

## Las ramificaciones sociales y de desarrollo de la transición del jardín de infantes a la escuela primaria

Stefanie Greubel

*Universidad Alanus de Artes y Ciencias Sociales*

*Instituto para la Educación de la Primera Infancia*

**Versión en inglés: “The developmental and social ramifications of the transition from kindergarten to primary school”. Diciembre 2014, Volumen 5, número 2, págs. 130-140.**

Traducción: Aida Montenegro

**RESUMEN.** Las transiciones experimentadas en la vida temprana están teniendo un efecto cada vez más profundo sobre la biografía de las personas de todas las edades. Socialmente, estas transiciones se encuentran dentro del marco de las constelaciones familiares privadas, que se caracterizan cada vez más por diversos trastornos y por la intervención temprana de instituciones de atención. De igual manera, están siendo afectadas por las transiciones estipuladas del sistema de educación alemán. La transición del jardín de infantes a la escuela primaria es particularmente significativa, ya que es aquí donde el desacuerdo entre las normas de ingreso y las habilidades individuales es vivenciado por primera vez. Las discusiones sobre el desarrollo infantil y la aptitud escolar sirven de base para estructurar la práctica educativa diaria en el jardín de infantes, mientras que los hallazgos de la investigación moderna sobre la transición acentúan cada vez más la importancia del sistema social para el crecimiento del niño. Desde una perspectiva objetiva, se puede decir que la estrecha cooperación entre los sistemas de la familia, el jardín de infantes y la escuela puede contribuir al éxito del proceso de transición.

*Palabras clave:* Transiciones, preparación para el ingreso escolar, aptitud escolar, primera infancia, educación, jardín de infantes, escuela primaria

### **Introducción: Transiciones biográficas en su contexto social**

La experiencia de cambio y las interrupciones de un niño u otro individuo están afectando la vida de los niños y sus familias en una gran medida. Entre los motivos se encuentran el divorcio y la conformación de nuevas familias, el aumento de la movilidad profesional, lo que implica cambios de residencia (véase, por ejemplo, Krack-Roberg, Krieger, Sommer & Weinmann, 2013). Los sistemas de cuidado infantil y los sistemas de educación se caracterizan por una serie de transiciones, que comienzan temprano en la vida de los niños. El aumento es directamente atribuible a una serie de tendencias sociales, que se reflejan en las políticas educativas y de bienestar familiar.

La educación es uno de los logros centrales que se exige a los miembros de las sociedades civilizadas modernas. Desde hace mucho tiempo, tanto en Alemania como a nivel internacional, ha habido una

clara tendencia hacia la glorificación social del conocimiento. El término “sociedad del conocimiento” (Greubel, 2007; Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2005; Stehr, 1995) ha sido el centro de una animada discusión. Höhne (2003) señala a este hecho que la consecuencia básica de este desarrollo es la concentración de la responsabilidad sobre el mismo individuo y que la adquisición del conocimiento es uno de los elementos clave para lograr un medio de vida seguro.

Paralelo con estas tendencias está el debate sobre el tema del aprendizaje temprano, tanto dentro como fuera del hogar, y la dirección para asegurar que la etapa preescolar se le otorgue completa relevancia, esté bien apoyada, y que su calidad sea medible. De acuerdo con las discusiones actuales sobre la política educativa, en la etapa preescolar hasta su finalización quedará establecida la base para el éxito educativo en los primeros años escolares al igual que para toda la trayectoria escolar. Sustentados en hallazgos en neurociencia, los padres, cuyos horizontes de tiempo se han reducido a través de compromisos profesionales, tienden a verse a sí mismos como agentes del desarrollo de sus hijos, con la tarea de proporcionar un programa completo de estímulos óptimos disponibles de desarrollo (ver Röhr-Sendlmeier, 2007; Zeiher, 2005). Röhr-Sendlmeier (2007) señala que estos modos de comportamiento necesitan una evaluación científica seria, aunque esto puede ser una tarea compleja. En un artículo en coautoría, el autor hace también hincapié en la importancia de un estilo de educación no formal que estimule la motivación de aprendizaje, y que pueda actuar como una influencia positiva sobre el rendimiento académico (Röhr-Sendlmeier, Joris & Pache, 2012).

