McDonnell, 2003). The FIESTA project noted that children's input is rarely reflected in decision-making, despite its recognized value. Communication challenges should not exclude children from contributing; rather, finding effective ways to engage them is essential (Davis et al., 2015).

2.4. Focus of study

This study reports the findings from research into the transition process for children with SEN from nursery to kindergarten in Abu Dhabi (age range between 4 and 5 years for KG1). Parents, teachers and children took part in the data collection. The specific objective is to provide information about the transition practices that kindergartens offer to children with SEN, the practices that are thought to have the most impact on their transitions, and to enrich the limited literature in this domain.

2.5. Research Questions

1. What are the school transition practices that kindergartens offer for children with SEN?
2. What transition practices are thought to have the most impact on easing school transition for children with SEN?

The study adopted the ecological theory of transition to school developed by Bronfenbrenner and Morris (1998), and utilised a qualitative methodology, namely a descriptive case study design, to explore the kindergarten transition experiences of children with SEN. This design offered in-depth understanding of individual experiences and their context. The qualitative approach was chosen over a quantitative one to capture real-world perspectives of the stakeholders and to incorporate their insights. Multiple data sources were triangulated to ensure the reliability and validity of the data. Audit trails were maintained, to enhance the credibility and dependability of the findings (Cohen et al., 2018).

3. Methodology

3.1. *The context*

In 2010, the UAE's Ministry of Community Development launched the "School for All" initiative to promote the integration of students with special educational needs (SEN) into mainstream public education. This initiative spurred significant policy reforms, resulting in a notable rise in SEN enrolment across public and private schools and nurseries (Anati, 2012). By the 2018-2019 academic year, the number of SEN students had grown to 4,925, with the majority (97.6%) enrolled in government schools and only 1.6% in private institutions (MOE, 2010; SCAD, 2020). To support inclusive practices, the Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK) mandates collaboration between special education coordinators and parents during the initial months of the school year, to ensure that individual student needs are addressed. ADEK also underscores the importance of regular communication between families, school staff and authorities, particularly during the annual review of individualised education programmes (IEPs). On a practical level, schools have begun implementing inclusive transition activities such as parent workshops, student induction sessions and one-on-one meetings with families (Albornó & Gaad, 2014). However, as a relatively young nation with a developing education system, the UAE's inclusive school transition policies remain in their early stages, highlighting the need for continued development and systemic implementation.

3.2. *Ethical considerations*

Ethical approval was obtained from ADEK to access private schools in Abu Dhabi. A list of schools for the 2018-2019 academic year was obtained, including contact information. The university granted two ethical approvals: one for low-risk participants (teachers, parents and coordinators) and another for students under 16 years old with SEN, in addition to obtaining a Protecting Vulnerable Groups (PVG) clearance. Consent forms were obtained from teachers and coordinators, who were given adequate time to review the participants' information and ask questions. All participants were anonymised by coding school names, teachers and students. Parental consent was also secured for the survey and for observation and interview of their children. Parents were informed that the class teacher would supervise children's participation and ensure their comfort and security. School coordinators contacted the parents of five students across two schools. Two parents consented to their children participating in observation only, while three parents consented to both observation and interviews, with three surveys returned.

The students' ages and abilities were considered during the ethical approval process. The first author, supported by the class teachers, explained the assent form to them, and they were informed that they could stop the interview at any time. All students signed the assent forms, alongside teacher wit-

nesses. A key ethical consideration was addressing potential disclosures of child abuse or harm. Although such disclosures were not anticipated, the first author's protocol required reporting any incidents to the school administration (Smith, 2016). Data storage, access and publication plans were clarified, ensuring data confidentiality. Observations of non-participating children raised no concerns, as no data were collected from them.

3.3. Data Collection

This study involved an empirical investigation of contemporary real-life phenomena (Yin, 2014). Therefore, a case study approach was chosen to collect evidence about the school transition process. The primary purpose was to provide narrative accounts about schools' policies and practices to support the transition, and to involve the students in the study. The MOSAIC approach was used to understand students' experiences. This approach was developed by Clark and Moss (2011) for children under five, although it can also be used with older children who have communication difficulties. In this study, photographs, interviews and classroom observations were employed. During interviews, children were encouraged to share their thoughts through open-ended prompts and classroom pictures, to help them express feelings or preferences. Observations focused on engagement indicators, such as children's facial expressions, body language, peer interactions and participation in activities. For non-verbal children, particular attention was paid to movement patterns between learning corners, response to routines, and levels of comfort or distress in various settings. Semi-structured interviews were conducted with teachers and SENCOs (special education needs coordinators), and surveys were sent to the students' parents. Additionally, documents concerning school policies, practices and parent communication during the transition were reviewed.

3.4. Participant recruitment

For practical reasons, the first author chose to conduct the study exclusively in Abu Dhabi city, where 190 private primary schools were offering a range of curricula (ADEK, 2020). The study also focused on schools following the international English curriculum, as these schools tend to be more inclusive, accepting students from diverse backgrounds and nationalities. In March 2019, invitation emails were sent to 25 school principals from schools with the highest number of students with SEN, as listed by ADEK. Only five principals expressed interest in participating. After further discussions, two principals agreed to participate. The class teachers in school A have qualifications in special education, while the class teachers in school B have no background in the field.

Among the five children involved in the study, three were verbal and participated in interviews, while two were non-verbal and lacked alternative communication methods. They were in their first year of kindergarten and had no

official SEN diagnosis, but all received additional support through a learning support plan (LST). Only one child moved to the kindergarten from the nursery in the same school, while the other four moved from different nurseries. Table 1 shows the case study participants.

Table 1. Case Study Participants

School A	School B
2 students	3 students
2 class teachers	1 class teacher
The head of kindergarten	The SEN coordinator
1 assistant teacher	1 special education teacher
2 mothers	1 father

Source: Based on data obtained by the first author.

3.5. Data Analysis

For this study, schools were designated as “cases” (Pring, 2015), and a thematic approach was applied to analyse qualitative data systematically. Braun and Clarke’s (2006) six-step method guided the thematic analysis process to ensure coherence. Interview transcripts were created verbatim, and teachers’ responses were organised for comparison. Initial themes and patterns were identified, and descriptive statistics were used to analyse survey data from parents, with open-ended responses grouped to establish early themes. Findings from teachers and parents revealed broader themes and sub-themes, which were reviewed and refined for coherence. Data from the MOSAIC approach were transcribed, allowing parallel analysis of emerging themes. Document analysis provided additional context, highlighting key aspects relevant to the research questions. This comprehensive approach led to refining and finalising the main themes for discussion.

4. Results and Discussion

Parents were given a list of practices derived from Pianta et al. (1999), to choose the ones the kindergartens offered at the beginning of the school year, and open-ended questions were offered to discuss the support the schools had provided. Data from analysis of the documentation, the teacher and coordinator interviews and the parent surveys revealed four groups of practices: practices identified by schools’ management, practices identified by teachers, practices identified by parents, and practices for children with SEN (Table 2).

Table 2. Kindergarten transition practices, based on document analysis and the views of adult stakeholders

1. Practices identified by school's management	1a. Practices targeting children and parents	<ul style="list-style-type: none"> • Build effective and timely communication with parents. • Open-door policy. • The school provides a counsellor and child advisor. Assigning older buddies to younger students. • Hold periodic meetings for all students. • Individual meetings to discuss issues that arise for some students. • Annual seminar for parents to guide supporting children's learning and behavioural development. • Time slots to meet with the phase coordinator/head of integration to ensure that established strategies are implemented according to plan.
	1b. Practices targeting teachers	<ul style="list-style-type: none"> • The school seeks further continuous professional development for some teachers when dealing with special cases. • Annual survey to measure the school's readiness for inclusion. • The learning support team conducts workshops/seminars for teachers. • Weekly coordination meetings during the school year.
2. Practices identified by teachers	2a. Active practices	<ul style="list-style-type: none"> • Assessment visit. • Gradual induction. • Receiving notes about the child. • Parents' paperwork (School policy, parents' expected duties, and forms to collect information about the child are given to parents to read and complete). • Parents' evening. • Transition days.
	2b. Inactive practices	<ul style="list-style-type: none"> • Nursery students and teachers visit the kindergartens. • Communication with the students' preschool settings. • Home visits.
3. Practices identified by parents		<ul style="list-style-type: none"> • Teachers contacted the nursery to discuss the child. • Regular meetings with the child's teachers.
4. Practices for SEN students		<ul style="list-style-type: none"> • Classroom structures. • Special aids. • Assessment period extension. • Seeking support from SEN specialists. • Seeking support from shadow teacher. • Familiarise the children with the curriculum. • Push-in (Special education teacher attends classrooms). • Pull-out (Children get individual sessions outside classrooms). • Learning support plan (LSP) instead of individualised education programme (IEP) due to the absence of an official diagnosis.

Source: Based on data analyses by the first author.

Further analysis of the data revealed five themes: parents' role in the pre-transition phase; parents' involvement in the post-transition phase; kindergarten support; what worked well; and children's experiences.

4.1. Parents' role in the pre-transition

Parents primarily focused on securing kindergarten placement by preparing their children academically, developing language skills and teaching self-care routines essential for admission. Some provided speech therapy or hired personal carers to support toileting, dressing and feeding, aligned with Janus et al. (2008), who emphasised the importance of these skills for smooth transitions. However, less attention was given to children's mental and emotional readiness. For instance, one parent had not discussed the transition or visited the new school with their child beforehand. Meanwhile, teachers expressed a desire for parents to better prepare children emotionally by discussing the new school and expected behaviours. This resonates with Dockett & Perry (2013) on the impact of parents' verbal and non-verbal messages during school transitions. Furthermore, this highlights differing levels of parental awareness, which influence the nature and effectiveness of their support.

4.2. Parents' Involvement in the Post-transition

Parents' awareness of kindergarten transition practices varied, despite equal communication opportunities; for example, a father expressed satisfaction with communication but identified no practices. This discrepancy suggests that factors beyond the mere availability of communication channels, such as parents' willingness or comfort in engaging with schools and the nature of the relationship between them and the teachers, might influence their awareness. Parents generally praised the support received, with some commending teachers' efforts in socialising children. This aligns with Walker et al. (2012), as they linked parental satisfaction to their perception of school support for their children.

Teachers in school B noted varying levels of parental involvement, with some parents actively engaging in school activities and attending parents' meetings, while others did not show up at a single meeting throughout the school. However, it is crucial here to shed light on how parents were invited to participate, and if the teachers considered the families' original language as language barriers may be another reason for the family's poor awareness of what is happening in the school and avoiding meetings. Similarly, immigrant families in Canada had the same concern (Fontil & Petrakos, 2015).

4.3. Kindergarten support

Several practices were implemented by the two schools and directed at all students and their families to establish communication and build relationships

between parents, teachers and specialists (Table 2). According to the ecological model, parents who communicate well with their child's teacher may be better able to help their child adjust to their new experiences (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Meanwhile other individual practices, such as home visits, were the least popular practices; teachers and coordinators referred to them as 'inactive practices' that were reduced and stopped over time.

Other outreach activities to establish communication with nurseries were relatively limited. For example, contacting nurseries and arranging group visits between nurseries and kindergartens were infrequent due to Abu Dhabi's great number of nurseries, and they were mainly evident in schools that include nursery units, as Little et al. (2016) noted. The head of the kindergarten at school A said that "The school used to implement some of these practices a few years ago and decided not to conduct any more for financial and logistic reasons".

A coordinator at school A reported that kindergarten teachers mostly reach out to students with a diagnosis or on parental request. This aligns with trends in the USA and Norway, where kindergarten teachers often fail to communicate with preschool teachers (Cook & Coley, 2017; Purtell et al., 2020). Despite the proven importance of preschool-kindergarten teacher communication, as noted by Sands and Meadan (2024), the implications of 'inactive practices' mentioned above are significant: without active coordination and planning, children with SEN are more likely to encounter abrupt changes, unaddressed needs and increased anxiety, which can hinder both their immediate adjustment and long-term educational engagement. This highlights a need for regulations and resources to support such practices without relying on individual schools and teachers' efforts.

As a result of the lack of coordination between settings, designing individual education plans (IEPs) or aligning curricula is rare, and this disrupts academic continuity, especially when teachers are unfamiliar with each other's curricula. Similar findings in the U.S. (Welchons & McIntyre, 2015) point to time constraints, limited resources and late student information as common barriers to collaboration. These issues are echoed in the current study, in addition to the absence of formal diagnoses. As a result, schools develop learning support plans (LSPs) for students with suspected developmental or behavioural concerns. LSPs offer a flexible, need-based approach for setting goals, adapting teaching strategies and providing targeted support in the absence of formal diagnoses or parental consent for curriculum adjustments.

The Special Education Department develops an LSP instead of the IEP and applies a pull-out strategy without labelling the children. (Special education teacher, school B)

While the document analysis and coordinator interviews revealed that the two schools had policies for teachers training, it appears that implementation was not consistent. It was obvious from classroom observation that teachers with a background/training in special education were more able to deal profes-

sionally with SEN students and had good relationships with them. Starr et al. (2016) also found that limited training relating to SEN left Canadian teachers unprepared, and not meeting children's needs.

4.4. What works well

Teachers agreed that intraschool transition has been shown to effectively address challenges that commonly arise during the transition period, such as sharing information, curriculum continuity, getting information about children and their families from former teachers, introducing the new class and including children in fun activities. These activities are more likely to take place and to reduce the duration of shock in the first few weeks, in addition to supporting the new teachers and parents in establishing appropriate cooperation in the early stage. Aligning with Cook et al. (2019), this study found that distance is the main reason for poor communication.

Last year, results showed that the students who joined kindergarten from the school nursery achieved better results than those from other nurseries, and 80% of students met their expectations at the end of the school year. (Coordinator, school A)

Teachers have found the “pull-out” strategy effective in reducing the difference in abilities between children with and without SEN, which may help children with SEN to be included more effectively in school overall. This model was known as the resource room and special classes model, and was considered essential to regular schools, both in teaching students with SEN by specialist teachers and as a resource to help regular class teachers meet their needs (Jenkinson, 1997).

One parent noted the significant impact of the teacher's interaction with their child, reporting that the child developed an immediate fondness for the teacher on the first day, which positively influenced their attitude toward the school.

When the teacher loves her work, her students will be happy. (Parent)

4.5. Children's experiences

It has been reported that the success of the school transition experience can be determined by measuring students' adjustment in school and their development of various skills during the post-transition period and that this contributes to improved academic, social and emotional outcomes, and to fostering engagement and well-being (Gooden & Rous, 2018; Puccioni, 2018). A decision was made by the authors to report on the children's experiences by highlighting some indicators of success during their first school year, including their interest in school, positive peer relationships and overall adjustment, aligning with Correia and Pinto (2016). Two child participants reported positive experiences in kindergarten, with one expressing a preference for the nursery

setting. Both reported having friends in their classrooms and a strong affection for their teachers. Non-academic options such as games corners and outdoor play were highly favoured, reflecting children's preference for enjoyable activities over academic tasks. This is consistent with Australian research highlighting children's prioritisation of fun in early schooling (Mirkhil, 2010), underscoring the value of imaginative and socially interactive play in supporting engagement and enjoyment during early education. Child X at school A indicated this during the child interview:

Author: Where is your favourite place in school?

[Child X chose the photographs for the playground and the fancy-dress corner.]

Author: Why do you like these places?

[Child X said "play" pointing to the picture of Spiderman.]

Classroom observations revealed that well-structured learning environments play a vital role in fostering this engagement. Children in spacious classrooms that include activity corners show more independence and less disruptive moments during academic activities. Teachers motivate academic achievements by allowing engagement in favourite activities after finishing academic tasks. Thus, to support diverse skill development and interaction, kindergartens should integrate play-based learning.

Children's adjustment and success in the classroom are strongly influenced by the clarity of rules and routines. When teachers used structured strategies, such as visual timetables and daily reinforcement, children showed better understanding, behaviour and confidence. In less structured environments, unclear expectations led to confusion and disengagement. This aligns with Yelverton and Mashburn's (2018) findings highlighting that children thrive in well-structured environments where interaction aligns with their developmental understanding. These findings underscore the importance of predictable routines in supporting children's behavioural development and sense of security in the classroom.

Child X wanted to impose his own rules in the classroom, crying and not listening to my instructions. Gradually, and due to the presence of a fixed routine that was communicated clearly and consistently, he became more committed, and learned to wait for the next activity. (Teacher, school A)

Observation showed that grouping children by similar academic levels boosts performance and motivation. SEN students in small reading groups showed higher achievement, confidence and self-esteem than in regular classes. These individualised sessions might foster motivation, and with consistent use can improve outcomes across the wider classroom environment.

4.6. Strengths and limitations

To the best of the authors' knowledge, this study is one of the first to integrate the views of students, teachers and parents, thereby enriching research and literature on school transitions in the UAE. It has its strengths and limitations. A key strength is its use of diverse data collection methods and the involvement of various adult stakeholders (parents, teachers, special education specialists, SENCOs and coordinators). This approach offers triangulation of sources and methods, whereby data from parents is complemented by teacher interviews and documentary data, providing a comprehensive understanding of each group's transition practices.

Like all studies, this study has limitations (Ross & Zaidi, 2019), which were considered. A major constraint was the small participant pool, particularly of parents. Additionally, due to time, distance and financial constraints, the study's focus on Abu Dhabi Emirate means its findings should be applied cautiously to other emirates or broader contexts. The case study's post-transition exploration was limited to children with SEN in just two schools, constrained by time and limited nursery cooperation. There was potential sampling bias in Case Study A, as the school may have chosen highly cooperative parents, possibly skewing perspectives on transition.

Finally, the use of surveys presents challenges in verifying the accuracy of responses due to their remote nature. Similarly, while the MOSAIC approach is valuable for capturing children's perspectives, it has constraints in settings where verbal communication is limited, potentially leading to the underrepresentation or misinterpretation of children's voices. These limitations underscore the need for more inclusive, multimodal data collection methods and careful interpretation of child-generated data. They also highlight the importance of further cross-cultural and longitudinal research to enhance our understanding of effective transition strategies for children with special educational needs (SEN).

5. Conclusion and recommendations

This study has illuminated the multifaceted nature of school transition experiences for children with SEN, highlighting strengths and shortcomings in current practices including in parental involvement, kindergarten support and classroom implementation. The extent of implementation often depends on teacher awareness and the level of the kindergarten's commitment and readiness to support SEN students. Key findings emphasise that while intraschool transitions and small-group support were particularly effective, inactive practices such as communication between nursery and kindergarten and home visits may delay implementation of tailored support and may hinder children's adjustment and development.

To reinforce these insights, several recommendations can be made:

- For teachers: Adopt structured classroom routines, consistently use visual aids, and implement small-group interventions to support children with diverse needs. Teachers should also collaborate with nurseries to gather relevant information before the start of the school year.
- For schools: Adopt an ecological framework that emphasises collaborative support between all stakeholders. Schools should provide professional development for teachers that focuses on strategies to support children with SEN during school transitions, promote positive parent-teacher communication and foster collaborative relationships.
- For policymakers: Create regulatory frameworks and allocate resources to support high-intensity transition activities such as home visits.
- For parents: Support children's school transition by providing essential information during school registration, visiting the new school together and maintaining open and positive communication with teachers.
- For future research: A national study comparing transition policies in Abu Dhabi's international schools should explore how different curricula influence practices, and identify key factors affecting the student transition process.

Acknowledgements and Funding Information

The authors would like to thank all participants who took part in the study. This article is based on a PhD study which was self-funded.

Ethics and Consent

This research received institutional ethics approval from the University of Dundee, School of Education and Social Work Ethics Committee, Reference Number E2018-16.

Bibliographical references

- ADEK (2020). *Education of People of Determination*. <<https://www.adek.gov.ae/Education-of-People-of-Determination>>
- ALBORNO, N. E., & GAAD, E. (2014). "Index for Inclusion": A framework for a school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248. <<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073>>
- ANATI, N. M. (2012). Including students with disabilities in UAE schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 75-85. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982862.pdf>>
- ARNUP, M. (2014). Building connections around transition: Partnerships and resources for inclusion. In PERRY, B., DOCKETT, S. & PETRIWSKYJ, A. (Eds.), *Transitions*

- to *School – International Research, Policy and Practice* (pp. 261-276). Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_19>
- AZAD, G., EISLER, L., TAORMINA, L., & HERRERA, V. (2025). The Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum: A Qualitative Study Examining the Perspectives of Caregivers and Teachers on Home-School Collaboration. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-26.
<<https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2456613>>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>
- 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>>
- BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In DAMON, W., & LERNER, R. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1029). John Wiley & Sons Inc.
- (2006). The bioecological model of human development. In LERNER, R. M., & DAMON, W. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- CLARK, A., & MOSS, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. NBC National Children's Bureau.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- CONNOLLY, M., & GERSCH, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 245-261.
<<https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512>>
- COOK, K. D., & COLEY, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177.
<<https://doi.org/10.1037/edu0000139>>
- COOK, K. D., COLEY, R. L., & ZIMMERMANN, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393-404.
<<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.021>>
- 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>>
- DALEY, T. C., MUNK, T., & CARLSON, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409-419.
<<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>>
- DAVIS, J. M., RAVENS-CROFT, J., & BIZAS, N. (2015). Transition, inclusion and partnership: Child-, parent- and professional-led approaches in a European research project. *Child Care in Practice: Northern Ireland Journal of Multi-Disciplinary Child Care Practice*, 21(1), 33-49.
<<https://doi.org/10.1080/13575279.2014.976543>>

- DOCKETT, S., & PERRY, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
<<https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>>
- DOCKETT, S., PERRY, B., MASON, T., SIMPSON, T., HOWARD, P., WHITTON, D., GILBERT, S., PEARCE, S., SANAGAVARAPU, P., SKATTEBOL, J., & WOODROW, C. (2007). *Successful transition programs from prior-to-school to school for Aboriginal and Torres Strait Islander children: Final report*. <http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/ATSI_Successful_Transition_programs_Report_Dec_2007.pdf>
- DUNLOP, A.-W. (2014). Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time. In PERRY, B., DOCKETT, S., & PETRIWSKY, A. (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 31-46). Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_3>
- ESKELÄ-HAAPANEN, S., LERKKANEN, M., RASKU-PUTTONEN, H., & POIKKEUS, A. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446-1459.
<<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>>
- FONTIL, L., & PETRAKOS, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788.
<<https://doi.org/10.1002/pits.21859>>
- FOREST, E. J., HORNER, R. H., LEWIS-PALMER, T. A., & TODD, W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.
<<https://doi.org/10.1177/10983007040060020501>>
- GOODEN, C., & ROUS, B. (2018). Effective transitions to kindergarten for children with disabilities. In A. J. MASHBURN, J. LOCASALE-CROUCH & K. C. PEARS (Eds.), *Kindergarten transition and readiness* (pp. 141-162). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_6>
- JANUS, M., KOPECHANSKI, L., CAMERON, R., & HUGHES, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485.
<<https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>>
- JENKINSON, J. C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. Routledge.
- LILLVIST, A., & WILDER, J. (2017). Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 422-436.
<<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295637>>
- LITTLE, M. H., COHEN-VOGEL, L., & CURRAN, F. C. (2016). Facilitating the transition to kindergarten: What ECLS-K data tell us about school practices then and now. *AERA Open*, 2(3), 1-18.
<<https://doi.org/10.1177/2332858416655766>>
- MCDONNELL, P. (2003). Developments in special education in Ireland: Deep structures and policy making. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 259-269.
- MIRKHIL, M. (2010). 'I want to play when I go to school': Children's views on the transition to school from kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 134-139.
<<https://doi.org/10.1177/183693911003500317>>

- PIANTA, R. C., COX, M. J., TAYLOR, L., & EARLY, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to transition to school: Results from a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. <<https://doi.org/10.1086/461944>>
- PRING, R. (2015). *Philosophy of educational research*. Bloomsbury Academic.
- PUCCIONI, J. (2018). Understanding how kindergarten teachers' beliefs shape their transition practices. *The School Community Journal*, 28(1), 249-272.
- PURTELL, K. M., VALAURI, A., RHOAD-DROGALIS, A., JIANG, H., JUSTICE, L. M., LIN, T.-J., & LOGAN, J. A. (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>>
- RAVENSROFT, J., WAZNY, K., & DAVIS, J. M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PloS One*, 12(6), e0179904. <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179904>>
- RIMM-KAUFMAN, S. E., & PIANTA, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. <[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)>
- ROSS, P. T., & BIBLER ZAIDI, N. L. (2019). Limited by our limitations. *Perspectives on Medical Education*, 8(4), 261-264. <<https://doi.org/10.1007/s40037-019-00530-x>>
- SANDS, M. M., & MEADAN, H. (2024). Transition to kindergarten for children with disabilities: Parent and kindergarten teacher perceptions and experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(4), 265-277. <<https://doi.org/10.1177/02711214221146748>>
- SCAD (2020). *Statistical yearbook of Abu Dhabi, Statistics Centre*. <https://www.scad.gov.ae/Release%20Documents/Statistical%20Yearbook%20of%20Abu%20Dhabi_2020_Annual_Yearly_ar.pdf>
- SINGH, S. (2013). Effective transitioning practices from early childhood centres to primary schools. *School of Education e-journal*, 1, 87-92. <<https://www.manukau.ac.nz/wp-content/uploads/2025/04/10-Singh-student-final.pdf>>
- SMITH, C. (2016). Ethical considerations for the collection, analysis and publication of child maltreatment data. *International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect*. <<https://ispan.org/mp-files/ethical-considerations-for-the-collection-analysis-publication-of-child-maltreatment-data.pdf/>>
- STARR, E. M., MARTINI, T. S., & KUO, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128. <<https://doi.org/10.1177/1088357614532497>>
- UNITED ARAB EMIRATES MOE (2010). *School for all: General rules for the provision of special education programmes and services (Public and private schools)*. <<https://u.ae/-/media/Documents-2nd-half-2023/English-Side-Final.pdf>>
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES & DEPARTMENT OF EDUCATION (2015). *Policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs*. <<https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf>>

- VORKAPIĆ, S., ŽULIĆ, L., & MIHIĆ, S. (2022). *A child with special needs and the transition from home to kindergarten: Considering enhanced inclusive education during transition*. Paper presented at the 16th International Technology, Education and Development Conference.
<<https://doi.org/10.21125/inted.2022.1238>>
- WALKER, S., CARRINGTON, S., NICHOLSON, J., DUNBAR, S., HAND, K., MELDRUM, K., & BERTHELSEN, D. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22-29.
<<https://doi.org/10.1177/183693911203700304>>
- WELCHONS, L. W., & MCINTYRE, L. L. (2015). The transition to kindergarten for children with and without disabilities: An investigation of parent and teacher concerns and involvement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 52-62.
<<https://doi.org/10.1177/0271121414523141>>
- YELVERTON, R., & MASHBURN, A. J. (2018). A conceptual framework for understanding and supporting children's development during the kindergarten transition. In A. J. MASHBURN, J. LOCASALE-CROUCH & K. C. PEARS (Eds.), *Kindergarten transition and readiness* (pp. 3-29). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_1>
- YIN, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications, Inc.

«Soy una niña quechua»: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial

Jeannette Pacheco-Campos

Universidad de Huelva. España.

 0000-0001-9724-8448; pachecojeannette13@gmail.com

Erika Minga

Mylenka Ponce-Conza

Caoba Andía

Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Perú.

 0009-0007-9202-8543; erikaminga595@gmail.com

 0009-0007-4103-3844; mylenkaponce@gmail.com

 0009-0001-5656-0651; candiav@unsa.edu.pe



© de las autoras

Recibido: 18/12/2024

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: PACHECO-CAMPOS, J., MINGA, E., PONCE-CONZA, M. y ANDÍA, C. (2025). «Soy una niña quechua»: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial. *Educar*, 61(2), 317-330.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2349>>

Resumen

La educación intercultural bilingüe busca subsanar la aculturación que muchas personas vivieron por la imposición del castellano y su cosmovisión. La educación, desde la inicial hasta la universitaria, ha ido avanzando en la reivindicación de los derechos educativos de los pueblos originarios que viven en Perú. Por lo tanto, el objetivo planteado fue describir relatos de jóvenes en su proceso de autorreconocimiento. Para esto se ha trabajado la autoetnografía, ya que nos permite conocer relatos narrados en primera persona y basados en experiencias de vida, en este caso, desde el sentir indígena que se autorreconoce y que transita por la educación formal de la escuela y la educación informal cultural y familiar. Los resultados de la autoetnografía nos presentaron los relatos de cuatro experiencias conectadas con la educación inicial y su recorrido por el autorreconocimiento. Por último, se dio lugar a una discusión sobre los aspectos que la autoetnografía permite revelar, y se llegó a la conclusión del rol de la educación formal inicial en la conformación de la identidad y del autorreconocimiento indígena.

Palabras clave: autoetnografía; educación intercultural bilingüe; autorreconocimiento; quechua

Resum. «*Soc una nena quítxua*»: *Construint autoetnografia col.laborativa des de l'auto-reconeixement indígena a l'educació inicial*

L'educació intercultural bilingüe busca solucionar l'aculturació que moltes persones van viure per la imposició del castellà i la seva cosmovisió. L'educació, des de la inicial fins a la universitària, ha anat avançant en la reivindicació dels drets educatius dels pobles originaris que viuen al Perú. Per tant, l'objectiu plantejat va ser descriure relats de joves en el procés d'autoreconeixement. Per això s'ha treballat l'autoetnografia, ja que ens permet conèixer relats narrats en primera persona y basats en experiències de vida, en aquest cas, des del sentiment indígena que s'autoreconeix i que transita per l'educació formal de l'escola i l'educació informal cultural i familiar. Els resultats de l'autoetnografia ens van presentar els relats de quatre experiències connectades amb l'educació inicial i el recorregut per l'autoreconeixement. Per acabar, es va donar lloc a una discussió sobre els aspectes que l'autoetnografia permet revelar, i es va arribar a la conclusió del rol de l'educació formal inicial en la conformació de la identitat i de l'autoreconeixement indígena.

Paraules clau: autoetnografia; educació intercultural bilingüe; autoreconeixement; quítxua

Abstract. “*I am a Quechua girl*”: *Building collaborative autoethnography through indigenous self-recognition in early education*

Intercultural bilingual education aims to remedy the acculturation that many people experienced due to the imposition of the Spanish language and its worldview. Education, from early childhood to university, has made progress in promoting the educational rights of indigenous peoples living in Peru. Thus the aim of this study was to describe the stories of young people in their process of self-recognition. For this, autoethnography has been used, as it allows us to hear first-person narratives based on lived experiences, in this case from the perspective of an indigenous sense of self-recognition that runs through both formal school education and informal cultural and family education. The results of the autoethnography elicited the narratives of four personal experiences connected to early childhood education and the journey towards self-recognition. The study concludes with a discussion on aspects that autoethnography can reveal, and the role of formal early childhood education in the formation of indigenous identity and self-recognition.

Keywords: autoethnography; bilingual intercultural education; self-recognition; Quechua

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión |
| 2. Método | 5. Conclusión |
| 3. Resultados | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El Tawantinsuyo¹, localizado en Sudamérica, iniciaba al sur de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina hasta Mendoza y Chile, y hasta la región del Maule (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009). Según Pease (2009), alcanzó 15 millones de personas en una extensión territorial de 2.000.000 de kilómetros (Vitry, 2020). La naturaleza era la base primordial de las creencias espirituales (Gisbert, 2004). La Pachamama², traducida como 'naturaleza', es de donde emanan los alimentos, y el calendario agrícola marcaba las fechas en que se ofrecían ritos para venerarla (Bouysse-Cassagne, 2005), construyéndose de manera colectiva tanto en la comunidad como en el interior de la familia. De ahí que la cosmovisión estaba en cada aspecto de la vida de las personas, y la lengua era el elemento que la movilizaba (Choque, 2020). Los incas llevaron la lengua quechua a todo el Tawantinsuyo, con lo que se convirtió en lengua vehicular, incluso hasta la república (O'Phelan, 2023). Pero, al insertarse el castellano, decayeron los quechuahablantes, puesto que se buscaba convertir a la población en un grupo uniforme que se reforzó mediante la inserción de escuelas (Díaz y Ruz, 2009). Desde 1837 se comenzó a ampliar el acceso a la educación, principalmente universitaria, siendo a inicios del siglo xx cuando se implementaron las escuelas normales de mujeres y de varones (Ministerio de Educación, 2002). Entre los años 1950 y 1980, en América Latina se comenzó a abrir el acceso a la educación inicial. En 1972, Perú crea la educación inicial mediante la Ley General de Educación n.º 19326 (Congreso de la República del Perú, 1972). Pero que la población pudiese acceder a la escolarización no implicaba que fuese a estar de acuerdo con la diversidad cultural y las necesidades locales, más bien esta se convirtió en un vehículo que llevó la educación a un punto homogeneizante y asimilacionista (Tubino, 2002). En 1982, en la ciudad de México, especialistas en educación bilingüe bicultural (Instituto Indigenista Interamericano, 1982) de diferentes países buscaron que las lenguas indígenas obtuviesen un reconocimiento por parte de los Estados, y así esta tendencia comenzó a expandirse al resto de América. La interculturalidad empezó a ser implementada por los países de la zona andina, como Perú, como una consecuencia de las diversas culturas que la habitaban y que continúan habitándola (Walsh, 2010).

El censo de 2017 (INEI, 2017) abarcó a 2.703 comunidades indígenas y mostró la existencia de 44 pueblos originarios y 40 lenguas existentes habladas con fluidez. Una de esas lenguas era el quechua, la cual fue reconocida como lengua oficial en 1975, a través del Decreto de Ley N.º 21156 (Congreso de la República del Perú, 1975), y se encuentra presente en 24 regiones. De las

1. Tawantinsuyo: imperio de los cuatro *suyus* ('regiones', 'lados'). Nombre del Imperio incaico, que abarcó una gran porción de la parte occidental del continente sudamericano (Academia Mayor de la Lengua Quechua, 2019, p. 367).
2. Pachamama: compuesta de Pacha y Mama: deidad totémica de los incas representada por la Tierra (universo), a la que se le entregaban ofrendas. Palabra que significa 'Madre Tierra' como proveedora de bienes naturales, refiriéndose al mundo animado, con su flora y fauna (Pacheco, 2012, p. 84).

40 lenguas, el 13,9% habla quechua y las restantes corresponden al 2,55% de idiomas indígenas de la población nacional. Para el Estado, la educación intercultural bilingüe (EIB) se propone como una educación desde la herencia de cada pueblo en un constante diálogo con las enseñanzas de otras culturas, sea como lengua materna un idioma indígena, el castellano como lengua heredada, o viceversa (Ministerio de Educación, 2024), y existen tres maneras de implementarla:

- La primera, EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico: apunta a estudiantes con lengua materna indígena y el castellano como segunda lengua.
- La segunda, EIB de revitalización cultural y lingüística: orientada a estudiantes con el castellano como lengua materna y que necesitan revitalizar la segunda lengua originaria como herencia.
- La tercera, EIB en ámbitos urbanos: enfocado a estudiantes indígenas que viven en urbanidad con distintos grados de bilingüismo y que se mantienen conectados con sus comunidades de origen (Ministerio de Educación, 2024).

Por esto, Perú posee la carrera de Formación Inicial Docente (FID), licenciatura en Educación, especialidad Educación Inicial, y una segunda especialidad en Educación Intercultural Bilingüe, en donde se profundizan los conocimientos para trabajar en contextos específicos con lenguas originarias, sea quechua o aymara (Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, 2017).

Si bien el Estado peruano inició la EIB en 1972, es hasta 2002 que mediante la Ley N.º 27818 reconoce la diversidad cultural y la fomenta en los territorios con mayoría indígena (Ministerio de Educación, 2002). Esto ocurre en un proceso paulatino, en el cual las universidades fueron integrando estos conocimientos a su malla curricular. Por eso, los docentes acceden a una formación que pone en relieve las lenguas y culturas originarias para los estudiantes que integran las escuelas interculturales bilingües. Debido a la trascendencia que posee la educación inicial en la formación de seres humanos, en el autorreconocimiento de la identidad indígena como pilar fundamental de las sociedades pluriculturales, analizaremos cuatro casos desde la autoetnografía de una docente y tres futuras docentes.

Se planteó como objetivo general describir relatos de jóvenes en su proceso de autorreconocimiento. Además, se elaboraron los siguientes objetivos específicos:

- Conocer experiencias de educación informal con pertinencia indígena.
- Comparar historias de vida que se construyen desde lo indígena para la educación.
- Identificar la labor de las transiciones educativas en la conformación identitaria indígena.

2. Método

Durante el Tawantinsuyo, las mujeres ejercían roles de liderazgo igual que los hombres (Sales y Noejovich, 2006). Aportaban al trabajo estatal y transmitían conocimientos por medio de los tejidos, entre otros ámbitos (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009). Actualmente, ellas continúan esta transmisión a través de la enseñanza de costumbres en el hogar, para luego abrirse a la comunidad (Ochoa et al., 2014).

En este artículo nos interiorizamos en la vida de cuatro mujeres, tres de las cuales son estudiantes de pedagogía inicial de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, donde la cuarta mujer estaba haciendo una estancia doctoral. Esta última realizó una invitación general en una de las sesiones del curso de quechua, y tres estudiantes accedieron a participar. Se utilizó la autoetnografía como método de estudio, pues es una manera de investigar que desafía las formas tradicionales (Spry, 2001), y se busca generar sentido a quien accede a ella, sintiéndose parte de la experiencia de quien la lleva a efecto. Como dirían Adam et al. (2013), es una forma de generar una acción que persigue la justicia y la consciencia, colocando a quien lo lee en el lugar del otro. Con lo anterior, la autoetnografía colaborativa dio paso a compartir experiencias que rememoran la niñez desde la cultura y de aquellos rincones en donde el escribir las vivencias se transforman en un acto político y de búsqueda de identidad (Holman-Jones, 2005), de quienes fueron blanqueados, como las mujeres indígenas (Zapata, 2017), en donde socialmente primaba la idea de asemejarse a lo nacional, blanco, descendiente europeo, por lo que la piel morena delataba un origen indígena, de modo que los considerados mestizos podían desarrollar la capacidad de asemejarse a la cultura dominante (Darnett y Rhodes, 2021). La autoetnografía permite explorar lo que es personal, y también se sumerge en significados culturales que son parte de la cotidianidad de quienes se involucran en ella (Dunn y Myers, 2020). Las reflexiones generadas hicieron eco en la otra persona y encontraron similitudes en las historias de vida (Anderson et al., 2019), siendo la ventana que permitió abrir un nuevo espacio de autorreconocimiento.

2.1. Recopilación y análisis de datos

Las experiencias que sirvieron de base para la autoetnografía comunitaria parten de la asistencia de una de las autoras, durante su estancia doctoral por tres meses como observadora, en el electivo de quechua, inserto en el segundo año de la Formación de Educación Inicial. Este curso responde a la necesidad de acreditar el dominio de una lengua nativa, tanto oral como escrita, para insertarse a futuro como docentes en escuelas con sello intercultural (Ministerio de Educación, 2025). Una de las autoras invita a las otras a conversar sobre sus experiencias infantiles en la escuela, buscando recordar los elementos que hubiesen denotado el sello intercultural o la generación de vínculos positivos entre la cultura peruana y la cultura indígena predominante en sus territorios,

en sus comunidades o en ambos. Luego surgieron inquietudes a raíz de las vivencias que habían experimentado en sus hogares. Cada una de las experiencias aquí compartidas grafican el autorreconocimiento del ser indígena de las autoras, del papel que juega la escuela y de la relevancia que tiene la continuidad de saberes entre cada nivel educacional. Las conversaciones iniciaron en la sala de clases y continuaron a través de Drive. A partir de este conjunto de interacciones se construyeron los textos que presentamos a continuación y que fueron ordenados según el grado de autorreconocimiento y el rol que habían cumplido la familia, la escuela inicial, la escuela primaria y los grupos sociales por los que habían transitado.

3. Resultados

Para involucrarnos en los relatos y dar forma a los objetivos del artículo, es fundamental comprender que, a medida que conversamos, vamos recordando y generando un análisis sobre ello, no porque antes no fuesen importantes y ahora sí, es solo que a veces no somos conscientes de lo que hemos vivido hasta que otro nos lo hace ver, pues en el grupo muchos de estos mundos familiares se refuerzan y se colocan en relieve (Margolis y Romero, 1998). Las conversaciones tuvieron un lado comunitario, tal como el mundo indígena es, en comunidad. Pero las experiencias personales de cada una de las cuatro mujeres poseían un sello único de reconocimiento de sus raíces y de autorreconocimiento indígena.

3.1. Caoba: «Descubriendo mis raíces»

Mi mamá y su papá nacieron en Mollendo. Mi abuelita materna dice que su papá y sus bisabuelos eran indígenas. Tal vez nunca pregunté porque era muy niña, pero me gustaría tener la oportunidad de hablar con ella para conocer su historia. Creo que es la curiosidad de saber de dónde provengo.

Cuando somos pequeñas es importante que nos enseñen el origen familiar, así podemos reconocer que hay diferencias que se deben respetar. Sabemos que muchos de los pueblos originarios todavía no son reconocidos por el Estado o no gozan de derechos. Perú es tan diverso que no podemos negar que ellos existen. Es importante el aporte que se pueda realizar para que todos los pueblos posean el mismo valor ante la sociedad. Aprender a mirar a los antepasados nos permite aprender muchas cosas que, tal vez, se han perdido.

Como futura educadora inicial me gustaría poder enseñar sobre la diversidad de grupos étnicos y aprender valores como el respeto, la empatía y la tolerancia. Hoy todo eso se ha ido perdiendo, quizás por la globalización. Somos más individualistas y eso nos dificulta aceptar a otros o darnos el tiempo de conocer a otras personas, a otras culturas.

Recuerdo que, cuando estaba en el colegio, aprendíamos sobre cosmovisión: del mundo de arriba, este mundo, y del mundo de abajo, de los vivos y los muertos. Yo siempre voy al cementerio con mi abuelita y he visto que la

tradición es llevar a los difuntos lo que más le gustaba en vida, incluso música o bandas. Yo pienso que es una bonita manera de recordar a los seres queridos. Todo eso es parte de la tradición andina. Mi mamá y mi abuela, ella, sobre todo, dice que se debe comprar *t'anta wawa*, los panes bebé, para la fecha de difuntos. Los abuelitos son los que saben más.

Después de reflexionar con la autoetnografía, he conversado con mi abuelita y ella me contó que su papá, mi bisabuelo, nació en Cusco, y que a los 5 años él y su familia se trasladaron a Arequipa. Cuando fue adolescente se fueron a vivir a Mollendo. Por eso él no pudo transmitirle la cultura como tal, ya que salió muy pequeño de su pueblo. Pero mi abuelita recuerda que, para las fiestas, él siempre decía con mucho orgullo que era descendiente de los incas. Cuando la escuché me sentí apenada, pues me hubiese gustado saber más de mi historia, de mis raíces. Pero esta experiencia, el reflexionar sobre mi familia, ha sido una oportunidad para acercarme a mi abuelita y a mi pasado. Sentir una conexión especial que me ha permitido pensar en las personas que sí tienen la cultura andina como parte de su vida y en los niños y niñas con las que trabajaré el día de mañana. Siento que, aunque no conozca mi historia en profundidad, ahora sé que está conectada con lo andino y que es parte de nuestro legado familiar, y ser consciente de ello me ayuda a valorarla y a respetarla, y lo más importante, a transmitir ese cariño a mis futuros estudiantes.

Hoy aprendo quechua como electivo de la carrera y el profesor une la lengua con las tradiciones que él ha vivido, lo que otorga un significado especial al relato. En mi época de niña, las profesoras enseñaban poco de lo indígena, no lo veían como ahora, con la importancia de entenderlo. Pero también comprendo que la historia del país es diversa y que muchas veces se ha tratado de borrar el pasado a partir de la conquista, y algo de eso queda. A veces preferimos lo extranjero, lo que viene de afuera, más que lo que está en nuestro país. Por eso me gustaría que los niños aprendieran, que se valoraran a sí mismos, y de esa manera también pudieran mostrar a los demás su cultura, su forma de ser, y no sentirse oprimidos. Eso ayudaría a promover su autoestima. Lo indígena no podemos borrarlo, es algo que nos pertenece y, por ser nuestro, deberíamos valorarlo más. Quiero sentir que he aportado que los niños, al transitar de inicial a primaria, poseen una autoestima que les permite valorar su origen, fortalecer la construcción de quiénes son y sentir respeto por los demás.

3.2. Mylenka: «Si mi abuelita es quechua, yo también»

Hay muchos casos en que los niños no pueden decir abiertamente de dónde provienen, pues en Perú aquellos que tienen unas raíces extranjeras más predominantes aún muestran un sentimiento de superioridad, puesto que se les atribuye ser de mejor raza, más pura. Entonces, percibo que algunos niños se sienten avergonzados, con miedo a ser discriminados por su origen indígena.

Yo no pasé nada de eso, era un tema que no se tocaba en la casa, y recién cuando entré a la universidad supe que mi abuelita provenía de Cusco. Un día

estábamos solas en la casa y ella me contó que antes había vivido en un lugar que tenía mucha vegetación, llamado Paruro. A los 11 años, viajó sola a Arequipa, solo hablaba quechua, y tuvo que aprender castellano para poder trabajar. Lamentablemente, a ella le negaron la educación formal, su vida fue difícil, y más aún en aquella época. Cuando me lo relató, sentí mucha tristeza. Es duro escuchar a alguien que quería estudiar pero no tuvo la oportunidad de hacerlo. Con la historia de mi abuelita me nació la curiosidad de saber de dónde venía y dónde estaba mi raíz. Descubrí que Paruro está en Cusco y que desde ese lugar salió ella cuando era niña. Siendo monolingüe sufrió muchas penalidades, fue víctima de engaños y de machismo. Ahora entiendo por qué este era un tema que nunca se habló.

Cuando descubrí que yo era quechua, no lo conté a nadie, me sentí confundida con esa nueva identidad. Pensé que podía ser discriminada o recibir un trato diferente por mi raíz. Pero, estando en la universidad, surgió la oportunidad de comentar los motivos de por qué quería estudiar educación inicial. Le conté a toda la clase que mi abuelita era de Cusco y que le habían negado la educación y lo que esto significaba para mí. Siento que, cuando sea educadora inicial, el trabajo con las familias será importante para que esa niña o ese niño se sienta orgulloso de quién es y vea a su familia con otros ojos. La familia es importante, yo le puedo enseñar algo al estudiante, pero si su familia es racista o discriminadora, se puede generar un choque cultural en el niño, sin saber a quién escuchar, a la familia o a la profesora. Es un trabajo que deberíamos realizar, explicarles las oportunidades que se pueden abrir al hablar quechua, sin que sea una imposición, pero sí mostrando que provenimos de incas y de españoles, de ambas culturas.

3.3. Jeannette: «Recordar mi infancia para darle sentido a mi presente»

Crecí entre la ciudad de Santiago de Chile; Comalle, que está en el campo chileno, y Madrigal, en los andes peruanos. Me criaron sin fronteras físicas. Cada lugar poseía comidas y vestimentas diferentes, y eso lo hacía diverso y grande. Madrigal es mi filiación paterna quechua. Llegué por primera vez a los cuatro años, todos hablaban castellano y otra lengua que no entendía, aunque mi abuela solo hablaba «esa lengua», el quechua. Todos los años íbamos por dos o tres meses y corría libre por las calles del pueblo junto a mis primas. Crecí y, por motivos culturales, no regresamos. Volví a los 30 años, recorrí las calles como si el tiempo no hubiese pasado, sentía el olor de la leche acabada de ordeñar, los alfalfares, el aire puro, la brisa fresca. Atesoré cada recuerdo y seguí mi camino.

Un día, escuchando a una señora mayor hablar de la cultura mapuche y de su lengua, me surgió la interrogante: ¿si mi padre habla quechua y todo el pueblo habla quechua, esto quiere decir que son quechuas?, ¿y si mi padre es quechua, entonces yo también lo soy? ¡Pues sí! Así, de la misma manera que mi niña indígena creció sin saber que lo era, viviendo la cultura de manera natural y aprendiendo por osmosis, es que muchos niños y niñas crecen sin

saber que poseen un origen indígena. En aquel entonces no se hablaba del autorreconocimiento, pero sí era muy fuerte la discriminación. Ese era un motivo por el cual muchas familias no enseñaban la lengua ni las tradiciones propias.

No tengo recuerdos de la educación inicial, pero guardo las remembranzas del pueblo de mi padre, como una fotografía instantánea que huele a leche fresca, a pasto mojado y a habas tostadas.

Cuando estaba en la primaria solo me enseñaron de la cultura mapuche, y no tenía conciencia de que existíamos como quechuas, existía sin saber que era tal. En la secundaria me enseñaron sobre los incas, pero en menor medida que sobre los griegos o los romanos. Por ende, era una cultura lejana, extraña. No sabía que parte de ellos eran mis antepasados. Estudié pedagogía y en mi andar profesional llegué a dar clases a futuras docentes de primaria. En ese entorno me di cuenta de que seguía latente la falta de enseñanza sobre pueblos originarios durante la escuela. Ellas tampoco sabían mucho sobre los diferentes pueblos, e incluso algunas no conocían a los quechuas. Es imprescindible que la formación académica de futuros docentes se cruce con pueblos originarios, para que, al llegar a las salas de clases, más niñas puedan reconocerse y valorar su origen. Y así, como un día vi a mi abuela tejer en telar de estaca sentada en el suelo del patio, hoy tejo mi historia con hilos de sabiduría ancestral, con mis raíces fuertes que le dan color a mi tejido, hoy sé que existo, *kunan ñoqa kani*.

3.4. Erika: «Soy un tejido de raíces y futuro»

Mi historia comienza en un rincón del mundo, donde las montañas acarician el cielo, los árboles susurran con el viento y el aire puro se respira. Soy una mujer quechua que desde niña aprendió que sus raíces son su mayor fortaleza. Mi infancia, marcada por el amor de mi abuela y la riqueza de mi cultura, ha sido el pilar sobre el cual construyo mi identidad y mis sueños como futura educadora.

Desde que tengo memoria, el quechua ha sido mi idioma, mi refugio y mi orgullo. A los dos años, aproximadamente, mi madre partió y fue mi abuela quien me acogió en su regazo y me enseñó a hablar la lengua de nuestros ancestros junto con mis familiares. Mi niñez estuvo llena de experimentar madrugadas en el campo, de extraer leche fresca y de sentir la tierra entre mis manos mientras trabajaba junto a mi familia. Era una vida sencilla, pero llena de significado, donde cada día reforzaba mi conexión con la cultura.

Mi primera experiencia educativa fue en un inicial cercano a mi hogar, donde mi profesora hablaba quechua y castellano, y pues fue allí donde empecé a descubrir el mundo a través de dos idiomas. Más tarde me trasladé a un inicial en una zona más poblada, donde el castellano se convirtió en una herramienta necesaria para comunicarme, pero, a pesar de los cambios, nunca me sentí alejada de mis raíces. Siempre supe que mi cultura y mi lengua eran tesoros que debía cuidar y llevar conmigo.

En la primaria continué en la zona poblada, también era un lugar donde los árboles y los animales eran testigos de mis aprendizajes diarios. Me sentía cómoda expresándome en quechua y castellano, y esa dualidad lingüística enriqueció mis relaciones con mis compañeros y mi entorno. Mi identidad indígena nunca fue motivo de vergüenza, al contrario, siempre la he llevado con orgullo; ser quechua es para mí una maravilla, una herencia llena de sabiduría, tradición y belleza.

Hoy, mirando hacia el futuro como educadora, sé que tengo un desafío por delante: tender puentes entre infancias indígenas y no indígenas, y acompañarlas en su transición de inicial a primaria. Quiero que cada niño y niña con quien trabaje sienta orgullo de sus raíces, al igual que yo. Mi objetivo es que, en las aulas, la lengua y la cultura sean celebradas, respetadas y transmitidas con amor. Soy Erika, una mujer indígena quechua, un tejido de historias y esperanzas que entrelaza el pasado y el futuro. Mi sueño es seguir caminando con las raíces firmes y la mirada puesta en un horizonte donde todos puedan sentirse orgullosos de ser quienes son.

4. Discusión

La autoetnografía permite entrar en el mundo personal de quien investiga, otorgando el momento perfecto para mirar y preguntarse cómo sus propias experiencias están intrínsecamente relacionadas con una cultura que, quizás, no sabíamos que podía ser parte de un nosotros y que generaría la inquietud de explorar sus significados (Dunn y Myers, 2020). Para Caoba, la autoetnografía le permitió abrirse a lo que siempre había estado presente en su familia materna, aunque no de manera evidente. La hegemonía que se produce desde la educación no debería significar perder lo que cada uno posee, así como Erika recuerda a su profesora bilingüe y cómo esto permitió que sus estudiantes se abrieran al mundo a través del quechua y del castellano. Así, la educación intercultural bilingüe busca generar una relación entre diferentes culturas que habitan un mismo territorio (Tubino, 2002). Cabe preguntarnos qué sucede con aquellos docentes que no tuvieron la oportunidad de conocer su cultura y qué pasa con todos los estudiantes que no vivieron la interculturalidad. Al respecto, Ellis (2004) nos lleva a reflexionar sobre cómo la autoetnografía nos permite sumergirnos en un descubrir personal que nos da la oportunidad de entender la vida de los otros, que somos nosotras también.

Erika menciona el desafío que tiene para el futuro, cuando ejerza como docente, de generar lazos que permitan que los niños indígenas y no indígenas se sientan orgullosos de sus raíces. Es importante encontrar puntos en común en las historias que están a nuestro alrededor (Toyosaki et al., 2009).

En algunas ocasiones se da por hecho que, dentro de una sala de clases, nos encontramos con un grupo homogéneo, ya sea por edad o por territorialidad. Pero la autoetnografía nos permite conocer las similitudes y las diferencias que se dan en un mismo espacio (Anderson et al., 2019). Mylenka nos relata cómo ante la pregunta de una clase que quería saber los motivos por los cuales estu-

diaban pedagogía, ella se abrió a dar a conocer su origen quechua, llenándose de orgullo y de reivindicación por los derechos de tantas niñas que vivieron situaciones similares a las de su abuela.

Si bien la educación inicial y primaria es un derecho para todos, esto no quiere decir que siempre contemplara los saberes indígenas. Como habíamos mencionado, en el 2002, bajo la Ley n.º 27818 se reconoce la diversidad cultural del Perú, y la educación intercultural bilingüe avanza en territorios con mayor población indígena. Pero Jeannette no alcanzó a conocer la mirada intercultural cuando visitaba Perú, quizás eso mismo la llevó a transitar por diferentes lugares sin reconocer en sus vivencias algo que la hiciera pensar en lo indígena. También, en las autoetnografías de Mylenka y Caoba, podemos ver cómo la interculturalidad no se incorporó en ellas por no estar insertas en territorios indígenas, ni en lo que el Ministerio de Educación (2024) reconoce como escuelas interculturales con población indígena en contexto urbano. Por eso la autoetnografía de estas cuatro mujeres nos permite conocer experiencias en primera persona de las voces que no tuvieron la oportunidad de expresarse en el momento de su educación inicial o primaria, lo que refuerza la autonomía de un grupo cultural (Guerrero, 2014). Aunque, en el caso peruano, la interculturalidad es un eje en el currículum nacional (Ministerio de Educación, 2024), esto no siempre abarca todas las aristas de la educación, pues el EIB se fomenta en los sectores con predominancia indígena (Ministerio de Educación, 2002). Entonces podemos recordar las experiencias de Caoba y Mylenka, que, siendo de origen quechua, pero habiendo crecido en urbanidad, no tuvieron acceso a la interculturalidad y sus procesos de autorreconocimiento se dan en la adultez. Luego, si nos vamos más atrás en la historia, antes de que Perú reconociese su diversidad cultural (Ministerio de Educación, 2002), tenemos la experiencia de Jeannette, que transitó por un contexto de comunidad indígena, pero que obtuvo una conciencia de ello en la relación con otras personas autorreconocidas en su indigenismo. Así, esto se replica en diferentes ámbitos de la sociedad en general (Tubino, 2002), pues no solo la educación conlleva apropiarse de la EIB, sino todo lo que encierra la cultura. Comprender al otro es entender su punto de vista, es una invitación a internarnos en su cosmovisión y, desde ahí, observar la vida de ese ser humano, de niños y niñas indígenas.

5. Conclusión

Lo común entre las cuatro historias son las abuelas que tuvieron un papel importante en la continuidad de la cultura, porque mantuvieron las costumbres de manera silenciosa, porque criaron o simplemente por el diario vivir. El autorreconocimiento en Erika fue explícito desde la niñez, acompañada por la comunidad y la escuela que poseía sello intercultural y docentes bilingües. Para Jeannette, el pueblo completo hablaba y mantenía las costumbres, permitiendo que la osmosis hiciera su trabajo, y la escuela no tuvo ningún poder en influir, positiva o negativamente, en el reconocimiento cultural.

Una declaración de Mylenka traería al presente un pasado doloroso, cargado de injusticias, pero también un espíritu de superación, reforzando el compromiso por las infancias indígenas y la educación inicial. El último, y quizás el más reciente, despertó la curiosidad de Caoba a preguntar sobre su origen y así abrir una ventana a la valoración de la cultura, que estaba ahí, quieta, dormida.

La labor de una docente autorreconocida en su indigenismo es una puerta para los futuros estudiantes con los cuales trabajará. Cuando una docente conoce su origen, lo valora y está dispuesta a aprender de este, podrá ayudar a sus alumnos a vivir la educación intercultural bilingüe, comprendiendo que hablar otras lenguas enriquece nuestro saber y conocer otras culturas nos regala vivencias que son parte de nuestro entorno. Sin importar si la escuela posee o no sello intercultural, reconocer en sí mismas el valor de sus raíces genera la posibilidad de abrir caminos a otras familias y a otros estudiantes, reconociendo y valorando la cultura que poseen, permitiendo una sociedad más respetuosa del otro y comprometida con los cambios sociales. Pero esto nos lleva a reflexionar qué sucede con aquellas infancias que no tienen acceso a una escuela intercultural, por estar en sector urbano o porque su educación no abarca lo indígena desde la mirada y la cosmovisión del pueblo al que pertenecen y de aquellas infancias que no se relacionan con lo indígena, pero que es parte de su raíz. Más allá de un electivo, la formación docente debería abarcar las culturas que habitan en el territorio, pues son parte del pasado, del presente y del futuro de la sociedad. La educación debe ser una invitación a conocernos, a entender las diferentes miradas, para que, cuando transitemos desde la educación inicial hasta la primaria, sea un fluir de conocimientos enraizado en la diversidad cultural que poseemos y que ha enriquecido la cosmovisión que compartimos.

Referencias bibliográficas

- ACADEMIA MAYOR DE LA LENGUA QUECHUA (2019). *Simi Taqe. Diccionario*. Regesa.
- ADAMS, T., HOLMAN JONES, S. y ELLIS, C. (2013). *Handbook of Autoethnography*. Routledge.
<<https://doi.org/10.4324/9781315427812>>
- ANDERSON, J., GOODALL, H. y TRAHAR, S. (2019). Women in powerful conversation: Collaborative autoethnography and academia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Routledge. Taylor and Francis Group, 2-11.
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1671632>>
- BOUYASSE-CASSAGNE, T. (2005). Las minas del centro sur-andino, los cultos prehispánicos y los cultos cristianos. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 34(3), 443-462.
<<https://doi.org/10.4000/bifea.4988>>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ (1972). *Ley General de Educación*. <<https://bit.ly/3FxPihA>>
- (1975). *Decreto Ley No. 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República*. <<https://bit.ly/428LTyB>>

- CHOQUE, C. (2020). Indios originarios y forasteros: Interacciones culturales y cambios demográficos en los Altos de Arica y Tacna (siglos XVI y XVIII). *Estudios Atacameños*, 64, 153-181.
<<http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0011>>
- DARNETT, E. y RHODES, P. (2021). Exploration of My Aboriginal Heritage: An Autoethnography. *Human Arenas*, 6, 462-477.
<<https://doi.org/10.1007/s42087-021-00234-x>>
- DÍAZ, A. y RUZ, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. *Polis*, 24. <<https://journals.openedition.org/polis/1654>>
- DUNN, T. y MYERS, B. (2020). Contemporary Autoethnography Is Digital Autoethnography: A proposal for maintaining methodological relevance in changing times. *Journal of Autoethnography*, 1(1), 43-59.
<<https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.1.43>>
- ELLIS, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Altamira Press.
- GISBERT, T. (2004). *Iconografías y mitos indígenas en el arte*. Editorial Gisbert y Cia.
- GUERRERO, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: Del método a la narrativa. *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242. <<https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>>
- HOLMAN-JONES, S. (2005). Auto Ethnography: Making the Personal Political. En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 763-791). Sage.
- INEI (2017). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf>
- (2018). *Población indígena u originaria de los Andes*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1642/cap03_01.pdf>
- INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1982). *América Indígena, Informe Final. Reunión de Especialistas sobre Educación Bilingüe Bicultural, III*, Vol. XLII.
- MARGOLIS, E. y ROMERO, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68(1), 1-32.
<<https://doi.org/10.17763/haer.68.1.1q3828348783j851>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). Ley N° 27818: Ley para la educación bilingüe intercultural. *El Peruano* (16 de agosto). <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3844933-27818>>
- (2024). *Educación intercultural bilingüe*. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1642/cap03_01.pdf>
- (2025). *Evaluación de dominio de la lengua indígena u originaria*. <<https://www.gob.pe/34878-evaluacion-de-dominio-de-la-lengua-indigena-u-originaria>>
- MUSEO CHILENO DE ARTE PRECOLOMBINO (2009). *Chile bajo el Imperio de los Inkas. Exposición noviembre 2009 – mayo 2010*.
- OCHOA, G., MAILLARD, C. y TABILO, K. (2014). *Estudio diagnóstico de las mujeres indígenas en la macrozona norte: Región de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Unidad de Estudios.
- O'PHELAN, S. (2023). Cuando el molde se rompió: Estereotipo de sumisión y empoderamiento de la mujer andina en la gran rebelión de 1780-81. *Temas Americanistas: Dossier Género y Alteridad en la América Colonial*, 50, 87-108.
<<https://dx.doi.org/10.12795/Temas-Americanistas.2023.i50.06>>

- PACHECO, A. (2012). *Diccionario de palabras usuales y topónimos quechuas en Chile*. Ediciones Madrigal.
- PEASE, F. (2009). *Los Incas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- SALLES, C. y NOEJOVICH, H. (2006). La herencia femenina andina prehispánica y su transformación en el mundo colonial. *Bulletin de l'Institut Francais d'Études Andines*, 35(1), 37-53.
<<https://doi.org/10.4000/bifea.4758>>
- SPRY, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.
<<https://doi.org/10.1177/107780040100700605>>
- TOYOSAKI, S., PENSONEAU-CONWAY, S., WENDT, N. y LEATHERS, K. (2009). Community autoethnography: Compiling the personal and resituating whiteness. *Cultural Studies. Critical Methodologies*, 9(1), 56-83.
<<https://doi.org/10.1177/1532708608321498>>
- TUBINO, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva. *Derecho & Sociedad*, 19. <<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/17276>>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. (2017). *Segunda especialidad*. <<https://fce.unsa.edu.pe/pruebas/#c8>>
- VITRY, C. (2020). Los caminos ceremoniales en los *Apus* del Tawantinsuyu. *Chungará (Arica)*, 52(3), 509-521.
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562020005001802>>
- WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. VIAÑA, L. TAPIA y C. WALSH (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <<https://bit.ly/3OPAZra>>
- ZAPATA, P. (2017). La autoetnografía interpretativa para humanizar la investigación social en contextos transfronterizos latinoamericanos. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6, 49-58.
<<https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1451>>

Transitions within Swedish compulsory school: Problematisations in policy

Josefin Ånger

Umeå University, Sweden.

josefin.anger@umu.se

 0000-0003-1295-8788



© the author

Received: 29/11/2024

Accepted: 23/5/2025

Published: 30/7/2025

Recommended citation: ÅNGER, J. (2025). Transitions within Swedish compulsory school: Problematisations in policy. *Educar*, 61(2), 331-344.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2324>>

Abstract

There is a shortage of policy studies concerning educational transitions, especially transitions within the compulsory schooling system. This article presents a post-structural policy study of Swedish school transition policy, drawing on Bacchi's (2009) *What's the Problem Represented to be?* (WPR) approach. The problem representations identified in national steering documents and local-level policies are related to a drop in attainment and could be described as a lack of information (of individual students' needs), a lack of coordination and a lack of trust. These problematisations are connected to both an individualistic discourse and a new public management discourse. Transition is viewed as a short-term event rather than an adaptation process, and as a "special education problem". This places teachers in the background in favour of special education needs coordinators, and measures students against a norm of not needing support during transitions. While improving possibilities to support students, these representations also risk labelling students in need of support as deviant and/or deficient.

