

# La transición del preescolar a la escuela primaria ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar?

Marco Antonio Delgado Fuentes\*

Adriana González Peral\*\*

Claudia Osiris Martínez Valle\*\*\*

**El presente trabajo** reseña algunas de las principales conclusiones de un estudio comprensivo sobre la transición entre el preescolar y la escuela primaria en México, el cual se desarrolló a lo largo de cinco meses, durante los ciclos escolares 2009 y 2010, mediante estudios de caso en preescolares y escuelas primarias.<sup>1</sup>

\* Investigador de Hacia una Cultura Democrática A. C. (Acude).

\*\* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México.

\*\*\* Estudiante de la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México.

<sup>1</sup> Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Dirección de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de México.

Este trabajo se centra en algunas características de la práctica docente, tanto en preescolar como en primaria, que podrían facilitar a los alumnos leer el contexto escolar y, por ende, facilitar sus transiciones, particularmente de los ambientes escolares, al igual que su involucramiento en la escuela y la conservación y consolidación de su motivación para asistir a ésta y aprender.

La revisión de la literatura internacional mostró que la transición ha sido estudiada en términos de la adaptación social que los niños deben desarrollar, de las dimensiones que integran el “estar listos” para la primaria, así como de las necesidades de los maestros de primaria y las diferencias que existen entre ambos niveles educativos. Sin embargo, no se ha profundizado en la comprensión de cómo los niños aprenden a leer el contexto escolar.

Esta investigación propone una forma de entender dicho proceso y las maneras en que los maestros pueden ayudar a fortalecerlo. Para ello, mediante la teoría autofundante, se propone la consideración de un nuevo sistema dentro del modelo ecológico de Bronfenbrenner —el nanosistema— que representa las actividades dentro del aula, cuya estructura y desarrollo permiten a los niños comprender de qué se trata la escuela y cuál es el papel que, se espera, puedan desarrollar. El enfoque crítico utilizado permite igualmente cuestionarnos si nuestras escuelas están listas para recibir y atender a los niños, y no sólo a la inversa.

## Principios básicos de la transición: la teoría ecológica de Bronfenbrenner

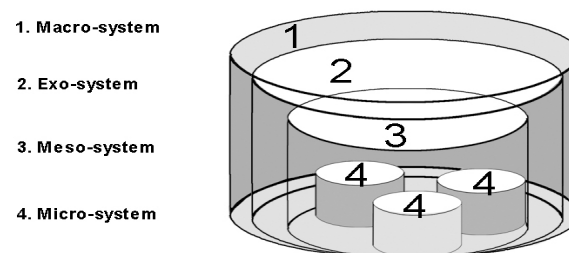
No es extraño que para el estudio de cualquier fenómeno existan diferentes perspectivas, éste es el caso de la investigación que se ha desarrollado alrededor de la transición entre el preescolar y la primaria, para la cual, la teoría ecológica de Bronfenbrenner ha sido especialmente importante, pues su interés se centra, precisamente, en el estudio del desarrollo infantil, considerando los diferentes ambientes sociales en los que el niño participa.

Para Bronfenbrenner (1979), dichos ambientes son sistemas de reglas e interacciones organizados, según el autor, de acuerdo con el nivel de involucramiento que los niños tengan en ellos. Así, la familia y la escuela forman dos sistemas en los que los niños tienen relación directa con los participantes y cuyos ambientes pueden ser comprendidos de manera directa por su vivencia (microsistemas). Los microsistemas están contenidos, a su vez, en un contexto más amplio (mesosistema) en que la posibilidad de un trato directo disminuye, pero influye en su contexto, por ejemplo, un sector escolar respecto de la escuela. Estos ambientes están, igualmente, integrados en un sistema mayor llamado "exosistema", el cual podría representarse como la organización del Sistema Nacional Educativo. De la misma manera, el exosistema estaría incluido en un macrosistema mucho más amplio que contendría elementos culturales y de política nacional e internacional (véase figura 1).

Así, ambos niveles escolares (preescolar y primaria) operarían bajo una lógica institucional distinta, donde los niños tienen que aprender nuevas reglas de comporta-

miento y construcción de conocimiento, de tal forma que para una adecuada transición de uno a otro medio dichas reglas deben ser debidamente explicitadas o, mejor aún, los niños tendrían que ser capaces de "leer el contexto" y descifrar las reglas apropiadamente. La adaptación al cambio, según la perspectiva de este informe, no debiera verse únicamente como una adaptación social, sino que, como veremos más adelante, debiera incluir también las dimensiones cognitiva y de habilidades, y sólo tienen sentido cuando en las instituciones está claro que todo se articula con el fin de promover el aprendizaje.

**Figura 1. Teoría ecológica de Bronfenbrenner**



La aportación de este estudio es la propuesta de agregar un sistema más dentro del microsistema de la teoría ecológica, al que hemos denominado *nanosistema*. Este concepto se refiere a las reglas que integran el contexto de actividades específicas dentro del aula, que pueden ser no sólo seguidas, sino construidas por los mismos estudiantes.

## Discusiones contemporáneas sobre la transición

Una vertiente de la literatura considera al preescolar como un nivel educativo poco significativo, cuya relevancia puede apreciarse sólo en el desempeño que los niños tengan en primaria, particularmente, respecto de la preparación para la lectura, la escritura y la aritmética básica, así como de la socialización que la escuela primaria demanda (Ladd, 2003; Early, 2004; Zill y Resnick, 2005). En otras palabras, los procesos en la escuela primaria ni siquiera son cuestionados. En contrapartida, se ha optado por la concepción que permite pensar en el preescolar como un nivel rico en sí mismo, donde se adquieren aprendizajes importantes que no se limitan a los primeros meses de primaria, sino que también lo son para otras etapas de la vida (Brooker, 2008). Aún más estimulante resulta pensar que una buena transición no significa llanamente una buena adaptación a cualquier medio. El marco elegido permite desarrollar reflexiones críticas —luego entonces enriquecedoras— a lo que sucede tanto en el preescolar como en la primaria, sus objetivos y su práctica docente.

En México, la investigación sobre la transición entre estos niveles es prácticamente inexistente. El presente estudio retoma la literatura internacional en inglés, y tiene como una de sus limitaciones no haber revisado con suficiente profundidad la literatura latinoamericana.