Asociado con la adquisición temprana del conocimiento, lo que vemos es una “diferencia de competencias” entre las generaciones. Esto pone a los niños por delante de los adultos en términos de lo que saben (por ejemplo, en todo lo relacionado con los medios electrónicos). Ante estos fenómenos algunos comentaristas temen la *desaparición de la infancia* (véanse por ejemplo, Postman, 2000; Hurrelmann, 1999; Leu, 1990), y describen la erosión de los límites tradicionales que establece una clara separación entre la edad de desarrollo de los niños y su edad de desarrollo social. Esta erosión, como los autores afirman, coloca a los niños ante nuevos desafíos (véase por ejemplo, Hengst, 1999; BMFSFJ, 2005). Pero de acuerdo con los últimos hallazgos de la psicología, el desarrollo infantil es un proceso muy individual. Los niños no pasan por fases particulares de desarrollo al mismo tiempo, sino de forma asincrónica y de acuerdo con los intereses individuales y las influencias sociales (véase por ejemplo, Berk, 2011). También, las cifras del Third World Vision Child Study 2013 (World Vision Deutschland e. V., 2013) muestran que la mayoría de los niños están lidiando bien con estos desafíos: Más del 90% de los niños de 6 a 11 años en la muestra dijo que estaban felices o muy felices con su vida (ibíd.). La encuesta DJI Growing up en Alemania, que documenta las vidas de los niños en muy buenas pero cambiantes condiciones de vida, llega a resultados muy similares. Sin embargo, ambos estudios representativos muestran muy claramente que estos hallazgos positivos no se aplican a todos los niños en Alemania y que, debido en parte a una inferior condición social, „una proporción no considerada de los niños y jóvenes está temporal o permanentemente en peligro de ser excluidos de la participación de la sociedad y de tener una perspectiva de vida promedio (ibíd., p. 10).

Estudios internacionales y nacionales que se centran en el rendimiento académico (por ejemplo PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS) sirven como evidencia de la importancia de las diferencias individuales en el rendimiento académico de acuerdo con factores nacionales, sociales y culturales (ver grupo de autores del informe sobre la educación, 2008 y 2012; Braun, 2006). Estas comparaciones internacionales, en las que Alemania no muestra una buena actuación, han marcado la pauta de todas las decisiones sobre la política posterior con respecto a los cambios del sistema educativo alemán. Junto con la intención de hacer que la educación sea más accesible para los niños, integrándolos así a temprana edad al sistema educativo, las consideraciones económicas se han centrado en la necesidad de que los padres tengan un trabajo profesional completo y que los alumnos y estudiantes puedan ser integrados mucho más temprano a una vida profesional. Políticamente estas percepciones son evidentes, entre otras cosas, en la proliferación de instituciones de aprendizaje en edad temprana en paralelo con las medidas que motivan a los padres a salir a trabajar, en la reducción de la edad en que los niños comienzan la escuela, y la reducción de la edad para la graduación, incluyendo el momento de presentar el examen de admisión a la universidad. Todas estas medidas se han previsto en una serie de nuevas leyes nacionales (por ejemplo, Kifög, 2008; KiBiz, 2013; Bundeselternzeitgesetz und Elternzeitgesetz, 2014; Ley de Educación para el estado de NRW, 2014).

Estos acontecimientos afectan la vida familiar en varios niveles: Existe una mayor probabilidad de que los niños y sus familias experimenten cambios drásticos en el curso de sus vidas. De acuerdo con cifras del micro-censo, desde 2007 el promedio nacional de la cantidad de niños menores de tres años en guarderías casi se ha duplicado (2007: 15%; 2012: 27,6%) (Krack-Roberg, Krieger, Sommer & Weinmann, 2013). Esto significa que muy temprano los niños están experimentando transiciones entre sus familias y las instituciones de cuidado, las cuales varían en calidad pedagógica. Dependiendo de qué tan positiva sea esta transición temprana habrá una influencia decisiva para las transiciones posteriores. Por otro lado, las primeras transiciones mal guiadas pueden hacer que las subsiguientes transiciones presenten un desafío aún mucho mayor. Esto es lo que hace especialmente importante la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. Predispuesto por antiguas transiciones, el niño, que en razón a la edad de comienzo de la escuela estará enfrentado a esto a una edad más temprana, deberá demostrar aquí por primera vez que es lo suficientemente maduro para esta transición. Todo el proceso de transición toma la forma de una carrera de obstáculos de exámenes sobre la constitución física, cognitiva y afectiva del niño, y hacer un diagnóstico de esto no es un asunto fácil. Lo que sigue, por lo tanto, se centrará en la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. A partir de una consideración de conceptos contrapuestos de preparación al ingreso escolar, se procederá a un primer intento de abordar la cuestión sobre qué procesos están involucrados para llevar a cabo una transición exitosa. Luego de haber visto la práctica actual en los jardines infantiles, una investigación intensiva de las facetas del desarrollo individual dentro de su contexto social será abordada. Esto culmina en la formulación de lo que esto implica para la práctica educativa.

### **Aspectos objetivos y subjetivos de la preparación para la preparación del ingreso escolar**

El concepto de preparación para el ingreso escolar se consideró originalmente como una instancia de desarrollo entendido como un proceso endógeno. Esta escuela de pensamiento fue basada en la convicción de que los cambios en el transcurso de la infancia y la juventud son producidos mediante el despliegue de un plan estructural inherente, sobre las cuales influencias externas tienen muy poco efecto. De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo es generalmente dividido en una serie de etapas y la finalización de cada una hace pasar automáticamente a la siguiente, formando así la base para un desarrollo saludable (véase Flammer, 1999). Tales puntos de vista endógenos han sido conocidos desde la antigüedad clásica, y culminaron en el llamado enfoque normativo presentado por Stanley Hall y Arnold Gesell a principios del siglo XX. Este enfoque, basado en innumerables observaciones de la conducta y los promedios estadísticos asociados a diferentes edades, produjo un modelo del curso típico de desarrollo, que fue al mismo tiempo un conjunto de pautas para los padres (véase Berk, 2011).

