



La organización del espacio escolar en educación infantil y primaria: el aula como elemento clave en la transición

Alba González-Moreira

Universidad de León. Facultad de Educación.

mail: algom@unileon.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3422-2149>

Javier Vidal

Universidad de León. Facultad de Educación.

mail: fjvidg@unileon.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1060-6957>

Camino Ferreira

Universidad de León. Facultad de Educación.

mail: cferv@unileon.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

RESUMEN

La transición del alumnado de educación infantil a primaria puede ser una oportunidad o una experiencia negativa que se arrastra durante la etapa obligatoria. Uno de los cambios durante este proceso, es el aula, que está condicionada por la metodología y el tipo de aprendizaje que se lleva a cabo en ella. El objetivo de este artículo es detectar los cambios de las aulas del último curso de educación infantil y primero de primaria como elemento que afecta a la transición. Se realiza un análisis de imágenes, que permite detectar los cambios entre las aulas del último curso de educación infantil y el primero de educación primaria. Los resultados muestran que las aulas de cada etapa tienen patrones comunes. Sin embargo, dentro de cada centro se detectan importantes discontinuidades entre etapas en cuanto a la organización del espacio, la presencia de distintos ambientes, materiales de juego, materiales manipulativos o la propia decoración. Se concluye que existe una falta de continuidad entre las aulas del último curso de infantil y las de primero de primaria, que no facilita la transición entre dichas etapas.

Palabras clave: aula, transición educación infantil-educación primaria, análisis cualitativo, distribución del espacio.

The organisation of the school space in early childhood and primary education: the classroom as a key element in the transition

Abstract

The transition from early childhood education to primary school can be an opportunity or a negative experience that is carried over from the compulsory stage. One of the changes during this process is the classroom, which is conditioned by the methodology and the type of learning that takes place in it. The aim of this article is to detect the changes in the classrooms of the last year of infant education and the first year of primary school as an element that affects the transition. An image analysis is carried out, which allows us to detect the changes between the classrooms of the last year of early childhood education and the first year of primary education. The results show that the classrooms of each stage have common patterns. However, within each centre, significant discontinuities are detected between stages in terms of the organisation of the space, the presence of different environments, play materials, manipulative materials, and the decoration. It is concluded that there is a lack of continuity between the classrooms of the last year of infant school and those of the first year of primary school, which does not facilitate the transition between these stages.

Keywords: classroom, transition from early childhood education to primary education, qualitative analysis, space distribution.



1. Introducción

El proceso de transición de educación infantil a educación primaria empieza durante el último curso de infantil y continúa hasta que el alumno logra adaptarse y sentirse cómodo y participe de su nuevo entorno en primaria (Argos González *et al.*, 2019; Margetts, 2014). En ocasiones, la transición se ve por parte de los adultos como un hecho puntual, desprovisto de dificultades, o se tiende a creer que es suficiente con el intercambio de información entre el profesorado de estas dos etapas (Dockett y Perry, 2021; Romero-Rodríguez y Moreno-Morilla, 2020). Sin embargo, esta transición tiene repercusiones en el futuro del alumnado pudiendo convertirse tanto en una oportunidad para el desarrollo personal y social como en una experiencia negativa que puede condicionar su rendimiento en el sistema educativo (Argos González *et al.*, 2019; Leblond *et al.*, 2022; Sak *et al.*, 2016). Según Margetts (2014), se ha demostrado que las dificultades emocionales, sociales y académicas que pueden experimentar en el primer año escolar en primaria, pueden persistir durante toda su escolaridad y adolescencia. El lograr una buena transición es especialmente significativo para el alumnado en situación de desventaja (personal, social o familiar) porque el cuidado de esta es un elemento de equidad (Argos González *et al.*, 2019; González-Moreira *et al.*, 2023; OCDE, 2017; Romero-Rodríguez y Moreno-Morilla, 2020).

De la transición de educación infantil 5 años (en adelante 5Inf) a primero de primaria (en adelante 1Pri) se han estudiado factores que involucran muchas variables diferentes, agrupadas en factores académicos y no académicos (González-Moreira *et al.*, 2022). El estudio de estos factores se ha centrado principalmente en demostrar que no existe una continuidad entre etapas (Ackesjö, 2013; Correia y Marques-Pinto, 2016; Korucu y Schmitt, 2020; Margetts, 2002). El inicio de 1Pri supone rutinas y procedimientos diferentes a los de 5Inf (Babić, 2017; Cameron *et al.*, 2016).

El alumnado cuando llega a primaria no conoce todavía las exigencias y metodología de esta etapa; sin embargo, de las primeras cosas que conoce es su nueva *aula*. El aula de referencia, en la mayoría de los centros es una carta de presentación de lo que será su estancia y aprendizaje allí. El espacio del aula es un lugar de aprendizaje y desarrollo del currículo que tiene que ver con una disposición, unos materiales y unas zonas que funcionan como una herramienta didáctica de propuestas para el aprendizaje, y se convierte en lugar de interacción entre iguales y docentes (Contreras Domingo, y Manrique Ruiz, 2021; Mateo *et al.*, 2020; Montiel Vaquer, 2017; Ostos *et al.*, 2021; Quiles Fernández, 2021; Riera Jaume *et al.*, 2014; Trilla y Puig, 2003). De ahí que algunos pedagogos la consideren *el tercer maestro* (Malaguzzi, 2011; Páramo, 2021; Toro, 2022).