Un primer aspecto para entender la transición entre estos niveles lo constituye la investigación realizada por Sylva *et al.* (2004) en Inglaterra, en la que se encontró que los niños que ingresaron a la escuela primaria sin haber cursado el preescolar presentaban más y mayores conflictos para adaptarse a la primaria y también solían tener dificultades en su desempeño académico. En principio pues, se parte del supuesto que el preescolar es un antecedente importante para que los niños puedan comprender de qué se trata la primaria.

Sin embargo, no parece estar garantizado que todos los niños que cursan el preescolar logren una adecuada transición a la primaria, como lo muestran Niesel y Griebel (citados en Dunlop y Fabian, 2007), quienes hallaron que entre una tercera parte y la mitad de los niños tenían problemas durante el periodo de transición, pues aparentemente experimentaban un “shock cultural”. Ladd (2005) reporta igualmente que algunos de los efectos positivos de los preescolares no necesariamente se mantienen a lo largo de la trayectoria en la escuela primaria. De entre los niños que presentan ciertas dificultades parecían encontrarse en mayor riesgo aquellos provenientes de minorías étnicas y culturales (en lo que concuerdan Zill y Resnick, 2005), por lo que Niesel y Griebel resaltaron la necesidad de atenderlos mediante un programa de alta calidad que les ayudara no sólo a adaptarse a la cultura escolar, sino también al medio intercultural.

Myers (1992), refiriéndose igualmente a niños de otras latitudes, argumenta que el crecimiento y el desarrollo del ser humano están íntimamente relacionados con el estado de salud y nutrición en la primera infancia, por lo que para él la mejor intervención de preparación de los niños para la escuela primaria sería un programa basado en estos dos factores relacionados con el bienestar de los niños, que involucre tanto a las familias como a las escuelas. Si los niños tienen una salud endeble y se encuentran desnutridos, los problemas de transición son secundarios.

Por su parte, otros autores han hecho énfasis en los componentes afectivos de la transición, argumentando que la preparación exitosa para ésta contempla tanto aspectos escolares como emocionales (Ladd, 2003; Early, 2004). Carr (2001) plantea que es necesario que los niños puedan desarrollar el sentimiento de “pertenencia” a la escuela que va acompañado de la sensación de “sentirse adecuado”, tanto socialmente —al lograr relacionarse positivamente con otros niños y adultos en un contexto escolar— como académicamente —al conseguir cumplir con las expectativas de aprendizaje. Desde esta lógica, los niños que están “listos” para la escuela primaria son aquellos que se encuentran deseosos y capaces de aprender. Aquí el punto clave sería identificar aquellas capacidades que son consideradas como adecuadas. Pugh (2002), continuando con el aspecto emocional, destaca que es importante que ambos niveles escolares ayu-

den a los niños a ser resilientes —es decir, que tengan la capacidad de sobreponerse a las adversidades—, a ser capaces de resolver problemas y de establecer relaciones sociales positivas.

Así, en la revisión de la literatura se encontró que los autores hacen énfasis en el aspecto de la salud y nutrición o en el aspecto social y emocional, y se hace poca referencia al elemento cognitivo relacionado con el desarrollo de la percepción de los niños sobre sus propias capacidades, dimensiones que se profundizarán con la presente investigación.

Una precisión importante es la que hacen Bennett, Wood y Rogers (1997) al enfatizar que ambos niveles educativos (preescolar y primaria) provienen de dos tradiciones pedagógicas distintas: mientras el preescolar pone interés en el desarrollo de sentimientos de autoestima y de autoconfianza, la primaria se enfoca, principalmente, en el rendimiento escolar —en los primeros años a la escritura, la lectura y la posibilidad de realizar operaciones aritméticas— dejando de lado el componente emotivo de asistir a la escuela.

Como puede verse, los intereses divergentes de ambos niveles educativos se relacionan con una concepción distinta de los niños y de la forma en que éstos aprenden: el preescolar tiende a concebir a los niños como sujetos activos, capaces y autónomos, mientras que la primaria tiende a no preocuparse por crear ambientes que les ayuden a desarrollar esas potencialidades. No es sorprendente entonces que algunas investigaciones hayan encontrado que varios

alumnos se consideraban capaces durante el jardín de niños, pero incapaces en la primaria (Broström, 2002). Esta percepción de capacidad se relaciona con una mejor disposición de los niños para el aprendizaje en el preescolar que en la primaria y, como lo reportan Entwisle y Alexander (1998), el gusto y la motivación por asistir a la escuela disminuyen en la medida en que los niños avanzan en la primaria.

Según estos autores, en el preescolar los niños tienden a participar en la determinación de los temas a tratar, opinan sobre las formas de conocer y frecuentemente utilizan el diálogo para consolidar los aprendizajes. En la primaria, en cambio, los niños tienen poca o nula participación en la determinación de los temas y las tareas a realizar. Aunque no es explícito en los autores, podría intuirse que también la evaluación sigue ese mismo patrón, de mayor participación en el preescolar y poca o nula intervención de los niños en la primaria. Podríamos decir que, mientras en el preescolar suele hacerse un énfasis en la sensación de bienestar de los niños, en la primaria se hace énfasis en los contenidos y en el rendimiento escolar, con posibles consecuencias en las calificaciones y —luego entonces— en la autovaloración de los niños.

Rimm-Kaufman, Pianta y Cox (2000) parecen confirmar esta situación con una encuesta nacional en Estados Unidos, cuyos resultados indican que, para los maestros de primaria, la principal dificultad de los niños de primer ingreso es que no saben seguir órdenes. Así, mientras

ciertos enfoques de preescolar se esfuerzan por lograr niños independientes y participativos, buena parte de los maestros en la primaria ven dicho desarrollo como un estorbo para su trabajo. Por ello, es muy probable encontrar durante el periodo de transición a la primaria a niños con problemas en este punto en particular.

Por su parte, Hendy y Whitebread (2000) investigan, en Inglaterra, el término de “independencia”, esto es, la capacidad de los niños para hacer sus propias elecciones, conocer sus limitaciones y reconocer las ventajas de solicitar ayuda, encontrando que en el preescolar los maestros promueven esta independencia y que los maestros de primaria piensan que los niños se hacen independientes mucho más tarde, lo cual repercute en que no crean que sea su función el promoverla. Esta diferencia hace suponer que la primaria es mucho más directiva y deja menos espacios para que los niños tomen decisiones, así sea en espacios acotados.

