

La Transición de Educación Preescolar a la Primaria en México y su Relación a Logros Educativos: Un estudio exploratorio



**Robert G. Myers
Brenda Flores Pérez
Con la ayuda de Marlene Peters**

Octubre 2008

Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE)
Insurgentes Sur 4411
Edificio 7, Depto. 302
Col. Tlalcoligia, D.F. 14430 México
Tel: (52-555) 573-4277

Este estudio fue financiado por el Banco Mundial y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	5
Introducción	6
A. El problema y su contexto	
B. Antecedentes	
C. Organización del documento	
Capítulo 1. La Transición a la Escuela: una Revisión de la Literatura	10
A. ¿Cómo se define transición?	
B. Marcos teóricos	
Capítulo 2. Descripción del Estudio	18
A. Objetivos y preguntas principales	
B. Metodología y organización	
C. La Muestra	
D. El Contexto y los Niños en 2002-2003	
1) Las familias y comunidades	
2) Los centros preescolares	
3) Los niños y las niñas	
Capítulo 3. La Transición a la Escuela Primaria	38
A. Experiencias de transición: percepción de niños y padres	
B. Elementos que ayudan o dificultan la entrada a la escuela: percepciones y su relación con el contexto	
C. ¿Qué hace la escuela para facilitar la transición? Acciones y Percepciones de educadoras y directoras	
Capítulo 4. Después de la Transición al Primer Año: Repetición Escolar	71
A. ¿Quiénes son los repetidores? y ¿Qué tan diferentes son de los que no repetidores?	
B. Repetición y las percepciones de los niños y niñas y de sus padres	
C. La relación con la maestra del primer año de primaria	
D. Estudios de caso de repetidores	
Capítulo 5. Después de la Transición al Primer Año: Factores Relacionados a las Notas en el Cuarto o Quinto de Primaria	83
A. El modelo aplicado y descripción de las variables	
B. Análisis de los datos	
C. Interpretación de los resultados	

Capítulo 6. Conclusiones e Implicaciones **95**

- A. Conclusiones
- B. Implicaciones

Referencias **100**

Anexos: **103**

1. Elementos para el Trabajo de Campo
2. La Escala de Evaluación de Calidad en Centros Preescolares (ECCP), Versión 2.2.
3. Test de Desarrollo Psico-motor (TEPSI)
4. Entrevista a Niños (as)
5. Entrevista a Padres de Familia
6. Entrevista a Maestros de Primer Grado de Primaria
7. Entrevista a Director (a) de la educación primaria
8. Entrevista a Maestro (a) actual del niño
9. Distribución de las Variables del Estudio

Lista de Cuadros

- Cuadro 1. Distribución de la muestra de centros preescolares
- Cuadro 2. Distribución de la muestra, 2002, por edad y género
- Cuadro 3. Distribución de las muestras de niños y niñas, por sexo y ubicación, estudios realizados en 2002-3 y 2007-8
- Cuadro 4. Programación de visitas al campo
- Cuadro 5. Distribución de niños y niñas en primaria, 2007-2008, según edad y año escolar
- Cuadro 6. El Nivel Educativo de los Entrevistados
- Cuadro 7. ¿Quiénes aportan el dinero para los gastos de la casa?
- Cuadro 8. Presencia de cosas en el hogar, 2003
- Cuadro 9. Respuestas a la pregunta, “¿Qué cosas deberían de hacer los padres y madres de familia con los niños y niñas de 3, 4, y 5 años para ayudarles a pensar y aprender?”
- Cuadro 10. Respuestas a preguntas sobre como reaccionen padres cuando su niño hace algo que no quiere o le molesta
- Cuadro 11. Centros Preescolares, Ciclo 2002-2003: Puntajes globales, por nivel de Centro y Aula y por Dimensiones
- Cuadro 12. Presentación de los resultados del TEPSI (niños menores de 5 años 3 meses) según ubicación geográfica y programa preescolar
- Cuadro 13. Ámbitos asociados con una transición positiva a la primaria: Niños y padres de familia
- Cuadro 14. Ámbitos asociados con una transición difícil a la primaria: Niños y padres de familia

- Cuadro 15. Ámbitos asociados con una transición ambivalente a la primaria:
Niños y padres de familia
- Cuadro 16. Correspondencia entre las percepciones de los niños y padres
- Cuadro 17. Aspectos que agradan a los niños de la primaria
- Cuadro 18. Dificultades de la transición escolar: experiencia de los niños y percepción de los padres de familia
- Cuadro 19. Características de los niños y niñas: sexo, edad al momento de entrar a la primaria y nivel de desarrollo psicomotor
- Cuadro 20. Características del ambiente familiar de los niños y niñas y su relación con las experiencias de transición escolar
- Cuadro 21. Características del preescolar de procedencia de los niños y niñas y tipo de escuela primaria
- Cuadro 22. Aspectos que cambiaron al llegar a la primaria
- Cuadro 23. Tipo de apoyo brindado por parte de los hermanos
- Cuadro 24. Experiencias previas de los niños y niñas en la primaria
- Cuadro 25. Características de las escuelas primarias
- Cuadro 26. Asignación de los maestros de 1° de primaria
- Cuadro 27. Perfil del maestro de primer grado
- Cuadro 28. Acciones que facilitan la transición escolar
- Cuadro 29. Aspectos que facilitan la transición
- Cuadro 30. Elementos de apoyo docente hacia los niños durante la transición
- Cuadro 31. Características de los niños repetidores y no repetidores: sexo, edad de entrar a la primaria y ubicación en zonas urbanas o rurales
- Cuadro 32. Características del ambiente familiar de los niños repetidores y no Repetidores
- Cuadro 33. Repetición y la experiencia preescolar
- Cuadro 34. Matriz de correlación
- Cuadro 35. Coeficientes, Variable Dependiente, Matemáticas 1 y Español, Ecuación 1
- Cuadro 36. Coeficientes, Variable Dependiente, Matemáticas 1 y Español Ecuación 2

Lista de Figuras

- Figura 1. Distribución de los puntajes del TEPSI
- Figura 2. Percepción de los niños respecto a su transición a la primaria
- Figura 3. Percepción de los padres de familia respecto a la transición de sus hijos a la primaria
- Figura 4. Aspectos que pueden favorecer la transición escolar
- Figura 5. Dificultades en la transición del primer año de primaria
- Figura 6. Solución de dificultades: percepción de los padres de familia
- Figura 7. Los niños solicitan apoyo de sus maestros

Agradecimientos

Agradecemos el valioso apoyo que el Banco Mundial y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología nos ha brindado al interesarse y financiar proyectos relacionados con la educación en México.

Valoramos también el apoyo que la Secretaría de Educación Pública nos facilitó al abrirnos las puertas de cada una de las escuelas visitadas. En el estado de Puebla, agradecemos a la Directora de Educación Preescolar, Maestra Aída Escalante Rodríguez, así como a María de la Paz Merino y a Edna Torres. Al Subsecretario de Educación Básica.

En el Estado de Oaxaca, apreciamos la ayuda de Ana Carolina Peña quien facilitó el diálogo en esta entidad.

A la maestra Norma Andrea González Ortega Jefa del Departamento de Educación Preescolar General en Oaxaca, a la maestra Margarita López Toledo quienes nos auxiliaron en todo momento.

Al profesor Plutarco Cortés Quintas, Director de Educación Indígena en Oaxaca y al invaluable apoyo de las maestras Martina Ventura López, Martina Pascual Cuate y Hortensia López Martínez.

En el Estado de México también agradecemos al Contador Martín Piña Nava quien en su momento nos apoyo en este estudio.

En el Distrito Federal agradecemos a la Arquitecta Mónica Hernández y al Lic. Rufino Piña Pozos.

A los profesionales que siempre comprometidos nos apoyaron recopilando cada una de las ideas expresadas por los niños, familia y docentes: Adriana González, Alma Rivera, Brisa Montiel, Carlos Resendiz, Edgar Flores, Elena Villacaña, Giovanna Escobar, Jehú López, Lucía Álvarez, Ma. Wendolyn Márquez, Marisol Parrao, Miguel Ángel Montes de Oca, Norma Vázquez, Tania Acosta, Virginia Vieyra, Yazmín Cruz, Yuriria Arellano.

Queremos dar las gracias a cada uno de los niños y niñas, padres y maestros quienes nos regalaron su tiempo y disposición, al permitirnos conversar con ellos y compartir sus ideas y experiencias.

INTRODUCCIÓN

El problema

A lo largo de la vida de cualquier persona se experimentan diversos momentos de transición – en el ámbito social, laboral y por supuesto escolar -- los cuales están llenos de vivencias en cuanto al esfuerzo por *integrarse* a un nuevo grupo, *adaptarse* en un nuevo ambiente, *superar* momentos críticos en determinada situación, experimentar momentos de *cambio*.

En el caso del sistema educativo existen etapas perfectamente delimitadas donde los alumnos continuamente dan un paso al siguiente nivel. En un inicio, los niños salen de su contexto familiar para ingresar a la educación inicial o preescolar (ahora obligatorio) para continuar, en el mejor de los casos, hasta la educación superior. En el paso de casa a escuela y en el avance por el sistema educativo, el estudiante está expuesto continuamente a cambios grandes y pequeños en contenidos, estilos de enseñanza, aprendizaje y formación de grupos, a nuevas reglas, profesores, compañeros, y la disposición de los espacios.

De manera general, estos momentos de cambio significan crecimiento personal, social y académico, sin embargo también pueden generar sentimientos de pérdida de lo conocido e incertidumbre por lo desconocido. En cualquiera de los casos los alumnos experimentan un cambio de ambiente al que algunos se adaptan rápidamente, pero otros suelen tener dificultades en este cambio. ¿De qué depende el que para algunos sea fácil hacer puente, cruzar fronteras, adaptarse, y para otros no?

Esta investigación esta centrada en la transición del hogar y la educación preescolar a la escuela primaria, con especial atención al momento de entrar en el primer años de primaria, una transición reconocido como importante en la socialización de los niños y niñas que puede influir todo su trayectoria escolar. Aunque no existe una pauta para los cambios que requiere el salto a la primaria, es común identificar varios disyuntivas entre la casa o preescolar y la escuela primaria. Por ejemplo:

- En algunos casos, la relación adulto-niño en la casa o preescolar tiende a ser informal y de apoyo mientras en la escuela primaria las relaciones de adulto-niño son más formales y menos personales. A veces, la trayectoria es de pasar de una casa formal y autoritaria a un preescolar permisivo y después a una escuela primaria con reglas en un ambiente nuevamente autoritario. También sucede que en ambos ambientes existen reglas pero muy diferentes.
- Con la entrada a la escuela comienza un cambio de pasar de una cultura oral – en la cual los niños y las niñas pequeños están apenas empezando a sentirse cómodos – a una cultura de la lecto-escritura.
- En la escuela, el niño tendrá que interactuar con un grupo de niños y niñas, en su mayoría desconocidos, mientras que antes la interacción fue solamente con la familia y algunos amigos o amigas.

- Es posible que el cambio requiera que un niño comience a comunicarse y a aprender en un idioma que no es su lengua materna y que no maneja.

Estos retos (y otros) pueden crear dificultades para los niños en su entrada a la escuela, especialmente durante los primeros meses, con efectos que a veces pueden perdurar por un período largo de tiempo. Como resultado podría observarse que el niño o la niña no aprendan bien, tenga que repetir un año, vuelva descontento de la escuela y adquiere un sentido de fracaso y baja auto-estima. Es posible que se deje de asistir entonces a la escuela, hecho que afecta sus opciones durante toda la vida. Aún si el porcentaje de niños y niñas que tienen dificultades en la transición con efectos sobre sus logros futuros sea relativamente bajo, no deja de ser preocupante. No es de sorprender, entonces, que el tema de la transición a la escuela es un tema que causa preocupación es sujeto de múltiples investigaciones.

Como veremos, el estudio del proceso de la transición puede ser abordado desde varias formas teóricas y prácticas. Existen muchos factores que influyen sobre la experiencia que el niño tendrá al ingresar a la escuela primaria. Estos factores son, entre otros: el mismo desarrollo y temperamento de los niños y niñas, las condiciones y experiencias vividas en la casa y otros espacios de la vecindad y comunidad antes de ingresar al sistema escolar, la experiencia de una educación inicial y/o preescolar, el contexto social y cultural que enmarca estos espacios y las reglas que introduce la sociedad para la transición. Es un proceso que experimentan no solamente los niños y niñas sino también sus madres y padres, con efectos sobre las vidas de todos.