En la década de 1950, fue el debate sobre el tema de la entrada a la escuela lo que trajo a primer plano el concepto de madurez inherentemente determinada. En 1951 Arthur Kern recibió bastante reconocimiento por su libro *“El fracaso de la repetición escolar y la madurez para el ingreso a la escuela”*. En su libro, el autor sustentó que el fracaso escolar resultó de la falta de preparación para el ingreso a la escuela asociado con procesos incompletos de maduración intrínseca. De acuerdo con su iniciativa, los diagnósticos de ingreso a la escuela fueron utilizados como instrumento de selección: Los niños identificados como suficientemente maduros pudieron ingresar a la escuela, los otros fueron retenidos sin la implementación de ninguna medida de “nivelación” (véase Kammermeyer, 2001).

A finales de la década de 1960, este punto de vista estricto había sido refutado (véase Schenk Danzinger, 1969; Wittmann, 1978), y desde entonces el concepto de aptitud escolar ha tenido prevalencia. Además de los procesos biológicos, también se requieren procesos de aprendizaje ambientalmente determinados, los cuales son requisitos necesarios para una carrera escolar exitosa, puesto que: “Se ha reconocido que el desarrollo es un proceso que involucra la interacción compleja de muchos factores causales. Por lo tanto, el momento de la maduración estructural (relacionada con la edad) se puede modificar mediante impulsos individuales de maduración genética de intensidad variable (inteligencia, talentos), mediante influencias útiles o influencias perjudiciales en el medio circundante y finalmente por el tipo y grado de participación

regulatoria personal. Por lo tanto, es mejor hablar de aptitud escolar (en el sentido objetivo) y voluntad escolar (en el sentido subjetivo)” (Schenk-Danzinger, 1969, p. 9).

Esta interpretación se ve reforzada por el conocimiento cada vez mejor del desarrollo humano y por una nueva forma de mirar al niño. En consecuencia, ya no se ve al niño simplemente como alguien que se está convirtiendo en adulto, sino mucho más como un agente constructivo de su propio desarrollo. Las etapas de desarrollo determinadas universalmente han dado paso a las vías de desarrollo individuales compuestas por una variedad de impulsos mutuamente interactivos. Esta visión interactiva del desarrollo proviene de la teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981), que apareció por primera vez en la década de 1970. Bronfenbrenner habla de un modelo ecológico, en el cual el ser humano presenta una variedad de sistemas dinámicos que se caracterizan por cambios y superposiciones transitorias. Horst Nickel utilizó este modelo a finales de la década de 1980 con el fin de convertirlo en una herramienta de diagnóstico educativo, y fuera de este desarrolló un „modelo de sistema ecológico“ de la aptitud escolar (véase Nickel, 1990). Este modelo ofrece una lista de categorías, con la cual se puede analizar la transición del jardín de infantes a la escuela en términos de aptitud escolar. Estas categorías incluyen el sistema escolar en el que el niño es admitido, requisitos generales, condiciones especiales del marco de la enseñanza, así como la escuela, la ecología escolar, preescolar y familiar. En el modelo de Nickel, las cosas que son importantes para la investigación de transición actual son, como Carle y Hegemann-Fonger (2012) señalan, la incorporación de la red de sus relaciones entre el hogar, el jardín de infantes y la escuela, y el pensamiento (que viene posteriormente), del cual no sólo debemos hablar de la aptitud escolar del niño sino también del “la aptitud del niño” hacia la escuela. Teniendo en cuenta los conceptos de desarrollo expuestos hasta ahora, parece lógico concluir que la aptitud de la escuela debe considerarse como una preocupación de la sociedad en su conjunto. Ya en 1978 Wittmann señaló que el concepto de la aptitud escolar, y con ella el supuesto subyacente de que las medidas pedagógicas orientadas pueden tener un efecto beneficioso, está directamente relacionado con los requisitos del sistema escolar en que un determinado niño pueda ser admitido.

La aptitud para la escuela, por lo tanto, implica saber qué espera la escuela y qué tipo de perfil didáctico habrá de tener. Esto es parte de una discusión que ha estado sucediendo por más de treinta años, y todavía no ha llegado a su fin. Está claro que, por un lado están los procesos de desarrollo y, por el otro, los requisitos de ingreso ya establecidos y considerados como un boleto a la escuela.