Keywords: transition from primary to lower secondary school; educational policy, conceptual imaginary; Sweden

Resum. *Transicions a l'escola obligatòria sueca: problematitzacions sobre polítiques*

Hi ha una escassetat d'estudis de polítiques sobre les transicions educatives, especialment dins de l'escolarització obligatòria. Aquest article presenta un estudi postestructural de la política de transició sueca basat en l'enfocament de Bacchi (2009). Quin problema s'hi representa? (QPR). Els problemes identificats als documents directius nacionals i les polítiques locals estan relacionats amb una caiguda del rendiment i podrien descriure's com a manca d'informació (de les necessitats individuals dels estudiants), de coordinació i de confiança. Aquestes problematitzacions estan connectades tant amb un discurs individualista com amb un nou discurs de gestió pública. La transició es considera un esdeveniment de curt termini més que no pas un procés d'adaptació i un «problema d'educació especial». Això situa els mestres en un segon pla a favor dels coordinadors de necessitats d'educació especial

i qualifica l'alumnat segons la norma de no necessitar suport durant les transicions. Si bé milloren les possibilitats de donar suport a l'alumnat, amb aquestes representacions també es corre el risc d'etiquetar de desviats i/o deficientes els estudiants que necessiten suport.

Paraules clau: transició d'educació primària a primer cicle de secundària; política educativa; representacions mental; Suècia

Resumen. *Transiciones dentro de la escuela obligatoria sueca: problematizaciones sobre políticas*

Hay una escasez de estudios de políticas sobre las transiciones educativas, especialmente dentro de la escolarización obligatoria. Este artículo presenta un estudio postestructural de la política de transición sueca basado en el enfoque de Bacchi (2009). ¿Cuál es el problema representado? (QPR). Los problemas identificados en los documentos directivos nacionales y las políticas locales están relacionados con una caída del rendimiento y podrían describirse como falta de información (de las necesidades individuales de los estudiantes), de coordinación y de confianza. Estas problematizaciones están conectadas tanto con un discurso individualista como con un nuevo discurso de gestión pública. La transición se considera un acontecimiento de corto plazo más que un proceso de adaptación y un «problema de educación especial». Esto coloca a los docentes en un segundo plano a favor de los coordinadores de necesidades de educación especial y cualifica al alumnado según la norma de no necesitar apoyo durante las transiciones. Si bien mejoran las posibilidades de apoyar al alumnado, con estas representaciones también se corre el riesgo de etiquetar como desviados y/o deficientes a los estudiantes que necesitan apoyo.

Palabras clave: transición educación primaria-secundaria primer ciclo; política de la educación; representación mental; Suecia

Summary

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introduction | 4. Discussion |
| 2. Method | 5. Conclusion |
| 3. Results | Bibliographical references |

1. Introduction

Research into educational transitions has focused on studying students, teachers and organisational factors, while less attention has been paid to the policy context of transitions. This article presents a study of transition policy between stages within the Swedish compulsory school [Swedish: *grundskolan*], stages equivalent to the transition from primary to secondary school. The study draws on Bacchi's post-structural *What's the Problem Represented to be?* (WPR) approach (Bacchi, 2009; Bacchi & Goodwin, 2016), in which the 'problem' refers to the thing/things that according to policy need to change, and 'represented' derives from the assumption that each problematic aspect in society can be constructed as different kinds of problems in policy – i.e. they can be represented in different ways. Representations of problems are rooted in dis-

courses that make them seem self-evident, and all problematisations have effects that are beneficial for some and less so for others (Bacchi, 2009). The approach thus focusses on identifying problematisations in policy and analysing their possible unintended effects, rather than evaluating the solutions they propose. The aim of this article is twofold: first it aims to identify problem representations in transition policy concerning the transition between year 6 and 7 within the Swedish compulsory school – how they are constituted and what discourses influence them; and second, to discuss the possible effects of the problem representations for students and teachers. Although the study is context-specific, it offers insights into policy around primary-secondary school transitions, and is a new theoretical approach in the field.

1.1. School transitions in research

The concept of educational transitions is rarely explicitly defined in international research, although Jindal-Snape et al. (2021) identified several implicit conceptualisations in their systematic review. The most common conceptualisations were transitions as change, or as a normative period in the students' school careers, while some conceptualisations acknowledge transitions to be multiple, affecting different aspects simultaneously. These different conceptualisations also influence whether school transition is viewed as a one-off event, or is seen as a longer process of adaptation (Jindal-Snape & Cantali, 2019).

Jindal-Snape et al. (2021) concluded that most research on school transitions contains a mainly negative discourse, describing them as something problematic, at least in some aspects. One of the problems found in the research can be described as a problem of students' academic attainment. This can be seen as a general problem involving a risk of declining results in general (e.g. Anderson et al., 2000; Topping, 2011; West et al., 2010), or as a subject-specific problem (e.g. Bicknell & Hunter, 2012; Hopwood et al., 2017). In the cases in which the problem is framed as subject-specific, it is often related to the concept of continuity, which is perceived to be lacking between primary and secondary school, causing the students' academic development and/or motivation to be lower than expected (e.g. Braund, 2007; Prendergast et al., 2019). Solutions are thought to include, for example, better collaboration between teachers, and preparing teachers to work with transitions (O'Meara et al., 2019). The more general problem of academic achievement is framed as a problem of support (Demkowicz et al., 2023; Hanewald, 2013; Strand, 2020). However, the requested support is not exclusively in terms of academic assistance, as it is often noted that several issues affect the overall transition experience, including well-being (social and emotional), as well as academic attainment. Therefore, it is not only academic achievement that is described as being at risk during the transition; other aspects include relationships, self-esteem and various aspects of well-being – factors that also need to be supported, both in preparation before the change occurs and during the adaptation process (Bagnall et al., 2020; Demkowicz et al., 2023;

Donaldson et al., 2023; Hargreaves et al., 2022; Jindal-Snape, 2023; Strand, 2019; van Rens et al., 2018).

1.2. The Swedish case

According to the theoretical approach of this article (Bacchi, 2009), the cultural context affects the discourse and problem representations in policy. Therefore, a brief introduction to the Swedish case is worth including here.

Since 1962, there has been no formal division between primary and secondary school in the Swedish compulsory school, although the compulsory school of today bears traces of the previous primary and secondary division (between years 6 and 7) as well as traces from subsequent reforms. This should be the case for all students, since the previous system of selection and parallel school forms was also removed in 1962 (Richardson, 2010). Today the nine years of compulsory school are divided into three stages: the first two stages (years 1 to 3 and 4 to 6) are approximately equivalent to primary school, and the last stage (years 7 to 9) to lower secondary school. This can be organised in different ways – schools can cover all nine years, or can be organised to include one or two transitions between schools.

Since the 2010s, the National Curriculum (Swedish National Agency for Education, 2011, 2022) and the Education Act (SFS 2010:800) have undergone amendments that include specific paragraphs concerning transitions (Gov. bill. 2017/18:195; Gov. bill. 2017/18:183). Prior to this, neither document contained any explicit information about transitions. Although the amendments were not aimed at transitions *within* the compulsory school, only to and from the compulsory school, in 2014 the Swedish National Agency for Education (SNAE) published a 50-page booklet containing guidelines and application forms for transitions within the compulsory school as well. This publication was removed from SNAE's webpage in 2022 and replaced by two on-line articles with guidelines (equivalent to about 10-15 pages).

2. Method

This article is based on policy documents at both Swedish national and local level. The national level includes the Education Act of 2010 (with amendments from 2017/2018), the National Curriculum for the compulsory school, and guidelines from the SNAE. At the local level, policies were collected from three different municipalities and from three schools within each municipality. The municipalities and schools varied in terms of urban, rural and socio-economic areas, as well as which schools years the schools cover. The documents provided by the schools were sometimes limited to just the municipal documents. This resulted in a total of 15 documents: four at national level, seven at municipal level and four at school level (from two schools in the same municipality). The Education Act and the National Curriculum each contain only one paragraph concerning transitions, and it is these paragraphs that were

analysed. The local documents contain both guidelines and application forms. Some concern specific transitions, while others address all transitions to, from and within compulsory education. In these cases, the general descriptions applicable to all transitions are included in the analysis, but when a specific transition is mentioned, it is only the transition from year 6 to 7 that is included. Since some of the documents are rather short, the legislative history (e.g. governmental bills) is also used and referred to in the interpretation, although these documents are not analysed in their own right.

The analysis is guided by Bacchi's (2009, p. 2) analytical questions:

- What's the 'problem' [of transition] represented to be, in a specific policy?
- What presuppositions or assumptions underlie this representation of the 'problem'?

First, the policies were analysed to identify explicit problem representations (e.g. "There is a risk that important information gets lost") and then to establish what implicit problem representations could be seen in the texts (e.g. documents that mainly clarify "Who is responsible for what and when" implies a problem of coordination that the document intends to resolve). The question of underlying assumptions was then considered in relation to the representations; i.e. those assumptions that need to be valid for the representations to be logical (e.g. that systematic work around documentation is assumed to be important in order not to lose information). These assumptions are part of the discourses surrounding the phenomenon under study (Bacchi, 2009), and were analysed to identify any common themes that could be viewed as part of larger discourses (e.g. systematic work on documentation of information as part of a new public management discourse).

The results will first present the problematisations and then the discourses underpinning the problematisations. To fulfil the aim of the article and to gain a fuller picture of the discourse surrounding transitions in policy, the discussion will touch on another of Bacchi's analytical questions: What [subjectification] effects are produced by this 'problem'? (Bacchi, 2009, p. 2).

3. Results

First, to provide context, I address the conceptualisation of educational transition in these policy documents. National policy only regulates transitions within compulsory school when they involve a change of school – either built into the organisational structure of the schools as standard, or when individual students change school at other times. Transition is represented as a one-off event involving the transmission of information. At a local level, it is mainly the transitions built-into the organisation that are regulated – but these documents also include changes of stage within the same school. At local level, the transition encompasses activities over a longer period, but this varies significantly – from merely mentioning activities during May to June in year 6 to

including activities from January in year 6 to January in year 7. The activities at the start and end of this longer timeframe primarily involve school staff. When students are mentioned, it typically includes activities from January/February in year 6 to September in year 7 at the longest.

3.1. Problematisations in policy

The overarching and explicit problem representation in national policy is a problem of students' academic attainment: that students struggle to achieve academically following a transition. Related to this overarching problem are the following problem representations: 1) Lack of information; 2) Lack of coordination; and 3) Lack of trust.

The drop in academic attainment is assumed to be caused by a gap in support for students due to a lack of information about their needs (problem representation 1), and is evident in both national and local policies. The bill (Gov. bill. 2017/18:183) that introduced the paragraph in the Education Act also states that the support reported in Individual Education Support Plans (IESP¹) drastically decreases from year 6 to year 7 and then increases to the same levels as before the transition, which might indicate the cause of this lack of support. The information requested in policy only concerns individual students, and the information mentioned in the guidelines from SNAE and in the local application forms (though not all the information is mentioned in every document) includes: what kind of adaptations and support the student has received; whether the student has an IESP and what assessments led up to that; for students who are newly arrived migrants in Sweden, the knowledge screening that all newly arrived students in Sweden should undertake; or whether the student has been absent from school to a significant extent. The local application forms also ask whether the student has failed to achieve a pass grade in any subject; administrative information about whom to contact (school, home and, in some cases, care institutions); whether the student has any diagnoses (not specified what kind); a question labelled "social" or "social role in the group"; and "information about the student's health" (exemplified by "allergies" or "special diet").

The coordination problem (problem representation 2) is not as explicitly stated as the information problem, and is most evident at the local level, where policies are more detailed. Local policies contain a wealth of information about who is responsible for the various activities associated with the transition. The national policies only state the school to be responsible, but the local policies are more specific, which could indicate a desire to address the coordination problem. The transmission of information is primarily assigned to special

1. In Swedish: "*åtgärdsplan*". Similar documents may be called action programmes or individual education plans. In the Swedish context, students with difficulties achieving a pass grade in core subjects can receive support if a review finds that the student requires assistance that exceeds the adaptations the regular teacher can provide within standard teaching. The principal decides on this special support, and documents it in an IESP.

education needs coordinators (SENCOs), along with the teachers in year 6. In addition to the transmission of information, the creation of new classes is an activity that requires coordination. This activity involves teachers at primary level, SENCOs and students, but the school principal holds the formal responsibility. The principal is also responsible for informing parents about the transition and for planning visits to the new school.

The problem of trust (problem representation 3) is most evident in the guidelines from SNAE and one of the municipality policies. Trust is related to the transmission of information, and concerns both the student, parents and the receiving school. The policies emphasise the importance of trust and cooperation between the school and students and parents about what information should be transmitted, and notes that trusting relationships will make students and parents more positive about this process. Regarding the receiving school, SNAE's guidelines state that even when information is transmitted, the receiving school still needs to ensure that the information is valid. This could also be interpreted as a problem of trust – if information is first transmitted but then reassessed.

Underpinning these problem representations are two prominent discourses: an individualistic discourse and a new public management discourse. These contain different underlying assumptions that influence the problematisations.

3.2. Individualistic discourse

The discourse in Swedish policy surrounding educational transitions is characterised by a focus on individuals, with some exceptions in the local policies. This is evident in all problem representations. In national policy it is the individual students that make the transition, the transmission of information pertains to individual students, and in the social aspects, individual perspectives are often emphasised. The exception to the focus on the individual is that the local policies only apply to transitions that are conducted collectively for all students in a specific year, although the work surrounding these collective transitions focuses on individuals (except for the school visits, which are conducted in groups). The individualistic discourse can be described as overarching and is separated into different underlying assumptions: 1) Transition is a special education problem focusing on deficiencies in individuals; 2) Children's rights should be taken into account; and 3) Relationships are important at the time of the transition.

The underlying assumption – that transition is a special education problem focusing on deficiencies in individuals – is identified based on both the content of the information transmitted between stages/schools and the position assigned to SENCOs in the local policies. The information concerns students who are seen as needing something “other” or “extra” compared to regular teaching, and is transmitted so that the receiving school or teacher can make these adaptations from the start of year 7, which would facilitate the academic development and achievement of the student. Hence, the information

is focused on individual deviations from the norm, the norm being a student who is expected to have no problems with the transition. Deviations from the norm could, in most cases, be characterised as deficiencies, except for those students who are well advanced in their knowledge development and in need of extra challenging tasks. The transmission of information requested in the policies is less focused on what works for the student in school, their knowledge or their abilities. This kind of information is limited to what adaptations have been successful, whether the student passed the national tests at the end of Year 6, and whether the student is able to swim. This is also evident in questions about newly arrived migrant students in the local application forms; the questions do not concern their knowledge or abilities, even though the national screening material is among the information that the national policies recommend is transmitted. Instead, the questions about newly arrived migrant students concern administrative aspects, such as whether the student should study Swedish as a second language, if the parents need a translator, and if they have been in Sweden such a short time that the school receives extra funding for the student. This underlying assumption is prominent to the extent that there is almost a displacement of the meaning of the word transition [Swedish: *övergång*] making it synonymous with transmission [Swedish: *överlämning*] of information.

The second underlying assumption – children’s rights – is evident in that the transmission of information is argued to be essential for the school to fulfil the student’s right to complete compulsory school with pass grades in the core subjects, thereby becoming eligible for upper secondary school. One of the local policies also states that children have the right to be heard on issues that concern them, and that educational transition is one such issue. However, the text does not specify how this should be done, or which aspects of the transition it should concern. Similarly, the guidelines from SNAE provide examples indicating that students with special support needs documented in an IESP should be invited to participate in, and give consent to, the transmission of information about themselves. These students should also be given the opportunity to meet with representatives from both schools (the participants in these meetings may differ between schools).

Policies for creating new classes also take students’ opinions into account, stating that students should be able to express which of their current classmates they would like to continue with in the same class, while emphasising that these expressions are wishes and not choices. The students’ wishes are one of several factors to consider when creating the new classes. Regarding when and how to announce the new classes to students and parents, policies highlight (by using capital letters or bold text) that this needs to be done simultaneously for everyone – an expression of the importance of equality.

The importance of the relationships – the third underlying assumption – between individual students (and their parents) and the school staff is viewed as essential for the school transition. One of the municipal policies states that “the relationship between school staff, children/students and

guardians is one of the most important success factors in connection with transitions”, along with having a shared understanding of the student’s school situation. These relationships should be built on trust and in the case of transitions, this should be manifested during meetings regarding the transmission of information.

Visits and the creation of new classes are focused on relationships and can be viewed as exceptions to the individualistic discourse, since they emphasise the group. The importance of relationships connected to these activities is evident in the attention given to creating new classes, as reflected in the statement: “Of course you [the student] should have someone [in the new class] with whom you feel safe”. Although this statement focuses on groups, it shows that relationships are believed to affect feelings of social security at an individual level. The visits are intended to help students connect and start building new relationships with the new class members and staff. Although the texts mentioning this activity are rather brief, and in some cases the action plan only states that a visit should occur in May/June, other instances specify that visits are made to meet the new class and teachers.

3.3. New public management discourse

The new public management discourse is most visible in the problem representations transmitting information and lack of trust. Documentation and measurement are integral to the new public management discourse, in which more emphasis is placed on evaluating results than on detailed laws and regulations regarding how to implement processes. This approach also results in greater leeway for professionals to interpret the regulations (Tolofari, 2005). The information requested in the forms is partly focused on measurements of academic achievements, such as grades and test results, as well as diagnosed disabilities. The other main component consists of documentation that schools are required to produce for students to receive the support they need, e.g., IESPs. Connected to this new public management discourse are two underlying assumptions: the importance of systematic approaches, and the importance of professionalism. These are connected but there are also tensions between them.

The guidelines from SNAE state that the work surrounding transitions should be done systematically. While what is meant by this is not explicitly defined, the text can be interpreted as advocating for the establishment of and adherence to routines regarding both the continuous documentation process and its application during transitions. The use of application forms by municipalities and schools can be viewed as an effort to work systematically. In all of the municipalities studied there is at least one form that is intended for use with all students, whether this is explicitly stated or implicitly suggested (e.g. by the heading “checklist”).

Apart from working systematically, SNAE’s guidelines also emphasise professionalism as a key aspect of the transmission of information. Whether and what information should be transmitted should be based on professional judge-

ment, and the documentation should be of a professional standard. The systematic use of the same forms for all students is difficult to reconcile with the suggestion that professional judgement should guide not only *what* information to transmit but also *whether* any information should be transmitted at all.

The government bill (Gov. bill 2017/18:183) that introduced the paragraph on transition in the Education Act also suggested that the paragraph would include the phrasing “systematic transmission”. However, the government changed this, arguing that they wanted the focus to be on the individual student. If systematic transmission is not perceived as focusing on the individual student, then systematic could be interpreted as meaning “same for all”, similar to how the application forms appear to be used. Most of the forms used at local level seem to originate from the SNAE publication from 2014, and contain or request the same information, albeit with minor changes in some cases. The SNAE publication was removed in 2022, but prior to that the forms included in the publication were removed from SNAE’s webpage. The current guidelines state that this is because the forms “were no longer considered to correspond to the support they were originally intended to provide” and that they will not be replaced. This is not justified further, but it could be interpreted that the forms were not used as intended, possibly because they were applied similarly for all students.

Another tension can be found between the problem representation of trust and the underlying assumption of the importance of professionalism. One might assume that being a professional comes with a certain level of trust; however, while professional judgement should guide the transmission of information, the information should simultaneously be questioned and verified. Using Bacchi’s analytic approach, this can be interpreted as another problem representation, a lack of professionalism. Since this problem representation is implicit and primarily traceable to the national policy documents, it remains unclear whose professionalism is lacking.

4. Discussion

The Swedish policy texts include aspects that previous research has shown are important for facilitating school transitions, such as individualised support (e.g. Demkowicz et al., 2023). However, the policies represent a narrower view of support than is requested in the research – both researchers and the student respondents included in those studies also call for support in making friends and navigating the changes during the transition (Strand, 2020). In the local policies, more aspects are included, and preparation activities encompass induction visits and talks with students before they are divided into new classes – activities that previous research has shown to be appreciated by students and parents (Jindal-Snape & Cantali, 2019). One aspect that is invisible in these policies is the subject-specific collaboration between teachers as a solution to the drop in academic development (Prendergast et al., 2019). Although some elements concerning the adaptation and preparation of the students’

sense of ability might be challenging to create action-oriented policies around, these aspects are not included in the longer texts that frame and motivate the more concrete action plans. This omission may be because the policies generally conceptualise transition more as a one-off event than as an ongoing adaptation process (Jindal-Snape & Cantali, 2019).

4.1. Possible effects for students and teachers

For the teachers, the focus in national policy on transitions between schools renders them invisible; teachers are not mentioned, and a change of teacher(s) is not regarded as the kind of transition that necessitates the transmission of information. This emphasis on schools may stem from the principal being responsible for the IESP. However, adaptations – which are equally important for students – are made by teachers, so there is the risk they might not be communicated if they are not included in the national policies. Although local policies tend to facilitate the transmission of information for all transitions between stages, teachers remain overlooked: it is often the SENCO in collaboration with the teacher in year 6 who is mentioned, while the receiving teacher in year 7 is rendered passive. In the problematisations, the core of teachers' work – teaching groups of students and collaboration on subject-specific questions – also goes unrecognised, limiting their role in the transition process.

The teachers might also be affected by the problematisation of trust and the discourse on professionalism, even though it is difficult to pinpoint that it is indeed the teachers who may not be trusted, as the actors are rarely mentioned in these concerns. Additionally, the fact that teachers also go through transitions at the same time as the students is not addressed by the policies (Bagnall et al., 2020; Jindal-Snape & Cantali, 2019).

For the students, the focus on social aspects and students' rights gives them a voice in the transition process. However, this is not evident in all municipalities. What all policies have in common is the emphasis on deviations and special needs. This focus aims to facilitate the transition for students, in line with previous research. However, concentrating on deviations and deficiencies rather than abilities also risks labelling students (cf. Jindal-Snape & Cantali, 2019). This not only affects their interactions with the receiving school staff but may also impact the students' perception of their own abilities (Hargreaves et al, 2022), which is one of the key factors influencing successful educational transitions (Jindal-Snape, 2023). For newly arrived migrant students, being placed within a discourse strongly focused on special education may lead to a misunderstanding of their needs – they require support, but this support is not necessarily associated with special education. Their needs might be better addressed by Swedish-as-a-second-language teachers or native language teachers, rather than by special education teachers or SENCOs.

The transmission of information between schools gives the impression that support needs are static – that students who already have these needs will continue to have them, while those who have not encountered any problems

will not face any during the transition. A student responded in Jindal-Snape and Cantali (2019, p. 1273) that he/she wished for the school staff to “stop focusing so much on all of the disabled kids and start thinking more about the ones who aren’t disabled, because they might have problems too.” Jindal-Snape (2023) notes that school transitions are complex processes and that difficulties relating to transitions can arise at different times for different students. Therefore, conceptualising the transition as a one-off event risks being unhelpful for students who experience difficulties later in the adaptation process. The differences in what municipalities and schools include in their transition policies suggest that students’ experiences may vary depending on where they attend school.

5. Conclusion

In Swedish national and local policy, transitions within compulsory education are generally viewed as changes of school or stage, which may negatively affect students’ chances of receiving the support they need. Compared to national policy, local policies exhibit greater variation regarding the timeframe and aspects included in transition policies, with social aspects more prominent. Problematisations at both national and local level primarily relate to the transmission of information between schools or stages. There is perceived to be a lack of information, a lack of coordination and a lack of trust. These problematisations are situated within individualistic and new public management discourses that focus on special education, deficiencies and documentation, while also acknowledging the importance of children’s rights and relationships in facilitating the individual transition. There is a tension between the aims of working systematically and using professional judgement to individualise the transition process. Both teachers and students are thought to be affected by these problem representations, with teachers, particularly receiving teachers, rendered almost invisible. Although some local policies emphasise the importance of listening to students’ wishes and concerns, the most prominent position for the students is their relationship to the norm of a student who can handle the transition without extra support. This perspective implies that deviations and deficiencies are the main characteristics assigned to students, which risks affecting how they are perceived by others and by themselves. This way of representing the problem of transition may give students better opportunities for individual support, but ignores possible solutions outside the individual level, such as context or organisational aspects.

Bibliographical references

- ANDERSON, L. W., JACOBS, J., SCHRAMM, S. & SPLITTGERBER, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
<[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)>

- BACCHI, C. L. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- BACCHI, C. L. & GOODWIN, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis – A Guide to Practice*. Palgrave Pivot.
- BAGNALL, C. L., SKIPPER, Y. & FOX, C. L. (2020). 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206-226.
<<https://doi.org/10.1111/bjep.12273>>
- BICKNELL, B. & HUNTER, R. (2012). School Transition from Year 6 to Year 7: A Focus on Mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning*, 1-16.
- BRAUND, M. (2007). 'Bridging work' and its role in improving progression and continuity: an example from science education. *British educational research journal*, 33(6), 905-926.
<<https://doi.org/10.1080/01411920701657025>>
- DEMCKOWICZ, O., BAGNALL, C., HENNESSEY, A., PERT, K., BRAY, L., ASHWORTH, E. & MASON, C. (2023). 'It's scary starting a new school': Children and young people's perspectives on wellbeing support during educational transitions. *British Journal of Educational Psychology*, 93(4), 1017-1033.
<<https://doi.org/10.1111/bjep.12617>>
- DONALDSON, C., MOORE, G. & HAWKINS, J. (2023). Conceptualising the primary to secondary school transition within the theoretical framework of ecosocial theory. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1), 1-17.
<<https://doi.org/10.5334/ijelt.61>>
- EDUCATION ACT (2010). SFS 2010:800 (Swed.)
- GOV. BILL. 2017/18:183. *An upper secondary education for all. [En gymnasieutbildning för alla]*.
- GOV. BILL. 2017/18:195. *Read, write, count – a guarantee for early support. [Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser]*.
- HANEWALD, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 62-74.
<<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>>
- HARGREAVES, E., SAVILLE, K., BUCHANAN, D., LEATON GRAY, S., PERRYMAN, J. & QUICK, L. (2022). Sense of competence, autonomy and relatedness during primary-secondary transition: children express their own experiences. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 1(1), 1-16.
<<https://doi.org/10.5334/ijelt.36>>
- HOPWOOD, B., HAY, I. & DYMENT, J. (2017). Students' reading achievement during the transition from primary to secondary school. *The Australian journal of language and literacy*, 40(1), 46-58.
- JINDAL-SNAPE, D. (2023). Multiple and multi-dimensional educational and life transitions: conceptualization, theorization and XII pillars of transitions. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, 530-543.
<<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14060-6>>
- JINDAL-SNAPE, D. & CANTALI, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary-secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255-1278.
<<https://doi.org/10.1002/berj.3561>>

- JINDAL-SNAPE, D., SYMONDS, J. E., HANNAH, E. F. & BARLOW, W. (2021). Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks. *Frontiers in Education*, 6, 540027. <<https://doi.org/10.3389/educ.2021.540027>>
- O'MEARA, N., PRENDERGAST, M., CANTLEY, I., HARBISON, L. & O'HARA, C. (2019). Teachers' self-perceptions of mathematical knowledge for teaching at the transition between primary and post-primary school. *International journal of mathematical education in science and technology*, 51(4), 1-23. <<https://doi.org/10.1080/0020739x.2019.1589004>>
- PRENDERGAST, M., O'MEARA, N., O'HARA, C., HARBISON, L. & CANTLEY, I. (2019). Bridging the primary to secondary school mathematics divide: Teachers' perspectives. *Issues in educational research*, 29(1), 243-260. <<https://hdl.handle.net/10468/10364>>
- RICHARDSON, G. (2010) *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu. [Swedish educational history: School and society then and now]*. 8th ed. Studentlitteratur.
- SWEDISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION (2011; 2022) *Curriculum for compulsory school, pre-school class and school-age educare. [Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.]*
- SWEDISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION (2014). *Transitions within and between schools and school forms. [Övergångar inom och mellan skolor och skolformer.]*
- STRAND, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21. <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>>
- (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129-145. <<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>>
- TOLOFARI, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <<https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>>
- TOPPING, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving schools*, 14(3), 268-285. <<https://doi.org/10.1177/1365480211419587>>
- VAN RENS, M., HAELERMANS, C., GROOT, W. & VAN DEN BRINK, H. M. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school:(how) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56. <<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>>
- WEST, P., SWEETING, H. & YOUNG, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research papers in education*, 25(1), 21-50. <<https://doi.org/10.1080/02671520802308677>>

Exploring the role and impact of transition teachers in Scotland using participatory and creative methods

Neil Hume

University of Edinburgh. United Kingdom.

neil.hume@ed.ac.uk

 0000-0001-8507-820X



© the author

Received: 19/12/2024

Accepted: 4/7/2025

Published: 30/7/2025

Recommended citation: HUME, N. (2025). Exploring the role and impact of transition teachers in Scotland using participatory and creative methods. *Educar*, 61(2), 345-362.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2351>>

Abstract

This empirical study examines a topic of great relevance to education researchers, policy-makers and practitioners worldwide: school transitions. Specifically, it focuses on the role and impact of transition teachers in Scotland, staff employed solely to support a young person's transition from primary to secondary school. To provide clarity for readers from diverse local, national or international contexts, the study defines its objectives, research questions, design and methodology. Furthermore, it delineates analytical categories related to the findings, linking them to a wider discussion about the opportunities and challenges associated with this transition teacher role. These findings will be of use to educational organisations across the globe who are seeking to improve transition support practice.

Keywords: primary to secondary school transition(s); transition teacher(s); creative methods; participatory methods

Resum. *Explorar el paper i l'impacte del professorat de transició a Escòcia mitjançant mètodes participatius i creatius*

Aquest estudi empíric examina un tema de gran rellevància per als investigadors, els responsables polítics i els professionals de l'educació a tot el món: les transicions escolars. Concretament, se centra en el paper i l'impacte del professorat de transició a Escòcia, personal contractat únicament per donar suport a la transició d'un jove de l'escola primària a la secundària. Per proporcionar claredat als lectors de diversos contextos locals, nacionals o internacionals, l'estudi defineix els seus objectius, les preguntes de recerca, el disseny i la metodologia. A més, delinea categories analítiques relacionades amb les troballes i les vincula a una discussió més àmplia sobre les oportunitats i els reptes associats a aquest paper de professor de transició. Aquestes troballes seran útils per a organitzacions educatives de tot el món que busquen millorar les pràctiques de suport a la transició.

Paraules clau: transició de primària a secundària; professorat de transició; mètodes creatius; mètodes participatius

Resumen. *Explorar el papel y el impacto de los docentes de transición en Escocia utilizando métodos participativos y creativos*

Este estudio empírico examina un tema de gran relevancia para investigadores, legisladores y profesionales de la educación de todo el mundo: las transiciones escolares. Específicamente, se centra en el papel y el impacto del profesorado de transición en Escocia, personal contratado exclusivamente para apoyar la transición de jóvenes de primaria a secundaria. Para brindar claridad a lectores de diversos contextos locales, nacionales o internacionales, el estudio define sus objetivos, las preguntas de investigación, el diseño y la metodología. Además, define categorías analíticas relacionadas con los hallazgos y las vincula con un debate más amplio sobre las oportunidades y los desafíos asociados a este papel de profesor de transición. Estos hallazgos serán de utilidad para organizaciones educativas de todo el mundo que buscan mejorar las prácticas de apoyo a la transición.

Palabras clave: transición de primaria a secundaria; docentes de transición; métodos creativos; métodos participativos

Summary

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introduction | 4. Discussion |
| 2. Methods | 5. Conclusion |
| 3. Results | Bibliographical references |

1. Introduction

Moving from primary to secondary school requires children and young people to adapt to multiple changes, often over a short period of time. This is not just in terms of getting used to different subject teachers and more homework, but around navigating new peer groups and social rules, all the while dealing with the hormonal effects of puberty (Jindal-Snape, 2016). Moreover, these transitions constitute an important developmental ‘status passage’ in contemporary society (Glaser & Strauss, 1971; Measor & Woods, 1984). Young people want and need a sense of continuity, and signs that they are being treated differently to when they were at primary school (Galton & McLellan, 2018).

A large-scale, longitudinal study in Scotland indicated that the majority of young people both look forward to this transition and report that they enjoyed the experience when asked about it later (Jindal-Snape et al., 2023). However, a fifth were unhappy, and evidence suggests these young people are more likely to have some form of additional support need related to a social, emotional and/or behavioural difficulty (Gilbert et al., 2021). Moreover, a negative experience of this transition can have longer-term consequences, predicting lower exam scores and adversely affecting wellbeing (West et al., 2010). Barber (1999) described this transition as a ‘muddy river’, whose safe crossing necessitates ‘five bridges’ (Galton et al., 1999): managerial or administrative links between schools, pedagogical practices, curriculum, support in develop-

ing skills in management of learning and help with addressing social and emotional issues such as friendships and bullying (Galton et al., 1999).

In Scotland the support given to young people to help them manage this varies, although there are common practices (Jindal-Snape, 2016). These include familiarization visits, often over successive days, which help pupils become accustomed to the physical layout of the high school, and moving between classes. Sometimes learners from different primary schools may attend events together or go away on a residential trip, expanding friendship networks as well as developing their sense of independence. Many primary school teachers will also talk to their class about myths and horror stories they might have heard from older peers and sometimes parents, as a way of trying to reduce anxiety. The digital dimension to the transition process is increasingly important, as it ensures that up-to-date information about children and young people is recorded and shared between schools efficiently.

However, one innovative approach involves employing education staff whose sole focus is supporting young people with this specific transition. Where the study discussed in this paper took place, the local authority had used central government funding designed to aid education recovery and raise pupil attainment (Scottish Government, 2022) to create the role of the 'transition teacher'. Each transition teacher worked in one of the 23 clusters (or learning communities) spread across the city, these being made up of a single secondary school and their various feeder primary schools.

1.1. Literature Review

Based on a rapid literature review using three abstract and indexing databases (PsychINFO 1967-present; EBSCO; Web of Science: Social Sciences Citation Index and Social Policy and Practice), there were no studies that sought the views of staff whose main function was supporting learners to transition to secondary school. Perhaps reflecting the recency and rarity of such specialist educational roles, most of the existing literature related to interviewing teachers whose responsibilities included planning school transitions. For example, in Strand's (2020) paper, predictable processes, the psycho-social learning environment, providing adequate time and collaboration were all seen as vital to a positive outcome for the young person. Holt et al.'s (2023) participants highlighted similar themes around the importance of relationships, connecting with community and a positive school environment. A study in Australia pointed to problems with communication and differing levels of commitments, with little understanding of roles between tiers, and staff in primary settings sometimes adopting a more passive stance (Hopwood et al., 2016). Relevant here are other studies which suggest many teachers cite a lack of training around developing their transition practice (Jindal-Snape & Cantali, 2019; Hanewald, 2013). There are studies where the term 'transition workers' is deployed but these relate to other practice contexts. For example, in Clev-erley et al.'s (2018) programme evaluation at two hospitals in Canada, 'transi-

tion workers or coordinators' (p. 229) refers to staff who assist young people with significant and complex needs moving from child and adolescent mental health services onto adult teams. Morgan et al. (2014) use the term 'transition teacher' (p. 150) in their research but solely to refer to practitioners supporting young people with disabilities leaving school. It was Ecclestone (2009) who observed that schools, colleges and universities were employing 'transition workers', and merited further research. She noted that these specialist staff:

help others to simplify the navigation of new structures and systems, contribute to procedures for initial assessment and tracking progression through the system, and support the emotional or psychological demands of transition. (p. 13)

This article will begin to address a gap in the existing literature by exploring the views and experiences of 'transition workers' supporting young people's transition to secondary school. It will set-out the research design, and will outline the specific participatory and creative research methods used. It will then discuss key findings, which are structured around the metaphor of a river that practitioners identified in the workshop. Finally, it will discuss implications for policy, practice and future research.

2. Methods

My involvement in an action research project alongside a Scottish third-sector organisation allowed me to make links with education practitioners who wanted to improve transition processes and practices locally. This included the transition teachers mentioned above. At their team meeting in December 2022, I was informed of ongoing challenges around their training, leadership and resourcing. Three of these transition teachers and I began planning a workshop to take place at my university which would: provide a space for the transition teachers to reflect on their experiences in these new roles; gather data about these experiences which we felt could be of interest to local, national and international audiences; and offer opportunities for professional development through a mix of presentations and discussions covering up-to-date transition theory and research. A collaborative approach to learning about and then addressing problems of pressing concern for teachers draws on action research principles (Elliot, 1991). Recruitment to the study was opportunistic, and the sampling was strategy purposive (Patton, 2002), as these participants were selected based on their relevant job role and a motivation to engage.

These conversations with the transition teachers and knowledge of the literature informed three key research questions:

1. What do transition teachers see as being a positive primary-to-secondary-school transition?
2. What is their role and impact in promoting positive transitions?
3. What challenges do they face?

The *Positive Transition Workshop* took place on 16 June 2023 and was attended by 21 of the 23 transition teachers employed by this local authority. Also present was a senior manager from the third-sector organisation (who helped set up some of the activities), a member of staff from the university's school of education, and a teacher from another local authority. A leading academic in educational and life transitions, Prof. Jindal-Snape from the University of Dundee, joined the workshop online and spoke about her ongoing research and theory-building.

A number of participatory and creative methods on the day were used to collect data from participants relevant to the research questions (Table 1). As an 'icebreaker activity' participants were invited to bring with them an object that conveyed something about their experience of working as a 'transition teacher'. Their commentary was recorded, transcribed and later analysed. One of the advantages of this type of method is that it can elicit participants' insights on a theme or topic that might be hard to do through conversation alone (Willig, 2017). At the same event, participants then worked in small groups to create a collage in response to the question '*What does a positive transition look like?*'. Collage is a methodological tool in which participants are granted significant autonomy to intuitively choose, arrange, connect and reorder materials, images and text to reflect their opinions, feelings and/or concerns on a given topic (Wilson & Flicker, 2014). A volunteer from each group then spoke about the artwork they had produced. The final method of data collection involved an activity in which participants were asked to write on Post-it® notes their responses to three prompts: to identify an impact they were having in their roles as 'transition teachers', any issues they were experiencing, and what improvements they wanted to see.

Photographs were taken of the work produced, and audio recording was used selectively (e.g. when a group spokesperson fed back to the room). The transcribed material was read, then analysed using specialist software, NVivo. Braun and Clark (2006) propose a series of stages to the thematic analysis of qualitative data, including familiarization with the data, categorising into components through coding, identifying general themes, joining data to themes, and then committing through writing up.

Approval to carry out this study was obtained from the University of Edinburgh School of Social and Political Sciences Research Ethics Committee. Further authorisation to gather and store data was obtained from the local authority where these teachers were employed. Written consent was secured from all participants present to audio-record discussions held within the wider group, and to take photographs of any work produced and use them in future publications. The names of participants are not used in this paper nor are their schools or local authority identified.

Table 1. Method Matrix

Activity	Details	Data Collection and Analysis
<i>'Bring along an object that conveys something about what it is like to be a Transition Teacher'</i>	Object elicitation exercise at start of workshop. All participants introduced themselves, and those who had brought in an object (N = 18) spoke about its significance.	Photographs taken of objects and participants' explanations as to what the object meant were recorded, transcribed and analysed.
<i>'What does a positive transition look like?'</i>	Art-based group work activity facilitated by the author as part of the collaborative event in June 2023. Participants (N=21) working in three groups of five and one of six, with magazines, pens/pencils and A3 paper, used collage to respond to the question. One spokesperson per group then talked about their work, which was displayed on the wall for others to see.	Photographs were taken of artwork produced and group feedback was audio-recorded using a digital device and then later transcribed. Thematic analysis of texts (i.e. transcriptions) aided by computer software (Nvivo 14).
<i>'Impacts, issues and improvements'</i>	Final data collection activity at June 2023 workshop, in which participants wrote on Post-it® notes, which they placed on A3 sheets of paper under three headings: impacts, issues, and improvements. Limited to two minutes per prompt. Afterwards, groups asked to put coloured stickers on any points that resonated for them.	Photographs taken of A3 sheets and then written up before being analysed thematically. Stickers were counted to indicate frequency of answers.

Source: Hume (2025).

3. Results

Comparing transitions to a river was a recurring metaphor within the data gathered at the workshop. However, the participants did not see the 'river of transition' as something dividing primary to secondary school (as per Barber, 1999). Here the river connected the two settings, and they, and the young people, were very much riding on it. As practitioners, this positioning brought both benefits and problems. I have adopted this metaphor of the 'river of transition' to structure the presentation and analysis of my findings with respect to the three research questions set out earlier in this paper: how transition teachers understand a positive transition, their job role and impact, and the issues that they feel help or hinder them to be effective.

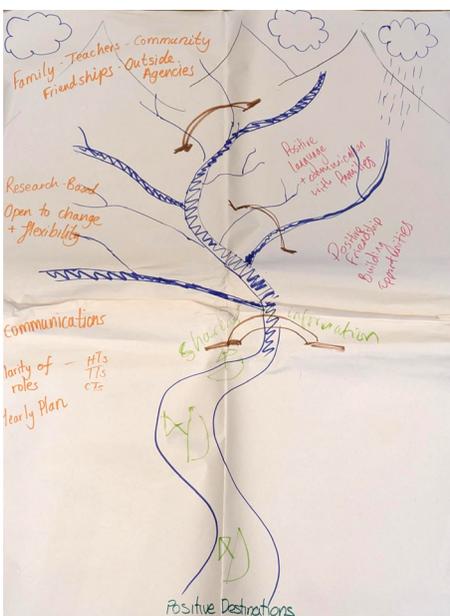
3.1. *On the river of transition*

The spokesperson from Group 1 explained that the large river they drew was where young people coming from different feeder schools all merge and move

together towards the shared destination of secondary school (Figure 1). They and their fellow 'transition teachers' were the boats. Along the way there are 'some stop-offs, key events, little harbours' that young people encountered, such as their orientation visit to the high school, which served to punctuate their journey. Having to go into or onto this river (i.e. to make the transition to secondary school) was deemed inevitable, but it could flow in different directions:

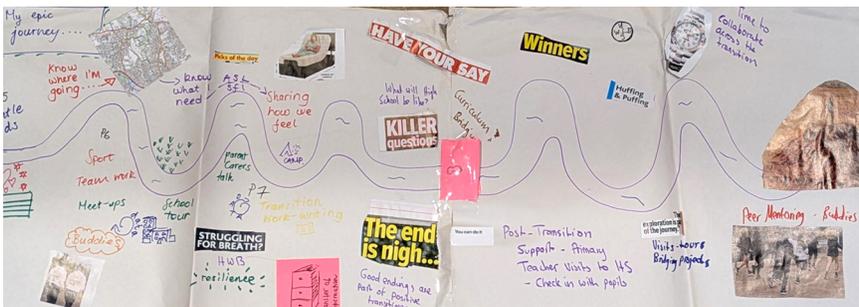
There is this inevitable, and it is inevitable, move and this idea of it being a thread, this river that runs through it and actually starting off this communication, these links earlier on, that lead to much more positive destinations (...) and it leads off into other destinations.

Figure 1. Artwork by Group 1



Source: Hume (2025).

The word 'inevitable' also featured in Group 4's feedback. However, they included pictures of footwear in their work, explaining what these represented: 'We had shoes, all different, all going in different directions (...) treating everybody as individuals, everyone has different needs'. This observation that a positive experience of this transition could vary depending on the individual was also made by Group 2, who described different 'routes': 'Everyone is going to have their own way, their own journey, through this transition into high school.'

Figure 3. Artwork by Group 3

Source: Hume (2025).

Noting the presence of multiple stakeholders resonated in the work shared by Group 1, who included the words *family*, *teachers*, *outside agencies* and *community* on their collage. Likewise, Group 2 wrote *pupils*, *parents* and *staff*. However the quote above also points to a notable difference between Group 3 and the other groups regarding the extent to which the route of the river can be controlled and standardised. Group 1's comments hinted at uncertainty and various destinations, and Groups 2 and 4 both welcomed diversity in young people's journeys.

To summarise, the transition teachers understood a positive primary-to-secondary transition to be something largely planned and predictable. However, what was considered to be 'positive' might vary depending on the individual concerned. They added that young people's experiences can be shaped by past transitions, so support should begin early. Moreover, these transitions were recognised as being important to the young people and others around them, and should be a cause for celebration.

3.2. *The river as enabling*

By riding on this same 'river of transition', these practitioners felt they could get closer to the young people and better understand their needs on an individual and collective level. This familiarity and continuity in contact was an important benefit of their role (e.g. 'Pupils have a friendly face at High School (me!)'; 'Positive Relationships (friendly face)'; 'Being a familiar face (friendly) to help, especially in those first few weeks'). This special relationship and the detailed knowledge they built up about the young people was something their colleagues could not offer, with one participant arguing: 'I'm that adult that knows the learner'.

Second, by having the freedom to move between settings, they could become more cognisant of the diverse backgrounds and needs of young people across the whole cohort, not just individual schools or classes, thus promoting their inclusion (e.g. 'Looking at individual needs & if/what supports will be required at secondary so that they are already in place'; 'Getting to know all

Primary 7s in our learning community as learner and individuals'; 'Including everyone and considering all contexts').

Third, being on the river helped the transition teachers make links between the primary and secondary school, both in terms of educational practices and people. They described being able to introduce more consistency in curricular content, approaches to assessment and teaching methods within their learning communities (e.g. 'Sharing pedagogy in teaching literacy with high school staff in science and social subjects faculties to support attainment'; 'Cross-cluster moderation project – team teaching, collaborating with staff'; 'Developing bridging curriculum with English'). They had a positive impact on working relationships and feelings of trust between staff working in different schools (e.g. 'Bringing my primary & secondary colleagues closer together – cross-sector collaboration'; 'encouraging collaborative working + trust between settings'). Thus, these transition teachers appeared to be acting as agents of innovation, enhancing existing processes and practices around transition. Some of these efforts had been better received, such as improving targeted interventions so they were more effective (e.g. 'Developing the enhanced transition programme to cover various levels of enhanced support [e.g. in class, at secondary groups]'; 'Providing more opportunities for enhanced transition'; 'Raising confidence in literacy & numeracy'), starting pupils' preparation earlier and in a more sustained fashion (e.g. 'Pupils meeting each other over the year instead of just before moving on'; 'Plans in place for new Primary 6 event next session at the high school') and responding to the needs of pupils coming from outside the area (e.g. 'Making out-of-catchment pupils + parents feel welcomed + included through comms/tours/enhanced transition').

However, some transition teachers reported feeling they were 'swimming against the tide' when proposing changes, and encountered resistance from colleagues and managers. They reported that this could be due to a lack of understanding on the part of local authority education staff regarding the importance of transitions in respect of pupil attainment and wellbeing, or of other attitudinal or organisational factors (e.g. 'Inward looking schools – absence of community approach to transition'; 'Getting colleagues to 'buy in' to transition activities'; 'Working with 1 school that is so set in their ways – reluctant to make any changes').

3.3. The river as perilous

A downside to being on this river meant that sometimes these transition teachers felt they did not have a solid base, be that physically or professionally. Some referred to not having a room to work in or a laptop; one transition teacher described their job as 'nomadic'. Moreover, they had to contend with frequent questions from managers and colleagues about their role and remit, who they worked with and what they did. Examples of this theme included: 'Miscommunication about the role and what it involves – so different schools and staff

have different expectations'; 'No clear remit from the council, which led to me saying yes to everything + taking too much on'; 'Some lack of communication in wishes of Head Teachers transferred to us'. This lack of understanding contributed to some transition teachers feeling overlooked or sidelined within existing networks, especially in terms of information-sharing. They reported: 'Not being copied into communication – feeling late in the 'what to know' or what's happening'; 'Role can be forgotten about so not always informed'; 'Staff forgetting to keep me in the loop (you don't know what you don't know)'. These participants shared that they felt their posts were under threat at council level, and this had a negative impact on their sense of wellbeing (e.g. 'The security of role – well-known in undermining our work + confidence'; 'Clarity of role across the city + stability of job').

This sense of being out of the loop and dealing with multiple demands was vividly illustrated when one participant talked about the juggling balls they brought in as their object:

Often I don't get copied into emails either so I'll have teachers be like oh right you're happy to do this and I'll be like I don't know and they'll say this person said this but I've just not been included so you're just juggling the information all the time (...) juggling all the members of staff you're working with in every school, all the different policies, different ways of doing stuff, and you're just in it all.

A key challenge facing transition teachers was therefore trying to mediate different and sometimes competing expectations from their education partners at the local level (e.g. 'Balancing individual schools' priorities with learning community priorities + transitions agenda/focus'; 'Working between different teams that are not in sync, no shared vision'). The aggregate effect of this precarity and resistance are arrangements and attitudes within learning communities which left them feeling undervalued (e.g. 'Feeling nomadic and overwhelmed with role + no. of children'; 'Little say in job role + yearly planner'; 'Secondary Teachers don't seem to care!'), under-resourced (e.g. 'No laptop! My timetable being filled with other remits e.g. Pupil Support Assistant in class, Support for Learning jobs'; 'Not having a space – e.g. for teaching, storing resources') and professionally isolated (e.g. 'I am the only person providing 'curriculum-related transition' in the learning community'; 'Ideas and suggestions being disregarded').

4. Discussion

4.1. *Transition ontology*

These teachers saw the transition to secondary school as a river which could be enabling and perilous for the young people, and for themselves. Referring to the transition as being, or resembling, a river arguably originated with Barber (1999), but this potent imagery informs related metaphors such as bridges, which remain popular in the research literature (Galton et al., 1999;

Galton & McLellan, 2018; Dupont et al., 2023) and perhaps, as this study suggests, in practitioners' transition ontologies.

They conceptualised transition as being a fluid process rather than a one-off event, consistent with current scholarship (Jindal-Snape, 2016). Furthermore, the 'river of transition' was more often than not portrayed by participants as a predictable and linear phenomenon ('inevitable' was the word used). This way of seeing transition, emphasising its universality and unidirectionality, shares similarities with life course perspectives in which moving school would be a shared normative social-cultural experience, and part of a young person's longer-term trajectory (Elder, 1998). The prevalence of spatial metaphors in the research literature to depict the various transitions that young people experience, drawing on words like 'journey', 'stages' or 'progression', has been commented upon (Cuervo & Wyn, 2014; Downes, 2019). This practitioner-led characterisation would appear to contradict critical or post-modern theories of transition which emphasise their plurality and plasticity (see Hörschelmann, 2011).

Transitions were also to be celebrated. Thus, participants saw the move from primary to secondary school as a significant socio-cultural milestone, which appears aligned with a conceptualisation of these transitions as 'status passages' (Glaser & Strauss, 1971; Measor & Woods, 1984; Galton & McLellan, 2018). Indeed, the 'stop-offs, key events, little harbours' referred to by one group (which could be a leaving assembly at the end of primary school or orientation visits to secondary school) were markers of the young person's onward journey, akin to some of the 'rites of passage' ceremonies and rituals identified by social anthropologists (van Gennep, 1960; Turner, 1969) and applied to education research (Pratt & George, 2005; Curson et al., 2019). Moreover, the message that there should be a positive discourse around these transitions chimes with current policy and practice recommendations (Jindal-Snape et al., 2021). That 'everybody' is entitled to a positive experience is an interesting insight and is consistent with Jindal-Snape's (2016) Multiple and Multi-Dimensional Transition Theory (MMT) i.e. that other groups in the young person's social world, ranging from family, friends and professionals, are invested in, and impacted by, their educational and life transitions. However, one possible corollary of conceptualising these transitions in this more diffused manner is that we possibly lose sight of their specific social and cultural significance for the young people.

4.2. Meeting young people's educational and social needs

The transitions teachers enjoyed a greater degree of physical – and professional – fluidity within and across local education networks and systems compared to colleagues confined to their classrooms. As a direct result, they could lead on or contribute to a number of initiatives which fostered closer collaboration between staff in primary and secondary schools. This included setting up moderation projects around assessment and running groups with learners

in several schools on a shared priority (such as literacy). By being a conduit for better communication between staff horizontally and vertically, these 'transition teachers' are addressing barriers to young people's attainment and inclusion identified in recent reports and reviews in Scotland (e.g. Scottish Government 2023a, 2023b).

4.3. Leadership and resourcing

However, being on this river was problematic for transition teachers, as it denied them a secure base, made their role harder to define and defend, and sometimes left them 'drowning' in multiple and competing demands from colleagues and leaders. A major area of dissatisfaction was how managers and colleagues in certain learning communities did not make them feel included, failing to copy them into emails and not informing them of meetings.

4.4. Professional identity

The downside of being on the river was a sense of personal and professional precariousness. Their own transitions into these jobs often entailed 'unbecoming' their previous teacher identity, and navigating new and often messier and murkier roles and responsibilities. Furthermore, their feelings of loss and regret appeared to be compounded by a lack of connectedness to other staff doing the same jobs in the other learning communities across the city, the absence of any induction programme, or of a clear line management structure that could be called on for guidance and resolving issues. Perennial conversations around budget cuts and claims circulating in the local media that their roles were at risk were cited as affecting morale and motivation. This study also suggests that because their contribution differs from what some might term the 'traditional' teaching and assessment that happens in primary and secondary schools, it is harder to identify and quantify. This can mean the work they do is framed as being non-essential or in some way supplementary and thus dispensable. Moreover, the effectiveness of transition practices is unlikely to improve if the staff entrusted with supporting our most in-need and at-risk learners feel unsupported and undervalued.

5. Conclusion

The move from primary to secondary school is a significant educational and life transition that takes place every year across the world (Jindal-Snape, 2016). The minority of young people in Scotland who report having a negative experience of this process will come from more disadvantaged backgrounds or have some form of additional support need (Gilbert et al., 2021), and this is consistent with research from other countries (Jindal-Snape et al., 2021). Moreover, these negative experiences can lead to poorer attainment and reduced wellbeing in later years (West et al., 2010). Knowing this, the work of those

practitioners whose role includes supporting young people before, during and/or after their move to secondary school is vitally important. This study sought to add to our knowledge of this work and help inform improvements in how practitioners support young people – and each other – during the transition process.

Through using a variety of creative and participatory research methods, 21 transition teachers from one Scottish local authority shared their knowledge and experience in these roles. Their conceptualisation of a positive transition was that it was something largely normative and linear, involving various actors, and celebratory. A recurring metaphor was that the primary to secondary transition was akin to a river. Using this metaphor to reflect further on the data, it would appear that their own positioning in this river was both enabling and problematic. They appeared to enjoy more freedom of movement within local education networks and systems compared to colleagues working in more traditional teacher roles. This helped them ‘traverse’ this river and act as a conduit for more effective collaboration between staff in different schools and tiers. Furthermore, by being able to travel on the ‘river of transition’ with the young people, they were in a position to build close connections with them during a process of educational and life change.

Entering these new and unusual education posts, meant for many of these participants leaving behind more traditional teaching jobs. This could generate feelings of excitement and also regret. How these practitioners were navigating changes in their professional identity, from something that felt familiar and fixed to something loose and liminal suggests their lived experience of transition was that it was both a process of ‘becoming’ but also ‘unbecoming’. It would seem that these transition teachers were both relishing the freedom and scope for improvisation these new roles provided, but equally resenting the poorly defined parameters and absence of dependable leaders, supportive colleagues or indeed a secure future. Thus the effectiveness of transition support practices in our schools is unlikely to improve if the staff entrusted with working with our most in-need and at-risk learners themselves feel misunderstood and marginalised.

There are other aspects of the ‘river of transition’ that were not explicitly addressed in this study but require further exploration. Though these teachers appeared to be motivated and skilled in developing relationships with the young people, and in promoting closer links across staff groups, there was very limited evidence as to how families were being engaged. Finding ways to positively involve parents and/or carers and other significant others in planning and implementing support for young people is a proven approach to improving transition experiences (Jindal-Snape et al., 2019). Moreover, policy developments ‘upstream’ in this river, not just in education but in welfare and housing, can affect the ‘water quality’: consider, for example, the enduring ‘attainment gap’ in Scottish society, whereby learners from more disadvantaged backgrounds underperform in school compared to those from wealthier households, which appears to be the legacy of years of fiscal austerity and failures to

address social inequality (Mowat, 2018). These social facts pollute the river, arguably turning negative transitions for young people into downward trajectories, as they endure scripts of disaffection and disillusionment with the education system.

This was evidently a small-scale qualitative study carried out in just one location. Moreover, inferences about the impact of transition teacher practices were based solely on participants' views, not other, arguably more independent, sources of data. Future research could explore these issues in more depth by speaking to other stakeholders about the transition teachers, such as young people they have worked with, parents or carers, and other educational staff. This would bring a level of triangulation, enhancing the rigour and relevance of the research. Impact could also be measured by looking at changes in wellbeing, attendance or attainments at certain time points for a target population. The use of a control group would not be ethically defensible given the implications of denying transition support to young people in evident need. How practitioners' own transition ontologies might influence their orientation to practice in this field appears worthy of further research.

My emerging findings suggested that as part of the process of moving into these new and relatively novel transition teacher posts, practitioners are seeking a viable professional identity in which to invest themselves, and project to others. This has relevance to other situations in which practitioners undertake transitions which change their roles and responsibilities, whether planned or otherwise. These insights can inform how training and support might be better planned for practitioners in other contexts who are 'transition workers'. This could be in the third-sector, in health settings or in social work services. One approach advocated in this paper is the organisation of a collaborative workshop involving university researchers and practitioners. These can promote the exchange of practical and theoretical knowledge, add to a sense of shared professional identity, and also enrich our collective understanding of transitions and transition practices.

Bibliographic references

- BARBER, M. (1999). Bridges to assist a difficult crossing. *Times Educational Supplement*, 3.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- CLEVERLEY, K., GORE, D., ASHLEY, T., NASIR, S., RICH, L., BROWN, C., HANSSMANN, B., HOLMES-HARONITIS, J., VILLAFANA, P., KISH, J. & LEVY, M. (2018). Facilitating Effective Transitions from Hospital to Community for Children and Adolescent Mental Health Services: Overview of the Transition Support Worker Role and Function. *Journal of the Canadian Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 27(4).
- CUERVO, H. & WYN, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915. <<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878796>>
- CURSON, S., WILSON-SMITH, K. & HOLLIMAN, A. J. (2019). Exploring the experience of students making the transition from primary school to secondary school: An

- interpretative phenomenological analysis of the role of friendship and family support. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 30-41. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216468.pdf>>
- DOWNES, P. (2019). Transition as a displacement from more fundamental system concerns: Distinguishing four different meanings of transition in education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1465-1476. <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1561366>>
- DUPONT, M., SCANLON, G., DOYLE, A., KENNY, N. & FLYNN, P. (2023). The Pre-transition Experiences of Parents of Pupils with Additional Needs Moving from Primary to Post-primary School in an Area of Social Disadvantage in Ireland. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1), 1-17. <<https://doi.org/10.5334/ijelt.34>>
- ECCLESTONE, K. (2009). Managing and supporting the vulnerable self. In K. ECCLESTONE, G. BIESTA & M. HUGHES (Eds.), *Transitions and Learning through the Life-course*. Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203867617>>
- ELDER, G. Jr. (1998). The life course as development theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>>
- ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Education Change*. Open University Press.
- GALTON, M. & McLELLAN, R. (2018). A transition odyssey: pupils' experiences of transfer to secondary school across five decades. *Research Papers in Education*, 33(2), 255-277. <<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302496>>
- GALTON, M., GRAY, J. & RUDDOCK, J. (1999). *The impact of school transition and transfers on pupil progress and attainment*. Homerton College.
- GILBERT, A., SMITH, N., KNUDSEN, L., JINDAL-SNAPE, D. & BRADSHAW, P. (2021). *Transitions from Primary to Secondary School: Findings from the Growing Up in Scotland Study*. Scottish Government.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. (1971). *Status Passage*. Routledge & Keegan Paul.
- HANEWALD, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 62-74. <<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>>
- HOLT, D., HARDLEY, S., GRAY, S. & McQUILLAN, R. (2023). Facilitating a positive transition: a case study exploring the factors that support social, emotional and mental wellbeing from primary to secondary school. *Pastoral Care in Education*, 41(3), 306-324. <<https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2093952>>
- HOPWOOD, B., HAY, I. & DYMENT, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives. *Australian Educational Researcher*, 43(3), 289-307. <<https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>>
- HÖRSCHELMANN, K. (2011). Theorising life transitions: geographical perspectives. *Area*, 43(4), 378-383. <<https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2011.01056.x>>
- HUME, N. (2025). *Understanding, supporting and transforming transitions to secondary school for at-risk young people: Findings from an action research project* [Unpublished doctoral dissertation]. Department of Social Work, University of Edinburgh.