Algunos aspectos como la amplitud del aula (m^2), o la ratio de niños por aula, vienen impuestos por los centros educativos, y no los controla el maestro o maestra (Araújo-Casalmorto y Cantón, 2017), pero hay un trabajo de distribución y gestión de zonas y materiales que sí llevan a cabo el docente y que condicionará el uso del espacio (Toro, 2022). Las investigaciones sobre la transición desde 5Inf indican que el aula, su organización física y el trato que se le da al juego en la distribución del espacio, puede ser motivo de discontinuidad entre etapas (Babić, 2017; Romero-Rodríguez y Moreno-Morilla, 2020; Sak *et al.*, 2016). Sin embargo, para estas investigaciones se ha utilizado como fuente de información a los agentes implicados, mayoritariamente a los docentes, que hablaban de las implicaciones del espacio en la transición, pero no han analizado directamente el espacio del aula. Este estudio se centra en analizar el espacio del aula en cada etapa como principal fuente de información.

2. Objetivo

Teniendo en cuenta la importancia del espacio del aula como oportunidad de aprendizaje y siendo un factor que condiciona la transición, el objetivo de este artículo es detectar los cambios entre las aulas de 5Inf y 1Pri, a través de un análisis de imágenes de los propios espacios escolares.

3. Método

El estudio es de carácter cualitativo y longitudinal, lo que nos ha permitido analizar las aulas en dos momentos de la transición: 5Inf (en el curso 2021/22) y 1Pri (en el 2022/23), y se basa en el método de análisis de imágenes, utilizando la fotografía como método de observación etnográfica (Pink, 2007). Se analizaron 34 aulas de ocho centros educativos: 17 aulas de 5Inf (de las cuales 7 eran multinivel) y 17 aulas de 1Pri (de las cuales 8 eran multinivel).

3.1. Población y muestra

Este estudio se lleva a cabo en ocho centros educativos: siete de la provincia de León y uno de la provincia de Palencia. En un primer momento, se envió un correo electrónico informativo a 277 centros educativos de infantil y primaria. La elección final de los centros se hizo a través de muestreo incidental cuyo criterio de selección fue la manifestación de interés en el proyecto.

Las características de los centros son diversas contando con dos Centros Rurales Agrupados (CRA)², tres Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de línea 1, un Colegio concertado de línea 1 y dos CEIP de línea 3. Todos los centros se ubican en poblaciones altamente envejecidas y muy comprometidos con proyectos de temas muy diversos y que incluyan a toda la comunidad educativa. Las características individuales de cada centro se detallan a continuación (Tabla 1):

3.2. Proceso de recogida de información

La recogida de información para el análisis se produce entre febrero y abril del curso 2021-22 y entre octubre y enero de 2022-23.

La recogida de información se realizó a través de fotografías del aula que se tomaron por parte de los investigadores en visitas a los centros. Durante la realización de las fotografías se tomaron notas de campo, consultando a la maestra del aula qué eran algunos objetos cuyo significado o finalidad no se identificaban fácilmente, o la razón de algunas agrupaciones diferenciadas en el aula. Ninguna tutora del aula sabía antes de la visita que se haría fotografías para evitar que esto pudiese suponer cambios en el aula, y se realizaron evitando la presencia de alumnado. Se tomaron entre 7 y 10 fotografías de cada aula en función del tamaño de esta o el número de objetos y detalles. Las imágenes para el análisis incluyen la puerta de entrada al aula y el pasillo donde se ubica.

3.3. Análisis de los datos

Se formaron siete categorías de análisis de forma inductiva, analizando de forma detallada lo que se observaba en las fotografías referente a: (a) los ambientes, (b) los agrupamientos de

² Un Colegio Rural Agrupado (CRA), es un centro educativo con aulas dispersas en diferentes localidades más o menos cercanas, cuyo número de alumnado no permite tener un aula por nivel educativo. El trabajo administrativo y la dirección del centro se centraliza en la localidad donde haya más aulas, que será la cabecera del CRA.

Tabla 1.

Características de los centros que participan en el proyecto. Elaboración propia.

ID	Tipo de centro ¹	N.º alumnos centro	Ámbito	Ámbito socioeconómico ²	Observaciones del centro	N.º aulas 5Inf/1Pri	Ratio (p/a) ³ 5Inf	Ratio (p/a) 1Pri
1	2	100<299	Rural	2	Tiene alumnado de 18 localidades diferentes.	1/1	25	25
2	1	<100	Rural	3	La mayoría de los padres no tienen más que estudios primarios, solamente un 38 % han cursado estudios superiores al graduado escolar.	4/4 ⁴	5<9	4<15
3	2	100<299	Periferia	3	El 46,4 % del alumnado es de etnia gitana, y 49,6 % de otros países o con padres inmigrantes. Participa en programas para la eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.	1/1	16	15
4	2	300<499	Semiurbano (Periferia)	2		3/3	16	16
5	2	<100	Rural	2/3	Aumento de alumnado inmigrante en los últimos años, especialmente con desconocimiento del idioma.	1/1 ⁵	15	15
6	2	>500	Urbano	2	Incremento del alumnado inmigrante en los últimos años.	3/3	25	25
7	3	300<499	Urbano	2/1	El 51 % de las familias tiene al menos dos hijos en el centro y el centro no cuenta con alumnado inmigrante.	1/1	25	25
8	1	<100	Rural	2	Tiene alumnado de seis localidades en cuatro ayuntamientos diferentes.	3/3 ⁶	7<9	8<10

1 tipo de centro: CRA=1; CEIP=2; Colegio concertado=3.

2 ámbito socioeconómico: 1=alto; 2=medio; 3=bajo.

3 ratio (p/a): profesor/alumno.

4 participan en el estudio 4 localidades: 1 aula mixta de infantil, 1 aulas mixtas con infantil y 1º de primaria, 1 aula con 1º y 2º de primaria y 1 aula unitaria.