Estos autores y otros en Estados Unidos (por ejemplo, Ramey *et al.*, 1998 y Pianta, 2010) han encontrado que la independencia que los niños muestran en la escuela es mayor al inicio de la primaria y decae conforme avanzan en su educación formal, muy seguramente, porque lo que se valora y promueve es la obediencia. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, existe pues evidencia para suponer que la motivación para ir a la escuela, la participación en la toma de ciertas decisiones y la autonomía están relacionadas y se promueven decididamente en los buenos

preescolares y todas estas características decaen a medida que los niños cursan la primaria.

De acuerdo con estas investigaciones, la transición no implica únicamente un proceso para aprender nuevos contenidos, la adaptación a la primaria conlleva también la identificación de los niños de su papel como estudiantes. Vogler, Crivello y Woodhead (2008) se refieren a esto como “la comprensión por parte de los niños de su propia condición de ‘alumnos’ Aunque físicamente los niños forman parte del sistema educativo y están presentes en él casi todos los días, puede llevarles varias semanas o meses crecer hasta adaptarse [...] a su rol de alumnos” (2008: 23). En la presente propuesta se retoma este punto particularmente desde las oportunidades promovidas por los maestros que les permiten identificar, metacognitivamente, no sólo de qué se trata la escuela, sino qué de lo que hacen y han desarrollado les permite convertirse en estudiantes y no en meros seguidores de indicaciones.

En general, Brooker (2008) nos recuerda que las mejores estrategias para preparar a los niños para las transiciones y para acompañarlos mejor durante estos periodos es escuchar y atender a sus necesidades.

Así, el estudio que antecede a la presente propuesta partió de la falta de investigación en México sobre estos temas. Parecía necesario confirmar que estos fenómenos fueran pertinentes en el contexto nacional y profundizar en la dimensión cognitiva de la transición.

## **Método. Una aproximación compleja a un fenómeno complejo<sup>2</sup>**

El estudio utilizó como base metodológica la teoría autofundante (Charmaz, 2006) que consiste en una reflexión cualitativa, continua y sistemática sobre la información de campo desde el periodo mismo de recolección hasta la reflexión posterior que permite la escritura del informe. La finalidad de este enfoque es construir una explicación basada en categorías de análisis que ayude a comprender la naturaleza del fenómeno estudiado, así como de las dimensiones que participan en su dinámica, haciendo énfasis en la diversidad de condiciones que pueden existir para entender los procesos estudiados. Es por ello que el resultado de la investigación consiste en un modelo que pretende ordenar la totalidad de los hallazgos en un sistema organizado que permite proponer una explicación fundamentada, tanto en las evidencias del estudio como en la discusión que ello provoca con la literatura.

La investigación se conformó por nueve estudios de caso. En cada uno de los estudios se utilizó un diario de campo en el que se registraba la información recabada, se reflexionaba a profundidad sobre el significado de la misma a partir de la literatura y sobre las posibilidades de

<sup>2</sup> El presente reporte forma parte de una investigación más amplia cuyo método íntegro puede consultarse a profundidad en Delgado (2010).

continuar construyendo la investigación. El diario de campo permitió el análisis de las entrevistas, las observaciones y algunos de los documentos recolectados en el campo durante el mismo tiempo de estancia. El diario de cada caso era enviado regularmente a un equipo coordinador, que al reunir los nueve diarios podía realizar análisis simultáneos tanto en forma individual por cada caso como en forma global, considerando así los nueve estudios. De esta forma, las categorías de análisis fueron construidas a partir de la totalidad de los casos durante todo el proceso. Para este reporte, sólo se consideraron los análisis correspondientes a las interacciones de alumnos y maestros durante las actividades en los salones de clase.

## **Muestra**

Se llevaron a cabo nueve estudios de caso en dos etapas: la primera se realizó en el preescolar y estuvo centrada en estudiar las condiciones previas a la transición a la primaria; la segunda se dirigió a estudiar a los niños de nuevo ingreso a la primaria. Los estudios se distribuyeron de la siguiente manera:

- 2 en un estado de la frontera norte: uno urbano y otro indígena urbano
- 2 en una zona del Bajío: ambos rurales
- 2 en un estado del sureste; uno urbano y uno rural indígena
- 1 en un segundo estado del sureste: rural indígena

- 1 en una zona metropolitana del centro del país: urbano
- 1 en un estado sureño: urbano regular

En la segunda etapa del estudio, se eligieron las primarias cercanas a los preescolares de la primera etapa, de modo que algunos de los niños participantes en la primera fase colaboraron, también, en la fase de primaria.

En este escrito se presentan solamente los resultados correspondientes a las formas en que las actividades escolares pueden ayudar a los niños a leer el contexto escolar.

## Las etapas en el preescolar y la primaria

En esta primera etapa de la investigación se desarrollaron estudios de caso a profundidad en los preescolares elegidos, la duración total fue de cuatro meses, correspondientes al final del ciclo escolar 2008-2009. Los estudios de caso permitieron combinar el uso de entrevistas a profundidad, observación en escuelas y aulas y la recolección de materiales pertinentes producidos en cada localidad. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, mientras que las observaciones fueron registradas, ambas en un diario de campo. En especial, para este capítulo se utilizaron los registros que los investigadores hicieron sobre las actividades en el aula.

La segunda parte de la investigación se delineó a partir del análisis y la interpretación de la

información de la primera etapa y se desprendió de la reflexión sobre los hallazgos de los estudios de caso en cada uno de los preescolares. Esta segunda fase se caracterizó por ser mucho más breve que la primera, pues sólo se contó con tres semanas en el campo al inicio del ciclo escolar 2009-2010. La segunda etapa de la investigación utilizó guías de observación, entrevistas a niños, docentes, padres de familia y directores, aunque para el presente reporte se consideraron únicamente el registro de actividades en el aula.

## Estudio global de los estudios de caso (metanálisis)

La fase final del proyecto requirió del análisis conjunto de los estudios de caso en sus dos etapas. Para ello se usó el metanálisis (Miles y Huberman, 1994). Este método consiste en la elaboración de matrices de análisis que permiten organizar la información de acuerdo con la relevancia que tenga a lo largo de todas las fuentes, identificando las circunstancias que favorecen u obstaculizan el desarrollo de ciertos procesos o eventos. De esta forma, se identificaron las coincidencias y diferencias significativas entre los estudios de caso y los dos niveles educativos.