Por lo tanto, el debate sobre los dos conceptos de preparación para el ingreso a la escuela y aptitud escolar continúa creando controversia. La razón es que cada tipo de educación enfatizará un lado diferente del argumento. Por un lado, el proceso de maduración o desarrollo mismo; por otro lado, el objetivo previsto del proceso de desarrollo, ambos considerados como decisivos. Por ejemplo, en el diccionario de términos educativos, un niño apto para la escuela se define como uno “capaz de hacer frente al programa educativo de una escuela, con todos sus requisitos con respecto al contenido y las habilidades sociales” (Vollmer, 2012, p. 176). Aquí la educación Waldorf hablaría de un *niño listo para la escuela*, sin que ello suponga un proceso puramente endógeno que lleve a esta capacidad (véase Patzlaff & Sassmannshausen, 2012). Actualmente, por lo tanto, mientras que los sistemas educativos que vienen desde el punto de vista de la preparación para la escuela tienden a no considerar “retrasos”, favorecen las etapas de reposo que los niños tienen, en un entorno que, no obstante, es estimulante: La paz para desarrollar sus capacidades en su propio tiempo.

Para resumir, entonces, la preparación al ingreso a la escuela y la aptitud escolar son dos caras de la misma moneda, y siendo este el caso, la antigua idea de los procesos de desarrollo puramente internos ha perdido su fortaleza, y ahora el énfasis está en la interacción mutua de factores causales endógenos, exógenos y sociales.

## Procesos educativos en el jardín de infantes

La lucha entre los conceptos de preparación para el ingreso escolar y la aptitud escolar ha demostrado ser susceptible de apoyo específico. Sin embargo, una mirada al concepto de jardín de infantes revela que el concepto de instituciones de cuidado infantil como lugares de aprendizaje no es producto del pensamiento moderno sino que ha sido implementado como era de esperar desde el mismo inicio (véase Dollase, 2011;

Rossbach & Kluczniok, 2013).

Los cambios recientes del énfasis en la educación preescolar han seguido las tendencias sociales. Si bien las habilidades cognitivas fueron muy apreciadas en la década de 1970 como esenciales para el ingreso a la escuela y sus materiales preparatorios asociados se encontraban en los libros de trabajo de jardín de infantes, hoy en día el enfoque es más multifacético y completo. Además de las habilidades cognitivas, se trata principalmente de una cuestión de comportamiento social, junto con parámetros de desarrollo emocional, físico, mental y verbal. La atención también se centra en la adquisición de las llamadas habilidades transitorias, también conocidas como criterios de aptitud escolar lateral, que son necesarios para el aprendizaje posterior de la lectura, la escritura y la aritmética. Entre estos se encuentran la conciencia fonológica, así como el conocimiento de los números y conocimiento similar (véase Vollmer, 2012; Bründel, 2012; Kammermeyer, 2013).

El rango de métodos aplicables y prioridades educativas es más amplio que nunca. En asociación con los planes educativos federales recientemente reactivados y revisados, ciertas incertidumbres con respecto a las responsabilidades y formas adecuadas de facilitar el aprendizaje han surgido. A menudo se enfatiza que la educación comienza (o incluso antes) con el nacimiento. Sin embargo, el último año en el jardín de infantes tiende a ser separado especialmente, como si se tuviera la idea de que a último minuto es necesario que las cosas relevantes para la escuela puedan ser rápidamente aprendidas. Este sentimiento está en la mente de los padres debido a la expectativa de las evaluaciones y las pruebas de ingreso a la escuela que los niños deben pasar para que se les confirme su aptitud escolar. Al mismo tiempo, sigue siendo cada vez menos claro cuáles son las capacidades del rango de posibilidades antes mencionado en las que deben centrarse los padres y los maestros de jardín de infantes, al igual cuáles habilidades los maestros esperan que los niños tengan. La investigación exploratoria en conexión con el estudio de la presente autora sugiere que en el último año en el jardín de infantes hay una discrepancia entre lo que los maestros realmente enseñan y lo que se es solicitado de los padres. Concretamente, el hecho de la preocupación de los maestros por fortalecer la personalidad del niño, mientras que los padres están empujando ligeramente a los niños hacia el entrenamiento de habilidades cognitivas.

Al mismo tiempo, se descubrió que el deseo principal de los maestros de primaria era la capacidad entrenada para la concentración (Greubel, 2013). Otros dos estudios de NIFBE (Sauerhering, 2013) también corroboran estos hallazgos. Sin embargo, las respuestas obtenidas de la muestra de maestros de escuela primaria encuestados en estos estudios dejan en claro que los objetivos de los maestros de jardines de infantes y primaria no son tan radicalmente divergentes como podrían parecer. Por el contrario, ambos grupos le dieron un gran valor al desarrollo de la competencia social. Del mismo modo, estos estudios indican que el fomento de habilidades transitorias tiene sentido, especialmente cuando está dirigido a lograr la comprensión básica en lugar de la práctica de números y letras.

Este ejemplo demuestra claramente la necesidad de una mejor comunicación entre el jardín de infantes y la escuela primaria. Aquí dos polos distintos son evidentes. Por un lado, las habilidades y la motivación personal del niño y por otro, los requisitos del proceso de transición.