5 aula mixta: en 1Pri, el aula es compartida con alumnado de 1º y 2º de primaria

6 participan en el estudio 3 localidades: 2 aula mixta con infantil, 1º y 2º de primaria; y 1 aula con infantil, 1º y 2º de primaria.

las mesas, (c) la decoración, (d) el material manipulativo, (e) el almacenamiento de materiales (f) los recursos TIC y (g) la calidez. Todas estas categorías de análisis y las variables detectadas en ellas permitieron comparar aspectos que se observaban en las aulas de infantil y primaria.

Las imágenes se analizaron con el software MAXQDA Analytics Pro-2022 (22.4.0), asignando códigos a zonas específicas de las fotografías, que corresponden a las variables de análisis. Este procedimiento da lugar a una tabla de datos con variables binarias (presencia/ausencia del código). Esta tabla fue analizada posteriormente con el software IBM SPSS Statistic v.26., donde se obtuvieron estadísticos descriptivos y la prueba de chi-cuadrado para comprobar la asociación entre las variables analizadas.

Por último, debemos hacer notar que, en el análisis de las imágenes, se observaron distintos elementos vinculados a la situación sociosanitaria extraordinaria producida por el COVID-19 (ej. medidores de CO₂, gel hidroalcohólico, mascarillas). Estos elementos

no se mencionan en los resultados, ya que son fruto de una situación excepcional, no vinculados específicamente al fenómeno de la transición que se analiza.

4. Resultados

A continuación, se detallan los resultados obtenidos del análisis de las aulas, presentados en función de las siete categorías de análisis de datos utilizadas:

4.1. Ambientes

La localización de distintos ambientes es lo más sencillo de observar en un aula y es donde más diferencias existen entre las aulas de 5Inf y 1Pri. Este número de ambientes distintos no está condicionado por la dimensión de las aulas (m²), ya que no se detectaron diferencias dentro de los centros, tratándose de espacio homogéneos en cuanto al tamaño de la estancia.

En 5Inf se identifican fácilmente distintos ambientes que se denominan *rincones*. Estos son ambientes lúdicos de aprendizaje (Andrade, 2020; Riera Jaume *et al.*, 2014) donde concentrar el trabajo en grupos reducidos basándose en la autonomía, la adquisición de destrezas y el cumplimiento de objetivos académicos a través de metodologías más activas. Con el paso a primaria, el número de espacios de los rincones disminuye de forma estadísticamente significativa, $\chi^2(1) = 17,921, p = 0,003$, reduciéndose a la biblioteca, el reciclaje o incluso desaparecen. Los dos rincones más repetidos en 5Inf, y claramente diferenciados en el espacio, son el del juego simbólico y la asamblea (Figura 1), aunque también se detectó rincones de lógico matemática, lectoescritura, puzles, o arte entre otros.

Por un lado, el rincón del juego simbólico, presente en el 88 % de 5Inf y en el 17 % de las de 1Pri (todas aulas multinivel con 5Inf), es posiblemente uno de los que más marca la diferencia para el alumnado en cuanto a la idea de “ya no tenemos juguetes” (Castro *et al.*, 2016). No se detectan en las clases de primaria disfraces, construcciones, herramientas, material para simular roles sociales (ej., cajas registradoras, dinero, cocina, muñecos, mascotas).

Por otro lado, el rincón de la Asamblea está presente en el 100 % en 5Inf y en 4 de 17 aulas de 1Pri (aulas multinivel). Este ambiente es un lugar de reunión muy cuidado y confortable, que promueve el diálogo y aprendizaje grupal. Permite una forma de ubicarse diferente sentándose en el suelo, en muchas ocasiones con alfombras y cojines. Se identifica claramente en el aula por la delimitación en el suelo y por los apoyos visuales de distintas rutinas, entendidas como prácticas secuenciadas que se repiten de manera estable e intencional cada día en el aula (ej., elaborar registros temporales, conceptos de lectoescritura o lógico-matemática; exposición oral y escucha activa).



Figura 1. Ejemplo de rincones en 5Inf.

En algunas aulas de 5Inf ($n = 3$), el espacio de la asamblea es muy reducido en comparación con el de las demás aulas. En estos casos se debe a la ratio de alumnos por aula, que impide disponer de más espacio e incluso a la diversidad de edades en la misma aula (aula unitaria), que prioriza la distribución de las mesas de trabajo en el espacio.

En 1Pri no se detectan en el espacio del aula distintos ambientes y existe solo uno y claramente definido: las mesas de trabajo. Si hay unas zonas del aula con cubos de reciclaje y una estantería a modo de biblioteca en casi el 100 % de las aulas de primaria. En

algunos casos la zona de biblioteca del aula tiene una delimitación en el suelo (una alfombra) (Figura 2). Los espacios de los rincones se cambian por determinados puntos del aula con plastilina, libros o folios en sucio para dibujo libre, al que el alumnado accede a coger material, y volver a la mesa, como premio para aquellos que finalizan la tarea (Figura 2).



Figura 2. Ejemplo de rincón en 1Pri.

4.2. Agrupamientos de las mesas

Todas las aulas de 5Inf tienen mesas agrupadas en equipos, formando un gran grupo todos los alumnos, o pequeños equipos, en función de la ratio del aula. En el 76 % de las aulas de 1Pri se mantienen por equipos, pero a diferencia de la etapa anterior, se detectan aulas con agrupamientos individuales (Figura 3). Además de estos, los grupos de 1Pri que se ubican en equipos, cuentan con excepciones para la realización de pruebas de evaluación, o como penalización por no cumplir las normas del aula: “hablar mucho” o “copiar a los compañeros”.