- JINDAL-SNAPE, D. (2016). *The A-Z of Transitions*. Palgrave Macmillan.
- JINDAL-SNAPE, D., BRADSHAW, P., GILBERT, A., SMITH, N. & KNUDSEN, L. (2023). Primary–secondary school transition experiences and factors associated with differences in these experiences: Analysis of the longitudinal Growing Up in Scotland dataset. *Review of Education*, 11, e3444.
<<https://doi.org/10.1002/rev3.3444>>
- JINDAL-SNAPE, D. & CANTALI, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary-secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255-1278.
- JINDAL-SNAPE, D., CANTALI, D., MACGILLIVRAY, S. & HANNAH, E. (2019). *Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review*. Scottish Government.
- JINDAL-SNAPE, D., SYMONDS, J. E., HANNAH, E. F. S. & BARLOW, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*, 3(6), 1-15.
<<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>>
- MEASOR, L. & WOODS, P. (1984). *Changing Schools: Pupils Perspectives on Transfer to a Comprehensive*. Open University.
- MORGAN, R. L., CALLOW-HEUSSER, C. A., HORROCKS, E. L., HOFFMANN, A. N. & KUPFERMAN, S. (2014). Identifying Transition Teacher Competencies Through Literature Review and Surveys of Experts and Practitioners. *Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), 149-160.
<<https://doi.org/10.1177/12165143413481379>>
- MOWAT, J. G. (2018). Closing the attainment gap – a realistic proposition or an elusive pipe-dream? *Journal of Education Policy*, 33(2), 299-321.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352033>>
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation*. 3rd ed. Sage.
- PRATT, S. & GEORGE, R. (2005). Transferring friendship: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children and Society*, 19(1), 16-26.
<<https://doi.org/10.1002/chi.830>>
- SCOTTISH GOVERNMENT (2022). *Strategic Equity Funding: National Operational Guidance 2022*. Scottish Government. <<https://www.gov.scot/publications/strategic-equity-fund-national-operational-guidance-2022/>> [Accessed: 19 June 2025].
- (2023a). *Support for Learning: All our Children and All their Potential*. Scottish Government. <<https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/independent-report/2020/06/review-additional-support-learning-implementation/documents/support-learning-children-potential/support-learning-children-potential/govscot%3Adocument/support-learning-children-potential.pdf>> [Accessed: 15 October 2024].
- (2023b). *All Learners in Scotland Matter: The National Discussion on Education Final Report*. Scottish Government. <<https://www.gov.scot/publications/learners-scotland-matter-national-discussion-education-final-report/>> [Accessed: 15 October 2024].
- STRAND, G. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129-145.
<<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>>
- TURNER, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. Aldine Publishing.
- VAN GENNEP, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago University Press.

- WEST, P., SWEETING, H. & YOUNG, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50. <<https://doi.org/10.1080/02671520802308677>>
- WILLIG, C. (2017). Reflections on the use of object elicitation. *Qualitative Psychology*, 3(4), 211-222. <<https://doi.org/10.1037/qup0000054>>
- WILSON, C. & FLICKER, S. (2014). Arts-based Action Research. In D. COGHLAN & M. BRYDON-MILLER (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Sage.

Retos y complejidades durante la transición escolar: un problema global con soluciones de escuela

Mónica Isaza-Tamayo

Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia.

monisa4@gmail.com

 0009-0002-7085-8830



© de la autora

Recibido: 21/12/2024

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: ISAZA-TAMAYO, M. (2025). Retos y complejidades durante la transición escolar: Un problema global con soluciones de escuela. *Educar*, 61(2), 363-379.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2360>>

Resumen

El artículo presenta, desde un enfoque mixto, las complejidades de la transición educativa entre primaria y secundaria, un proceso que impacta el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. En el contexto colombiano, pese a políticas como la gratuidad educativa, la transición de quinto a sexto se evidencia en cambios como la deserción, la repetición y la adaptación limitada. El estudio, enfocado en la percepción de estudiantes de Medellín, emplea técnicas cualitativas y cuantitativas —grupo focal y cuestionario—, identifica desafíos como una mayor exigencia académica, nuevos roles y el cambio de ambiente escolar representado en la jornada escolar, el aumento del número de docentes y de la carga horaria. La codificación temática surge de la revisión teórica y de la experiencia en el ámbito escolar, a partir de las cuales se diseñan los instrumentos de recolección de datos. Se destaca que el acompañamiento de docentes y familias es clave para realizar una transición exitosa y se revisan estrategias internacionales para mejorar la experiencia, incluyendo intervenciones preventivas, gestión emocional y apoyo social, que se vinculan con la reciente Ley 2383, de 2024, relacionada con la educación emocional en Colombia.

Palabras clave: trayectoria educativa; transición entre educación primaria y secundaria; acompañamiento a la transición; clima escolar; percepción

Resum. *Reptes i complexitats durant la transició escolar: un problema global amb solucions d'escola*

L'article presenta, des d'un enfocament mixt, les complexitats de la transició educativa entre l'educació primària i la secundària, un procés que incideix de manera significativa en el desenvolupament cognitiu, emocional i social de l'alumnat. En el context colombià, malgrat l'existència de polítiques com ara la gratuïtat educativa, la transició de cinquè a sisè es manifesta en canvis com ara l'abandonament escolar, la repetició i una capacitat d'adaptació limitada. L'estudi, centrat en la percepció d'estudiants de Medellín, utilitza tècniques qualitatives i quantitatives —grup focal i qüestionari estructurat— per

identificar els principals desafiaments vinculats amb aquesta etapa. Entre aquests desafiaments en destaquen l'increment de l'exigència acadèmica, l'assumpció de nous rols i la transformació de l'entorn escolar, expressada en la modificació de la jornada escolar, l'augment del nombre de docents i la càrrega horària més elevada. La codificació temàtica sorgeix tant de la revisió teòrica com de l'experiència directa en l'àmbit escolar, a partir de les quals es dissenyen els instruments de recollida de dades. S'hi evidencia que l'acompanyament del professorat i de les famílies constitueix un factor clau per afavorir una transició reeixida. Així mateix, s'hi revisen estratègies internacionals dirigides a millorar aquesta experiència, incloent-hi intervencions preventives, gestió emocional i suport psicossocial, en consonància amb la recent Llei 2383, de 2024, vinculada amb l'educació emocional a Colòmbia.

Paraules clau: trajectòria educativa; transició de primària a secundària; acompanyament durant la transició; clima escolar; percepció

Abstract. *Challenges and complexities during school transition: A global problem with school solutions*

This article uses a mixed approach to analyse the complexities of educational transition from primary to secondary school, a process that significantly impacts students' cognitive, emotional and social development. In Colombia, despite policies such as free access to education, the transition from 5th to 6th grade is marked by challenges that include school dropout, grade repetition and limited adaptability. The study analyses the perceptions of students in Medellín, and employs both qualitative and quantitative techniques – namely, a focus group and structured questionnaires – to identify key challenges. These include increased academic demands, students' new roles, and changes in the school environment such as modified school schedules, a greater number of teachers and a heavier academic workload. The thematic coding was developed from a review of relevant literature and field experience in educational settings, which also guided the design of the data collection instruments. The findings underscore the importance of sustained support from teachers and families in facilitating a successful school transition. Additionally, the study examines international strategies aimed at improving transitional experiences, including preventive interventions, emotional support and social support mechanisms. These strategies are aligned with Colombia's recent Law 2383 of 2024, which emphasizes emotional education in schools.

Keywords: educational trajectory; primary-secondary transition; transition support; school climate; student perception

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Introducción | 5. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | 6. Intervenciones en la revisión de literatura |
| 3. Resultados | Referencias bibliográficas |
| 4. Aproximación al análisis de los datos | |

1. Introducción

En Colombia, la educación está consagrada como un derecho fundamental que tiene una función social, debe permitir el acceso al conocimiento, a la ciencia y a la técnica y demás valores y bienes de la cultura (Constitución Política, 1991; Ley 115, 1994). Como propósitos para fortalecer el sistema educativo (SE) colombiano, el acceso y la permanencia son dos elementos que permiten la satisfacción plena del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en relación con la garantía de este derecho fundamental.

En el capítulo 1 de la Ley General de Educación se habla sobre la continuidad en el SE y los procesos de articulación entre niveles. En Colombia, la educación preescolar, básica y media (EPBM) constituyen un sistema interrelacionado y secuencial, con el propósito de permitir a los estudiantes su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo y articular la estructura del servicio para hacer posible su acceso hasta el más alto grado de preparación y formación (Ley 115, 1994). Además, la gratuidad de la educación es una acción para permitir su desarrollo (Decreto 4807, 2011). No obstante, las investigaciones en relación con las transiciones y la investigación en curso que sustenta este texto sugieren que las estrategias pedagógicas son diferentes entre la básica primaria (BP) y la básica secundaria (BS). Por consiguiente, el peligro de concentrarse en el acceso y la permanencia a la educación, sin prestar la debida atención para determinar si los alumnos aprenden y adquieren competencias pertinentes una vez que asisten a la escuela, podría manifestarse en mecanismos poco flexibles a las condiciones que emergen al completar la educación primaria y al transitar a la secundaria, según las condiciones que el estudiante requiere. En ese sentido, toda política educativa debería contextualizarse en la escuela como el resultado del saber y las estrategias pedagógicas del profesorado.

Las transiciones son situaciones críticas, pueden constituir un estímulo para el crecimiento y el desarrollo, pero implican riesgos de retroceso y fracaso, especialmente para los niños pequeños (OECD, 2016). Una transición deficiente entre niveles, unas altas tasas de deserción y un número significativo de niños que no ingresan al SE, entre otros factores, inciden en que en Colombia haya una tasa baja de asistencia escolar. En la educación preescolar, el Gobierno nacional busca asegurar el acceso y la permanencia (MEN, 2022a) con el acompañamiento a las transiciones de los estudiantes, en cuanto es un suceso que «tiene efectos positivos en su proceso de aprendizaje y permanencia, disminuyendo la probabilidad de deserción y repitencia» (MEN, 2015, p. 6), «en su desarrollo integral, que depende de las condiciones en las que se produzca y de la calidad del acompañamiento que se brinde a los niños, niñas, familias y cuidadores» (ICBF, 2019, p. 9).

El Ministerio de Educación dispone de herramientas que facilitan la ruta, el acompañamiento y la orientación para la transición en preescolar (MEN, 2015, 2017, 2022b) hacia la básica primaria. Sin embargo, pese a que en el paso de quinto a sexto se da un periodo de transición que presenta deserción

y repitencia con mayor porcentaje en el grado sexto que en los demás grados, se hace necesario pensar en acciones que faciliten la adaptación y la estabilidad en la primera parte de la educación secundaria¹.

Este cambio de ciclo, como periodo crítico, puede marcar la trayectoria educativa del alumnado, porque también transita a nivel socioemocional, fisiológico y cognitivo por modalidades de enseñanza diferentes, además, es «el punto más débil del sistema educativo» (OECD, 2016, p. 229). La interacción con el ambiente escolar, las relaciones que establecen (Krammer et al., 2023; Ng-Knight et al., 2019; Virtanen et al., 2019) y el acompañamiento recibido por parte de los docentes (Mönkediek y Diewald, 2022) y sus familias juegan un papel relevante en la adaptación al cambio durante la TE.

En línea con Bharara y Duncan (2024), Hassard et al. (2024), Krammer et al. (2023) y Bagnall et al. (2020), se considera la perspectiva y la voz del estudiantado para reconocer que hay un proceso de transición en una institución educativa de trayectoria completa y se ofrece un panorama general internacional de orientaciones que puedan facilitar este momento en la vida del estudiantado.

2. Método

Esta investigación mixta (Hernández-Sampieri et al., 2006) de proyección doctoral se enfoca en las percepciones de los estudiantes y ha sido diseñada en dos momentos: el primero corresponde a la revisión teórica sobre transición educativa (TE) y el segundo, a la recolección de datos con la aplicación de dos instrumentos a estudiantes de quinto grado. Se hace revisión de normativas y teorías relacionadas con la TE, específicamente sobre el tránsito de la educación primaria a la secundaria, y se excluyen aquellas relacionadas con la elección de centro escolar para hacer el tránsito, dado que en el contexto colombiano los estudiantes pueden continuar en la misma institución educativa. El segundo momento está enfocado hacia la toma de datos a estudiantes de quinto grado, con el propósito de encauzar el objetivo de la investigación: comprender las percepciones de estudiantes de quinto sobre la transición educativa intrainstitucional.

Los datos recogidos y analizados para este estudio incluyen percepciones (Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 2005) de estudiantes sobre los cambios que se podrían encontrar cuando transitaran a la educación secundaria. En este momento de la investigación, en el contacto con directivos de las instituciones pensadas para la investigación, se valida la TE de quinto a sexto como un problema que repercute en la aprobación o en la reprobación, deserción, asistencia, respuestas conductuales y comportamentales en los grados siguientes de escolaridad de este tránsito.

1. En Colombia la educación primaria va desde el grado primero hasta el quinto. La educación secundaria inicia en el grado sexto hasta el noveno.

La población de interés son 11 instituciones educativas del municipio de Medellín (Colombia). Para obtener las percepciones del estudiantado del grado quinto en su etapa de pretransición (Álvarez Teruel y Pareja Salinas, 2011) y por la culminación del año escolar 2024, la muestra se tomó de dos maneras y mediante instrumentos diferentes.

La primera muestra de conveniencia corresponde a cuatro cursos de estudiantes pertenecientes a una misma institución educativa, quienes participaron del grupo focal (Mayan, 2001), como muestra representativa «de las tendencias de comportamiento» (Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 2005, p. 92) relacionadas con el tránsito. Este grupo de estudiantes comparten la característica de que en el grado quinto están con un docente y pasan a sexto a tener varios, de acuerdo con las asignaturas. La tabla 1 presenta la información relacionada con los participantes.

Tabla 1. Grupo focal del grado quinto

Grupo	N.º de participantes	Edades	Hombres	Mujeres	Grupos focales
1	18	10-13 años	6	12	2
2	23	10-13 años	8	15	3
3	13	10-11 años	8	5	2
4	14	10-12 años	5	9	2

Fuente: elaboración propia.

Estos grupos se formaron con los alumnos que tenían interés y daban su consentimiento para que se les plantearan las cuestiones mencionadas. Se diseñó un guion de preguntas derivadas de la revisión teórica y de las conversaciones de contacto con estudiantes: discontinuidades, cambios principales o problemas percibidos, resultados académicos, convivencia y actores que influenciaban sus conductas. Se dio claridad sobre la validez de todas las respuestas desde sus ideas, creencias, imaginarios, voces colectivas y saber (Canales Cerón, 2006) sobre la transición. También se consideró la fluidez de la conversación entre los estudiantes y el entrevistador (Montoya Zuluaga y Cogollo Ospina, 2018).

La segunda parte de datos se obtuvo con la aplicación de un cuestionario autoadministrado (Sabino, 1992) diseñado con la escala Likert de 1 a 5 (1 es poco y 5, mucho) y preguntas abiertas con el fin de dinamizar los datos descriptivos (Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 2005). Este fue dirigido a la totalidad de estudiantes del grado quinto del núcleo educativo 915 de Medellín. El director del núcleo² educativo (Decreto 1246, 1990) compartió el enlace con los directivos de cada institución. El cuestionario fue respondido por 312 estudiantes. La tabla 2 muestra la proporción entre ellos y las instituciones educativas.

2. Se denomina *núcleo educativo* a la agrupación de escuelas de una zona determinada, oficiales, municipales, que trabajan en concierto dirigidas y colaboradas por un director a cargo.

Tabla 2. Aplicación de cuestionario virtual en grupos del grado quinto

Institución educativa	N.º de respuestas	% de respuestas
1	2	0,6%
2	39	12,5%
3	13	4,2%
4	122	39,1%
5	64	20,5%
6	16	5,1%
7	5	1,6%
8	40	12,8%
9	0	0
10	0	0
11	11	3,5%

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario se derivó de la revisión teórica y guarda relación con la estructura, el lenguaje y las cuestiones del grupo focal. Este se divide en tres grupos de interrogantes: el primero plantea las preguntas sobre sí mismo y la percepción relacionada con las fortalezas, el comportamiento y la responsabilidad; el segundo, sobre el conocimiento o las ideas en torno a los docentes del grado sexto, el acompañamiento y la comunicación, y el tercer grupo, preguntas en relación con el clima escolar y la vinculación de las familias en el proceso educativo y de transición.

Con los instrumentos se busca comprender las percepciones que tienen los estudiantes sobre la TE. A la vez, descubrir cómo opera y se devela este proceso de tránsito en el sujeto a partir de emociones, sentimientos, experiencias, incertidumbres y pensamientos sobre el paso por instituciones educativas, es decir, sobre el proceso de cambio de ciclo dentro de un mismo entorno escolar.

3. Resultados

Este estudio hace un acercamiento a las experiencias de transición del alumnado desde la educación primaria hasta la secundaria para proporcionar una comprensión inicial del alcance de las experiencias positivas y negativas de las transiciones. Con investigación mixta (Hernández Sampieri y Fernández-Collado, 2014), de diseño exploratorio (Lösch et al., 2023), se hace análisis de contenido y codificación para identificar patrones y temas recurrentes. La presentación de datos numéricos permite dinamizar las razones y las respuestas cualitativas de los instrumentos. En este sentido, describen la repitencia de un código o de un tema recurrente que surge de la mención de los estudiantes en las respuestas descriptivas dadas. La categorización (Cerrón Rojas,

2019) y la dinamización de datos cualitativos en números se realiza de manera manual.

Para hacer el análisis de los datos obtenidos se diseña una matriz con tres dimensiones abordadas, las subdimensiones o los elementos a considerar en la pregunta y los códigos o características que describen y son recurrentes. Se considera el rastreo de la literatura y el diálogo informal con los estudiantes como un acercamiento inicial al tema de la TE. Las características y las posibles codificaciones permiten la formulación de las preguntas y se exponen luego en tablas considerando las tres dimensiones.

4. Aproximación al análisis de los datos

La transición a la educación secundaria es un paso que se asocia con una serie de transformaciones de desarrollo en el dominio biológico, cognitivo, emocional y social (Bagnall et al., 2023; Raccanello et al., 2020). Esta transición plantea retos para la adaptación social y emocional en la mayoría de los estudiantes y está relacionada con las experiencias de cambio, sus características, los factores socioeconómicos y demográficos, la familia, la escuela y los compañeros (Jindal-Snape et al., 2023; Moore et al., 2021).

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el núcleo de la pregunta y las palabras recurrentes que lo describen. Se codificaron las respuestas en grupo de categorías llamadas *cambios*, *propiedades* o *dimensiones*.

Para presentar los datos se toman las frases que son el núcleo de las preguntas. La cantidad de respuestas según la escala de 1 a 5 surge de filtrar las opciones y las características de las palabras recurrentes de mayor presencia en las respuestas.

La tabla 3 presenta los elementos que cuestionan al estudiantado sobre las percepciones que tiene de sí mismo.

Uno de los cambios que se registran de manera empírica en el quehacer de la escuela es el comportamiento. Al hacer el proceso de codificación temática, se concluye que la mayoría del estudiantado no anticipa problemas, y estos cambios pueden estar asociados a la madurez, la guía de padres y docentes o las conductas internalizantes como el querer hacerlo, reconocer que está creciendo o los valores asociados como la paciencia y la responsabilidad.

Por otra parte, pese a las transformaciones biológicas, cognitivas y sociales que enfrentan los estudiantes, es poco el encuentro con los docentes previo al cambio y posterior a este, lo que puede deberse al tiempo limitado disponible que hay entre las clases; además, la norma en primaria obedece a una persona y en secundaria es impersonal, por ser más los docentes que la representan (Ávila Francés et al., 2022). En la tabla 4 se presentan los cambios que están relacionados con el profesorado.

Tabla 3. Elementos individuales en el proceso de transición

Elementos	1 Poco	2	3	4	5 Mucho	Características
Sentirse preparado para pasar a sexto	6	0	21	99	186	
Tener problemas de comportamiento al pasar a sexto	132	20	11	10	13	El comportamiento está asociado a la adaptación, los valores, los compañeros, los antecedentes, los conflictos, la obediencia y las conductas internalizantes. La mayoría de los estudiantes no anticipan problemas de comportamiento.
Tener responsabilidades	7	7	14	56	228	Las responsabilidades se relacionan con más asignaturas, las tareas correspondientes, los exámenes, la puntualidad, la presencia de varios profesores, la asistencia, la promoción al grado siguiente, la obligación de estudiar más y la autonomía.
Necesitar acompañamiento de la familia	21	14	49	67	161	El acompañamiento está asociado a la explicación de las tareas, los consejos, la corrección y la guía.
Dejarse influenciar en el estudio	83	33	79	54	63	La influencia está dividida en negativa y positiva. Poco se dejarían influenciar para faltar a clase, manifestar mal comportamiento, decir mentiras, mostrar irrespeto, practicar mal comportamiento o agresión a otros.
Inasistencia	101	77	73	38	23	El absentismo escolar está asociado con la enfermedad.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Cambios con el profesorado

Elementos	1 Poco	2	3	4	5 Mucho	Características
Conoce el profesorado del grado sexto	187	56	49	10	10	Los estudiantes tienen poco conocimiento sobre los docentes del grado sexto. Sin embargo, ellos consideran que van a valorar el esfuerzo que hacen para estudiar y serán acogedores. Los estudiantes reconocen cambios relacionados con el modo de enseñar, la comunicación y la aplicación de la norma. Ello está justificado por las ideas que, al haber más profesores y más asignaturas, aumentará la exigencia y la responsabilidad por ser un grado superior en escolaridad.
Exigencia	4	4	25	89	190	
Acompañamiento	32	45	77	69	89	
Diferencia en la aplicación de la norma en comparación con el comportamiento de primaria	18	15	54	77	148	
Comunicación en comparación con el comportamiento de primaria	24	28	64	87	109	
Considerar el esfuerzo del estudiantado	2	4	29	84	193	
Diferencia en la manera de enseñar en comparación con la de primaria	10	5	42	84	171	
Diferencia en el modo de tratar a los estudiantes en comparación con el de primaria	52	26	68	70	96	
Cantidad de tareas	5	2	55	106	144	
Acogida	9	11	84	86	122	

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes (187) conoce poco al profesorado del grado sexto. Sin embargo, reconoce el esfuerzo y la acogida, lo cual puede sugerir un nivel de expectativa positiva; perciben el paso a sexto con mayores responsabilidades y desafíos académicos y un cambio en el enfoque pedagógico (171).

Paralelamente, coexisten factores personales y ambientales que afectan a la manera como impacta la transición, y estos dependen de la naturaleza del apoyo disponible (Fagundes y Saraiva, 2019). Según los datos arrojados en el cuestionario, el 64,74% del estudiantado cree que hay muchos cambios en el tránsito de la primaria a la secundaria. Estos se presentan en la tabla 5 con la cantidad de menciones.

Los datos obtenidos indican que el 75,64% del estudiantado considera que los profesores deben mantener comunicación con las familias por la responsabilidad, el deber estar informados, el engranaje y la resolución de conflictos, para conocimiento y seguimiento del desempeño académico y comportamental. Así como las relaciones con los docentes contribuye a realizar un buen desempeño durante la transición, el clima escolar también genera efectos en el paso hacia la secundaria, más que las características individuales de cada niño (Mönkediek y Diewald, 2022).

Tabla 5. Cambios que se presentan en instituciones educativas

Cambios	N.º de menciones	Porcentaje de cambios	Explicación
Sede	75	24%	Pese a que están en la misma institución educativa, deben cambiar de ambiente escolar.
Jornada	200	64%	Las instituciones educativas están formadas por varias sedes y jornadas para poder atender la demanda del servicio educativo.
Institución educativa	27	8,6%	Los estudiantes cambian de institución educativa por diferentes razones.
De tener uno a tener varios docentes	204	65,3%	Este representa el mayor porcentaje de cambio, dado que en primaria están toda la jornada escolar con un solo docente. Cuando pasan a secundaria, cada disciplina corresponde a uno distinto.
Barrio	20	6,4%	Puede darse que, con el cambio de sede o institución, se deban trasladar a otro barrio.
Aula	196	62,8%	Por autonomía organizacional, las instituciones pueden organizar las aulas como centros especializados y es el estudiante quien debe cambiar durante la jornada escolar.
Horas diarias de estudio	158	50,6%	En la reglamentación colombiana, los estudiantes de primaria se escolarizan por 25 horas semanales, y en secundaria, por 30 horas (Decreto 1850, 2002).
Profesores	4	1,3%	
Compañeros	4	1,3%	Podría presentarse un cambio de compañeros con un cambio de institución. La continuidad en una misma institución posibilita la continuidad de las relaciones con los mismos compañeros.
Compromiso	1	0,3%	
Tareas	1	0,3%	Podría pensarse en un incremento de las tareas.
Pasan a estar con estudiantes más grandes	2	0,6%	Hay un cambio de rol. Dependiendo de la organización institucional, la educación primaria está ubicada en una sede y la secundaria, en otra, lo cual hace que, a raíz del cambio, sean los menores.
Ningún cambio	1	0,3%	

Fuente: elaboración propia.

Las transiciones son dinámicas, múltiples, complejas, con adaptaciones continuas debido a cambios en los contextos (escuela y hogar), relaciones interpersonales (compañeros y profesores), dominios (psicológico y social) y/o identidad (Jindal-Snape y Bagnall, 2023). En referencia a la transición de primaria a secundaria que tiene lugar dentro de un mismo entorno escolar, el estudiantado reconoce la presencia de transformaciones, entre las cuales se destacan el hecho de tener varios docentes, la modificación de jornada, la intensidad horaria y el cambio de aula entre clases.

5. Discusión y conclusiones

La transición educativa de primaria a secundaria es un tema que se convierte en objeto de estudio en la medida en que puede afectar a aspectos personales, como el autoconcepto, así como a aspectos más contextuales, como el marcado cambio en las prácticas educativas (Aranda y Fernández-Martín, 2024) y también en la trayectoria estudiantil. Además de ser parte del discurso de comunidades educativas a nivel mundial, en Colombia, el paso de quinto de primaria a sexto, el primer grado de secundaria, demanda una mirada que no solo implica el acceso y la continuidad en el SE (Strand, 2020), sino también una intervención ante las cifras visibles de deserción, repitencia, problemas de comportamiento y condición de extraedad, que se incrementan con el paso a sexto y que podrían ser síntomas de otras circunstancias internas del entorno escolar, más que del ser mismo de los estudiantes.

Estos problemas de deserción, repitencia y reprobación (OCEM et al., 2022) son visibles para las estadísticas nacionales e internacionales, empero hay otros elementos a considerar que, si bien son variables no académicas, deben ser reconocidas como posibles causantes de algunas de las dificultades educativas y que se reflejan en los cambios conductuales. Considerar las transiciones como un cambio, una transformación en la trayectoria educativa hace alusión a elementos que entran en relación con el ser y el entorno (Terigi, 2007).

En el SE colombiano, el estudiantado puede ingresar a una institución educativa oficial que presta el servicio desde la educación preescolar, pasa por la básica primaria hasta la educación media sin necesidad de buscar ningún centro educativo para continuar los estudios, solo hasta que transita a la educación superior. La transición que se hace de la primaria a la secundaria supone cambios en la linealidad académica descritas como el cambio de uno por varios maestros, el manejo de la autoridad dividida o aumentada por esta cantidad de maestros, las diferentes didácticas, relaciones, culturas que se gestan con solo cambiar de profesores y las demás situaciones implicadas que se han descrito.

En la tabla 6 se propone un sumario de los cambios posibles que se dan en el entorno escolar durante la transición de quinto a sexto.

Tabla 6. Cambios durante la transición: acercamiento a instituciones educativas del núcleo 915 de Medellín

Cambios	Propiedades	Dimensiones
Individual (suceden al propio individuo)	Hormonales Emocionales Conductuales	Cambios en el comportamiento Pubertad Conductas internalizantes y externalizantes Crecimiento
Cognitiva (suceden por la acción del docente y la escuela)	Estilos de enseñanza Conocimiento disciplinario Gestión de aula	Estrategias Tareas Evaluación Participación Tiempos Recursos
Ambiental (sucede en el ambiente)	Cambio de jornada Cambio de sede Cambio de residencia Cambio por expectativas Aplicación de la norma Cambio de aulas especializadas Cambio en el horario	División de la autoridad Intensidad horaria de las asignaturas Partición de las áreas de conocimiento
Social (se desarrollan con la transición ecológica y la relación con los otros)	Roles y estatus Responsabilidades Cultura del aula de clase	De ser los mayores de la primaria a ser los más pequeños de la secundaria Mayor exigencia en cuanto a la autonomía, la responsabilidad y la autoeficacia Diferentes profesores
Relacional (suceden en relación con los otros)	Pares Profesores Familia Barrio	Responsabilidades Necesidades (apoyo y acompañamiento) Influencia

Fuente: elaboración propia.

El estudio realizado aporta nuevos conocimientos relacionados con la transición educativa, porque se reconoce que, aunque el estudiantado puede continuar sus estudios en una institución educativa, experimenta expectativas y preocupaciones debido a la percepción sobre el cambio en la aplicación de las normas, la comunicación, el trato con el profesorado y las dinámicas escolares del nuevo ciclo. Este análisis permite identificar la necesidad de realizar intervenciones educativas que ayuden a los estudiantes a adaptarse mejor a este cambio y evidencia la poca investigación e intervención en el SE colombiano.

6. Intervenciones en la revisión de literatura

En la transición educativa es importante el acompañamiento de los actores en este proceso, porque de la manera como se acompaña depende la permanencia en el SE y el desarrollo de habilidades para asumir el cambio, porque las transiciones educativas no solo le corresponden al estudiante, sino también a las familias, los directivos docentes, los docentes, la comunidad y las entidades territoriales (MEN, 2017) como parte del sistema ecológico donde se desenvuelve el estudiante.

Al hacer lectura de artículos de investigación sobre la TE se encuentra un panorama general internacional de elementos que podrían considerarse para el acompañamiento a la transición, entre los cuales se destaca que:

1. Los programas breves de apoyo a la transición pueden tener un impacto positivo en los niveles de angustia y salud mental (Mahmud, 2021).
2. Las preocupaciones previas a la transición se muestran como un indicador de una mala adaptación social posterior, por tanto, las intervenciones deberían centrarse en la educación emocional y en la ansiedad social para reducir las preocupaciones previas (Adeyemo et al., 2019).
3. Se considera que las intervenciones viables son aquellas que tienen un enfoque preventivo de intervención temprana (Bagnall et al., 2021).
4. Están relacionadas con las emociones (Bagnall et al., 2020).
5. Están relacionadas con la gestión de las expectativas, ya que se resta importancia al impacto potencial que tiene el cambio (Mumford y Birchwood, 2021; Visser et al., 2023).

Las transiciones requieren un enfoque integral, considerando factores individuales, escolares y familiares para promover la permanencia y el bienestar estudiantil, con miras a reducir las brechas educativas y garantizar el derecho a la educación. Entre los ejemplos de prácticas de las intervenciones previas al traslado de un centro educativo a un instituto, con efectos positivos, están los siguientes: enmarcar la transición positiva, enseñar habilidades de afrontamiento, recordar a los estudiantes los apoyos sociales disponibles, involucrar a los alumnos en actividades de autoafirmación y enseñar habilidades de aprendizaje autorregulado y organización (Beatson et al., 2023), implementar actividades deportivas previas (Heinsch et al., 2020), promover los resultados de aprendizaje y ayudar a los estudiantes a afrontar retos durante el proceso de la transición (Kiuru et al., 2020). Las acciones de intervención posterior al tránsito reconocen el apoyo de los compañeros y el profesorado, la escritura de ensayos reflexivos sobre la aplicación del aprendizaje o sobre su experiencia de transición (Beatson et al., 2023). El tutor, el preceptor o el director de grupo es decisivo en el proceso de transición y en las actividades que favorecen la integración entre el estudiantado (Ávila Francés et al., 2022).

Finalmente, el interés por revisar la relación existente entre el proceso de transición y el bienestar del alumnado pone de relieve la necesidad de

desarrollar intervenciones para apoyarlo durante el paso de la escuela primaria al primer grado de secundaria, que es un momento crucial en su trayectoria de aprendizaje (Raccanello et al., 2020). En Colombia se hace necesario pensarlas.

Referencias bibliográficas

- ADEYEMO, D. A., OGUNDOKUN, M. O. y OYEDARE, A. (2019). Emotional intelligence training and transactional analytic psychotherapy on school adjustment of students transiting to secondary school in Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 9(2), 115-128.
- ÁLVAREZ TERUEL, J. D. y PAREJA SALINAS, J. M. (2011, octubre 5). *¿Es posible una transición pacífica?: La transición educativa es una cuestión colectiva*. <<http://hdl.handle.net/10045/18841>>
- ARANDA, L. y FERNÁNDEZ-MARTÍN, E. (2024). Tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria: Percepción del profesorado en formación inicial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 89-101. <<https://doi.org/10.6018/reifop.579971>>
- ÁVILA FRANCÉS, M., SÁNCHEZ PÉREZ, M. C. y BUENO BAQUERO, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164. <<https://doi.org/10.6018/rie.441441>>
- BAGNALL, C. L., BARLOW, W., BHREATHNACH, L., HANNAH, E. F. S., JINDAL-SNAPE, D. y SYMONDS, J. E. (2023). International insights into how can we improve children's emotional wellbeing over primary-secondary school transitions? *Psychology of Education Review*, 47(2), 8-15. <<https://doi.org/10.53841/bpsper.2023.47.2.8>>
- BAGNALL, C. L., FOX, C. L. y SKIPPER, Y. (2021). What emotional-centred challenges do children attending special schools face over primary-secondary school transition? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 156-167. <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12507>>
- BAGNALL, C. L., SKIPPER, Y. y FOX, C. L. (2020). 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206-226. <<https://doi.org/10.1111/bjep.12273>>
- BEATSON, R., QUACH, J., CANTERFORD, L., FARROW, P., BAGNALL, C., HOCKEY, P., PHILLIPS, E., PATTON, G. C., OLSSON, C. A., RIDE, J., MCKAY BROWN, L., ROY, A. y MUNDY, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100553. <<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553>>
- BHARARA, G. y DUNCAN, S. (2024). Preliminary development and validation of the positive school transition readiness survey (PSTRS). *Psychology in the Schools*, 61(3), 1217-1237. <<https://doi.org/10.1002/pits.23108>>
- BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ-SEHK, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos* (3a ed.). Norma. <<https://laboratoriociudadut.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>>

- CANALES CERÓN, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En *Metodologías de investigación social* (1a ed.). LOM Ediciones, 265-287. <<https://imaginariosrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>>
- CERRÓN ROJAS, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). <<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>>
- Constitución Política de Colombia* (1991). <<https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=4125>>
- Decreto 1246, de 11 de junio de 1990, por el cual se adopta el sistema de nuclearización para la administración de la educación. *Diario Oficial*, 39417 (13 de junio de 1990). <<https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=1483>>
- Decreto 1850, de 13 de agosto de 2002, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 44901 (15 de agosto de 2002). <<https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=5556>>
- Decreto 4807, de 20 de diciembre de 2011, por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación. *Diario Oficial*, 48289 (20 de diciembre de 2011). <<https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=45080>>
- FAGUNDES, C. y SARAIVA, M. (2019). La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. Un estudio exploratorio en Brasil. *Educar*, 55(2), 381-399. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1021>>
- HASSARD, J., PENDERGAST, D. y HAY, S. (2024). Sense of Belonging Pre/Post Transition to Secondary School: Privileging Student Voice. *RMLE Online*, 47(3), 1-21. <<https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2299502>>
- HEINSCH, M., AGLLIAS, K., SAMPSON, D., HOWARD, A., BLAKEMORE, T. y COOTES, H. (2020). Peer connectedness during the transition to secondary school: A collaborative opportunity for education and social work. *The Australian Educational Researcher*, 47(2), 339-356. <<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00335-1>>
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA-LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw Hill. <<https://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf>>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y FERNÁNDEZ-COLLADO, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.) (P. Baptista Lucio, ed.). McGraw-Hill Education.
- ICBF (2019). *Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal*. <https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/g13.pp_guia_orientadora_para_el_transito_de_los_ninos_y_ninas_desde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_al_sistema_educativo_formal_v2.pdf>
- JINDAL-SNAPE, D. y BAGNALL, C. (2023). A systematic literature review of child self-report measures of emotional wellbeing during primary to secondary school transitions. *Assessment and Development Matters*, 15(1), 17-22. <<https://doi.org/10.53841/bsadm.2023.15.1.17>>

- JINDAL-SNAPE, D., BRADSHAW, P., GILBERT, A., SMITH, N. y KNUDSEN, L. (2023). Primary-secondary school transition experiences and factors associated with differences in these experiences: Analysis of the longitudinal Growing Up in Scotland dataset. *Review of Education*, 11(3), e3444. <<https://doi.org/10.1002/rev3.3444>>
- KIURU, N., WANG, M.-T., SALMELA-ARO, K., KANNAS, L., AHONEN, T. y HIRVONEN, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057-1072. <<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>>
- KRAMMER, I., SCHRANK, B., POLLAK, I., STIEHL, K. A. M., NATER, U. M. y WOODCOCK, K. A. (2023). Early adolescents' perspectives on factors that facilitate and hinder friendship development with peers at the time of school transition. *Journal of School Psychology*, 98, 113-132. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.03.001>>
- Ley 115, de 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, 41214 (8 de febrero de 1994). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>
- LÖSCH, S., RAMBO, C. A. y FERREIRA, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, e023141. <<https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>>
- MAHMUD, A. (2021). A context-specific social and emotional learning programme to support adolescents following the transition to secondary school. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 329-347. <<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1827285>>
- MAYAN, M. J. (2001). *Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*. Qual Institute Press. <<http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>>
- MEN (2015). *Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20C2%A1Todos%20listos%21.pdf>
- (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360294_foto_portada.pdf>
- (2022a). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_34.pdf>
- (2022b). *Ruta orientadora para el tránsito de los niños y las niñas a la educación formal*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-09/Ruta%20orientadora%20para%20el%20tr%C3%A1nsito%20de%20los%20ni%C3%B1os%20y%20las%20ni%C3%B1as%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20formal.pdf>
- MÖNKEDIEK, B. y DIEWALD, M. (2022). Do academic ability and social background influence each other in shaping educational attainment?: The case of the transition to secondary education in Germany. *Social Science Research*, 101, 102625. <<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102625>>
- MONTOYA ZULUAGA, P. A. y COGOLLO OSPINA, S. N. (2018). *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.

- MOORE, G., ANGEL, L., BROWN, R., VAN GODWIN, J., HALLINGBERG, B. y RICE, F. (2021). Socio-Economic Status, Mental Health Difficulties and Feelings about Transition to Secondary School among 10-11 Year Olds in Wales: Multi-level Analysis of a Cross Sectional Survey. *Child Indicators Research*, 14(4), 1597-1615. <<https://doi.org/10.1007/s12187-021-09815-2>>
- MUMFORD, J. y BIRCHWOOD, J. (2021). Transition: A systematic review of literature exploring the experiences of pupils moving from primary to secondary school in the UK. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 377-400. <<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1855670>>
- NG-KNIGHT, T., SHELTON, K. H., RIGLIN, L., FREDERICKSON, N., MCMANUS, I. C. y RICE, F. (2019). 'Best friends forever?': Friendship stability across school transition and associations with mental health and educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 585-599. <<https://doi.org/10.1111/bjep.12246>>
- OCEM, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN y ALCALDÍA DE MEDELLÍN (2022). *Factores que potencian y limitan el desempeño escolar en instituciones educativas públicas de Medellín*. <<https://www.medellin.edu.co/wp-content/uploads/8-Factores-Desempen%CC%83o.pdf>>
- OECD (2016). *Education in Colombia*. OECD Publishing. <<https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>>
- RACCANELLO, D., VICENTINI, G., TRIFILETTI, E. y BURRO, R. (2020). A rasch analysis of the school-related well-being (SRW) scale: Measuring well-being in the transition from primary to secondary school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 23. <<https://doi.org/10.3390/ijerph18010023>>
- SABINO, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo. <https://www.perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/CarlosSabino-ElProcesoDeInvestigacion_0.pdf>
- STRAND, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129-145. <<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>>
- TERIGI, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. <<https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>>
- VIRTANEN, T. E., VASALAMPI, K., TORPPA, M., LERKKANEN, M.-K. y NURMI, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149. <<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>>
- VISSER, T., RINGOOT, A., ARENDS, L., LUIJK, M. y SEVERIENS, S. (2023). What do students need to support their transition to secondary school? *Educational Research*, 65(3), 320-336. <<https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2235397>>

Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto

Jordi Feu

Albert Torrent

Pilar Cufí

Rafel Meyerhofer-Parra

Universitat de Girona. España.

 0000-0003-1395-2409; jordi.feu@udg.edu

 0000-0002-8894-1774; albert.t@udg.edu

pilarcuac@gmail.com

 0000-0002-1477-0335; rafel.meyerhofer@udg.edu



© de los autores y la autora

Recibido: 31/12/2024

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: FEU, J., TORRENT, A., CUFÍ, P. y MEYERHOFER-PARRA, R. (2025). Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto. *Educar*, 61(2), 381-396. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2375>>

Resumen

El presente artículo explora la transición educativa desde escuelas renovadoras de educación primaria, caracterizadas por enfoques pedagógicos activos, globales y participativos, hacia institutos secundarios convencionales. Mediante un diseño cualitativo basado en el estudio de casos, se analizaron siete centros renovadores en España. Los resultados indican que, mientras que el alumnado no experimenta ansiedad ante el cambio, las familias manifiestan preocupaciones significativas, relacionadas principalmente con la continuidad metodológica y curricular. En contraste, los docentes confían en las habilidades socio-emocionales y autorregulatorias desarrolladas por los estudiantes en los entornos renovadores, considerándolas fundamentales para afrontar los desafíos de la nueva etapa. Asimismo, se identifican tensiones vinculadas a las diferencias en metodologías, currículum y evaluación entre ambos tipos de centros, que pueden impactar en la motivación y el bienestar del alumnado. El estudio resalta la necesidad de seguir investigando estas transiciones para consolidar prácticas educativas inclusivas y eficaces en contextos de cambio educativo.

Palabras clave: adaptación del alumnado; LOMLOE; transición educativa; transición escolar; renovación pedagógica

Resum. *Renovació pedagògica i transicions escolars: de l'escola a l'institut*

El present article explora la transició educativa des d'escoles renovadores d'educació primària, caracteritzades per enfocaments pedagògics actius, globals i participatius, cap a instituts secundaris convencionals. Mitjançant un disseny qualitatiu basat en l'estudi

de cas, s'hi analitzen set centres renovadors d'Espanya. Els resultats indiquen que, mentre que l'alumnat no experimenta ansietat davant del canvi, les famílies manifesten preocupacions significatives, relacionades principalment amb la continuïtat metodològica i curricular. En contrast, els docents confien en les habilitats socioemocionals i autoregulatories desenvolupades pels estudiants en els entorns renovadors, i les consideren fonamentals per afrontar els desafiaments de la nova etapa. Tanmateix, s'identifiquen tensions vinculades a les diferències en metodologies, currículum i avaluació entre els dos tipus de centres, que poden impactar en la motivació i el benestar de l'alumnat. L'estudi ressalta la necessitat de continuar investigant aquestes transicions per consolidar pràctiques educatives inclusives i eficaces en contextos de canvi educatiu.

Paraules clau: adaptació de l'alumnat; LOMLOE; transició educativa; transició escolar; renovació pedagògica

Abstract. *Pedagogical renewal and school transitions: From primary school to high school*

This article explores the educational transition from innovative primary schools, which are characterised by active, global and participatory pedagogical approaches, to conventional secondary schools. Seven innovative schools in Spain were analysed using a qualitative case study design. The results indicate that while the students are not anxious about the change, their families have significant concerns, mainly relating to methodological and curricular continuity. In contrast, their teachers are confident in the social, emotional and self-discipline skills the students develop in their innovative environments, and consider them essential for facing the challenges of the new phase in their education. Tensions are also identified regarding differences in methodologies, curricula and assessments between the two types of schools, which may affect student motivation and well-being. The study highlights the need to continue researching this type of school transition in order to strengthen inclusive and effective educational practices in contexts of educational change.

Keywords: student adjustment; LOMLOE; educational transition; school transition; pedagogical renewal

Sumario

- | | |
|------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Marco teórico | 5. Discusión y conclusiones |
| 3. Metodología | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La transición del alumnado de primaria a secundaria es un aspecto de especial preocupación para alumnos y alumnas, familias y docentes. Estos últimos, preocupados no solamente por alcanzar los objetivos educativos y formativos en el sentido estricto, sino también por asegurar un continuo entre ambas etapas. A los alumnos y a las alumnas les preocupa, entre muchos otros aspectos, lo que les va a pasar en cuanto empiecen el curso: escolarizarse en un centro nuevo y que además desconocen, dejar atrás compañeras y compañeros con quienes han compartido una parte de su trayectoria vital, adaptarse a la nueva

«gramática» escolar, etc. A las familias les inquieta cómo va a responder su hijo o hija al nuevo contexto, cómo y con quién va a construir (en el mejor de los casos) su nuevo grupo de amistades, el peaje emocional que va a pagar en este cambio, etc. Y al personal docente —el más sensibilizado— le preocupa cómo puede construir puentes eficaces entre ambas etapas, cómo puede acompañar a su alumnado para que viva un cambio gradual y paulatino que minimice los costes de dicha adaptación.

Todas estas cuestiones han sido estudiadas en lo que convenimos en llamar *transición genérica*, es decir, la que se produce en el paso de un centro de educación primaria estándar a un instituto con la misma adjetivación. Sin embargo, no disponemos de investigaciones empíricas que aborden nuestro objeto de análisis: las transiciones específicas que se producen en el paso de un centro de primaria renovador (fundamentado sobre un planteamiento de educación integrada e integral y, en muchos aspectos, alternativo) a un centro de secundaria convencional.

Este artículo se estructura en cuatro partes: en primer lugar, a modo de marco teórico, concretamos qué entendemos por centro renovador y lo enmarcamos en su momento histórico (el tercer impulso de renovación pedagógica). En este apartado presentamos también una síntesis sobre los artículos que han analizado la transición genérica, planteando algunas cuestiones asociadas a la especificidad de los centros renovadores de educación primaria. En segundo lugar, presentamos la metodología utilizada en esta investigación. En tercer lugar, exponemos los resultados fruto del análisis de siete centros renovadores. Finalmente, cerramos el artículo mostrando algunos retos e hitos a estudiar.

2. Marco teórico

2.1. La renovación pedagógica

La renovación pedagógica, un concepto histórico intrínseco al contexto cultural español, emerge en 1876 con la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y, desde entonces, ha acuñado una concepción de educación integral e integrada y se posiciona como un enfoque alternativo que busca superar las limitaciones de la pedagogía dominante. Este movimiento, caracterizado por una orientación progresista, se fundamenta en la promoción de la igualdad, la democracia y la justicia social, lo que implica transformar profundamente los planteamientos educativos establecidos para mejorar los procesos formativos y las instituciones escolares (Pericacho Gómez, 2014). La renovación, entendida como praxis crítica y transformadora, se vincula a la historia de movimientos pedagógicos movilizadores y comprometidos con la educación como motor de cambio personal, social y cultural (Costa Rico, 2011; González et al., 2017).

El movimiento renovador, si bien integra una pluralidad de enfoques inspirados en autores como Dewey, Montessori, Freire o Freinet, entre otros (Beneyto-Seoane, 2023), comparte algunos principios básicos como:

1. Una educación inclusiva que trascienda diferencias socioeconómicas y de género.
2. La adopción de metodologías activas centradas en el alumnado, concebido como protagonista de su aprendizaje.
3. La promoción de procesos democráticos y participativos en la escuela.
4. Un enfoque crítico que vincula la educación al contexto social y a la justicia social.

Este planteamiento integral e integrado aboga por transformar todas las dimensiones de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) desde una perspectiva emancipadora y coherente.

Históricamente, la renovación pedagógica ha evolucionado en España como un fenómeno con particularidades específicas, formando parte del actual tercer impulso de renovación pedagógica (Feu et al., 2024). Este proceso se distingue de otras tendencias globales orientadas por la lógica neoliberal y la integración tecnológica, centrándose en valores humanistas como la conciencia social, la cooperación y el bienestar del alumnado. Para comprender plenamente este fenómeno, es crucial analizar sus ritmos, intensidades y objetivos según los contextos y las etapas educativas, así como las transiciones entre ellas.

En este marco, las transiciones entre etapas educativas y centros adquieren especial relevancia, ya que reflejan los retos y las oportunidades asociados a la renovación pedagógica, abriendo líneas de investigación esenciales para entender su impacto y su sostenibilidad dentro del sistema educativo español contemporáneo.

2.2. La transición de la educación primaria a la secundaria

La transición de la educación primaria a la secundaria, particularmente en el contexto del movimiento renovador, sigue siendo un campo de investigación incipiente. No obstante, en el marco de la educación tradicional, este proceso ha sido ampliamente estudiado, debido a su complejidad y a las implicaciones que conlleva para la comunidad educativa en su conjunto. Este fenómeno afecta tanto al alumnado como al personal docente y a las familias, y puede comprometer el derecho universal a la educación básica y la igualdad de oportunidades (Martínez y Parrilla, 2014). Entre las principales preocupaciones se encuentra la asociación frecuente entre esta transición y un descenso en el rendimiento académico (Azorín, 2019; González-Rodríguez et al., 2019). También hay quien pone el acento en el deterioro del bienestar estudiantil (Evans et al., 2018; Harris y Nowland, 2021; Van Rens et al., 2018).

Cabe decir que el modelo predominante de escuela graduada, caracterizado por estructuras homogeneizadoras y secuenciales (Contreras, 2010), ha contribuido a percibir la transición como un fenómeno uniforme que plantea desafíos similares para todo el alumnado, independientemente de sus antecedentes o circunstancias. Sin embargo, los enfoques teóricos contemporáneos destacan la naturaleza multidimensional de las transiciones educativas (Jindal-Snape et al.,

2021), lo que pone de relieve la necesidad de estudiar las denominadas *transiciones específicas*. Estas transiciones involucran a estudiantes provenientes de proyectos renovadores que acceden por primera vez a institutos convencionales, enfrentándose a un cambio pedagógico significativo. La escasez de proyectos renovadores en secundaria (Feu et al., 2024) amplifica las tensiones inherentes a estas transiciones, que requieren, en muchos aspectos, una atención diferenciada. Veamos a continuación qué implicaciones conlleva en cuestiones tan relevantes como la metodología, el currículo, la evaluación, los roles educativos, el apoyo familiar y socioemocional o el papel de la Administración.

En cuanto a las metodologías, los objetivos de aprendizaje en educación secundaria tienden a centrarse en el rendimiento y en los resultados académicos, lo que puede erosionar el compromiso con el aprendizaje y aumentar la afectividad negativa, como la ansiedad (Evans et al., 2018; Sierra y Parrilla, 2014). A menudo, este enfoque va acompañado de un incremento de las clases magistrales y del trabajo individual, lo que contrasta con las metodologías activas y participativas características de los centros renovadores (Calvo y Manteca, 2016; Sierra y Parrilla, 2014). Este desajuste, exacerbado por la falta de formación docente específica, genera una brecha pedagógica significativa (Sagardia, 2025).

En el ámbito curricular, los contenidos descontextualizados y abstractos de secundaria, que no consideran los conocimientos previos de los estudiantes, comprometen su comprensión e interés (Jindal-Snape et al., 2020). Por el contrario, los centros renovadores estructuran el currículo en torno a experiencias contextualizadas y globalizadas, promoviendo una comprensión integral del mundo. Este contraste se agrava por la segmentación y la aceleración del tiempo curricular en secundaria, que rara vez se ajusta a los ritmos de aprendizaje del alumnado (Sagardia, 2025) y suele implicar una mayor carga de trabajo extraescolar (Jindal-Snape et al., 2020).

La evaluación en secundaria se centra predominantemente en resultados, lo que genera presión en el alumnado por obtener buenas calificaciones (Strand, 2019). En los centros renovadores, en cambio, la evaluación generalmente se concibe como un proceso reflexivo y compartido, enfocado en la construcción continua del conocimiento. Este cambio en la dinámica evaluativa puede dificultar la adaptación de los estudiantes.

Respecto a los roles educativos, los docentes en educación secundaria tienen menos oportunidades de interactuar con su alumnado y desempeñar funciones de tutoría (Bagnall et al., 2019). Además, asumen más a menudo un rol de transmisores de conocimiento, lo que contrasta con la concepción renovadora del docente como acompañante del aprendizaje. Este enfoque fomenta la autonomía del alumnado y su capacidad para construir una comprensión personal del entorno, capacidades que se consideran esenciales para enfrentar transiciones educativas complejas.

El apoyo familiar desempeña un papel crucial durante la transición, favoreciendo la motivación y el bienestar del alumnado (Curson et al., 2019; Spernes, 2022). Sin embargo, las familias a menudo experimentan angustia

ante la posibilidad de que sus hijos no estén suficientemente preparados para afrontar los desafíos que plantea la educación secundaria (Ávila et al., 2022). Este temor se asocia con la percepción de que los centros renovadores priorizan menos la cantidad de contenidos curriculares, lo que podría ser erróneamente interpretado como una «menor educación».

Desde una perspectiva académica, factores como la autorregulación y la autoeficacia, desarrollados en los proyectos renovadores, actúan como elementos protectores durante la transición (Bharara, 2019, González-Rodríguez et al., 2019). Estas capacidades, junto con las competencias socioemocionales, son esenciales para establecer nuevas redes sociales y manejar los desafíos de la secundaria (Ávila et al., 2022). Un entorno social positivo en primaria mejora las expectativas de los estudiantes respecto a la transición y fomenta un sentido de pertenencia al nuevo centro, lo que está vinculado a mayores niveles de bienestar y menor conflictividad (Bharara, 2019; Van Rens et al., 2018).

La Administración educativa ha introducido medidas en la LOMLOE para facilitar la transición. Estas incluyen la creación de un perfil de etapa, informes personalizados al finalizar la primaria y la limitación del número de materias en los primeros cursos de secundaria (Fernández y Verdugo, 2021). Además, se destaca la importancia de la acción tutorial y la orientación educativa para garantizar una comunicación efectiva entre etapas y un acompañamiento adecuado durante el proceso. Sin embargo, dada la multidimensionalidad de las transiciones específicas, queda por evaluar el alcance de estas medidas en contextos renovadores.

3. Metodología

3.1. Participantes

El estudio se ha llevado a cabo a partir de la recopilación de información procedente de diversas fuentes y con la participación de una muestra intencionada y diversa. La investigación ha incluido siete centros educativos caracterizados por su orientación hacia la renovación pedagógica, ubicados en diferentes comunidades autónomas del Estado español: uno en la Comunidad Valenciana, uno en Andalucía, uno en Madrid y cuatro en Cataluña.

La recogida de datos ha involucrado a los siguientes actores: equipos directivos, directores, maestros (seleccionados por su trayectoria profesional consolidada en el centro, con más de cuatro años de antigüedad), familias y alumnos (de ciclo superior, conformados por entre cuatro y seis personas respectivamente, con criterios de paridad de género y participación voluntaria en el caso de los niños y las niñas).

3.2. Instrumentos

Se ha utilizado una combinación de técnicas e instrumentos metodológicos cualitativos.

Tabla 1. Instrumentos utilizados en el trabajo de campo

	Análisis documental	Entrevistas en profundidad	Grupos de discusión	Observación participante
Tipo de material	Proyectos educativos de centro, memorias anuales, circulares internas y publicaciones institucionales.			
Equipos directivos de primaria		7 (1 por centro)		
Maestros		7 (1 por centro)		
Profesor de secundaria		1		
Familias			6 (entre 4 y 6 personas)	
Alumnado			6 (alumnado de ciclo superior)	
Centros				7 (1 por centro)

Fuente: elaboración propia.

Todas estas actividades fueron consensuadas con los centros educativos y llevadas a cabo por pares investigadores, a fin de garantizar la fiabilidad, la reflexividad y el respeto ético en el proceso de investigación

3.3. Análisis de datos

El análisis de la información recogida se ha realizado mediante el software de análisis cualitativo ATLAS.ti_22, lo que ha permitido realizar una gestión rigurosa y estructurada de los datos. Se ha seguido una estrategia de categorización temática, a partir de la cual se organizaron los contenidos en torno a seis dimensiones analíticas previamente definidas:

1. Expectativas generales en relación con la transición educativa y el futuro académico del alumnado.
2. Habilidades socioemocionales y capacidad de autorregulación, tanto promovidas por el centro como manifestadas por los estudiantes.
3. Currículum, entendido como la organización y la selección de contenidos de enseñanza.
4. Metodología, en referencia a las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas.
5. Evaluación, abordando tanto los mecanismos formales como los procesos formativos.
6. Impacto de la transición en el interés por el aprendizaje, observando cómo esta etapa afecta a la motivación, la curiosidad y el compromiso del alumnado.

El tratamiento de los datos ha incluido distintos niveles de triangulación metodológica para reforzar la validez interna del análisis: triangulación de fuentes (incorporando datos procedentes de entrevistas, grupos de discusión, observaciones y documentos institucionales); triangulación de perspectivas (considerando la visión de equipos directivos, docentes, familias y alumnado), y triangulación investigadora (mediante la implicación de varios miembros del equipo en las fases de codificación y análisis).

Este enfoque ha posibilitado identificar regularidades y variaciones significativas entre los centros, así como tensiones internas en los procesos de transición educativa. En conjunto, los resultados ofrecen una visión compleja y matizada sobre las experiencias de tránsito entre etapas educativas desde contextos de renovación pedagógica.

4. Resultados

Seguidamente, se exponen los resultados que se han obtenido tras analizar toda la información recogida y analizada. Para su presentación, en primer lugar, se parte de las expectativas generales del alumnado, el personal docente, los equipos directivos y las familias.

4.1. *Expectativas generales*

Para empezar, el análisis de los datos muestra cómo las expectativas generales en torno a la transición varían entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

Entre el alumnado, encontramos estudiantes que expresan ilusión por iniciar la nueva etapa, aunque gran parte de ellos muestra cierta neutralidad por no tener una idea bien definida de lo que hallarán en el instituto.

Respecto a las familias, en cambio, se observa una mayor preocupación. Consideran que la transición conlleva muchos cambios y la mayoría manifiesta dudas de que sus hijas e hijos tengan el nivel madurativo suficiente y las habilidades necesarias para afrontar estos cambios adecuadamente. Este malestar, en algunos casos, empieza incluso antes de iniciar el último curso de primaria: «Me queda un año, mi hija el próximo año hará sexto y estoy temblando. O sea, yo no estoy preparada. No quiero pensar, y pienso: “Vive el día a día”, porque se me hace muy grande» (Entrevistado_3, CP5).

Ante este hecho, algunos padres y madres han buscado información en otras familias que ya han vivido la transición, y las respuestas favorables de estas últimas les han permitido relajarse en cierta medida.

Contrariamente, entre el personal docente y los equipos directivos de las escuelas renovadoras, tanto públicas como privadas, se observa una gran tranquilidad y confianza. En parte, esto se explica por los comentarios positivos que han recibido de profesores y profesoras de secundaria, así como por los buenos resultados académicos y la adaptación global favorable que han alcanzado sus exalumnos y exalumnas en su entrada en secundaria. Es el caso de la siguiente jefa de estudios de una escuela renovadora pública:

Bueno, los niños que acuden al instituto tienen muy buenos resultados. Sí, y cada año, nos pasan el informe del primer trimestre y siempre tienen buenos resultados. Y claro, como hacemos muchas asambleas... Mira, ahora la última fue muy bonito que había una madre que decía: «Yo he estado sufriendo como estáis sufriendo algunos de vosotros, pero os puedo asegurar que mis hijos mayores [tiene tres] se las han arreglado superbién». Porque lo que decimos: como salen que han trabajado muy competencialmente, bueno, pues salen adelante. (Entrevistado_1, CP5)

A esto se suma que, durante la etapa de primaria, han promovido en su alumnado una serie de habilidades (entre las que destacan las de carácter socioemocional y autorregulatorio) que, según estos profesionales y estas profesionales, resultan esenciales para afrontar adecuadamente cualquier situación vital compleja, como puede ser la transición a secundaria.

4.2. Habilidades socioemocionales y capacidad de autorregulación

Buena parte de los docentes y las docentes, así como los equipos directivos, de todos los centros participantes subrayan como factor facilitador las habilidades emocionales y sociales que sus alumnos y alumnas han ido desplegando a lo largo de la primaria. Entre las habilidades más mencionadas están la conciencia y la regulación emocional, la solución de problemas, la comunicación asertiva y el respeto hacia el otro. A pesar de que prevén que la educación secundaria no prestará a estas habilidades la misma atención y consideración que han recibido en la primaria, confían en que han sido suficientemente desarrolladas para permanecer entre el alumnado a largo plazo.

El director de instituto entrevistado señala que la alta participación de las exalumnas y los exalumnos de una de las escuelas renovadoras analizadas representa la principal característica que los distingue del resto de estudiantes que llega a secundaria. También destaca que este alumnado participa activamente tanto en las actividades del aula como en espacios de toma de decisiones y de colaboración a nivel de centro (presentándose como delegados y delegadas, voluntariado en mediación de conflictos).