### **Perspectivas psicológicas y sociológicas. Transiciones: ¿Actos de adaptación individual o resultados de la organización social?**

Por ahora, está claro que la transición del jardín de infantes a la escuela primaria es un proceso que involucra componentes tanto individuales como sociales.

Desde el punto de vista de la educación Waldorf, principalmente es la secuencia inherente de cambios físicos la que hace que la transición de una etapa de aprendizaje a la siguiente sea exitosa. Según Rudolf Steiner, „el cambio de los dientes es la expresión exterior de que el niño ha sustituido su cuerpo heredado por uno propio“ (Kummer, 1999, p. 136). En el transcurso de la primera fase de la vida de siete años, los atributos rudimentarios con los que cada uno nace se transforman e individualizan. Con esta metamorfosis corporal, los procesos creativos se desencadenan y los movimientos se vuelven más flexibles. En relación con esto,



Kiel-Hinrichsen y Kviske (2013) describen, además de los cambios externos, una serie de nuevos procesos psicológicos que toman la forma de una ampliación de perspectiva hasta entonces limitada del mundo, aumentando el desprendimiento individual y el crecimiento del horizonte experiencial, lo cual es observable en un mayor disfrute de movimiento y un deseo por hacer cosas. Al mismo tiempo hay cambios en los gustos y disgustos que traen consigo la posibilidad de aburrimiento, la falta de armonía social, la incertidumbre y la ansiedad, y junto con todo esto, los primeros indicios de una lucha con la identidad personal. El desarrollo es considerado como un proceso delicado, vulnerable a las perturbaciones “que requiere repetir los esfuerzos para restaurar un equilibrio saludable para el organismo en su conjunto” (Patzlaff & Sassmannshausen, 2012, págs. 9-10). Por lo tanto, cada niño viene con sus propias predisposiciones, que en el curso de la vida deben ser descubiertas y llevadas a expresión.

Esta vista esbozada (véase Patzlaff & Sassmannshausen, 2012) está muy en línea con otras teorías psicológicas del desarrollo, tanto antiguas como modernas. Por ejemplo, Erikson (1966) propuso un modelo basado en la crisis del desarrollo de la identidad, mientras que Havighurst (1972) habló en términos de un concepto de tareas de desarrollo. Ambos modelos se basan en la idea de que en el curso de sus vidas los seres humanos tienen que enfrentar ciertos desafíos, caracterizados por resultados específicos de naturaleza social, biológica o individual. Superarlos con éxito es el requisito previo para dominar las crisis en el futuro y desarrollar una identidad integrada. Las teorías psicológicas recientes también se basan en las crisis en el sentido de luchas adaptativas entre la persona y el contexto. El objetivo es la creación de un estado renovado de equilibrio, que implica esfuerzo (véase Filipp, 1995). Generalmente, en las teorías psicológicas se tienen en cuenta los cambios de una etapa a otra, teniendo en cuenta cómo se afrontan, ya sea como oportunidades o como un riesgo para el desarrollo. Por lo tanto, los desafíos ofrecen a los niños posibilidades de crecimiento y desarrollo de fortalezas básicas que les permiten abordar nuevas tareas con orgullo y confianza. Para muchos niños, sin embargo, las transiciones son situaciones de crisis. La pérdida o los cambios de relaciones ya establecidas deben superarse. Aceptar nuevas relaciones puede ser una tarea difícil.

Otras teorías modernas que abordan el tema de las transiciones provienen de las disciplinas de la sociología y la antropología. Los siguientes ejemplos son Pierre Bourdieu (1987) con su teoría del capital social y cultural que confiere la capacidad de dominar las crisis, Norbert Elias (1987) con su teoría del proceso de transición como una red cambiante de relaciones, o Arnold van Gennep (1909, citado en 2005) con su idea de las transiciones como ritos transitorios. Lo que todos ellos tienen en común es su visión del medio social como el principal elemento activo y de apoyo (véase Griebel & Niesel, 2011).

Al revisar las diferentes perspectivas, Dollase (2011) habla por un lado del enfoque psicológico, en el cual las transiciones se consideran como “problema individual de adaptación” (ibíd. p. 54) y por otro, del enfoque sociológico que ve el problema como una cuestión de “adaptación organizacional” (ibíd.). Entonces, en el corazón mismo de la investigación de transición actual hay dos proposiciones distintas sobre cómo manejarlas. Una es la tesis de la continuidad que se basa en la convicción de que las transiciones pueden implicar consecuencias negativas para el individuo, las cuales pueden ser remediadas por la continuidad. El otro, por el contrario, es la tesis de la discontinuidad que funciona bajo el supuesto de que las transiciones son problemas de adaptación que a través de sus efectos estimulantes, puede alentar el desarrollo (ibíd.). Cualquiera que sea la perspectiva, cada una tendrá un efecto decisivo sobre cómo se manejan las transiciones. En cuanto a la transición del jardín de infantes a la escuela primaria, existen modelos que, por ejemplo, intentan mantener el abismo entre las dos instituciones lo más estrechamente posible mediante contratos de cooperación estrecha, más oportunidades asociadas para que las partes lleguen a conocerse entre sí, y otros que se concentran en aumentar la capacidad de adaptación del niño y su capacidad para superar las discontinuidades.