En este estudio exploramos la transición de la casa y la educación preescolar a la escuela primaria de aquellos niños que han cursado por lo menos un año de educación preescolar. Los niños vienen de una amplia variedad de contextos. Queremos saber, en la voz de los niños y sus padres, como vivieron la experiencia. Queremos identificar cuales parecen ser las condiciones asociadas a la transición descrita como relativamente fácil o difícil. Queremos saber si la calidad de la experiencia preescolar tiene una influencia sobre la transición. Queremos ver si existe una relación directa entre una transición difícil a la primaria y el comportamiento y los logros en años subsecuentes. Queremos examinar que hace la escuela para atender a los niños al ingresar a la escuela primaria, siendo que los niños y niñas tienen antecedentes y necesidades tan diferentes. De esto esperamos extraer implicaciones para las políticas educativas, la planeación y programación, así como la práctica.

Antecedentes

El estudio tiene su origen en el Proyecto Intersectorial de Indicadores del Bienestar de Niños Menores de 7 Años en México.¹ Para ese proyecto se creó una Escala de

¹ Dicho proyecto reunió a representantes de diversas instituciones gubernamentales como SEP, CONAFE, DIF, SSA, CONAPO, INEGI, SEDESOL, IMSS, ISSSTE e IMSS- SOLIDARIDAD. Así mismo participaron universidades como la UNAM, la UPN, el Instituto Mexicano de Estudios Educativos, organismos internacionales como UNICEF, UNESCO y organizaciones no gubernamentales (COMEXANI, CAPYS, IAP, Cristal House de México, ACUDE, FAI). También han

Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (ECCP) que, en el ciclo escolar 2002-2003 fue aplicada en una muestra de 40 centros en cuatro entidades federativas de la República Mexicana. (Myers, Martínez y Linares 2004).

Como parte del estudio de la calidad de educación preescolar, se seleccionó una muestra de 160 niños o niñas, cuatro de cada centro preescolar (en Capítulo 2 describimos con más detalle las características de esta muestra). A través de ese estudio pudimos obtener información sobre los niños y niñas preescolares, sus contextos familiares y los centros preescolares en que participaron. Son estos los niños y niñas que hemos buscado en 2008 para entender en ellos el proceso de transición a la educación primaria, así como para saber cómo ha sido su comportamiento durante los primeros cuatro o cinco años.²

El propósito original de este estudio de seguimiento fue buscar los “determinantes” del desempeño escolar de los niños y niñas, utilizando información sobre su contexto familiar y comunitario, su estado de desarrollo en 2003 así como las características y calidad de su educación preescolar. Al mismo tiempo, quisimos explorar el proceso de transición de los niños y niñas a la escuela primaria. Por un lado, había un interés en ver si la facilidad o dificultad de la transición a la primaria tenía una relación directa con el comportamiento de los estudiantes en el 4° o 5° grado de primaria, es decir, como otra variable en el estudio de determinantes. Pero también pensamos que sería posible contribuir al entendimiento de este proceso, con posibles implicaciones para la política y práctica educativa. En este documento, combinamos resultados del estudio de transición con los del estudio de los factores asociadas con los logros académicos en 4° y 5° de primaria.

Organización del documento

En el Capítulo 1 discutimos las bases teóricas y metodológicas para acercarnos a un análisis de la transición a la escuela.

El Capítulo 2 es una descripción del estudio, sus objetivos principales, la metodología, las muestras y su organización. También incluye una presentación de los niños y niñas en 2002-2003 junto con información sobre sus familias, comunidades y centros preescolares al iniciar el estudio.

En el Capítulo 3 mostramos los resultados del seguimiento en el ciclo 2002-2008, enfocando en las percepciones de la transición que tienen los niños, sus padres y maestras. Presentamos relaciones entre varios aspectos de los contextos familiares y comunitarios y las percepciones. Exploramos en este capítulo también estrategias y acciones de la escuela

participado algunas instituciones de otros países como el CELEP de Cuba y el CEDEP de Chile. La coordinación de esfuerzos residió en la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El trabajo del proyecto se realizó de 2001 a 2006.

² Este estudio de seguimiento a los niños y niñas en primaria es parte de un proyecto más amplia que incluye los siguientes sub-estudios adicionales: 1) El impacto de políticas y programas en educación preescolar: un estudio de seguimiento, 2002-2003 a 2006-2007, 2) Las competencias de Niños y Niñas Preescolares; 3) Cuatro estudios de caso de participación social y la socialización para la participación en educación preescolar y 4) Un estudio de costos de educación preescolar. Informes están disponibles para los primeros tres y la cuarta está en preparación.

primaria para facilitar la transición basada en resultados de entrevistas con directoras y educadoras.

En el Capítulo 4 llevamos a cabo un análisis de lo que ha pasado con los niños y niñas de la muestra después de la transición inicial a la escuela, examinando de cerca los casos de niños que han repetido un año o más.

En el Capítulo 5 analizamos la relación que existe entre el rendimiento académico de los niños y niñas en el año escolar 2007-2008 y la calidad de la educación preescolar que obtuvieron estos niños. Analizamos también la relación existente entre los rendimientos académicos de estos niños con otros factores relacionados con este rendimiento.

Por último, en el Capítulo 6 se exponen las conclusiones y algunas implicaciones para la política educativa y programas.

Capítulo 1

La Transición a la Escuela: Una Revisión de la Literatura

La literatura sobre la transición a la escuela ha crecido mucho en los últimos 25 años. De esta revisión queremos tener no solamente una idea de los resultados de investigaciones sobre como los niños, niñas y sus familias viven el proceso de transición a la escuela primaria y sobre los factores que lo afectan, sino también conocer la manera en que el problema mismo ha sido definido y redefinido con el paso del tiempo. En esto, hemos podido recurrir no solamente a estudios individuales sino a varias revisiones publicadas en los últimos años (Kagan and Neuman 1998; <http://www.child-encyclopedia.com/EN-CA/school-transition> 2004; Vogler, Crivello and Woodhead, 2008).

Una característica de la literatura revisada es que la gran mayoría de los estudios disponibles sobre la transición a la escuela, provienen de contextos del “Mundo Minoritario”.³ En México hay muy pocos estudios (Baudelio, Zaragoza, Carillo y González 2004) que tratan el tema.⁴ Otras características predominantes de la literatura son: 1) la literatura aborda el tema desde un marco basado en la psicología o pedagogía, 2) la literatura sobre el tema se basa en las percepciones que tienen los adultos sobre el proceso de transición. Más adelante discutiremos los cambios que se han manifestado al respecto de este tema, las implicaciones que tiene el abordar el tema de diferentes maneras y los resultados de las investigaciones y evaluaciones que ayudan a guiar nuestro análisis.

¿Cómo se define “Transición”?

Existen varias definiciones del concepto transición. Aquí presentaremos dos de ellas tomadas de dos diccionarios:

“El pasaje de una condición, forma, etapa, actividad, lugar, etc. a otro.”
(Webster’s New World Dictionary)

“Acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto.”
(Diccionario de la Lengua Española)

Los dos diccionarios están de acuerdo que una transición requiere un pasaje de algo a algo.

Transiciones institucionales; ¿De qué a qué? y ¿Con qué permanencia?

Al dar una definición de lo que significa transición a la escuela, es necesario hacer explícito de qué a qué es la transición. Evidentemente es a “la escuela” pero no es claro en

³ Usamos esta designación para evitar frases tales como países del “primer” o “tercer” mundo, o países “desarrollados” o “sub-desarrollados”. El Mundo Minoritario consiste de los países de Europa, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda que tienen un cierto nivel económico y comparten elementos de cultura e historia, hechos que no justifican las calificativas asignadas.

⁴ Es probable que existen muchos más estudios en el Mundo Mayoritario y en México que no son publicados o no disponibles en el internet y que no encontramos en nuestra revisión.

qué momento empieza la escuela. Es menos claro aún el origen de la transición. Hace 30 años la discusión fue principalmente en términos de transición de la casa a la escuela primaria. Pero con el crecimiento rápido en el porcentaje de niños y niñas matriculados en algún programa de atención fuera de la casa durante los años previos a la entrada a la primaria, el enfoque de discusiones y estudios ha cambiado (especialmente en países del Mundo Minoritario). Ahora la tendencia es hablar de 1) la transición de la casa a programas de educación preescolar o 2) la transición de la educación preescolar a la escuela primaria o 3) una transición continua de la casa a la escuela primaria. En muchos lugares del Mundo Minoritario, cuando se habla hoy en día de la transición a la “escuela”, se refieren al preescolar. Lo que antes fue pensado como educación preescolar, se ha convertido en una parte de lo escolar, con nombres tales como Kindergarten (que viene de mucho atrás) o “clase de recepción” o “el año zero” (nombres que refleja la nueva visión) como parte de la escuela, pero todavía distinguiéndolo del primer año de primaria.

En estas definiciones de transición el énfasis está puesto en pasar de un espacio socio-institucional a otro, cada uno con sus propias condiciones que suelen ser diferentes y requieren ajustes. Pero el paso de la institución social “familia” a escuela no es lo mismo que el paso de preescolar a primaria. Cuando la “transición” es de la familia a la escuela, sea escuela definida como el nivel preescolar o de primaria, no es una transición permanente porque al entrar a la escuela, el niño o niña no deja de ser parte de la estructura de su familia. Después de su tiempo cada día en la escuela se regresa para reincorporarse a la familia. En este caso, varios autores han preferidos hablar de “cruzadas de fronteras” (border crossings) con idas y vueltas entre espacios organizados en vez de un cambio completo y definitivo entro dos lugares (Campbell Clark 2000; Vogler et.al 2008).⁵

En el caso de la transición de preescolar a la primaria, la descripción es de una transición netamente institucional dentro del sistema educativa. La transición es permanente; se deja atrás el preescolar para entrar a la primaria.

Así, las circunstancias de la transición son diferentes (Myers, 1997). En la transición de la familia a la escuela el niño o niña no pierde su apoyo en la familia; no existe la posibilidad de añoranza por algo perdido (menos en los casos raros en que entrar en la escuela implica separarse físicamente el niño de su familia). Al mismo tiempo, existe la posibilidad de contradicciones presentes y persistentes entre el ambiente de la familia y la escuela. El niño tiene que aprender a vivir en, y ajustarse a dos ambientes. En la transición de preescolar a la escuela primaria el reto es ajustarse al nuevo espacio educativo sin tener que enfrentar simultáneamente y en concreto a las posibles discontinuidades y contradicciones entre los dos espacios.

En una visión institucional de la transición, el paso a la escuela está determinado por ley, vinculado a la edad de los niños y niñas, algo que “no respeta la diversidad de los caminos del desarrollo” (Vogler, et. al., 2008, p. 15) ni reconoce que la edad (dentro de

⁵ También se hace referencia a “transiciones horizontales”, al contraste con “transiciones verticales” de lo cual un ejemplo sería la transición “hacia arriba” en el sistema educativa de preescolar a la primaria (Kagan y Neuman, 1998)

ciertos límites) de ingreso a la escuela primaria, no tienen una relación significativa con los logros académicos al fin de la educación primaria o más adelante (Stipek 2003).

Transición en el modo de ser o estar

La definición de transición presentada por el Diccionario de la Lengua Española, pone su énfasis en el cambio de un modo de ser o estar a otro, más que de una transición entre espacios o instituciones. En el paso a “la escuela” un niño o niña no solamente ingresa a una nueva institución con ciertas características y reglas, sino que también recibe un nuevo estatus en la sociedad, de “estudiante”. Este paso va acompañado de nuevas expectativas y privilegios que pueden generar en el niño placer o temor y preocupación. La transición representa una redefinición social en una persona.

En el pasado, el estatus de “estudiante” fue asociado principalmente con la entrada a la escuela primaria y estaba relacionado con aprender a leer y escribir. En México y en otros lugares, aprender a leer y escribir no era una meta explícita de la educación preescolar; al contrario, a pesar de que se ofrecían algunos elementos de prelectura y escritura (aprender el alfabeto) el enseñar a leer o a escribir estaba prohibido. De esta manera, con la entrada al preescolar el niño todavía no tenía un estatus de estudiante. Esto ha cambiado. Padres de familia, motivados por el reconocimiento de la importancia de leer y escribir, quieren y demandan que sus niños al nivel preescolar aprendan estas habilidades, especialmente familias con pocos recursos y menos posibilidades de promover estas competencias en casa.

Además, con la globalización viene un nuevo énfasis en ser competitivo, no solamente en cuanto a la producción y venta de mercancías sino en la creación y uso del conocimiento. Con el afán de ser más competitivos, en países como México, la política educativa se ha enfocado ha mostrar que están preparando niños y niñas con las competencias de leer, escribir y manejar el pensamiento matemático y científico, siempre a edades más tempranas.⁶ Con más frecuencia esto está asociado con fuertes movimientos de asegurar que niños y niñas están “listos para la escuela.” Esto contribuye a que lo que se enseñaba anteriormente en los primeros años de primaria comience a ser impartido desde el preescolar, con implicaciones para los objetivos, para la pedagogía aplicada al nivel preescolar, así como para la definición de transición a la escuela desde el punto de vista de la transición al nivel preescolar. Cada vez es más común ver a niños preescolares con sus mochilas y libros llevando tareas a la casa. Actualmente, una parte importante de la racionalización de ofrecer educación preescolar, descansa en su capacidad para facilitar la transición de la casa a la escuela, esto a pesar de las diferencias en currículo y métodos entre los dos niveles educativos. Ya son “estudiantes”.