Para el presente informe se tomaron de los diarios todos aquellos registros de secuencias completas de actividades realizadas en el aula. Se escogieron dos secuencias completas de cada uno de los nueve casos. Este análisis tuvo como fin construir una tipología de actividades

basadas en las características que permitieran a los niños leer el contexto. Dichas categorías fueron construidas a partir de la codificación del tipo de interacciones y las dinámicas que emergieron de los datos, en la manera que plantea la teoría autofundante.

Una vez obtenidas las categorías, se procedió a agrupar las experiencias en tipos, basadas en sus similitudes y diferencias. Se construyeron tres tipos de actividades basadas en la forma en que ayudaban a los niños a entender de qué se trata la escuela y, para la presentación de los resultados, se discutieron las implicaciones de cada uno de estos tipos a la luz de la literatura.

## Resultados

Con el fin de hacer fácilmente comprensibles los resultados, se presenta primero un resumen de una actividad que representa al tipo y se discuten después las categorías que se obtuvieron, así como su relación con el posible papel en la lectura que los niños hicieron de ellas. Los tipos resultantes fueron:

- 1) Actividades desorganizadas que no ayudan a leer el contexto escolar.
- 2) Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto y a construir un papel de aprendiz.
- 3) Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto, construir un papel de aprendiz y favorecer la autonomía en el aprendizaje.



## **Viñeta 1. Tipo 1. Actividades desorganizadas que no ayudan a leer el contexto escolar (sureste, educación indígena)**

Al inicio del día, la maestra entrega a los niños una fotocopia para que coloreen y recorten. Mientras ellos trabajan, ella pega un abecedario en la parte alta del pizarrón y pide al grupo que pronuncie cada una de las letras. Varios niños aún no terminan la actividad anterior y no pronuncian con el resto del grupo.

Después de pronunciar el abecedario, les dice que cada uno pasará a señalar la letra con la que inicia su nombre. Aquí los niños tienen el problema de que no alcanzan el abecedario con la mano, pues está muy alto, por lo que la maestra les da un pliego de papel enrollado para que lo usen como señalador.

Cuando terminan, la maestra va a la parte trasera del aula, toma una caja vacía de cartón y pone en el interior tarjetas con los nombres de los niños. A continuación les pide que pasen uno por uno a buscar su nombre, mientras el resto de los niños juegan, platican o se recuestan sobre la mesa. Algunos niños y niñas toman la tarjeta con el nombre de otro compañero. Esto causa confusión en el resto, pues al buscar entre las tarjetas no encuentran la suya e inevitablemente tienen que tomar otra.

Al darse cuenta de esto, la maestra toma las tarjetas, las ordena sobre la mesa y comienza a entregarlas a los niños. Dos niños preguntan al observador —que está tomando estas notas— por qué la maestra les dio la tarjeta y si las tarjetas recibidas efectivamente tienen su nombre. La maestra no les dice para qué se las entrega y unas niñas la utilizan como abanico.

Enseguida la maestra se pone a recortar hojas blancas por la mitad, lo cual le lleva unos cinco minutos. Durante ese tiempo varios niños sacan dulces de su mochila para comerlos y otros se ponen a jugar o a platicar.

Al terminar de recortar, la maestra reparte las hojas a los niños y las niñas que llevan lápiz y les pide que escriban en ella una plana de su nombre tal y como está escrito en la tarjeta. Después se acerca a su escritorio y busca lápices para aquellos niños que no tienen, lo cual le toma otros minutos.

La actividad se suspende al escucharse el timbre para el recreo.

En esta narración se puede notar:

### ***Ausencia de estructura y reglas para llevar a cabo las actividades***

Se advierte la ausencia de actividades estructuradas en las que pudieran identificarse el inicio, desarrollo y cierre. La maestra no explicaba a los niños para qué iban a hacer la actividad, qué es lo que esperaba que hicieran, ni cómo la iban a terminar. Lo que se observa es una larga cadena de acciones a las que los niños no podían dar sentido. Tampoco se avisaba cuando se daba por terminada una actividad ni se proponía un remedio cuando alguna actividad no funcionó.

Las actividades desestructuradas no parecen ayudar a los niños a leer en el contexto, la importancia de su aprendizaje ni la comprensión de las habilidades que están desarrollando.

Es posible que los niños no se sintieran motivados, pues muy probablemente se sentían ajenos a lo que sucedía. Tampoco les permitían descubrir sus capacidades para aprender.

### ***Actividad sin reto intelectual que no promovía el trabajo en colaboración***

La maestra daba instrucciones a los niños para realizar ejercicios que implicaban únicamente la ejercitación de destrezas manuales. No involu-

craban la solución de problemas que requirieran el apoyo de otros niños, por lo que no los invitaba a la comunicación ni colaboración. Al parecer, este tipo de actividades favorecen que los alumnos construyan un papel cuya principal función es obedecer sin que sea necesario entender el fin. Al terminar el día e interrumpir cualquier cosa que estuvieran haciendo, muy probablemente el mensaje leído es que lo importante era llegar al tiempo de salida. Es posible que para la maestra lo importante fuera cubrir su planeación a tiempo, asumiendo que la realización de las actividades automáticamente producía aprendizaje.

## **Viñeta 2. Tipo 2. Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto y a construir un rol de aprendiz**

En el salón de preescolar la maestra y los niños se están poniendo de acuerdo para construir instrumentos que acompañen una canción que han venido componiendo en el grupo los días anteriores.

La maestra propone lo siguiente a los niños:

“¿Qué les parece si buscamos materiales en la bodega para ver si hay algo que nos sirva para hacer los instrumentos para nuestra canción?”

“Sí”, responden los niños. Enseguida todos van a la bodega de la escuela a buscar cosas que les sirvan para hacer instrumentos.

De regreso en el aula, la maestra les pregunta qué instrumentos podrían hacer con sus materiales y les pide que busquen qué herramientas tienen para construirlos, entonces los niños se dirigen a los diferentes estantes a buscar lo que usarán.

Antes de iniciar con la construcción de sus instrumentos, la maestra da las siguientes recomendaciones: tener cuidado al manipular el material para evitar lastimarse y pedir ayuda a sus compañeros o a la maestra si no pueden hacer algo solos. “Cuando hayamos terminado todos, nos vamos a sentar nuevamente en círculo y vamos a mostrar nuestros instrumentos”, señala.