Un ejemplo destacado de la teoría de la transición moderna es el modelo propuesto por Griebel y Niesel (2011), que toma su base teórica principalmente de la psicología del desarrollo, definiendo las transiciones como eventos de la vida real que “exigen la capacidad de hacer frente a las discontinuidades en varios niveles, aceleran los procesos de desarrollo, intensifican el aprendizaje, y se perciben como experiencias biográficas significativas de cambio en relación con el desarrollo de la identidad” (ibíd. p. 38). A pesar de este enfoque psicológico y su alianza al campo de la discontinuidad, este llamado modelo de transición IFP (ibíd.),

además del enfoque en el éxito adaptativo individual, brinda una consideración especial a las relaciones sociales y a los esfuerzos de los involucrados en una transición para lograr la continuidad. Griebel y Niesel (2011) especifican los cambios como características distintivas de una transición, que se experimentan a nivel individual, interactivo y contextual. Desde su perspectiva, no sólo los niños están pasando por la transición, sino también los padres, quienes deben afrontar cambios en todos los niveles, y quienes igualmente necesitan apoyo. El papel de los moderadores activos en este proceso son los maestros, que con sus cualificaciones profesionales están bien equipados como guías. Aquí debe señalarse que estos mediadores pedagógicos deben construir primero un puente entre sus respectivas instituciones, y esa comunicación profesional y coordinación pedagógica, a pesar de otras influencias sociales en una transición. Sin embargo, el modelo IFP considera a los niños y sus padres ante todo como moldeadores activos del proceso: “Los niños y los padres deben tener la convicción necesaria de que no están a merced de los cambios que están sucediendo en sus vidas, sino que pueden ser co-construtores activos en el proceso” (ibíd. p. 117). Por la misma razón, es una necesidad primordial considerar a los padres y niños involucrados en el proceso de transición como casos individuales y tratarlos de acuerdo con sus necesidades correspondientes. Esto es muy importante porque existe evidencia que muestra que (a) las adaptaciones exitosas al proceso de transición de los niños dependen, entre otras cosas, del clima familiar y del estilo de crianza; (b) la experiencia previa y los rasgos de personalidad juegan un papel dentro del contexto de la transición, y (c) los problemas de adaptación exacerban los problemas ya existentes (véase Caspi & Moffit, 1993; Beelmann, 2006).

Retomando la discusión de preparación para el ingreso escolar y la aptitud escolar, una vez más, Griebel y Niesel (2011) hacen hincapié en el aspecto de la eficacia del sistema social. En este sentido, la aptitud escolar no puede ser vista como al logro del individuo por sí mismo, sino de acuerdo con el modelo de sistemas ecológicos de Brinfenbrenner (1981), como un logro del sistema social y de sus participantes. Esto precisamente implica que en un proceso de co-construcción, los ámbitos de la familia, la escuela y el jardín de infancia (en lo que respecta a su función) puede denominarse un “mesosistema educativo”, con sus esferas individuales y sociales de acción pertinentes. Para el ámbito de la familia, la atención se centra en las áreas individuales de competencia del niño (idea positiva de sí mismo, confianza en sí mismo, habilidades provisionales) y en las áreas de competencia de la familia como un sistema (como unidad familiar, capacidad de adaptación, estrategias de apoyo familiar). En los ámbitos de los jardines de infantes y la escuela lo que es motivo de preocupación son las capacidades individuales y las cualificaciones de los profesores junto con la estructura y la idoneidad del plan de estudios, la estructura de la cooperación y la comunicación personal. Los tres ámbitos en su cooperación y apoyo mutuo dan la posibilidad de que el niño esté apto o dispuesto a emprender la transición a la escuela. Un proceso de transición tendrá éxito cuando los sistemas involucrados en él sean capaces de un ajuste mutuo completo. La aptitud escolar se entiende aquí como el objetivo pedagógico de una comunidad. Este objetivo no está definido por ninguna norma de entrada, sino que debe verse como un proceso de desarrollo, que no es completo hasta que el niño haya tenido una cierta cantidad de experiencia escolar (ibíd.). Estas ideas tienen consecuencias para la práctica de la cooperación de padres, la composición eficiente de los grupos profesionales de trabajo entre la escuela y jardín de infantes, y por último, pero no menos importante, para la práctica de diagnóstico de entrada de la escuela y la estructura del primer año de la escuela primaria.

### **Consecuencia: Preparación para la escuela a través de la experiencia y las relaciones sociales**

*¿Está mi niño listo para la escuela?* Incluso después de todas las deliberaciones anteriores esta pregunta compleja es aún difícil de responder. Hacer frente con éxito a tales desafíos educativos y sociales depende menos de la consecución de un estado establecido antes del examen de entrada a la escuela, que de la interacción exitosa entre los procesos internos de madurez, la voluntad interna y la red social de apoyo. Todo esto comienza antes de la entrada a la escuela y continúa durante el primer año de escuela. Esencialmente, esta interpretación implica una necesidad de acción en los tres sistemas descritos de la familia, el jardín de infantes y la escuela.