⁶ Esto es evidente en la importancia asignada a los resultados de pruebas internacionales y nacionales incluso ahora las pruebas de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático administrado a niños en tercero de preescolar en México. (INEE 2008)

Cambios en la manera de examinar el proceso de transición

Bases disciplinarias. En el pasado, y todavía en la mayoría de los estudios, la metodología de investigación y la base para el análisis de la transición a la escuela, ha sido la psicología y más específicamente, el desarrollo de los niños y niñas. Se ha puesto un énfasis en comprender si (y cuando) los niños y niñas están suficientemente “maduros”, o si su estado de desarrollo psico-social es suficientemente avanzado como para permitir su ingreso a la escuela. Una parte de la literatura menciona que los niños y niñas están listos para ingresar a la escuela, si tienen cierto nivel de habilidades (o, ahora competencias) cognitivas, y sociales que incluyen no solamente la capacidad de relacionarse con otros, sino también habilidades de auto-regulación.

La tendencia en estos estudios ha sido pensar en un cierto nivel o etapa de desarrollo, semejante en todos los niños, como requisito para una transición fácil y feliz al momento de ingresar a la escuela.

En la literatura que aborda este tema se le presta poca atención al contexto socio-cultural de los niños y niñas como factor importante en la transición (por ejemplo, diferencias culturales sobre papeles asignados a niños y niñas en la cultura o la importancia de orden de nacimiento en la familia). Pareciera como si los requisitos, los métodos, los contenidos y las condiciones institucionales de la escuela primaria fueran algo ya establecido y fijo, aceptado por la sociedad y que entonces para que la transición a la escuela sea exitosa tanto los niños como las niñas, así como la educación temprana deberá ajustarse a la escuela primaria. Así, para lograr una transición exitosa, el niño debe estar “preparado” y “listo” en su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Por otro lado, el enfoque de la madurez de los niños y su desarrollo ha generado debates acerca de qué referencia establecer como indicativo de madurez en los niños para ingresar a la escuela primaria. Algunos investigadores proponen la edad como un indicativo referente. (Vogler 2008). Sin embargo, la conclusión general es que la edad para ingresar a la escuela, en el rango de 5 a 6 años, no es un indicador del éxito académico (Centre of Excellence for Early Childhood Development, p. ii y Stipek 2003; Garcia et al 2004). Por lo tanto algunos investigadores han tomado la postura de que todos los niños que entran a la escuela están “listos para aprender” pero cada uno a diferentes niveles y contenidos. Desde esta postura, es la escuela y no los niños la que carga con la responsabilidad principal de ajustarse con métodos y contenidos diferenciados para facilitar la transición muchas veces con apoyos especiales para los que llegan con el nivel de preparación en desventaja.

Como complemento a los análisis basados en la psicología para el estudio de la transición a la escuela, se han ido incorporando progresivamente teorías de la sociología o antropología (Rogoff 2003) así como de la ecología del desarrollo integral (Rimm-Kaufman y Pianta 2000). Estas investigaciones han puesto un mayor énfasis a la contextualización del problema y sus variaciones de lugar en lugar y en el tiempo. En estas investigaciones se ha mostrado con claridad que la transición a la escuela puede ser afectada, no solo por el estado del desarrollo, sino que también por creencias, prácticas de crianza y formas de organización social que son muy diferentes de lugar en lugar. Un

ejemplo del reconocimiento de la importancia del contexto, es la aplicación del concepto de un “nicho de desarrollo” al estudio de la transición (Super y Harkness 1987).

Dentro de este acercamiento al problema, varios investigadores han destacados que no solamente los niños, sino también sus padres experimentan y sienten la transición y necesitan apoyo en el proceso.

El niño y la niña como sujetos en el estudio de la transición. La mayoría de los estudios sobre transición han sido realizados con información obtenida de maestros y padres de familia. Pocos han solicitado las opiniones y percepciones de niños y niñas acerca del proceso. Ahora, gracias a la fuerza que ha tomada la Convención sobre los Derechos de la Infancia, es más común ver a los niños como fuente de información y como sujetos con un papel activo en definir y afectar su transición (Vogler 2008; Woods and Pollard, 1988). Corasero (2003) y sus colaboradores han investigado la importancia de lo que ellos nombran “eventos de preparación” (priming events) que son “actividades interactivas y simbólicas que permite al niño y a su entorno social contribuir activamente a la experiencia de cambio.”

Al mismo tiempo, se ha incrementado el reconocimiento de la importancia que tienen los pares como facilitadores (o barreras) a la transición (Ladd, 2003). “El carácter colectivo de transición a la escuela está compartido entre los compañeros en todas las etapas como por ejemplo en anticipar las transiciones, en el proceso de la transición y en las reflexiones que se hacen después de hacer la transición” (Corasero, et.al., p. 20) Es importante entonces entender cómo son las actitudes de los niños y niñas hacia sus pares y como sus pares responden a esas actitudes, tanto antes de entrar en la escuela como después. Se puede decir entonces, que la naturaleza de estas relaciones con sus pares en la escuela tiene antecedentes. ¿Tienen amigos? ¿Qué tanta preocupación sienten los niños con agresiones de otros?

La transición como un momento en el tiempo o un proceso continuo. En el pasado, la forma principal de referirse a la transición del niño a la escuela, era como un momento en la vida del niño o niña, normalmente refiriéndose a los primeros días de clases. Ahora, la conceptualización ha empezado a abrirse hacia una visión acerca de la transición como un período continuo que comienza antes de entrar, con varias maneras de anticipar la entrada y que perdura a lo largo del tiempo en el que el niño va a la escuela (Moss, 2008). Este cambio es evidente en el comentario anterior sobre relaciones con pares.

La implicación de aceptar una visión de la transición como algo continuo en el tiempo, es que tanto, el análisis como la búsqueda por facilitar la transición, debe incluir el estudio de la influencia que ejercen las experiencias familiares y de la comunidad, las condiciones y procesos vividos en centros de cuidado y educación temprana, las dificultades y ajustes en el momento de entrar a la escuela y la continuación o moderación de estos en el tiempo.

Aunque la formulación y análisis del problema de transición a la escuela va cambiando, la hipótesis fundamental no cambia. Esta hipótesis establece que las

discontinuidades que un niño o niña tiene que enfrentar durante un tiempo importante en la vida, crean (o refuerzan) dificultades y pueden tener efectos negativos sobre el aprendizaje y desarrollo.⁷ Enmarcado de esta manera, la tendencia parece ser la de identificar las discontinuidades para poder moderarlas o eliminarlas, modificando el ambiente de aprendizaje en casa y los programas preescolares para que se acerquen más al ambiente escolar. Únicamente de vez en cuando se deberá cambiar el ambiente de aprendizaje de la escuela para que se asemeje al del preescolar o la casa.

Otra opción sería pensar que la discontinuidad no es necesariamente mala, que aprender en contextos diferentes puede ser estimulante, precisamente porque existen diferencias. Si esto fuera la perspectiva, el problema principal sería preparar al niño y la niña para aprovechar lo mejor de cada ambiente, sin buscar la continuidad.

Una pregunta que se deben plantear aquellos que desean moderar o eliminar las diferencias entre el preescolar y la primaria es que a lo mejor las diferencias entre preescolar y la primaria no son tan grandes y que por lo tanto la transición es más fácil de lo que se cree. Entonces quizá esté mal planteado el problema. En nuestro trabajo de campo se observó que la imagen del preescolar como un lugar informal, flexible, basado en el juego no siempre es aplicable. Por otro lado, las maestras de educación preescolar comentan que es más fácil (o esencial, si tienen un número grande de niños y niñas) ser didácticas, formales y mantener un control más o menos estricto sobre los niños, a pesar de que muchos padres de familia sancionan este comportamiento. En estos centros, existe un tipo de continuidad con la primaria porque los métodos de la educación primaria escurren hacia abajo. Por otro lado, algunas escuelas primarias son más flexibles e informales de lo que se piensa. Entonces, ¿realmente existe un problema de transición a pesar de la similitud entre ambientes?

Otra pregunta que se deben plantear los investigadores es que si las discontinuidades entre casa o preescolar y primaria son relativamente grandes ¿significa esto que el problema de la transición será grande? Por lo general se piensa que la transición es más fácil para niños que habitan en áreas urbanas y que provienen de familias con un mayor nivel socioeconómico debido a que los ambientes de aprendizaje y desarrollo en estos lugares se asemejan a los de la escuela. Por otro lado, se puede pensar que las condiciones en áreas rurales y en pueblos pequeños favorecen una transición fácil y tranquila a la primaria. En estos ambientes, las familias y los niños y niñas se conocen entre ellos, todos los niños han asistido al único preescolar del pueblo y hacen su transición juntos a la única escuela primaria y, con frecuencia, los niños tienen hermanos o hermanas en la misma escuela primaria que pueden acompañarlos. ¿Se podría pensar que las amistades, redes sociales y lazos familiares facilitan la transición? ¿Es posible pensar que estas condiciones pueden resultar más importantes que, por ejemplo, la discontinuidad entre un ambiente familiar en donde no existen ni siquiera libros y un ambiente escolar en donde se tiene que aprender a leer?

⁷ Una definición encontrada para transición fue “continuidad en las experiencias que niños y niñas tienen entre periodos y entre esferas de sus vidas.” (Kagan y Neuman 1998)

A continuación se responderán estas preguntas para ver si realmente el problema de la transición a la escuela tiene su origen en las discontinuidades en el ambiente en el que el niño se ha desarrollado y el nuevo ambiente al que está entrando y bajo que circunstancias las discontinuidades entran, o no entran, en juego.

¿Dónde nos ubicamos respecto a la transición y los cambios observados en este estudio?

1. En este estudio, nos enfocamos en la transición de un ambiente de aprendizaje y de desarrollo al nivel preescolar al ambiente de la escuela primaria.

2. Pensamos que, para examinar el proceso de transición es importante mirar no solamente la preparación del niño a la escuela sino también la preparación de la escuela para el niño. (Myers 1992). No concordamos con la tendencia actual, de poner la carga y responsabilidad del desempeño escolar del niño, en el niño, su familia, o aún en el preescolar. Todos los niños están, en algún sentido, “listos” para entrar en la primaria (Stipek, 2003); es la responsabilidad de la escuela primaria de tomarlos donde están y trabajar con ellos en la debida forma. En este estudio trataremos de determinar que hacen las escuelas para ayudar al niño y a la niña a ajustarse al cambio de ambiente además de examinar las condiciones en el hogar y el preescolar que puedan afectar la transición.

3. Nuestro estudio combina métodos cuantitativos y cualitativos. Pensamos que es importante contextualizar los resultados. El acercamiento es interdisciplinario. Examinamos variables psicológicas, sociales y culturales.

4. Incluimos la voz de los niños en nuestro análisis, preguntando a ellos lo que recuerdan sobre su entrada a la primaria. Buscamos diferencias en la manera en que los niños y sus familias viven la experiencia de ingresar a la escuela.

5. En este estudio se piensa que el proceso de transición es continuo y, a pesar de que existen límites en la información, examinamos no solamente, como fue el momento del ingreso a la escuela primaria, sino como han vivido los primeros cuatro o cinco años en la escuela.

6. Finalmente, en nuestra exploración hemos estado abiertos a la posibilidad de que la transición a la escuela no es tan difícil como lo pinta la literatura.