Asimismo, un aspecto muy señalado, tanto por los equipos directivos y docentes de todas las escuelas como por algunas familias y un estudiante, es la capacidad de autorregulación y la autonomía que ha desarrollado el alumnado a lo largo de los cursos de primaria. Desde su punto de vista, estas capacidades le permiten reconocer por sí mismo las necesidades de cada momento para, seguidamente, seleccionar y movilizar los recursos que consideran más pertinentes entre los disponibles a fin de satisfacerlas. En este sentido, una directora apunta lo siguiente:

Yo estoy muy contenta porque el contenido lo aprenderán, pero tienen una base muy sólida, que creen en ellos, que no tienen miedo a enfrentarse a las cosas, que, si deben ponerse con ello, se ponen, y que, si después deben apretar más los codos para saber si el acento en la *a* va abierto o no, o va o no, son cosas mucho más técnicas que se aprenden muy rápido. (Entrevistado_1, CP4)

Como podemos inferir de la intervención anterior, la capacidad autorregulatoria es percibida por las profesionales y los profesionales educativos como un factor facilitador incluso más importante que la cantidad de conocimientos adquiridos. Este hecho, como veremos a continuación, contrasta con la percepción de algunas familias respecto a los contenidos curriculares y el rol que pueden desempeñar en este proceso de cambio en el que próximamente se verán inmersos.

4.3. *Curriculum*

Como se venía señalando, algunas familias, tanto de centros públicos como privados, manifiestan dudas acerca de si su escuela ofrece los contenidos necesarios para asegurar la continuidad en la etapa posterior. Sin embargo, esta percepción no es compartida por los cuerpos docentes y los equipos directivos, quienes resaltan que el hecho de concebir y trabajar los contenidos desde una perspectiva globalizada, competencial y en conexión con el entorno próximo no significa que dejen de lado el currículum o le resten importancia. Es más, una miembro de un equipo directivo señala que los recientes cambios legislativos han implicado un acercamiento de todos los centros educativos al currículum global e integral que se ha venido desplegando en su escuela durante los últimos años.

De forma análoga a la postura docente, otros progenitores subrayan la importancia de conseguir un equilibrio entre los aprendizajes curriculares y el desarrollo integral de sus hijas e hijos, y, en efecto, aseguran que han hallado dicho equilibrio en sus escuelas. Así lo manifiesta un padre de dos alumnos y un exalumno del centro 6:

A mí, debo decir que, en esencia, lo que me gusta del [Centro_6] es las personas que salen del [Centro_6]. Que no renuncian a nada desde el punto de vista académico, o sea, no es «Vamos a una escuela que tiene un proyecto del que salimos todos siendo muy modernos y muy asamblearios y muy no sé qué, pero no sabemos hacer la *o* con un canuto». No, esto no me interesa [...]. Pero, a la vez, me importa mucho el tipo de personas que son y creo que el [Centro_6] sigue generando esto. Es decir, yo ya tengo uno que ha hecho desde P3 y ya está en la universidad, y es exactamente el tipo de persona que yo quería que fuera. (Entrevistado_2, CP6)

En cualquier caso, desde la perspectiva de algunos docentes y de algunas docentes, el principal obstáculo transicional respecto a los contenidos no se explica tanto por una falta de conocimientos previos, sino por la mayor fragmentación curricular que el alumnado encuentra en secundaria y que suele comportar un incremento importante de deberes, a los cuales no está habituado.

4.4. Metodología utilizada en el proceso de aprendizaje

En relación con el punto anterior, el cambio de metodología entre ambas etapas es otra de las preocupaciones que encontramos principalmente en algunas familias. En este sentido, se muestran satisfechas con los métodos de aprendizaje activos y participativos que se llevan a cabo en sus escuelas, pero, al mismo tiempo, son conscientes de que estas metodologías no han tenido todavía una implantación tan profunda en la mayoría de los centros de secundaria. En consecuencia, consideran que ello puede conllevar una transición más dificultosa.

No obstante, tampoco esta preocupación es compartida por el personal docente. En efecto, los maestros y las maestras perciben la transición como un fenómeno más complejo y multidimensional, en el que difícilmente el hecho de haber utilizado metodologías activas y participativas puede suponer una barrera diferencial y adicional para su alumnado respecto a los estudiantes y las estudiantes que proceden de centros ordinarios. Este mismo hecho es ratificado por el director del instituto, quien considera que, a pesar de que en secundaria el trabajo competencial tiene una menor presencia por la falta de preparación y de recursos del profesorado, no se observan diferencias de rendimiento entre el alumnado que llega de centros renovadores y el procedente de escuelas ordinarias.

Es más, en esta línea, algunas familias destacan el efecto beneficioso que este tipo de metodologías activas han tenido en sus hijas e hijos, en el sentido de que les han permitido generar aprendizajes significativos y, por tanto, redes profundas y complejas de conocimientos que facilitan la comprensión y la integración de nueva información. Es el caso de la siguiente madre, que hace referencia a los métodos utilizados en su escuela para la educación de la competencia digital:

Aquí montan y desmontan mil aparatos, entonces, claro, cuando llega el momento de entender la tecnología, la entienden [...]. Los que vamos pasando con niños en el instituto vemos la mentalidad que llevan; es que la pueden llevar a todas partes. Sin embargo, los chavales que están ahí, que llevan haciendo eso sin pensarlo, pueden decir mucho menos lo que están haciendo. Entonces, claro, los niños de aquí salen con una estructura y una relación que luego pueden utilizar como una herramienta. (Entrevistado_3, CP1)

En consecuencia, algunos padres y madres expresan disgusto porque sus centros educativos introduzcan algunos métodos tradicionales durante el último curso de primaria (por ejemplo, exámenes) a fin de preparar a su alumnado para la transición.

4.5. Evaluación

La introducción de exámenes en secundaria es una de las principales preocupaciones que han manifestado las alumnas y los alumnos de dos centros participantes. En este sentido, en sus escuelas, la evaluación está mucho más

enfocada en el proceso, de manera que no realizan exámenes y la autoevaluación desempeña un papel esencial. Y, de hecho, desde su punto de vista, este es un aspecto por el que recomendarían sus escuelas, dado que les permite alcanzar aprendizajes de calidad de una forma motivante y amena. Con todo, el hecho de saber que la transición a secundaria supone el paso a una evaluación más centrada en los resultados les genera cierta incertidumbre y malestar, por la posibilidad de no disponer de las herramientas necesarias para afrontarla eficazmente, tal como manifiesta el siguiente alumno cuando es preguntado por el tipo de evaluación que realizan en su centro:

[...] Cuando acabamos, tenemos que hacer el trabajo solos. Es como un examen, pero las profesoras no lo consideran exámenes porque dicen que los exámenes, [...] en esta edad, no son tan importantes. [...] El problema es que, cuando lleguemos al instituto, nos pondrán un montón de exámenes y no tendremos ni idea. (Entrevistado_4, CP6)

4.6. Impacto de la transición en el interés por el aprendizaje

En relación con el punto anterior, un número importante de familias que ya han experimentado la transición con un hijo o una hija mayor expresan los efectos perjudiciales para la motivación que tiene el enfoque centrado en los resultados, tan predominante en secundaria. En este sentido, perciben que, a medida que sus hijas e hijos avanzan cursos en secundaria, su motivación intrínseca por aprender va siendo desplazada por la motivación extrínseca de aprobar y pasar de curso.

Ante ello, un conjunto considerable de familias del ámbito público y privado expresan el anhelo de poder extender el proyecto renovador que han vivido a la etapa de secundaria. Piensan que esto no solo facilitaría la transición a secundaria de sus hijas e hijos, sino que además contribuiría a favorecer que el conjunto de dimensiones fundamentales de su desarrollo (físico, emocional, intelectual y social) que han empezado a desplegarse en primaria se siguieran consolidando y complejizando hasta la edad adulta.

5. Discusión y conclusiones

La transición de la etapa de primaria a la de secundaria (transición genérica) es un paso importante en la vida de cualquier estudiante, pues el contexto escolar cambia en muchos aspectos: nuevo centro, nuevos compañeros y compañeras, nuevos objetivos, más tareas, más profesores y profesoras, nuevas dificultades, etc. (Jindal-Snape et al., 2021). Este cambio es común en todo el alumnado que termina la educación primaria y, a priori, resulta especialmente significativo para las alumnas y los alumnos de las escuelas renovadoras, que, según nuestra terminología, se ven abocados a experimentar una transición específica. Estos estudiantes pasan de una experiencia escolar basada, generalmente, en la centralidad del alumnado, la personalización del aprendizaje, la implicación en la dinámica del centro y la relación cercana con el personal

docente, etc.; a vivir lógicas y dinámicas basadas en una organización y en una relación educativa por lo general más jerárquica, frecuentemente con una mayor segmentación del currículum y un proceso de homogeneización acompañada de una cierta despersonalización, entre otros aspectos. A pesar de que existen ciertas excepciones, la mayoría de los centros de educación secundaria siguen una gramática convencional, ciertamente distinta de la gramática imperante en las escuelas renovadoras. En consecuencia, la transición de los alumnos y las alumnas de centros de primaria renovadores a centros de educación secundaria «convencionales» hace aflorar varios prejuicios, preocupaciones y tensiones en el imaginario colectivo.

Según los resultados obtenidos y en línea con Feu et al. (2024), podemos afirmar que la transición específica no es un proceso uniforme ni monolítico, ya que existen diferentes líneas pedagógicas dentro de la propia renovación, de manera que, para ajustarnos al fenómeno de forma rigurosa, nos vemos obligados a hablar de transiciones específicas, esto es, en plural. Y, en segundo lugar, hemos puesto de relieve que mientras que entre el colectivo docente predomina una actitud tranquila, serena y relajada, entre una parte importante de los progenitores existen considerables dudas, así como una gran preocupación, por los resultados que van a alcanzar sus hijos e hijas en esta nueva etapa. Considerando las entrevistas y los grupos de discusión realizados, estas incertidumbres y reparos no tienen, de entrada, un fundamento objetivo, y consideramos, a modo de hipótesis, que son deudoras de una preocupación «excesiva» por el hecho de cambiar de centro (y entorno), y en buena medida son alimentadas por un discurso muy presente en los medios de comunicación y en algunos círculos de personas expertas que cuestionan la viabilidad y la eficacia de las metodologías activas y el enfoque globalizado de las escuelas renovadoras, entre otras cuestiones. Bajo nuestra opinión, esta perspectiva se incardina en la reacción conservadora que crece a nivel social y político y que tiene sus resonancias en el mundo educativo.

Siguiendo el hilo argumental de los problemas (ficticios y reales) con los que se encuentran los niños y las niñas que transitan de centros renovadores a institutos convencionales, tenemos que decir que hemos vislumbrado dificultades acerca del mantenimiento del interés por el conocimiento, la responsabilización en referencia al propio proceso de aprendizaje, la identificación con el centro o la resistencia a acatar normas «absurdas» o tareas sin sentido.

Para terminar, si bien la LOMLOE establece un marco legal favorable a desarrollar gramáticas renovadoras en la etapa de secundaria, existen resistencias en muchos institutos que hay que tener en cuenta. Bajo nuestro criterio, y profundizando en la línea establecida por la ley actual, consideramos que sería muy beneficioso reforzar la acción tutorial, reducir el número de docentes que están en contacto con el alumnado en los primeros cursos de secundaria, mejorar la formación del profesorado en relación con el uso de metodologías activas y de enfoques globalizados, y, especialmente, apostar por una concepción democrática de la educación donde el alumnado tenga espacios de decisión relevantes respecto a todos los ámbitos del centro. Desplegar los enfo-

ques renovadores en las etapas escolares superiores permitiría, según nuestra opinión, profundizar en la transformación educativa en curso, y daría mayor coherencia al recorrido escolar de cualquier estudiante. Habrá que ver si este reto, históricamente alcanzado en muy pocas ocasiones, será asumido por la comunidad educativa en el contexto actual o bien predominará y volverá a ganar terreno, de nuevo, el enfoque más tradicional.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA, M., SÁNCHEZ, M. C. y BUENO, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164.
<<http://dx.doi.org/10.6018/rie.441441>>
- AZORÍN, C. M. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 55, 223-248.
<https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444>
- BAGNALL, C. L., SKIPPER, Y. y FOX, C. L. (2019). 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206-226.
<<http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12273>>
- BENEYTO-SEOANE, M., CARRETE-MARÍN, N., MURGIÓNDO, X. A. y PEÑAFIEL, L. D. (2023). (Re)Conceptualizando la Renovación Pedagógica en España. Una Revisión Sistemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30.
<<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>>
- BHARARA, G. (2019). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(supl. 1), 104-123.
<<http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>>
- CALVO, A. S. y MANTECA, F. C. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
<<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>>
- CONTRERAS, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. GIMENO (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Morata.
- COSTA RICO, A. (2011). Los movimientos de Renovación Pedagógica y la reforma educativa en España. En P. CELADO (Ed.), *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 89-98), vol. 2. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- CURSON, S., WILSON-SMITH, K. y HOLLIMAN, A. (2019). Exploring the experience of students making the transition from primary school to secondary school: An interpretative phenomenological analysis of the role of friendship and family support. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 30-41.
<<https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.1.30>>
- EVANS, D., BORRIELLO, G. A. y FIELD, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482.
<<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>>

- FERNÁNDEZ, F. J. y VERDUGO, A. M. (2021). La Educación Infantil y Primaria en la LOMLOE. En A. ASEGUARADO y J. MARRODÁN (Coords.), *La LOMLOE y su análisis: Una mirada técnica* (pp. 69-82). ANELE.
- FEU, J., TORRENT, A. y PERICACHO, F. J. (2024). La Gramática Escolar del Cambio: Una Aproximación a las Principales Características de los Centros Educativos Renovadores. *The School Grammar of Change: An Approach to the Main Characteristics of Renewing Schools. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 69-85. <<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.004>>
- GONZÁLEZ, S., SUREDA, B. y COMAS, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 519-539. <<https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03>>
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D., VIEIRA, M. J. y VIDAL, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria: Un modelo comprensivo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>>
- HARRIS, J. y NOWLAND, R. (2021). Primary-secondary school transition: Impacts and opportunities for adjustment. *Journal of Education and Social Sciences*, 8(2), 55-69. <<http://dx.doi.org/10.20547/jess0822008205>>
- JINDAL-SNAPE, D., HANNAH, E. F., CANTALI, D., BARLOW, W. y MACGILLIVRAY, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526-566. <<https://doi.org/10.1002/rev3.3197>>
- JINDAL-SNAPE, D., SYMONDS, J. E., HANNAH, E. F. y BARLOW, W. (2021). Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks. *Frontiers in Education*, 6. <<http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>>
- MARTÍNEZ, S. S. y PARRILLA, M. A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos?: Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102. <https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_006>
- PERICACHO GÓMEZ, F. J. (2014). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: Un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <<https://hdl.handle.net/20.500.14352/25822>>
- SAGARDIA, I. (2025). *Transforming education transition processes through stakeholder experiences* [Tesis doctoral]. Mondragon Unibertsitatea.
- SIERRA, S. y PARRILLA, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos?: investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 85-102. <https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_006>
- SPERNES, K. (2022). The transition between primary and secondary school: A thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 37(3), 303-320. <<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>>

- STRAND, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>>
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *Thinkering toward utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press. Versión española: *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- VAN RENS, M., HAELERMANS, C., GROOT, W. y VAN DEN BRINK, H. M. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work?: A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3, 43-56.
<<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>>

Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado

Iulia Mancila

Universidad de Málaga. España.

 0000-0003-2788-9236; imancil@uma.es

Marcos Alfonso Payá-Gómez

Universidad de Sevilla. España.

 0000-0003-3428-784X; mpaya@us.es

Lourdes Aranda

Eugenia Fernández Martín

Universidad de Málaga. España.

 0000-0002-6605-8454; maragar@uma.es

 0000-0002-3303-9687; eugeniafmartin@uma.es



© de las autoras y el autor

Recibido: 28/12/2024

Aceptado: 11/6/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: MANCILA, I., PAYÁ-GÓMEZ, M. A., ARANDA, L. y FERNÁNDEZ MARTÍN, E. (2025). Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado. *Educar*, 61(2), 397-411.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2326>>

Resumen

Este trabajo pretende explorar las vivencias del alumnado en los procesos de transición, analizando cómo los enfoques educativos «tradicionales» o «innovadores» afectan a la continuidad curricular, la coherencia y la gradualidad entre etapas. Se emplea una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples en los que participan estudiantes de sexto de primaria, de dos CEIP, y de primero y segundo de ESO, de sus institutos de referencia. Los resultados indican que las vivencias de la transición en el primer y segundo curso de secundaria difieren notablemente según las metodologías docentes predominantes, los procesos de evaluación o la percepción de apoyo socioemocional por parte del profesorado. Las conclusiones sugieren que, entre otros factores que intervienen en las transiciones entre etapas, los modelos innovadores pueden favorecer dichos procesos y convertirse en elementos de mejora educativa destinados a evitar rupturas en la trayectoria estudiantil. El trabajo se limita a analizar contextos escolares en Andalucía y la perspectiva del propio alumnado. Por este motivo, futuras investigaciones podrían incorporar la visión del profesorado y de las familias, analizar otros contextos, así como evaluar las trayectorias escolares a medio plazo entre varios modelos educativos.

Palabras clave: transición escolar; innovación educativa; investigación cualitativa; educación secundaria; modelos didácticos

Resum. *Transició a l'educació secundària obligatòria: l'impacte dels enfocaments pedagògics en l'experiència de l'alumnat*

Aquest treball pretén explorar les vivències de l'alumnat en els processos de transició, tot analitzant com els enfocaments «tradicionals» o «innovadors» afecten la continuïtat curricular, la coherència i la gradualitat entre etapes. Per realitzar la investigació, s'utilitza una metodologia qualitativa d'estudi de casos múltiples en els quals participen alumnes de sisè de primària, de dos CEIP, i de primer i segon d'ESO, dels instituts de referència. L'anàlisi de la informació recollida mostra que les vivències de la transició en el primer i segon curs de secundària difereixen notablement segons les metodologies docents predominants, els processos d'avaluació o la percepció de suport socioemocional per part del professorat. Les conclusions suggereixen que, entre altres factors i dimensions que intervenen en les transicions entre etapes, els models innovadors poden influir positivament en aquests processos i esdevenir elements de millora educativa destinats a evitar ruptures durant la trajectòria estudiantil. El treball es limita a analitzar contextos escolars a Andalusia i la perspectiva del mateix alumnat. Per aquest motiu, futures investigacions podrien incorporar la visió del professorat i de les famílies, analitzar uns altres contextos, així com avaluar les trajectòries escolars a mitjà termini entre diversos models educatius.

Paraules clau: transició escolar; innovació educativa; investigació qualitativa; educació secundària; model didàctic

Abstract. *Transition to compulsory secondary school: The impact of pedagogical models on the lived experience of pupils*

This paper aims to explore the experiences of school transition processes from the students' perspective, and to analyse the effects of educational models, whether "traditional" or "innovative", on curricular continuity, consistency and progression between educational phases. A qualitative methodology is used, consisting of a multiple case study involving Year Six students from two feeder primary schools and Year Seven and Eight students at their two respective secondary schools. The results show that experiences of school transition in the first and second years of secondary school differ notably depending on the principal teaching methodologies used, assessment processes, and the perception of socio-emotional support from teachers. In conclusion, it notes that, among other factors, innovative educational models in secondary education can positively influence the transition process and offer educational improvements to prevent disruption to the students' learning. The study is confined to schools in Andalusia and to the perspective of the students themselves. For this reason, future research could incorporate the perspectives of teachers and families, analyse other contexts, and evaluate medium-term academic trajectories across educational models.

Keywords: school transition; educational innovation; qualitative research; secondary school; pedagogical approach

Sumario

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

1. Introducción

Las transiciones educativas constituyen momentos significativos en las trayectorias de los estudiantes, caracterizadas por transformaciones que pueden provocar tanto desafíos como oportunidades en su desarrollo académico, social y personal (Alvarado y Suárez, 2009). En este sentido, la transición de primaria a secundaria representa uno de los procesos de cambio más característicos en la mayoría de los sistemas educativos, fruto de las diferencias entre las culturas escolares de ambas etapas que, producto de su devenir histórico, han cultivado finalidades, métodos y exigencias marcadamente diferenciadas (Gimeno Sacristán, 1996).

Una transición adecuada puede sentar las bases para un desarrollo académico y una mayor inclusión social en la etapa de secundaria, mientras que una transición problemática puede conducir a dificultades académicas, a conflictos sociales y, en última instancia, al abandono escolar temprano (Evans et al., 2018). No obstante, sabemos que la experiencia de la transición puede variar en intensidad, siendo suave para algunos estudiantes y abrupta y convulsa para otros (Roder y Müller, 2020). En este sentido, la teoría de las transiciones múltiples y multidimensionales (MMT) (Jindal-Snape, 2023) postula que la experiencia individual de la transición se ve influenciada por la interacción de factores personales (como la pubertad), sociales (como las expectativas familiares y las relaciones con los pares), contextuales (como el cambio de centro educativo) y pedagógicos (como las diferencias en los enfoques de enseñanza).

En el caso de España, algunos estudios se han centrado en identificar los factores que promueven la continuidad y la coherencia en la transición a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que otros han analizado las discontinuidades y las barreras que la dificultan (Soler García y Mancila, 2018; Ruiz y Palencia, 2024). Estos últimos señalan la presión curricular, caracterizada por la intensificación de los contenidos y un mayor peso de la evaluación como un factor que genera estrés y ansiedad en el alumnado, lo que, sumado a la alteración de las relaciones con el profesorado —más cercano y personalizado en primaria pero más distante e impersonal en secundaria— y con sus pares, suele implicar una ruptura de los vínculos previos con sus compañeras y compañeros, factores que pueden repercutir en los procesos de la transición a secundaria (Castro et al., 2011). Estudios recientes han identificado los obstáculos principales para promover la transformación pedagógica en la ESO. Son los siguientes: la rigidez del currículo, una visión tecnocrática de la innovación y la limitada apertura de los centros hacia la comunidad (Valverde-Berrocó et al., 2023).

Por otra parte, aquellos estudios preocupados por mejorar las condiciones de esta transición han destacado varios aspectos que podrían influir en su mejora. Entre ellos, podemos destacar la relevancia de la acción tutorial (González-Lorente y González-Morga, 2015), las prácticas sistemáticas basadas en el aprendizaje dialógico (Roca et al., 2024), la necesidad de construir una cultura formativa compartida entre el profesorado de primaria y el de secundaria, así como la implementación de medidas organizativas, como los insti-

tutos escuela (Martínez y Pinya, 2015), que podrían facilitar que la transición fuera experimentada de forma más paulatina por el alumnado.

Sin embargo, a pesar de los numerosos estudios, nacionales e internacionales, que han señalado la falta de continuidad de ambas etapas en términos pedagógicos (Evangelou et al., 2008; McGee et al., 2004; Van Rens et al., 2018), son pocos los que han focalizado cómo la emergencia en los últimos años de propuestas de innovación educativa en ambas etapas podría impactar en garantizar la deseada continuidad en los procesos de transición a secundaria o, por el contrario, ampliar las rupturas entre culturas escolares. La innovación educativa, siguiendo a Carbonell (2008), se define como un proceso intencionado y sistemático, mediante «nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula» (p. 9). Un enfoque relevante dado el auge de innovaciones vinculadas al uso de metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos y otras estrategias que están transformando las prácticas educativas en ambas etapas (López-Alegría y Fraile, 2023; Meza et al., 2024). A modo de síntesis, la siguiente tabla presenta diferencias generales entre las culturas escolares tradicionales y las innovadoras, conscientes de que esta caracterización no recoge la complejidad ni las múltiples interrelaciones que conforman la realidad educativa.

Tabla 1. Características de las culturas escolares tradicionales e innovadoras

Dimensión	Tradicional	Innovadora
Rol del docente	Figura central y transmisora del conocimiento	Facilitador del aprendizaje y acompañante del alumnado
Participación del alumno	Pasiva, receptiva y obediente	Activa, participativa y crítica
Metodología	Enseñanza expositiva, basada en la memorización y la repetición	Aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas y experiencias significativas
Evaluación	Sumativa, centrada en resultados y exámenes estandarizados	Formativa, continua y centrada en el proceso de aprendizaje
Uso de tecnología	Limitada, uso de herramientas tradicionales como libros y pizarras	Integración de tecnologías digitales, plataformas interactivas y recursos multimedia
Enfoque curricular	Contenidos estandarizados, fragmentados	Currículo interdisciplinario, adaptado a las necesidades y a los intereses del alumnado
Relación entre profesor y alumno	Jerárquica y distante	Horizontal, basada en el respeto mutuo y la colaboración

Fuente: elaboración propia, adaptado de López-Alegría y Fraile (2023) y Meza et al. (2024).

En este contexto, resulta importante examinar cómo diferentes enfoques y culturas escolares, sean tradicionales o innovadoras, influyen en la experiencia de transición de los estudiantes. Por lo tanto, *el objetivo* del presente artículo consiste en explorar experiencias concretas de paso entre ambas etapas,

considerando los efectos de dichas culturas sobre la continuidad curricular, la coherencia y la gradualidad de la escolarización desde la perspectiva estudiantil. Este trabajo aspira a ofrecer una mayor comprensión acerca de los elementos que pueden influir en los procesos complejos de transición, así como algunas claves que puedan facilitar un avance de éxito de la educación primaria a la ESO para todo el estudiantado.

2. Método

Este estudio es parte de un proyecto de investigación estatal I+D+i titulado *La Transición a la Secundaria Obligatoria. Impacto y consecuencias pedagógicas* (PID2019-109994RA-100)¹, cuya finalidad es indagar, analizar y valorar el proceso de transición a la Educación Secundaria Obligatoria e identificar los factores positivos y los condicionantes que influyen en dicho proceso. En coherencia con el foco de este análisis, se ha optado por una metodología cualitativa, en concreto el estudio de caso múltiple (Yin, 2003), como el más adecuado para indagar los procesos de transición desde la percepción de los propios protagonistas. Este diseño nos permite comprender en profundidad la complejidad de dicho proceso teniendo en cuenta sus efectos y su impacto en el desarrollo de las trayectorias educativas del alumnado a lo largo de varios cursos académicos (sexto de primaria, primer curso de secundaria y segundo curso de secundaria).

2.1. Participantes

El proyecto se ha desarrollado durante los cursos 2020-2024 en cuatro centros de educación primaria y cuatro de educación secundaria de referencia, de titularidad pública (en total ocho centros educativos) y situados en Andalucía (España). Como caracteriza al estudio de casos, la selección de la muestra ha sido intencional (Creswell, 2013). En esta investigación, entre los criterios de selección de los casos, podemos mencionar: la proximidad, la diversidad del alumnado, la participación voluntaria y expresa desde la necesidad sentida por el centro educativo para mejorar la transición estudiantil a secundaria, así como el carácter innovador reconocido en prácticas educativas favorecedoras de procesos de transición de éxito.

No obstante, para el objetivo de este artículo se presentan solamente los resultados en base a los testimonios del estudiantado, protagonista del proceso de transición, proveniente de dos centros de primaria y de los dos centros de secundaria de referencia: por un lado, una escuela de primaria y un instituto de educación secundaria obligatoria considerados «tradicionales», ambos de gran tamaño, que atienden a una población estudiantil heterogénea y están situados en un área residencial urbana de clase media, y, por otro, una escuela de primaria «tradicional» y un instituto de referencia considerado «innovador»,

1. IP: prof. Iulia Mancila, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, UMA.

ambos situados en un entorno rural, de tamaño relativamente pequeño, que atienden a una población estudiantil muy diversa cultural y socialmente. Este instituto ha sido seleccionado debido a su proyecto educativo identificado como «innovador» y como «comunidad de aprendizaje» dentro de «las Actuaciones Educativas de Éxito», según la Orden de 8 de junio de 2012, de la Consejería de Educación (BOJA, 126, de 28 de junio), que regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «comunidad de aprendizaje», así como la creación de la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje. Además de ser uno de los pocos institutos de secundaria reconocidos como comunidad de aprendizaje de Andalucía, el centro ha sido galardonado con varios premios por sus experiencias educativas de éxito, con una mirada inclusiva por parte de toda la comunidad educativa.

Una vez seleccionados los centros, se ha mantenido un encuentro de negociación con las personas de la comunidad educativa (familias, estudiantes y profesorado) para explicar todo lo concerniente a las pretensiones de la investigación y su proceso. En este encuentro, de acuerdo con los principios éticos de las investigaciones educativas, se han garantizado la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes a través de seudónimos para personas e instituciones formativas (Simons, 2011; Walker, 1986). La participación voluntaria en la investigación ha sido aprobada por los consejos escolares de los centros participantes respectivos. Asimismo, las familias o los tutores legales del alumnado han firmado una carta de consentimiento informado.

2.2. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se han utilizado los grupos de discusión realizados con el alumnado durante el último curso de primaria, así como al principio, después de las sesiones de evaluación y al final del primer y del segundo curso de secundaria. El objetivo era conocer los puntos de vista estudiantiles a la luz de las opiniones de los demás participantes. Además, para profundizar en el significado de los cambios, en las experiencias personales, las percepciones, la dinámica emocional, relacional y vivencial de los protagonistas, antes y durante la transición, se han realizado entrevistas episódicas de seguimiento del proceso, con una duración de 1 hora aproximadamente. El guion, aunque previamente diseñado, era suficientemente flexible para facilitar el surgimiento de otras cuestiones que pudieran servir para comprender la transición (Flick, 2010). Las preguntas de respuestas abiertas giraban alrededor de las vivencias sobre el proceso de transición y sobre los posibles factores que afectaban a dichas experiencias, tanto desde un punto de vista positivo como negativo (por ejemplo: curriculares, organizativos, evaluación, convivencia, relaciones con el profesorado y con los pares o atención a la diversidad, entre otros).

Asimismo, para minimizar posibles sesgos en la interpretación de los datos, se ha completado la información sobre la dinámica cotidiana de los centros y la variedad de las prácticas mediante observaciones, tanto en las escuelas de primaria como en los centros de secundaria, en las clases, las salas del profes-

rado, los recreos y las diversas actividades extraescolares, así como en los encuentros de transición. Además, se han analizado documentos oficiales, vídeos, fotos y otros materiales realizados por el alumnado y el profesorado (Walker, 1986). A continuación se especifican sintéticamente las técnicas señaladas (véase la tabla 2).

Tabla 2. Técnicas de recogida de datos

Técnicas de recogida de información	Escuelas primarias	Escuelas secundarias	Total
Grupos de discusión	4	12	16
Entrevistas semiestructuradas	5	14	24
Observaciones	10	10	20
Encuentros de transición	12	10	22
Documentos oficiales y material didáctico	4	10	14
Material audiovisual, fotos	20	45	65

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas y los grupos de discusión se realizaron de forma presencial en los centros, se grabaron con el consentimiento previo de los participantes y de sus familias y se transcribieron de forma literal. La audición reiterada de los archivos y su lectura activa permitió familiarizarse con los datos en conjunto. Posteriormente, la organización, la selección y la categorización de la información se efectuaron utilizando el programa informático Nvivo12. *El análisis de la información*, en una primera fase, se basó en la codificación temática, tanto inductiva como deductiva, de cada caso y, en una fase posterior, se realizó una búsqueda de similitudes y diferencias entre casos (Stake, 1999; Yin, 2003). El proceso iterativo, flexible y reflexivo del análisis de los datos permitió definir y refinar la comprensión de los temas desde una perspectiva diacrónica (Braun y Clarke, 2019). Asimismo, para salvaguardar los criterios de calidad, credibilidad y fiabilidad de los resultados, se siguió un proceso de triangulación entre las evidencias recogidas a través de los distintos instrumentos, así como entre las personas investigadoras (Yin, 2003). A continuación, en la tabla 3, se presentan las categorías y las subcategorías resultantes del proceso de análisis.

Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Ítems	Instrumentos
Pretransición	Preocupaciones y expectativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones con el profesorado 2. Nivel de exigencia académica 3. Relaciones con los pares 4. Contacto con el instituto 	Grupos de discusión, observaciones, entrevistas
Transición	Percepciones y vivencias positivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodologías didácticas 2. Relaciones con el profesorado 3. Evaluación 	Grupos de discusión, observaciones entrevistas, análisis de documentos y vídeos
Transición	Percepciones y vivencias negativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodología didáctica 2. Relaciones con el profesorado 3. Evaluación 4. Salud mental 	Grupos de discusión, observaciones entrevistas, análisis de documentos y vídeos

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos, destacando la presencia de las diferencias entre los testimonios estudiantiles que transitan a un centro «tradicional» con respecto al que pasa a un centro «innovador», teniendo en cuenta la dimensión temporal de la transición.

3.1. Pretransición: Preocupaciones y expectativas ante el cambio

En lo que respecta a las experiencias del alumnado frente a las expectativas de la transición a secundaria, los resultados revelan que el de ambos centros comparte inquietudes similares sobre las relaciones con el profesorado, el nivel de exigencia académica y las relaciones con sus pares. Por otro lado, una diferencia notable entre ambos grupos durante el pretránsito es la que se muestra en el contacto previo con el instituto.

3.1.1. Relaciones con el profesorado

En este sentido, tanto en un centro escolar como en otro, el alumnado piensa que se enfrentará a un profesorado más estricto, menos atento y más exigente. Algunos testimonios como «un poco de miedo al cambio de tantos profesores y que cada uno va a ser distinto. Los profesores del instituto no estarán tan encima de nosotros, ni estarán tan pendientes» (CEIP_Caso2_Trad), junto con «a lo mejor, hay algunos que son muy estrictos y quieren las cosas que se expliquen de una forma» (CEIP_Caso1_Trad) reflejan esta preocupación. Consideraciones que sugieren la expectativa de un cambio en la relación entre

profesorado y estudiantes, pasando de un modelo más cercano en primaria a uno más despersonalizado y distante en secundaria.

3.1.2. Nivel de exigencia académica

Por otra parte, el temor a una carga académica más elevada y una mayor dificultad en el aprendizaje es otro de los elementos que genera inseguridad en los estudiantes. Expresiones como «[...] luego, cuando lleguemos al instituto, no va a ser tan fácil y te va a costar» (CEIP_Caso1_Trads) reflejan este contraste comparativo en relación con la eventual dificultad académica de la secundaria. Una dificultad que llega a concretarse en determinadas asignaturas como «el inglés será mucho más complicado, habrá más vocabulario; en educación física me costará más...» (CEIP_Caso2_Trads), pero que, en cualquier caso, parece ser generalizable al conjunto de materias de secundaria, «pues que sean mucho más complicadas [las asignaturas]» (CEIP_Caso2_Trads). La preocupación por el aumento de la dificultad académica es un factor recurrente, especialmente en algunas áreas curriculares, donde perciben un salto significativo en las expectativas de logro académico que, hasta entonces, consideran les han resultado asequibles.

3.1.3. Relaciones con sus pares

No obstante, uno de los temas más repetidos en los testimonios del alumnado es la incertidumbre sobre los aspectos sociales del cambio. Más concretamente, sobre la relación con sus pares, compañeros y compañeras coetáneos, como de los posibles conflictos con aquellas y aquellos compañeros de cursos superiores. Algunas de estas preocupaciones se ven reflejadas en frases como: «nuevos compañeros [...] da miedo, me da miedo que no me acepten» (CEIP_Caso1_Trads), junto con «me da miedo porque la gente allí es mucho más mayor» (CEIP_Caso1_Trads) o «creo que en mi instituto va a haber más problemas, y que a la mínima voy a tener que hablar con el director» (CEIP_Caso2_Trads), que revelan el temor a no ser aceptados, así como a posibles conflictos producto de este rechazo. Una situación que pone de manifiesto la importancia que otorgan los estudiantes a la dimensión social de la transición a secundaria.

3.1.4. Contacto previo con el instituto

El alumnado que transita hacia el centro innovador participa en actividades y visitas a lo largo de todo el curso, lo que le permite familiarizarse con el nuevo entorno y se evidencia en algunos de los comentarios de este alumnado, tales como: «hemos ido ya varias veces y nos gusta» (CEIP_Caso1_Trads) y «hemos hecho salidas juntos» (CEIP_Caso1_Trads). Este contacto, que podría mitigar la ansiedad ante la incertidumbre que supone la transición al nuevo entorno, resulta más sostenido que el observado en el otro centro (CEIP_Caso2_Trads), donde el contacto se limitó a una única visita de carácter protocolario.

3.2. *La transición a secundaria: Divergencias en la experiencia educativa según el enfoque pedagógico*

Una vez iniciada la ESO, emergen diferencias significativas entre el centro innovador (IES_Caso1_Innova) y el tradicional (IES_Caso2_Trad), especialmente en relación con las metodologías, la relación con el profesorado, la evaluación y la salud mental.

3.2.1. *Las metodologías*

En el centro innovador, en lo que respecta a las metodologías y a los materiales didácticos, el uso de tabletas, como de las TIC en general, es valorado positivamente por los estudiantes. En lo relativo al uso de herramientas tecnológicas, algunos testimonios sugieren que el alumnado las prefiere respecto a los soportes tradicionales: «lo de trabajar tanto con la *tablet* [...] a mí, de hecho, me ha gustado más» (IES_Caso1_Innova). Aunque también existen quienes preferirían el uso del libro de texto como recurso pedagógico por excelencia, los estudiantes generalmente manifiestan que «aquí tenemos más herramientas; es mejor que tener solo un libro, en realidad» (IES_Caso1_Innova).

El enfoque basado en proyectos y el trabajo cooperativo se presenta como otro de los elementos que parece mejorar la experiencia durante el tránsito del alumnado que se incorporó al centro de secundaria de carácter innovador. De esta manera, algunos estudiantes destacan que: «Así [trabajo cooperativo] es mucho mejor que trabajar de forma individual, por ejemplo» (IES_Caso1_Innova), además de valorar positivamente «la forma en la que tiene este instituto, porque sí, estás en grupo, pero, aparte, los profesores llevan una nota individual y se fijan en lo que hacen en clase, lo que no hacen, y eso se nota mucho» (IES_Caso1_Innova). Una valoración que hacen extensible al trabajo por proyectos y que, desde algunos puntos de vista, no solo facilita la transición, sino que también la convierte en una experiencia satisfactoria: «no me ha costado el cambio y, encima, me ha gustado [...] aquí hay proyectos entre medias, y tal, y no hay tantos exámenes» (IES_Caso1_Innova).

En contraste, en el centro de secundaria tradicional, el alumnado expresa su frustración como consecuencia de un enfoque basado principalmente en el libro de texto y el examen, lo que se refleja en comentarios como los siguientes:

Es todo el rato: libro, actividades, examen. Entonces ya, ahí, es memorizar para el examen y, cuando termina el examen, olvidar lo dado. Entonces no aprendemos nada. (IES_Caso2_Trad)

Mi profesora de lengua, estamos todo el mes leyendo, aunque no lee casi nadie, pero estamos leyendo y después le entra la «bulla» y hace el examen y solo cae teoría. O sea, no pone ejercicios, ni nada. Solo hay que estudiarse el libro. (IES_Caso2_Trad)

3.2.2. *La relación con el profesorado*

Por otra parte, respecto al concepto que el alumnado tiene del profesorado, en el centro innovador, la cercanía y la atención docente son aspectos destacados de la experiencia educativa de los estudiantes que transitan. Entre sus testimonios destacan aquellos que valoran «el comportamiento de los profes, cómo se explican, a la hora de mandar los proyectos, de elaborar los proyectos, es muy diferente, me encantan todos» (IES_Caso1_Innov). Una valoración especialmente positiva que se refiere al apoyo y al cuidado que les ofrecen es la siguiente:

Con este profesor, tú hablas con él y él te entiende, te comprende, lo que sea. En clases que no entiendes, que no vas al nivel [...], si tienes problemas, te ayuda. Y eso es lo importante, que, si te sientes mal, puedas confiar en alguien. (IES_Caso1_Innov)

En el centro tradicional, sin embargo, se percibe una mayor distancia y una menor preocupación percibida por el bienestar estudiantil, más allá del rendimiento académico desde sus propios puntos de vista. Una insatisfacción que se evidencia en algunos de sus testimonios:

Yo, prácticamente en lo que es primaria, sentía que los profesores se preocupaban más, aparte de la educación, también por cómo estabas en general y, al llegar a secundaria, los profesores se notan más distantes, se preocupan menos por ti, que les da un poco igual como te sientas. (IES_Caso2_Trad)

Una percepción que sugiere que, en este contexto, el papel del profesorado está más circunscrito a los aspectos instructivos y que, desde el punto de vista del alumnado, los aspectos emocionales y sociales resultan secundarios. Una percepción que podría dificultar la construcción de relaciones de confianza entre estudiantes y docentes, y podría condicionar su experiencia educativa durante la transición.

3.2.3. *La evaluación*

En cuanto a la evaluación, las diferencias entre los planteamientos pedagógicos del centro tradicional y el innovador, desde el punto de vista estudiantil, difieren significativamente. En el centro innovador, la evaluación considera múltiples aspectos, incluyendo tareas, trabajos grupales y cuestiones de carácter actitudinal, lo que es valorado positivamente por el alumnado.

La forma de evaluar [...] a mí me parece bien [...], porque te cuentan mucho las tareas, lo que hagas en trabajo en grupo y tu comportamiento y los deberes. No es solo examen como era en otros colegios, antes. Todas las tareas cuentan para la evaluación, y esta manera nos gusta más. (IES_Caso1_Innov)

Una diversificación en las estrategias de evaluación que parece reducir la presión sobre el alumnado respecto a algunas de las consecuencias del cambio. En este sentido, mientras que los exámenes no desaparecen por completo, no resultan cualitativa ni cuantitativamente tan relevantes. Así, algunos estudian-

tes reconocen que «otra cosa que me parece muy bien de este instituto es que no hacen tantos exámenes» (IES_Caso1_Innov).

Por el contrario, en el centro tradicional, la evaluación, desde el punto de vista discente, se centra en exámenes: «casi todos los profesores, los exámenes» (IES_Caso2_Trad), basados en la memorización de contenidos teóricos, lo que genera frustración entre los estudiantes, porque lo asocian con una mayor dificultad para aprobar las asignaturas:

[...] lo tienes bien memorizado de cabeza, pero él quiere que lo pongamos como él mismo lo ha dictado, no deja que pongamos otra respuesta a esa pregunta. Entonces o te estudias lo que él quiere o suspendes, sí o sí. Entonces, hace que esa asignatura sea mucho más complicada. (IES_Caso2_Trad)

3.2.4. *La salud mental*

Por último, las metodologías centradas en el libro de texto, los exámenes de lápiz y papel y la alta exigencia vinculada al rendimiento académico por parte del centro tradicional acaban propiciando estrés y ansiedad, lo que repercute negativamente en la salud mental y el bienestar estudiantil:

Uno se siente agobiado, porque también congeniar su vida, su salud, su todo con los estudios y esa presión. No sé si escoger por aprobar la asignatura o que me vaya bien la salud, ¿sabes? (IES_Caso2_Trad)

En definitiva, una situación que es vivida por el alumnado como una difícil búsqueda del equilibrio entre las exigencias académicas percibidas y su bienestar personal. Un equilibrio anhelado, pero difícilmente satisfecho y que acaba, según sus puntos de vista, impactando en sus aprendizajes y, más concretamente, en el logro académico de los estudiantes.

Y, al final, uno acaba como agotado, porque dice: «es que me estoy haciendo daño a mí mismo por mi salud, por intentar sacar el curso adelante, aunque me están yendo las cosas mal». Lo que más cuesta al entrar es encontrar el equilibrio de salud mental, también física, pero, sobre todo, mental y los estudios, que hay que saber equilibrar, pero muchas veces el agobio y la exigencia y el estrés hace que cueste más, o sea que, a lo mejor, te vayan peor los estudios porque tu salud mental va peor. (IES_Caso2_Trad)

4. **Discusión y conclusiones**

Este estudio pretende contribuir a la escasa investigación sobre el impacto de los enfoques pedagógicos y las culturas escolares tradicionales e innovadoras en la continuidad o discontinuidad de la transición de primaria a secundaria y en las oportunidades de desarrollo del alumnado desde su propia perspectiva.

Los resultados muestran que las preocupaciones y las expectativas del alumnado en la fase de pretransición fueron similares, vividas como un reto ante la adaptación a un entorno nuevo y la ruptura de vínculos previos (Evangelou et al., 2008). Sin embargo, durante la fase de transición, las experiencias vividas

difieren según el modelo pedagógico y la cultura del centro. La transición a la ESO resulta más abrupta y con mayor discontinuidad en el centro de secundaria con una cultura escolar tradicional, marcada por la presión curricular y la relación docente más distante.

En este centro, en línea con otras investigaciones, predomina la exposición magistral, el libro de texto y el trabajo individualizado, lo que se asocia a una menor cooperación entre el alumnado y un mayor distanciamiento con el profesorado, lo que afecta al rendimiento académico y al bienestar emocional de los estudiantes (Pietarinen et al., 2010; Darling-Hammond, 2024; Payá-Goméz, 2019). En este sentido, los hallazgos coinciden con la idea de que la transición a la ESO supone una discontinuidad cultural fuerte, derivada de la propia evolución del sistema educativo que ha cultivado finalidades diversas, métodos diferenciados, formas de relacionarse y exigencias que poco tienen que ver de una etapa a otra (Gimeno Sacristán, 1996).

Por el contrario, en el caso de aquellos estudiantes que transitaban de un modelo tradicional en primaria a un modelo innovador en la ESO —una situación que podría acrecentar la discontinuidad entre las subculturas de primaria y secundaria—, los testimonios revelan que el uso de metodologías activas, la evaluación continua, el uso de las TIC y la participación estudiantil favorecen una transición positiva, con relaciones más cercanas y un ambiente escolar más seguro, basado en el respeto y la confianza. Esto contribuye a realizar una transición que atenúa dificultades en el aprendizaje, en las relaciones sociales y en el sentimiento de pertenencia al nuevo centro.

Por último, es preciso reconocer las limitaciones del presente trabajo, dada la focalización en la perspectiva discente, restringiendo la visión sobre el proceso (profesorado, familias y equipos directivos), la limitación contextual, territorial o el número reducido de centros participantes. En este sentido, se requiere seguir indagando en las percepciones de todos los actores educativos implicados en dichos procesos para comprender en profundidad cuáles son los elementos que los condicionan, así como considerar la variabilidad relativa a las políticas de titularidad, a los recursos de los centros y otros aspectos contextuales que podrían impactar en el tipo de experiencias descritas. Si bien los resultados de nuestro estudio sugieren que los enfoques pedagógicos innovadores que se desarrollan especialmente en la etapa de secundaria son elementos que facilitan el proceso de transición, consideramos imprescindible desarrollar investigaciones futuras teniendo en cuenta otros posibles factores que caractericen a la naturaleza multidimensional y multifactorial del proceso (Jindal-Snape, 2023), así como una mayor coordinación entre ambas etapas educativas para garantizar una transición coherente y gradual. La implementación de medidas organizativas, como las propuestas sobre los Institutos-Escuela, y la construcción de una cultura formativa compartida entre el profesorado de ambas etapas (Díez et al., 2018; Martínez y Pinya, 2015) son estrategias que podrían también facilitar una transición exitosa. Solo mediante una visión holística y coordinada —que integre políticas, cultura escolar y formación docente— estaremos en condiciones de diseñar estrategias que reduzcan las

discontinuidades entre etapas del sistema y favorezcan el óptimo desarrollo académico y personal estudiantil.

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, S. V. y SUÁREZ, M. (2009). Las transiciones escolares: Una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
<<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.7.2.198>>
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2019). Reflecting on reflexive analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>>
- CARBONELL, J. (2008). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- CASTRO PÉREZ, M., DÍAZ FORBICE, M., FONSECA SOLÓRZANO, H., LEÓN SÁENZ, A. T., RUIZ GUEVARA, L. S. y UMAÑA FERNÁNDEZ, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 193-210.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- DARLING-HAMMOND, L. (2024). Reinventing Systems for Equity. *ECNU Review of Education*, 7(2), 214-229.
<<https://doi.org/10.1177/20965311241237238>>
- DÍEZ, E. J., DOLZ, M. D. y FERNÁNDEZ, Á. F. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: Propuestas a debate. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 43(28), 94-116.
- EVANGELOU, M., TAGGART, B., SYLVA, K., MELHUIH, E., SAMMONS, P. y SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Department for Children Schools and Families.
- EVANS, D., BORRIELLO, G. A. y FIELD, A. P. (2018). A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482.
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>>
- FLICK, U. (2010). Episodic Interviewing. En M. W. BAUER y G. GASKELL (Ed.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*. Reprinted (pp. 75-92). Sage.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- GONZÁLEZ-LORENTE, C. y GONZÁLEZ-MORGA, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: El proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-42.
<<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>>
- JINDAL-SNAPE, D. (2023). Multiple and multi-dimensional educational and life transitions: Conceptualization, theorization and XII pillars of transitions. *International Encyclopedia of Education: Fourth Edition*. Elsevier, 530-543.
<<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14060-6>>
- LÓPEZ-ALEGRÍA, F. y FRAILE, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional: Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5-12.
<<https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1255>>

- MARTÍNEZ, M. y PINYA, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos-Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 57-72.
<<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>>
- McGEE, C., WARD, R., GIBBONS, J. y HARLOW, A. (2004). *Transition to secondary school: A literature review*. Waikato institute for research in learning curriculum school of education. University of Waikato.
- MEZA, M. del C., CHICAIZA, R. M., HEREDIA, E. M. y SCHETTINI, T. E. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico: Revista de Investigación*, 5(1), 839-850.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 126, de 28 de junio de 2012. <<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/21>>
- 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 (ed.), *Educación y Refugio* (pp. 47-55). Federación de Enseñanza de CCOO.
- PIETARINEN, J., PYHÄLTÖ, K. y SOINI, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: A lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.
<<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>>
- RENS, M. van, HAELERMANS, C., GROOT, W. y VAN DEN BRINK, H. M. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work?: A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3, 43-56.
<<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>>
- ROCA, E., FERNÁNDEZ, P., TROYA, M. B. y FLECHA, A. (2024). The effect of successful educational actions in transition from primary to secondary school. *PLoS ONE*, 19(6).
<<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304683>>
- RODER, M. y MÜLLER, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 9(1), 82-102.
<<https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463>>
- RUIZ DE LA PEÑA RUIZ, T. y PALENCIA PULIDO, I. (2024). La transición entre la educación primaria y la educación secundaria: Propuesta para una investigación necesaria. *Supervisión*21, 72(72), 1-19.
<<https://doi.org/10.52149/Sp21/72.10>>
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- SOLER GARCÍA, C. y MANCILA, I. (2018). Vidas paralelas de no retorno. Dinámicas, factores y decisiones de abandono en la secundaria obligatoria. En VÁZQUEZ-RECIO, R. (coord.), *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destino* (pp. 99-120). Ed. Universidad de Cádiz.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- VALVERDE-BERROCOSO, J., RIVAS-FLORES, J. I., ANGUITA-MARTÍNEZ, R. y MONTES-RODRÍGUEZ, R. (2023). Cambio pedagógico y cultura de innovación en la educación secundaria: Un estudio de Delphi. *Frontiers in Education*, 8.
<<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1092793>>
- WALKER, R. (1986). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3.ª ed.). Sage.

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). *Educación para ser: Vivencias de una escuela activa*. Herder.
- (2003). *Calidad de vida: Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Herder.

Voices of change: Principal stakeholder experiences in a participatory approach to educational transitions

Irati Sagardia-Iturria
Agurtzane Martinez-Gorrotxategi
Alexander Barandiaran-Arteaga
Mondragon Unibertsitatea. Spain.

 0000-0003-3404-8857; isagardia@mondragon.edu

 0000-0003-3927-3025; amartinez@mondragon.edu

 0000-0002-2991-7010; abarandiaran@mondragon.edu



© the authors

Received: 15/12/2024

Accepted: 11/6/2025

Published: 30/7/2025

Recommended citation: SAGARDIA-ITURRIA, I., MARTINEZ-GORROTXATEGI, A. & BARANDIARAN-ARTEAGA, A. (2025). Voices of change: Principal stakeholder experiences in a participatory approach to educational transitions. *Educar*, 61(2), 427-443.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2345>>

Abstract

The experiences and participation of all individuals involved in educational transitions are key to fully understanding the factors that facilitate or hinder these processes. Furthermore, these experiences can serve as a driving force for the continuous improvement of transition processes and related aspects at both the school and community levels. The aim of this research is to understand and transform educational transition processes using a participatory action research method. The study was conducted in a primary and secondary school in Gipuzkoa over three academic years, involving all children participating in educational transitions, as well as their families and teachers. Data were collected through questionnaires for families, semi-structured interviews with teachers, and participatory techniques to engage the children. The findings from the second research cycle revealed that the design of an action plan to improve transitions created new structures for teacher coordination and led to changes in school culture, emphasising the importance of listening to children and their families when designing improvement actions.

Keywords: educational transitions; students' voices; inclusive education; participatory action research

Resum. *Veus del canvi: experiències dels protagonistes en un enfocament participatiu de les transicions educatives*

Les experiències i la participació de totes les persones implicades en les transicions educatives són essencials per identificar els factors que les faciliten o dificulten, i poden ser un motor de millora contínua en l'àmbit escolar i comunitari. Aquesta recerca té com a objectiu comprendre i transformar els processos de transició educativa mitjançant un mètode de recerca-acció participativa. L'estudi es va dur a terme en un col·legi i un institut públics de Guipúscoa durant tres cursos acadèmics, i es va implicar infants, famílies i professors en els processos de transició. Es van recollir dades a través de qüestionaris a les famílies, entrevistes semiestructurades als professors i tècniques participatives amb els infants. En les conclusions del segon cicle de recerca es va destacar que el disseny d'un pla d'acció va crear noves estructures per a la coordinació docent i va provocar canvis en la cultura escolar; també es va subratllar la importància d'escoltar els infants i les famílies en el disseny de millores per als processos de transició.

Paraules clau: transicions educatives; veus dels infants; inclusió educativa; recerca-acció participativa

Resumen. *Voces del cambio: experiencias de los protagonistas en un enfoque participativo de las transiciones educativas*

Las experiencias y la participación de todas las personas implicadas en las transiciones educativas son clave para identificar los factores que las facilitan o dificultan. Además, estas experiencias impulsan la mejora continua tanto en el ámbito escolar como en el comunitario. Esta investigación tiene como objetivo comprender y transformar los procesos de transición educativa mediante el método de investigación-acción participativa. Llevado a cabo en un colegio e instituto públicos de Guipúzcoa durante tres cursos académicos, el estudio involucró al alumnado, a sus familias y al profesorado en los procesos de transición. Se recogieron datos a través de cuestionarios a familias, entrevistas al profesorado y técnicas participativas con el alumnado. Las conclusiones del segundo ciclo de investigación revelaron que el diseño de un plan de acción para mejorar las transiciones creó nuevas estructuras para la coordinación de los profesores y provocó cambios en la cultura escolar; también se puso de relieve la importancia de escuchar al alumnado y a sus familias a la hora de diseñar acciones de mejora.

Palabras clave: transiciones educativas; voces del alumnado; inclusión educativa; investigación-acción participativa

Summary

- | | |
|-----------------|-------------------------------|
| 1. Introduction | 4. Discussion and conclusions |
| 2. Methodology | Bibliographical references |
| 3. Results | |

1. Introduction

Educational transitions are key changes in children's academic journey. They include vertical transitions (early childhood education (ECE) to primary education (PE), and primary education to secondary education (SE)); and horizontal transitions between different educational settings (Dockett et al., 2017). Educational transitions are "multiple and multidimensional" processes, defined as "an ongoing process of psychological, social and educational adaptations due to changes in context, relationships and identity, which can be both exciting and worrying and may require ongoing support" (Jindal-Snape et al., 2021, p. 3).

Individuals may have different needs to ensure their experience is a positive one, so educational transitions require appropriate environments and meaningful relationships for all children and families involved, along with articulate community-level responses (Sierra & Parrilla, 2019). The literature suggests common actions for facilitating transitions and managing children's emotions, including both formal and informal preparatory actions (Corsaro & Molinari, 2008). Authors such as Petriwskyj et al. (2014) and Azorín-Abellán (2018) note the need to address school transitions using an inclusive approach, and to promote consensus and coordinated actions.

At the root of all these actions lies continuity, defined as 'experiences and learning building on what has gone before' (Dockett & Einarsdóttir, 2017, p. 133) and considered a key element in the process. Ensuring developmental, contextual and structural continuity is usually challenging due to cultural, organisational and philosophical differences between settings (Boyle et al., 2021). For this reason, prioritising coordination and meaningful relationships between stakeholders and ensuring clear communication and information are considered essential (Packer et al., 2021; Strand, 2019).

Studies show that even very young children are reliable informants about their own experiences during educational transitions (Stiehl et al., 2023). However, students' voices remain largely absent from both research and practice in this area (van Rens et al., 2018). Listening to children is essential, not only to gain context-specific insights but also to support their agency and rights (Bagnall & Jindal-Snape, 2023; Lundy, 2007). Acknowledging children as active participants should not exclude adult perspectives but rather challenge adult-centric approaches (González-Moreira et al., 2023).

Likewise, family insights play a key role, shaping children's social and emotional development, although families often experience greater anxiety regarding school transitions than children do, which influences their perceptions (Puccioni et al., 2020). Teacher perspectives are similarly essential, as teachers are well-positioned to identify factors that support or hinder school transitions (Strand, 2019).

School transitions are fundamentally characterized by change (Dockett & Einarsdóttir, 2017). As Sagardia-Iturria (2025, p. 30) notes, school transitions involve various external changes that occur between different phases of compulsory education (Table 1).

Table 1. External changes between educational phases

	Early Childhood Education	Primary Education	Secondary Education
Curriculum (objectives, skills, contents, methodologies and evaluation system)	Global and based on play	Work-based curriculum	Specialised curriculum Subject-specific learning
Pedagogical approach	Holistic Globalised Active	Less play and more instrumental skill development	Expository methodologies Rigid
Organization	Flexible	More rigid and structured	Larger schools and more impersonal environment
Peer relationships	Begin to explore relationships	Peer relationships start to be significant	Significant relationships with their peers
Relationship with teachers	Close and intimate Motivating role	Close relationship with their teacher	More impersonal relationships. One teacher for each subject
Family-teacher relationship	Close and frequent	Direct contact but less frequent	More distant relationship

Source: Sagardia-Iturria (2025).

The literature also notes that school transitions involve internal changes. Contextual differences bring new relationships, roles and identities, requiring children to adapt (Ackesjö, 2019). These transitions are critical periods that can impact children's academic, social and emotional well-being, with both short- and long-term effects. However, the characteristics of each stage can influence these outcomes (Evans et al., 2018; González-Moreira et al., 2023; Bagnall & Jindal-Snape, 2023).

The changes involved in educational transitions particularly prevent the most vulnerable students from participating fully in common spaces and in the curriculum without difficulty during educational transitions (Minnie, 2023; Pitt et al., 2021; Strnadová et al., 2023). While research has explored school transitions between educational phases, there is little focus on transitions within primary education (Packer et al., 2021). To fully capture children's experiences, it is essential to listen to the voices of the children, families and teachers involved. Moreover, there is limited research focused on actively transforming school transition processes through collaboration with key stakeholders (Krammer et al., 2023; Matiti, 2022; McLeod & Anderson, 2020; Sierra & Parrilla, 2019). Therefore, this study aims to understand and transform educational transitions in a public primary and secondary school in Gipuzkoa through a collaborative process involving stakeholders.

2. Methodology

This study adopts a qualitative methodology because, as Bagnall et al. (2020) argue, much of the existing research on educational transitions relies on quantitative, survey-based designs. Such closed-question surveys often fail to capture the complexity of transitions and the influence of individual and environmental factors. In contrast, qualitative methods offer deeper and more genuine insights, which are especially valuable when exploring such personal and context-dependent processes.

A participatory action research (PAR) approach was employed to understand and improve educational transitions, with the goal of fostering positive change for children and their families (Brydon-Miller & Maguire, 2009). Unlike traditional qualitative studies, which often involve limited or unclear samples, participatory action research serves as a powerful tool for promoting real, sustainable transformations. Its strength lies in empowering the educational community, challenging traditional hierarchies by validating the experiential knowledge of those directly affected – including children’s voices (Krammer et al., 2023; Matiti, 2022) – generating context-specific changes and fostering collective ownership of the project. Through cycles of research, action and reflection, the study addressed the complexities of transitions and encouraged collaborative improvement.

To facilitate this process, two groups were formed, an action group and a monitoring group:

- *Action group*: A voluntary group of five teachers, three families and three researchers met every two weeks for two-hour sessions. The purpose was to gather first-hand information, identify potential networks and actively engage in the research process. Information-sharing and progression through different phases were considered integral to the co-creation of the process (Lenette, 2022). The group primarily focused on designing, evaluating and refining the action plan, called the *ElkarZaintza* [MutualCare] plan, based on stakeholders’ experiences and suggestions.
- *Monitoring group*: Members were identified and selected by the action group, based on the need to strengthen support for horizontal transitions. The monitoring group included community stakeholders such as the municipal education technician, CEAR association, Txaloka playgroup, municipal welfare services, school sports, *Oinherri*, institute members, the nature school, the library, school families and teachers. They were informed of the methodology and objectives and served as external support networks to improve school transitions.

2.1. Participants

The study was conducted in a public school in the Basque Country (Spain). The school is spread across two buildings, one for early childhood education (ages 2 to 6) and primary education (ages 6 to 12), and the other for secondary educa-

tion (ages 12 to16). The study focused on four key educational transitions: from early childhood education to primary, from primary to secondary, and between the three internal stages of primary education, each of two years, as shown in Table 2.

Table 2. The school's education system and codes

Child's Age	Academic Year	Stage	Educational Phase
0-6			Early childhood education
6-7	Year 1 (Y1)	Stage 1 (P1)	Primary education
7-8	Year 2 (Y2)		
8-9	Year 3 (Y3)	Stage 2 (P2)	
9-10	Year 4 (Y4)		
10-11	Year 5 (Y5)	Stage 3 (P3)	
11-12	Year 6 (Y6)		
12-16			Secondary education

Source: Own elaboration.

All the children, families, and teachers involved in educational transitions participated at the end of the 2021–2022 academic year (in ECE, Y2, Y4, and Y6) and at the beginning of the 2022–2023 academic year (in Y1, Y3, Y5, and SE). The selection criteria were inclusive, with all participants undergoing the evaluation. Total numbers of participants are shown in Table 3.