La tarea principal de la familia (y por lo tanto, del jardín de infantes) -y esto no es nada nuevo- es brindar seguridad, familiaridad y la experiencia de vincularse mediante un estilo de educación basado en la autoridad de los adultos. En la práctica de la educación Waldorf esto se hace, por ejemplo, a través de una atención especial a las necesidades individuales de los niños (véase Patzlaff & Sassmannshausen, 2012). Según Rudolf Steiner, la tarea de la educación no es sólo apoyar y orientar, sino también proyectar un mayor desarrollo a través de la creación de un entorno educativo rico en experiencias. La educación y la autoeducación son una “pareja inseparable” (ibíd.). El objetivo del proceso pedagógico es apoyar al niño en sus capacidades y habilidades, de modo se sienta preparado para enfrentar los desafíos de la vida. Especialmente importante es el logro de una sensación de coherencia, por ejemplo, un sentimiento de confianza en la propia capacidad para aprender acerca de uno mismo y del mundo a través de la experiencia. El objetivo de la educación, por lo tanto, es apoyar la autonomía del niño; autonomía que “no se crea a través de procesos de aprendizaje intelectual, sino a través de la experiencia activa del mundo (...), en resumen, a través de todos los procesos de autoeducación, los fundamentos de la salud en términos salutogénicos” (ibíd.). Tanto para el hogar como para la práctica pedagógica del jardín de infantes, esto significa la creación de espacios y situaciones que median las experiencias de vida:

*A veces tu lugar está entre los pequeños, a veces entre los muy grandes.* Según un afiche de la revista *Journal for Early Learning*, y junto con innumerables otros que podrían especificarse, están: “*¡Qué maravilloso se siente haber sido valiente!*” o “*¡Qué mal se siente haber sido gritado!*” es una de las “cosas verdaderamente importantes en la vida que aprendí en el jardín de infantes” (Klein & Gross, 2014). Lo que tenemos aquí son experiencias prácticas que reúnen aspectos de experiencia propia y experiencia sensorial, de relaciones sociales, estructura social y logros cognitivos (por ejemplo, *que tres bolas son mucho para un juego, mientras que tres bloques son muy pocos*), y sin embargo, implican muy poco en la forma de presión educativa o tensión cognitiva. Aquí el aprendizaje se entiende en los términos de aprendizaje de Schäfer (2011) a través de experiencia cotidiana, en lugar de el sentido más habitual del modelo centrado en habilidades (véase Weinert, 1999). En este sentido, las habilidades transitorias se aprenden a través del juego y no a través de la repetición rígida y cognitiva.

La tarea de la escuela es hacer un seguimiento de estas experiencias y lograr una transición suave del aprendizaje implícito al explícito. La escuela debe, en otras palabras, *ser apta* para el niño. Esto implica atención a la condición completa del niño y a la posibilidad de diferentes tipos de aprendizaje individual. Esto podría significar poner en práctica varios modelos para un primer año escolar flexible, como la educación de uno y dos niños juntos o mediante la creación de clases de apoyo que proporcionan la ventaja de hacer posible la preparación individual (véase Kaiser & Boeddecker, 2008; Oehlmann, Manning-Chlechowicz & Sitter, 2011).

Además de esta actitud pedagógica fundamental, es por último la interacción creativa de los diversos sistemas lo que facilita el proceso de transición. Como ejemplos de lo que se entiende aquí por construcción de una red de cooperación, se puede mencionar el fomento de la participación de los padres y la comunicación relacionada con el contenido entre las instituciones. Se debe prestar especial atención a aquellas estructuras que proporcionan protección y apoyo a los niños en riesgo (por ejemplo, aquellos que provienen de una familia inestable, que vienen de un nivel socioeconómico bajo, o que necesitan aprendizaje especial o apoyo social). Como Beelmann (2006) señaló, la transición para este grupo puede ser particularmente problemática y desafiante.

La tarea central, entonces, es proporcionar la comunicación entre el hogar, el jardín de infantes y la escuela, y una escuela suficientemente transparente y comprometida en crear las mejores condiciones posibles para un comienzo exitoso en la escuela y una trayectoria escolar justa y exitosa.