Utilizando materiales como papel, ligas, cajas de cartón, botellas de vidrio, semillas, listones, piedras, cascabeles y otros, los niños construyen guitarras, arpas, triángulos, sonajas, tambores y palos de lluvia. Puede escucharse que entre ellos intercambian ideas y comentarios de lo que pueden hacer: “Oye, te presto este listón yo no lo voy a ocupar, tú lo puedes usar para tu guitarra”, dice uno a otro.

Conforme los niños van terminando de hacer sus instrumentos, limpian sus bancas, levantan el material que no utilizaron y se van sentando en círculo al centro del salón. Solamente Jorge, que estaba haciendo una guitarra, se niega a integrarse al círculo porque no pudo terminar su instrumento, ya que la caja de cartón que estaba usando se había roto. Al ver esta situación la maestra le llama y le dice: “Jorge ven acá, no te preocupes de que no te haya salido tu instrumento, no pasa nada, ven con nosotros para que te ayudemos a encontrar soluciones”, luego se acercó a él y lo invitó a sentarse con todos.

Una vez en el círculo, la maestra dice: “¿Quién quiere pasar a presentar su instrumento?, fíjense bien, cuando pasen lo van a tocar, nos van a decir qué hicieron y con qué lo hicieron”. Los alumnos muestran sus instrumentos siguiendo las indicaciones, mientras los demás escuchan atentamente al que está de pie exponiendo. Los niños notan que algunos han hecho instrumentos similares, pero que éstos no suenan igual.

La maestra, entonces, pregunta a qué creen que se deba el que suenen distinto y los niños empiezan a decir sus ideas, por ejemplo, en cuanto a las guitarras, algunos dicen que a lo mejor no suenan igual porque las cajas son de diferente tamaño, unas tienen más cuerdas que otras o que otras tienen ligas más delgadas o más gruesas.

La maestra enseña al grupo el instrumento de Jorge y le pide que explique al resto de sus compañeros qué sucedió. Jorge había intentado hacer una guitarra, pero se le rompió. Luego pregunta al grupo qué recomendación podían darle a su compañero, a lo cual varios niños dicen que le hubiera pedido ayuda a otro compañero y que podía tener otra oportunidad para hacerlo de nuevo en su casa.

Para cerrar la actividad, la docente preguntó: “¿cómo trabajamos hoy?, ¿qué hicimos hoy?, ¿qué aprendimos?” Un niño responde que él aprendió a hacer guitarras y que su guitarra sonaba diferente a la de otro compañero porque sus ligas eran más delgadas. Jorge dijo que aprendió que podía pedir ayuda para hacer las actividades.



En esta narración se pueden identificar elementos de la práctica docente que facilitan a los niños la lectura del contexto:

### ***Actividad claramente estructurada y reglas para que se lleve a cabo***

La situación que la maestra plantea a los niños tiene una estructura clara: les explica el objetivo de la actividad y la forma en que se va a trabajar, luego da recomendaciones para iniciar la tarea y comenta lo que harán para cerrar la actividad. Al hacer esto, la maestra facilita que los niños puedan identificar el inicio, desarrollo y fin de la actividad. Las reglas son claras y compartidas. Dentro de los límites establecidos, los niños son alentados a tomar decisiones sobre el instrumento que construirán y de los materiales que utilizarán de modo tal que los niños participan en el establecimiento de las reglas.

### ***Actividad en la que se definen los papeles de los participantes***

La maestra no solamente es clara respecto al objetivo y la estructura de la actividad, sino que también explica qué es lo que espera de los niños en los diferentes momentos. De esta manera, los alumnos conocen “de qué se trata” su participación. Reconocen que deben hacer diferentes cosas: explorar, planear, construir y discutir.

Los niños pudieron anticipar la forma en que cada fase se relacionaba con la siguiente y conducirse de forma autónoma, asumiendo un papel

activo en su desempeño. Cada fase tenía un sentido respecto de las demás. Además, al propiciar la ayuda entre los niños, se favoreció que ellos se mantuvieran alerta respecto de quién no seguía las instrucciones. El pasaje también permite ver que los niños han interiorizado la necesidad de alzar los materiales al final de la fase del trabajo manual, así como dejar aseado el espacio. La maestra no tuvo que dar instrucciones para ello. Ello sugiere que los niños han comprendido que hay algunas reglas que cambian para cada actividad y otras reglas que permanecen, como la de mantener limpia y ordenada el área de trabajo.

### ***Interacciones durante el desarrollo de la actividad / definición de los papeles de los participantes en relación con la actividad***

La maestra escucha a los niños, identifica los intercambios que surgen por iniciativa de ellos e interviene para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos. Con estas acciones, la docente se asegura de que los niños estén actuando adecuadamente en el contexto y, en caso necesario, les ayuda a aclararlo. En el caso del niño cuyo instrumento se rompió, de acuerdo con las instrucciones, no podría unirse al círculo de discusión porque no terminó la tarea. En este caso se cambiaron las reglas para conseguir que el niño pudiera integrarse y de todas formas compartir sus experiencias. Así, el sentido de participar, de discutir y de intercambiar experiencias está por encima de las instrucciones específicas de la ac-

tividad o, en otras palabras, las reglas no tienen un sentido en sí mismas sino en cuanto a su utilidad para el aprendizaje. Esto facilita que:

Los niños entiendan su papel como aprendices activos en las situaciones educativas que les plantea la escuela. Que vayan formando su identidad como estudiantes. Ésta incluye entonces la exploración de materiales y habilidades, la realización de tareas para las que se pide su participación para el desarrollo, la reflexión colectiva y la obtención de conclusiones. Los diferentes momentos en que deben seguir indicaciones o que pueden proponer algunas alternativas encajan en esta secuencia que está detrás de todo lo que sucede. Claramente, no se trata sólo de tener a los niños entretenidos ni de cumplir una planeación centrada en el cumplimiento de tiempos predeterminados.

### ***Actividad que reta las capacidades de los niños y promueve que participen de manera activa en su aprendizaje***

En la narración se puede observar que la situación didáctica que la maestra plantea implica retos y demanda que los niños colaboren entre sí, en vez de plantear actividades en las que simplemente escuchen y sigan instrucciones. El trabajo en equipo facilita que los niños tengan que ponerse de acuerdo para poder realizar la tarea y luego facilita que ellos reconstruyan las reglas de la actividad o en su caso acaben de construirlas.