Figura 3. Ejemplos de aulas de 1Pri con alumnado sentado de forma individual.

Al comparar las aulas dentro de cada centro, se encuentran tres tipos de centro. En primer lugar, identificamos los centros tipo A (Figura 4) en los que las mesas de trabajo no son el espacio prin-

principal del aula durante infantil, sino que hay otros espacios que facilitan diferentes agrupamientos. Mientras que cuando pasan a primaria, se mantenga o no el agrupamiento por equipos o se cambie a individual, el único ambiente que se detecta en el aula son las mesas de trabajo.

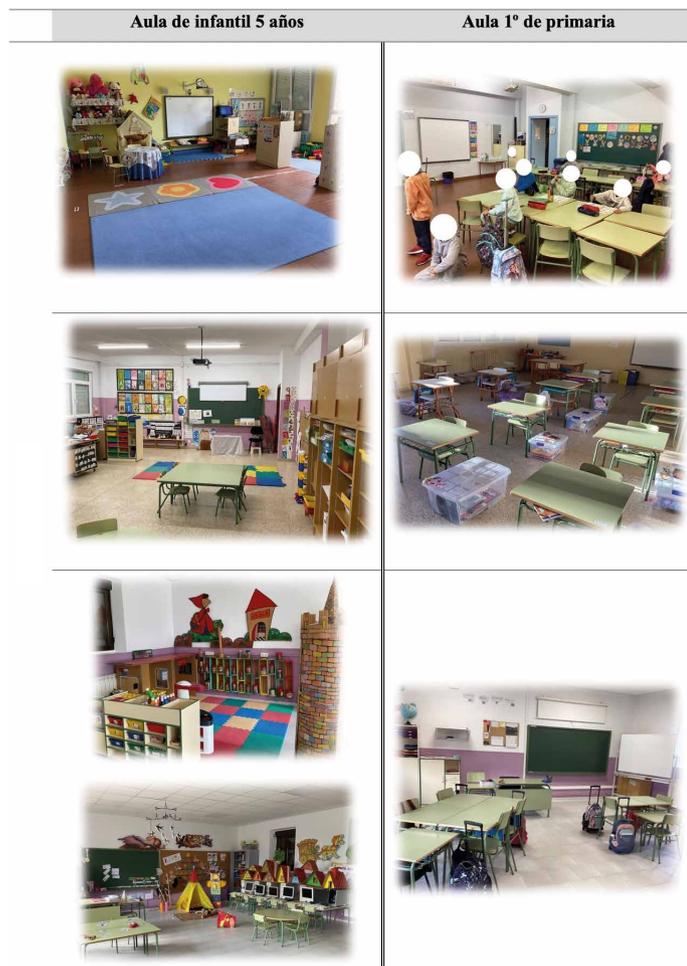


Figura 4. Ejemplos de aulas de 5Inf y 1Pri - Centros tipo A.

En segundo lugar, se identifican los centros tipo B (Figura 5), los cuales disponen en 5Inf de una zona prioritaria de mesas de trabajo en grupo, pero también disponen de otro ambiente que facilita otro tipo de agrupamiento o actividad. Cuando pasan a primaria, la zona de agrupamiento por mesa es la única detectada en el aula, salvo aquellas que disponen de una pequeña zona de biblioteca. En este tipo de centros ambas etapas suelen estar agrupadas por equipos de trabajo.



Figura 5. Ejemplo de aulas de 5Inf y 1Pri - Centros tipo B.

En tercer lugar, los centros tipo C (Figura 6), donde el aula es la misma, ya que se trata de aulas multinivel en CRA, y conviven en el aula la etapa de 5Inf y 1Pri. En estos casos, el alumnado permanece ambos cursos en la misma aula, con la diferencia de que en algunos casos al estar en 1Pri, están más cerca de la mesa de la maestra, más cerca de la pizarra digital y sentados de manera individual para evitar distracciones.



Figura 6. Aulas de infantil 5Inf y 1Pri - Centros tipo C.

Buscando diferencias o cambios entre las clases de 5Inf y 1Pri, se han encontrado más similitudes en los espacios entre las aulas de una misma etapa, que entre un aula de infantil y otra de primaria de un mismo centro (Figuras 4 y 5).

La mesa se utiliza como panel de apoyo individual para pegar información que puede ser de ayuda para el alumnado. En 5Inf, se ve menos información en las mesas, siendo de tipo básica (ej., grafía de su nombre, letras con pictogramas o la identificación de su nombre de equipo por la temática que se esté trabajando). En 1Pri, sin embargo, se utiliza mucha más información, que implica una buena gestión individual y cierta independencia en el uso de este contenido (ej., horario, número de lista, lateralidad, abecedario, números pares e impares, decenas y unidades, símbolo de mayor y menor, etc.).

4.3. Decoración

La decoración o ambientación de las aulas no se realiza igual entre las etapas, priorizando más en 5Inf lo visual, manipulativo y vivencial para el aprendizaje. En los centros más grandes, de línea 3, los pasillos y las puertas de las aulas de 5Inf siguen una temática de ambientación sobre los proyectos que se están trabajando, pero esto no se mantiene cuando el alumnado pasa a 1Pri. Con la transición, la educación deja de estar tan centrada en la figura de la maestra, especialmente en los centros bilingües donde entran especialistas a dar más de una asignatura en inglés y el aprendizaje se compartimenta. La decoración de 5Inf hace que la clase esté inmersa en la temática de lo que se está trabajando (ej., murales resumen con contenido aprendido, cuentos y libros sobre la temática y materiales sobre el tema que trae el propio alumnado) volviendo el proceso de aprendizaje muy personal y motivante (Figura 7).