## Referencias

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Braun, K.-H. (2006). Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der „zweiten Moderne“. En T. Rihm (Ed.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (págs. 183-212). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bründel, H. (2012). *Wie werden Kinder schulfähig? Was die Kita leisten kann*. Freiburg: Herder.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *12. Kinder und Jugendbericht*. Berlin: Druck Vogt.
- Carle, U., & Hegemann Fonger, H. (2012). *Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar – und KindheitspädagogInnen – Heft B03*. Recuperado de [http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B03Unterstuetzung\(CA+HHF\).pdf](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B03Unterstuetzung(CA+HHF).pdf)
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4, 247-271.
- Dollase, R. (2011). Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine historisch-komparative Perspektive. En S. Oehlmann, Y., Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Eds.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (págs. 49-62). Weinheim und München: Juventa.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Berlin: Suhrkamp.
- Erikson, E. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze. Berlin: Suhrkamp.
- Fillip, H.-S. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. En H.-S. Fillip (Ed.), *Kritische Lebensereignisse* (págs. 3-52). Weinheim. Beltz.
- Flammer, A. (1999). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Beltz.
- Greubel, S. (2007). *Kindheit in Bewegung. Die Auswirkungen sportlicher Förderung auf das Selbstkonzept und die Motorik von Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
- Greubel, S. (2013). *Transition from daycare to elementary school: Individual and systemic challenges to children, their parents and pedagogues in their role as actors of a developmental process*. En el Primer Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y Desarrollo en Santander, España, 8.-11.10.2013.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Havighurst, H. (1972). *Developmental Tasks and Education*. London. Longman Group.
- Hengst, H. (1999). Objekte zu Subjekten – Zum Wandel von Kindheitsbildern und Kinderwelten. En W. Kleine & N. Schulz (Eds.), *Modernisierte Kindheit – Sportliche Kindheit* (págs. 10-37). St. Augustin: Academia.
- Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transkript.
- Hurrelmann, K. (1999). Die soziale Lebenslage von Kindern und Familien. En BMFSFJ (Eds.), *Materialien zur Familienpolitik 5, Familie 1999* (págs. 14-31). Berlin: Druck Vogt.

- Kaiser, M., & Boeddecker, D.A. (2008). *Konzepte Übergang Kindergarten – Schule. Praxisnahe Evaluation an Waldorfschulen und Waldorfkindergrärten*. Gerlingen: Edition Waldorf.
- Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit. En G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Eds.), *Schulanfang ohne Umwege: Mehr Flexibilität im Bildungswesen* (págs. 96-118). Hemsbach: Beltz Verlag.
- Kammermeyer, G. (2013). Pädagogische Diagnostik beim Übergang in die Grundschule. En L. Fried & S. Roux (Eds.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (págs. 272-283). Berlin: Cornelsen.
- Kiel-Hinrichsen, M., & Kviske, R. (2013). *Wackeln die Zähne – wackelt die Seele. Der Zahnwechsel. Ein Handbuch für Eltern und Erziehende*. Stuttgart: Urachhaus.
- Klein und Groß (2014). *Die wirklich wichtigen Dinge habe ich im Kindergarten gelernt*. Recuperado de <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/kleingross/shop/view/nonbooks/details/artikelnummer/155/>
- Krack-Roberg, E., Krieger, S., Sommer, B., & Weinmann, J. (2013). Familie, Lebensformen und Kinder. En Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2013. En Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (págs. 43-60). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kummer, K.R. (1999). Wann ist ein Kind schulreif? *Erziehungskunst*, 63 (2), 135-144.
- Leu, H.-R. (1990). Computer im Kinderzimmer. En U. Preuss-Lausitz, T. Rülcker & H. Zeiher (Eds.), *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen* (págs. 110-125). Weinheim und Basel: Beltz.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37 (3), 21.
- Oehlmann, S., Manning-Chlechowitz, Y., & Sitter, M. (Eds.) (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim und München: Juventa.
- Postman, N. (2000). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Rauschenbach, T., & Bien, W. (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (2007) (Ed.) *Frühförderung auf dem Prüfstand. Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Jöris, A., & Pache, M. (2012). Lern-/Leistungsmotivation und sozio-kulturelle Herkunft. *Bildung und Erziehung* 65 (4), 459-476.
- Rolff, H.-G., & Zimmermann, P. (2001). *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roßbach, H.-G., & Klucziniok, K. (2013). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. En L. Fried & S. Roux (Eds.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (págs. 298-310). Berlin: Cornelsen.
- Sauerhering, M. (2013). Schulvorbereitung in der Kita. En M. Sauerhering & C. Solzbacher (Eds.), *Übergang KiTa-Grundschule. Nifbe Themenheft 14*, 6-11.
- Schäfer, G. E. (2011). Über Beziehung und Bildung von Anfang an. In nifbe (Ed.). *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten* (págs. 131-148) Freiburg: Herder.
- Schenk-Danzinger, L. (1969). Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit, Frühförderung. *Deutscher Bildungsrat Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Bd. VII, Bonn.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Informationsgesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Van Gennep, A. (2005). *Übergangsriten. Les rites des passages*. Frankfurt/M.: Campus.
- Vollmer, K. (2012). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Herder.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.

- Wittmann, H. (1978). Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. En R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (págs. 349-362). Düsseldorf: Schwann.
- World Vision Deutschland e.V. (Ed.) (2013). *Kinder in Deutschland 2013. World Vision Kinderstudie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zeiber, H. (2005). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. En H. Hengst & H. Zeiber (Eds.), *Kindheit soziologisch* (págs. 201-226) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.