Permite a los niños y las niñas explorar, examinar y experimentar con los materiales en las actividades planeadas, propicia y permite que los niños elijan el instrumento que van a hacer y los materiales que van a usar para construirlo, así como decidir el turno en el que mostrarán lo que hicieron. Esto facilita que:

Los niños desarrollen iniciativa y habilidades para tomar decisiones con el fin de cumplir con una actividad que les hará reflexionar y compartir su pensamiento. Hacer estas propuestas requiere que los niños hayan entendido la lógica del contexto. En otras palabras, la participación facilita la comprensión del contexto de las actividades.

También facilita que adquieran una percepción positiva de sí mismos, del aprendizaje y de la escuela como un espacio para hacer cosas interesantes. Así, todo indica que se mantiene su motivación al hacerlos protagonistas de su aprendizaje.

### ***Promoción de la reflexión sobre los aprendizajes***

Finalmente, la maestra abre un espacio para que los niños y las niñas identifiquen y reflexionen sobre los aprendizajes logrados al término de la situación didáctica. Los niños pueden analizar lo que hicieron y comunicar lo que aprendieron.

Estas oportunidades les permiten evaluar sus capacidades y sus conocimientos, así como ver la utilidad del ejercicio de evaluación, entender su valor positivo y percibirse como sujetos con capacidad de aprender. Crucialmente, el cierre de la actividad permite reconstruir cómo todas las actividades realizadas tienen sentido para ayudarles a aprender, discutir y compartir. Ello favorece su reflexión sobre el desarrollo de cada fase y el entendimiento de que cada fase de la actividad tiene relación con su proceso de aprendizaje.

### **Viñeta 3. Tipo 3. Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto, construir un papel de aprendiz y favorecer la autonomía en el aprendizaje**

En la situación observada la maestra había organizado a los niños por equipos. Cada uno de los seis equipos trabajaba en una mesa alguna actividad. La maestra se dedicó durante media hora exclusivamente a trabajar con uno de los equipos mientras los demás tenían actividades independientes sin supervisión de la maestra.

El equipo observado fue uno de los no supervisados. En ocasiones anteriores los niños habían tenido la oportunidad de manipular en distintos momentos el juego de mesa “jenga”, que se compone de una serie de bloques de madera. La maestra los había apoyado en otras ocasiones formando la torre cada vez que los niños la derribaban (colocando bloques de madera en distintos niveles entrecruzados), por lo que la participación de los niños consistía en ir retirando una pieza de cualquier nivel de la torre, evitando que ésta se desplomara. En sus observaciones la maestra se percató que el grupo gradualmente lograba mayor destreza en el juego, lo que la llevó a plantear la posibilidad de que los niños se hicieran cargo por completo de su organización.

En la observación en el aula se pudo advertir cómo se organizaban los niños. A diferencia de otras ocasiones, los niños decidieron esta vez construir la torre por pisos de colores. Tres niños separaban las piezas negras de las verdes, después reunían bloques de tres piezas del mismo color para acercárselas a otros dos, quienes iban colocando un nivel de color negro, después un nivel de color verde de manera contrapuesta al nivel anterior. En ocasiones los niveles se apilaban en el mismo sentido y alguno de los niños recordaba que debían ir en otra dirección, tarea que implicaba remover los niveles. Los niños estaban atentos en la manera en que se iba formando la estructura y al final lograron levantar la torre, esta tarea llevaba la mayor parte del tiempo destinado para desarrollar el juego. Por turnos hacia la derecha —regla asimilada por el grupo— los niños fueron retirando las piezas de la torre para colocarla en la parte superior y formar nuevos niveles, cada turno mantuvo a la expectativa a los niños viendo si la torre no caía. En cada turno los niños se detenían a pensar qué pieza iban a retirar, incluso el grupo sugería qué hacer, con el fin de que la torre se mantuviera más tiempo. Todos lograron retirar al menos una pieza antes de que la torre se desplomara. Al caerse la torre los niños rápidamente y de forma autónoma se organizaban nuevamente para levantarla animados por jugar otra ronda.

Se observan las siguientes características:

### **Actividad que reta las capacidades de los niños y promueve que participen de manera activa en su aprendizaje**

En este caso la maestra, basada en su conocimiento de las capacidades de los niños, decide llevarlos a otro nivel y les plantea una actividad que implica mayor reto: construir ellos mismos la estructura con los bloques y organizarse para tomar turnos. Los niños se observan concentrados, emocionados y claramente motivados.

### **Define los papeles de los participantes en relación con la actividad**

Es posible observar en la actividad que los niños entienden claramente su papel en el juego, conocen y siguen las reglas como: asumir un papel en la preparación del juego, tomar turnos y colaborar para un fin común. Son conscientes de su responsabilidad para mantener la torre en pie, pensando detenidamente sus movimientos cuando es su turno o aportando consejos cuando es otro el que va a mover.

### **Promueve la autonomía y el trabajo colaborativo**

Estos niños habían desarrollado habilidades para realizar en equipo una tarea compleja de principio a fin, sin la necesidad de la supervisión del adulto. De hecho, deciden hacer más complejo el juego al organizarlo por colores, más elabora-

do que las veces supervisadas por la maestra.

Esta actividad muestra el nivel al que pueden llegar los niños en la lectura del contexto: son capaces de interpretar de manera autónoma determinada situación, seguir las reglas de interacción y propias del juego, poner en marcha capacidades y habilidades específicas para realizar la actividad y colaborar con sus compañeros para lograr un fin común. Crear reglas significa no sólo poder leer el contexto, sino además construirlo.

La actividad del ejemplo se realizó a través de un juego. Los niños se mostraron involucrados, emocionados y complacidos al realizarla. Aprendizaje y emoción van de la mano. El aspecto cognitivo, afectivo y de puesta en práctica de habilidades se conjuntan en el juego. Así, esta actividad muestra ser muy valiosa dentro de los enfoques educativos que trabajan por competencias, como es el caso de PEP 04 y el programa de primaria. Desafortunadamente, en este estudio fueron contadas las ocasiones en las que se encontró que se potencializara el uso del juego en las escuelas.

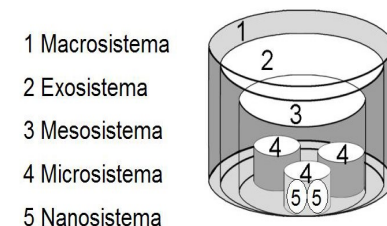
Con estos ejemplos puede decirse que el *nanosistema* de las actividades en el aula tiene todas las posibilidades de desarrollar la capacidad de los niños para comenzar a “leer” el contexto de aprendizaje que consta de los materiales y las reglas de actuación. Cuando los niños son capaces de entender “de qué se trata”, son igualmente capaces de aportar con su creatividad y experimentación elementos que les permitirán reflexionar sobre los aprendizajes y su proceso,

ayudándoles a construir su papel como estudiantes, es decir, como participantes en procesos de interacción que les permiten conocer y explicarse su mundo.