Figura 7. Ejemplos de la decoración por temática de distintos centros en 5Inf.

La decoración en las aulas en ambas etapas procede mayoritariamente de la elaboración de la tutora (supone en 5Inf el 36 %, de la decoración total, y en 1Pri el 45 %), seguido de material de las editoriales (en 5Inf el 36 % y en 1Pri el 29 %) o de la elaboración de los propios niños (en 5Inf el 29 % y en 1Pri el 26 %. La decoración de las aulas de 5Inf es muy motivante e inmersiva en la temática que se está tratando. También se observa un mayor grado de implicación en 5Inf por parte de los niños en la decoración, puesto que elaboran materiales, traen objetos de casa sobre la temática, esquematizan la información que aprenden y esto sirve de vehículo para tratar todos los contenidos de forma globalizada, visual y vivencial.

Los contenidos de decoración en 1Pri son sobre todo del reconocimiento de número y letras, grafía y dibujos sobre alguna actividad puntual. Destacan en estas aulas la detección de tabloncillos de información elaborados por las maestras con normas de comportamiento, presentes en todas las clases, así como herramientas para controlar el ruido o *tips* de lectoescritura. El contenido elaborado por las editoriales se centra mayoritariamente en el reconocimiento de las letras y los números. La aparición tan recurrente en las aulas de infantil de este contenido es reflejo también del trabajo de la lectoescritura, por parte de las editoriales.

en la presencia de juegos, puzzles, juego simbólico o materiales de trabajo de motricidad final.

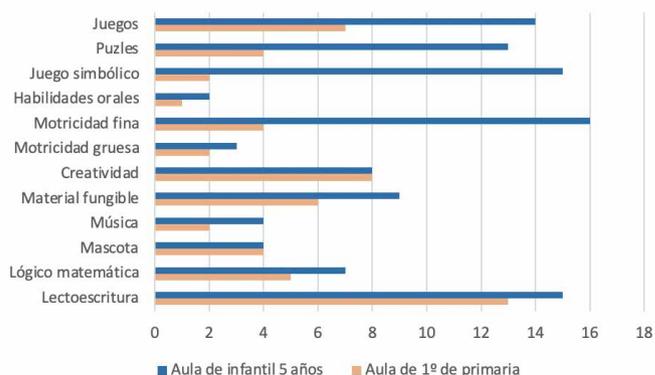


Figura 9. Tipos de materiales identificados en las aulas de 5Inf y 1Pri.

4.5. Almacenamiento de material individual

En cuanto al almacenamiento del material de texto, en 5Inf cada alumno dispone de una bandeja individual donde ir archivando su trabajo, fomentando de esta manera su autonomía. Además, los que disponían de método de trabajo contaban con uno o dos libros más, que aparecen almacenados de forma grupal en alguna estantería del aula. En 1Pri no hay un criterio unánime para almacenar el material, depende del aula, pero ahora se ve un aumento del material empleado: más libros de texto, cuadernillos, libretas, agenda y estuche. Esto supone controlar un mayor número de material y cambiarlo en más ocasiones, porque tienen ya materias establecidas, no áreas globalizadas como en infantil. Además, implica un gran reto para la autonomía de cada alumno y un cambio importante respecto a 5Inf. En algunas aulas de 1Pri con poca ratio, el alumnado tiene su propio casillero para guardar su material de forma individual, igual que en 5Inf.

4.6. Tecnologías de la Información y la Comunicación

En cuanto a las TIC, en todas las aulas se dispone de ordenador con proyector o pizarra interactiva, en función de los recursos económicos y materiales del centro. Esto no está siendo motivo de cambio en la transición del alumnado porque el centro que no disponía de este recurso en 5Inf tampoco lo tiene en 1Pri. Sin embargo, es una diferencia metodológica importante entre los centros que podría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Únicamente uno de los centros cuenta en 1Pri con tablets individuales por formar parte de un proyecto sobre competencia digital.

4.7. Calidez

La idea de calidez y comodidad en el aula se midió a través de elementos que se incluyen en el espacio con la idea de aportar confort y bienestar, siguiendo la línea de Castro-Pérez y Morales-Ramírez (2015), esto favorece el aprendizaje y ayuda al sentimiento de pertenencia al grupo, fundamental en 1Pri. Se detectó una diferencia significativa en este aspecto entre las aulas ($\chi^2(1) = 4,250, p = 0,39$). En algunas aulas de 1Pri, hay un interés por incluir aspectos decorativos (ej., plantas, cortinas de tela o alfombras), aunque estos no tengan una interacción directa con el alumnado. Sin embargo, es importante mencionar que en los CRA aparecen muchos elementos que dan calidez al aula y que proporcionan esa sensación de comodidad y pertenencia, como por ejemplo una

Sistema de códigos	INFANTIL 5 AÑOS	1º DE PRIMARIA	SUMA
Alumnado			0
Genéricos	3	6	9
Días señalados		3	3
Contenido trabajado	21	10	31
Editoriales			0
Información del alumnado	1	1	2
Lectoescritura			0
Vocabulario		1	1
Libros		2	2
Sílabas	1		1
Letras	13	11	24
Lógico-matemática			0
Formas geométricas	1	1	1
Representación espacial	2	1	3
Números	10	1	11
Mayor y menor		1	1
Grafía		2	2
Decenas		5	5
Conceptos aprendidos	18	4	22
Maestra			0
Lectoescritura	20	19	39
Lógico-matemáticas			0
Números y operaciones		4	4
Sumas		1	1
Mayor y menor		1	1
Números animados	2		2
Escritura		1	1
Trazo		1	1
Formas geométricas	3		3
Representación espacial	2		2
Ajedrez	1		1
Murales visuales de asignaturas en inglés	1	15	16
Tablón de información para niños	9	30	39
Conceptos aprendidos	49	4	53
Registro (bibliometro)		6	6
Fiestas		3	3
Mensajes de motivación		1	1
Definir espacios	1	1	2
Genéricos	6	7	13
SUMA	164	142	306

Figura 8. Cantidad de contenidos decorativos clasificado por tipo y autoría.