Generalizaciones y lecciones aprendidas

Los resultados reportados en la literatura nos han ayudado a identificar varias conclusiones, elementos, y dimensiones que debemos tomar en cuenta en nuestra exploración. Estos son los siguientes:

- Tenemos que aceptar que el sistema educativo dicta muchas de las condiciones de la transición, empezando con las edades de los niños al ingresar a la escuela así como los métodos y currículo del preescolar y de la primaria. Sin embargo, queda en duda si la falta de continuidad entre las metodologías y el currículo de las diferentes modalidades de los preescolares y las de la primaria es tan grande como se advierte.
- La transición depende de la interacción de muchos factores que incluyen:

- Los atributos individuales de niños y niñas (género, aptitud, lenguaje, temperamento y disposiciones conductuales, ...);
 - Las condiciones y formas de socialización en casa (la estructura de la familia, condiciones materiales, el clima y cultura educativa, prácticas de crianza tales como la sensibilidad y estimulación que existe y formas de disciplina);
 - La experiencia en programas de atención temprana antes de entrar a la escuela (su metodología, calidad,...);
 - Relaciones con pares;
 - El ambiente de la escuela primaria y las reglas impuestas por el sistema;
 - La existencia o no de actividades para construir vínculos entre el hogar, programas preescolares y la escuela primaria antes y durante el periodo prolongado de transición.
- Es importante escuchar a los niños y comparar sus percepciones con los de sus padres y maestros, sabiendo que es común encontrar diferencias importantes entre estos grupos. Según la literatura, la perspectiva de los niños y niñas está enfocada a las amistades, las reglas y un sentido de crecer y sentirse grande; los padres enfatizan preparación académica y las maestras resaltan el desarrollo social y emocional.
 - La responsabilidad para una transición exitosa no depende solamente en “preparar al niño para la escuela” sino también en “preparar a la escuela para el niño” y construir puentes entre ambientes de aprendizaje y desarrollo de la familia, comunidad, preescolar y escuela. Por otro lado, se debe aceptar el hecho de que las escuelas prestan poca atención al tema de la transición.
 - Es posible facilitar la transición de casa a escuela con experiencias en programas de educación preescolar. La calidad del preescolar parece ser un factor importante para facilitar la transición.
 - En general, los niños y niñas que son los más “preparados” y que no muestran dificultades con la transición, son los que presentan mayores logros académicos en años subsecuentes en la escuela.

Capítulo 2

Descripción del Estudio

Objetivos y preguntas principales

Nuestro estudio de la transición a la escuela tiene dos objetivos muy generales y prácticos. Estos son:

- Generar información para el debate y la reflexión que conllevará a la formulación de políticas educativas y el desarrollo de programas.
- Fortalecer la rendición de cuentas por medio de información sobre la organización, implementación y resultados de programas preescolares.

Nuestros objetivos específicos son:

- Entender mejor el proceso de la transición de la educación preescolar a la primaria.
- Identificar como este proceso está vinculado a sus antecedentes en el preescolar, familia y comunidad y a los comportamientos en años subsecuentes en la primaria.
- Hacer recomendaciones para la política y programación educativa respecto a la transición a la escuela primaria.

Para lograr estos objetivos, buscamos respuestas a un conjunto de preguntas. Estas son las siguientes:

- ¿Cuáles son las percepciones que tienen los niños y las niñas de su transición a la escuela primaria? ¿Cuáles son las percepciones que tienen sus padres y maestras? ¿estas percepciones son diferentes como lo sugiere la literatura? ¿Cuáles son las implicaciones de estas diferencias?
- ¿Cuáles son los factores que facilitan o crean obstáculos a una transición fácil del preescolar a la primaria? ¿En que manera son relacionadas las percepciones sobre la transición con los contextos familiares y comunitarias, las características (incluso específicamente varias dimensiones de calidad) de los centros preescolares asistidos y las características de los niños y niñas, incluso su desarrollo intelectual y social antes de hacer la transición?
- ¿Qué hacen las escuelas primarias para facilitar la transición?
- ¿Las dificultades en la transición, generan efectos duraderos sobre aprendizaje, desarrollo y comportamiento en la primaria?

- ¿Qué otros factores (además de posibles dificultades en la transición) están relacionados a los logros académicos de los niños y las niñas?
- ¿Qué implicaciones tienen los resultados obtenidos para políticas educativas y programación educativa, así como para la investigación?

Metodología y organización

Metodología. Durante el ciclo escolar 2002-2003 fue creada una muestra propositiva de 40 centros preescolares en México con el fin de estudiar la calidad de la educación preescolar. Los centros varían respecto a su ubicación geográfica, la procedencia económica, social y cultural de los niños y las niñas, responsabilidad administrativa y modelos de educación preescolar. En cada centro, además de entrevistar a los directores y maestras y de observar como los centros funcionaba, se seleccionó a cuatro niños o niñas para aplicar una prueba de desarrollo. Se entrevistaron niños y niñas y sus padres de familia (normalmente las madres). La información sobre escuelas y niños fue obtenida cerca del inicio y nuevamente cerca del final del ciclo. De esto pudimos contar con data sobre la calidad de los 40 centros, el nivel del desarrollo de 154 niños o niñas (de segundo o tercer nivel de educación preescolar pero todos fueron niños de primer ingreso en el momento de sus entrevistas) así como de los contextos familiares de estos niños.

En el proyecto, cuyos resultados reportamos en este documento, fue realizado un estudio de seguimiento, en el cual tratamos de encontrar los 154 niños y niñas cinco años después con el fin de entrevistarlos respecto a sus recuerdos de la transición a la primaria. Entrevistamos también a sus padres de familia dándole una mayor importancia a sus percepciones de la transición y del comportamiento de sus hijos e hijas durante los primeros años de la primaria. Indagamos con maestras (las actuales y las del primer año de primaria) sobre el proceso de la transición en general y sobre el comportamiento de los estudiantes. Buscamos información también sobre los logros escolares en los archivos de la escuela y con los padres de familia. En anexo 4, 5 y 6 se puede encontrar las preguntas utilizadas en las entrevistas con niños, padres y maestras y directores de primaria.

Se realizó el trabajo en campo durante Febrero, Marzo y Abril de 2008. En 2008 encontramos a 109 (70%) de los niños y niñas del grupo estudiado en 2002-2003. Pudimos entrevistar a 107 padres de familia, 107 maestros en cuya clase el estudiante fue matriculado en el momento del trabajo en campo, 113 maestras del primer año de primaria y 62 directores de las escuelas primarias en que los estudiantes estaban matriculados.

Para el análisis de la información hemos utilizado tanto métodos cualitativos como cuantitativos. Las respuestas ofrecidas en las entrevistas fueron, en su mayoría abiertas y de ellas construimos categorías para el análisis. Una vez determinadas las categorías de (por ejemplo, de las percepciones del proceso de transición) fue posible buscar relaciones con otros variables por medio de correlaciones y análisis de varianza. Para el análisis de los determinantes de los rendimientos educativos, representados por las calificaciones, utilizamos regresiones lineales.

Las Muestras

Escuelas. En el cuadro 1 se presenta la distribución de las escuelas en la muestra del ciclo escolar 2002-2003. La muestra propositiva fue seleccionada para incorporar variaciones: en la ubicación geográfica (urbana-rural y cuatro estados – Distrito Federal, Oaxaca, Puebla y el Estado de México); en cultura (indígena y no-indígena) y condiciones socio-económicas (de bajos recursos vs. clase media y alta) y responsabilidades administrativas (privado y público y, dentro de lo público, de la Secretaría de Educación Pública -- preescolar general, indigenista y comunitario -- y del DIF

Cuadro 1. Distribución de la muestra de centros preescolares

Oaxaca	Puebla	Distrito Federal	Estado de México
4 Urbano Marginal	3 Rural Indígena	6 Urbano Marginal (1 privado)	2 Rural Comunitario (CONAFE)
4 Urbano Clase Media	5 Rural General	4 Urbano Clase Media (1 privado)	
4 Rural Indígena	2 Rural Comunitaria (operado por el Estado de Puebla)	2 Urbano Comunitario (DIF)	
4 Rural General			
Total = 16	Total = 10	Total = 12	Total = 2

En los años desde 2002-2003, uno de los centros preescolares cerró sus puertas (el Centro de Atención Integral en la Comunidad del DIF en el Distrito Federal). Esto no afecta el estudio de transición cuyo propósito es dar seguimiento a los niños estudiados en 2002-2003.

Niños y niñas: muestra original. En Octubre de 2002, se seleccionó cuatro niños o niñas en cada uno de los 40 centros, aplicando estos criterios:

1. 2 niños y 2 niñas (total 4 por preescolar)
2. 2 en el tercer año de preescolar (con edades entre 4 años 7 meses y 5 años 4 meses)
2 en el Segundo año (con edades entre 3 años 10 meses y 4 años 6 meses).
3. Todos los niños y niñas seleccionados fueron de nuevo ingreso a la educación preescolar en 2002. Este criterio fue aplicado para poder observar los efectos de un año de educación preescolar en el desarrollo en los dos diferentes niveles. Debido a esta forma de seleccionar a los estudiantes, en 2008 observamos que algunos niños habían cursado 2 años de preescolar, mientras que otros continuaron a primaria.

Aunque esperábamos obtener en el año escolar 2002-2003 una muestra original de 160 niños o niñas, no fue posible encontrar en algunos centros, niños o

niñas con las características indicadas. Por ejemplo, no siempre fue posible encontrar dos niños y dos niñas que fueran de nuevo ingreso y que estuvieran dentro del rango de edad establecido. En muchos casos, los niños y niñas eran más jóvenes. En algunos casos fue necesario seleccionar niños o niñas con edades un poco fuera del rango sugerido. Como resultado, obtuvimos una muestra original de 155. El cuadro 2 presenta la distribución de los niños estudiados en 2002-2003, por edad y género. Se puede ver que las niñas son ligeramente sobre seleccionadas pero que la distribución de edades es muy similar entre niños y niñas

Cuadro 2. Distribución de la muestra, 2002, por edad y género

	Niños		Niñas		Total	
	#	%	#	%	#	%
Menores a los 4 años	2	1.3	2	1.3	4	2.6
4.0 – 4.6	21	13.6	27	17.4	48	31.0
4.7 – 5.0	22	14.2	25	16.0	47	30.2
5.1 – 5.3	20	12.9	21	13.6	41	26.5
5.4 y más	7	4.5	8	5.2	15	9.7
Total	72	46.5	83	53.5	155	100.0

Niños y niñas en 2008. El seguimiento. En el cuadro 3, se hace una comparación entre las distribuciones de los 155 niños y niñas de la muestra original y los 109 encontrados en el seguimiento, según sexo, ubicación geográfica y tipo de programa preescolar.

Cuadro 3. Distribución de las muestras de niños y niñas, por sexo y ubicación, estudios realizados en 2002-3 y 2007-8

Variables	Muestra Original 2002-2003 N = 155	Muestra Seguimiento 2007-2008 N = 109
SEXO		
Niñas	53%	57%
Niños	47%	43%
UBICACIÓN		
Distrito Federal	30.5%	28%
Estado de México	5.2%	7%
Oaxaca	38.3%	35%
Puebla	26%	30%
SISTEMA PREESCOLAR DE PROCEDENCIA		
CONAFE	5%	7%
Rural comunitario	5%	6%
Rural general	18.72%	20%
Rural indígena	20.8%	22.5%
Urbano comunitario (DIF)	6%	5.5%
Urbano privado	2.5%	4%
Urbano general SEP	42%	35%

Del cuadro vemos que el porcentaje de niñas aumentó ligeramente en la muestra de 2007-2008. La distribución por estados y tipo de programa refleja la distribución de los

centros presentado en el cuadro 1, concentrado en los estados de Oaxaca (zonas urbanas y rurales), el Distrito Federal (urbanas) y Puebla (rurales), con una representación menor de niños y niñas del Estado de México (en los dos centros preescolares de CONAFE).⁸

Las diferencias en las distribuciones para 2002-2003 y 2007-2006 son menores. En las dos muestras la población indígena está sobre-representada respecto a la población total de niños en centros indígenas en el sistema. Hay que recordar que la muestra original de centros preescolares y de los niños en los centros fue seleccionada con el fin de incluir una variedad de programas y condiciones a nivel preescolar; y no fue seleccionada al azar. Por ello, no es posible extrapolar los resultados directamente a la población total de niños y niñas matriculados en el sistema mexicano de educación preescolar.

Organización y trabajo en campo

Selección de evaluadores. Para realizar el trabajo de campo fue indispensable reunir a un grupo de personas que garantizaran el levantamiento de la información necesaria para continuar con el estudio. Los criterios para seleccionar a los evaluadores fueron los siguientes:

1. Ser egresado de licenciatura en Antropología, Educación Preescolar, Educación Primaria, Pedagogía, Psicología, Sociología, Trabajo social
2. Tener experiencia en:
 - a) Educación preescolar o primaria
 - b) Aplicación de entrevistas y cuestionarios
 - c) Realizar entrevista con niños, profesores y padres de familia
 - d) Llevar a cabo registro de observaciones
 - e) Realizar trabajo de campo
3. Contar con disponibilidad para participar en la capacitación y viajar.
4. Ser meticuroso y realizar trabajo colaborativo.

El grupo de evaluadores se conformo por 14 personas, de los cuales 3 eran pedagogos, 8 psicólogos, 1 antropólogos, 2 sociólogos. Todos con experiencia en trabajo de campo y la mayoría con conocimientos de educación preescolar y básica.