## **Conclusiones**

Las evidencias presentadas en este estudio sugieren que las actividades en el salón de clases integran un sistema de reglas e interacciones que pueden facilitar a los niños comprender el contexto escolar. La experiencia puede ser muy distinta en las aulas de la misma escuela y, en ocasiones, también entre las actividades que realiza una misma maestra. Es por ello que este estudio propone la inclusión del espacio del *nanosistema* en el modelo teórico de Bronfenbrenner.

### **Figura 2. Propuesta de desarrollo conceptual a la teoría ecológica**



En el nanosistema los docentes establecen un contexto compuesto por materiales e interacciones en el cual los alumnos llevan a cabo sus actividades y tienen la oportunidad de construir su identidad como estudiantes, es decir, de

comprender que las actividades en la escuela tienen la finalidad de ayudarlo a aprender y que, para ello, se espera que los alumnos desarrollen ciertas actividades.

El argumento central es que los niños aprenden a leer el contexto más próximo a ellos antes de poder leer contextos más alejados y que, una vez que son capaces de interpretar los nanocontextos, serán sucesivamente más capaces de leer otros nanocontextos y contextos más amplios de forma autónoma, adaptarse a ellos y actuar en consecuencia. Esto supone entonces que existen elementos de la práctica educativa que ayudan a esta interpretación y esta investigación hace explícitas algunas características de las acciones de los maestros que facilitan el proceso.

Todos los nanosistemas favorecen la construcción de identidades como estudiantes. En el peor de los casos los estudiantes aprenden que su función es obedecer y lograr la aprobación de sus maestros, independientemente de si aprenden o no. En el mejor de los casos, los estudiantes descubren sus habilidades y dan sentido a las actividades de la escuela en un proceso de aprendizaje.

A partir de las diferentes observaciones en el aula a lo largo del trabajo de campo y del análisis de los ejemplos de la práctica docente, fue posible delinear tres etapas en el proceso educativo que ayudan a los niños a desarrollar la capacidad para leer el contexto de aprendizaje y

actuar autónomamente para construir de forma colaborativa su aprendizaje:

- 1) explicitación o construcción de las normas de interacción de las actividades del aula,
- 2) observancia y guía del proceso de interacciones durante las actividades del aula,
- 3) reflexión sobre las actividades.

### ***1) Explicitación o construcción de las normas de interacción de las actividades del aula***

En las clases observadas que parecían ayudar a los niños a leer el contexto, el docente planteaba actividades que implicaban retos. Para enfrentarlos, los niños proponían estrategias y actividades conversando entre ellos y exponiendo ideas a los demás. Las docentes formulaban preguntas que ayudaban a los niños a anticipar el tipo de productos que podrían obtener de ellas y promovía que se utilizaran estrategias en equipos, combinadas con otras individuales y en el grupo. Así, los niños tenían oportunidad de experimentar en varios tipos de interacción.

La planeación de las maestras tenía considerados espacios para la participación de los niños en la determinación de lo que se haría en la secuencia didáctica. Contrario a obedecer, los niños participaban en varias ocasiones en la toma de decisiones sobre lo que se realizaría en clase. En otras seguirían las indicaciones de la maes-

tra, pero siempre con la oportunidad de hacer preguntas y entendiendo las razones detrás de la decisión de las maestras. De esta manera los niños entendían de qué se trataba la actividad y muy probablemente se sentían parte de su proceso de aprendizaje.

Al elegir, los niños entienden que pueden participar en la toma de decisiones en el salón de clases y probablemente desarrollan un sentido de pertenencia al grupo, así como una actitud positiva hacia la escuela y el aprendizaje. La elección se hace en el marco de las reglas de la actividad (nanosistema) y la elección hace que los niños ejerzan las reglas, ya que entienden la intención de la actividad y experimentan formas de cumplir con los objetivos. Las reglas del nanosistema tienen sentido porque están dirigidas a la construcción del conocimiento y no se reducen sólo al control de la disciplina. En otras palabras, se trata del establecimiento de las reglas que permiten a los niños y las niñas construir el aprendizaje y construir su papel como estudiantes.

### ***2) Observancia y guía del proceso de interacciones durante las actividades del aula***

Durante el desarrollo de las actividades, las maestras de los preescolares con actividades que se consideraron adecuadas para utilizar la transición como una oportunidad de aprendizaje continuarían formulando preguntas a los niños, que les ayudaban a reflexionar sobre las reglas establecidas, sus razones para no seguir-

las y la forma en que pudieran ser reformuladas en caso de ser necesario. Así, el mensaje es que las reglas eran medios y no fines en sí mismos. La posibilidad de adaptar las reglas y hacer cambios en el camino enfatizaba que el aprendizaje era el fin y que los niños tenían la posibilidad de proponer y realizar cambios argumentando por qué ello era conveniente. Eso favorecía que los niños se mantuvieran pendientes de su proceso y activamente buscaran solucionar los problemas que encontraran y no quedarse paralizados por no poder seguirlos. En este sentido, la escuela estaba para proveer ambientes pertinentes manteniéndose flexible a las necesidades de los niños, lo cual les permitía comprender que el sentido último de las actividades es la puesta en común de reflexiones y del aprendizaje y no sólo el obedecer a los adultos.

El docente, al explicar la secuencia de las actividades o construir parte de ellas junto con los niños, explicita lo que se espera de ellos. Éstos aprenden que las actividades escolares pueden ser complejas, que es importante integrar fragmentos en una unidad y que ellos deben hacer varias cosas durante las secuencias didácticas, es decir, cambiar de nanosistemas. De ahí que una planeación deficiente, indicaciones insuficientes o falta de ellas dan como resultado que los niños no entiendan la lógica de las actividades ni cuál es el papel que les corresponde en ellas.

El diálogo entre los niños permite que “lean el contexto” colectivamente y compartan su significado. Esto supone que una forma adecuada

de ayudar a los niños a entender el contexto es que los adultos lo descifren o construyan junto con ellos.