Table 3. Participants in the research

	Children (CH)	Families (Fml)	Teachers (Tch)
ECE	31	4	2
Y1	28	24	2
Y2	37	3	2
Y3	37	19	2
Y4	41	2	2
Y5	40	21	2
Y6	31	5	2
SE	32	6	2
SENCO			1
Principal			1

Source: Own elaboration.

2.2. Data collection

For the evaluation phase, as the children were unfamiliar with the researcher, they were put into small groups of five children, to provide a safe and comfort-

able environment for them. To understand the transition experiences of all the children, both as a group and individually, participatory techniques were employed for interviews with children undergoing educational transitions, including 'Message in a Bottle' (Messiou, 2012), 'Feelings Dice' (Messiou, 2012), and 'Photo-elicitation' (Shaw et al., 2021).

Individual semi-structured interviews were conducted with the school principal, teachers involved in educational transitions and SENCO to gather their experiences of school transitions and identify areas for improvement (Flick, 2015). These interviews aimed to understand the entire process, the action plan and the experiences of various stakeholders.

To gather a wide range of opinions, families were given open-ended questionnaires. These were used to assess the process, action plan, experiences, and areas for improvement.

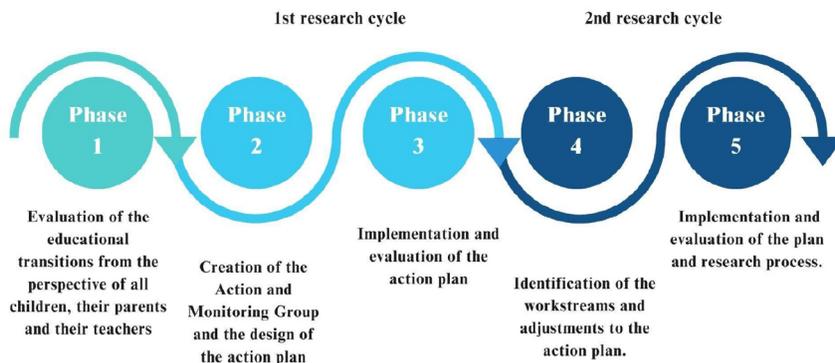
2.3. Ethical consideration

Written informed consent from the school's governing body, teachers and parents of all children involved in school transitions was obtained. All children were also explicitly asked if they wanted to participate, and participation was made voluntary. Participants were informed of their right to withdraw from the study at any time, and of the objectives and benefits of their participation.

2.4. Process

The research was carried out in five phases across two participatory action research (PAR) cycles (Figure 1).

Figure 1. Participatory action research (PAR) phases



Source: Own elaboration.

Data for the evaluation in the final phase was collected between the end of one academic year and the beginning of the new one (June to December 2022).

2.5. Data analysis

Thematic analysis was conducted using a combined inductive-deductive approach (Braun et al., 2019). Codes were generated from interviews, questionnaires and group discussions. Through iterative coding using MAXQDA, initial themes were refined into two overarching categories: interventions and experiences relating to educational transitions. However, in this article, the results are presented according to the different workstreams, to highlight the specific changes and experiences associated with each one. Credibility was ensured through prolonged engagement (2020-2022), which fostered trust and cultural immersion via biweekly interactions. Triangulation, both of data sources and analysts, and member checking enhanced the accuracy of the findings. Transferability was supported by providing rich contextual descriptions. Dependability and confirmability were achieved through audit trails, reflexive practices and systematic documentation (Lincoln & Guba, 1985).

3. Results

This section presents the findings from Phase 4 and 5 of the second cycle of research, organised by workstreams to showcase the changes and experiences in each area.

3.1. Ensuring continuity and providing learning opportunities for all children by avoiding disruptions

Children's experiences revealed that, for some, the adjustment process was perceived as manageable and gradual. As one child said, "The transition wasn't difficult because we began slowly and calmly" (Ch_Y5), while another said, "The change has been smooth so far, as it has been gentle and feels manageable to me" (Ch_SE). However, for some children, the transition was more challenging, with some reporting difficulties that negatively affected their overall experience: "It's a bit hard because I'm separated from my friends" (Ch_Y5) or "We have many teachers here, and everything is planned, which can be boring and overwhelming. In Y6, they improvise more. Our pace used to be slower and more relaxed. Here, it's sometimes hard to follow..." (Ch_SE). Children's experiences of transitions are shaped by their individual differences, including their interests and self-confidence.

At the school level, reflections on this workstream and on the needs of the children – such as "There is no quiet corner or space for autonomous movement" (Ch_Y3) – led to the decision that activities such as circle time, autonomous movement, reading and writing techniques and manipulative mathematics should continue from ECE to PE and be maintained until Y3 to ensure pedagogical continuity.

As far as their relationships are concerned, being happy with teachers and peers was important during all school transitions. The teacher's characteristics, such as kindness, patience and effective communication, were considered essential for the children. Strict or easily angered teachers were undesirable. Y4 students hoped for a better year after having a challenging teacher in Y3, and as they wanted to ensure continuity with their friends in their new class groups, they suggested that: "They should ask us who we wanted to be with on a piece of paper to ensure that at least we are with some friends" (Ch_Y4). After the transition, the children said that ensuring continuity in relationships was also important, as some felt that their experience worsened due to the absence of familiar, secure bonds: "What I liked least are the classrooms because I am separated from my friends" (Ch_Y5).

To support emotional aspects of school transitions, some actions focused on maintaining academic and relationship continuity. Older students shared their experiences with younger peers to help manage expectations, fears and doubts. Familiarization visits were also organized to explore future learning spaces. In all school transitions, both student groups and tutors change, except in the transition from Year 6 to secondary education, where the student groups remain the same. In the transitions from early childhood education to primary, and from primary to secondary, new teachers (and classmates in the case of early childhood education) were introduced to families and children at the end of the academic year in June, before the start of the following academic year.

In September, the school started the new academic year with planned activities focusing on adaptation for the first month. These included providing spaces for discussing emotions, organising cooperative games to promote group cohesion, arranging trips and establishing collective rules in all grades.

To be honest, we've prioritised fostering team cohesion and relationships. We're currently involved in a small project focused on the emotional and social aspects, especially since our students are newcomers from the five-year-old class. We're working on rules for coexistence, emotions, feelings, and team cohesion through various classroom activities. (Tch_Y1)

3.2. Teacher coordination and project monitoring to keep improving the educational perspective and the necessary groups or structures

To improve educational transitions, stronger communication and teacher coordination was deemed essential. Teachers prioritized enhancing information flow and ensuring continuity, with action group members playing a key role in sharing updates and maintaining teacher commitment. As one teacher noted, proactive information-sharing by the group ensured accurate and timely communication:

Sometimes, even before I went to the faculty meeting, the other teacher [one of the action group members] would share information with me beforehand: 'We had a meeting yesterday and we thought about this.' So I've had pretty accurate information this year. (Tch_ECE)

This shows how efforts were made at school level to communicate key information to teachers. The gradual transfer of this information highlighted the need to create a shared culture around educational transitions. However, some respondents observed that such projects require constant participation, with project ownership being particularly evident among fixed-term contract teachers compared to substitute teachers. This aspect was especially noticeable in secondary school, where teachers felt completely uninformed.

I have been at the school for a second year now, and as a tutor, it's my first year... The information I've received about ElkarZaintza [MutualCare] plan is very little; to speak clearly, hardly any. (Tch_SE)

In response to the findings of the first research cycle, university researchers conducted three inter-stage sessions with primary teachers to establish a shared transition framework and address key workstreams. The participation of secondary teachers was not possible due to scheduling conflicts and being in a different building. The perspectives of the primary teachers varied: while some valued the collective reflective space and decision-making, others complained that the discussions were overly theoretical. Consensus emerged on the need for sustained collaboration, particularly to address pedagogical discontinuities in early school transitions (P1-P2). As one teacher noted:

We need deeper commitment. This plan is vital for ECE or P1. Everything from Y3 becomes more traditional... We need more communication, coordination and agreement at the school level. (Tch_Y1)

Even though the inter-stage meetings were also intended to address specific actions relating to the MutualCare action plan, other formal and informal meetings were used to organise classroom-specific activities. Some teachers used the inter-stage meetings for planning, while others preferred to meet at different times:

While preparing the meeting here, we called them directly. During that call, we set the date and planned each step: when to send our questions and the student video, when we'd receive their responses and video to watch here, and when we'd visit them. (Tch_Y6)

At the end of the school year, after classes with the children conclude, teachers transfer key student information to ensure the next teacher has the necessary details to maintain continuity and provide quality support in the following year:

At the end of the year, we prepare a short report for teachers if there's something important to mention about students. This gives the next teacher an overview of the student's personality and academic progress. If the teacher is not available, we create the report; if they're available, we meet with them. (Tch_Y4)

3.3. Engaging with all families

This workstream focused on strengthening family relationships by addressing their needs and by promoting participation. Families were engaged through personalized strategies, and key information – such as the transition framework, evaluation results and MutualCare plan – was shared. The families involved in the action group helped disseminate this information via a poster at the school gate and leaflets were sent home with children. These efforts highlighted the value of listening to families, and the response was positive:

The children informed us about the activities. The tutors also discussed it at the end-of-year meeting. On school notice boards. [...] The information we received was helpful, as it kept us informed about the ongoing work. (Fml_ECE)

To address the concerns raised by families in the previous evaluation phase, a leaflet was distributed by teachers during individual family meetings at the end of the school year. This leaflet provided information about key changes related to transition moments, particularly focusing on new relationships and new routines. It also included suggestions on how to approach these changes with children. Given that classmates and teachers change at every transition (except classmates between Y6 and SE), families especially valued the opportunity to be informed in advance whenever possible:

Having information in advance gives confidence. (Fml_Y3)

Getting to know their new group members and tutor at the end of the school year, as well as familiarizing themselves with the new space and exchanging information with older students. (Fml_Y1)

While families shared common concerns, their needs and perspectives varied. Teachers valued the relationship between school and families but expressed concern over limited family involvement. They identified language barriers and economic difficulties as key obstacles. In secondary education, the school's communication app further complicated engagement and follow-up at home. Although low participation was often linked to linguistic and socioeconomic factors, teachers also acknowledged less explored issues, such as the type of relationship the school builds with families, or the school's level of openness.

3.4. Peer networks and support between children, families and teachers who may need additional support to fully participate

This workstream aimed to address non-standard transitions, especially for newcomers, both students and teachers, and for students repeating a grade. To foster a sense of belonging for students who joined after the academic year had started, special activities were organised:

We appointed an ambassador or buddy for them [Ukrainian students], created posters that respect their native language, and displayed these in the hallways to honour their culture and language. We also provided opportunities for them to take a central role in projects and daily activities, doing everything possible to integrate them into the school's routines and classroom dynamics. (Tch_Y2)

Teachers also went through educational transitions, particularly those new to the school or teaching different levels. These transitions brought uncertainties, especially in adapting to new pedagogical approaches. Some teachers joined after the school year had already begun, adding further challenges. To ease this process, it was recommended to complement written information with oral explanations and specific school details. Teachers emphasized the importance of mentoring and guidance, suggesting that a formal reception plan could help new staff integrate more smoothly.

Support groups also offered suggestions to address school transitions for those not following the 'standard' path. The aim was to inform classmates who would not continue with their peers and, through cooperative group activities, to help them get to know their new classmates and teachers.

With one student, we used photographs to introduce the new teacher since an in-person experience was not possible. In another case, the student was reluctant to engage in specific activities with her classmates but eagerly joined the next year's classmates. (Tch_SENCO).

3.5. Participation of community stakeholders to facilitate synergies and foster a culture of community involvement in education

In earlier phases, sessions with the monitoring group focused on sharing information and gathering feedback. This phase, however, aimed to actively involve them and foster commitments to improve community-level transitions. These commitments included organising family-friendly guided tours of the town, initiating library programmes that consider local languages, and reducing extracurricular fees for families in vulnerable situations.

4. Discussion and conclusions

This study underscores the essential role of action and monitoring groups within the participatory action research (PAR) process in reshaping participants' understanding and practices around educational transitions. Findings from the second action research cycle show that involving participants in educational transitions led to meaningful shifts in both understanding and practice, reinforcing the importance of stakeholder voices in co-creating action plans and workstreams. These transitions were found to be complex processes involving multiple actors and dimensions, which aligns with the Multiple and Multidimensional Transitions Theory (Jindal-Snape et al., 2021).

By emphasizing key stakeholders' voices, these groups enabled the systematic evaluation and creation of tailored action plans. The participatory approach fostered collaboration, allowing schools to adjust transitions based on real-time needs, resulting in a cultural shift from teacher-dependent to systematized transitions under the *ElkarZaintza* [MutualCare] plan. Educational transitions are now approached holistically at the school level, supporting existing research on the importance of collaborative structures for smoother transitions (Crane & O'Regan, 2010; Sierra & Parrilla, 2019).

Several discontinuities were identified, including pedagogical and curricular challenges. In terms of pedagogical discontinuity, participants expressed a desire to retain elements of previous learning approaches, such as autonomous movement and project-based learning, particularly between the educational period of primary education. Consistent with Evans et al. (2018), many students felt their learning rhythms were not accommodated in secondary education, highlighting a mismatch between the primary education experience and the more structured secondary education environment. Despite efforts to create continuity, limited pedagogical exchange between stages was evident, particularly in the transition from primary to secondary education, where structural and cultural differences posed persistent challenges. As Dockett and Einarsdóttir (2017) note, differences in schedules, spaces and institutional cultures often hinder teaching continuity. Although inter-stage meetings were introduced, these efforts have not fully bridged the gap, underscoring the need for stronger coordination and collaboration, as Sierra and Parrilla (2019) argue.

Gaps in curricular continuity also emerged as a key challenge, as Wilder and Lillvist (2018) observed. The gap in curricular expectations between primary and secondary levels shaped students' transition experiences, as student role and educational demands often differed substantially. These differences expose the limitations of age-based curricula, which tend to reinforce a "normal" developmental trajectory that may disadvantage students with diverse learning needs (Lago, 2019). Other studies similarly call for more flexible and inclusive approaches to support all learners during educational transitions (Minnie, 2023; Pitt et al., 2021; Strnadová et al., 2023). There is also the question of *readiness*, regarding whether it is the child or the school that needs to be ready, in line with McLeod and Anderson (2020).

Relationships were also essential during educational transitions, with children and families noting their importance in providing comfort and a sense of security. Children who felt supported by peers and teachers adapted more easily, supporting research on the role of continuity of relationships (Packer et al., 2021). Families noted the impact of strong school relationships on well-being. For new students and teachers, having a specific person to refer to was seen as essential, reinforcing findings from previous studies (Flitcroft & Kelly, 2016; Greenwood & Kelly, 2020; Messiou & Azaola, 2018).

The MutualCare plan underscored the importance of pedagogical, curricular and social continuity, and of deliberate school-level decisions that foster gradual and responsive educational transitions that balance academic coher-

ence and emotional stability. This aligns with existing literature emphasizing the role of continuity in children's well-being (Boyle et al., 2021).

Despite various strategies to engage families, challenges remain, especially in ensuring equitable participation. As Curson et al. (2019) note, family involvement is key to supporting children during educational transitions. In the present study, families appreciated timely information, as it gave them reassurance and confidence. However, language and economic barriers often limited full participation, pointing to deeper structural issues that hinder more inclusive engagement. These findings highlight the need for sustained efforts to include a broader range of voices. Additionally, as Beneyto et al. (2019) suggest, limited participation may also stem from demanding work schedules or unclear expectations around families' roles in school life.

A key limitation of this study is the challenge of engaging secondary schools and families. Despite several strategies and coordination efforts, further research is needed to identify more effective ways to involve stakeholders, especially among teachers, as their involvement is considered a key element in facilitating transitions (Azorín-Abellán, 2018; Packer et al., 2021; Strand, 2019). Additionally, while the study focused on the implementation of the *ElkarZaintza* [MutualCare] plan, it did not address the long-term sustainability of action and monitoring groups, which are essential for fostering a participatory culture. Future research should examine strategies to ensure the continuity of these collaborative structures, particularly in maintaining sustained family and student involvement.

As a qualitative study, generalization of the findings was not the goal. While the findings may be transferable to similar contexts, the sample size limits broader applicability. Further research with larger or more diverse samples is needed to assess the relevance of the findings in different settings. Despite these limitations, the process resulted in significant cultural, political and practical shifts. Culturally, the work of the action and monitoring groups led to a reconceptualization of educational transitions as ongoing, multidimensional processes. Politically, the institutionalization of the MutualCare plan reframed transitions as a collective responsibility. Practically, this shift systematized transition practices through a holistic, community-based approach, replacing previously fragmented or individual initiatives.

Bibliographical references

- ACKESJÖ, H. (2019). Transitions as a two-way window: Separation and adjustment in transition through the eyes of children starting school. In DOCKETT, S., EINARSDOTTIR, J. & PERRY, B. (Eds.), *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. Routledge.
- AZORÍN-ABELLÁN, C. M. (2018). The journey towards inclusion: Exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 39-57.
<<https://doi.org/10.17227/rce.num75-8100>>

- BAGNALL, C. L. & JINDAL-SNAPE, D. (2023). Child Self-Report Measures of Primary-Secondary Transition Experiences and Emotional Wellbeing: An International Systematic Literature Review. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1), 1-31.
<<https://doi.org/10.5334/ijelt.35>>
- BAGNALL, C. L., SKIPPER, Y. & FOX, C. L. (2020). 'You're in this world now': Students', teachers' and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206-226.
<<https://doi.org/10.1111/bjep.12273>>
- BENEYTO, M., CASTILLO, J., COLLET-SABÉ, J. & TORT, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226.
<<https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>>
- BOYLE, T., PETRIWSKYJ, A., GRIESHABER, S. & JONES, L. (2021). Coaching practices: Building teacher capability to enhance continuity in the early years. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103515.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103515>>
- BRAUN, V., CLARKE, V., HAYFIELD, N. & TERRY, G. (2019). Thematic Analysis. In LIAMPUTTONG, P. (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843-860). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103>
- BYRDON-MILLER, M. & MAGUIRE, P. (2009). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93.
<<https://doi.org/10.1080/09650790802667469>>
- CORSARO, W. A. & MOLINARI, L. (2008). Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 250-265.
<<https://doi.org/10.2304/RCIE.2008.3.3.250>>
- CRANE, P. & O'REGAN, M. (2010). *On PAR: Using participatory action research to improve early intervention*. Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government.
- CURSON, S., WILSON-SMITH, K. & HOLLIMAN, A. J. (2019). Exploring the experience of students making the transition from primary school to secondary school: An interpretative phenomenological analysis of the role of friendship and family support. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 30-41.
- DOCKETT, S. & EÍNARSÐÓTTIR, J. (2017). Continuity and Change as Children Start School. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 16, 133-150.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_9/COVER>
- DOCKETT, S., GRIEBEL, W. & PERRY, B. (Eds.) (2017). *Families and transition to school* (Vol. 21). Springer.
- EVANS, D., BORRIELLO, G. A. & FIELD, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9(1482), 1-18.
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>>
- FLICK, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- FLITCROFT, D. & KELLY, C. (2016). An appreciative exploration of how schools create a sense of belonging to facilitate the successful transition to a new school for

- pupils involved in a managed move. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3), 301-313.
<<https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1165976>>
- GONZÁLEZ-MOREIRA, A., FERREIRA, C. & VIDAL, J. (2023). Review on Research Methods for Studying Transition from Early Childhood Education to Primary Education. *Education Sciences*, 13(3), 254.
<<https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13030254>>
- GREENWOOD, L. & KELLY, C. (2020). Using appreciative inquiry to support the development of a sense of belonging for children in care who are experiencing an atypical in-year transition to a new school. *Educational Action Research*, 28(5), 742-757.
<<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1680406>>
- JINDAL-SNAPE, D., SYMONDS, J. E., HANNAH, E. F. S. & BARLOW, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*, 6, 1-15.
<<https://doi.org/10.3389/educ.2021.540027>>
- KRAMMER, I., SCHRANK, B., POLLAK, I., STIEHL, K. A. M., NATER, U. M. & WOODCOCK, K. A. (2023). Early adolescents' perspectives on factors that facilitate and hinder friendship development with peers at the time of school transition. *Journal of School Psychology*, 98, 113-132.
<<https://doi.org/10.1016/J.JSP.2023.03.001>>
- LAGO, L. (2019). Different transitions 1: Children's different experiences of the transition to school. In DOCKETT, S., EINARSDOTTIR, J. & PERRY, B. (Eds.), *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Car* (pp. 58-68). Routledge.
- LENETTE, C. (2022). What Does Participation Entail?". In LENETTE, C., *Participatory Action Research* (pp. 41-59). Oxford University Press.
<<https://doi.org/10.1093/oso/9780197512456.003.0003>>
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- LUNDY, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
<<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>>
- MATITI, J. (2022). Students transitioning from primary to secondary mathematics learning: a study combining critical pedagogy, living theory and participatory action research. *Educational Action Research*.
<<https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2035787>>
- MCLEOD, N. & ANDERSON, B. (2020). Towards an understanding of 'school' readiness: collective interpretations and priorities. *Educational Action Research*, 28(5), 723-741.
<<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654902>>
- MESSIOU, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Routledge.
- MESSIOU, K. & AZAOLA, M. C. (2018). A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: a support mechanism for promoting inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 142-157.
<<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362047>>
- MINNIE, C. A. (2023). Transition From Primary to Secondary School From the Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorder and Concomitant Intellectual Giftedness. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 48(1), 16-29.
<<https://doi.org/10.1017/JSI.2023.14>>

- PACKER, R., THOMAS, A., JONES, C. & WATKINS, P. (2021). Voices of transition: sharing experiences from the primary school. *Education 3-13*, 49(7), 832-844.
<<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1805487>>
- PETRIWSKYJ, A., THORPE, K. & TAYLER, C. (2014). Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 359-379.
<<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.911078>>
- PITT, F., DIXON, R. & VIALLE, W. (2021). The transition experiences of students with disabilities moving from primary to secondary schools in NSW, Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 779-794.
<<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572797>>
- PUCCIONI, J., FROILAND, J. M. & MOEYAERT, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109.
<<https://doi.org/10.1016/j.chldyouth.2019.104742>>
- SAGARDIA-ITURRIA, I. (2025). *Transforming educational transition processes through stakeholder experiences* [PhD dissertation]. Mondragon Unibertsitatea.
- SHAW, P. A., MESSIOU, K. & VOUTSINA, C. (2021). Illuminating young children's perceived notions of inclusion in pedagogical activities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 499-516.
<<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563642>>
- SIERRA, S. & PARRILLA, A. (2019). Doing participative transitions: Development of methodological tools. *Publicaciones*, 49(3), 191-209.
<<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>>
- STIEHL, K. A. M., KRAMMER, I., SCHRANK, B., POLLAK, I., SILANI, G. & WOODCOCK, K. A. (2023). Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social Psychology of Education*, 26(3), 603-637.
- STRAND, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21.
<<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>>
- STRNADOVÁ, I., DOWSE, L., LOWE, K., DANKER, J., ANGELINA WILLOW, S., TSO, M. & XAVIER, A. (2023). Primary to high school transition planning for students with disability: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 120, 102188.
<<https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102188>>
- VAN RENS, M., HAELERMANS, C., GROOT, W. & MAASSEN VAN DEN BRINK, H. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56.
<<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>>
- WILDER, J. & LILIVIST, A. (2018). Learning journey: a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 688-700.
<<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522736>>

Development and validation of an instrument to collect students' perceptions of upper secondary education programmes*

Ana Cristina Torres

CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP,
Universidade do Porto. Portugal.

acctorres@fpce.up.pt

 0000-0002-9068-1203



© the author

Received: 29/11/2024

Accepted: 23/5/2025

Published: 30/7/2025

Recommended citation: TORRES, A. C. (2025). Development and validation of an instrument to collect students' perceptions of upper secondary education programmes. *Educar*, 61(2), 445-461. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2365>>

Abstract

This article details the design and validation of the Students' Perceptions of Upper Secondary Education Programmes (SPUSEP) instrument, developed to explore Portuguese students' experiences of transitioning into upper secondary education. The instrument was developed based on a literature review and focus group discussions with students from four upper secondary schools and was tested through a pilot study with 185 students attending the 1st year of upper secondary level in these schools. Reliability and validity were assessed using Cronbach's alpha and a Principal Component Analysis. Furthermore, an independent sample T-test was conducted to examine differences between students in scientific-humanistic and VET programmes, as well as between general and VET schools. The results confirm that SPUSEP is a robust and reliable tool for gathering insights into students' perceptions of upper secondary education programmes. It captures effectively the various perceptions of different pathways, including concerns about course load, degree of subject choice and learning experiences. SPUSEP can support discussions about and reforms of upper secondary education programmes at institutional, local or system levels, to promote more informed and student-centred educational improvements.

Keywords: upper secondary; vocational education; general education; survey; educational transitions; programme of education or training

* This work was partially co-funded by national funds, through the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT) under the multi-annual funding awarded to CIIE [grants UIDB/00167/2020 and UIDP/00167/2020]. Ana Cristina Torres also acknowledges FCT funding for her contract established under the transitional rule of Decree-Law 57/2016, amended by Law 57/2017 (SFRH/BPD/108950/2015).

Resum. *Desenvolupament i validació d'un instrument per recollir les percepcions dels estudiants sobre els programes d'educació secundària superior*

Aquest article presenta el disseny i la validació de l'instrument «Percepciones de los estudiantes sobre los programas de educación secundaria superior» (SPUSEP), creat per investigar les experiències dels estudiants portuguesos en la seva transició a l'educació secundària. L'instrument es va elaborar a partir d'una revisió bibliogràfica i de grups de discussió amb alumnes de quatre centres d'ensenyament secundari superior i es va posar a prova mitjançant un estudi pilot amb 185 alumnes de primer curs de secundària superior dels centres esmentats. La fiabilitat i la validesa de SPUSEP es van avaluar mitjançant l'anàlisi alfa de Cronbach i l'anàlisi dels components principals. A més, s'ha fet una prova t de mostres independents per analitzar les diferències entre els estudiants de programes científicohumanístics i els de formació professional (FP), així com entre escoles generals i d'FP. Els resultats indiquen que SPUSEP és una eina fiable per recopilar les percepcions dels estudiants sobre els programes d'educació secundària superior, ja que reflecteix diferències en la càrrega del curs, la selecció subjectiva i les experiències d'aprenentatge. Aquest instrument pot facilitar debats i reformes en els programes educatius en promoure millores més informades i centrades en l'estudiant a escala institucional i local.

Paraules clau: ensenyament secundari; formació professional; ensenyament general; enquesta; transicions educatives; programa d'educació o formació

Resumen. *Desarrollo y validación de un instrumento para recoger las percepciones de los estudiantes sobre los programas de educación secundaria superior*

Este artículo presenta el diseño y la validación del instrumento «Percepciones de los estudiantes sobre los programas de educación secundaria superior» (SPUSEP), creado para investigar las experiencias de estudiantes portuguesas en su transición a la educación secundaria superior. El instrumento se elaboró a partir de una revisión bibliográfica y de grupos de discusión con alumnos de cuatro centros de enseñanza secundaria superior, y se puso a prueba mediante un estudio piloto con 185 alumnos de primer curso de secundaria superior de dichos centros. La fiabilidad y la validez del SPUSEP se evaluaron mediante el análisis alfa de Cronbach y un análisis de los componentes principales. Además, se realizó una prueba t de muestras independientes para analizar diferencias entre estudiantes de programas científico-humanísticos y de formación profesional (FP), así como entre escuelas generales y de FP. Los resultados indican que SPUSEP es una herramienta fiable para recoger las percepciones de los estudiantes sobre los programas de educación secundaria superior, ya que refleja las diferencias en la carga de los cursos, la elección subjetiva y las experiencias de aprendizaje. Este instrumento puede facilitar debates y reformas en los programas educativos al promover mejoras más informadas y centradas en los estudiantes a escala institucional y local.

Palabras clave: enseñanza secundaria; formación profesional; enseñanza general; encuesta; transiciones educativas; programa de educación o formación

Summary

- | | |
|-----------------|-------------------------------|
| 1. Introduction | 4. Discussion and conclusions |
| 2. Methods | Bibliographical references |
| 3. Results | |

1. Introduction

Upper secondary education systems vary from highly specialized tracks and study programmes to more unified programmes emphasizing transferable skills (Câmara Leme et al., 2020; Stronati, 2023, 2024). Specialization in vocational fields or subject groups may align with career goals but requires careful management to maintain quality and coherence (Santos, 2023). Offering some choice helps students tailor pathways to their aspirations, but socioeconomic backgrounds heavily influence decisions and often perpetuate inequalities relating to the differentiated prestige and opportunities in different pathways (Câmara Leme et al., 2020; Traqueia et al., 2020).

Striking a balance is key: excessive choice risks fragmentation and limits flexibility, while rigid systems may stifle student potential and adaptability in evolving employment markets (Hanushek et al., 2017; Doroftei & Silva, 2024). Thoughtful design is essential to ensure equity, adaptability and alignment with students' needs and social demands. Moreover, engaging students in such design at the policy level may favour more balanced curricula, address disparities and enhance quality (Azevedo, 2019), while also promoting students' rights to participation and active citizenship (Lundy & Cook-Sather, 2016; Pereira et al., 2014).

In Portugal, specialization and choice are particularly challenging in the transition to upper secondary education. In a highly specialized system (Câmara Leme et al., 2020), students enter a three-year programme (grades 10 to 12) with little opportunity to change courses or pathways without falling behind. Previous studies using various methodological approaches have explored students' academic, procedural and social difficulties during this transition (Torres & Mouraz, 2015, 2019; Torres, 2017), and have found that students struggle with longer class hours, a faster pace of teaching, heavier academic workload and heightened pressure for autonomy and performance in assessments (Torres & Mouraz, 2019; Torres, 2017). Sociological research has examined motives for enrolment, engagement and expectations of success, and reasons for programme changes among those switching course (DGEEC, 2018; Teixeira & Flores, 2010). However, in a system with highly specialized upper secondary pathways, students' perceptions of the structure and delivery of education programmes remain underexplored. Existing instruments largely target expectations around school transition, academic challenges and adjustments in social relationships and support (Akos & Galassi, 2004; De Wit et al., 2010), or focus on subject- or skill-specific contexts (Kokotsaki, 2017). Akos and Galassi (2004) examined the perceptions of students, parents and teachers but discussed academic struggles only in terms of content difficulty and workload. Dou and Shek's (2022) study in Hong Kong explored students' interest in a new curriculum that emphasized noncognitive skill development such as self-understanding and positive values. Importantly, few instruments allow quick completion and effective capture of broad student perceptions on how curricula align with their interests and aspirations, which

limits their utility for large-scale evaluations. These challenges mirror those in other specialized systems such as Germany and Spain (Câmara Leme et al., 2020), underscoring the international importance of capturing student perceptions. To address this gap, we developed an instrument to capture Portuguese students' perceptions of upper secondary education programmes, particularly during their entry into this more specialized stage of their education. Developed from a literature review and focus groups with 10th-grade students (Torres & Mouraz, 2015, 2019; Torres, 2017), the instrument was here validated for internal structure. The study supports discussions on coherence, specialization and choice within upper secondary programmes, and facilitates the inclusion of student voices. Additionally, the study seeks to connect students' perceptions of their experiences to curricular policies and reforms at national, local and school levels, contributing to more responsive and democratic educational practices.

1.1. Upper secondary education in Portugal

Despite placing differing emphases on social inclusion and educational quality, recent educational policies in Portugal have consistently aimed to improve youth and adult qualifications by enhancing skills and readiness for the employment market (Magalhães et al., 2015). Key measures include extending compulsory education to 12 years or the age of 18 (2009), and expanding vocational and artistic education programmes at upper secondary and tertiary levels (Magalhães et al., 2015; Nada et al., 2018; Araújo et al., 2020).

In Portugal, compulsory education spans ages 6 to 18. The first nine years, known as Basic Education (ISCED 1 and 2), follow a standardized structure. Specialization begins in Upper Secondary Education (ISCED 3, ages 15 to 18), when students select from scientific-humanistic¹ education, vocational education and training (VET), or specialised artistic programmes (EURYDICE, 2024), each being a fixed three-years cycle (grades 10 to 12) aimed at providing students with specialized learning and training according to their interests. Four scientific-humanistic pathways aim to prepare students for higher education, including sciences, humanities and economics. Specialised artistic pathways focus on creative fields, while the VET system offers over 150 technical programmes combining school and workplace learning. In 2022/2023, 63% of upper secondary students followed scientific-humanistic pathways, with Sciences and Technologies (32%) and Languages and Humanities (17%) being the most popular. VET programmes attracted 35% of students, with nearly 10% pursuing service-oriented pathways (DGEEC, 2024), such as hospitality, catering, tourism and leisure. VET students often come

1. In our paper, the “scientific-humanistic” study programme is roughly equivalent to what is commonly referred to as a general or academic study programme in most of the literature. However, we chose to retain the direct translation from the original Portuguese designation because we believe that labelling pathways as “general” or “academic” in opposition to “vocational” tends to disqualify the latter, a perspective we aim to avoid.

from disadvantaged socioeconomic backgrounds (Traqueia et al., 2020), reflecting a persistent trend also observed internationally (Câmara Leme et al., 2020). Scientific-humanistic programmes, particularly Sciences and Technologies, are associated with higher social status, while VET pathways carry lower status and negative social representations (Doroftei & Silva, 2024). On scientific-humanistic programmes, students take core subjects such as Portuguese, Philosophy and Physical Education, plus a selected Foreign Language. They also select two biannual subjects related to their field, which are essential for access to higher education. Conversely, VET students follow a fixed curriculum comprising sociocultural (e.g., Portuguese or Foreign Languages), scientific (2-3 subjects), technical (3-4 subjects) and workplace training components. These subjects often misalign with national exams required for university admission, limiting their opportunities. To address this, recent policies aim to improve access to tertiary and higher education for VET graduates, with special access pathways for these students. Nonetheless, institutional implementation remains limited.

Upper secondary education in Portugal is offered by public, private and cooperative schools, with public schools comprising 75% of the total (EURYDICE, 2024). Around 20% of schools provide both basic and secondary education, and most focus on scientific-humanistic programmes, with limited VET options. A national VET school network, including local public-private consortiums, was established 30 years ago as an educational innovation to enhance qualifications and counterbalance the traditional academic focus of mainstream high schools (Azevedo, 2019). In 2022/2023, 11% of students changed schools for their upper secondary education, especially those enrolling in VET programmes (DGEEC, 2024). And while social and procedural transitions were smooth, many students faced academic challenges due to increased workload and academic demands, reflecting the traditional focus on higher education preparation (Torres & Mouraz, 2015). These struggles were most pronounced among scientific-humanistic students, due to the perceived rigid structure and teaching models of their programmes (Torres, 2017; Torres & Mouraz, 2019).

Learning assessment in Portugal combines formative and summative methods, with internal tests and national exams playing a central role. Scientific-humanistic students take four national exams in grades 11 and 12, which are essential for graduation and access to higher education, and are tied to a highly mediated school ranking system that fuels school and programme competition, and conditions teaching to societal and family expectations (Neves et al., 2014; Torres et al., 2018).

Changes in teaching and learning assessment practices have slowly been introduced in schools, with recent curricular reforms promoting curriculum flexibility and school autonomy (OECD, 2018; Mouraz & Cosme, 2021), expanding citizenship education (Monteiro et al., 2017), deepening inclusive education (Carvalho et al., 2023), and strengthening formative assessments, aiming for a more equitable education system.

2. Methods

2.1. Background and purposes

This study is part of a larger project exploring students' transition to upper secondary education (Torres, 2017; Torres & Mouraz, 2019; Torres et al., 2023), focusing on their academic experiences. While identifying specific challenges faced by students (Torres & Mouraz, 2019), it is also essential to gather broader perspectives on their programmes. To this end, an instrument was developed and validated to capture Portuguese students' perceptions at the start of their upper secondary education regarding their educational programmes. It addressed the following questions:

(RQ1) What is the best internal structure of the scale (validity and reliability)?

(RQ2) Can the instrument detect differences between the perceptions of students pursuing scientific-humanistic programmes and students pursuing vocational programmes? And what about in students pursuing vocational programmes at different types of schools?

2.2. Instrument design and structure

The scale consists of 12 items that assess the structure of programmes, including subjects, timeline, content and teacher-student relationships, using a 5-point Likert scale of agreement degrees. The items were newly designed based on a literature review on the Portuguese context (Torres & Mouraz, 2015; DGEEC, 2018; Teixeira & Flores, 2010) and on student perspectives collected through focus groups in four schools, where various experiences of transitioning to upper secondary education were discussed (Torres & Mouraz, 2019). Perspectives on the structure of students' educational programmes – particularly those capturing similarities and differences between scientific-humanistic and VET programmes – were adapted into scale items, which

Table 1. Students' perceptions of upper secondary education programmes (SPUSEP): items used in data collection

Items
1. My programme has too many courses.
2. I wish I had more study time with the support of my teachers.
3. Some general courses should not be mandatory.
4. I wish I had more practical activities in my classes.
5. Some specific courses should not be mandatory.
6. I wish I could contact professionals in the fields I am studying.
7. If I could choose, I would change some courses.
8. I feel the need for more time to have other activities outside class or school.
9. I feel that the courses have too much content to learn.
10. I feel that some of my courses will not be useful to my future.
11. I wish I could build my own timetable and set of courses.
12. I miss having more free time.

Source: author's own work.

were then cross-analysed with descriptive statistics from the item responses (Torres, 2017).

The scale included questions about personal characteristics (sex, age, tutors), previous school attainment, retentions, changes of school, and how previous education influenced course choice. To enhance validity, most questions were single-choice, based on the Portuguese “Observatory of Upper Secondary Education Students Trajectories” (DGEEC, 2015).

2.3. Participants and sample

Participants were 10th-grade students, in the first year of upper secondary education, from four selected schools, thus constituting a convenience sample. Four schools from northern Portugal were selected for the study, representing different organizational cultures based on location and educational offerings. The survey was administered to students from: one public upper secondary school in an urban area (school A), one solely vocational upper secondary school in an urban area (school C), one upper secondary school in a semi-rural area (school B), and one solely vocational upper secondary school in a semi-rural area (school D). The general education schools (A and B) were public schools, while the vocational schools (C and D) included a public school and one run by a business association. Since teachers accompanied students to computer rooms to complete the questionnaires, participating 10th-grade groups were selected by the schools based on availability and class schedules.

Table 2 summarizes the overall composition of the sample of returned and validated completed questionnaires.

Table 2. Overall composition of the sample of 10th grade students (N=185)

Variable	Type	Frequency (n)	Percentage (%)
Type of school	General school	117	63.2%
	Vocational school	68	36.8%
School	School A (public)	48	25.9%
	School B (public)	67	36.2%
	School C (private)	53	28.6%
	School D (public)	17	9.2%
Type of programme	Scientific-humanistic	83	44.9%
	Vocational	102	55.1%
Sex	Female	108	58.4%
	Male	77	41.6%
Age range	Up to 16 years old	129	69.7%
	More than 16 years old	56	30.3%
Change of school in upper secondary	Yes	132	71.4%
	No	53	28.6%
Choice of programme	First choice	123	76.9%
	Not first choice	37	20%
	N/A	25	13.5%

Source: author's own work.

Most participants were girls (58.4%), reflecting the national share of girls attending upper secondary education in that school year (DGEEC, 2018), and the age range was mostly up to 16 years old (69.7%). A third of responding students (30.3%) were above this regular age, higher than the national average of 25% in that year (DGEEC, 2018). In our sample, we had more students on VET programmes (55.1%) than on scientific-humanistic programmes (44.9%), which differs significantly from the national share of attendance on these programmes in that year (59.2% on scientific-humanities and 31.9% on vocational programmes) (DGEEC, 2018). This was mostly related to the selection of the schools in which we decided to pilot the scale, in connection with the exploratory study previously conducted (Torres & Mouraz, 2019).

2.4. Data collection and analysis

We conducted exploratory focus group discussions in four schools (Torres & Mouraz, 2019). In the following school year, the researcher set up the survey using LimeSurvey, and it was administered in May 2017 by teachers in computer rooms. Students were instructed to complete the online questionnaire anonymously, with a response time of up to 30 minutes.

Data were analysed using IBM SPSS Statistics 29.0 to answer our research questions, including recommended tests of the instrument in terms of validity and reliability (Field, 2009; Pallant, 2011). No missing data was handled since full completion was obtained for the whole sample ($N = 185$) in the considered items.

To determine and evaluate the internal structure of the scale (RQ1), we began by conducting a reliability check for the overall scale using Cronbach's alpha to gather information about the scale's internal consistency (Pallant, 2011). We then checked the suitability of the items to factor analysis by testing the intercorrelations among the items with the Bartlett's test of sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy. An exploratory factor analysis (EFA) was performed, to test for specific components in the instrument and detect patterns of correlations between items or components. We used principal component analysis (PCA) for extraction, and a Varimax rotation method, and assessed item/component distribution through the Kaiser criterion (Kaiser, 1960) and the Scree test, considering the factors with eigenvalues equal or superior to one. We had data on an ordinal scale limited to 5-point and with a significantly non-normal distribution (Kolmogorov-Smirnov tests with $.178 < D(185) < .279$ and $p < .001$ for all 12 items). Despite this non-normality condition, PCA was deemed appropriate as it is a data reduction technique that does not require the assumption of normal distribution (Bispo & Marques, 2023). And although we have a sample size that requires caution in attempts to generalize (Pallant, 2011), smaller sample sizes are relatively common in studies like this in which the bank of items is generated by previous qualitative studies and applied in specific con-

texts (White, 2022). To improve content validity, the statistically supported factors were then confronted with existing retrieved and analysed literature (Torres, 2017). The absence of a random sampling prevented us from performing a confirmatory factor analysis.

To compare groups following different programmes (scientific-humanistic/academic versus VET) and attending different types of schools (general versus VET only) (RQ2), an independent sample T-test was performed including Cohen's d as the effect size index. Levene's test for testing the equality of variance was computed to determine when to use an equal or unequal means estimates of t . When the F was significant with $p < 0.05$ the unequal estimate of t was selected.

2.5. Ethical considerations

Authorization was obtained from the Ministry of Education (through MIME) to conduct the study in public schools. At initial meetings with the school boards, we were able to discuss the study's aims, procedures and participant details. The schools themselves selected which students would participate in the surveys, provided they were enrolled in 10th-grade classes. The survey began with a consent notice, which emphasized the voluntary and anonymous nature of participation and the confidentiality of responses, which were used solely for research and dissemination purposes. Voluntary participation was ensured by allowing students to skip any questions they preferred not to answer. Finally, a summary of the main findings was returned to schools in April 2018 and discussed at meetings with the schools' boards afterwards, with the purpose of supporting quality improvement plans.

3. Results

3.1. Internal structure of the scale: validity and reliability

The Cronbach's Alpha suggests that the instrument presents good internal consistency ($\alpha=0.834$; Field, 2009; Pallant, 2011). We excluded item 2, since the Cronbach's Alpha if this item was deleted ($\alpha=0.160$) was considerably lower with influence on the overall Cronbach's Alpha ($\alpha=0.847$). In fact, the content of such item had to do more with the relational dimension of the students with the teachers than with students' perceptions of their programmes' structure and main dynamics. Since we had a small instrument with 11 items, we investigated the Corrected Item-Total Correlation to verify that they were all above .4, suggesting all items contribute to the overall reliability of the scale (Field, 2009).

The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) and the Bartlett's Sphericity tests were statistically significant ($KMO=0.844$; $\chi^2(55)=640,588$, $p<.001$), meeting the statistical requirements to proceed to factor analysis (Pallant, 2011).

The exploratory factor analysis resulted in the proposal of three components (Table 3), explaining 60.895% of the total variance. These corresponded to the three components with initial eigenvalues above 1.0, according to Kaiser’s criterion to extract factors used by SPSS (Field, 2009) and able to produce a consistent internal structure of the scale. Furthermore, all components have loadings above .6, which makes them reliable solutions considering the sample size (Guadagnoli & Velicer, 1988; MacCallum et al., 1999). The factors explained 60.895% of the total variance, as indicated in Table 3. The final factor/component structure can be found in Table 4, which also shows rotated factor values ranged between .330 and .821. The rotation was unconstrained and items with factor loadings lower than .30 are not reported. In the components where one item loaded in more than one factor, the higher value was considered, except for item 8 as explained below.

Table 3. Results from the Principal Component Analysis (N=185) and reliability check for the SPUSEP instrument

Component	Eigenvalue	% of variance	% of variance after rotation	Cumulative%	Cronbach's alpha	Mean inter-item correlation
1	4.380	39.818%	23.563%	39.818%	.738	.412
2	1.294	11.763%	20.013%	51.581%	.746	.425
3	1.025	9.314%	17.319%	60.895%	.678	.413
TOTAL		55.962			.847	

Source: author’s own work.

Table 4. Components loadings and communalities from the exploratory factor analysis (EFA). Extraction method: Principal Component Analysis (PCA) with Varimax rotation and Kaiser normalization. Factor loadings below .30 were suppressed for clarity, and the solution converged in six iterations

Items	Components			Communalities
	1 Course Load	2 Choice	3 Experiences	
1. My programme has too many courses.		.721		.573
3. Some general courses should not be mandatory.	.426	.644		.596
4. I wish I had more practical activities in my classes.			.769	.645
5. Some specific courses should not be mandatory.		.728	.341	.653
6. I wish I could contact professionals in the fields I am studying.			.821	.720
7. If I could choose, I would change some courses.	.769			.669

(Continued on the next page)

Items	Components			Communalities
	1 Course Load	2 Choice	3 Experiences	
8. I feel the need of more time to have other activities outside class or school.	,644		,499	.663
9. I feel that the courses have too many contents to be learned.	,577		,440	.569
10. I feel that some of my courses will not be useful to my future.	,649	,330		.537
11. I wish I could build my own timetable and set of courses.	,405	,653		.590
12. I miss having more free time.	,652			.583

Source: author's own work.

Table 5. Descriptive statistics (N=185)

Component	Name	Items	Total number of items	M (SD)
1	Course Load	7, 9, 10, 12	4	3.79 (1.026)
2	Choice	1, 3, 5, 11	4	3.22 (1.145)
3	Experiences	4, 6, 8	3	3.234 (1.065)
TOTAL			11	3.435 (.968)

Source: author's own work.

Component 1, named *Course Load*, includes items 7, 9, 10 and 12, reflecting the students' perceptions regarding the number of subjects and contents to study, and the significance they recognize in them, namely through the possibility of changing the contents within the subjects. These items reflect some of the academic difficulties students report when entering upper secondary education school, namely in terms of increased workload, pressure to succeed in internal and external assessments, and balance between school and personal activities (Torres & Mouraz, 2015, 2019; Torres, 2017). This component has an adequate internal consistency ($\alpha=.738$) for a small scale (Vaske et al., 2016) with a mean inter-item correlation of .412, within the range recommended for instruments with a low number of items (Pallant, 2011). It explains the bigger proportion of the scale's variance (39.818% total variance explained before rotation; 23.563% total variance explained after rotation).

Component 2 includes items 1, 3, 5 and 11 and was named *Choice*, referring to items that aim to capture the students' perceptions of having some degree of choice in choosing their programme courses and schedules. It intends to support describing the relationship of students with the degree of personalization in their programmes, which differs largely across upper secondary education in Portugal (EURYDICE, 2024) but also across different educational systems (Stronati, 2023, 2024). With a total of four items, this component also has an acceptable internal consistency ($\alpha=.746$) and a mean inter-item correlation with a considerable number of correlations (r inter-item = .425). It

explains a much smaller proportion of the total variance explained (11.763%), raising considerably after rotation (20.013%).

Finally, Component 3, with only 3 items (4, 6 and 8) was named *Experiences* and includes items that aim to reflect the expectations of young people that their school experiences have stronger connections with real-world experiences through further and meaningful contacts with the employment market and social contexts outside the school (Teixeira & Flores, 2010; Torres & Mouraz, 2019). This theoretical basis, along with an effect in the increase of the factor internal consistency and a factor load above .4 supported our option for including item 8 in this component, despite having load higher in factor 1. However, this component has a lower but still within an adequate range of internal consistency ($\alpha=.678$), which is common in scales with fewer items (Pallant, 2011; Vaske et al., 2016) and a mean inter-item correlation of .413. It explains the lower proportion of the scale's variance (9.314% total variance explained before rotation; 17.319% total variance explained after rotation).

3.2. Perceptions from students attending different types of programmes and schools

We also wanted to verify if the instrument detects differences between perceptions of students attending scientific-humanistic programmes ($n=83$) and those of students attending VET programmes ($n=102$). In the specific case of students attending VET programmes, we further explored possible differences between students attending VET at general schools ($n=34$) and students attending VET dedicated schools ($n=68$). Group comparisons were performed with independent sample T-tests that included Cohen's d as the effect size index and Levene's test of the equality of variance to select the estimates of t .

For the comparison of programme type groups, unequal variances were assumed only for the component *Course Load* with Levene's test $F=4.235$, $p=.041$. For components *Choice* and *Experiences*, equal variances were assumed. The statistical analysis showed that the 83 participants who studied scientific-humanistic programmes ($M=3.94$, $SD=.696$) compared to the 102 respondent students in VET programmes ($M=3.67$, $SD=.801$) struggled significantly more with their *Course Load*, $t(182)=2.4$, $p=.017$. Furthermore, students in scientific-humanistic programmes ($M=3.41$, $SD=.797$) compared to students in VET programmes ($M=3.09$, $SD=.835$) also significantly reported higher expectations of their programmes having stronger connections with the employment market and out-of-school *Experiences*, $t(183)=2.7$, $p=.008$).

Concerning the subsample of students attending VET programmes, unequal variances were assumed only for the component *Course Load*, with Levene's test $F=4.943$, $p=.028$. However, statistical analysis showed no significant differences between the students attending different types of schools, with mean scores ranging from $M=3.07$, $SD=.832$ for the answers of students attending VET schools in the component *Experiences*, up to $M=3.79$, $SD=.639$ for the answers of students attending general schools in the component *Course Load*.

4. Discussion and conclusions

This study was inspired by the tension in balancing coherence and specialization in curricular policies for upper secondary education reform alongside the need to prioritize students' perspectives in the discussion. In Portugal, students transitioning to upper secondary education face a highly specialized system with limited flexibility, underscoring the need to capture their perceptions on programme structure. We therefore designed and validated the SPUSEP instrument to broadly capture students' perceptions of their upper secondary education programmes and provide valuable insights to curricular reforms at institutional, local and national levels.

While seeking for a valid and reliable internal structure (RQ1) we obtained an instrument with a good internal consistency and three meaningful factors – course load, choice and experiences – which also align with prior research on transitions to upper secondary education highlighting academic overload, limited personalization and weak connections between school and the outside world as key concerns (Torres & Mouraz, 2019; Doroftei & Silva, 2024; Teixeira & Flores, 2010). We also aimed to assess the instrument's ability to detect differences in perceptions among students in different types of programmes and schools (RQ2). While differences in responses (RQ2) between students in scientific-humanistic and VET programmes aligned with existing literature (Torres, 2017; Azevedo, 2019; Santos, 2023), namely in dimensions of course load and learning experiences, the lack of significant differences between schools allows us to secure a higher focus on curriculum structure rather than on organizational factors. This tool offers value beyond the Portuguese context, encouraging student-informed curriculum reforms and supporting international efforts to design more responsive and democratic upper secondary pathways (Lundy & Cook-Sather, 2016; Pereira et al., 2014).

We acknowledge several limitations of this study. First, the scale's brevity. While likely improving response rates and encouraging thoughtful answers, the reduced number of items may not capture all dimensions of students' experiences. It can, however, serve as a useful tool for initiating student discussions in schools committed to participatory curriculum reform. Second, our data were collected in 2017. Educational policies and student expectations have evolved since then, which may limit the direct applicability of our findings today. However, the SPUSEP instrument can be used in monitoring an ongoing pilot project in selected public schools, where students either in scientific-humanistic or in VET pathways, are being given the opportunity to combine subjects from different fields alongside a fixed general component, thus not being restricted to a rigid programme. Third, our mixed-methods design provided rich, holistic insights but relied on a small, non-random sample from a limited number of schools, constraining generalizability.

Future research should collect fresh data from larger, more diverse samples, including multiple programmes, school types and regions, to bolster evidence of the instrument's validity, reliability and precision. Confirmatory factor

analyses and longitudinal studies will also be needed to verify the stability of the factor structure and further refine the scale's measurement properties. Regional and territorial differences, as well as variations in school organization, particularly in terms of private vs. public, urban vs. rural, and small vs. large schools, can also be explored further. These refinements in the SPUSEP instrument can support student-informed and participatory reforms of upper-secondary programmes worldwide that address the balance between specialization and choice and improve students' experiences making the transition to this challenging educational stage.

Bibliographical references

- AKOS, P. & GALASSI, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counseling*, 7, 212-221.
- ARAÚJO, H., MACEDO, E., MAGALHÃES, A. & ROCHA, C. (2020). Una mirada al abandono escolar prematuro en Portugal: Realidades, contextos y prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2 Jul-Oct), 109-130.
<<https://doi.org/10.6018/educatio.414651>>
- AZEVEDO, J. (2019) *Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional*. [Public policies: an art in promoting common good – the case of vocational schools and vocational education] In CNE (Ed.), *Estado da Educação 2018* (pp. 316-325). Conselho Nacional de Educação.
- BISPO, R. & MARQUES, F. (2023). Stability of principal components under normal and non-normal parent populations and different covariance structures scenarios. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 93(7), 1060-1076.
<<https://doi.org/10.1080/00949655.2022.2125971>>
- CÂMARA LEME, A., ESCARDÍBUL, J.-O., NUNES, L. C., REIS, A. B. & SEABRA, C. (2020). The effect of a specialized versus a general upper-secondary school curriculum on students' performance and inequality. A difference-in-differences cross-country analysis. *Applied Economics*, 52(39), 4317-4331.
<<https://doi.org/10.1080/00036846.2020.1734183>>
- CARVALHO, A. E., COSME, A. & VEIGA, A. (2023). Inclusive Education Systems: The Struggle for Equity and the Promotion of Autonomy in Portugal. *Education Sciences*, 13(9), 875.
<<https://doi.org/10.3390/educsci13090875>>
- DE WIT, D. J., KARIOJA, K. & RYE, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: Are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21, 451-472.
<<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.532010>>
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Estudantes à entrada do Secundário em 2013/2014 – caracterização e percurso escolar. Sumário executivo*. Observatório dos Trajetos dos Estudantes do Ensino Superior.
- (2018). *Perfil do Aluno 2016/2017*. Ministério da Educação e da Ciência.
- (2024). *Estudantes à Entrada do Ensino Secundário: Escolha do curso, mudança de curso, mudança de escola e expectativas escolares e profissionais, 2022/23*. Ministério da Educação e da Ciência.

- DOROFTEI, A. & SILVA, S. M. (2024). Representations that society builds about vocational education: Perspectives of stakeholders involved in Portuguese Apprenticeship Courses. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 15-32. <<https://doi.org/10.6018/rie.547481>>
- DOU, D. & SHEK, D. T. L. (2022). Hong Kong high school students' perceptions of the new secondary school curriculum. *Frontiers Pediatrics*, 10, 881515. <<https://doi.org/10.3389/fped.2022.881515>>
- EU – EURYDICE (2024). *National Education Systems: Portugal overview*. Last update: 28 March 2024. <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview>>
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3rd edition. SAGE Publications.
- GUADAGNOLI, E. & VELICER, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275.
- HANUSHEK, E., SCHWERDT, G., WÖESSMANN, L. & ZHANG, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of human resources*, 52(1), 48-87. <<https://www.jstor.org/stable/26450020>>
- KAISER, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- KOKOTSAKI, D. (2017). Pupil voice and attitudes to music during the transition to secondary school. *British Journal of Music Education*, 34(1), 5-39. <<https://doi.org/10.1017/S0265051716000279>>
- LUNDY, L. & COOK-SATHER, A. (2016). Children's Rights and Student Voice: their intersection and the implications for Curriculum and Pedagogy. In D. WYSE, L. HAYWARD & J. PANDYA (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (Vol. 1, pp. 263-277). SAGE.
- MACCALLUM, R. C., WIDAMAN, K. F., ZHANG, S. & HONG, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- MAGALHÃES, A. M., ARAÚJO, H. C., MACEDO, E. & ROCHA, C. (2015). Early school leaving in Portugal: policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119. <<https://doi.org/10.34626/esc.vi45.249>>
- MONTEIRO, R. et al. (2017). National Strategy for Citizenship Education (ENEC). República Portuguesa. <<https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/national-strategy-citizenship-education.pdf>>
- MOURAZ, A. & COSME, A. (2021). The Ongoing Curriculum Reform in Portugal: Highlighting Trends, Challenges and Possibilities. In M. PRIESTLEY, D. ALVUNGER, S. PHILIPPOU & T. SOINI (Eds.), *Curriculum Making in Europe - Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts* (pp. 77-98). Emerald Publishing Limited.
- NADA, C. I., SANTOS, S. A., MACEDO, E. & ARAÚJO, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365-385. <<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>>
- NEVES, T., PEREIRA, M. J. & NATA, G. (2014). Head teachers' perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. *Education as Change*, 18(2), 211-225. <<https://doi.org/10.1080/16823206.2014.926829>>

- OECD (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: an OECD Review*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris.
<<https://doi.org/10.1787/77025e34-en>>
- PALLANT, J. (2011). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. 4th edition. Allen & Unwin.
- PEREIRA, F., MOURAZ, A. & FIGUEIREDO, C. (2014). Student Participation in School Life: The “Student Voice” and Mitigated Democracy. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 935-975.
<<https://doi.org/10.15516/cje.v16i4.742>>
- SANTOS, A. P. E. (2023). *Managing student transitions into upper secondary pathways*. OECD Education Working Papers, 289. OECD Publishing, Paris.
<<https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en>>
- STRONATI, C. (2023). *The design of upper secondary education across OECD countries: Managing choice, coherence and specialisation*. OECD Education Working Papers, 288. OECD Publishing, Paris.
<<https://doi.org/10.1787/158101f0-en>>
- (2024). *Managing choice, coherence, and specialisation in upper secondary education*. OECD Education Spotlights, 10. OECD Publishing, Paris.
<<https://doi.org/10.1787/4a278519-en>>
- TEIXEIRA, C. & FLORES, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do Ensino Secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação & Sociedade*, 31(110), 113-133.
<<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100007>>
- TORRES, A. C. (2017). Vozes de alunos sobre a estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário - ecos da dicotomia entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 146-176.
<<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3437>>
- TORRES, A. C. & MOURAZ, A. (2015). Students’ transition experience in the 10th year of schooling: Perceptions that contribute to improving the quality of schools. *Improving Schools*, 18(2), 127-141.
<<https://doi.org/10.1177/1365480215581460>>
- (2019). Transição para o Ensino Secundário em Portugal: vozes de estudantes sobre dificuldades académicas. *Educação & Sociedade*, 40.
<<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019186268>>
- TORRES, L. L., PALHARES, J. A. & AFONSO, A. J. (2018). Marketing accountability and excellence in the Portuguese state school: The construction of school social image through academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 26(134).
<<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3716>>
- TORRES, A. C., PEACE-HUGHES, T. & PRIESTLEY, M. (2023). Student Transition to Scotland Senior Phase of Schooling - Academic Experiences and Course Choices. *Curriculum and Teaching*, 38(1), 7-26.
<<http://dx.doi.org/10.7459/ct/38.1.02>>
- TRAQUEIA, A., NOGUEIRA, S., BARBOSA, B., COSTA, F., DIAS, G. P., FILIPE, S., MELO, A. I., RODRIGUES, C., SANTOS, C. A. (2020). Vocational Education and Training VS. General Education: the influence of the socioeconomic context on students’ choices. *INTED2020 Proceedings*, 8450-8455.
<<https://doi.org/10.21125/inted.2020.2301>>

- VASKE, J. J., BEAMAN, J. & SPONARSKI, C. C. (2016). Rethinking Internal Consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163-173.
<<https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189>>
- WHITE, M. (2022). Sample size in quantitative instrument validation studies: A systematic review of articles published in Scopus, 2021. *Helijon*, 8(12), e12223.
<<https://doi.org/10.1016/j.helijon.2022.e12223>>

TEMES DE RECERCA
TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Hacia la ciudadanía digital: la participación de las mujeres en entornos digitales*

Anna Escofet Roig

Universitat de Barcelona. España.

 0000-0002-2230-8802; annaescofet@ub.edu

Marta López Costa

Sandra Sanz Martos

Universitat Oberta de Catalunya. España.

 0000-0003-0199-4089; mlopezcos@uoc.edu

 0000-0003-3028-852X; ssanzm@uoc.edu



© de las autoras

Recibido: 5/10/2024

Aceptado: 13/2/2025

Publicado: 10/4/2025

Cita recomendada: ESCOFET ROIG, A., LÓPEZ COSTA, M. y SANZ MARTOS, S. (2025). Hacia la ciudadanía digital: la participación de las mujeres en entornos digitales. *Educar*, 61(2), 465-480. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2296>>

Resumen

El uso de las tecnologías digitales es diferente entre hombres y mujeres. Las mujeres hacen un uso más relacional de las mismas y no se sienten cómodas en entornos digitales competitivos. Se sabe menos, en cambio, sobre cómo participan, piensan y se sienten como ciudadanas en entornos digitales. La finalidad de la investigación que presentamos ha sido conocer el uso femenino del mundo virtual con relación a la participación y al ejercicio de la ciudadanía. Para ello se entrevistó a expertas en participación y entornos digitales, además de realizar sesiones de codiseño con mujeres de diferentes perfiles. Los resultados muestran la percepción femenina sobre el fenómeno estudiado, destacando las posibilidades percibidas en relación con la participación, la comunicación, la organización, la visibilización y el empoderamiento. También se ha obtenido información sobre las limitaciones que ellas sufren en referencia a la participación ciudadana virtual y a las formas de superarlas mediante programas de alfabetización y de sensibilización digital y diferenciados por grupos de edad. Finalmente, aparece la necesidad de adoptar una perspectiva interseccional en relación con el fomento de la participación virtual y de incorporar a la ciudadanía digital la dimensión del cuidado de uno mismo y de los demás.

Palabras clave: ciudadanía digital; empoderamiento; educación; competencias digitales; mujer

* L'article mostra els resultats de la recerca *Ser dona en un món digital: ciutadania, participació i compromís a les xarxes socials* (codi EXI077/21/000005), que va rebre un ajut de la convocatòria DEMOC del Departament d'Afers i Relacions Institucionals i Exteriors i Transparència de la Generalitat de Catalunya.