Capacitación. La preparación del grupo de evaluadores se realizó en un curso-taller con una duración total de 20hrs. Los temas que se abordaron fueron los siguientes:

- Antecedentes del proyecto
- Fundamento y metodología del proyecto
- Revisión de los instrumentos
- Estrategias de aplicación de los instrumentos

⁸ El hecho de que buscamos diferentes tipos de centros preescolares en diferentes estados y no una distribución similar de preescolares dentro de cada estado hace inapropiado analizar y comparar resultados por estado. Es más apropiado hacer comparaciones entre centros ubicados en zonas rurales (juntando los centros en Oaxaca, Puebla y Estado de México) y urbanos (en Oaxaca y el Distrito Federal).

- Actividades en campo
- Logística administrativa

A cada investigador se le proporcionó un cuadernillo con los elementos mínimos necesarios para realizar su actividad (ver anexo 1).

Trabajo en campo. Se formaron siete equipos para realizar el trabajo en campo, cada equipo con dos personas. Se programó una semana para ubicar a los niños y niñas en sus escuelas primarias, hacer entrevistas con ellos y sus padres y con maestras y directoras de las escuelas primarias. En algunos casos fue posible obtener información, antes de ir al campo, sobre donde encontrar a los niños o niñas, conocimos previamente en qué escuela primaria estaban matriculados. Esto fue el caso para el Distrito Federal.⁹ En otros, casos los evaluadores tuvieron que buscar a los estudiantes en las escuelas primarias más cercas a los centros preescolares de la muestra original o preguntar a maestros o directores de la escuela preescolar o gente de la comunidad sobre dónde buscar.

El programa para las visitas al campo está presentado en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Programación de visitas al campo

	Febrero				Marzo	Abril
Lugares	4-8	11-15	18-22	25-29	03-07	21-29
Puebla	7 Equipos	3 Equipos				
Estado de México		2 Equipos				
Oaxaca			7 Equipos	7 Equipos	1 Equipo	
Distrito Federal						7 Equipos

Se encontraron pocas dificultades en el trabajo en campo; los evaluadores llevaron a cabo su trabajo sin mayor incidente. Consideramos que encontrar 109 de los 155 niños fue un éxito. No fue posible encontrar algunos estudiantes; no aparecieron en las escuelas primarias cercanas, no estaban en las listas de inscripciones en escuelas en el Distrito Federal y no fue posible ubicarlos por medio de indagaciones con miembros de la comunidad. En comunidades rurales las redes de comunicación funcionaron bien y fue posible identificar donde los estudiantes estaban, pero desafortunadamente para el estudio algunos habían emigrados con sus familias y no fue posible lograr entrevistarnos con ellos.

Una descripción de los niños y niñas del seguimiento

En el cuadro 5 presentamos información sobre la muestra de niños y niñas encontradas en el estudio de seguimiento en 2008 tanto de su edad como el año escolar que actualmente cursaban.

⁹ Estamos muy agradecidos por la ayuda brindada por los Servicios de Educación del Distrito Federal aunque, para obtenerlo fue necesario extender las fechas del trabajo en campo. Sin esta ayuda había sido muy difícil llegar a encontrar el porcentaje que encontramos.

**Cuadro 5. Distribución de niños y niñas en primaria, 2007-2008,
Según edad y año escolar**

Año escolar	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Totales
Todas las edades (%)	7.1%	51%	40.4%	1%	100%
Edades específicas					
8 años	2	1	0	0	3
9 años	2	28	0	0	30
10 años	3	26	37	1	67
11 años	1	1	7	0	9
Todas las edades	8	56	44	1	109

Los niños y niñas están concentrados en el cuarto y quinto año de primaria, dependiendo del año de preescolar que estaban cursando cuando se seleccionó la muestra por primera vez. Los niños que se encuentran en tercero de primaria, repitieron un año o tenían 3 años cuando se formó la primera muestra en el año escolar 2002-2003.

El Contexto y Los Niños y Las Niñas en 2002-2003¹⁰

Si la transición a la escuela primaria es un proceso que empieza mucho antes del momento de entrar a la escuela es, importante entender el contexto familiar, de la comunidad y de educación temprana en que el proceso de transición está insertado. Es importante también conocer el nivel de desarrollo de los niños y niñas antes de entrar a la escuela.

Este capítulo comienza con una descripción de los diferentes contextos que caracterizan a las familias en que viven los niños y las niñas seleccionadas para el estudio en 2002-2003. Después se ofrece información sobre los centros preescolares, principalmente información sobre su calidad. Finalmente, para tener una idea de la preparación y madurez de los niños previo a su ingreso a la escuela primaria, se presentan resultados de la aplicación de una prueba de desarrollo.

El Contexto Familiar en 2002-2003

La descripción del contexto familiar fue organizada en tres categorías: 1) la estructura y características de la familia, 2) el ambiente para el aprendizaje, y 3) prácticas de crianza.¹¹

1. La estructura y características de la familia.

¿Quién vive en el hogar? Los porcentajes de adultos miembros de la familia viviendo en el hogar son:

¹⁰ La información en este capítulo fue tomada principalmente de: Myers, Martínez y Linares 2003 y Martínez, Myers y Linares 2004.

¹¹ La información viene de entrevistas con personas en 118 hogares.

Madre	99%	Tía (s)	15%
Padre	80%	Tio (s)	9%
Abuela	18%	Otros	9%
Abuelo	12%		

- Más de la mitad de las familias (55%) pueden ser caracterizadas como “nucleares” con madre y padre viviendo en el hogar con sus hijos y sin la presencia de otro adulto.
- 24% de los hogares eran “extendidas” con madre, padre y otros adultos presentes (y otro 9% extendida con padre ausente como indicado en el punto anterior). El porcentaje de hogares con abuelos o abuelas presentes fue aproximadamente lo mismo para zonas urbanas (20%), rurales (17%) e indígenas (24%). Presencia o ausencia de otros adultos no significa si están en condiciones de ayudar económicamente y/o con la crianza o si son dependientes que necesitan más atención que pueden dar. No sabemos del estudio si las familias cuentan con abuelos o otros parientes que viven cerca y quienes participan cotidianamente en la vida familiar, pero en nuestra muestra de hogares, parece que la familia extendida en que otros miembros de la familia viven en el mismo hogar ya no es una estructura familiar común.
- Otro 20% de las familias se caracteriza por “padre ausente” (o “madre, jefe del hogar”). La ausencia de padres es más alta en familias de áreas rurales (31%) e indígenas (24%) que en familias urbanas (14%). En 12 de los 24 casos con padres ausente no había otro adulto en la casa y en 10 de los 12, la madre fue responsable para dos o más niños. En un caso la madre y el padre eran ausentes con el niño a cargo de la abuela, pero con una tía presente. Estas cifras ayudan identificar una posible condición de riesgo que, combinado con otros factores, puede afectar el desarrollo y la transición a la escuela. Una hipótesis que pensamos explorar más adelante es que un padre ausente y madre sin refuerzos de otros adultos en la casa combinada con un número grande de niños sería relacionado a un nivel alto de estrés en las madres y al nivel de desarrollo de los preescolares.

Presencia de hermanos o hermanas. Por un lado, más niños requieren más atención y complica la crianza. Por otro, la presencia de otros niños abra la opción de interactuar entre ellos y si son más grandes, para ayudar cuidar y enseñar a los más chicos. Encontramos hermanos/as presentes en 101 hogares (86%). Su distribución es:

Numero de hermanos	0	1	2	3	4	5	6
Numero de hogares	17	50	33	10	3	1	4
% de hogares	14%	42%	28%	8%	3%	1%	3%

El número de hogares en que se encuentra 4 o más niños (incluyendo el niño preescolar) es solamente 18 (15%). Quince de estas 18 familias (83%) viven en áreas rurales.

El nivel educativo de los entrevistados. Del Cuadro 6 podemos ver que aproximadamente la mitad de los entrevistados tienen educación primaria o menos. También se puede ver que existe una relación entre el nivel de educación y la ubicación del entrevistado en un área urbana o rural. El porcentaje de entrevistados con educación secundaria o más es 67.5% en áreas urbanas vs. solamente 25% en áreas rurales.

Cuadro 6. El Nivel Educativo de los Entrevistados

Nivel Educativo	Urbano	Rural
Analfabeto	1	5
Primaria Incompleta	6	16
Primaria Completa	6	23
Secundaria Incompleta	6	1
Secundaria Completa	20	13
Universidad incompleta	2	1
Universidad completa	4	1
Posgrado	1	0

Esperamos ver una relación entre el nivel de educación de los responsables (casi todas madres) y el nivel de desarrollo de los niños y niñas. Al mismo tiempo, es necesario tomar en cuenta la relación entre educación y ubicación geográfica.

Los datos muestran que existen inequidades importantes en los contextos de los niños y niñas. Si la comparación fuera con el Distrito Federal la diferencia entre niveles de educación sería aun más grande.

Lengua utilizada en la casa. A pesar de incluir en la muestra preescolar del sistema indígena en Oaxaca y Puebla, encontramos solamente 6 casos en que los entrevistados indicaban que la lengua utilizada en la casa es una lengua indígena. En 9 casos una lengua indígena fue hablada junto con español. Juntos, estos casos son equivalentes a aproximadamente 10% de la muestra, cifra que aproxima los estimativos para la población indígena al nivel nacional.

¿Quiénes aportan el dinero para los gastos de la casa? La información presentada en Cuadro 7, es muy grueso y no indica niveles de pobreza o riqueza; sin embargo, da una idea del porcentaje de familias en las cuales la madre es la única que aporta dinero y también de las familias en que la madre contribuye en alguna forma al ingreso de la familia.

Cuadro 7. ¿Quiénes aportan el dinero para los gastos de la casa?

	Número	Porcentaje
Padre es el único quien aporta dinero	56	47%
Madre es la única que aporta dinero	13	11%
Madre y Padre u otra	38	32%
Madres aportan (sola o en combinación)	51	43%

En las 24 familias donde el padre es ausente, aporta dinero en la mitad de los casos.

2. El ambiente para el aprendizaje

¿Tienes algunas de estas cosas en tu casa?

En el Cuadro 8 se muestra la distribución de respuestas a esta pregunta.

Cuadro 8. Presencia de cosas en el hogar, 2003

	Si (%)
a. Libros de religión	52
b. Libros escolares	88
c. Revistas	53
d. Periódicos	58
e. Libros de literatura, enciclopedias, diccionarios	64
f. Cuadernos para escribir o dibujar	97
g. Calendario	98
h. Juguetes comprados para el niño	92
i. Juguetes hechos por la familia o en la escuela	69
j. Un lugar para las cosas del niño o niña	84
k. Un espacio de juego para el niño	84
l. Televisión	88
m. Radio	91
n. Computadora	14
o. Otro	2

En general, los niños parecen tener acceso a una variedad de materiales escritos, a medios de comunicación, juguetes, lugares para jugar y lugares para guardar sus juguetes. Al mismo tiempo, las respuestas en la entrevista reportadas en la tabla pueden presentar un cuadro un poco exagerado de la situación. Por ejemplo, cuando preguntamos en Octubre de 2002 sobre el número de libros en la casa, 43% dijeron que no tenía ningún libro en la casa (que no fue un texto escolar o Biblia) y otra 9% dijeron que había menos de 5 libros. Sugiere un clima menos propicio para la lectura que la cifra de 64% de las familias que dicen que tienen libros de literatura, enciclopedias, o diccionarios en su casa.

Según las respuestas, solamente 3% de las familias no tienen acceso a algún medio de comunicación (radio o TV o computador).

Nos sorprendió encontrar que 17 familias (14%) tienen computadora, pero no fue una sorpresa ver que solamente 2 de estos casos estuvieron en áreas rurales.

3. Prácticas de crianza

En la entrevista incluimos varias preguntas para empezar a tener una idea de las prácticas seguidas en la casa. Pensamos que las respuestas a estas preguntas pueden darnos un idea de lo que hace familias que puede tener un efecto sobre el proceso de preparación de los niños para la escuela.

Actividades durante la semana pasada

En el estudio original en 2002-2003, preguntamos sobre una variedad de actividades en que los niños y niñas participaron durante la semana previa a la entrevista con la pregunta *¿Qué cosas hizo tu hijo o hija durante la semana pasada y con quien?* Las opciones fueron: leer libros o mirar cuentos; contar historias; cantar; salir al mercado o a la tienda o visitar a alguna persona; jugar; actividades como: contar, nombrar las cosas, dibujar, escribir; ayudar en tareas de la casa: limpiar, cocinar, cuidar animales; hacer la comida principal (almuerzo, cena, comida) con la familia o amigos; conversar o platicar en esta comida (almuerzo, cena, comida); bailar; recibir un apapacho. Con la pregunta sobre la persona con que se realizó la actividad pretendemos tener una idea de quién tiene la responsabilidad principal para interactuar con los niños en diferentes situaciones.