El papel de acompañamiento de los docentes ayuda a interpretar correctamente el contexto o, en su caso, reconsiderar algunos elementos en su construcción. Si una de las reglas no funciona para la construcción del conocimiento o el papel del estudiante, se ajustan las reglas y no se siguen sin sentido. La maestra les ayuda a probarse en situaciones nuevas y alienta la diversidad de experiencias que pueden enriquecer la reflexión para el cierre de las actividades.

El docente, específicamente para facilitar la transición, se asegura que todos entiendan las reglas del juego y actúen en consecuencia. Ve el potencial que tienen las experiencias de los niños en cuanto a su discusión, preparando y enriqueciendo el cierre de la actividad.

Abre oportunidades para que el juego, potencialmente muy rico para el aprendizaje de transiciones, fluya espontáneamente. Cuando los niños juegan crean contextos, construyen y respetan sus propias reglas. Esta actividad es “un escenario” de la vida, en donde recrean y comprenden mejor las “reglas de la vida real”. El juego libre demanda la construcción de nanosistemas y refuerza la autonomía, es un excelente ejercicio que alienta la adaptación a contextos diferentes y refuerza el papel activo de los niños en su aprendizaje y en la construcción de su papel como estudiantes.

### *3) Reflexión sobre las actividades*

La reflexión es el momento en que se integra conceptualmente la actividad y se consolida el aprendizaje. Este momento da sentido a toda la actividad anterior y ayuda a los niños a construir su papel como aprendices que participan en el proceso de construcción de sus aprendizajes. Este espacio es la preparación para la reflexión metacognitiva que se espera sea autónoma más adelante.

En las clases que fueron clasificadas como adecuadas para aprender a leer el contexto las docentes abrían un espacio para que los niños pudieran exponer sus puntos de vista, escuchar a otros, negociar soluciones y llegar a acuerdos. Las maestras ayudaban a los niños a expresar sus sentimientos, a comprender el punto de vista de los demás y a entender que hay formas de relación que ayudan a la convivencia y otras que la obstaculizan cuando se trabaja en grupo, en equipos e individualmente.

Los niños ponían en práctica sus estrategias de construcción del conocimiento y sus habilidades de interacción con la maestra y sus compañeros. La reflexión de las experiencias vividas consistía en la reconstrucción de las estrategias de resolución de problemas, así como en la identificación de las posibilidades alternativas de acción para subsiguientes ocasiones. Permitía a los niños comparar sus reflexiones y les hacía comprender, a través de ese ejercicio, que el conocimiento se construye mediante el diálogo entre niños y de

los niños con los adultos. Los niños aprenden que las preguntas requieren para su respuesta la búsqueda de información, la experimentación y la reflexión colectiva. Estas estrategias y habilidades serán requeridas para la comprensión de conocimientos más complejos en la primaria.

Los niños aprenden a reflexionar sobre su proceso de trabajo y a valorar sus resultados. Más adelante, la reflexión sobre sus formas de organización, de análisis y la puesta en común de conclusiones puede llevar a la explicitación de las estrategias que han utilizado para el proceso, formando parte de la construcción de los procesos metacognitivos. Ésta será la base para lograr la autonomía en el aprendizaje.

La transición entre el preescolar y la escuela primaria no debe pensarse sin cuestionar cómo son los ambientes que ofrecemos a los niños en la primaria. La disminución de su motivación debe verse como un indicador de que su sentido debe ser repensado y comunicado adecuadamente. La participación de los niños en la planeación de actividades parece ser uno de los recursos más efectivos para ayudarles a comprender el contexto escolar y desarrollar su identidad como estudiantes. Las actividades cotidianas y su desarrollo ofrecen la oportunidad de ayudar a los niños a comprender de qué se trata la escuela. En otros espacios, presentaremos recomendaciones específicas para maestros.



## Referencias bibliográficas

- Bennett, N., Wood, L. y Rogers, S.** (1997). *Teaching Through Play*. Buckingham: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooker, L.** (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Broström, S.** (2002). "Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School". En H. Fabian y A. Dunlop (eds.). *Transitions in the Early Years*. Londres: McGraw-Hill.
- Carr, M.** (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. Londres: Paul Chapman.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Delgado, M. A.** (2010). "Building Up a Theory Using Multiple Case Studies and ICT in a Study on the Transition between Preschool and Primary Education". Presentado en International Conference of Education, Research and Innovation. Publications. Madrid: ICERI/IATED.
- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Dunlop, A. y Fabian, H.** (eds.) (2007). *Informing Transitions in the Early Years*. Londres: McGraw-Hill.
- Early, D.** (2004). "Servicios y programas que influyen en las transiciones de los niños, en transición y escuela", *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.
- Entwisle, D. y Alexander, K.** (1998). "Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting it". *Elementary School Journal*, 98(4), pp. 351-364.
- Hendy, L. y Whitebread, D.** (2000). "Interpretations of Independent Learning in the Early Years". *International Journal of Early Years Education*, 8(3), pp. 243-252.
- Ladd, G.** (2003). "Transición/apresto escolar: resultado del desarrollo de la primera infancia, en transición y escuela", *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.
- . (2005). "Apresto escolar: capacitación de los niños para la transición desde el preescolar a la escuela primaria. Comentarios sobre Love y Raikes, Zill y Resnick, y Early", en *Transición y escuela*, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.
- Miles, M. y Huberman, M.** (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book of New Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Myers, R.** (1992). *The Twelve who Survive. Strengthening Programmes of early Childhood Development in the Third World*. Londres: Routledge, UNESCO / CGECCD.
- Pianta, R.** (2010). "Going to School in the United States. The Shifting Ecology of Transition". En S.L. Kagan y K. Tarrant. *Transitions for Young Children. Creating Connections Across Early Childhood Systems*. Estados Unidos: Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 33-44.
- Pugh, G.** (2002). "The Consequences of a Failure to Invest in Early Learning". En J. Fisher (ed.). *The Foundations of Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Ramey, S., Lanzi, R., Phillips, M. y Ramey, C.** (1998). "Perspectives of Former Head Start Children and Their Parents on School and the Transition to School". *Elementary School Journal*, 98(4), pp. 311-327.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. y Cox, M.** (2000). "Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten". *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), pp. 147-166.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B.** (2004). *Final Report, Effective Provision of Preschool Education*. Londres: Institute of Education.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M.** (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano núm. 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Zill, N. y Resnick, G.** (2005). "Importancia de los programas de intervención de la primera infancia, para el logro de una transición a la escuela exitosa", en *Transición y Escuela*, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.