Resum. *Cap a la ciutadania digital: la participació de les dones en entorns digitals*

L'ús de les tecnologies digitals és diferent entre homes i dones. Les dones en fan un ús més relacional i no se senten còmodes en entorns digitals competitius. Se'n sap menys, en canvi, sobre com participen, pensen i se senten com a ciutadanes en entorns electrònics. La finalitat de la recerca que presentem ha estat conèixer l'ús femení del món virtual en relació amb la participació i amb l'exercici de la ciutadania. Per aquest motiu es van entrevistar expertes en participació i entorns digitals, a més de realitzar sessions de codisseny amb dones de perfils diferents. Els resultats mostren la percepció femenina sobre el fenomen estudiat, i es destaquen les possibilitats percebudes en relació amb la participació, la comunicació, l'organització, la visibilització i l'empoderament. També s'ha obtingut informació sobre les limitacions que elles pateixen en referència a la participació ciutadana digital i les maneres de superar-les mitjançant programes d'alfabetització i sensibilització digital diferenciats per grups d'edat. Finalment, apareix la necessitat d'adoptar una perspectiva interseccional en relació amb el foment de la participació virtual i d'incorporar a la ciutadania digital la dimensió de la cura d'un mateix i dels altres.

Paraules clau: ciutadania digital; empoderament; educació; competències digitals; dona

Abstract. *Towards digital citizenship: Women's participation in digital environments*

The use of digital technologies is different between men and women. Women's use of digital technologies is more relational, and they do not feel comfortable in competitive digital environments. Less is known about how women participate, think and feel as citizens in digital environments. The aim of this study is to understand how women engage in digital environments, in terms of participation and membership of on-line communities. To do this, female experts in participation and digital environments were interviewed, and co-design sessions were also held with women from different backgrounds. The results reveal women's views on this topic, notably the possibilities they identified regarding participation, communication, organisation, visibility and empowerment. The results also highlighted the obstacles that women face in engaging with the on-line world and ways of overcoming them through digital literacy and awareness programmes differentiated by age groups. Finally, the study identified the need to adopt an intersectional perspective in relation to promoting digital participation and to incorporate an element of self-care and care for others in digital involvement.

Keywords: digital citizenship; empowerment; education; digital skills; women

Sumario

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Revisión de la literatura | 5. Discusión y conclusiones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La literatura académica sugiere cierta dificultad para establecer con precisión a qué nos referimos cuando utilizamos la expresión *ciudadanía digital*, lo que

apunta a que estamos ante un término polifacético (Panke y Stephens, 2018) y por ello es abordado desde diversos campos, como la educación, la comunicación o las ciencias políticas (Gleason y Von Gillern, 2018). Choi (2016) la conceptualiza como el conjunto de habilidades, pensamientos y acciones relacionados con la utilización de internet que posibilitan a las personas entender, explorar, interactuar y efectuar cambios, tanto en sí mismos como en la comunidad, la sociedad y el mundo en general.

En este contexto aparece el concepto de alfabetización digital, que abarca habilidades tecnológicas y otras capacidades necesarias para participar en comunidades en línea. Implica habilidades operativas con dispositivos digitales, habilidades cognitivas como leer, comprender y evaluar contenido digital, así como pensar críticamente sobre la información proporcionada por los medios digitales (Jones y Flannigan, 2006). De hecho, la alfabetización digital va más allá de simplemente poseer habilidades técnicas específicas, puesto que implica tener un conocimiento completo de los contextos digitales (Panke y Stephens, 2018). En esta línea se desarrolla el concepto de alfabetización digital crítica. Pötzsch (2019), en un ejercicio de extensión conceptual, parte de la premisa de que existe una irreflexión generalizada sobre la implementación de tecnología en espacios educativos. Por tanto, hay una necesidad de fijarse menos en los dispositivos tecnológicos y en las habilidades técnicas para hacer un uso eficiente, y más en las capacidades críticas para encajar su uso en las dinámicas capitalistas, las implicaciones ambientales y el empoderamiento personal. La alfabetización digital no se enfocaría únicamente en la formación de la persona en habilidades técnicas para su inserción en el mercado laboral, sino también en los valores que fomentan una ciudadanía digital autónoma (Pötzsch, 2019).

Todo ello contribuye a promover una sociedad más inclusiva, articulando de manera específica acciones de apoyo al desarrollo y al empoderamiento de las personas, especialmente en referencia a aquellas que, de manera tradicional, suelen tener un menor acceso a las tecnologías. De este modo, la alfabetización digital puede contribuir a la inclusión y al empoderamiento de la ciudadanía, lo que, a su vez, redundaría en un fortalecimiento del compromiso cívico y de los principios democráticos de la sociedad. Como resultado, la alfabetización digital puede aumentar su impacto cívico en términos de inclusión, empoderamiento, aprendizaje y experimentación. En este sentido, la comprensión de las dinámicas de género en entornos digitales es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno ejercicio de los derechos civiles y democráticos en la era digital.

2. Revisión de la literatura

El Centro Común de Investigación (JRC) de la Unión Europea comenzó en 2005 a investigar sobre la competencia digital ciudadana en el proyecto *Aprendizaje y habilidades para la era digital*, con el propósito de ofrecer apoyo político basado en evidencia a la Comisión Europea y a los Estados miembros

sobre el aprovechamiento del potencial de las tecnologías digitales para innovar en prácticas educativas, mejorar el acceso a la educación permanente y abordar la necesidad de adquirir nuevas habilidades y competencias digitales para el empleo, el desarrollo personal y la inclusión social. Así fue como nació el Marco Europeo de Competencia Digital para Ciudadanos, conocido como DigComp, una herramienta desarrollada por el JRC para mejorar la competencia digital de los ciudadanos.

Se han desarrollado otros marcos sobre competencia digital que se centran en áreas específicas, como la educación o la empleabilidad. Algunos de los trabajos del mismo JRC constituyen el marco publicado para la apertura de instituciones de educación superior, así como el marco de competencia para el emprendimiento, y algunos de ellos cuentan con instrumentos de autoevaluación. Otras investigaciones que han indagado sobre este tema son los trabajos de Silva y Lázaro-Cantabrana (2020), que argumentan la competencia digital como una necesidad creciente en la sociedad actual y muestran que las personas que tienen competencia digital son más capaces de aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías en línea, como el acceso a la información, la educación, el empleo y la participación social. También se destaca la importancia de reducir la brecha digital, la diferencia en las oportunidades y el acceso a las tecnologías digitales entre las personas con niveles diferentes de ingresos, educación o ubicación geográfica. Para ello propone integrar la competencia digital en la educación formal y no formal, así como proporcionar formación en competencia digital a la población adulta y desarrollar políticas públicas que promuevan el acceso a las tecnologías digitales. En esta misma línea, De Vega-Martín et al. (2022) señalan que la educación mediática e informacional es necesaria para cualquier ciudadano, pero aún más para los profesionales de la educación y de la comunicación. Por otro lado, el trabajo de Guitert et al. (2020) se enfoca específicamente hacia personas desempleadas y busca dotarlas de habilidades digitales esenciales para mejorar sus oportunidades laborales.

En el campo de la participación y del compromiso cívico existen varios estudios que afirman que la alfabetización digital ejerce un impacto positivo significativo en el compromiso de los ciudadanos (Abbas y Nawaz, 2014; Li y Li, 2022; Moon y Bai, 2020). Uno de los estudios recientes es el de Li y Li (2022), donde se analiza el impacto de la alfabetización digital en el compromiso cívico de los ciudadanos en China. La investigación muestra que los ciudadanos con mayores habilidades digitales son más propensos a participar en una amplia gama de acciones cívicas, incluidas las actividades políticas y sociales. Además, el impacto de la alfabetización digital en el compromiso cívico es más fuerte para los ciudadanos jóvenes y urbanos, con mayor acceso a las tecnologías digitales y más familiarizados con ellas. La alfabetización digital es un factor importante que contribuye a promover el compromiso cívico de los ciudadanos, ya que fomenta el intercambio de información y la organización de eventos, así como una toma de decisiones en asuntos públicos con más criterio e información más precisa.

Sin embargo, aunque ejerce un impacto positivo, estar alfabetizado digitalmente no garantiza la intervención activa en comunidades en línea. Varios factores influyen en la decisión de las personas de participar en ellas. Estos factores incluyen diferencias individuales, procesos de grupo social y el entorno político de las comunidades en línea (Amichai-Hamburger, 2007). En muchas ocasiones estas disparidades reflejan desigualdades sociodemográficas fuera del mundo digital, y la brecha digital de género es una dimensión conocida en esta desigualdad. Según Kashyap et al. (2020), hay más de 250 millones de mujeres menos en entornos virtuales que hombres, y las brechas de género en el uso de Internet tienden a ser mayores en los países en desarrollo. La desigualdad de género digital tiene implicaciones significativas para los resultados sociales y demográficos.

Varios estudios (Casillas et al., 2017; Masanet et al., 2021) sugieren que hay una serie de factores que pueden contribuir a establecer las brechas de género en la competencia digital. Estos factores incluyen los estereotipos de género que pueden desalentar a las niñas a seguir carreras tecnológicas y hacer que sean menos propensas a aprovechar las oportunidades para aprender sobre el mundo electrónico y a utilizarlo, así como la falta de acercamiento al entorno digital. En este caso, las niñas pueden tener menos acceso a ordenadores y a otras tecnologías digitales que los niños, tanto dentro como fuera de la escuela. Y, finalmente, tanto ellos como ellas pueden mostrar diferentes estilos de aprendizaje e intereses, lo que puede llevarlos a interactuar con las tecnologías digitales de distintas maneras.

La ciudadanía digital solo puede ejercerse plenamente si se articulan mecanismos que permitan que todas las personas tengan las mismas posibilidades de participar plenamente en la vida social, algo que exige promover espacios que faciliten la intervención de aquellos colectivos que han sido excluidos de ella de forma sistemática por variables como el género, la discapacidad, el acceso a los recursos económicos o la etnia, entre otros (Fueyo et al., 2018). La importancia de cerrar la brecha de género en la competencia digital se ha vuelto cada vez más evidente, destacando la necesidad de realizar intervenciones específicas que aborden las barreras que enfrentan las mujeres en el espacio de internet. Los esfuerzos para promover la ciudadanía digital deben, por tanto, incluir estrategias que desafíen los estereotipos de género y promuevan un acceso equitativo a las tecnologías digitales para ellas. Programas como los de mentoría liderados por las mujeres en el ámbito tecnológico y talleres específicos de habilidades digitales destinados al mundo femenino son ejemplos de iniciativas que pueden aumentar significativamente su competencia digital (Cozza, 2011; Santillan-Rosas y Heredia-Escorza, 2020).

Adicionalmente, es crucial adoptar un enfoque holístico hacia la competencia digital que reconozca la intersección de los aspectos educativos, sociales y culturales con la tecnología. Esto implica la creación de entornos en línea seguros y acogedores para las mujeres y el desarrollo de políticas de privacidad y seguridad que atiendan a sus preocupaciones específicas (De Pablo y Sanz-Prieto, 2022). Un enfoque que considere las diferencias de edad, ubicación

geográfica y antecedentes socioeconómicos es fundamental para abordar la diversidad de experiencias que las mujeres viven en línea.

Por todo ello se realizó una investigación para conocer cómo es la participación digital de las mujeres y analizar cómo fomentarla, para conseguir el pleno ejercicio y desarrollo de su ciudadanía digital.

3. Método

3.1. Enfoque metodológico

Se plantearon dos objetivos: identificar acciones, estrategias y limitaciones orientadas a fomentar la participación digital ciudadana de las mujeres, así como conocer necesidades que muestran en relación con su participación en entornos digitales.

Para dar respuesta al primer objetivo se desarrolló una investigación mediante metodología cualitativa con entrevistas a personas expertas para conocer su opinión sobre el fenómeno estudiado. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, siguiendo la estrategia de muestreo por saturación de la información (Mertens, 2005). Mediante la opinión de las personas expertas se quería obtener información sobre las limitaciones que tienen las mujeres en la participación ciudadana digital y las formas de superarla, así como las características que deberían tener las acciones a realizar y los entornos digitales para fomentar dicha participación.

Para responder al segundo objetivo se realizó una investigación basada en el diseño (Brown, 2008; Brown y Wyatt, 2010), mediante sesiones de codiseño con grupos de mujeres con perfiles de edad y condiciones socioeconómicas diferentes. Las sesiones de codiseño eran de trabajo grupal, y durante su desarrollo se usaban dinámicas participativas para que ellas expresaran sus necesidades y sus preferencias al participar en entornos digitales.

3.2. Instrumentos de obtención de información

En primer lugar, en las entrevistas realizadas a las mujeres expertas, de una duración de unos 60 minutos, se planteaban las siguientes preguntas basadas en la revisión bibliográfica realizada:

- ¿Consideras que redes sociales y entornos virtuales facilitan la participación de las mujeres? ¿De qué manera? ¿Por qué consideras que ello ocurre?
- ¿Crees que hay relación entre la participación en redes sociales y entornos virtuales y el empoderamiento de las mujeres en el activismo político y social? ¿De qué manera?
- ¿Participas o has promovido espacios exclusivos para mujeres en las redes sociales y en los entornos virtuales? ¿Cuáles serían? ¿Cómo participas? ¿Cómo participan las mujeres?

- ¿Crees que puede haber alguna relación entre redes sociales, entornos virtuales y promoción de la ciudadanía? ¿Qué tipo de acciones piensas que se deberían incentivar desde la política y la educación para promover la ciudadanía? ¿Y en el caso concreto de las mujeres?

En segundo lugar, en relación con el proceso de codiseño, las sesiones tenían una duración de 150 minutos. Las actividades que se realizaban empezaban con la presentación de las personas participantes. Se continuaba con un diálogo en que cada una podía explicar las aplicaciones, las redes sociales y los entornos digitales que usaba o conocía, cómo los empleaba y sus sentimientos en relación con las tecnologías. Finalmente, se las invitaba a crear algún producto que permitiera explicar a otras mujeres cómo utilizar aplicaciones, redes y entornos y de qué modo deberían hacerlo para fomentar su participación activa.

3.3. Participantes

Se entrevistó a 4 mujeres que eran profesionales y académicas del ámbito de la participación ciudadana y la perspectiva de género. En las sesiones de codiseño intervinieron 3 grupos de ellas, participantes en actividades formativas de su municipio o universidad: jóvenes universitarias, mayores de 70 años y migrantes. La tabla 1 resume los perfiles de cada participante.

Tabla 1. Perfiles de las mujeres participantes

Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • D1. Activista y educadora social. Ha impulsado diversas iniciativas en el ámbito de los derechos laborales, el feminismo y el antirracismo. • D2. Socióloga experta en mediación comunitaria y feminismos. • D3. Graduada en Administración de Empresas. CEO de una plataforma en línea de inversión inmobiliaria. • D4. Doctora en Comunicación Audiovisual, especialista en cine, estudios feministas, educomunicación y periodismo de paz.
Codiseño	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de mujeres mayores: 4 mujeres de más de 70 años, 2 amas de casa y 2 jubiladas con estudios universitarios. • Grupo de jóvenes: 5 jóvenes universitarias de entre 20 y 24 años. • Grupo de mujeres migrantes: 10 mujeres migrantes, con edades comprendidas entre los 30 y los 60 años, todas amas de casa con estudios básicos.

3.4. Análisis de datos

Los datos se analizaron, en el caso de las entrevistas, de manera cualitativa mediante el software Atlas.ti. En referencia al proceso de codiseño, el análisis de los datos se realizó de forma cualitativa, desde una posición constructorista, con el propósito de comprender, analizar e interpretar los diferentes significados que las mujeres atribuyen a la participación digital ciudadana (Worham y Jackson, 2008).

4. Resultados

4.1. En relación con las entrevistas

Una vez analizadas las entrevistas, se obtuvo el sistema de categorías que se muestra a continuación:

1. Entornos virtuales y redes sociales:
 - a) Entornos mixtos.
 - b) Entornos no mixtos.
2. Posibilidades de entornos virtuales y redes sociales:
 - a) Visibilización.
 - b) Comunicación.
 - c) Organización.
 - d) Participación.
 - e) Empoderamiento.
3. Limitaciones de entornos virtuales y redes sociales:
 - a) Acceso reducido a las tecnologías digitales.
 - b) Analfabetismo digital.
 - c) Violencia digital.
 - d) Ausencia de diálogo.
4. Educación para la ciudadanía digital.

En primer lugar, en la primera categoría se diferencian dos tipos de redes sociales y entornos virtuales en relación con su composición: mixtos y no mixtos. Los entornos mixtos son aquellos en los que participan tanto hombres como mujeres. En cambio, los entornos no mixtos se caracterizan por estar compuestos exclusivamente por mujeres, con el objetivo de fomentar la participación, el apoyo y el empoderamiento femenino. Pueden ser creados por asociaciones de mujeres o grupos feministas para crear espacios de confianza y seguridad, donde ellas se sientan cómodas para expresar sus ideas y opiniones sin sentirse juzgadas o acosadas por la presencia masculina. En estos espacios, las participantes expresan poder compartir experiencias, establecer lazos de apoyo y desarrollar estrategias de empoderamiento. En algunos casos, la creación intencional de estos espacios sugiere una necesidad de refugio y seguridad frente a los entornos mixtos, donde la presencia masculina puede generar incomodidad, acoso o violencia.

Recuerdo campañas, por ejemplo, cuando Cristina Fallarás nos hizo partícipes del «Cuéntalo», que era la versión doméstica o local del «Me too», y esto se movió en grupos internos en los que exclusivamente éramos mujeres [...]. También listas de correos, de mensajes directos, de Twitter, grupos de Facebook promovidos por entidades de mujeres. (D4)

En segundo lugar, sobre las posibilidades que ofrecen las redes sociales y los entornos digitales, consideran que pueden ser las siguientes:

- Comunicación. Más allá de la simple conexión, las participantes perciben las redes sociales y los entornos digitales como herramientas que facilitan una comunicación ágil y una ventana al mundo. Han valorado especialmente la posibilidad de sentirse acompañadas, compartir experiencias y expresarse tanto en el ámbito personal como profesional, superando además barreras geográficas y conectando personas con intereses similares.

Gracias a las herramientas que utilizamos desde la entidad, gracias a los directos de Instagram, Facebook y grupos de WhatsApp, ellas pueden tener una ventana para sentirse acompañadas, contar cosas y compartir [...]. Las redes sociales sí facilitan la comunicación y son una ventana para muchas mujeres [...], son una oportunidad de comunicarse más, de forma más ágil. (D1)

Todas encontramos una ventana a través de las redes sociales [...] es una ventana al mundo que de otra forma no tendríamos. (D3)

- Visibilización. Redes sociales y entornos digitales ofrecen un canal para dar a conocer experiencias, reivindicaciones y logros a una audiencia mucho más amplia. Esta capacidad de visibilización no se limita a lo personal, sino que también impulsa el cambio social. Las participantes remarcan que, gracias a las redes sociales, voces diversas de mujeres pueden ser escuchadas, algo sin precedentes.

Ahora que tenemos TikTok y Twitter llegas a mucha más gente, al menos que vean lo que está pasando y ya después cada uno hace lo que hace, pero como mínimo visibilizar esto [...]. Lo visibilizas a través de las redes sociales y luego hay periodistas que se interesan por ello, y hay periodistas que han hecho artículos de noticias, ha salido alguna cosita en algún medio de comunicación. Bien, esto es el poder de las redes sociales, que si las utilizamos de manera positiva nos ayuda a visibilizar. (D1)

La campaña de las recogedoras de fresas en Huelva y cómo este maltrato, de repente, se hizo como muy conocido precisamente por la campaña que se puso en marcha en redes, ¿no? [...] En ningún otro momento de la historia hemos oído voces de tantas mujeres y tan diversas. (D4)

- Organización. Las participantes muestran que los entornos digitales sirven como una herramienta clave para la organización colectiva, el activismo, la defensa de derechos y la acción social. Estos espacios permiten que las mujeres se coordinen, compartan información y trabajen juntas en objetivos comunes, incluso en el anonimato, lo que les da más comodidad y libertad.

Es verdad que muchas mujeres no se hubieran podido organizar [...] Es una línea concreta de prevención y de saber actuar cuando recibes ataques por ser mujer en las redes. (D4)

- Participación. Los resultados vinculan la participación activa y la toma de decisiones al uso de redes sociales y entornos digitales, ya que ofrecen un canal para que las mujeres se hagan presentes y ejerzan su ciudadanía. La participación digital es entendida como una forma de apropiación del espacio público, que puede ser considerado como un avance importante en el ejercicio femenino de la ciudadanía. Se señala que dicha participación no solo fomenta la toma de decisiones informadas, sino también la organización colectiva.

Cuanto más acceso tengan las mujeres, ya sean gitanas, migradas, cuidadoras, de los entornos rurales, cuanto más acceso tengan a medios, ya sea un ordenador, un móvil o conexión a internet, esto es una herramienta para ellas, a fin de participar a nivel político. (D1)

Es más sencillo, es más cómodo, también el hecho de guardar el anonimato también creo que ayuda y, por otro lado, también te hace conocer otras cosas que seguramente de otra forma no sabrías. (D3)

Pienso que sí, que pueden fomentar, no solo la participación, sino la organización colectiva. (D4)

- Empoderamiento. Se destaca que el empoderamiento es un proceso en el que las mujeres adquieren control sobre sus vidas, aumentan su confianza y se convierten en agentes de cambio de la sociedad. Las participantes relacionan el auge del movimiento feminista con la eclosión de las redes sociales y la participación en espacios digitales.

Parte del auge de que el movimiento feminista se haya vuelto algo, con sus peligros, más *mainstream*, pasa también por la eclosión de las redes sociales y la participación global en estos espacios digitales [...]. Tener esa idea de que ese espacio es nuestro, que nadie nos está cediendo nada. (D4)

En tercer lugar, no se pueden obviar las limitaciones ni los aspectos negativos que ofrecen redes y entornos digitales. Los resultados muestran que las mujeres se enfrentan a diversas limitaciones en su participación digital, incluyendo un acceso reducido a las tecnologías debido a desigualdades socioeconómicas y a falta de recursos. Además, el analfabetismo digital impide que muchas mujeres utilicen eficazmente la tecnología, lo que afecta a su capacidad para realizar trámites en línea o actividades cotidianas. Otro problema que aflora es la violencia digital, que genera inseguridad y limita su participación. Finalmente, se señala la ausencia de diálogo, lo que dificulta el intercambio de ideas y el entendimiento mutuo.

Concretamente, aparecen los siguientes límites:

- Acceso reducido a las tecnologías digitales.

Hay muchas mujeres que no tienen acceso, no porque no quieran, sino porque no pueden permitírselo, a veces es un privilegio tener un ordenador. (D1)

— Analfabetismo digital.

Las personas no realizan trámites con la Administración [...]. Las mujeres tienen TikTok, tienen Instagram, tienen de todo, pero no pueden pedir un certificado de empadronamiento a través del idCAT móvil, porque no tienen idCAT móvil, o tienen y no lo saben utilizar. (D1)

— Violencia digital.

Son espacios muy hostiles y muy violentos [...]. No es fácil y a las mujeres se nos pide un esfuerzo extra que no tienen los hombres por estar en esos espacios, ¿no? Sabes que eres más susceptible, al igual que en la realidad *offline*, en este caso de violencias digitales o algún tipo de acoso [...]. (D4)

— Ausencia de diálogo.

La parte negativa de esto es como que te vas relacionando con gente que piensa igual que tú, que se comunica igual que tú, y de esta forma se van haciendo estas burbujas y esto contribuye a la polarización de la sociedad, y después no sabemos dialogar con aquel que piensa diferente, aquel que está en otro marco ideológico. (D2)

Finalmente, aparece el concepto de ciudadanía digital y la necesidad de educar a las personas para desarrollar las competencias tecnológicas para ejercer una ciudadanía digital activa y comprometida.

Se debería hablar también del concepto de ciudadanía, de poner a los cuidados y hacer la vida más sostenible y más habitable también en el ámbito digital. (D4)

Lo que debería trabajarse también es que la gente tenga una mentalidad crítica para discernir lo que les llega, qué es una mentira, qué no lo es [...] ¿Cómo trabajamos para tener una sociedad crítica con todo lo que nos llega? [...] Deberían realizarse medidas para dar formación [...] digital dirigida a mujeres que tienen más dificultades para realizar esta formación, o las que no tienen formación académica. (D1)

Esta misma necesidad formativa aparece en relación con las mujeres y su falta de interés por seguir estudios relacionados con el mundo tecnológico.

Priorizar y hacer políticas para que las niñas se interesen o acaben haciendo carreras más tecnológicas. Esto hace mucha falta. (D1)

Finalmente, se hace hincapié en la necesidad de que las administraciones tomen conciencia de su papel alfabetizador en el uso que realizan de las redes sociales y los entornos digitales.

Todo lo que comunica, educa. Si tú comunicas de una forma responsable [...] teniendo en cuenta los valores democráticos y con una idea que es pedagógica [...] ya estás exponiendo un modo de comunicar a las redes. Entonces, llamas también a la participación de esta forma. (D2)

4.2. En relación con las sesiones de codiseño

En la sesión de codiseño con las mujeres mayores se hace referencia a las redes sociales y a los entornos digitales que más usan: WhatsApp, buscadores de información (noticias, recetas de cocina, soluciones para el hogar), correo electrónico, Instagram, Spotify y Facebook. Mencionan que durante la pandemia aprendieron a comunicarse con sus hijos y nietos mediante videoconferencias. Todas ellas explican que usan una aplicación para los trámites digitales con la Administración, aunque coinciden en afirmar que les resulta muy complicado. Esta cuestión lleva a plantear la necesidad de que desde las administraciones públicas se realicen más cursos de alfabetización digital, remarcando temas de seguridad en Internet, así como soluciones para poder contrastar las informaciones recibidas y discernir noticias falsas.

La segunda sesión de codiseño se realizó con un grupo de jóvenes universitarias. Es necesario constatar, en primer lugar, que el conocimiento y el uso de entornos digitales y de redes sociales es muy elevado entre ellas. Coinciden en utilizar aplicaciones de Google, redes sociales, aplicaciones para vídeos y música, aplicaciones relacionadas con la salud, para realizar compras, trámites bancarios o para utilizar el transporte. En este sentido, el sentimiento que muestran es de absoluta sorpresa, reflexionando sobre la presencia de tecnologías, redes y entornos en su día a día. Destacan la utilidad de todos ellos, aunque manifiestan una relación de amor-odio y mencionan también que, a veces, se sienten sobrepasadas por el tiempo que dedican a su uso. Finalmente, en relación con el modo como podría invitar-se a otras mujeres a utilizar de manera activa redes sociales y entornos virtuales, coinciden en que deberían usarse las propias redes y preparar contenidos breves, dinámicos y con atractivo visual. Exponen también que sería interesante crear contenido exclusivo dedicado al colectivo femenino y que aparecieran mujeres como referentes.

La tercera sesión de codiseño se realizó con el grupo de mujeres migrantes. Ellas explican un uso alto de redes sociales y entornos virtuales mediante diversas aplicaciones de Google, redes sociales, programas para el visionado de vídeos, efectuar compras, realizar consultas bancarias, atender temas de salud o cuestiones escolares y para enviar dinero a sus países de origen. Todas las mujeres coinciden en afirmar que redes y entornos les despiertan sentimientos de felicidad, ya que les son útiles, les permiten comunicarse con su familia y amigos y, también, aprender. Finalmente, en relación con la manera como podría fomentarse el uso de tecnologías digitales entre las mujeres, se centran en la necesidad de pensar en una aplicación que facilite los trámites entre la ciudadanía y la Administración (para gestionar trámites para las personas extranjeras, como el permiso de residencia o para buscar pisos en alquiler), que, además, debería incluir una versión en árabe.

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten dar respuesta a los dos objetivos planteados. En primer lugar, se ha evidenciado que redes sociales y entornos digitales constituyen un espacio de participación de las mujeres, a pesar de las diversas barreras asociadas a la brecha digital. En este sentido, es crucial garantizar el acceso equitativo a dispositivos digitales e internet para asegurar su participación plena en estos espacios.

En segundo lugar, se revela que las mujeres participantes expresan necesidades específicas para poder involucrarse de manera activa en dichos entornos. Si bien son usuarias frecuentes de redes sociales y plataformas digitales, no siempre logran trascender al rol de ciudadanas digitales activas. Surge así la urgencia de promover la participación digital femenina, resaltando los beneficios inherentes de estos entornos, tales como las capacidades de participación, comunicación, organización, visibilización y empoderamiento, todas ellas señaladas en diversos estudios (Becerril, 2018; Crovi-Drueta, 2008; Selwyn, 2004).

Los resultados nos llevan a una conclusión inequívoca: se requiere abordar la educación y la promoción de la ciudadanía digital mediante una variedad de acciones y estrategias, de manera amplia e interseccional. Esto implica no solo superar la brecha digital en términos de acceso y uso de la tecnología, sino también cultivar un entendimiento más profundo del concepto mismo de ciudadanía digital.

De todos modos, el enfoque metodológico cualitativo limita la profundidad del análisis, y la falta de consideración de la interseccionalidad impide entender cómo las distintas identidades sociales influyen en la participación digital. Además, el estudio se realizó en un contexto geográfico específico, lo que puede reducir su aplicabilidad. Es por ello por lo que el trabajo abre nuevas líneas de investigación dirigidas a profundizar en las estrategias para superar estas limitaciones. Se requiere explorar programas de alfabetización digital que sean efectivos y adaptados a diferentes grupos de mujeres, con un enfoque en la adquisición de habilidades prácticas para el uso diario y la participación ciudadana. Asimismo, se deben continuar estudiando las mejores maneras para combatir la violencia digital, incluyendo la sensibilización y las estrategias de respuesta ante situaciones de acoso. Estas líneas futuras de investigación deben adoptar un enfoque interseccional que considere la diversidad de experiencias y necesidades de las mujeres en el ámbito digital.

Por otro lado, es crucial investigar políticas públicas que aseguren un acceso equitativo a la tecnología y analizar el impacto de las políticas ya existentes. Pedraza (2021) destaca la necesidad de desarrollar políticas y programas que aborden la brecha digital como síntoma de las desigualdades de género y como factor fundamental para perpetuarlas, reforzarlas y renovarlas. Es imperativo trabajar hacia el empoderamiento de las mujeres, promoviendo el cambio de meras usuarias de entornos digitales a ciudadanas activas en el ciberespacio. Para lograrlo, se necesitan iniciativas gubernamentales y educativas que acom-

pañen este proceso, incluyendo programas de alfabetización digital y sensibilización hacia las tecnologías digitales, adaptados a diferentes grupos de edad y a condiciones socioculturales, como también han apuntado otros estudios (Duggan y Brenner, 2013; Observatorio e-Igualdad, 2012).

Referencias bibliográficas

- ABBAS, Z. y NAWAZ, A. (2014). Digital-Literacy as the predictor of political-participation a survey of university graduates in Dikhan, KP, Pakistan. *Global Journal of Human Social Science*, 14(8), 7-14. <<https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/1293>>
- AMICHAÏ-HAMBURGER, Y. (2007). Personality, individual differences and Internet use. En A. JOHNSON, K. MCKENNA, T. POSTMES y U. REIPS (Eds.), *The Oxford Handbook of Internet Psychology* (pp. 187-204). Oxford University Press. <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199561803.013.0013>>
- BECERRIL, W. (2018). Mujeres que codean: La apropiación tecnológica de estudiantes egresadas de Laboratorio en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(16), 67-75.
- BROWN, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 25, 85-92.
- BROWN, T. y WYATT, J. (2010). Design Thinking for Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 8, 31-35. <<https://doi.org/10.48558/58z7-3j85>>
- CASILLAS, S., CABEZAS, M., RODRÍGUEZ, G. e IBARRA, M. (2017). Evaluation of digital competence from a gender perspective. *Association for Computing Machinery*, 1(1), 1-5. <<https://doi.org/10.1145/3144826.3145372>>
- CHOI, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the digital age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>>
- COZZA, M. (2011). Bridging gender gaps, networking in computer science. *Gender, Technology and Development*, 15(2), 319-337. <<https://doi.org/10.1177/097185241101500207>>
- CROVI-DRUETA, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 16(16), 65-79. <<https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.784>>
- DUGGAN, M. y BRENNER, J. (2013). *The Demographics of Social Media Users-2012*. Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- FUEYO, A., RODRÍGUEZ, C. y HOECHSMANN, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: Confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91.1), 57-68.
- GLEASON, B. y VON GILLERN, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology and Society*, 21(1), 200-212.
- GUITERT, M., ROMEU, T. y COLAS, J. F. (2020). Basic digital competences for unemployed citizens: Conceptual framework and training model. *Cogent Education*, 7(1), 1748469. <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1748469>>

- JONES, B. y FLANNIGAN, S. L. (2006). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Educause Quarterly*, 29(2), 8-10.
- KASHYAP, R., FATEHKIA, M., TAMIME, R. A. y WEBER, I. (2020). Monitoring global digital gender inequality using the online populations of Facebook and Google. *Demographic Research*, 43, 779-816.
<<https://doi.org/10.4054/DemRes.2020.43.27>>
- LI, Y. y LI, G. (2022). The Impacts of Digital Literacy on Citizen Civic Engagement—Evidence from China. *Digital Government: Research and Practice*, 3(4), 1-12.
<<https://doi.org/10.1145/3532785>>
- MASANET, M. J., PIRES, F. y GÓMEZ-PUERTAS, L. (2021). The risks of the gender digital divide among teenagers. *El Profesional de la Información*, 30(1).
<<https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>>
- MERTENS, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks.
- MOON, S. J. y BAI, S. Y. (2020). Components of digital literacy as predictors of youth civic engagement and the role of social media news attention: The case of Korea. *Journal of Children and Media*, 14(4), 458-474.
<<https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1728700>>
- OBSERVATORIO E-IGUALDAD (2012). *La brecha digital de género en España: Análisis multinivel (España, Europa, Comunidades Autónomas)*. Instituto de la Mujer.
- PABLO GONZÁLEZ, G. de y SANZ-PRieto, M. (2022). Breaking the Digital Gender Gap with Inclusive Digital Education. En *Inclusive Digital Education* (pp. 271-292). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-14775-3_18>
- PANKE, S. y STEPHENS, J. (2018). Beyond the echo chamber: Pedagogical tools for civic engagement discourse and reflection. *Educational Technology and Society*, 21(1), 248-263.
- PEDRAZA, C. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *LOGOS: Revista de Filosofía*, 136(136), 9-22.
<<https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>>
- PÖTZSCH, H. (2019). Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications. *Triple C*, 17(2), 221-240.
<<https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093>>
- SANTILLAN-ROSAS, I. M. y HEREDIA-ESCORZA, Y. (2020). Empowering women's digital literacy with transformative learning: Reducing the gap in the T of STEM. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 182-186).
<<https://doi.org/10.1145/3434780.3436684>>
- SELWYN, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media and Society*, 6(3), 341-362.
<<https://doi.org/10.1177/1461444804042519>>
- SILVA, J. E. y LÁZARO-CANTABRANA, J. L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 37-50.
<<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>>

- VEGA-MARTÍN, A. L. de, PINEDO-GONZÁLEZ, R. y GUTIÉRREZ-MARTÍN, A. (2022). Alfabetización mediática e informacional en las Escuelas de Imagen y Sonido: Percepciones de profesorado y alumnado. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(2), art. 10.
<<https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.14978>>
- WORTHAM, S. y JACKSON, K. (2008). Educational Construccions. En J. HOLSTEIN y J. GUBRIUM, *Handbook of Constructionist Research* (pp. 107-127). The Guilford Press.

Educación y ciudadanía: estudio sobre la participación de la infancia y la adolescencia en los municipios de Teo y Getafe

Aitor López-González

Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

 0000-0001-5850-0356; aitorlopezgonzalez@edu.uned.es

Xabier Riádigos-Couso

Rita Gradaílle-Pernas

Universidade de Santiago de Compostela. España.

 0000-0002-4522-6922; javierriadigos.couso@usc.es

 0000-0002-9774-8431; rita.gradaille@usc.es

Inés Gil-Jaurena

Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

 0000-0001-7045-0689; inesgj@edu.uned.es



© de los autores y las autoras

Recibido: 31/7/2024

Aceptado: 10/1/2025

Publicado: 6/5/2025

Cita recomendada: LÓPEZ-GONZÁLEZ, A., RIÁDIGOS-COUSA, X., GRADAÍLLE-PERNAS, R. y GIL-JAURENA, I. (2025). Educación y ciudadanía: estudio sobre la participación de la infancia y la adolescencia en los municipios de Teo y Getafe. *Educar*, 61(2), 481-496.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2235>>

Resumen

Esta investigación explora la participación ciudadana infantil y adolescente en dos municipios españoles. Se analizan, desde la perspectiva de 34 niñas, niños y adolescentes miembros de la Comisión de Participación de Infancia y Adolescencia, en Getafe (Madrid), y del Foro de Participación Infantil y Adolescente, en Teo (Galicia), cuáles son los significados que dan a la participación, los aprendizajes que obtienen y las propuestas que realizan para mejorar la participación infantil y adolescente. Se utiliza un enfoque cualitativo a través de cinco grupos de discusión. Los resultados muestran qué significados dan a la participación; cómo identifican diversos aprendizajes adquiridos —organizados en competencias sociopersonales y democráticas, además de contenidos sobre las temáticas abordadas en los órganos municipales de participación—, y de qué modo elaboran, desde sus experiencias, propuestas para mejorar la visibilidad y la implicación ciudadana de niñas, niños y adolescentes en sus municipios, que pasan por el cambio de la mirada adultocéntrica hacia la infancia y el aumento del protagonismo de los espacios de participación. Las conclusiones enfatizan las capacidades, los aprendizajes ciudadanos adquiridos y el sentido de agencia que consiguen los jóvenes en los órganos de participación.

Palabras clave: participación; infancia; educación ciudadana; educación política; pedagogía social; derechos del niño

Resum. *Educació i ciutadania: estudi sobre la participació de la infància i l'adolescència als municipis de Teo i Getafe*

Aquesta investigació explora la participació ciutadana infantil i adolescent a dos municipis espanyols. S'hi analitzen, des de la perspectiva de 34 nenes, nens i adolescents membres de la Comissió de Participació d'Infància i Adolescència, a Getafe (Comunitat de Madrid), i del Fòrum de Participació Infantil i Adolescent, a Teo (Galícia), quins són els significats que donen a la participació, els aprenentatges que obtenen i les propostes que fan per millorar la participació infantil i adolescent. S'hi utilitza un enfocament qualitatiu a través de cinc grups de discussió. Els resultats mostren quins significats donen a la participació; com identifiquen diversos aprenentatges adquirits —organitzats en competències sociopersonals i democràtiques, a més de continguts sobre les temàtiques abordades als òrgans municipals de participació—, i de quina manera elaboren, des de les seves experiències, propostes per millorar la visibilitat i la implicació ciutadana de nenes, nens i adolescents als seus municipis, que passen pel canvi de la mirada adultocèntrica vers la infància i l'augment del protagonisme dels espais de participació. Les conclusions emfasitzen les capacitats, els aprenentatges ciutadans adquirits i el sentit d'agència que aconsegueixen els joves als òrgans de participació.

Paraules clau: participació; infància; educació ciutadana; educació política; pedagogia social; drets del nen

Abstract. *Education and citizenship: A study on child and adolescent participation in the municipalities of Teo and Getafe*

This study explores child and adolescent citizen participation in two Spanish municipalities. It analyses the views of 34 children and adolescents involved in the Childhood and Adolescent Participation Commission in Getafe (Community of Madrid) and the Child and Adolescent Participation Forum in Teo (Galicia) to understand what importance they give to participation, what they learn, and the suggestions they propose to improve child and adolescent participation. A qualitative approach is employed, based on five discussion groups. The results show what participation means to the children and adolescents; how they understand the various skills they acquire, categorised into socio-personal and democratic skills and the issues addressed by participation in municipal bodies; and, based on their experiences, their suggestions for improving the visibility and civic involvement of children and adolescents in their municipalities, which are making the transition from adult-centric perspectives towards children and an increase in the prominence of spaces for their involvement. The conclusions highlight the civic skills and learning and sense of agency the children acquire from the participatory bodies.

Keywords: participation; childhood; citizenship education; political education; social pedagogy; children's rights

Sumario

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

1. Introducción

La participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes (NNA) representa una dimensión fundamental del ejercicio democrático y la construcción de una sociedad inclusiva (Romero et al., 2021). La necesidad de incrementar su intervención en la vida política y social como ciudadanía activa y comprometida se reivindica en diferentes informes de organismos internacionales. Atendiendo al carácter socioeducativo de estas reivindicaciones, el presente estudio se centra en la participación de NNA en dos municipios españoles: Getafe, en la Comunidad de Madrid (CM), y Teo, en Galicia. Ambos cuentan con estructuras de participación infantil y adolescente orientadas a la toma de decisiones políticas: la Comisión de Participación de Infancia y Adolescencia (COPIA), en Getafe, y el Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA), en Teo. Estos espacios tienen un potencial pedagógico y formativo de especial interés para la construcción de una cultura democrática y ciudadana, orientada hacia la adquisición de competencias sociales, personales y democráticas (Cano-Hila et al., 2021; Crespo, 2022).

De acuerdo con las epistemologías emergentes de investigación con las infancias, orientadas a la generación de conocimiento en base a las perspectivas, las experiencias, los conocimientos y las narrativas de los propios NNA (Purdy y Spears, 2020; Rodríguez-Castrillón y Amador-Baquiro, 2023), en esta investigación se fijaron tres objetivos:

1. Analizar los significados de NNA sobre su participación en los órganos de ámbito municipal.
2. Identificar los aprendizajes derivados de su experiencia en los órganos de participación.
3. Proponer estrategias basadas en sus vivencias y percepciones para mejorar la participación ciudadana infantoadolescente.

1.1. La participación ciudadana de la infancia y la adolescencia

Adentrarse en la participación ciudadana de las infancias y las adolescencias supone un acto de justicia e inclusión social. Se trata de considerar a NNA como ciudadanía del presente, con plenos derechos y con capacidades para actuar de manera activa en los procesos de toma de decisiones para transformar sus contextos cotidianos (Liebel, 2021; McMellon y Tisdall, 2020; Romero et al., 2021). En este caso, las ciudades municipio son el marco de referencia donde NNA deben materializar y reivindicar su participación.

El proyecto *La ciudad de los niños*, de Francesco Tonucci, coloca a NNA en el centro de la política y la planificación municipal mediante su participación (Riádigos y Gradañlle, 2023). La iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia, de UNICEF (2020), se orienta en la misma dirección, al entender la participación ciudadana como un proceso en el que NNA ejercen este derecho a través de la interacción con otras personas de su entorno, tratando temas que

afectan a sus condiciones de vida en los planos individual y colectivo. Va más allá de la condición de derecho, al resultar una fuente de desarrollo personal y educativo que fomenta la autoprotección y la resiliencia. Por su parte, el principio número 8 de la *Carta de Ciudades Educadoras* (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020) recoge la responsabilidad de los gobiernos locales de (in)formar en la participación desde las infancias, así como el derecho de NNA a intervenir en la gestión y el avance de la vida comunitaria en igualdad de condiciones respecto a las personas adultas, lo cual compromete a los gobiernos locales a facilitar los canales y las herramientas oportunas.

La participación ciudadana infantoadolescente implica el ejercicio democrático de un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 (Espinosa et al., 2020), además de repensar las relaciones entre las personas adultas y NNA, así como el papel de las infancias y las adolescencias en las sociedades actuales (Tonucci, 2018). Este cambio de paradigma permite que NNA se apropien de las ciudades, tomen parte en todo aquello que les concierne, les interesa y les preocupa, para generar los aprendizajes y las transformaciones requeridas, a fin de lograr sociedades más inclusivas y democráticas.

1.2. Educación ciudadana y participación infantil y adolescente

Para alimentar una cultura democrática en la infancia y la adolescencia, se requiere la promoción de una participación ciudadana que genere experiencias de aprendizaje en asuntos sociales y políticos (Cano-Hila et al., 2021), como también que incida en la adquisición de competencias sociopersonales y democráticas que abarquen desde habilidades comunicativas —como la escucha o el diálogo— hasta la construcción colectiva de una acción política, común y responsable junto a otras personas, grupos o comunidades (Sabariego et al., 2021). Estas competencias se componen de aprendizajes basados en valores, actitudes y conocimientos que permiten llevar a cabo procesos de análisis, cuestionamiento y responsabilidad para la elección de propuestas consensuadas (Cano-Hila et al., 2021).

La participación ciudadana de NNA cuenta con un potencial pedagógico y democrático que favorece procesos de emancipación a través de la acción reflexiva, crítica y transformadora de sus realidades (Crespo, 2022; Morales y Magistris, 2019), promoviendo una participación auténtica, significativa y protagónica (Hart, 1993), donde NNA se reconozcan como parte de una colectividad (Vélez et al., 2022). De lo contrario, se incentivará el desinterés futuro por la participación ciudadana. Para prevenir este efecto, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que resulten de experiencias de consejos, foros y comisiones de participación, así como de otros escenarios no institucionales impulsados desde movimientos sociales o asociativos de la infancia y la adolescencia.

Aprender a ser ciudadana y ciudadano es un proceso de construcción que se desarrolla desde edades tempranas y que promueve la adquisición de una

autonomía progresiva mediante la relación con otras personas de grupos y colectividades que persiguen fines comunes (Ruiz, 2019). En otras palabras, aprender a participar es un proceso que se logra participando, puesto que las experiencias participativas fomentan una ciudadanía informada *en y con* derechos y obligaciones (Cano-Hila et al., 2021).

1.3. Los órganos de participación infantil y adolescente

La participación de la infancia en órganos y procesos acontece principalmente a partir del año 2010 en España (Novella y Sabariego, 2020; López-González y Gil-Jaurena, 2024). Los órganos municipales se postulan como estructuras que canalizan la participación infantoadolescente en la toma de decisiones políticas (Augsberger et al., 2024; Corrales-Soto et al., 2022; Munyede et al., 2021), unas estructuras que requieren garantías para su funcionamiento por parte de los gobiernos locales, como, por ejemplo, en el caso de presupuestos específicos, espacios, recursos y equipos profesionales que contribuyan a dinamizarlos, adecuando las propuestas sociales y/o políticas acordadas en los plenos municipales (UNICEF, 2018).

Diferentes investigaciones señalan que estos órganos son medios de formación para la ciudadanía, donde NNA aprenden y ejercen una serie de capacidades cívicas y participativas (Agud y Llena, 2018; Romero et al., 2021; Trilla y Novella, 2011). En cambio, otras investigaciones indican que los consejos se perciben como órganos elitistas y no representativos que, en lugar de propiciar oportunidades para fomentar el poder político de NNA, pueden funcionar como estrategias de control social que domesticar y canalizan el desacuerdo (Taft y Gordon, 2013). Ante estas discrepancias, el presente estudio pretende contribuir a investigar en este campo analizando las estructuras municipales específicas de participación infantil y adolescente en dos territorios: Getafe (Madrid) y Teo (Galicia). El interés por estos casos reside en su trayectoria para impulsar la intervención de dichos colectivos a nivel local; un interés acentuado por la colaboración de los autores en investigaciones¹ interuniversitarias en torno a la participación de NNA desde enfoques educativos, emancipatorios y sociocríticos.

Getafe se considera una de las ciudades más pobladas e industrializadas del área metropolitana madrileña, pues cuenta con 183.219 habitantes, siendo la población infantil y adolescente (de 0 a 17 años) de 33.973 habitantes, lo que representa el 18,54% del total (un 50,18% de mujeres y un 49,82% de hombres). Su trayectoria en participación infantil y adolescente se vincula a dos redes de ámbito intermunicipal: la Red de Infancia y Adolescencia, destinada a la promoción de los derechos de las infancias y adolescencias, y la Red Estatal de Ciudades Educadoras, orientada a la educación ciudadana mediante la

1. *Infancia y participación: Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza* (RTI2018-098821-B-I00) y *Educación y conciliación para la equidad: Análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia* (RTI2018-094764-B-I00).

transformación de las ciudades. La articulación de la participación de NNA se regula desde el Reglamento Orgánico de Participación Ciudadana (BOCM, 2017), que recoge la organización y la regulación de la COPIA como principal estructura participativa para NNA (de 9 a 16 años) en Getafe, que se reúne quincenalmente y en la que intervienen alrededor de 25 NNA.

Teo se caracteriza por la condición territorial semirural y una evolución demográfica positiva. En 2022 contaba con 18.918 habitantes, de los cuales 3.232 (un 17,08%) tenían entre 0 y 17 años (un 49,72% de mujeres y un 50,28% de hombres). Su trayectoria en materia de participación infantil y adolescente se vincula a la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia, de UNICEF España, desde 2018. El Reglamento del Consejo Local de Infancia y Adolescencia (CLIA) es la piedra angular que orienta la participación de NNA en el municipio. En él se establece la propuesta de reglamento del Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA): lugar de procedencia de NNA, método de elección y funciones a desempeñar. El FoPIA lo constituyen un máximo de 26 NNA entre 11 y 17 años que se reúnen mensualmente en el salón de plenos municipal.

2. Método

Este estudio utiliza un enfoque cualitativo de investigación. Los objetivos se vinculan con las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué significados atribuyen NNA a la participación ciudadana en base a sus experiencias vividas?
- ¿Cuáles son los aprendizajes de NNA al participar a través de la COPIA y el FoPIA?
- ¿Qué propuestas identifican NNA para mejorar el derecho a la participación en sus municipios de referencia (Getafe y Teo)?

2.1. Recogida de información

La investigación se desarrolló a través de grupos de discusión, entre 2021 y 2023, conforme a los principios éticos de respeto, dignidad, voluntad y protección de la información facilitada (Graham et al., 2013). Esta técnica permite la recogida de información discursiva de los componentes de un colectivo en un entorno controlado (Barbour, 2013). Se pretende radiografiar desde la óptica grupal la participación de la infancia y la adolescencia a través de los órganos locales en base a sus percepciones e identificar propuestas que fortalezcan su participación ciudadana municipal.

Se ha seguido la propuesta de Novella et al. (2021), centrada en dos bloques adaptados a los grupos:

1. *Infancia y participación*. Se formulan estas preguntas como ejemplo: ¿qué significa para vosotros/as participar y qué os aporta personalmente?, ¿cómo

dais la opinión y cómo tomáis esas decisiones?, ¿qué habéis aprendido en este espacio?, ¿qué opináis sobre la participación de NNA en el consejo?

2. *Nuevas formas de participación*. Mediante preguntas como: ¿qué cosas podríamos hacer para mejorar la participación infantil?, ¿qué acciones os gustaría desarrollar si continuáis?, ¿creéis que este sitio (COPIA/FoPIA) ha llegado a todos los lugares para que todas las NNA puedan participar?

Se desarrollaron cinco grupos de discusión de entre 25 y 45 minutos de duración (tabla 1), en los que participaron 34 NNA (un 70,6% de niñas). En Getafe se planificaron con la colaboración de la coordinadora de la COPIA, quien participaba en el Grupo Motor de la CM del proyecto *Infancia y participación*. Se realizaron tres grupos de discusión de forma simultánea en el Centro Cívico Sector 3, espacio cotidiano donde se desarrollan las reuniones quincenales de la COPIA. En Teo los grupos de discusión se realizaron en dos sesiones mensuales del FoPIA en el salón de plenos municipal, al ser su espacio de trabajo habitual y donde tienen lugar las sesiones del CLIA. En ambos contextos, se grabaron con el consentimiento informado de NNA para su posterior transcripción, análisis e interpretación con fines científico-académicos.

Tabla 1. Grupos de discusión

Municipio	Estructura de participación	Participantes	Codificación	Rango etario
Getafe	Comisión de Participación Infantil y Adolescente (COPIA)	9 (6 niñas y 3 niños)	GDG1	8-12
		8 (6 niñas y 2 niños)	GDG2	9-15
		8 (5 niñas y 3 niños)	GDG3	9-15
Teo	Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA)	4 (3 niñas y 1 niño)	GDT4	11-14
		5 (4 niñas y 1 no específica género)	GDT5	11-13

Fuente: elaboración propia.

2.2. Análisis de información

Se utilizó el método teórico-metodológico del análisis del discurso (González-Domínguez y Maruri, 2022), considerado una metodología cualitativa orientada a entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor (Taylor y Bodgan, 1994). Se utilizó la técnica de análisis de contenido por su idoneidad para responder a los objetivos del estudio y contrastar las percepciones de NNA de las dos estructuras de participación (COPIA y FoPIA). Se elaboraron inferencias relativas a las áreas temáticas que surgieron del instrumento de recogida de información y se creó un sistema de categorías (tabla 2) con la generación de patrones de significado que además respondían a los objetivos de la investigación (Jorrín-Abellán et al., 2021). Para facilitar el proceso se recurrió al software Atlas.ti versión 24.

Tabla 2. Sistema de categorías

Categorías	Definición
Significados sobre participación	Representación y denominaciones de la participación ciudadana con enfoque de derechos, desde la experiencia y el ejercicio democrático.
Aprendizajes	Competencias sociopersonales, democráticas y participativas que se adquieren a través del ejercicio de la ciudadanía.
Propuestas de mejora	Estrategias e iniciativas transversales que inciden en la visibilidad, en la organización, en la coordinación y en el impacto de la participación de NNA en el municipio.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

Los resultados se organizan en tres bloques que corresponden a las categorías del análisis cualitativo recogidas en la tabla 2.

3.1. Significados sobre participación

Las percepciones que NNA atribuyen al concepto de participación desde sus experiencias muestran la asociación entre la *participación* y la *expresión de su opinión*: «las niñas puedan dar su opinión y cambiar las cosas» (GDG3); «qué quieres, qué necesitas y después ya se verá qué se puede hacer y qué no se puede hacer; por lo menos, decir un poco lo que quieres (GDT4)»²; «porque puede haber niños que dan opiniones muy buenas y no se las tiene en cuenta» (GDG3).

No obstante, se encuentran diferencias en cada municipio. En Teo se recogen percepciones sobre el sentimiento de *ser y sentirse parte* de aquello que hacen: «a mí me encanta la parte de todas las reuniones que hacer y las actividades, como que nos tomen en serio, que seamos uno más, que nos escuchen y que podamos hablar» (GDT4); «nos hacen sentir importantes porque nos toman en serio» (GDT4). Mientras que en Getafe se ahonda en la *representación social que tienen las infancias*: «a veces es por ser un niño y no lo toman en cuenta porque no piensan que puedas tener una buena opinión» (GDG2); «yo creo que solo piensan que tenemos que estudiar, estudiar y estudiar» (GDG5). Estas percepciones identifican el *poder adultocéntrico* y son observadas en ambos municipios: «porque no todo lo tienen que decir los adultos, también tenemos que dar nuestra opinión los niños» (GDG3); «los adultos están tomando decisiones por nosotros y muchas veces sin preguntarnos por nuestra opinión» (GDT4).

Las NNA expresan que la participación tiene la finalidad de generar una *incidencia y un cambio social*: «[cambiar] el mundo entero con todas las opiniones que estamos aquí, o sea, no es un cambio rápido y repentino, pero sí es un cambio que poco a poco se va notando» (GDG3):

2. Para facilitar la lectura y la comprensión del texto, se traducen al español los fragmentos en gallego de NNA de Teo.

Voy a hacer todo lo que esté en mi mano para poder influir en ella de la manera que me gustaría, y después cada uno que lo haga a su manera y que dé su opinión, yo voy a dar la mía. Creo que es importante que cada uno, en las cosas que realmente le importan, intente poner su grano de arena. (GDT4)

Pese a ello, en Getafe identifican que no todas las NNA tienen la misma igualdad de oportunidades para participar social y políticamente: «es un tema más serio y hay palabras más específicas que los niños no pueden llegar a entender» (GDG3); «no todo el mundo tiene oportunidades para expresarse tan libremente, pero deberíamos [...] no les dejan o no les dan la oportunidad. Si le dan la oportunidad se la quitan, se lo prohíben por alguna razón» (GDG2).

3.2. Aprendizajes de NNA en los órganos de participación

En ambos municipios se expresa la adquisición de *competencias sociales y personales*. Mencionan valores y actitudes relacionados con la convivencia, la igualdad o la colaboración con otras personas: «todos colaboramos, colaboración, compañerismo y no sé qué más... Vamos, que todos opinan, todos son iguales. No hay nadie superior a nadie» (GDG2); «tener más confianza con otras personas» (GDG3); «conocer la opinión de otra gente sobre los mismos temas que tú y saber escucharla y saber adaptarla a la tuya para hacer algo en común, aunque al final no siempre pienses lo mismo» (GDT4); «todas las opiniones son respetadas» (GDG2). También identifican la adquisición de *habilidades sociales* que obtienen a través de su participación: «hemos aprendido a hablar en público y no tenemos vergüenza» (GDG3); «aprender a trabajar en equipo» (GDT5); «hemos aprendido a dar toda nuestra palabra» (GDG3). Por otro lado, expresan aprendizajes que tienen que ver con *competencias democráticas* relacionadas con injusticias o formas de mejorar el mundo en que viven, el funcionamiento de la Administración pública o su capacidad de agencia como ciudadanía: «me gusta esto de estar aquí y hablar de las cosas que pasan en el mundo que no sabíamos, que no teníamos idea de esto y reconocer los errores que tenemos nosotros, los humanos» (GDT4); «los niños pueden cambiar las cosas, no solo los adultos pueden cambiar las cosas» (GDG3); «realmente se necesita pasar primero por tu ayuntamiento municipal. O sea, que es simplemente el primer paso para cambiar el mundo, es ir a tu ayuntamiento» (GDG3); «te llevas que no todo es malo en la política» (GDG2).

Finalmente, destacan la adquisición de *contenidos sobre las temáticas que abordan* en la COPIA o el FoPIA: «aquí aprendemos lo que está bien y lo que está mal, de todo el planeta, como lo del vandalismo» (GDG1); «estamos aprendiendo un montón de cosas que yo personalmente no tenía ni idea, sobre países, como Mozambique, cómo viven países del tercer mundo. O sobre el medio ambiente» (GDT4); «a base de unos cuestionarios que se hicieron y de los datos que se recogieron (sobre el tiempo libre), hicimos trabajos para expresar esos datos de forma científica» (GDT5).

El primer año fue seguridad viaria y después acoso escolar. Cada año se escoge un derecho infantil que vamos a tratar en profundidad. Hacemos propuestas en función de esto, pero no todas son de esto, y después las que vemos que mejor se adaptan. (GDT4)

En cambio, perciben una *desvalorización de sus opiniones desde posiciones adultocéntricas* que pueden condicionar su futura participación ciudadana: «tenemos que esperar a que seamos adultos para poder explicar cómo nos sentimos en todo. Es como si nos estuviesen invisibilizando o no nos dejaran hacer cosas» (GDT4); «los adultos no van a saber, por mucho que se esfuerzan, lo que queremos nosotros» (GDT4). Pero también encuentran su *capacidad de agencia* para mostrar sus ideas y propuestas orientadas a transformar aquello que desean: «y aquí estamos como que los niños también cuentan y tenemos derecho también a decidir en nuestra opinión» (GDG2):

Es lo que decía antes, o te conformas, que está bien si estás feliz, o lo cambias. O sea, si no te gusta cámbialo porque tienes muchísimas oportunidades de cambiarlo. Yo creo que es eso. Además, así estás más en el «ajo». (GDT4)

3.3. Propuestas de NNA para mejorar la participación

Desde Teo, NNA plantean propuestas que se alinean con la necesidad del *cambio de miradas y la dependencia adulta* para desarrollar sus acciones: «a veces, por mucho que se nos tome en serio con lo del CLIA, no se nos toma tan en serio como se nos debería tomar» (GDT4); «sí, creo que tenemos demasiado en cuenta a los adultos para las cosas que hacemos. Por ello, algo que no me gusta es que ahora vamos a meter profesorado en el CLIA» (GDT4). La *presencialidad e interacción* entre los miembros del órgano son elementos destacados frente a la modalidad virtual impuesta por la pandemia: «que cambien esto del protocolo para que nos podamos reunir en formato presencial, porque telemático es muy agobiante, entre que habla uno, habla el otro, la conexión...» (GDT4).

En Getafe aluden al fomento de la *capacidad diagnóstica* para analizar sus realidades y los asuntos que les preocupan: «ir a un lugar para dar un paseo, ver su contaminación y lo que hace el ser humano allí. La transformación, por ejemplo, los caminos, los puentes. Lo que hacemos que fastidia el medio ambiente» (GDG1); «ir a los parques para ver cómo están, si podemos arreglar o mejorar algo. Y hacer las cosas accesibles para todo el mundo» (GDG1); «en el parque de Peter Pan lo máximo donde se pueden subir los minusválidos es en la ruleta, es lo único que está lo suficientemente bajo para que puedan pasar» (GDG1). Cabe señalar la siguiente aportación respecto a la ciudad: «hay mucha gente que cree que la ciudad no es nada. Simplemente un lugar que te da una casa. Pero también hay otras cosas que hay que respetar. Por ejemplo, el trabajo de los obreros, los parques...» (GDG1). En este sentido, hay quien reconoce la importancia de «coger ideas del pasado, cosas que hay en el pasado que no hay ahora, e intentar implementarlas para mejorar la ciudad» (GDG1).

Además, mencionan la importancia de la *interlocución con el Ayuntamiento* para transmitir sus preocupaciones y posibles soluciones: «también decírselo al Ayuntamiento» (GDG2); «pues decírselo la próxima vez que vayamos junto a la alcaldesa, y que lo arreglen antes de que uno por accidente se quede ahí para toda la vida» (GDG2). Consideran que *diversificar los espacios de participación, los tiempos* para reunirse en ellos y *ampliar la edad* para participar son estrategias que estimularían la intervención infantil y adolescente: «en vez de hacerlo solo en el sector 3, que se haga en todos los barrios de Getafe» (GDG3); «que haya distintos horarios para distintos niños, porque hay niños que pueden ir unos días y otros que no» (GDG3); «también, en vez de solo infantil, pues que vengan más adolescentes» (GDG3); «pues hacerlo en los coles. Como en extraescolares, al igual que hay baloncesto, pues que también haya comisiones» (GDG3); «eso, no hacer más horas en cada sesión, sino hacer más sesiones» (GDG2); «hay que hablar con el Ayuntamiento porque en nuestro foro tenemos hasta los 17 años, y teníamos que conseguir hasta los 18» (GDT4).