En general, el nivel de actividad reportada fue relativamente alto, con participación en una variedad de actividades y en casi todas con una frecuencia de 70% o más. Del análisis de las personas con quienes se realizaron las actividades vemos que:

- Los padres (hombres) aparecen muy poco.
- Hermanos/as y otros niños son referentes importantes para leer, cantar, jugar y bailar. El juego esta visto como algo que niños hacen con niños y no una actividad en que los adultos participan con sus niños.
- Apapachos, comidas y actividades religiosas son actividades familiares.
- Adultos que no son padres aparentemente tienen un papel menor.
- Actividades relacionadas al aprendizaje están vistas por un porcentaje significativo de los que respondieron como algo que niños y niñas hacen por su cuenta.

Concentramos en este estudio de transición en la actividad de leer libros. Nos parece un indicador de la socialización para la escuela. También fue una actividad, con una frecuencia de 70%, que discriminaba entre los ambientes de aprendizaje. Las entrevistadas nos dijeron que en 53% de los casos de lectura a los niños fue con la madre o el padre o los dos. Otra 23% fue con hermanos. Fue un poco sorprendente encontrar la respuesta de que 20% de los niños hicieron esta actividad por su cuenta.

¿Qué cosas deberían de hacer los padres y madres de familia con los niños y niñas de 3, 4, y 5 años para ayudarles a pensar y aprender?

Esta pregunta abierta tuvo la intención de identificar lo que los entrevistados pensaron debe ser las prácticas asociadas con ayudar niños y niñas pequeñas a pensar y aprender. Pensamos encontrar respuestas muy orientadas hacia la preparación para la escuela, pero la visión presentada es más amplia; aparecieron una variedad de prácticas. Cuadro 9 presenta una categorización gruesa de las respuestas, separando las de entrevistados en áreas urbanas y rurales.

Cuadro 9. Respuestas a la pregunta, “¿Qué cosas deberían de hacer los padres y madres de familia con los niños y niñas de 3, 4, y 5 años para ayudarles a pensar y aprender?” (número de respuestas)

Respuestas relacionadas a:	Áreas urbanas	Áreas rurales
1. Enseñar al niño	33	25
2. Prestar atención	20	16
3. Compartir experiencias	8	1
4. Comunicar	17	14
5. Jugar	7	8
6. Motivar el niño	15	3
7. Mostrar afecto y confianza	9	13
8. Poner reglas y límites	8	1
9. Comprar materiales	1	4
10. Apoyar aprender en la escuela	1	6
11. Promover valores	3	3
12. Cuidad salud y nutrición	0	1

*Se permitió respuestas múltiples. El número total de familias respondiendo de áreas urbanas fue 65 y de áreas rurales 51.

Del cuadro podemos ver que:

- Como esperado, muchas respuestas hacen referencia a enseñar directamente al niño, algunas en una forma general y otras mucho más específicas. Leer y escribir fueron mencionados directamente por solamente 10 entrevistados en áreas urbanas y 11 en áreas rurales. Parece que el hábito de leer a niños no está bien establecido como importante, a pesar del hecho de que aproximadamente 70% de las familias indicó que alguien en la familia leyó al niño durante la semana previa.
- En la misma línea, el juego no aparece como una estrategia para aprender. Esto es consistente con las respuestas a preguntas sobre actividades que mostraron que casi todos los niños jugaron durante la semana previa pero el porcentaje del juego que ocurrió con madres o padres u otros adultos fue muy bajo.
- Un porcentaje significativa de entrevistados en áreas urbanas y rurales mencionó la importancia de prestar atención al niño o niña, en general escuchándolo y tratando de entenderlo. Esta categoría puede ser agrupado con otras, como compartir experiencias y mostrar afecto, como apoyos dirigidos al mejorar la auto-confianza de niños como estrategia para ayudar pensar y aprender.
- Comunicación fue percibida también como importante, tanto en áreas urbanas como en rurales.
- Una diferencia entre las dos áreas aparece con referencia a la motivación de niños. Esta estrategia fue casi ausente de las respuestas en áreas rurales mientras en áreas urbanas mencionaron prácticas tales como: dar los niños libertad de equivocarse,

identificar lo que emociona a los niños, estimularlos, tener paciencia y darles tiempo, involucrarlos.

- Los entrevistados en áreas urbanas también mostraron más atención a reglas y límites y disciplina que padres en áreas rurales. Mencionaron, por ejemplo, no permitir que los niños ven a la televisión, evitar gritar a los niños y poner límites.
- Entrevistados en áreas rurales fueron un poco más inclinados a utilizar estrategias de comprar materiales y mandar los niños a la escuela para que se aprenda dejándole la tarea a otros.

Disciplina

Buscamos un entendimiento de las prácticas de disciplina con respuestas a dos preguntas¹²:

*¿Qué haces casi siempre cuando tu hijo o hija hace algo que no quieres que haga?
¿Cuándo tu hijo o hija se porta, pero muy mal o te molesta mucho, que es lo que más haces?*

Cuadro 10 muestra las respuestas a las dos preguntas. De las respuestas¹³ es claro que:

Cuadro 10. Respuestas a preguntas sobre como reaccionen padres cuando su niño hace algo que no quiere o le molesta

Respuestas	Primera Pregunta*		Segunda pregunta**	
	N	%	N	%
1. Castigar	11	14	13	17
2. Regañarlo	24	30	10	13
3. Llamarle la atención	17	22	7	9
4. Hablar con él	12	15	-	-
5. Regañar y explicar	5	6	-	-
6. Regañar y luego pegar	5	6	-	-
7. Amenazarlo	3	4	2	3
8. Enojarme	1	1	-	-
9. Pegarle	1	1	40	53

¹² Para tratar de ver si padres utilizan prácticas no-violentas, agresión verbal o castigos físicos decidimos no preguntar directamente sobre prácticas específicas sino abrir la pregunta y acercar respuestas en dos etapas. Así, la primera pregunta es relativamente suave y la segunda pregunta representa una situación más difícil e irritante. Un análisis de la consistencia del castigo mencionado en las respuestas a las dos preguntas muestra que la primera pregunta no muestra si una familia aplica sanciones físicas. Para esto es necesario utilizar la secuencia de las dos preguntas.

¹³ Ejemplos de las respuestas son:

Castigar: Lo castigo quitándole lo que más le gusta; Castigo no comprando dulces o no dejando jugar con el vecino; Un buen regaño, no le hablo (ley del hielo) y la dejo sola; Castigo sin ver televisión o sin juguetes; Castigo que se ponga atrás de la puerta por cinco minutos; Le digo que se vaya a la recámara y no salga; No hablarle, ni hacerle caso hasta que ella diga que no lo vuelve hacer.

Hablarle: La castigo con cosas que quiere y explico porqué; Hablo con ella, explico que no se debe hacer; Le hablo muy serio.

Pegar: Otro le pega (su papá); Le digo a su mamá y ella le pega; Le doy nalgadas; Grito, doy nalgada y digo que no lo haga; Le doy unos manazos; Le doy un manazo y le digo que no lo vuelva hacer, Si estoy de mal humor le pego; Le doy unos varazos; Le doy un cinturonzazo.

Respuestas	Primera Pregunta*		Segunda pregunta**	
	N	%	N	%
10. Pedir a otro que le pega	0	0	2	3
11. Nada	0	0	1	1
Total	79	99	75	99

* ¿Qué haces casi siempre cuando tu hijo o hija hace algo que no quieres que haga?

** ¿Cuándo tu hijo o hija se porta, pero muy mal o te molesta mucho, que es lo que más haces?

- Un número significativo de padres utilicen castigos físicos.
- Cuando la travesura es mayor, el porcentaje de padres dispuestos a utilizar castigos físicos incrementa de 7 a 56 por ciento.

El análisis nos sugiere que:

- En general, cuando las madres dijeron que pegan a su niño, se justifican su respuesta diciendo que es para el bien del niño o citando lo que el niño hizo. Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron muy breves y no especificaron lo que hizo el niño para merecer el castigo. En algunos casos la referencia a dar nalgadas fue en la diminutiva.
- Vale notar que en dos casos los entrevistados hicieron referencia específica a pegar con un objeto (cinturón o vara). En los demás casos se pegaron con la mano o no especificaron.
- Se aplica una variedad de castigos que no son físicos que van desde no comprar dulces hasta no hablar al niño
- Algunas respuestas en la categoría de “hablar con el niño” llevan un tono de explicar o discutir mientras otros llevan el tono de regañar sin dialogo o razonamiento.

Cuando preguntamos si “¿Esto sucedió la semana pasada?” el castigo mencionado en la primera pregunta había ocurrido, según los entrevistados, durante la semana pasada en 64% de los casos. De manera de contraste, los castigos más severos que corresponden a las travesuras mayores mencionadas en la segunda pregunta ocurrieron durante la semana pasada en solamente en 34% de los casos.

De la descripción de la estructura, condiciones de aprendizaje y prácticas de crianza, parecen variables que nos parece importante para tomar en cuenta en el análisis de las percepciones de la transición al primer año de la escuela primaria y de los logros en 4° y 5°. Esto incluye:

1. Presencia o ausencia del padre
2. La madre como la única persona aportando dinero en el hogar
3. La educación de la madre y padre
4. La presencia de libros en la casa
5. La práctica de leer a los niños y niñas

La calidad de centros preescolares en 2002-2003

Queremos saber si la calidad de la experiencia de los niños y niñas en educación preescolar está relacionada a sus percepciones de la transición a la primaria y sus logros subsecuentes en la primaria. Para ayudar el lector entender como hemos definida en una manera operacional la calidad de los centros presentamos una breve descripción de la escala de calidad utilizada y de los resultados de su aplicación.

Calidad según la ECCP. Para determinar la calidad de los 40 centros estudiados en 2002-2003, aplicamos la Versión 2.2. de la Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (ECCP). Esta escala está descrita en más detalle en Anexo 2. Para interpretar la información proveniente de la aplicación de la ECCP, el lector debe saber que la escala consistió de 46 indicadores organizados en dos grupos, uno al nivel del Centro en general y el otro aplicar al nivel del Aula. La Escala tiene cuatro dimensiones; Insumos, el Proceso Educativo, Gestión Educativa y la Relación entre la Escuela y los Entornos de la Familia y Comunidad. Cada indicador fue evaluado utilizando un continuo de valores de 1 a 5 en donde: 1 = inadecuado; 2 = Incipiente; 3 = Básico; 4 = Bueno; y, 5 = Excelente. La categoría “Básico” representa el nivel mínimo de calidad que se espera que un centro preescolar puede lograr para cada uno de los indicadores.

La calidad de los centros en 2002-2003. En el Cuadro 11 presentamos los puntajes para cada uno de los 40 centros, al nivel general de la escuela, para el Centro y las Aulas y para cada uno de los niveles y dimensiones. Estos son los valores utilizados en Capítulos 4 y 5 en los análisis de las percepciones de la transición y a las notas de los niños y niñas en su año escolar durante el ciclo 2007-2008.