4.4. Materiales manipulativos

En todas las aulas de 5Inf hay un gran número de material manipulativo que no se encuentra en las aulas de 1Pri (Figura 9). En 1Pri se produce el momento de adquisición y consolidación de la lectoescritura y la lógico-matemática; sin embargo, se detectan menos materiales manipulativos al alcance del alumnado que en la etapa de infantil. Asimismo, se observa un descenso importante

mesa extra y rotativa para trabajar con la maestra, colchonetas individuales para hacer estiramientos y relajación, un espacio de asamblea durante toda primaria, un espacio común para beber agua, alfombras para sentarse en el suelo, cojines e incluso zapatillas de casa para descalzarse al llegar al aula. En este tipo de aulas, conviven cursos de ambas etapas, condicionados por la baja ratio de alumnos por profesor y aula.

5. Discusión

La OCDE (2013) hace ya 10 años consideraba que la mejora de la educación pasaba por una organización diferente y menos rígida del tiempo y el espacio en los centros educativos porque ambos son aspectos que condicionan fuertemente las dinámicas de aprendizaje y, en consecuencia, el éxito educativo (Muñoz-Cantero *et al.*, 2015; Ostos *et al.*, 2021; Riera Jaume *et al.*, 2014). El espacio del aula preparado y con múltiples estímulos actúa de la misma forma que un maestro, por lo tanto, la organización del espacio es muy importante (Crespo Comesaña y Lorenzo Moledo, 2016; Montiel Vaquer, 2017; Romero-Rodríguez y Moreno-Morilla, 2020; Toro, 2022). La etapa de transición no es ajena a esto, y más implicando a dos etapas educativas con dos currículums diferentes. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, la organizar el espacio del aula está siendo factor de discontinuidad entre etapas.

En primer lugar, los cambios en el aula indican que en 1Pri se prioriza el trabajo estático e individualizado en las mesas de trabajo, frente a la diversidad de materiales, juegos activos y espacios proporcionados en 5Inf (Brostöm, 2013; Castro *et al.*, 2018).

En segundo lugar, en ambas etapas hay una fuerte presencia del trabajo de la lectoescritura o la lógico-matemática, que busca desde 5Inf una preparación para primaria (*pre-primaria*) (Argos González *et al.*, 2019). Pero el aula refleja el enfoque en la alfabetización y la aritmética, de 1Pri (Fisher, 2021; Rupin *et al.*, 2023; Velten, 2021), con normas en las mesas lectura, escritura y matemáticas, imponiendo desde el espacio las nuevas prioridades.

En segundo lugar, las agrupaciones de las mesas en 5Inf están enfocadas al trabajo en equipo, y en 1Pri reflejan la importancia de la evaluación individual del alumnado, dando mayor peso a la idea de trabajar y producir de forma autónoma y cumpliendo determinadas normas del aula (Argos González *et al.*, 2019).

En tercer lugar, en cuanto a la decoración y materiales, las aulas de 5Inf disponen en su mayoría de una decoración vivencial, globalizada y motivadora. En el caso de 1Pri se percibe menos reflejo del contenido que se está trabajando (ej., material manipulativo, imágenes, esquemas visuales) (Romero-Rodríguez y Moreno-Morilla, 2020). A pesar de ello, sí que se puede ver expuesto en las aulas de primaria material en inglés de asignaturas como *Science*, *Arts* o vocabulario en inglés, buscando una representación visual de estos contenidos en un idioma menos cercano para los alumnos. En 1Pri se detecta un importante aumento de las normas en la propia decoración del aula (McNair, 2021), a través de carteles, que dejan clara la importancia de adquirir conocimientos de forma individual, sin copiar de los compañeros, permaneciendo en silencio y bien sentado.

En cuarto lugar, destaca la presencia de material manipulativo, juegos y juguetes presentes en las aulas de 5Inf y la ausencia de ellos en 1Pri, reduciéndose, en algunos casos, a algunos juegos de equipo, sobre letras o números. Esto apoya la línea de investigaciones que destacan la pérdida del juego como metodología de aprendizaje en el cambio de etapa (Brostöm, 2013; Fisher, 2021).

En cuarto lugar, el almacenamiento de materiales el paso a 1Pri supone una independencia y gestión por parte del alumnado aumentando considerablemente el material que deben almacenar y administrar en cada momento, lo que apoya la idea de que vi-

ven un cambio importante en su rutina y autonomía (Babić, 2017; Cameron *et al.*, 2016). El alumnado contaba en 5Inf con material fungible individual (ej., lápices, gomas, pinturas, rotuladores), lo que no era muy habitual, pero las maestras mencionaron que la pandemia les había obligado a cambiar las rutinas de material compartido entre el grupo de trabajo a material individual, lo que introdujo más fácilmente la autonomía en cuanto a la gestión de nuevos elementos como el estuche en 1Pri.