Por último, en ambos municipios, NNA reivindicaron tener *mayor protagonismo* para mejorar la visión de los órganos participativos: «me gustaría que se diera a conocer como una visión más positiva de lo que hacemos» (GDT4). Destacan que sean ellas y ellos quienes diseñen y planifiquen la difusión de lo que hacen desde las estructuras participativas: «difundirlo más. Por ejemplo, poner carteles en Getafe de la comisión de participación de infantil y adolescencia» (GDG3); «que la gente se entere de lo que hacemos aquí, y si le gusta, que venga» (GDG3); «nosotros hicimos una presentación sobre el Prestige y la gente se enteró» (GDT2); «queremos dar a conocer otro modo y otros aspectos en escuelas e institutos lo que estamos haciendo. Que sean más divertidas y que las niñas y los niños puedan ver que no es aburrido como piensan» (GDT4).

Hay gente que lo conoce. A lo mejor no viene porque dice «no, pero es que esto es un juego, esto no llegará a ningún sitio, son niños» o «esto es un aburrimiento porque para la edad que tengo no voy a ir a jugar». (GDG3)

[...] organizar excursiones con el FoPIA, juegos para aprender cómo va esto del FoPIA. Para que los niños y las niñas no digan que es aburrido, que es otra tarea más. Es una diversión que nos gusta con todo lo que hacemos para cambiar cosas. (GDT4)

4. Discusión y conclusiones

Con el fin de garantizar el ejercicio de los derechos y las libertades fundamentales reconocidos a todas las personas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en igualdad de condiciones, la CDN reconoce a NNA como sujetos de pleno derecho. Esto comporta la legitimidad de participar en todas las dimensiones de la comunidad, convirtiéndose en un «efecto dominó» para la garantía de otros derechos, como ser escuchado (Novella et al., 2022) y poder expresar libremente —desde la tolerancia y el respeto— sus opiniones,

sin la necesidad de que medien en el proceso de toma de decisiones otros interlocutores, en su mayoría personas adultas.

A la vista de los resultados, el significado que NNA de la COPIA y del FoPIA atribuyen al derecho de participación se asocia —y se limita— al hecho de poder expresar sus opiniones, pues consideran que sus voces apenas son escuchadas para transformar sus propias realidades. Demandan un mayor protagonismo porque entienden la participación como un proceso colectivo y educativo (Cano-Hila et al., 2021; Vélez et al., 2022), una circunstancia que condiciona el sentimiento de identidad —de *ser y sentirse* parte— respecto a la comunidad que integran. Así lo demuestran cuando se reafirman en la importancia de que se les tenga en cuenta, como sucede en el FoPIA de Teo; mientras que los participantes en la COPIA de Getafe perciben un rol protagónico más adultocéntrico. Estas limitaciones y la falta de oportunidades para participar a nivel municipal dificultan la comprensión de la realidad social desde una lectura integral, holística, plural e intergeneracional. Crear espacios que permitan construir propuestas y vivencias ciudadanas verdaderamente transformadoras resulta clave para impulsar la participación infantil y adolescente (Gómez et al., 2020).

Por ello, la participación de NNA no solo puede comprenderse como un derecho, ya que comporta un ejercicio de democracia que posibilita la implicación del colectivo infantoadolescente en los procesos de transformación de las realidades cotidianas (Liebel, 2021; McMellon y Tisdall, 2020; Romero et al., 2021); unos procesos de toma de decisiones —plurales y colegiadas— que integran las visiones de toda la comunidad. Estas acciones trascienden el propio derecho a participar, generando experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo personal y colectivo (Mundaca y Flores, 2014).

Con el desafío de cimentar una ciudadanía democrática basada en la igualdad de oportunidades para todas las personas, la participación ha de constituir —en sí misma— una experiencia educativa (Martínez et al., 2023), ya que comporta enseñanzas y aprendizajes centrados en el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía personal, la interacción con el grupo de iguales, la comunidad y/o el entorno, la resiliencia, la capacidad de gestionar problemáticas, la toma de decisiones y la convivencia, así como el respeto a la diversidad y la pluralidad. En definitiva, una experiencia pedagógica que permite (re)conocer los derechos y las obligaciones de todas las personas desde una perspectiva cívica, adquirir las competencias necesarias para adoptar decisiones conjuntas en aras de mejorar las realidades en las que circunscriben sus cotidianidades, además de formar a NNA como ciudadanos críticos, activos y comprometidos (Bär et al., 2023).

Para ello podrían identificarse propuestas para mejorar la participación de NNA a nivel municipal, entre las que destaca la necesidad de articular directrices específicas que permitan implicarles en todos los procesos de toma de decisiones, involucrándoles en las diferentes fases (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) de las iniciativas que más les conciernen y/o que impactan en sus vidas (Gaitán y Liebel, 2011), con el fin de desarrollar el

sentido de responsabilidad e implicación activa por medio del trabajo en equipo, del conocimiento de sus realidades, de las oportunidades —y las limitaciones— que ofrecen sus entornos para impulsar procesos de emancipación y otorgarles *capacidad y sentido de agencia* (Morales y Magistris, 2019; Pávez-Soto y Sepúlveda, 2019) y no singularizarse como meros receptores de acciones previamente diseñadas por las personas adultas.

Además, es necesario considerar el firme compromiso de los responsables políticos —como garantes del ejercicio de los derechos de la ciudadanía—, con el propósito de facilitar recursos (económicos, humanos e infraestructurales) que estimulen la participación de NNA de manera sostenida en el tiempo, y no como acciones simbólicas mediatizadas por el interés de las personas adultas (Shier, 2010). De igual modo, el personal técnico municipal se configura como otro actor clave, pues —desde una perspectiva educativa y social— debería acompañar, asesorar y ayudar a dinamizar las diferentes iniciativas de participación infantoadolescente. También se deberían facilitar espacios que sientan como propios en la comunidad (Novella et al., 2023), impulsando canales y estrategias de comunicación para que NNA conozcan las oportunidades que ofrecen este tipo de estructuras participativas en sus territorios (Riádigos y Gradañlle, 2023), animándolos a ejercer sus derechos y desarrollar proyectos propios que promuevan los cambios que la infancia y la adolescencia demandan en la sociedad actual (Crowley et al., 2021).

En este sentido, se evidencian futuras líneas de investigación que permitirían intensificar el mapa de la participación ciudadana infantil y adolescente a nivel municipal. De un lado, se podría ampliar el estudio a otros territorios que también investigaran esta temática, incorporando otras figuras que aportaran nuevas perspectivas, como responsables políticos, personal técnico municipal y profesionales de la educación. Por otro, es preciso avanzar en la inclusión de NNA como coinvestigadoras y coinvestigadores de su propia realidad, lo que constituye una de las limitaciones de este estudio; de ahí la necesidad de profundizar en la comprensión y en la perspectiva de sus experiencias desde una visión crítica y emancipadora que se distancie de las estructuras adultocéntricas (Crespo, 2022; Rodríguez-Castrillón y Amador-Baquiroy, 2023).

Referencias bibliográficas

- AGUD, I. y LLENA, A. (2018). Implicaciones educativas y transformativas de los consejos de infancia y adolescencia de ámbito local. En A. LLENA y A. NOVELLA (coords.), *Impulsar la participación infantil: Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 197-210). Graó.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. AICE. <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf>
- AUGSBERGER A., COLLINS, M. E. y HOWARD, R. (2024). The global context of youth engagement: A scoping review of youth councils in municipal government. *Children and Youth Services Review*, 156, 107349. <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107349>>

- BÄR, B., ESCOFET, A. y PAYÁ, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: Ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96893>>
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID (BOCM) (2017, 16 de noviembre). *Reglamento Orgánico de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Getafe*. <https://sede.getafe.es/portalGetafe/sede/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_12532_1.pdf>
- CANO-HILA, A. B., POSE, H. y GIL-JAURENA, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 38, 77-88.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.05>
- CORRALES-SOTO, R., MORALES-VILLALÓN, C. y RIVADENEIRA-VALENZUELA, J. (2022). Participation and citizenship: The voice of adolescent members of the Community Council for Children of the city of Iquique. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 284-309.
<<https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2801>>
- CRESPO, F. (2022). Educación ambiental y participación infantil: Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 15-27.
<<https://doi.org/10.5209/soci.80529>>
- CROWLEY, A., LARKINS, C. y PINTO, L. (2021). *Listen – Act – Change: Council of Europe Handbook on children's participation. For professionals working for and with children*. Council of Europe. <<https://bit.ly/3DAaqTC>>
- ESPINOSA, M. A., MARTÍNEZ, A. y GARCÍA-PÉREZ, R. (2020). La educación para el desarrollo y los derechos de la infancia: El papel de las agencias internacionales y el impacto de la formación en la transformación de los contextos. *Educar*, 56(2), 297-314.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1086>>
- GAITÁN, L. y LIEBEL, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- GÓMEZ, N. M., CASTRO, A., ACERO, M. y PRIETO, W. (2020). La participación infantil como estrategia social para la transformación comunitaria en el municipio de Soacha. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 4(1).
<<https://doi.org/10.37956/jbes.v4i1.41>>
- GONZÁLEZ-DOMÍNGUEZ, C. y MARURI, A. (2022). Estructura discursiva y análisis del discurso: Una aproximación foucaultiana. *Revista Stultifera*, 5(1), 105-127.
<<https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2022.v5n1-06>>
- GRAHAM, A., POWELL, M., TAYLOR, N., ANDERSON, D. y FITZGERALD, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Research Center UNICEF-Innocenti.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. *Innocenti Essay no. 4*. International Child Development Centre.
- JORRÍN-ABELLÁN, I., FONTANA, M. y RUBIA, B. (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.
- LIEBEL, M. (2021). Ciudades de los niños: De la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 38, 89-98.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.06>

- LÓPEZ-GONZÁLEZ, A. y GIL-JAURENA, I. (2024). Inclusión de las infancias en la participación democrática y local en la Comunidad de Madrid: Una perspectiva de técnicos y políticos municipales. *Sociedad e Infancias*, 8(1), 138-151.
<<https://doi.org/10.5209/soci.94538>>
- MARTÍNEZ, M., ESTEBAN, M. y ORAISÓN, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón*, 75(2), 11-25.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507>>
- McMELLON, C. y TISDALL, E. K. M. (2020). Children and Young People's Participation Rights: Looking Backwards and Moving Forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157-182.
<<https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>>
- MORALES, S. y MAGISTRIS, G. (2019) (Coord.). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote.
- MUNDACA, R. y FLORES, C. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: La experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. *Temas de Educación*, 20(1), 123.
<<https://doi.org/10.15443/tde531>>
- MUNYEDE, P., MAZAMBANI, D. y MAJA, J. (2021). Enhancing youth participation in local governance: An assessment of urban and rural junior councils in Zimbabwe. *Commonwealth Journal of Local Governance*, 24, 124-135.
<<https://doi.org/10.5130/cjlg.vi24.7734>>
- NOVELLA, A., CRESPO, F., CANO-HILA, A. y ESTEBAN, M. (2021). *¡Hablemos de participación!: El grupo de discusión con niñas, niños y adolescentes*. Figshare.
<<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14547378>>
- NOVELLA, A., ROMERO-PÉREZ, C., BARBA-NÚÑEZ, M. y QUIRÓS, A. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 75(2), 105-121.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430>>
- NOVELLA, A. y SABARIEGO, M. (eds.) (2020). *Infancia y participación: Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de resultados*. Dipòsit Digital. Universitat de Barcelona.
<<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>>
- NOVELLA, A., SABARIEGO, M., ESTEBAN, M., CRESPO, F. y CANO-HILA, A. (2022). *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local: Pilares que facilitan la participación*. UNICEF-España.
- PÁVEZ-SOTO, I. y SEPÚLVEDA, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
<<https://doi.org/10.5209/soci.63243>>
- PURDY, N. y SPEARS, B. (2020). Co-participatory approaches to research with children and young people. *Pastoral Care in Education*, 38(3), 187-190.
<<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788816>>
- RIÁDIGOS, X. y GRADALLE, R. (2023). The forum for the participation of children and teenagers in Teo: A socio-educational context that enables children's right to participation. *Children and Youth Services Review*, 153, 107-112.
<<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107112>>
- RODRÍGUEZ-CASTRILLÓN, C. M. y AMADOR-BAQUIRO, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: Una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-32.
<<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5514>>

- ROMERO, C., QUIRÓS, A. y BUXARRAIS, M. R. (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 38, 21-32.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.01>
- RUIZ, S. (2019). Infancia, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2), 61-80.
<<https://doi.org/10.15359/rldh.30-2.3>>
- SABARIEGO, M., IZQUIERDO-MONTERO, A., RUIZ, A. y NOGUERA, E. (2021). Validación por expertos del cuestionario «Infancia y participación». *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 38, 36-46.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.02>
- SHIER, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. CESESMA.
- TAFT, J. K. y GORDON, H. R. (2013). Youth activists, youth councils, and constrained democracy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 87-100.
<<https://doi.org/10.1177/1746197913475765>>
- TAYLOR, S. J. y BODGAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- TONUCCI, F. (2018). Poner a los niños en la política significa hacer una buena política. En A. LLENA y A. NOVELLA (coords.), *Impulsar la participación infantil: Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 19-32). Graó.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía: Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. <<http://hdl.handle.net/11162/92218>>
- UNICEF (2018). *Apuntes para la participación infantil y adolescente en el ámbito local*. UNICEF. <<https://ciudadesamigas.org/documentos/guia-participacion-infantil/>>
- (2020). *Ciudades Amigas de la Infancia*. <<https://ciudadesamigas.org/municipioamigo-infancia/participacion-infantil/>>
- VÉLEZ, G., ROMERO, J. R. y BAYONA, S. (2022). Claves teórico-prácticas para fortalecer la participación de niños y niñas: Aprendizajes desde la IAP. *Infancias Imágenes*, 21(2), 156-165.
<<https://doi.org/10.14483/16579089.20805>>

Bibliotecas escolares en centros de Educación Infantil y Primaria: contribuciones para promover una educación literaria

Susana Sánchez Rodríguez

Elena Luque Cerpa

Paula Rivera Jurado

Universidad de Cádiz. España.

 0000-0003-3907-3795; susana.sanchez@uca.es

 0009-0009-1828-0577; elena.luquecerpa@alum.uca.es

 0000-0002-4191-1367; paula.rivera@uca.es



© de las autoras

Recibido: 31/7/2024

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S., LUQUE CERPA, E. Y RIVERA JURADO, P. (2025). Bibliotecas escolares en centros de Educación Infantil y Primaria: contribuciones para promover una educación literaria. *Educar*, 61(2), 497-512.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2244>>

Resumen

Este estudio cualitativo busca comprender la función de las bibliotecas escolares para promover la educación literaria en centros de Educación Infantil y Educación Primaria mediante un análisis instrumental de casos. En el marco del proyecto de I+D+I EDUCALIT (PID2019-105913RB-100/AEI/10.13039/501100011033), se han realizado entrevistas semiestructuradas a 16 docentes de Infantil y Primaria de distintos puntos geográficos de España, en cuyo discurso sobre educación literaria emerge la relevancia de la biblioteca escolar. Las transcripciones de las entrevistas han sido categorizadas y codificadas con el programa de gestión cualitativa de datos QDA Miner. Los resultados caracterizan la formación y las funciones de las personas entrevistadas en relación con la biblioteca escolar de su centro, la organización y las necesidades que detectan, así como el corpus de obras y las prácticas dirigidas a la educación literaria que se realizan. Las conclusiones subrayan la importancia que tiene la biblioteca escolar para promover la educación literaria y apuntan a la necesidad de profesionalizar y aumentar los recursos dirigidos a la organización y a la gestión de un espacio clave para la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: biblioteca escolar; educación literaria; literatura infantil; promoción de la lectura; mediación

Resum. *Biblioteques escolars en centres d'educació infantil i primària: contribucions per promoure una educació literària*

Aquest estudi qualitatiu cerca comprendre la funció de les biblioteques escolars per promoure l'educació literària en centres d'educació infantil i educació primària mitjançant un estudi instrumental de casos. En el marc del projecte d'R+D+I EDUCALIT (PID2019-105913RB-100/AEI/10.13039/501100011033) s'han realitzat entrevistes semiestructurades a 16 docents d'infantil i primària de diferents punts geogràfics d'Espanya. Dels seus discursos sobre educació literària n'emergeix la rellevància de la biblioteca escolar. Les transcripcions de les entrevistes han estat categoritzades i codificades amb el programa de gestió qualitativa de dades QDA Miner. Els resultats caracteritzen la formació i les funcions de les persones entrevistades en relació amb la biblioteca escolar del seu centre, l'organització i les necessitats que detecten, així com el corpus d'obres i les pràctiques dirigides a l'educació literària que s'hi realitzen. Les conclusions subratllen la importància que té la biblioteca escolar per promoure l'educació literària i apunten a la necessitat de professionalitzar i augmentar els recursos dirigits a organitzar i gestionar un espai clau per a la millora de la qualitat educativa.

Paraules clau: biblioteca escolar; educació literària; literatura infantil; promoció de la lectura; mediació

Abstract. *School libraries in early childhood education and primary schools: Contributions to promote literary education*

This study aims to understand the role of school libraries in literary education in early childhood education and primary schools through an instrumental case study. As part of an EDUCALIT R+D+I project (PID2019-105913RB-100/AEI/10.13039/501100011033), semi-structured interviews were conducted with 16 early childhood education and primary school teachers from different geographical locations in Spain. Their views on literary education highlighted the importance of school libraries. The transcripts of the interviews were categorised and coded using the qualitative data management programme QDA Miner. The results categorise the training and roles of the interviewees in relation to the school library at their school, its organisation and the needs they perceive, as well as taking into account the corpus of studies on literary education, and current practices. The conclusions underline the importance of school libraries for literary education and point to the need to professionalise and increase the resources aimed at the organisation and management of this key space for improving educational quality.

Keywords: school library; literary education; children's literature; reading promotion; mediation

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

El paso de una biblioteca depósito a otra articulada en función de quienes la usan y sus necesidades ha representado un avance cualitativo para las bibliotecas escolares en los últimos años (Durban et al., 2012). Esta condición ha fundamentado la concepción de la biblioteca escolar como impulsora de la vida lectora de los centros educativos. La lectura de libros como práctica autónoma de niñas y niños tiene su centro en la biblioteca escolar (Colomer, 2001), de ahí que se insista en que esta es el órgano vital para alimentar el desarrollo y la implementación de planes y proyectos de lectura literaria y documentación en los centros educativos (Centelles, 2006; Pernas, 2009; Piquín, 2010, 2023; Reyes-López, 2015).

La educación literaria no se concibe sin el uso continuado de las bibliotecas escolares y públicas, de manera que hay que otorgarles el protagonismo que merecen (Mata y Villarrubia, 2011). En concreto, en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, las bibliotecas constituyen el espacio principal de la educación literaria (Correro y Real, 2019), esto es, la adquisición de hábitos lectores estables y la formación de lectores competentes (Lomas, 2002) que conecten la experiencia literaria y su experiencia personal (Colomer, 1996) a través de actividades literarias compartidas (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo; Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero). También desde el ámbito normativo, la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, recoge la obligación de que en todo centro escolar público exista una biblioteca escolar, debiendo esta contribuir a fomentar la lectura y a facilitar que el alumnado acceda a la información en todas las áreas del aprendizaje como dinámica imprescindible para participar en la sociedad del conocimiento.

Así, tanto desde el marco legislativo como desde la literatura de investigación, las bibliotecas escolares se presentan, de un lado, como centros de recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de otro lado, como espacios para la dinamización de propuestas de educación literaria encaminados a la consecución de hábitos lectores estables. En esta segunda línea, los trabajos se han diversificado enormemente, facilitando que la investigación en biblioteca escolar se proyecte hacia la descripción de buenas prácticas (Santos-Díaz, 2017), la selección de contenidos, materiales (Chaparro et al., 2022; Selfa et al., 2017), obras de LIJ en función de su calidad (Jiménez, 2022; Jiménez y Mora, 2024) y, particularmente, la definición de la figura docente bibliotecaria y su labor mediadora (Alcaraz, 2020; Fittipaldi y Munita, 2019; Heredia-Sánchez, 2023; Munita, 2018; Munita y Bustamante, 2019).

A partir de este marco de referencia y desde los planteamientos del proyecto de I+D+I EDUCALIT¹, cuyo interés radica en la investigación sobre la enseñanza de la literatura para crear el gusto por la lectura entre escolares de

1. Proyecto I+D+I «Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad» (EDUCALIT), PID2019-105913RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019-2023).

los niveles educativos no universitarios, este estudio busca identificar prácticas, corpus y mediación docente que, desde las bibliotecas escolares de centros educativos de Infantil y Primaria, contribuyen a promover una educación literaria.

La formación de lectoras y lectores literarios en las primeras etapas de la educación obligatoria se inicia con un incipiente desarrollo de los procesos de interpretación y producción de textos literarios. Los agentes que intervienen en este circuito comunicativo-literario son esenciales: en primer lugar, la persona mediadora docente como modelo literario que, desde sus intervenciones, demuestra poseer conocimientos del hecho literario y sabe desplegarlos didácticamente. En segundo lugar, la diversidad de receptoras y receptores, quienes, desde experiencias lectoras muy diferentes, han de ponerse en contacto con las obras mediante una cuidada mediación. Así, la suma de personas lectoras, mediadoras y obras ha de contar con espacios que conviertan la lectura en una experiencia satisfactoria para la educación literaria en las primeras edades. La idea de que para enseñar lectura literaria hay que poner en relación alumnado y obras (Colomer, 2001) no ha de confundirse solo con apropiarse de un espacio para leer, sino que también debe propiciar que este lugar sirva como intercambio de discusiones e interpretaciones y escrituras literarias, en sintonía con los planteamientos competenciales de la literatura en las etapas de Infantil y Primaria, con el concepto de mediación como «puente o enlace entre los libros y los lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos» (Cerrillo et al., 2002, p. 29) y, también, con la concreción del corpus de lecturas para la escuela, que, como ha señalado Núñez (2003), debe estar formado por obras de la literatura infantil y juvenil; por literatura popular, y también por aquellas obras del canon que estén al alcance del alumnado.

De este modo, la biblioteca escolar se configura como un espacio lector vivo (Aguiló et al., 2013), como un foro para la discusión literaria (Chambers, 2015) y para todas aquellas actuaciones que se pueden derivar de hacer de este espacio reflejo de la actividad literaria que en ella se lleve a cabo: «fomentar la lectura libre y autoseleccionada, promover el desarrollo de las respuestas lectoras del alumnado, impulsar la discusión literaria en pequeños grupos, realizar proyectos sobre libros determinados» (Munita, 2016, p. 80). De esta forma, coincidimos con Gómez et al. (2022) en que, en la actividad literaria realizada en bibliotecas escolares para el encuentro entre libros, personas lectoras y mediadoras han de predominar, en la construcción plural de significados, desde actividades como expresar y argumentar puntos de vista hasta reflexionar sobre las experiencias lectoras, pasando por «conjeturar y leer los intersticios, los espacios de lo *no dicho*» (Gómez et al., 2022, p. 128). Todo ello dará forma a experiencias valiosas de educación literaria que complementen los procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter historicista que suelen impregnar el panorama metodológico de la literatura en la mayor parte de la escolaridad obligatoria.

2. Método

Esta investigación, de corte cualitativo, se concreta en un estudio instrumental de casos (Stake, 2007), cuyo objetivo principal es comprender la función de las bibliotecas escolares para la educación literaria desde la visión de docentes de centros de Educación Infantil y Primaria, prestando un interés especial en la formación docente para la mediación, la organización, el corpus de lecturas y las prácticas que se llevan a cabo en ellas.

2.1. Instrumento de recogida de información

La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), que permite comprender los puntos de vista de las personas participantes en relación con el tema investigado (Lázaro-Gutiérrez, 2021). Se ha tomado el guion de entrevista semiestructurada diseñado por el equipo del proyecto de I+D+I EDUCALIT, que está compuesto por 63 preguntas organizadas en 8 dimensiones, partiendo del concepto de entrevista clínica según Núñez y Santamarina (2017, 2020):

- Biografía personal y profesional.
- Concepto y valor de la educación literaria.
- La educación literaria en el ámbito del centro: principios, planificación y experiencias.
- Prácticas de educación literaria: concepciones, saberes y actividades.
- El corpus de lecturas: criterios, obras y autores.
- Educación literaria y valores: el tratamiento del género.
- Educación literaria y valores: el tratamiento de la interculturalidad.
- Cuestiones finales.

2.2. Participantes

Así, dentro del marco del proyecto EDUCALIT, se han realizado entrevistas semiestructuradas a 21 docentes de Educación Infantil y a 19 docentes de Educación Primaria de distintos puntos geográficos de España, como Granada, Ceuta, Melilla, Cádiz y Asturias. Dado el interés de la investigación por la educación literaria desde las bibliotecas escolares, de las entrevistas realizadas se han seleccionado a 16 docentes (6 maestras y maestros de Educación Infantil y 10 maestras y maestros de Educación Primaria), en cuyo discurso el término *biblioteca* concurre de manera muy frecuente. 15 de estas 16 personas son mujeres. Asimismo, aporta valor al estudio que entre las personas entrevistadas se encuentren responsables de la biblioteca escolar y representantes de comisiones de biblioteca (tabla 1). Estas entrevistas han sido realizadas mediante videoconferencia, y su duración ha oscilado entre los 29 y los 140 minutos.

Tabla 1. Descripción de los participantes

Informante	N.º de veces que menciona la palabra biblioteca	Formación académica	Responsable de la biblioteca escolar	Docencia y otros cargos
INF_13EI	65	Magisterio en Educación Infantil y licenciatura en Psicopedagogía.	No	Tutora de Educación Infantil 5 años.
INF_1 EP	62	Magisterio en Educación Primaria y Educación Infantil; máster en TIC Aplicadas a la Educación, y Experto Universitario en Animación a la Lectura.	Sí	Tutor de 5.º de Educación Primaria. Elaboró el Plan Lector. Coordina la revista de LJJ <i>Platero</i> . Ha sido bibliotecario en un centro.
INF_15EI	51	Magisterio en Ciencias.	No	Tutora de Educación Infantil 5 años. Ha coordinado el apoyo de las bibliotecas escolares.
INF_7EP	46	Grado en Educación Primaria y máster en Dirección de Centros Educativos.	Sí	Maestra de inglés en todos los cursos de Educación Infantil y Primaria.
INF_19EP	45	Magisterio en Educación Infantil.	Sí	Maestra de Educación Infantil en el ciclo 0-3.
INF_12EP	39	Magisterio en Educación Especial y Audición y Lenguaje, y licenciatura en Psicopedagogía.	No	Maestra de valores y del Plan Lector en 2.º y 4.º de Educación Primaria, y jefa de estudios (coordina el Plan Lector).
INF_11EP	33	Magisterio en Audición y Lenguaje y en Educación Especial.	No	Maestra de Pedagogía Terapéutica en Educación Infantil y Primaria.
INF_6EP	33	Magisterio en Educación Primaria y Audición y Lenguaje; licenciatura en Psicopedagogía, y Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos.	No	Cotutora de 6.º de Educación Primaria, jefa de estudios (supervisa el Plan Lector y fue coordinadora) y coordinadora del Plan de Convivencia.
INF_21EI	33	Magisterio en Educación Primaria, y licenciatura en Psicopedagogía, en Publicidad y en Psicología.	Forma parte de la comisión	Tutora de 1.º de Educación Primaria y coordinadora de igualdad.
INF_1EI	33	Magisterio en Educación Infantil; licenciatura en Psicopedagogía, y Experto Universitario en Altas Capacidades.	No	Tutora de Educación Infantil 4 años.
INF_4EP	31	Magisterio en Educación Primaria; adaptación al grado y mención en Lengua Asturiana y Literatura, y máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria.	No	Tutora de 1.º de Educación Primaria.

(Continúa en la página siguiente)

Informante	N.º de veces que menciona la palabra biblioteca	Formación académica	Responsable de la biblioteca escolar	
			Docencia y otros cargos	
INF_17EP	31	Magisterio en Educación Preescolar y licenciatura en Psicología.	Forma parte de la comisión	Tutora de 6.º de Educación Primaria y jefa de estudios.
INF_10EI	30	Magisterio en Educación Infantil y licenciatura en Psicopedagogía.	Forma parte de la comisión	Maestra de refuerzo en Educación Infantil y con experiencia en fomento lector. Ha sido coordinadora de igualdad.
INF_9EP	27	Grado en Educación Primaria y Educación Infantil, y mención en Ciencias y Francés.	No	Tutora de 5.º de Educación Primaria.
INF_12EI	27	Magisterio en Educación Infantil y licenciatura en Psicopedagogía.	No	Maestra de Educación Infantil de 0 a 6 años y orientadora.
INF_8EP	23	Grado en Educación Primaria y mención en Matemáticas y Ciencias Experimentales.	No	Tutora de 3.º de Educación Primaria y maestra de matemáticas y francés en todos los cursos de Educación Primaria.

Fuente: elaboración propia.

2.3. Análisis de los datos

Las transcripciones de las 16 entrevistas semiestructuradas han sido analizadas mediante el programa de software de gestión cualitativa de datos QDA Miner. El análisis se ha centrado en aspectos de significado, puesto que las transcripciones de las entrevistas han sido categorizadas y codificadas (Kvale, 2011). Posteriormente, se ha realizado una primera lectura para establecer las categorías y las subcategorías de análisis de datos (Glaser y Strauss, 1967; Hernández-Carrera, 2014). Así, las categorías de análisis que se han establecido son:

1. Formación académica y profesional como docente.
2. La biblioteca escolar.
3. Corpus de lecturas de educación literaria.
4. Prácticas de educación literaria.

En función de los objetivos de este trabajo, se ha optado por prescindir de aquellas subcategorías que pudiesen diversificar el análisis de la educación literaria en bibliotecas escolares y descentralizarlo. Así, en la tabla 2 se recogen las categorías y los códigos de análisis que se les han asociado, así como las subcategorías a las que se ha circunscrito el análisis.

Tabla 2. Categorías, códigos y subcategorías de análisis

Categorías	Códigos	Subcategorías
1. Formación académica y profesional como docente.	F.BE	Formación en bibliotecas escolares.
	F.EDL	Formación en educación literaria y en fomento de la lectura.
	BE.R	Responsable de la biblioteca escolar.
2. La biblioteca escolar.	BE.O	Organización de la biblioteca escolar.
	BE.DS	Dificultades y sugerencias para la biblioteca escolar.
3. Corpus de lecturas de educación literaria.	C.BE	Corpus de lecturas de educación literaria que se encuentran en la biblioteca escolar.
4. Prácticas de educación literaria.	P.BE	Prácticas de educación literaria desarrolladas en la biblioteca escolar.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

Para iniciar la presentación de los resultados obtenidos se ofrece, en la tabla 3, la frecuencia de códigos y números de palabras por categorías de análisis obtenidos en los discursos de las personas entrevistadas.

Tabla 3. Frecuencia de códigos y de casos por categorías de análisis

Categorías	Códigos	Cuenta	% de códigos	Casos	% de casos
Formación académica y profesional del docente	F.BE	11	0,8%	7	43,8%
	F.EDL	47	3,3%	15	93,8%
	BE.R	25	1,8%	11	68,8%
La biblioteca escolar	BE.O	12	0,8%	10	62,5%
	BE.DS	43	3,0%	14	87,5%
Corpus de lecturas de educación literaria	C.BE	56	3,9%	14	87,5%
Prácticas de educación literaria	P.BE	74	5,2%	16	100%

Fuente: elaboración propia.

Así, los resultados del estudio se presentan a continuación, siguiendo el orden de las categorías de análisis. Se exponen los principales hallazgos y se recogen algunos fragmentos de discurso tomados literalmente de las transcripciones, por lo que se mantienen con las marcas propias del lenguaje oral y las opciones de discurso elegidas por cada informante. En estos casos, se indica el código abreviado que identifica a cada informante.

3.1. Formación docente para la educación literaria en bibliotecas escolares

En líneas generales, la mayoría de informantes considera que cuenta con formación suficiente sobre educación literaria y para promover el gusto por la lectura. Si bien en su totalidad manifiestan haber recibido formación para ello mediante estudios universitarios, cursos, ponencias, congresos, jornadas, encuentros, talleres, proyectos, grupos de trabajo y lecturas de libros y afirman que la formación en educación literaria es «fundamental y básica en nuestra profesión» [13EI], se localizan algunos testimonios que señalan que deben seguir actualizando dicha formación: «tú te vas formando y es como un gusanillo que te va entrando [...] cada vez quieres saber más sobre ese tema» [13EI]; «tengo que seguir formándome mucho» [7EP], o sienten que no están preparados para «enseñar literatura [...] como me hubiera gustado» [6EP].

Sobre el aprendizaje autodidacta, algunas de las personas entrevistadas comentan que el intercambio de experiencias con más profesorado ha contribuido a formarlas en educación literaria: «tengo la suerte de tener compañeros que sí son grandes lectores y tienen una formación pedagógica en este campo, y de una manera informal, también tenemos esos intercambios» [12EP]. Estos testimonios parecen reforzar la idea que ya han avanzado algunos estudios sobre cómo aquellas experiencias de intercambio y de socialización de lecturas entre pares deriva «en el aumento de una actitud positiva hacia el libro infantil y en un creciente entusiasmo por compartir esas lecturas con sus alumnos» (Munita, 2019, p. 46).

Sin embargo, se constata una falta de formación específica en bibliotecas escolares. Únicamente seis informantes han comentado que cuentan con formación en este ámbito, siendo solo tres quienes ostentan la responsabilidad de la biblioteca escolar. En algunos casos se atribuye a la ausencia de formación específica: «no hay mucha oferta formativa digamos, reglada, para nosotros [...] falta una formación para bibliotecas escolares, específica» [1EP]; sin embargo, se pone en valor los esfuerzos de los centros provinciales de formación del profesorado por ofrecer jornadas y cursos sobre bibliotecas escolares y su utilidad como espacios de intercambio: «porque se puede ver de verdad cómo lo hacen en otros centros, lo que ha funcionado y lo que no» [7EP]. E, igualmente, de sus testimonios surge el interés por ampliar su formación específica en relación con las bibliotecas escolares: «a mí sí que me interesaba por los CPR hacer algún curso sobre bibliotecas escolares» [4EP]; «siempre se está abierto a aprender más» [19EP].

3.2. Organización de la biblioteca escolar: dificultades y mejoras

Los testimonios dan cuenta de las funciones que asumen las personas responsables de la biblioteca escolar, como elaborar el Plan Lector, actualizar el catálogo, formar a alumnado ayudante, decidir qué iniciativas se van a llevar a cabo, organizar actividades para fomentar la lectura, repartir los carnets de

biblioteca, realizar el servicio de préstamo y proponer cuentacuentos o representaciones dramatizadas. La coordinación de biblioteca, que «requiere muchas horas [...] muchísimo trabajo» [21EI], se encarga, según las personas entrevistadas, de hacer propuestas de obras literarias, escoger las lecturas que aparecen en el Plan Lector, llevar el Plan de Biblioteca, impulsar las actividades, catalogar libros y gestionar el servicio de préstamo.

En cuanto a la organización espacial, según varios testimonios, la biblioteca está situada en la primera planta, lo que puede indicar una mayor identificación de la actividad de biblioteca para Educación Primaria. Hay varios colegios que cuentan también con una biblioteca escolar específica para la etapa de Educación Infantil y otro que tiene equipamiento agradable que «invita a la lectura y a estar allí» [4EP]. En relación con otros aspectos de la organización, se mencionan centros con un horario específico para el uso de la biblioteca escolar y que disponen de algún sistema informático para la catalogación de libros.

Las dificultades que se identifican en mayor medida son la falta de tiempo para las actuaciones y las trabas del profesorado a la hora de dinamizar más actividades. Se menciona también la falta de interés y colaboración por parte del resto de docentes, al solicitarles que propongan lecturas, y, por último, el exceso de burocracia en la gestión.

Como respuesta a las dificultades, las propuestas de optimización que se reclaman son: fomentar la adquisición de nuevos libros, realizar más actividades de animación a la lectura, promover una mayor coordinación con agentes externos, aumentar el espacio físico y mejorar la ambientación, y que todos los cursos de Educación Infantil y Primaria puedan hacer el servicio de préstamo de libros.

3.3. *Corpus de lecturas de educación literaria*

En esta categoría se han identificado alusiones a obras concretas que forman parte del corpus de las bibliotecas escolares y vienen a ser, en su mayoría, títulos de colecciones seriadas, como «Cuentos para Sentir», «Diario de Greg», «Manolito Gafotas», «Kika Superbruja», «El pequeño Nicolás» o «Niñas Rebeldes». De igual modo, se mencionan obras de la tradición oral —*Caperucita Roja*—, clásicos —*El Principito*, *El Quijote*—, títulos clásicos y contemporáneos de la literatura infantil —*Fray Perico y su borrico*, *La ovejita que vino a cenar*—, así como otras lecturas de carácter informativo y biográfico, como libros de *influencers*. Es significativo que, en más de la mitad de los testimonios, se alude a que suele haber ediciones desfasadas o deterioradas. Como contrapunto, también se menciona que existe un presupuesto para la adquisición de nuevo fondo bibliográfico, elegido generalmente por la persona coordinadora del plan de bibliotecas o el profesorado y, en menor medida, por la comisión de coordinación pedagógica o el equipo directivo. Emerge aquí la necesidad de realizar una profesionalización en la persona que asume la responsabilidad de seleccionar obras para una biblioteca de calidad.

Los informantes declaran los siguientes criterios de adquisición de obras: que sean de la literatura infantil y juvenil; que respondan a los intereses y a las necesidades del alumnado; que sean clásicas; que transmitan valores; que trabajen temáticas concretas; que se ajusten al nivel evolutivo de niñas y niños; que sean de diversos géneros y que estén actualizadas, como también que sean recomendaciones de profesorado o influencia de redes sociales y, en menor medida, de familias y librerías. Otros criterios señalados son el aspecto visual y estético de las obras y, minoritariamente, que estén escritas en otros idiomas, que tengan musicalidad, que hagan disfrutar al alumnado o que fomenten el aprendizaje de la lectura y la escritura.

3.4. Prácticas de educación literaria

En cuanto a las prácticas para la educación literaria desde la biblioteca escolar, se mencionan repetidas veces las visitas a la biblioteca y el préstamo o intercambio de libros, incluidas dinámicas como las mochilas viajeras. También se señalan genéricamente actividades de animación a la lectura o el fomento lector y los momentos de lectura en la biblioteca como prácticas muy establecidas. Las celebraciones de efemérides como el Día del Libro o la Semana del Libro también son mencionadas al mismo nivel que otras propuestas, como la apertura de la biblioteca en el recreo o el bibliopatio para los recreos, así como la realización, por parte del alumnado, de reseñas de lectura y de actividades de cuentacuentos.

Respecto a las reseñas de lecturas, encontramos algunas declaraciones que muestran el alcance de esta práctica para la educación literaria de los escolares, pues conectan su experiencia literaria con el resto de iguales, promoviendo así la creatividad del alumnado: «el colegio está lleno de mariposas, no paran de leer para poner otra [...] salen de cada clase hasta llegar a la biblioteca [...] esa mariposa lo que lleva es el título del libro, una sinopsis de lo más representativo y por qué les ha gustado. Ellos antes lo dicen y lo muestran a la clase para que quieran leerlo, lo ofrecen a los demás si es suyo propio o lo ofrecemos como préstamo si lo quieren leer» [17EP]; o también «hicimos algo, que nos duró dos años, que era “el bosque lector” [...]: hojas pintadas de verde si el libro nos había gustado mucho, de marrón si nos había gustado más o menos y de rojo si no nos había gustado. Siempre les dije que tenían derecho a decir si no les había gustado el libro y explicar un poco de qué iba» [1EP].

Otras prácticas que emergen de los datos analizados son la realización de representaciones teatrales, dinámicas de apadrinamiento lector, concursos de carteles o de ilustraciones, proyectos concretos como donación de libros para el Sáhara, proyectos interdisciplinarios entre literatura y música o colaboraciones con la radio escolar. Hay alguna mención a actividades de escritura creativa o bien dirigidas al desarrollo de la comprensión lectora, y son testimonios relevantes que dan cuenta de la potencia transformadora de prácticas como las tertulias literarias dialógicas, que involucran a las familias en horario de tarde y favorecen el encuentro entre el mediador experto —el docente— y

otros agentes mediadores con importante peso en la experiencia literaria de niñas y niños, como son las familias.

De los testimonios se colige que son prácticas literarias reconocidas y sostenibles que buscan educar en la lectura literaria, al incorporar habilidades de tipo productivo, concebir el texto literario como medio de expresión artística y promover su interpretación compartida.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos han indicado que, de manera general, se constata que las personas entrevistadas cuentan con formación para la educación literaria y para promover el gusto por la lectura. A su vez, queda de manifiesto que quienes ostentan la responsabilidad de las bibliotecas escolares desempeñan diversas funciones en el centro educativo, tanto de animación a la lectura como de organización y funcionamiento, pese a las dificultades que, en ocasiones, detectan y formulan como propuestas para el futuro: mejorar el espacio físico y la ambientación, fomentar la adquisición de lecturas, extender el servicio de préstamo a todas las etapas educativas, promover las actividades de animación a la lectura o fomentar la coordinación con el profesorado y con agentes externos. Todas estas propuestas nos dan argumentos para seguir analizando el funcionamiento de las bibliotecas escolares para una educación literaria exitosa.

Junto a ello es destacable la falta de formación específica en bibliotecas escolares. Por tanto, sigue siendo una demanda la creación de la figura de la bibliotecaria o del bibliotecario escolar, con formación específica y dedicación a la gestión de la biblioteca de los centros (Nacarino, 2005), que no contempla aún el Sistema Español de Bibliotecas (Camacho, 2005; Real Decreto 582/1989, de 19 de mayo). Este perfil hace décadas que se reclama desde los grados de Magisterio (Borda-Crespo, 2004), y a nivel de estudios superiores es aún una oferta minoritaria (Miret y Baró, 2016). Regular esta formación profesionalizaría una tarea que, como también han demostrado otros estudios, se deja en manos de la voluntariedad del profesorado (Relaño y Domínguez, 2005), y puede repercutir en una dedicación parcial a una tarea que requiere de tiempo, implicación y liderazgo (Miret y Baró, 2016).

En cuanto al corpus de obras que integran la biblioteca escolar, es interesante descubrir los criterios de selección y que estos, principalmente, se orientan a la adecuación de las obras a su público principal; de ahí que se esbocen títulos que pertenecen a obras de literatura seriada que, casualmente, suele ser una literatura muy consumida. En contraste, también se ha hecho visible en más de la mitad de informantes la demanda de actualizar un corpus que, en su opinión, está en su mayoría desfasado o deteriorado. En ese sentido, se constata la dificultad que entraña el seleccionar obras de calidad para la biblioteca escolar (Jiménez, 2022) y conviene insistir en la cuestión ya subrayada de que las bibliotecas escolares carecen de un presupuesto suficiente y no están dotadas de los fondos pertinentes (Luque-Cerpa, 2023; Miret y Baró, 2016; Taberner, 2005).

En cuanto a las prácticas de educación literaria desarrolladas en la biblioteca escolar que se mencionan, destacamos que son prácticas arraigadas y no actividades puntuales, de manera que están definiendo a una biblioteca escolar dinámica y comprometida con la comunicación literaria de calidad. Esto es interesante, pues la continuidad de prácticas de éxito permite que —independientemente de la circulación de profesorado itinerante— enraícen. No obstante, aunque disponer de una biblioteca adecuada y actualizada es un factor que influye en la calidad educativa (Ortega et al., 2022), lo cierto es que la mera presencia de este espacio no asegura mejores resultados en los hábitos lectores, como demuestran Serna et al. (2017), sino que ello reside en cómo se concreta la actividad mediadora desde la biblioteca para niñas y niños, aspecto sobre el que cabe aún seguir investigando.

El panorama que muestran los resultados de esta investigación coincide con la idea de que es preciso avanzar hacia una biblioteca escolar más profesionalizada, atenta a los intereses de quienes la disfrutan, abierta a la colaboración con las diferentes asignaturas o especialidades, pero también como espacio independiente de dinamización de la lectura literaria y el acceso a la información, para que aumente su impacto en la mejora de la calidad educativa (Miret y Baró, 2016).

Referencias bibliográficas

- AGUILÓ, L., FLORIT, L. y TROBAT, C. (2013). La biblioteca de la escuela, un espacio vivo. *Aula de Innovación Educativa*, 222, 43-48.
- ALCARAZ, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula: Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones sobre Lectura*, 14, 131-148.
<<https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12237>>
- BORDA-CRESPO, M. I. (2004). Las bibliotecas escolares en la formación inicial de los maestros/as: Proyecto de innovación en prácticas de enseñanza. *Lenguaje y Textos*, 22, 131-140.
- CENTELLES, J. (2006). *La biblioteca: El corazón de la escuela*. Octaedro.
- CAMACHO ESPINOSA, J. A. (2005). La biblioteca escolar: Centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación*, 1, 303-324.
- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHAMBERS, A. (2015). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- CHAPARRO, J., LLUCH, G., MONAR VAN VLIET, M. y RINCÓN, M. C. (2022). *La biblioteca escolar: Contenidos y materiales*. COedCO. Colección Leer_Escribir 03.
- COLOMER, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22.
- (2021). La educación literaria. En I. MIRET y C. ARMENDANO (Coords.) (2021), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 73-82). Fundación Santillana.

- CORRERO, C. y REAL, N. (Coords.) (2019). *La formación de lectores literarios en Educación Infantil*. Octaedro.
- DURBAN, G., GARCÍA GUERRERO, J., PULIDO, A., LARA, J. I. y OLMOS, D. (2012). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red: Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa.
- FITTIPALDI, M. y MUNITA, F. (2019). El mapa y la brújula: Reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *Textos Universitarios de Biblioteconomía i Documentació*, 42, 1-15.
<<http://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.9>>
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- GÓMEZ, I. A., TORUNCHA, J. Z. y ÁLVAREZ, C. A. (2022). La conversación literaria: Entorno formativo y desarrollador desde la biblioteca del aula. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 37(123), 113-132.
- HEREDIA-SÁNCHEZ, F. (2023). Aproximación al rol docente del personal bibliotecario: Perfiles, identidad, prácticas y formación pedagógica. *Revista Desiderata*, 22, 120-134.
- HERNÁNDEZ CARRERA, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 187-210.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. M. (2022). Editorial: calidad y valoración de literatura infantil para bibliotecas infantiles. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 45, 9-28.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. M., y MORA SUÁREZ-VARELA, V. L. (2024). Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia. *Tejuelo*, 39, 37-62.
<<https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.37>>
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Morata.
- LÁZARO-GUTIÉRREZ, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres: Análisis de contenido. En J. M. TEJERO (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (vol. 171, pp. 56-65). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. *Boletín Oficial del Estado*, 150, 23/6/2007.
- LOMAS, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, 64, 43-50.
- LUQUE-CERPA, E. (2023). *Hacia una biblioteca escolar ejemplar para la educación literaria y los valores de la ciudadanía europea* [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Cádiz. <<http://hdl.handle.net/10498/29607>>
- MATA, J. y VILLARRUBIA, A. (2011). La literatura en las aulas: Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- MIRET, I. y BARÓ, M. (2016). Bibliotecas escolares a pie de página. En J. A. MILLÁN (Coord.), *La lectura en España: Informe 2017* (pp. 127-138). Federación de Gremios de Editores de España.
- MUNITA, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 77-97.
<https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140>

- (2018). El sujeto lector didáctico «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 17. <<https://doi.org/10.15645/alabe2018.17.2>>
- (2019). «Volver a la lectura», o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>>
- MUNITA, F. y BUSTAMANTE, P. (2019). Somos un ejemplo de biblioteca: El caso de una biblioteca escolar exitosa. *El Profesional de la Información*, 28(6). <<https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.12>>
- NACARINO, M. (2005). Bibliotecas escolares y fomento de la lectura: Recursos y apoyo para profesores. En L. GONZÁLEZ y C. MACÍAS (Coords.), *Actas de las I Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de Extremadura* (pp. 143-150). Junta de Extremadura. Consejería de Educación.
- NÚÑEZ, P. (2003). Educación literaria, competencia lectora y canon formativo: Problemas y retos de la enseñanza escolar de la literatura. En A. CANO y C. PÉREZ (Coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 665-676). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- NÚÑEZ, P. y SANTAMARINA, M. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad. *Cinta Moebio*, 59, 198-210. <<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200198>>
- (2020). Modelo de entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil. En E. LÓPEZ MENESES et al., *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 228-239). Octaedro.
- ORTEGA, J., VALENCIA, N. y JORGE, H. (2022). Factores explicativos de la calidad de la educación media: Análisis del caso de Córdoba, en Colombia. *Educar*, 58(1), 221-236. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1455>>
- PERNAS, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En P. LÓPEZ-GÓMEZ y J. C. SANTOS-PAZ, *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Universidade da Coruña. Servizo de Publicacións.
- PIQUÍN, R. (2010). Biblioteca escolar, centro de recursos integrado en la práctica educativa. *e-CO: Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 7.
- (2023). Biblioteca escolar, pilar de la comprensión lectora en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 333, 15-19.
- Real Decreto 582/1989, de 19 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Bibliotecas Públicas del Estado y del Sistema Español de Bibliotecas. BOE núm. 129, de 31 de mayo de 1989. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/1989/05/19/582>>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE núm. 28, de 2 de febrero de 2022. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>>
- RELAÑO, M. P. y DOMÍNGUEZ, I. B. (2005). Manuela Peña, bibliotecaria del IES Gerardo Diego (Pozuelo, Madrid) [Entrevista]: «Es necesario que dejemos atrás el voluntarismo con el que se está funcionando en las bibliotecas escolares». *Mi Biblioteca: La Revista del Mundo Bibliotecario*, 3, 67-73.

- REYES-LÓPEZ, L. (2015). Lectura, educación literaria y plan de lectura y escritura en infantil y en primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 68, 47-56.
- SANTOS-DÍAZ, I. C. (6 de julio de 2017). *La dinamización de la biblioteca escolar: Buenas prácticas y recursos educativos*. [Comunicación]. 20ª Conferencia Europea sobre Lectura y Escritura y 6º Forum Iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje. Madrid.
- SELFA, M., BALÇA, A. y COSTA, P. (2017). Biblioteca escolar, lectura y literatura infantil y juvenil: Selección de títulos actuales en español y portugués (2005-2015), *Tejuelo*, 25, 5-34.
<<https://doi.org/10.17398/1988-8430.25.5>>
- SERNA, M., RODRÍGUEZ, A. y ETXANIZ, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 18-49.
<https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205>
- STAKE, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias.

Interculturalidad y educación propia: voces docentes desde el Cauca

Iris Páez Cruz

Universidad de Cádiz. España.

iris.paez@gm.uca.es

 0000-0001-5329-5146



© de la autora

Recibido: 16/1/2025

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: PÁEZ CRUZ, I. (2025). Interculturalidad y educación propia: voces docentes desde el Cauca. *Educar*, 61(2), 513-526. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2387>>

Resumen

En los paisajes andinos del Cauca, donde los ríos y las montañas resguardan la memoria de saberes ancestrales, la educación emerge como un puente entre los conocimientos originarios y los hegemónicos. Este artículo analiza las percepciones de los docentes sobre la educación propia indígena en estos territorios, examinando cómo estas prácticas educativas reflejan las cosmovisiones comunitarias y articulan conocimientos propios y externos. A través de una investigación etnográfica que incluye entrevistas semiestructuradas y observación no participante, se estudian los enfoques pedagógicos del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Los resultados evidencian que, aunque se reconoce el potencial transformador del SEIP, persisten desafíos en su implementación, especialmente en la articulación entre saberes tradicionales y modelos educativos occidentales. Este estudio ilumina el papel de la educación propia en el fortalecimiento de la identidad cultural y la cohesión social, proponiendo vías para su mejora en contextos contemporáneos.

Palabras clave: educación propia; Colombia; identidad; profesorado; indígena

Resum. *Interculturalitat i educació pròpia: veus docents des del Cauca*

Als paisatges andins del Cauca, on els rius i les muntanyes guarden la memòria de coneixements ancestrals, l'educació hi emergeix com un pont entre els coneixements originaris i els hegemònics. Aquest article analitza les percepcions dels docents sobre l'educació pròpia indígena en aquests territoris, examinant com aquestes pràctiques educatives reflecteixen les cosmovisions comunitàries i articulen coneixements propis i externs. A través d'una investigació etnogràfica que inclou entrevistes semiestructurades i observació no participant, s'hi estudien els enfocaments pedagògics del Sistema Educatiu Indígena Propi (SEIP). Els resultats evidencien que, tot i que es reconeix el potencial transformador del SEIP, persisteixen desafiaments en el moment d'implementar-lo, especialment en l'articulació entre coneixements tradicionals i models educatius occidentals. Aquest estudi il·lumina el paper de l'educació pròpia

en el reforçament de la identitat cultural i la cohesió social, proposant vies per millorar-la en contextos contemporanis.

Paraules clau: educació pròpia; Colòmbia; identitat; professorat; indígena

Abstract. *Interculturality and indigenous education: Teachers' voices from Cauca*

In the Andean region of Cauca, where rivers and mountains preserve the memory of ancestral knowledge, education is the bridge between indigenous and hegemonic knowledge. This article analyses teachers' perceptions of indigenous education in these areas, exploring how indigenous educational practices reflect community worldviews and integrate both indigenous and external knowledge. Through an ethnographic study involving semi-structured interviews and non-participatory observation, the pedagogical approaches of the Sistema Educativo Indígena Propio [Indigenous Own Educational System] (SEIP) are examined. The results show that, while the transformative potential of SEIP is recognized, challenges remain in its implementation, particularly in the integration of traditional knowledge with Western educational models. This study underscores the role of indigenous education in reinforcing cultural identity and social cohesion, and proposes pathways to improve it in contemporary contexts.

Keywords: indigenous education; Colombia; identity; educators; indigenous

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

En el vasto y complejo tejido de la educación, las perspectivas indígenas y sus luchas por la inclusión y la visibilización de sus saberes ocupan un lugar fundamental. La educación propia, en sus diversas manifestaciones, no solo representa una forma de resistencia cultural, sino también una reivindicación de las cosmovisiones que han sido históricamente marginalizadas por los modelos educativos hegemónicos. En este proceso, los docentes desempeñan un papel crucial, ya que son los encargados de transmitir y revitalizar los saberes ancestrales, integrándolos con las necesidades y desafíos contemporáneos de las comunidades. Así, las maestras y maestros en la educación propia no solo son facilitadoras de contenidos, sino también mediadoras entre el conocimiento ancestral y el contexto educativo actual. Desde esta óptica, el reconocimiento de la diversidad epistemológica se convierte en un paso esencial hacia una educación más justa, inclusiva y equitativa.

La educación, entendida como un proceso de transformación y reconfiguración del conocimiento, es un espacio donde se articulan diversas formas de entender el mundo. En el contexto indígena, este proceso se fusiona con las cosmovisiones propias, donde el conocimiento no solo se convierte en un

medio para acceder a información, sino también en una práctica que resuena con las experiencias vividas, la historia y los saberes ancestrales. Es en este marco que los pueblos indígenas se han enfrentado, y continúan enfrentándose, a los desafíos de hacer escuchar sus voces en un sistema educativo que ha sido, en gran medida, diseñado para silenciarlas. La educación propia surge como una respuesta a la necesidad de los pueblos indígenas de valorar y fortalecer sus prácticas ancestrales, que no solo son pilares de su identidad cultural, sino también herramientas esenciales para la recuperación de su autonomía. Este modelo educativo se presenta como una apuesta por preservar aquello que distingue y define a estas comunidades, tanto en sus contextos locales como dentro del marco de la nación (Zuluaga y Largo, 2020).

En este contexto, abordar la educación propia implica comprender qué significa lo «propio» dentro de las lenguas indígenas, lo que ha implicado adaptar estos conceptos para construir proyectos educativos comunitarios como los PEC y el PEBI, los cuales no solo buscan preservar su idioma y sus saberes ancestrales, sino también cuestionar y reconfigurar los contenidos y las metodologías de la educación oficial. Este enfoque se orienta a contextualizar la educación según las necesidades de los territorios originarios, respetando el «qué», el «cómo» y el «para qué» de las propuestas educativas. Como señala Villareal (2020), la educación propia no solo responde a una necesidad pedagógica, sino que también se erige como un medio fundamental para fortalecer la identidad y recuperar la autonomía de los pueblos indígenas, desafiando las estructuras de poder y de conocimiento que históricamente han intentado homogeneizar las culturas y sus saberes.

Las epistemologías del Sur, según los estudios de Boaventura de Sousa Santos (2007), surgen como una respuesta crítica al dominio del conocimiento eurocéntrico, reconociendo las epistemologías no occidentales como fuentes legítimas de saber. Estas epistemologías cuestionan las jerarquías establecidas entre las diferentes formas de conocimiento, abogando por una mayor equidad en la producción y la circulación del saber. Para Mignolo (2009), la colonialidad del saber está intrínsecamente vinculada a la colonialidad del poder, lo que implica que la estructura educativa global se encuentra diseñada para legitimar ciertos saberes mientras margina otros. En este contexto, la educación indígena se presenta como un acto de subversión frente a la imposición de estos conocimientos hegemónicos, desafiando las narrativas dominantes y reivindicando un espacio para los saberes ancestrales.

Este pensamiento decolonial invita a repensar el modelo educativo desde una perspectiva que no sea homogénea ni centralizada, sino plural y descentralizada, permitiendo que los pueblos indígenas retomen el control sobre su educación y su identidad cultural. La educación propia, por tanto, se constituye como una de las manifestaciones más claras de esta resistencia, ya que no solo responde a una necesidad de preservación cultural, sino que también se erige como una herramienta de empoderamiento social y político. Como señala Villareal (2021), la educación propia es un proceso que va más allá de la transmisión de contenidos; es una vía para fortalecer la autonomía y la capa-

cidad de los pueblos indígenas para gestionar su propio destino en el marco de una sociedad que históricamente les ha negado este derecho.

El docente, en este contexto, adquiere una relevancia esencial, no solo por su rol pedagógico, sino también por su capacidad de ser un agente de cambio que articula y recontextualiza los saberes ancestrales en el marco de una sociedad contemporánea. Su función va más allá de la simple transmisión de conocimientos; se extiende a vivir y proyectar los valores, la cultura y las cosmovisiones propias de su comunidad. En este sentido, la educación propia se configura como una práctica de recuperación de la memoria colectiva, en la que se conecta lo vivido por las generaciones anteriores con las expectativas y los desafíos que enfrentan las nuevas generaciones.

Los maestros y maestras, entonces, desempeñan un papel crucial en la restauración de las expresiones culturales, un proceso que debe estar mediado por la formación y la autonomía. Además, será responsable de promover la reflexión, entendida como una vía para el reconocimiento y el perfeccionamiento, tanto individual como social. Este proceso se alcanzará mediante la actualización, el avance y la integración del currículo, siempre dentro del marco de una educación propia (Zuluaga y Largo, 2020).

La educación indígena debe ser entendida también como una práctica de recuperación de la memoria colectiva, un proceso que articula lo vivido por las generaciones anteriores con las expectativas y los desafíos de las nuevas generaciones. Este enfoque se complementa con los trabajos de Eduardo Galeano (2000), quien habla de la importancia de conocer y valorar las historias y las luchas de los pueblos originarios como base para cualquier propuesta educativa. En este sentido, la educación propia no es solo un espacio para la enseñanza, sino también un lugar para el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, es importante destacar que la inclusión de los saberes indígenas en la educación no debe ser vista como una simple incorporación de contenidos, sino como un proceso profundo de transformación pedagógica. Según Fayad (2021), el reto de la educación intercultural es precisamente crear un espacio de aprendizaje que sea genuinamente inclusivo, donde las voces de los pueblos indígenas no solo sean escuchadas, sino que también se integren de manera significativa en los programas educativos, contribuyendo al enriquecimiento del saber colectivo. La función del docente en este contexto se convierte en un acto fundamental de resistencia y renovación, en el cual, además de enseñar contenidos, también se preserva y se proyecta una cosmovisión que, a pesar de los siglos de opresión, sigue viva y sigue siendo un elemento clave de la identidad indígena.

2. Método

La metodología de este estudio se cimienta en el respeto profundo por las experiencias y las voces de los docentes que trabajan en los territorios indígenas del Cauca, Colombia. A través de un proceso cuidadosamente diseñado, bus-

camos comprender las complejidades y los matices de la educación propia en estas comunidades, permitiendo que los educadores se expresaran de manera libre y auténtica.

El estudio se desarrolló en el marco de una tesis doctoral¹ etnográfica, caracterizada por un enfoque cualitativo y un contacto directo con las comunidades indígenas del Cauca, Colombia. Esta aproximación permitió una comprensión profunda y contextualizada de las realidades sociales y educativas de las comunidades, en la que la investigadora se involucró activamente con los participantes y sus entornos, sin intervenir directamente en los procesos estudiados (Geertz, 1973). La etnografía, como método de investigación, resulta idónea para explorar los significados y las prácticas que los actores sociales atribuyen a sus experiencias, en este caso, en relación con la educación propia y sus diversas manifestaciones en las comunidades indígenas.

En este contexto, el objetivo principal de la investigación es comprender las percepciones de los docentes sobre la implementación de la educación propia y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), con especial atención a cómo estas percepciones influyen en la práctica educativa y en la integración de saberes propios y occidentales. Para ello, se plantean varios objetivos específicos. En primer lugar, se busca analizar cómo los docentes y los miembros de la comunidad educativa entienden la educación propia indígena y sus implicaciones en la práctica pedagógica diaria. En segundo lugar, se pretende explorar las principales dificultades que enfrentan los docentes para integrar conocimientos propios con los enfoques educativos occidentales dentro del marco del SEIP.