**Cuadro 11. Centros Preescolares, Ciclo 2002-2003:
Puntajes globales, por nivel de Centro y Aula y por Dimensiones**

No.	Estado	Tipo	Eccp		Proceso		Gestión		Eccp		Proceso		Eccp	
			Total	Centro	Insumos	Educativo	Educativa	Aula 3º	Insumos	Educativo	Aula 2º	Insumos	Educativo	
101	Oaxaca	U. Sep	3.35	2.80	4.20	3.50	2.60	4.05	3.16	4.50	3.20	2.50	3.60	
102	Oaxaca	U. Sep	3.35	3.45	3.40	4.37	3.20	4.00	3.30	4.30	3.16	2.50	3.50	
103	Oaxaca	U. Sep	2.52	3.13	3.40	3.25	3.60	2.44	2.16	2.58	2.27	1.60	2.58	
104	Oaxaca	U. Sep	3.22	3.36	4.00	3.37	2.40	3.33	3.16	3.40	3.50	2.83	3.80	
105	Oaxaca	U. Sep	2.62	2.86	3.40	3.25	2.60	1.80	2.00	1.80	3.22	2.50	3.58	
106	Oaxaca	U. Sep	3.27	3.09	3.60	3.25	3.00	3.11	3.16	3.08	3.61	2.60	4.08	
107	Oaxaca	U. Sep	3.10	2.90	3.60	3.12	2.60	3.83	2.83	4.33	2.05	2.00	2.08	
108	Oaxaca	U. Sep	3.28	3.19	3.80	3.85	2.60	3.38	2.50	3.38				
201	Oaxaca	R. Indígena	1.86	1.90	2.20	2.00	1.60	1.83	2.33	1.58				
202	Oaxaca	R. Indígena	3.31	2.72	3.50	3.12	1.60	4.16	3.50	4.50	3.05	3.33	2.91	
203	Oaxaca	R. Indígena	2.66	2.88	3.00	2.14	1.80	3.44	4.33	3.00				
204	Oaxaca	R. Indígena	2.51	2.45	2.60	2.25	2.60	2.66	3.00	2.50	2.44	2.83	2.25	
205	Edo. México	R. Comunitario	3.04	3.36	3.20	3.37	3.20	2.72	3.00	2.58				
206	Edo. México	R. Comunitario	2.77	2.77	3.00	3.00	2.20	2.77	2.50	2.91				
208	Cd. México	U. Sep	3.50	3.90	4.60	3.12	4.20	3.16	2.83	3.33	3.44	3.83	3.25	
301	Oaxaca	R. General	2.35	2.76	2.20	2.35	2.80	1.94	2.00	1.91				
302	Oaxaca	R. General	2.73	2.31	3.00	2.25	3.00	2.61	2.50	2.66	3.27	2.33	3.75	
303	Oaxaca	R. General	3.00	3.50	3.00	4.00	2.80	2.50	1.66	2.91				
304	Oaxaca	R. General	3.34	3.36	4.00	3.00	3.00	3.33	2.66	3.66				
305	Cd. México	U. Sep	3.64	3.77	4.00	3.87	4.00	3.83	3.50	4.00	3.33	3.50	3.25	
306	Cd. México	U. Sep	3.99	4.09	4.00	3.75	4.20	3.94	3.50	4.16	3.94	3.33	4.25	
307	Cd. México	U. Sep	3.98	4.36	4.60	4.25	4.40				3.61	3.80	3.58	
308	Cd. México	U. Sep	3.96	3.77	3.60	3.37	4.20				4.16	4.00	4.25	
401	Puebla	R. Indígena	2.56	3.09	3.20	3.25	2.80	2.50	2.16	2.66	2.11	1.60	2.33	
402	Puebla	R. Indígena	2.34	2.63	2.80	2.62	2.40	2.88	2.16	3.25	1.70	1.66	1.80	
403	Puebla	R. Indígena	2.09	2.42	3.00	2.14	2.00	1.77	2.33	1.50				
404	Puebla	R. Indígena	2.44	2.13	3.00	2.00	1.60	2.83	2.83	2.83	2.50	2.83	2.33	
405	Puebla	R. Comunitario	2.93	3.04	2.60	2.87	3.20	2.88	2.00	3.33	3.00	2.16	3.41	
406	Puebla	R. Comunitario	2.77	2.59	3.00	2.87	1.40	3.11	3.16	3.08	2.61	3.33	2.25	
407	Cd. México	U. Sep	2.83	3.18	3.80	3.12	3.00	3.05	3.33	2.91	2.27	3.00	1.91	
408	Cd. México	U. Sep	4.38	4.31	4.40	4.80	4.20	4.50	4.16	4.66	4.33	3.66	4.66	
501	Puebla	R. General	2.50	2.68	3.80	2.25	2.60	2.44	3.33	2.00	2.38	3.00	2.08	
502	Puebla	R. General	2.72	2.68	4.20	2.25	2.20	2.88	2.66	3.00	2.61	3.00	2.41	
503	Puebla	R. General	3.31	3.00	3.80	3.00	3.00	3.88	3.16	4.25	3.05	2.83	3.16	
505	Cd. México	U. Sep	3.49	3.00	4.00	2.75	2.80	4.27	4.50	4.16	2.50	3.33	2.08	
506	Cd. México	U. Sep	2.97	3.31	3.80	3.37	3.10	3.22	2.80	3.41	2.38	2.33	2.41	
507	Cd. México	U. Comunitario	2.33	3.04	3.40	3.25	3.00	1.88	1.50	2.08	2.16	2.50	2.00	
508	Cd. México	U. Comunitario	2.19	2.04	3.20	2.12	1.00	2.61	1.83	3.00	1.94	1.83	2.00	
		Media =	2.98	3.05	3.47	3.06	2.80	3.04	2.82	3.14	2.89	2.78	2.95	
		Máximo =	4.38	4.36	4.60	4.80	4.40	4.50	4.50	4.66	4.33	4.00	4.66	
		Mínimo =	1.86	1.90	2.20	2.00	1.00	1.77	1.50	1.50	1.70	1.60	1.80	

De este Cuadro, las conclusiones que son los más pertinentes para el análisis de la transición son:

- Que existe una variación grande en la calidad de los centros, tanto en general como al nivel de Centro y Aula y para cada uno de las dimensiones de calidad. Para el puntaje global, varia de 1.86 (entre incipiente y inadecuado) y 4.38 (entre bueno y excelente). Para la calidad del Proceso Educativo al nivel del Aula, la variación es aun más grande (1.50 a 4.66). Esto nos permite preguntar si la calidad en general o en cualquier de sus dimensiones tiene un efecto sobre la transición y las notas.
- Que las diferencias tienen pautas, con los puntajes más altas encontradas en las ciudades en preescolares generales de la SEP y las más bajas en áreas rurales, centros indígenas y los centros urbanos comunitarios del DIF.

El Desarrollo de Los Niños y Las Niñas

Aplicación del Test de Desarrollo Psico-motor (TEPSI), Octubre 2002

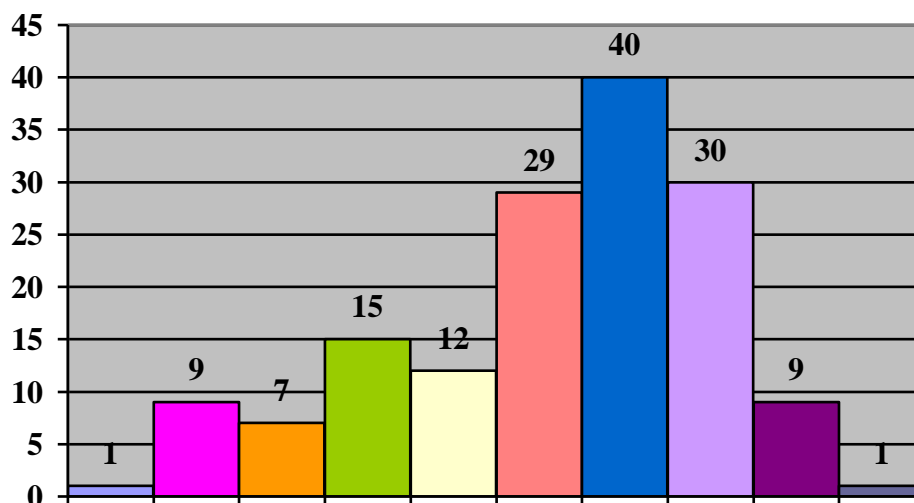
Para indagar sobre el desarrollo de los niños y las niñas al entrar en el preescolar en Octubre de 2002, aplicamos una prueba que se llama el Test de Desarrollo Psico-motor (TEPSI). La prueba asigna puntajes al desarrollo observado en los niños y las niñas en tres dimensiones que se suman para dar un puntaje general (o global) de su desarrollo. Las tres dimensiones son: Motricidad (movimiento y control del cuerpo), Lenguaje (expresivo y comprensivo) y Coordinación (motricidad fina).¹⁴ Según las normas establecidas en Chile cuando hicieron y probaron el TEPSI se puede interpretar los puntajes en esta manera:

- Retraso = menor de 30 puntos
- Riesgo = 30 a 39 puntos
- Normal = 40 o más puntos

La Figura 1 muestra la distribución de los puntajes para todos los niños en el estudio. El resultado es una distribución más o menos como lo esperado, con una ligera tendencia para los puntajes de concentrarse en el área arriba de 50 puntos en el rango de 0 a 100. El puntaje medio es 53.

¹⁴ Los puntajes brutos están ajustados por la edad de los niños. La manera de definir cada uno de estas dimensiones es descrita en Anexo 3.

Figura 1. Distribución de los puntajes del TEPSI



Si aplicamos las normas sugeridas por el trabajo anterior en Chile, encontramos que los niños y las niñas de la muestra salen bien como grupo. Los datos globales, que combinan los tres partes de la prueba, muestran que solamente 11% de los niños están en riesgo. El porcentaje en riesgo o con retraso en su desarrollo motor fino es 12%, en lenguaje 10% (pero con 3% retraso) y en desarrollo motor grueso, 7%.

Si preguntamos, ¿Qué porcentaje de niños y niñas están en riesgo o retraso en *por lo menos una* de las tres áreas? el porcentaje sube hasta 24%. Es decir, para algunos niños, su puntaje en una o dos áreas es suficientemente alto para enmascarar un problema en alguna otra área. Por ejemplo, existe cierta tendencia en los niños de áreas rurales de obtener un buen puntaje en su desarrollo motor grueso, pero de tener menores puntajes en su desarrollo motor fino o en lenguaje.

No encontramos diferencias significativas en el desarrollo entre niñas y niños, ni en los puntajes globales o en las tres dimensiones.

Salieron diferencias en el desarrollo para niños en diferentes lugares y en diferentes programas preescolares. En el cuadro 12 presentamos información sobre los puntajes para 140 niños¹⁵ menores de 5 años 3 meses, clasificados según el tipo de educación preescolar y la unidad federal en que se encuentra el centro. En la clasificación de los puntajes hemos dividido la categoría “normal” en dos partes, un rango alto (mas 50 puntos) y un rango bajo (50 puntos o menos). Una tercera categoría consiste en todos los niños en riesgo o retrasado (debajo de 40 puntos).

¹⁵ Cuando el TEPSI fue diseñado, fue para niños entre las edades de 2 y 5 años. Pero, resultó que en nuestro estudio, se administraron la prueba a varios niños más grandes de los 5 años.¹⁵ Incluir los niños más grandes puede dar un sesgo a los resultados porque tienen más posibilidades de salir bien en las pruebas, relativa a las normas establecidas. Para poder interpretar los datos en una manera más fiel a las normas, decidimos quitar del análisis los 14 niños con 5 años 3 meses de edad o más. Había otros 26 niños con las edades de 5 años 1 mes o 5 años 2 meses. Cuando quitamos estos niños también del análisis no hubo un cambio significativo en los porcentajes.

Cuadro 12. Presentación de los resultados del TEPSI (niños menores de 5 años 3 meses) según ubicación geográfica y programa preescolar

Ubicación y Programa Preescolar	Número Total	Puntaje arriba del promedio (51+)		Puntaje “normal” pero abajo del promedio (40 a 50)		Puntaje abajo de 40 (en riesgo o retrasado)	
		Número	%	Número	%	Número	%
Distrito Federal	43	36	84	7	16	0	0
Oaxaca							
Urbana	24	16	67	6	25	2	8
Rural general	14	5	36	6	43	3	21
Rural indígena	20	8	40	11	55	1	5
Puebla							
Rural general	14	4	28	5	36	5	36
Rural indígena	14	7	50	4	28	3	22
Rural comunitario	8	6	75	1	25	1	25
Estado de México							
Rural comunitario	3	1	33	1	33	1	33
Totales	140	83		41		16	

En el cuadro se observa que los niños y las niñas en preescolares en el Distrito Federal llegan al preescolar con una ventaja sobre los demás. Según los resultados del TEPSI, ningún niño seleccionado en el D.F. aparece en riesgo y 84% lograron puntajes arriba del promedio. En la Ciudad de Oaxaca, 67% están arriba del promedio y solamente 8% están clasificados en riesgo. Estos datos contrastan, por ejemplo, con los de áreas rurales de Puebla donde 25% de niños llegan a ser clasificados como en riesgo. Es decir, al momento de entrar al preescolar, ya existe un nivel significativo de desigualdad en el desarrollo de los niños entre los niños en áreas urbanas y rurales y entre niños en diferentes subsistemas de la educación preescolar.

Estos resultados enfatizan la importancia de tomar en cuenta diferencias en el nivel del desarrollo de los niños al llegar al preescolar y su relación a diferencias en los contextos fuera del preescolar que influyen tal desarrollo.

La Preparación a la Escuela (El “Aprestamiento”)

Para complementar el TEPSI y indagar un poco más sobre la preparación de niños para la escuela, preguntamos a los niños si:

- Sabían contar y hasta qué número
- Reconocían un número
- Podían repetir secuencias de dos números o tres números.
- Podían repetir *de atrás para adelante* secuencias de dos números y tres números.