En quinto lugar, en cuanto a la calidez, los aspectos más decorativos se emplean en 1Pri. Sin embargo, aquellos aspectos de calidez que implican la interacción directa con el alumnado se observan sobre todo en los CRA. Estos centros tienen distintas realidades respecto a otros e incluso entre las propias localidades: (a) suelen tener una ratio profesor/alumno más reducido que otro tipo de centros, lo que permite un trato más individualizado y familiar; (b) es habitual la formación de clases por multiniveles, que pueden abarcar únicamente dos cursos, toda una etapa o incluso todo infantil y primaria en una misma clase. En este sentido, cuando se trata de clases multinivel con infantil, el alumnado no vive un cambio de espacio cuando comienza 1Pri, a diferencia de todos los demás centros. Este tipo de centros están poco estudiados en cuanto a las ventajas e inconvenientes que supone para su alumnado en momentos decisivos como las transiciones educativas.

Los cambios en la arquitectura escolar son difíciles de realizar debido a la estructura ya existente de los edificios, Noriega y colaboradores (2016) sugieren que los profesores pueden proponer cambios en la disposición de los materiales, la organización de los muebles y la creación de espacios abiertos para adaptarse a su caso específico, dejando atrás la idea del espacio de aprendizaje como agente pasivo (Araújo-Casalmorto y Cantón, 2017; Leblond, 2022). Los estudios sobre la transición indican que cualquier niño corre el riesgo de tener una transición pobre o menos productiva si sus características individuales son incompatibles con las características del entorno en el que se encuentra (Peters, 2017). Las diferencias de las aulas, que condicionan los cambios pedagógicos, entre 5Inf y 1Pri, se dan en un corto período de tiempo entre que el alumno termina 5Inf y comienza un curso nuevo, ya en 1Pri. Por esto, y detectando los cambios que vive el alumnado entre estas aulas, es fundamental que se incluya la organización y distribución del espacio del aula en las coordinaciones entre etapas.

6. Conclusiones

El objetivo de este estudio es detectar los cambios entre las aulas 5Inf y 1Pri, como elemento que afecta a la transición entre etapas y los resultados ponen de manifiesto claras diferencias. En las aulas de 5Inf se detectan distintos ambientes de aprendizaje en el aula, sigue una agrupación de las mesas por equipos y una decoración muy vinculada a los contenidos de aprendizaje y con mucho material manipulativo y lúdico. Sin embargo, en el caso de las aulas de 1Pri, se detecta un único ambiente con mesas de trabajo, en algunos casos contando con un ambiente más, el de la biblioteca, pero no se caracterizan por una configuración que permita interactuar con él, y supone una metodología de trabajo más pasiva para el alumnado, con más tiempo sentados en las mesas. Las agrupaciones de las mesas en 1Pri, aunque se priorizan los grupos de trabajo, ya se detecta en aulas con el alumnado ubicado de forma individual. La decoración se vuelve más independiente del aprendizaje y se centra en normas de comportamiento y ortográficas o de ayuda para la lecto-escritura y la lógico matemática. La situación vivida en 5Inf con el COVID obligó a hacer una gestión individual del material fungible, lo que ha podido favorecer la autonomía en 1Pri, al tratarse de un requisito más propio de esta etapa. Los recursos TIC parecen diferenciar más a los centros

entre sí, que tratarse de una diferencia entre etapas que afecte a la transición.

En general, se han identificado más similitudes entre las aulas de cada etapa, que en las distintas etapas en el mismo centro. Por lo tanto, la concepción del aula depende más de la etapa que del proyecto de centro. Esto supone una discontinuidad para el alumnado porque los espacios y el uso que se está haciendo de ellos en primaria y en infantil no están contribuyendo a la transición progresiva y continua.

Las variables analizadas en cuanto al espacio, que más diferencian las aulas de 5Inf y 1Pri son: (A) los ambientes del aula, que se reducen a las mesas de trabajo en primaria, en algunos casos con una biblioteca, pero se percibe una pérdida de trabajo en el ambiente y la preparación del espacio para crear ambientes preparados que inviten al aprendizaje, la comunicación y la creatividad. (B) Los agrupamientos de las mesas, acostumbrados a trabajar por equipos, se destaca una priorización por la individualidad. (C) La decoración, que, a pesar de contar con aspectos de calidez, no es tan representativa de su aprendizaje, ni tan motivante como en 5Inf. (D) La falta de material manipulativo y (E) la pérdida de material de juego, en las aulas de primaria se reflejan un abandono del juego y del material manipulativo, por una mayor rigidez de horarios y de normas, y un aprendizaje más parcelado que condiciona la metodología empleada en el aula y permite menos flexibilidad.

Podemos considerar que el espacio supone un elemento de discontinuidad en el paso de infantil a primaria, limitando las actividades lúdicas del alumnado, su percepción del entorno, sus agrupaciones y la propia metodología empleada. Estas prácticas educativas durante la transición están influyendo en la percepción de pertenencia y relación del alumnado con el entorno y sus iguales. Según Margetts (2014), esta percepción es esencial para una transición escolar efectiva. El espacio del aula debe empezar a contemplarse como un elemento clave para la coordinación entre el profesorado de ambas etapas para elaborar planes de transición más completos y efectivos.

7. Limitaciones

Las limitaciones de la investigación son las propias de un estudio de caso, donde los resultados deben ser prudentes en cuanto a la generalización al contexto educativo español. Además, la selección de la muestra se hizo a través de un muestreo incidental, cuyo criterio de selección fue manifestar interés en participar, a pesar del sesgo que esto puede suponer, la transición depende de la experiencia de cada centro escolar y la concienciación de esta es un motivo importante en la investigación en este campo.