Durante los meses de febrero-agosto de 2023, con el desplazamiento a diferentes territorios indígenas, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y autoridades educativas de varias instituciones del Cauca que operan bajo el marco del SEIP. Siguiendo el enfoque propuesto por Kvale (1997), las entrevistas permitieron realizar una visión detallada de las perspectivas individuales de los participantes, brindando espacio para abordar temas complejos como la integración de saberes indígenas y occidentales, las tensiones dentro del sistema educativo y las posibles oportunidades de mejora. Para ello, se realizaron un total de 8 entrevistas semiestructuradas a profesorado de distintas instituciones educativas de las comunidades misak y nasa. Estas entrevistas se llevaron a cabo en castellano y en espacios de confianza, propicios para que los participantes se sintieran cómodos y pudieran compartir sus experiencias de manera genuina y sin presiones. La duración de las entrevistas oscilaba entre 10 y 30 minutos, desarrollándose en un ambiente distendido y familiar. Por otro lado, los espacios seleccionados fueron, en su mayoría, la cocina, el fogón o el patio de los colegios, lugares que invitan al diálogo relajado y natural.

La investigación fue realizada con el pleno consentimiento de los participantes, quienes fueron informados detalladamente sobre los objetivos y el propósito de este estudio. En todo momento se priorizó la transparencia y el respeto

1. Tesis titulada *Educación Indígena Propia en el Cauca, Colombia*. Universidad de Cádiz, España.

por los docentes, quienes tuvieron el control sobre los discursos y la información compartida. De hecho, tras la transcripción de las entrevistas, se remitió el material a los participantes para asegurar la precisión y la fidelidad de la información recogida.

Es importante señalar que, en aras de garantizar el anonimato y proteger la identidad de los involucrados, se ha optado por cambiar los nombres de los entrevistados. De esta manera, se ha logrado mantener la privacidad de los docentes, asegurando que su participación en este estudio se realice en condiciones de confidencialidad.

A continuación, se presentarán los detalles de las entrevistas en la tabla correspondiente, para ofrecer una visión más clara del perfil y del contexto de los docentes entrevistados.

Tabla 1. Características del profesorado entrevistado

Nombre ficticio	Edad	Comunidad	Formación	Rol en la escuela
Edwin	30	Misak	Educación en la Misak Universidad y Educación por la Universidad del Valle	Secretario educativo y profesor
Fabián	26	Misak	Bachiller en la Misak Mama Manuela y licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca	Profesor
Lucy	56	Misak	Licenciatura en Pedagogía Reeducativa	Profesora
Elizabeth	59	Misak	Licenciatura en Primera Infancia	Profesora y responsable de la escuela
Dana	28	Nasa	Licenciada en Química	Profesora
Brayan	32	Nasa	Licenciado en Música de la Universidad del Valle	Profesor
Wilmer	27	Nasa	Licenciado en Educación Matemática de la Universidad del Valle	Profesor
Isabel	39	Nasa	Licenciada en Etnoeducación, egresada de la Universidad del Cauca	Profesora

Fuente: elaboración propia.

A la par de las entrevistas, se llevó a cabo una observación no participante en las aulas y otros espacios educativos, como una estrategia complementaria para capturar la dinámica de las prácticas pedagógicas en su contexto natural (Spradley, 1980). Este tipo de observación permitió obtener datos sobre las interacciones cotidianas entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, sin intervenir directamente en los procesos. Asimismo, se pudo constatar que el profesorado atendía clases con aproximadamente 15 a 25 estudiantes, lo que representaba una ratio relativamente elevada. No obstante, la dinámica de enseñanza se basaba principalmente en estrategias de aprendizaje cooperativo, favoreciendo la colaboración y el trabajo en equipo.

El análisis de los datos recogidos se orientó desde una perspectiva crítica e intercultural, donde se da una mayor importancia a un análisis situado que contemple las tensiones entre las epistemologías dominantes y los saberes propios de los pueblos indígenas. Este enfoque permitió contextualizar las prácticas educativas en el marco de las dinámicas sociales y culturales del Cauca, destacando los desafíos y las oportunidades que enfrentan las comunidades para implementar una educación que respete tanto sus saberes tradicionales como las exigencias del sistema educativo formal.

3. Resultados

En el entramado de experiencias y saberes ancestrales, la educación propia se presenta como un espacio de reflexión y transformación para las comunidades indígenas. Con el fin de ofrecer una visión más clara y estructurada de los resultados obtenidos en las entrevistas con los docentes de estas comunidades, se ha optado por organizar el análisis en tres categorías clave. Estas categorías permiten profundizar en las dimensiones fundamentales de la educación propia desde las perspectivas de los propios docentes indígenas, reflejando tanto sus desafíos como sus logros. Las categorías seleccionadas son: *Educación propia como resistencia y revitalización cultural*; *La convergencia de saberes indígenas y occidentales*, y *Desafíos y avances en la implementación del SEIP*. Cada una de ellas aborda aspectos cruciales relacionados con las percepciones y las comprensiones de la educación propia, además de explorar cómo estas se interrelacionan con teorías decoloniales y epistemologías del sur. Los resultados del estudio revelan una gran diversidad de percepciones sobre la educación propia, aunque hay puntos comunes entre los docentes.

3.1. La educación propia como resistencia cultural

La educación, en este contexto, no solo cumple la función de transmitir conocimientos, sino que también se erige como un acto de resistencia frente a la homogeneización de saberes promovida por el sistema educativo nacional. Por lo tanto, una de las principales percepciones compartidas por el equipo docente entrevistado es la concepción de la educación propia como una herramienta fundamental para la resistencia cultural.

Para las maestras y los maestros, la educación propia es vista como un medio fundamental para preservar, fortalecer y revitalizar las lenguas, las costumbres y los valores ancestrales que definen a sus comunidades. En este sentido, no se trata únicamente de una práctica pedagógica, sino también de un acto profundo de conexión con la identidad cultural y el legado histórico de los pueblos indígenas. La profesora Lucy, al reflexionar sobre el concepto de educación propia, expresa: «La educación propia es algo que viene desde dentro de la comunidad, es la forma en que nuestros ancestros han dejado sus enseñanzas». Con esta afirmación resalta no solo el origen ancestral de esta modalidad educativa, sino también su función de preservar el saber indígena

en un mundo contemporáneo, donde las tradiciones y las lenguas corren el riesgo de desaparecer ante la globalización y la homogeneización cultural. La educación propia, entonces, se entiende como un proceso de afirmación identitaria que permite a las nuevas generaciones conectarse con sus raíces, reconocer su historia y reforzar sus valores, contribuyendo a la continuidad de su cosmovisión en un contexto que, a menudo, subestima o invisibiliza esos saberes.

Este concepto de educación como resistencia está estrechamente vinculado a la perspectiva decolonial que propugnan autores como Quijano (2000), quien, en su trabajo sobre la colonialidad del poder, sostiene que las sociedades colonizadas han sido privadas de sus formas de conocimiento y que el proceso de educación ha sido una de las principales herramientas de dominación cultural. Quijano argumenta que el conocimiento ha sido impuesto desde una única visión, la occidental, y que el reto está en liberar los saberes y las formas de conocimiento indígenas, reconocidos como legítimos y necesarios para la reconstrucción de las identidades colectivas.

Siguiendo la reflexión de la profesora Lucy, la profesora Elizabeth complementa esta visión al expresar: «La educación propia es la forma en que aprendemos a vivir según nuestras costumbres, nuestra lengua, nuestros valores». Con estas palabras, subraya el carácter integral de la educación propia, entendida no solo como un proceso académico, sino como una práctica que abarca todos los aspectos de la vida comunitaria. La educación propia no se limita a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que implica una inmersión en las formas de ser, de pensar y de convivir que definen a cada comunidad indígena. Este enfoque, que se basa en las cosmovisiones indígenas, contrasta con el modelo educativo tradicional que a menudo impone un sistema homogéneo, desvinculado de las realidades y tradiciones locales.

En este sentido, Walsh (2009) refuerza la idea de que la educación debe ser entendida como un proceso que emerge de las realidades y de las necesidades propias de los pueblos indígenas. Según Walsh, la verdadera finalidad de la educación no debe ser la asimilación forzada a modelos externos, sino la revalorización y el fortalecimiento de los saberes ancestrales, que han sido transmitidos de generación en generación. Este planteamiento encuentra eco en las voces de los docentes, quienes, como la profesora Elizabeth, subrayan que la educación propia debe ser un medio para reafirmar la identidad cultural de los estudiantes, proporcionando un espacio en el que las lenguas, las costumbres y los valores ancestrales sean reconocidos, respetados y vividos.

Además de ello, en este sentido, la afirmación de la profesora Lucy refleja una de las preocupaciones más profundas de los docentes en relación con la educación propia: la necesidad de formar al estudiante de manera integral, asegurando que no pierda su identidad cultural frente a los cambios y los desafíos del mundo moderno. Siguiendo sus palabras:

La educación propia es formar el misak, misak. Que esté donde esté sea misak. Eso tiene sus principios, esto es la educación propia. Que mantenga al 100%

su cultura. Que, pese a los cambios y espacios, se sienta orgulloso de serlo. Todo eso, como te comenté, se tiene que dar en la casa, pero reforzado en la escuela.

Es así como esta declaración subraya la idea de que la identidad cultural no debe ser un atributo transitorio ni circunstancial, sino una cualidad inherente e inmutable que debe acompañar al individuo en todas las etapas de su vida, sin importar su entorno o contexto. De esta manera, el maestro tiene la responsabilidad de garantizar que el estudiante mantenga un vínculo firme con su cultura, una conexión profunda con sus raíces que le permita sentirse orgulloso de ser parte de su comunidad, sin importar los cambios sociales y culturales que puedan ocurrir a su alrededor.

De este modo, la educación propia se convierte en una herramienta crucial no solo para la transmisión de saberes, sino también como un mecanismo de resistencia frente a la opresión histórica de las comunidades indígenas. Los testimonios recabados refuerzan la idea de que la educación debe estar profundamente enraizada en las tradiciones y en las lenguas de los pueblos indígenas, al mismo tiempo que se convierte en una vía de revitalización cultural.

3.2. La convergencia de saberes indígenas y occidentales

Una segunda categoría de análisis que emerge de los testimonios de las maestras y los maestros es la relación entre los saberes indígenas y los enfoques pedagógicos occidentales. En este caso, los docentes no rechazan los saberes occidentales, sino que buscan encontrar puntos de convergencia que permitan realizar una integración respetuosa de ambos sistemas de conocimiento. El profesorado entrevistado refleja un enfoque integrador que no desconoce los saberes occidentales, pero que sí resalta la necesidad de reconocer y valorar los saberes propios. La profesora Isabel afirma: «Nosotros no rechazamos los saberes del mundo occidental, pero es importante que nuestros conocimientos también tengan el espacio que merecen», lo que ilustra un enfoque pluralista y abierto al diálogo intercultural.

Dana, profesora de química, señala que educación propia no solo implica transmitir conocimientos, sino también fomentar la comprensión profunda del origen, especialmente del origen nasa, y cómo sus ancestros lograron alcanzar el progreso que hoy poseen. Según su visión, este tipo de educación debe ser concebido de manera articulada, permitiendo la integración con enfoques occidentales sin que uno opaque al otro. En su opinión, la armonización entre ambas perspectivas es posible, pero subraya la importancia de encontrar el balance adecuado para que coexistan de forma complementaria. En sus propias palabras:

Yo creo que un maestro que maneje ambos enfoques —el propio y el occidental— sería ideal, porque nos permitiría revivir nuestro proceso y seguir avanzando. La educación propia tiene ese propósito: ser el motor de ese cambio, de hacer que nuestros jóvenes redescubran el amor por nuestro territorio, por el

liderazgo, y restauren el respeto hacia las familias, algo que, lamentablemente, se está perdiendo.

Desde la perspectiva de las epistemologías del sur, propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2007), se rechaza la imposición de un solo sistema de conocimiento, el occidental, como el único válido. Para Santos, la pluralidad epistemológica no solo es deseable, sino también necesaria para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, los saberes indígenas deben ser reconocidos y valorados en su propia especificidad, sin que sean subordinados a los enfoques eurocéntricos. En el mismo sentido, el trabajo de Walter Mignolo (2009) sobre las epistemologías del sur subraya que el conocimiento no debe ser monolítico ni jerárquico, sino que debe respetar las diversidades culturales y epistemológicas.

Los testimonios de los docentes confirman esta postura, pues los educadores coinciden en la importancia de buscar una educación que integre ambos saberes de manera complementaria. El docente de música Brayan nos comenta:

Mira que en la música es muy concreto yo creo, o sea la educación propia es mucho más sencilla de ver. Alguien decía que no era volver precisamente a andar descalzos o andar con la flecha y con el arco. No, no se trata de eso la educación propia. Es un tipo de educación que se ajusta a nuestro contexto. En la música, la flauta tradicional tiene todo un esquema de aprendizaje, algo también de la cosmovisión, simbologías, etc. Entonces es rescatar esos conocimientos, eso es educación propia. Es entender de lo que hacemos acá, de que no tenemos que quedarnos de pronto en la música y conservatorio de Beethoven, que está bien verla, pero acá también tenemos otro conocimiento de la flauta tradicional, del tambor, del proceso espiritual que tienen cuando se construyen esos instrumentos, entonces, precisamente eso es recrear, eso es hacer para nosotros educación propia, recrear lo nuestro.

Desde su perspectiva y sus palabras, el profesor Brayan manifiesta cómo la educación propia implica reconocer y valorar los saberes indígenas, sin quedar limitados a los modelos pedagógicos occidentales. De este modo, la educación propia se configura como un proceso de continuidad cultural, en el cual el aprendizaje se fundamenta en la valorización y el fortalecimiento de los saberes ancestrales, adaptándolos a los contextos contemporáneos. Este enfoque debe estar profundamente arraigado en las realidades y las prácticas culturales de las comunidades indígenas, garantizando que la educación no solo preserve, sino que también potencie los conocimientos y los valores que definen su identidad. Este enfoque intercultural y pluralista coincide con la propuesta de las epistemologías del sur, que defienden una educación que valore los saberes ancestrales como legítimos y necesarios para el desarrollo de una sociedad más diversa y justa.

Es así como cabe reconocer que el reforzamiento de este aprendizaje debe tener un lugar en la escuela, un espacio que, lejos de diluir la cultura propia, debe funcionar como un lugar de afirmación y fortalecimiento.

3.3. Desafíos y avances en la implementación del SEIP

Una tercera categoría se centra en los desafíos y los avances en la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), una iniciativa que, aunque ha logrado ciertos progresos en el reconocimiento de las particularidades educativas de los pueblos indígenas, aún enfrenta obstáculos significativos para su plena implementación. Como señalan varios de los docentes entrevistados, el SEIP se ha consolidado como un instrumento importante de cambio, pero también ha revelado áreas que requieren ajustes y mejoras sustanciales. La falta de recursos, la escasa formación docente especializada y la resistencia de algunas autoridades educativas continúan siendo factores que dificultan su completa ejecución.

En términos de los aspectos positivos de la implementación del SEIP, muchos docentes consideran que esta herramienta ha sido fundamental para la preservación y la promoción de la cultura indígena. En palabras de Wilmer:

Es una fortaleza para nosotros. A partir de eso podemos guiar a los niños, en la lengua materna, en los vestidos y a través de la oralidad. Enseñando los valores que tenemos cada uno, los que nos inculcan los padres y madres desde chiquitos.

Este testimonio resalta cómo el SEIP ha permitido reforzar la enseñanza de los saberes tradicionales, especialmente en lo que respecta a la lengua materna, una de las dimensiones culturales más valiosas para las comunidades indígenas. Además, otros docentes coinciden en la importancia de este modelo como un medio para fortalecer la identidad cultural y asegurar la continuidad de las tradiciones. Según Edwin:

Ahorita el SEIP yo creo que está forjándose. Por ese lado yo creo que se centra en fortalecer lo nuestro. Ahorita lo occidental también se da, pero un mayor desafío es que en la escuela se dé todo, o hay que verlo todo; a veces uno no entiende la matemática o la filosofía, pero a veces toca pensar y entender qué pasa desde nuestras propias cosmovisiones.

Es así como Edwin refleja cómo el SEIP está en una fase de consolidación, centrado en lo propio, pero reconociendo también la necesidad de integrar lo occidental de manera contextualizada.

Sin embargo, este progreso se enfrenta a diversos desafíos, como lo señalan testimonios que indican áreas que aún requieren trabajo. El docente Wilmer resalta las dificultades en la formación docente y la adaptación curricular, señalando que «el SEIP ha sido un avance importante, pero aún queda mucho por hacer, especialmente en términos de formación docente y adaptación curricular». Esta afirmación refleja una de las principales barreras en la implementación del SEIP, la cual reside en la capacitación y el ajuste de los contenidos a las especificidades de cada comunidad. Además, el docente Edwin subraya la necesidad de flexibilidad en el modelo, al afirmar: «El SEIP tiene que ser más flexible y reconocer la diversidad interna de las comunidades. Cada comu-

nidad tiene sus propias dinámicas, y la educación no puede ser uniforme». Esta observación resalta que el SEIP no debe ser visto como un sistema rígido, sino como un proceso dinámico que evoluciona y se adapta a las realidades particulares de cada comunidad indígena.

Por su parte, la profesora Elizabeth reconoce los avances del SEIP, pero también señala que existen aspectos que aún deben replantearse. En sus palabras: «Tiene muchas cositas que hay que replantear, pero creo que es una herramienta muy potente que está sirviendo para muchos docentes y profesores que no sabían cómo encontrar el equilibrio entre lo nuestro y lo de afuera». Este testimonio refleja la tensión entre lo indígena y lo occidental, un desafío central en la implementación del SEIP que necesita ser abordado de manera más eficaz para lograr un equilibrio adecuado entre ambos saberes.

El testimonio del profesor Brayan subraya también la importancia de contar con una visión clara y compartida entre los dinamizadores y los maestros sobre los objetivos del SEIP, afirmando:

Vamos pero aún falta. Todavía falta. Como todo en realidad. Para conseguir que todo eso se logre, todos los dinamizadores tienen que tener ese objetivo que tú estás estudiando, conocer qué es la educación propia, hacia dónde va y qué es lo que queremos lograr. Y ahí es donde los dinamizadores no tenemos la idea clara de cómo cumplir el objetivo.

De esta manera, pone de manifiesto que una comprensión compartida de los principios y los objetivos del SEIP resulta crucial para su implementación efectiva. La falta de claridad en este aspecto dificulta el progreso de la iniciativa, por lo que es necesario realizar un esfuerzo conjunto en la formación y sensibilización de todos los actores involucrados.

En conclusión, aunque el SEIP ha logrado avances significativos en la preservación y promoción de las culturas indígenas, su plena implementación enfrenta desafíos clave que requieren atención. Es fundamental que el SEIP continúe evolucionando para adaptarse a las necesidades específicas de cada comunidad y que se dé prioridad a la formación docente, la flexibilidad curricular y la claridad en los objetivos, con el fin de que este modelo educativo pueda cumplir su potencial como herramienta de liberación cultural y afirmación identitaria.

4. Conclusiones

Al concluir este recorrido, es fundamental destacar nuevamente que la educación, en su forma más profunda y transformadora, no se limita a transmitir conocimientos, sino que refleja y sostiene las luchas, las historias y las cosmovisiones de los pueblos. En este contexto, la educación propia indígena, particularmente en el Cauca, se erige como un espacio de resistencia, reivindicación y afirmación cultural, donde los docentes desempeñan un papel crucial en la reconstrucción y el fortalecimiento de las identidades y los saberes ancestrales.

En términos de los resultados, se ha evidenciado que los docentes desempeñan una función crucial no solo en la transmisión de contenidos, sino también en la revitalización y la consolidación de las cosmovisiones indígenas. El análisis ha demostrado que la educación propia no es simplemente un espacio para la enseñanza, sino un lugar donde se defienden y se proyectan las luchas de los pueblos indígenas, dando voz a las historias y a los saberes que han sido silenciados por los modelos educativos dominantes. El trabajo de las maestras y maestros, en este sentido, se configura como una poderosa herramienta para la autonomía cultural y política de las comunidades, reafirmando la importancia de las epistemologías no hegemónicas. Un aspecto central de la educación propia es la interrelación entre los saberes indígenas y los conocimientos occidentales. Los hallazgos indican que los docentes no adoptan una postura de oposición absoluta frente a la educación convencional, sino que buscan generar un diálogo en el que ambos sistemas coexistan sin que uno subordine al otro. No se trata de una simple yuxtaposición de contenidos, sino de un proceso de reinterpretación y resignificación, mediante el cual las comunidades reconfiguran los conocimientos externos desde sus propias perspectivas. De esta manera, la educación propia no es estática ni anclada en un pasado inmutable, sino que se encuentra en permanente evolución, integrando herramientas y estrategias pedagógicas que contribuyen a la pervivencia cultural sin perder su autonomía epistemológica.

Este proceso de construcción intercultural conlleva desafíos importantes, especialmente en disciplinas donde los paradigmas occidentales han tenido un impacto profundo. El SEIP se enfrenta a la difícil tarea de entrelazar dos mundos aparentemente distantes (el indígena y el occidental), donde, además, la tensión entre ambas cosmovisiones se manifiesta en la complejidad de intentar conciliar principios, métodos y contenidos que provienen de modelos educativos profundamente distintos. Por ejemplo, en la enseñanza de la música, los docentes han enfatizado la necesidad de otorgar el mismo reconocimiento a los instrumentos y a las expresiones musicales tradicionales que a las corrientes globalizadas. El desafío para los docentes es encontrar una integración que no subordine los saberes ancestrales al paradigma occidental dominante, evitando que estos se diluyan o pierdan su esencia. Con frecuencia, las estructuras del sistema educativo oficial son vistas como ajenas, e incluso hostiles, a las realidades culturales y territoriales de los pueblos indígenas. Así, la adaptación del currículo oficial y las metodologías occidentales a los contextos indígenas sigue siendo un desafío persistente, cuyo principal obstáculo radica en asegurar que esta integración no implique la pérdida de identidad ni la marginación de los saberes propios. A pesar de estas dificultades, dicho proceso avanza lentamente, superando obstáculos y encontrando formas de reconciliar ambos mundos.

Finalmente, es esencial subrayar que la educación indígena es un proceso dinámico que trasciende las aulas y los contenidos curriculares. Es un camino hacia el reconocimiento, el empoderamiento y la visibilización de los saberes ancestrales. Este estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de reconocer la diversidad epistemológica como un paso fundamental para una educación más

inclusiva y justa, que permita la construcción de un futuro en el que los pueblos indígenas no solo sean escuchados, sino que también puedan tomar las riendas de su propio destino educativo. En última instancia, la educación propia es una afirmación de la vida, la memoria y la resistencia de los pueblos indígenas.

Referencias bibliográficas

- FAYAD, J. y TUNUBALÁ-VELASCO, G. (2021). Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: Hacia un diálogo intercultural entre el saber misak y el conocimiento global. *Nodos y nudos: Revista de la Red de Calificación de Educadores*, 7(50), 159-172.
<<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12610>>
- GALEANO, E. (2000). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Ediciones Siglo XXI.
- KVALE, S. (1997). *Las entrevistas: Una introducción a la investigación cualitativa mediante entrevistas*. Gedisa.
- MIGNOLO, W. (2009). Epistemologías del sur y colonialidad del poder: Un proyecto de política global del conocimiento. *Política y Sociedad*, 46(1), 103-127.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 11(2), 342-386.
- SOUSA SANTOS, B. de (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Akal.
- SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- VILLARREAL, H. S. (2020). Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancstral Indígena? *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 117-129.
<<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.09>>
- (2021). *Historia de la educación en el movimiento indígena caucano: Propuestas, desarrollos y desafíos* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- WALSH, C. (2009). Interculturalidad y educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 71-91.
- (2013). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Ediciones Culturales del Nuevo Extremo.
- ZULUAGA, J. I. y LARGO, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186.
<<https://doi.org/10.21676/23897856.3657>>

El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias*

René Valdés

Sandra Urra

Universidad Andrés Bello. Chile.

 0000-0003-4242-9748; rene.valdes@unab.cl

 0009-0007-0492-7160; sandra.urra@unab.cl



© del autor y la autora

Recibido: 23/1/2025

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: VALDÉS, R. y URRRA, S. (2025). El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. *Educar*, 61(2), 527-542.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2399>>

Resumen

El objetivo de este estudio fue explorar y comprender los procesos de inclusión y liderazgo desde la perspectiva de estudiantes y familias en escuelas con orientación inclusiva. Para ello se empleó una metodología cualitativa y se desarrollaron 14 grupos focales en los que participaron estudiantes y familias de siete centros inclusivos de Chile. Los resultados muestran que tanto las familias como los estudiantes conciben la inclusión de acuerdo con dos dimensiones principales: la participación de todas las personas y la atención a la discapacidad. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes, en comparación con las familias, identifican con mayor claridad tanto las barreras como los facilitadores vinculados a la gestión de la inclusión. En los hallazgos destaca la relevancia de los líderes medios (coordinadores de integración y encargados de convivencia escolar) como actores clave en la articulación de las acciones inclusivas y de liderazgo, superando en relevancia a las figuras formales de dirección escolar. Se discuten los desafíos en materia de liderazgo escolar desde la perspectiva teórica de las comunidades de práctica.

Palabras clave: liderazgo; relación entre escuela y comunidad; participación de los estudiantes; inclusión; comunidades de práctica

Resum. *El lideratge i l'educació inclusiva des de la perspectiva d'estudiants i famílies*

L'objectiu d'aquest estudi va ser explorar i comprendre els processos d'inclusió i lideratge des de la perspectiva d'estudiants i famílies en escoles amb orientació inclusiva. Amb aquesta finalitat es va emprar una metodologia qualitativa i es van organitzar 14 grups focals amb la participació d'estudiants i famílies de set centres inclusius de Xile. Els resultats mostren que tant les famílies com els estudiants conceben la inclusió d'acord

* Este estudio forma parte de una investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del proyecto Fondecyt 11230630 (20232026), que estudia la relación entre liderazgo escolar y educación inclusiva.

amb dues dimensions principals: la participació de totes les persones i l'atenció a la discapacitat. No obstant això, s'hi evidencia que els estudiants, en comparació amb les famílies, identifiquen amb més claredat tant les barreres com els facilitadors vinculats a la gestió de la inclusió. Entre els resultats, destaca la rellevància dels líders intermedis (coordinadors d'inclusió i encarregats de convivència escolar) com a actors clau en l'articulació de les accions inclusives i de lideratge, superant en importància les figures formals de direcció escolar. S'hi discuteixen els desafiaments del lideratge escolar des de la perspectiva teòrica de les comunitats de pràctica.

Paraules clau: lideratge; relació entre escola i comunitat; participació estudiantil; inclusió; comunitats de pràctica

Abstract. Leadership and inclusive education from the perspective of students and families

The aim of this study was to explore and understand inclusion and leadership processes from the perspective of students and families in schools which promote inclusivity. A qualitative methodology was used, and 14 focus groups were conducted with students and families from seven inclusive schools in Chile. The findings show that both families and students understand inclusion as having two main aspects: the involvement of all individuals, and consideration of disability. However, students – in contrast to families – identify more clearly both the barriers and facilitators relating to handling inclusion. A key finding is the key role of school intermediaries such as inclusion coordinators and school coexistence officers as key actors in implementing inclusion and leadership actions, and are more important than formal school leadership roles. The study discusses the challenges of school leadership from the theoretical perspective of communities of practice.

Keywords: leadership; school-community relationship; student participation; inclusion; communities of practice

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusiones |
| 2. Método | 5. Conclusiones |
| 3. Resultados | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La educación inclusiva es un mandato internacional de calidad (ONU, 2015), aunque su implementación enfrenta múltiples desafíos y comprensiones diversas (Otárola y Godoy, 2022). Mientras que Haug (2017) señala que la inclusión es idealismo sin consenso práctico, Florian (2014) destaca la importancia de discutir sus significados. En este trabajo entendemos la inclusión como un proceso integral que garantiza presencia, participación, aprendizaje y egreso de todo el alumnado (Ainscow, 2020), siendo el liderazgo escolar un factor clave para materializar estos principios (Vassallo, 2024).

No obstante, el problema parece ser aún más complicado, ya que, aunque resulta difícil encontrar definiciones consensuadas sobre cómo se entiende y

se lidera la inclusión, esta tiende a construirse de manera unilateral (Parrilla, 2021). Siguiendo la línea de distintos autores y autoras, la inclusión se ha pensado principalmente desde las voces de los equipos profesionales (Manghi et al., 2022; Jiménez y Valdés, 2022), dejando en un segundo plano las miradas, por ejemplo, de estudiantes y familias. Esto es preocupante, ya que una perspectiva inclusiva auténtica implica democracia y participación (Messiou y Ainscow, 2021). Como ejemplo de esto, Valdés et al. (2022) realizaron una revisión de 101 estudios empíricos sobre inclusión en Latinoamérica en los cinco últimos años. En su estudio, reflexionan que una de sus conclusiones más llamativas es la baja participación de las familias y de los estudiantes en las investigaciones sobre inclusión educativa.

Esto plantea un desafío para los equipos directivos, llamados a liderar escuelas que a menudo privilegian voces hegemónicas y marginan a familias y estudiantes. Según Gómez-Hurtado et al. (2023), el liderazgo inclusivo debe articular diversas voces, construir consensos democráticos y promover la reflexión sobre la participación compartida. En este contexto, según Rodríguez-Otero et al. (2019), las familias perciben la inclusión en el trato pedagógico personalizado y en la formación valórica. Mumpuniarti et al. (2019) señalan que la mayoría de los padres y madres entienden la inclusión como un asunto de la educación especial. De igual forma, Paseka y Schwab (2020) concluyen que las familias la vinculan mayormente a la discapacidad y a la educación personalizada. Por su parte, Gallego et al. (2016) muestran que el juicio de las familias sobre la inclusión depende de su nivel de colaboración con sus escuelas. En tanto, Otárola y Godoy (2022) exponen que familias y estudiantes conciben la inclusión como una diversificación de la enseñanza ligada a la discapacidad y a una dimensión moral. Finalmente, los estudios de Manghi et al. (2021) muestran, por un lado, que las familias valoran la inclusión cuando se reconoce la diversidad cultural familiar; mientras que, por otro lado, el alumnado desea una escuela inclusiva vinculada con el territorio donde viven (Manghi et al., 2022).

Esto demuestra que la inclusión, aunque se presenta como mandato global, opera con distintos niveles de valoración y conceptualización (Haug, 2017). Esto implica un desafío para los equipos directivos, quienes, de acuerdo con la literatura, deben conducir el tránsito hacia un modelo de escuela inclusiva mediante un compromiso explícito con la participación y la cultura (Vassallo, 2024).

Una forma de posibilitar esta tarea es instalar comunidades de práctica. Bajo la perspectiva de Wenger (2001), estas agrupan personas que comparten intereses o problemas y profundizan sus conocimientos a través de interacciones sociales. Aprender implica participar y construir una identidad compartida, lo que exige un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio común. Para Smeplass (2023) este enfoque fortalece alianzas constructivas en escuelas inclusivas, promoviendo la participación de toda la comunidad educativa. Un acuerdo conceptual resulta crucial para negociar prácticas y alcanzar coherencia institucional (Ainscow, 2020).

2. Método

Para responder al objetivo se adopta un diseño cualitativo con el método de estudio de casos múltiples (Flick, 2015).

2.1. Casos de estudio

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015). Las siete escuelas participantes fueron elegidas luego de la aplicación del instrumento validado en Chile y titulado «Liderando la educación inclusiva obligatoria (LEI-Q)» (Valdés et al., 2025) a 52 escuelas chilenas. Según los resultados del instrumento, las escuelas seleccionadas obtuvieron altos niveles de liderazgo inclusivo en una escala de 1 a 4 (ver la tabla 1), con puntajes superiores a 2,5. Esto corresponde a un nivel de implementación sustancial del liderazgo inclusivo (rango 2,5-3,49), lo que indica una presencia significativa de prácticas inclusivas en la gestión escolar (Valdés et al., 2025).

Tabla 1. Caracterización de las escuelas participantes en el estudio

Escuela	Puntaje LEI-Q	Modalidad	Matrícula
1	2,80	Educación primaria	360
2	3,04	Educación primaria	234
3	2,62	Educación primaria	459
4	2,92	Educación primaria	456
5	3,29	Educación primaria	132
6	3,11	Educación primaria	200
7	2,50	Educación secundaria	979

Fuente: elaboración propia.

Las escuelas 1 y 7 pertenecen a la Región Metropolitana, las escuelas 2, 3, 4 y 5 pertenecen a la Región de Valparaíso y la escuela 6 pertenece a la Región del Biobío. Todas las escuelas poseen sobre un 80% de vulnerabilidad escolar y cuentan con programas de apoyo de atención a la diversidad y equipos interdisciplinarios.

2.2. Trabajo de campo

Se realizaron 14 grupos focales (7 con familias y 7 con estudiantes). Los grupos focales, entendidos como entrevistas colectivas centradas en las vivencias y las comprensiones de los participantes (Canales, 2006), se guiaron por un guion breve que abordó dos ejes principales: (1) las concepciones de inclusión educativa —explorando cómo los participantes entienden la inclusión, la exclusión y qué condiciones favorecen u obstaculizan una escuela inclusiva—, y (2) los roles de liderazgo —indagando en las percepciones sobre el rol de directivos y

otros actores institucionales en la promoción de la inclusión—. Cada encuentro duró entre 40 y 60 minutos, se llevó a cabo en horario escolar y en dependencias del centro, garantizando así la equidad de género. Participaron 42 estudiantes y 39 representantes de familias (padres, madres, parientes o cuidadores). Para su desarrollo se solicitaron autorizaciones y consentimientos informados a los adultos, además de asentimientos informados a los estudiantes, quienes aceptaron participar en esta investigación voluntariamente y sin presiones formales.

2.3. Análisis de datos y validez del proceso

Para explorar los discursos de inclusión y liderazgo, se utilizó el análisis de contenido (Flick, 2015), permitiendo comprender los datos y su contexto social (Vásquez, 1994). Tras transcribir los grupos focales, se realizó una lectura inicial para obtener una visión general, evitando interpretaciones prematuras. Con Atlas.ti se identificaron unidades de significado sobre inclusión y liderazgo, elaborando un libro de códigos consensuado (18 códigos y 65 citas). Siguiendo la propuesta de Atkinson y Coffey (2003), se identificaron patrones recurrentes en los datos, los cuales fueron agrupados en seis categorías clave, priorizando aquellas que concentraban un mayor número de citas. De este análisis emergieron cuatro categorías principales por actor, acompañadas de nueve subcategorías en el caso de los estudiantes y seis en el caso de las familias. Para garantizar la validez y la plausibilidad de los resultados, se realizó un análisis grupal dentro del equipo investigador, siguiendo las orientaciones de Flick (2015). Este proceso consistió en contrastar de manera sistemática las codificaciones y las categorías emergentes mediante sesiones de discusión colectiva. Además, los resultados se compartieron con las siete escuelas participantes mediante sesiones colectivas e informes de síntesis, promoviendo la retroalimentación y fortaleciendo el proceso investigativo.

3. Resultados

De los relatos de estudiantes y familias emergieron las categorías y las subcategorías de la tabla 2. Cada categoría incluye análisis descriptivos y citas ilustrativas.

Tabla 2. Categorías y subcategorías provenientes del análisis cualitativo de datos

Actores	Categorías	Subcategorías
Estudiantes	Concepciones de inclusión	Como actividad participativa
		Con foco en la discapacidad
	Facilitadores para la inclusión	La inclusión como proyecto de escuela
		Prácticas inclusivas de aula
	Barreras para la inclusión	Autogestión estudiantil
		Prácticas de aula rutinarias e inflexibles
La figura del liderazgo en la escuela	Conflicto entre pares	
	La figura de los líderes medios	
Familias	Concepciones de inclusión	La ausencia del equipo directivo
		Como actividad participativa
	Facilitadores para la inclusión	Con foco en la discapacidad
		La inclusión como proyecto de escuela
	Barreras para la inclusión	Reconocimiento de las familias
		Falta de recursos y materiales
La figura del liderazgo en la escuela	La figura de los líderes medios	

Fuente: elaboración propia.

3.1. *Concepciones de inclusión*

Esta categoría alude a cómo familias y estudiantes experimentan, definen y comprenden los procesos inclusivos en sus escuelas, ya sea asociándolos a acciones, dimensiones u objetivos específicos. De forma general, se distinguen dos subcategorías: como participación y respeto por la diversidad, y como proceso para estudiantes con discapacidad.

3.1.1. *Como participación y respeto por la diversidad*

En este ámbito, estudiantes y familias conciben la inclusión de forma amplia y como la manera en que las escuelas gestionan la convivencia de todas las personas, promoviendo la participación sin exclusión. Algunos ejemplos de citas textuales de estudiantes son los siguientes:

Un lugar donde se pueden acoger las diferentes opiniones o culturas, y se valora el respeto y la tolerancia y la apertura a las personas que están ahí. (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

La inclusión es una forma de meter a todo un grupo de personas, sean como sean, en un mismo lugar, sin estereotiparlos en parejas por distintos aspectos o dificultades físicas que ellos tienen. (Grupo focal, estudiantes, escuela 1)

Yo creo que podría ser como incluir a más gente a pesar de su forma de pensar, como si alguien piensa distinto a otras personas, incluirlo igual y no separarlo del grupo. (Grupo focal, estudiantes, escuela 5)

Estas citas aluden a la apertura, a la acogida de diversas opiniones y a la colaboración en un mismo espacio físico. Aunque los estudiantes reconocen la presencia de diversidad en cualquier contexto, no la restringen a la condición de *inclusión*; más bien conciben un espacio sin barreras para la participación de todas y todos. En cuanto a las familias:

Sí, se atiende a todo tipo de inclusión. Se respetan mucho a todos los estudiantes que han llegado acá. [...] Se respetan por su nombre, por su género, por su tiempo. (Grupo focal, familias, escuela 7)

Bueno, yo al menos el tema de la inclusión lo tomo desde el integrar a cada niño desde su individualidad, con independencia [...] Creo que la inclusión implica también que cada persona se sienta parte de, un sentido de pertenencia, algo que hace que sea distinto, que se sientan cómodos acá. (Grupo focal, familias, escuela 5)

Aquí se priorizan la atención, el respeto, la no discriminación y la independencia, centrados en todas las personas, no solo en ciertos colectivos. Asimismo, la inclusión no se asocia necesariamente a diagnósticos o a condiciones particulares, lo que permite comprender las políticas o las acciones inclusivas de forma amplia.

3.1.2. *Con foco en la discapacidad*

En esta subcategoría, la inclusión se vincula con la apertura de la escuela a necesidades educativas especiales, resaltando la atención a la discapacidad. Algunos ejemplos de estudiantes serían los siguientes:

Y aparte porque aceptan a cualquier persona. Por ejemplo, hay niños con síndrome de Down y todo eso o con autismo y no lo discriminan, y lo dejan poder aprender, estudiar y venir a la escuela. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Yo diría que sí es inclusivo, porque el grupo PIE¹ (Programa de Integración Escolar) se encarga de todos los niños que tienen dificultad de aprendizaje al igual. Pero, por ejemplo, en ese aspecto de si son inclusivos, en nuestro curso, por ejemplo, hay un compañero de nosotros que es tartamudo. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

[...] el año pasado había una niña que era ciega, Igual los profesores la adaptaban bien y hacía ciertas cosas. Se metía en los talleres y esas cosas. (Grupo focal, estudiantes, escuela 6)

Estos relatos se centran en el síndrome de Down, el PIE, la tartamudez y la discapacidad visual, situando la inclusión en las prácticas escolares y en las políticas focalizadas en equipos PIE. Sin embargo, esto suele ligarse a una

1. El PIE es la estrategia inclusiva oficial del Ministerio de Educación en Chile y que consiste en la entrega de apoyos y recursos para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales.

visión asistencial, destacando la discapacidad como *condición distinta* a la mayoría normativa. En el caso de las familias:

Y en ese tiempo ya yo me acuerdo que había una niña que se llamaba T. y ella tenía síndrome de Down, y ya a ella la incluían para estudiar acá con niños normales, con todos los demás. (Grupo focal, familias, escuela 4)

Yo creo que sí hay inclusión en el tema de, por ejemplo, autismo o niños que tienen problemas que necesitan un poco más de..., ¿cómo se puede decir?, atención, un poco más de que necesiten más apoyo, hay unos que necesitan más tiempo para poder aprender. (Grupo focal, familias, escuela 5)

[...] es que los niños que tienen discapacidad o tienen cualquier problema de salud, acá a todos los recibimos igual. (Grupo focal, familias, escuela 1)

Estas citas reflejan cómo las familias asocian la inclusión principalmente a la presencia de estudiantes con diagnósticos específicos. También muestran la valoración de brindar mayor atención y apoyo a quienes tienen «problemas de salud» o «necesitan más tiempo», reforzando la idea de que la inclusión suele comprenderse como la integración de estos niños «distintos» al aula, aunque la expresión «niños normales» evidencia todavía un enfoque centrado en el déficit.

3.2. *Facilitadores para la inclusión*

Esta categoría describe acciones o iniciativas que, de acuerdo con estudiantes y familias, impulsan los equipos de liderazgo en las comunidades inclusivas.

3.2.1. *La inclusión como proyecto de escuela*

Para estudiantes y familias, esta subcategoría se relaciona con un actuar intencionado de la escuela mediante políticas institucionales que promueven la inclusión para todo el alumnado. Revisemos citas de estudiantes:

[...] por ejemplo, tratan siempre de que los niños acepten a cualquier niño, ya sea si va en silla de ruedas, si es de otro color, da lo mismo. Siempre intentan que sea aceptado. (Grupo focal, estudiantes, escuela 3)

[...] lo de comportamiento, sí, se le apoya bastante, ya que, por ejemplo, me voy a poner un caso de un compañero de otro curso que tiene problemas de conducta y generalmente siempre tiene una tía cerca en caso de que le dé un arrebato. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Los estudiantes describen acciones que fomentan la aceptación y el vínculo con realidades diversas, generando espacios de encuentro, de apertura y empatía. Las familias señalan:

Entonces, como desde arriba [equipo directivo] se ha tenido esta visión, ha ido permeando a todos los estamentos, incluso a los estudiantes. Los niños respetan los espacios de cada uno. (Grupo focal, familias, escuela 5)

Yo así, cuando de repente vengo a actos de mi hija, a mí me gusta cuando ponen de repente niñas con movilidad reducida. Entonces me gusta cuando están los actos y participan. (Grupo focal, familias, escuela 2)

Porque acá usan incluso los niños que se sienten niñas y ocupan el uniforme de niña. Y claro, todavía, de verdad, van a entrar y vienen vestidos con el uniforme de niña. (Grupo focal, familias, escuela 7)

Estos testimonios evidencian respeto por la diversidad y preocupación por brindar espacios de acompañamiento y participación, reconociendo la relevancia de la acción social y el entorno, además del desarrollo de habilidades colaborativas y de género.

3.2.2. *Prácticas inclusivas de aula (estudiantes)*

Los estudiantes describen acciones docentes que facilitan la comprensión y promueven el aprendizaje a través de enfoques didácticos y buen clima en la sala de clases:

También cuando un compañero no entiende algo, ellos siempre tratan de explicarle de la mejor forma para que pueda entender. (Grupo focal, estudiantes, escuela 5)

Y hay otros profesores que hasta nos ayudan, porque primero a veces ellos saben que a veces hay unos colegios que están más avanzados, como hay una profe de música que intenta de enseñar todo, porque a lo mejor en la otra escuela van a estar más avanzadas y [nosotros] no vamos a ver [aprender bien]. Eso nos dijo una vez. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Las citas dan cuenta de la preocupación de los docentes por el aprendizaje y la atención individual. La importancia recae en el tiempo de escucha y la disposición a apoyar, sin limitarlo a diagnósticos concretos.

3.2.3. *Autogestión estudiantil (estudiantes)*

Varios estudiantes describen iniciativas propias para abordar necesidades o mejorar la convivencia cuando las estructuras de la escuela no lo permiten o cuando visualizan problemáticas en espacios menos formales:

Como curso le hemos hablado al profesor diciéndole: «Profe, ¿sabe qué? Nuestro curso no aprende de esta forma». (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

Yo, mira. Yo tengo un compañero que es, que es R., el que estaba acá, que a veces se mete mucho con niños con autismo y cuando, así como cuando pelean, yo alejo al R. para que no siga molestando. (Grupo focal, estudiantes, escuela 3)

En el centro de estudiantes estamos intentando que los niños se motiven a venir a la escuela, intentando hacer actividades en los recreos o hacer las clases más entretenidas, o sea, no quitando lo que tiene el profe para la clase. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Se evidencia participación para proponer cambios o resolver conflictos, reconociendo la iniciativa individual o colectiva para enfrentar problemas específicos. Esto genera posibilidades de actuar políticamente en la escuela.

3.2.4. *Reconocimiento de las familias (familias)*

Las familias, por su parte, destacan la disposición de la escuela y de los equipos directivos a colaborar y crear espacios abiertos para opinar e implicarse en la vida escolar.

Sí, sí, eso sí. Eso sí. Eso sí. Uno puede opinar y decir lo que uno piensa. Si uno está en una organización, uno puede decir lo que no le gusta. (Grupo focal, familias, escuela 6)

Uno es cosa de hablar, si necesita hablar con tal persona, los profesores jefes, los asistentes, todos tienen una buena voluntad. (Grupo focal, familias, escuela 4)

Hay comunicación con los apoderados, tratan (el equipo directivo) de hacer actividades para unirnos como apoderados y para los niños mismos, o sea, en las actividades en el patio hicieron la biblioteca, abrieron el CREA, que era para todos. (Grupo focal, familias, escuela 2)

Estas opiniones muestran la importancia de la relación entre la escuela y la familia para potenciar la inclusión. Reconocen disposición a escuchar y espacios de diálogo, aunque el rol de las familias parece centrarse en la respuesta a las acciones propuestas por el colegio, más que en la autogestión de iniciativas.

3.3. *Barreras para la inclusión*

En esta categoría se describen dificultades institucionales que obstaculizan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, de acuerdo con estudiantes y familias.

3.3.1. *Prácticas de aula rutinarias e inflexibles (estudiantes)*

El alumnado menciona que, a pesar de contar con un profesorado con apertura a la diversidad, existen aulas rutinarias, en ocasiones inflexibles y con metodologías normalizadoras.

El profe como que no le importa tanto si los niños están aprendiendo o no. De repente dice: «¡Silencio, carajo!». (Grupo focal, estudiantes, escuela 1)

A mi curso le va muy mal con ella, muy, muy, muy mal, porque tiene una forma de tratarnos como muy, como, como, ni ahí, como muy «ya ustedes son alumnos y me tienen que ver a mí como la autoridad», más que ser como una profe que te ayuda y te acompaña y te conoce. (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

No saben cómo dar las clases para los niños que tienen discapacidad. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Las percepciones del alumnado apuntan a un trato distante o autoritario y a la falta de adaptación a la diversidad. Además, reconocen que algunos profesores necesitan mayor formación en ámbitos inclusivos, con especial énfasis en elementos metodológicos.

3.3.2. *Conflicto entre pares (estudiantes)*

Como barrera, y aunque de manera no sistemática, los estudiantes señalan la discriminación, el mal trato en el patio de recreo y las peleas entre compañeros como impedimentos para la inclusión cotidiana.

[...] pero sí, he sabido que hay muchos casos de discriminación o, bueno, a casi todos los tipos de personas, porque digamos que los aspectos negativos nunca faltan en los lugares. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Porque hay grupos de niños que están haciendo *bullying* a las otras personas por algún síndrome o simplemente por el color de piel o de dónde vienen al país, porque yo tenía una amiga que era que era de acá, en Chile, y la discriminaban por el color de piel. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Estas citas evidencian que los estudiantes perciben microprácticas de discriminación, especialmente relacionadas con los vínculos entre compañeros.

3.3.3. *Falta de recursos y materiales (familias)*

Las familias valoran el trabajo de los equipos, pero advierten de la carencia de apoyos adicionales:

Pero en ese sentido quizás falta un poco más de apoyo en sala, más docentes, para los cursos más grandes, más que nada. (Grupo focal, familias, escuela 1)

[...] falta material de apoyo y contención emocional. (Grupo focal, familias, escuela 3)

Entonces, cuando yo vine, como dice la señora, yo le dije a la directora que aquí no tenemos recursos para psicólogas, no tenemos recursos para un neurólogo, sabiendo que están recibiendo cada día, yo no sé para qué ponen ahí vacantes, si están apenas con los alumnos que están en las aulas. (Grupo focal, familias, escuela 6)

Las citas muestran la preocupación de las familias por la falta de recursos y de personal de apoyo (por ejemplo, más docentes, psicólogos o neurólogos), lo que dificulta la atención y el acompañamiento adecuados a los estudiantes.

3.4. *La figura del liderazgo en la escuela*

Esta última categoría examina la influencia de quienes lideran y gestionan la inclusión en sus escuelas, así como las percepciones de estudiantes y familias acerca de los roles de liderazgo y su influencia cotidiana.

3.4.1. *La figura de los líderes medios*

Tanto familias como estudiantes valoran a las personas que no necesariamente ocupan cargos formales de dirección escolar, pero que tampoco son profesores y que ocupan cargos intermedios, como encargados de convivencia escolar², coordinadores PIE u orientadores, como personas clave en la gestión de la inclusión. Ejemplos de estudiantes:

[...] para mí los inspectores son como todo en realidad, ya que muchos estudiantes tienen amistades con los inspectores y los inspectores les ayudan en muchos tipos de cosas, como, por ejemplo, lo psicológico. Cuando tienen un problema y los niños no tienen con quién desahogarse, van a hablar con los inspectores. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Y el año pasado era nuestro profesor de historia. Aparte de encargado de convivencia escolar, era nuestro profesor de historia. Entonces, le agarré mucha confianza a ese profe. Y el otro era nuestro ex inspector general. Y yo le agarré confianza porque fue una de las primeras personas que me acogió en este liceo. Y siempre me apoyaba. (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

En la misma línea, las familias señalan lo siguiente:

[...] mi hija, bueno, por las personas que mantuvo cercanía el año pasado fue con la inspectora del patio y con la profesora del PIE, ahí estaba muy apoyada. (Grupo focal, familias, escuela 7)

Entonces me entendía [la profesora de educación especial], me dieron las herramientas y hasta ahora todavía se está como trabajando en eso y apoyando también a mi hija para que salga como de ese proceso que pasó. (Grupo focal, familias, escuela 4)

Las citas reflejan que tanto familias como estudiantes otorgan gran valor a profesionales que no ocupan cargos directivos formales ni son docentes, pero que desempeñan roles intermedios (inspectores, encargados de convivencia, coordinadores PIE). Para la comunidad educativa, estos actores son figuras de cercanía y confianza, ya que brindan apoyo emocional, académico y de contención, estableciendo vínculos fundamentales para una inclusión efectiva.

3.4.2. *La ausencia del equipo directivo*

Finalmente, en estrecha relación con la subcategoría anterior, los estudiantes perciben una escasa presencia o la ausencia de acciones concretas por parte de quienes ejercen cargos directivos formales. Hay estudiantes que señalan: «Yo nunca veo a la directora. No sé qué hace» (grupo focal, estudiantes, escuela 3). En su reemplazo, los estudiantes valoran a profesores jefes y líderes medios: «No tengo confianza en mi director, la tengo en mis mismos compañeros o convivencia [en el equipo de convivencia], con la psicóloga que hay» (grupo

2. En el sistema escolar chileno, el encargado de la convivencia escolar es un profesional designado para coordinar la implementación del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.

focal, estudiantes, escuela 7). Estas percepciones sugieren que la visibilidad y el compromiso cotidiano del liderazgo directivo pueden influir en la experiencia escolar de inclusión.

4. Discusiones

Los hallazgos indican que la inclusión se vive de modo particular por parte de familias y estudiantes. Esto coincide con análisis internacionales que muestran cómo ambos grupos construyen sus propias visiones sobre la inclusión, a menudo invisibilizadas frente a discursos hegemónicos en las escuelas (Paseka y Schwab, 2020). Las familias valoran la apertura de las escuelas a sus intereses, pero critican la falta de personal de apoyo y recursos especializados (Rodríguez-Otero et al., 2019). Por su parte, los estudiantes enfatizan la necesidad de recibir una educación diversificada y su protagonismo en la toma de decisiones (Jiménez y Valdés, 2022). Estos desafíos evidencian la importancia de construir escuelas inclusivas y refuerzan el papel clave de los equipos de liderazgo, aspectos que, según este estudio, pueden abordarse a través de los planteamientos de la teoría de comunidades de práctica de Wenger (2001).

En primer lugar, se observa la coexistencia de dos concepciones de inclusión: una enfocada en la diversidad y otra en la atención a la discapacidad. Esto exige a los equipos directivos a instalar lo que Wenger (2001) llama *repertorio compartido*, es decir, un lenguaje común en torno a los conceptos que crean identidad en la escuela. Los equipos de liderazgo deben promover una visión compartida de la inclusión, impulsando políticas y prácticas que construyan versiones multidimensionales de inclusión, alejadas de la idea de déficit y que eviten los etiquetamientos, con especial énfasis en familias y estudiantes (Gómez-Hurtado et al., 2023; Vassallo, 2024).

En segundo lugar, se destaca la relevancia de los líderes medios, entendidos como figuras más allá de los directores escolares, con roles estratégicos para desplegar prácticas colaborativas que promuevan objetivos comunes (Lipscombe et al., 2023). Estos liderazgos medios resultan fundamentales, especialmente ante la percepción de ausencia o de limitada acción de los equipos directivos formales. Sin embargo, la ausencia de menciones al equipo directivo por parte de los estudiantes no implica necesariamente una falta de liderazgo, sino una posible desconexión con su experiencia cotidiana. Como señalan Gómez-Hurtado et al. (2023), el liderazgo inclusivo requiere generar vínculos y visibilidad en la cultura escolar. A pesar de esta distancia, las escuelas muestran altos niveles de inclusión, lo que sugiere una implicación institucional que podría responder a otras formas de liderazgo. La literatura señala que los líderes medios son clave en proyectos inclusivos, al fomentar el trabajo colaborativo y articular dimensiones centrales (Lipscombe et al., 2023). Según Wenger (2001), los equipos de liderazgo deben dinamizar una «empresa conjunta», un propósito compartido donde cada participante aporta su perspectiva, alineada con necesidades y objetivos institucionales. En este contexto, es crucial formar y fortalecer a los líderes medios, para que sostengan prácticas inclusivas, pro-

muevan la responsabilidad compartida y refuercen el sentido de pertenencia en familias y estudiantes. Como actores estratégicos, deben articular procesos inclusivos y garantizar su coherencia interna (Lipscombe et al., 2023)

En tercer lugar, los hallazgos resaltan la complejidad de la autogestión estudiantil, clave para promover democracia y ciudadanía en las escuelas (Jiménez y Valdés, 2022). Según Wenger (2001), es fundamental legitimar las voces periféricas y articular un compromiso mutuo. Para que la inclusión sea un proyecto colectivo, los equipos de guía deben fortalecer el liderazgo distribuido, articulando el trabajo de todos los actores e impulsando la voz estudiantil como política y significativa. Además, deben crear espacios seguros, fomentar la escucha activa y promover la colaboración efectiva, reconociendo el protagonismo de las familias y su rol en construir una escuela inclusiva (Ainscow, 2020).

El análisis de resultados resalta la complejidad y la responsabilidad compartida de la educación inclusiva, que no recae solo en los docentes, sino que también involucra a toda la comunidad escolar (Ainscow, 2020). Para construir entornos genuinamente inclusivos, las familias son actores clave que deben aportar sus experiencias y perspectivas, en lugar de limitarse a recibir información (Manghi et al., 2022). Esto incluye garantizar que las voces estudiantiles sean escuchadas, y sus necesidades, reconocidas (Jiménez y Valdés, 2022). La diversidad de perspectivas exige un diálogo constante sobre objetivos y responsabilidades para evitar enfoques fragmentados. Además, se subraya que la inclusión es un proceso dinámico condicionado por el contexto sociocultural, histórico y la composición estudiantil de cada escuela (Smeplass, 2023). Esto requiere un esfuerzo del liderazgo por construir definiciones contextualizadas sobre inclusión que permiten un lenguaje común en la escuela.

5. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue explorar y comprender los procesos de inclusión y liderazgo desde la perspectiva de estudiantes y familias en escuelas con orientación inclusiva.

El estudio muestra que estudiantes y familias conciben la inclusión como respeto a la diversidad y como respuesta centrada en la discapacidad. Se valoran como facilitadores los aspectos siguientes: políticas institucionales inclusivas, profesorado empático, autogestión estudiantil y participación familiar. Las barreras incluyen prácticas pedagógicas rígidas, conflictos entre pares y falta de recursos y apoyos profesionales. Respecto al liderazgo, se reconocen a líderes intermedios como figuras clave en la implementación de prácticas inclusivas, mientras que la limitada visibilidad de algunos directivos es percibida como un obstáculo para consolidar una cultura inclusiva sostenida en el tiempo y compartida por toda la comunidad escolar. Esta ausencia podría deberse a una distribución de funciones donde otros actores —como docentes o profesionales PIE— tienen mayor presencia en la experiencia estudiantil. Esto sugiere formas de liderazgo distribuido, más que una falta de implicación directiva.

Una limitación es la ausencia de técnicas observacionales para documentar cómo estudiantes y familias viven la inclusión. Una proyección es desarrollar estudios etnográficos que exploren interacciones en espacios escolares.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>>
- ATKINSON, P. y COFFEY, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- CANALES, M. (2006). *Metodología de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- FLORIAN, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>>
- GALLEGO VEGA, C., RODRÍGUEZ GALLEGO, M. R. y CORUJO VÉLEZ, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva: Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *La Educación Inclusiva en la Sociología*, 16, 60-110. <<https://revistaprismasocial.es/article/view/1254>>
- GÓMEZ-HURTADO, I., GARCÍA RODRÍGUEZ, M. del P., GONZÁLEZ FALCÓN, I. y CORONEL LLAMAS, J. M. (2023). ¿Liderazgo Inclusivo?: La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37-54. <<https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200037>>
- HAUG, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>>
- JIMÉNEZ, L. y VALDÉS, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: Posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 297-315. <<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>>
- LIPSCOMBE, K., TINDALL-FORD, S. y LAMANNA, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <<https://doi.org/10.1177/1741143220983328>>
- MANGHI, D., CASTRILLÓN-CORREA, E. M., CÁRCAMO-VÁSQUEZ, H. y PRECHT, A. (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: Algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. <<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>>
- MANGHI, D., VALDÉS, R., GODOY, G., LÓPEZ, T., MELO-LETÉLIER, G., ARANDA, I. y CARRASCO, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la Educación*, 57, 231-260.
- MESSIOU, K. y AINSCOW, M. (2021). Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>>

- MUMPUNIARTI, M., BUDININGSIH, C., ANDINI, D. y RAHAYU, A. (2019). Perspective parents toward students diversity in inclusive education elementary school. *Jurnal Prima Edukasia*, 7(2), 139-149.
<<https://doi.org/10.21831/jpe.v7i2.26937>>
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>>
- OTÁROLA, F. y GODOY, G. (2022). ¿Qué es inclusión?: Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *RALED*, 22(2), 199-221. <<https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/41546>>
- PARRILLA, A. (2021). Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>>
- PASEKA, A. y SCHWAB, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272.
<<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>>
- RODRÍGUEZ OTERO, L. M., GALLEGO JIMÉNEZ, M. G. y GARCÍA ÁLVAREZ, P. (2019). Educación inclusiva y personalizada: Un abordaje desde la perspectiva familiar. *Trabajo Social Hoy*, 86, 7-24.
<<https://doi.org/10.12960/TSH.2019.0001>>
- SMEPLASS, E. (2023). Nurturing inclusivity and professional growth among vocational teachers through communities of practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20.
<<https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2268108>>
- VALDÉS, R., AMÉSTICA, J. y MIRANDA, C. (2025). Liderazgo escolar inclusivo: validación de un instrumento español en Chile. *Revista Saberes Educativos*, en prensa.
- VALDÉS, R., JIMÉNEZ, L. y JIMÉNEZ, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524.
<<https://doi.org/10.1590/198053149524>>
- VÁSQUEZ, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- VASSALLO, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 171-188.
<<https://doi.org/10.1177/17411432211038010>>
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

EDUCAR

Juliol-desembre 2025. vol. 61, núm. 2
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)
<https://educar.uab.cat>

Les transicions escolars: perspectives nacionals i internacionals
Las transiciones escolares: perspectivas nacionales e internacionales

Presentació / Presentación. **Iulia Mancila; Divya Jindal-Snape**

Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies. **Hanan Radwan; Elizabeth Hannah**

«Soy una niña quechua»: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial. **Jeannette Pacheco-Campos; Erika Minga; Mylenka Ponce-Conza; Caoba Andía**

Transitions within Swedish compulsory school: Problematisations in policy. **Josefin Ånger**

Exploring the role and impact of transition teachers in Scotland using participatory and creative methods. **Neil Hume**

Retos y complejidades durante la transición escolar: un problema global con soluciones de escuela. **Mónica Isaza-Tamayo**

Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto. **Jordi Feu; Albert Torrent; Pilar Cufí; Rafel Meyerhofer-Parra**

Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: el impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado. **Iulia Mancila; Marcos Alfonso Payá-Gómez; Lourdes Aranda; Eugenia Fernández Martín**

La transición entre grupos multiedad en etapas escolares: una aproximación etnográfica a procesos de acompañamiento integral. **Aritz Goñi Goikoetxea**

Voices of change: Principal stakeholder experiences in a participatory approach to educational transitions. **Iratí Sagardia-Iturria; Agurtzane Martinez-Gorrotxategi; Alexander Barandiaran-Arteaga**

Development and validation of an instrument to collect students' perceptions of upper secondary education programmes. **Ana Cristina Torres**

Temes de recerca / Temas de investigación

Hacia la ciudadanía digital: la participación de las mujeres en entornos digitales. **Anna Escofet Roig; Marta López Costa; Sandra Sanz Martos**

Educación y ciudadanía: estudio sobre la participación de la infancia y la adolescencia en los municipios de Teo y Getafe. **Aitor López-González; Xabier Riádigos-Couso; Rita Gradaille-Pernas; Inés Gil-Jaurena**

Bibliotecas escolares en centros de Educación Infantil y Primaria: contribuciones para promover una educación literaria. **Susana Sánchez Rodríguez; Elena Luque Cerpa; Paula Rivera Jurado**

Interculturalidad y educación propia: voces docentes desde el Cauca. **Iris Páez Cruz**

El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. **René Valdés; Sandra Urrea**