Referencias

- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Araújo-Casalmorto, C., y Cantón, I. (2017). *La Distribución de los Espacios en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de León]. Repositorio Institucional – Bulería Universidad de León.
- Argos González, J., Ezquerra Muñoz, P., & Zubizarreta Castro, A. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria*. Editorial La Muralla.
- 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>
- Brostöm, S. (2013). Play as the main road in children's transition to school. En O. F. Lillemyr, S. Dockett y B. Perry (Eds.), *Varied perspectives on play and learning. Theory and research on early years education* (pp. 37–53). Information Age Publishing.
- Cameron, C. A., Pinto, G., Hunt, A. K., y Léger, P. D. (2016). Emerging literacy during 'Day in the Life' in the transition to school. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1476–1490. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1105800>
- Castro, A., Ezquerra, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105–126. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14271>
- Castro, A., Ezquerra, P., y Argos, J. (2018). Deepening the transition between childhood education and primary education: the perspective of families and teachers. *Teoría de La Educación*, 30(1), 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Castro-Pérez, M., y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Contreras Domingo, J., y Manrique Ruiz, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: el currículum como experiencia de apertura. *Aula Abierta*, 50(3), 665–672. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.665-672>
- Correia, K., y Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Crespo Comesaña, J. M., y Lorenzo Moledo, M. del M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón*, 68(1), 131–144. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68108>
- Dockett, S., y Perry, B. (2021). Invisible transitions: Transitions to school following different paths. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 224–235. <https://doi.org/10.1177/18369391211009698>
- Fisher, J. (2021). To play or not to play: teachers' and headteachers' perspectives on play-based approaches in transition from the Early Years Foundation Stage to Key Stage 1 in England. *Education 3-13*, 50(6), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1912136>
- González-Moreira, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2022). *A Journey to Primary Education: A Systematic Review of Factors Affecting the Transition from Early Childhood Education to Primary Education*. [Manuscrito en revisión]. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León.
- González-Moreira, A., Ferreira, C., y 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>
- Korucu, I., y Schmitt, S. A. (2020). Continuity and change in the home environment: Associations with school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 97–107. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.002>
- Leblond, M., Parent, S., Castellanos-Ryan, N., Lupien, S. J., Fraser, W. D., y Seguin, J. R. (2022). Transition from preschool to school: Children's pattern of change in morning cortisol concentrations. *Psychoneuroendocrinology*, 140, 105724. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2022.105724>
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Margetts, K. (2002). Transition to school — complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103–114. <https://doi.org/10.1080/13502930285208981>

- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. En B. Perry, S. Dockett y A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 75–88). Springer.
- Mateo, E., Cisneros, S., Ferrer, L. M., Muñoz, A., y Hervas, A. (2020). Artistic Spaces for Experiencing Science in Early Childhood Education. *Enseñanza de Las Ciencias*, 38(3), 199–217. <https://doi.org/10.5565/REV/ENSCIENCIAS.2830>
- McNair, L. J. (2021). The relationship between young children's transitions and power: 'Why are all the doors locked? I don't feel free ... I am not in charge of me anymore'. *Children's Geographies*, 5, 661–673. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1952162>
- Montiel Vaquer, I. (2017). Neuroarquitectura en educación. Una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Doctorado UMH*, 3(2), art. 6. <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/641>
- Muñoz-Cantero, J. M., García-Mira, R., y López-Chao, V. (2015). Influencia del diseño del espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Revisión. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 13, 063–067. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.321>
- Noriega, F. M., Jiménez Rodríguez, M. Á., Heppell, S., y Bonet, N. S. (2016). Creando espacios de aprendizaje con los alumnos para el tercer milenio. *Bordón*, 68(1), 61–82. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68104>
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18947
- Ostos, C., Nicoletti, J. A., Gadea, W. F., y García Moro, F. J. (2021). Diseñar el aula para una educación inclusiva. En G. García, J. A. Nicoletti y F. J. García Moro (Eds.), *Diálogos para la educación inclusiva I* (pp. 28–46). Pequeñ Académico.
- Páramo, P. (2021). El futuro del tercer maestro. En P. Páramo y A. Burbano (Eds.), *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje* (pp. 209–217). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pink, S. (2007). *Photography in ethnographic research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857025029>
- Quiles Fernández, E. (2021). Cuidar y experimentar el currículum: historias y movimientos en una clase de Educación Infantil. *Aula Abierta*, 50(3), 673–680. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.673-680>
- Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M., y Ribas Mas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Reladei*, 3(2), 19–39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>
- Romero-Rodríguez, S., y Moreno-Morilla, C. (2020). Necesidades de orientación en la transición a Educación Primaria: una mirada desde la vivencia en los espacios de alfabetización. En E. García-Jiménez y F. Guzmán-Simón (Eds.), *La alfabetización para un cambio social. Un enfoque desde los Nuevos Estudios de Literacidad* (pp. 161–175). Octaedro.
- Rupin, P., Muñoz, C., y Jadue-Roa, D. (2023). "So, We Can't Play": Limitations to Play at School in Periods of Educational Transition in Chile. *Education Science*, 13, 317. <https://doi.org/10.3390/educsci13030317>
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., y Tuncer, N. (2016). Turkish Preschool Children's Perceptions and Expectations Related to 1st-Grade Education. *Childhood Education*, 92(2), 149–154. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150754>
- Toro, A. (2022). Espacios (tercer maestro). En J. L. Murillo, M. Calvo, C. Moreno y A. Gosálvez (Eds.), *La relación entre la escuela y el entorno social y natural* (pp. 5–9).
- Trilla, J., y Puig, J. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 52–55.
- Velten, K. (2021). Self-efficacy experiences in day care and primary school from the children's perspective: A starting point for the reflection of didactic and methodological competences of adult educators. *Journal of Early Childhood Research*, 20(2), 131–143. <https://doi.org/10.1177/1476718X211051192>