El puntaje máximo en estas tareas fue 4 (logrado por solamente un niño) y el mínimo 0. Reportamos lo siguiente:

1. El promedio alcanzado en estas tareas para todos los niños fue 1.6. Muchos niños sabían como contar hasta 10 o más, pero esto no significaba que pudieran identificar los números. La tarea de repetición no fue sencilla para la mayoría de ellos y solamente uno pudo completar con éxito la repetición de las secuencias de atrás para adelante.
2. Entre los preescolares de la Ciudad de México el promedio fue 2.4, el más alto comparado con el promedio 1.3 entre los preescolares en el Estado de México y en Oaxaca y 1.2 en Puebla. Como en el caso de TEPSI existe una diferencia marcada entre niños y niñas de la Ciudad de México y niños en áreas rurales.
3. Las correlaciones (Pearson) entre los resultados de esta prueba y resultados del TEPSI fueron:

Puntaje global	.58
Lenguaje	.53
Motricidad fina	.47
Motricidad gruesa	.30

La información presentada en este capítulo sobre el contexto familiar (la estructura y características de la familia, el ambiente para el aprendizaje, y las prácticas de crianza), la calidad de los centros preescolares y el nivel de desarrollo de los niños será utilizado en el análisis de las percepciones de los niños o niñas y sus padres de la transición a la primaria (Capítulo 3) así como en análisis de los casos de repetidores (Capítulo 4) y de las notas de los estudiantes en cuarto o quinto de primaria (Capítulo 5).

Capítulo 3

Transición a la Escuela Primaria

La intención del presente capítulo es presentar y analizar la información recopilada respecto a la transición escolar en entrevistas realizadas con niños, padres de familia, maestros y directores de educación primaria. Para darle estructura lógica a la lectura se presentaran los resultados en tres apartados:

- El primero, muestra el abanico de percepciones que los niños y sus padres tienen respecto al ingreso a la educación primaria.
- El segundo apartado presentará la relación que estas percepciones tienen con el contexto de la comunidad y de la familia (aspectos de la estructura familia y prácticas en el hogar); con el desarrollo psico-motor de los niños y las niñas; con las experiencias vividas durante la educación preescolar y con otros elementos que pueden estar influyendo en la transición escolar.
- Finalmente, la escuela como institución también tiene una visión respecto al momento de transición de los niños y niñas y hace (o no hace) acciones para facilitarla. Así presentaremos información sobre que hace la escuela para favorecer la transición y que piensas los directivos, maestros, niños y padres de familia sobre que pueden hacer.

1. Experiencias de transición: percepción de niños y padres

Explorar las ideas, sensaciones y situaciones que vivieron los niños y las niñas al momento de incorporarse a la escuela primaria es una línea de investigación que puede dar origen de propuestas que facilite la adaptación de los alumnos a este nuevo ambiente. De la exploración de la literatura detallada en el Capítulo 1 vimos que el estudio de la transición ha faltado consultas con niños y niñas sobre su incorporación y que sus percepciones no siempre coinciden con los de sus padres y madres; la tendencia, es que los niños y niñas ponen el acento en los aspectos sociales y en la presencia o ausencia de amigos, mientras que los padres prestan más atención a los aspectos académicos. Ponemos a prueba estas ideas en nuestro estudio.

Para identificar y analizar las percepciones hemos hecho un análisis cualitativo de las respuestas derivadas de un conjunto de preguntas realizadas a los niños y a sus padres. El resultado es una categorización que permitió dar cuenta de la facilidad o dificultad de la transición durante los primeros días y semanas en la primaria y conocer el contenido o los motivos expresados en las respuestas.

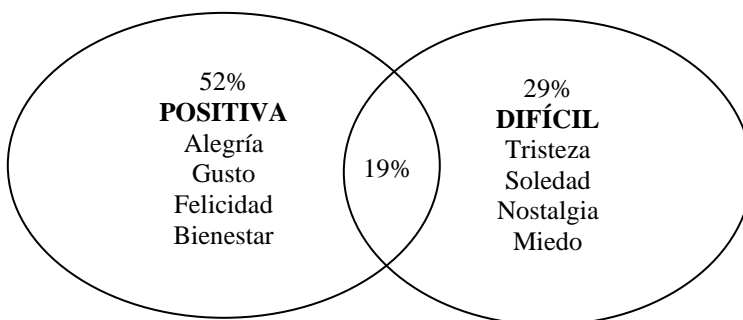
Estas percepciones se originaron del análisis integral de las siguientes preguntas:

Para los niños	Para los padres
1. Recuerda tus primeros días en la primaria. Imaginemos que estas en la primaria cuando recién entraste... Platícame, ¿cómo fue? 2. ¿Cómo sentías esos primeros días que llegaste a la primaria? 3. ¿Qué es lo que más te gusto de esos primeros días?	1. ¿Recuerda cuando su hijo entró a la primaria?, ¿Cómo fueron esos primeros días? 2. Cuénteme ¿cómo se sentía su hijo al entrar a la primaria? 3. En la entrada a la primaria su hijo ¿tuvo dificultades? ¿Cuáles fueron y cómo se resolvieron?

Como uno puede imaginar que, tanto los niños y niñas como las padres de familia presentarían una gama de respuestas muy amplia de percepciones y emociones respeto al periodo de adaptación a la escuela primaria. Resultó, por ejemplo, interesante escuchar que los niños hablan de alegría, emoción, bienestar, miedo, soledad, tristeza, nerviosismos, y extrañeza cuando se refieren a sus primeros días en la escuela primaria. Incluso estas sensaciones, según los niños se llegan a presentar de manera simultánea, es decir, existen experiencias ambivalentes, por ejemplo algunos niños comentaron sentirse tristes porque estaban solos sin conocer a nadie, pero al mismo tiempo se sentían alegres porque iba a aprender nuevas cosas y conocer nuevos amigos. Por supuesto, también encontramos una diversidad y traslapo de percepciones por parte de los padres de familia.

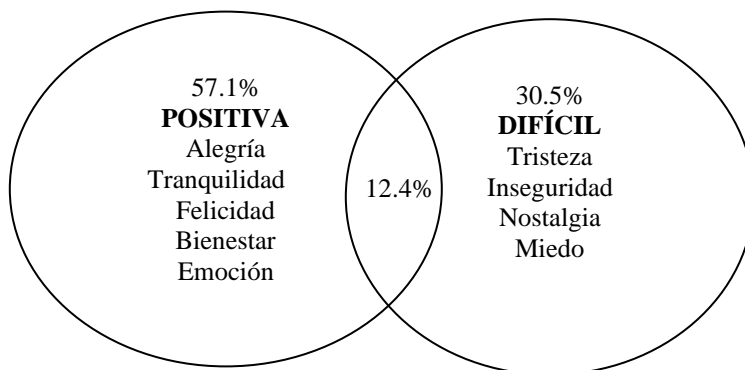
De esta diversidad de ideas, tanto de los niños como de sus padres, fue posible agrupar sus percepciones en tres categorías: las positivas, las difíciles y las ambivalentes. La distribución en estas tres categorías se puede ver en las Figuras 2 (para los niños) y 3 (para los padres).

Figura 2. Percepción de los niños respecto a su transición a la primaria*



*3 por ciento de los niños no contestaron a las preguntas

Figura 3. Percepción de los padres de familia respecto a la transición de sus hijos a la primaria*



*2 por ciento de los padres no contestaron

Para detallar el análisis y entender el sustento de la categorización de estas percepciones, enseguida describimos cada una e ilustraremos con algunos ejemplos.

Transición positiva.

A. Percepciones de los niños y niñas

En la Figura 2, vemos que poco más de la mitad (52%) de los niños percibió su transición a la primaria de manera favorable, es decir, para este grupo de niños el proceso de adaptación en esta nueva etapa de la vida académica fue fácil de asimilar. Esta experiencia positiva engloba aquellos sucesos y sentimientos que facilitaron la transición y en muchos de los casos encontramos respuestas categóricas por parte de los niños que expresaban estas vivencias. Por ejemplo:

“Me fue muy bien, fueron fáciles (los primeros días en la primaria) porque la maestra nos tenía mucha atención, nos ayudaba en todo, si teníamos alguna duda le preguntábamos... yo me sentía feliz de que ya había salido del preescolar y entre aquí, feliz de conocer nuevos amigos”

“La maestra me trato bien e hicimos dibujos, pintamos y salimos a jugar. Me sentía bien porque seguía con mis amigas y me gustaba mucho jugar y a los pocos días la maestra nos empezó a enseñar las vocales y el abecedario y nos enseñó a formar palabras y nos dejaba jugar mucho”

En esta categoría también se incluyeron respuestas que mencionaban otros sentimientos (contento, nerviosos, bienestar), y que en su totalidad expresaban una transición fácil de experimentar. El siguiente fragmento de entrevista ilustran esta idea.

“¿Cómo fueron tus primeros días? Fáciles porque estaba mi hermano y él me enseñaba las cosas, como dónde podía comprar, dónde tirar la basura, él me

cuidaba y me enseñaba... ¿cómo te sentías? nerviosa porque era diferente al kinder...”

“Estaba feliz porque iba hacer nuevas amigas... Yo me sentía feliz porque iba aprender a leer, pero me sentía nerviosa porque la escuela era muy grande, pero no mucho”

Este tipo de respuestas, a pesar de hacer mención a sensaciones como el nerviosismo, en su conjunto no muestran una situación adversa donde el niño exprese dificultades que impidan su bienestar, como sí ocurrió en otros casos, agrupados en otro tipo de transición.

B. Percepciones de los padres

Al mirar la Figura 3 correspondiente a la distribución de las percepciones de los padres, encontramos que el 57.1% de ellos, consideró favorable la transición de sus hijos al incorporarse a la escuela primaria.

De la misma manera que con las respuestas de los niños, se agruparon aquellas ideas que daban cuenta de los aspectos positivos que distinguieron los papás durante la transición, en estos casos las sensaciones de bienestar, tranquilidad, emoción y felicidad fueron muy mencionadas. A continuación, presentamos un par de ejemplos de las conversaciones con los adultos al preguntarles respecto a la experiencia de los niños al entrar a la primaria y de las sensaciones que rodearon este evento.

“No le causó miedo porque ya tenía un hermano en la primaria. ¿cómo se sentía? Muy contento, mucha ilusión, no pensaba que le iba ir mal, es un niño muy independiente”

Otro de los padres, que también percibió positivamente la transición de su hijo nos explicó lo que recordaba:

“Para él fue una experiencia muy buena, se sentía muy contento porque ya estaba creciendo y le gustaba mucho ir a la escuela porque tenía nuevos amigos. Los primeros días yo lo acompañaba y él, solo se quedaba, no lloró ni nada...Él estaba feliz, no tuvo ningún problema para incorporarse, él siempre ha sido un niño muy adaptativo, le gusta jugar con todos los niños y cuando entró se sintió muy bien”

Todos los ejemplos de las explicaciones que nos dieron los padres nos permitió ver a detalle no solamente si su percepción fue de una fácil o difícil transición sino también las razones que cada uno encontró para explicar la experiencia. Para entender mejor la lógica de pensamiento tanto de los niños como de sus padres, ahora detallaremos el contenido de las percepciones de ambos.

Motivos de los niños y niñas

Muchos de los niños aseguraron sentirse cómodos durante sus primeros días en la primaria, como vimos arriba sensaciones y emociones positivas rodearon estos momentos y al profundizar en las entrevistas se hallamos los motivos asociados con este tipo de transición. Para este análisis también se consideraron las respuestas a la pregunta “¿Qué es lo que más te gusto de esos primeros días?”. Dichas razones se pueden agrupar fácilmente en tres ámbitos: social, cognitivo y lúdico.

En el ámbito social nos referimos a lo que los niños dijeron respecto a la posibilidad de entablar nuevas amistades, relacionarse con otros maestros o continuar con los compañeros del preescolar. Por ejemplo:

“Me gustaba venir a la primaria porque estaba con mis compañeros”; “...feliz porque iba hacer nuevos amigos...”; “...muy bien, me daba emoción, conocí a mis amigos y a mi maestra”

En el ámbito cognitivo agrupamos aquellas ideas que expresaban el interés de los niños por aprender a leer y escribir, en general adquirir nuevos aprendizajes. Por ejemplo:

“Sentí bonito y estaba contenta porque ya iba a saber leer y escribir...”; “Estaba contento, con ganas de aprender cosas que no sabía, como leer, escribir...”

Otro elemento importante lo constituyó el aspecto lúdico que se facilitó durante los primeros días en la primaria, razón por la cual los niños se sentían gustosos. Por ejemplo:

“Contenta porque ya iba a poder jugar... jugar en el recreo... la maestra nos sacaba a jugar”

Pero en las entrevistas también existen otros motivos que no se ubican tan fácilmente en los tres ámbitos principales. Entonces tenemos que para algunos niños se hizo evidente que el salir de preescolar los colocaba en una nueva posición y los niños expresaban su agrado con ideas como “ya era grande”, “ya había crecido, estaba en la primaria”, estas respuestas las reunimos en una categoría denominado progreso escolar considerándolo como una motivación asociada a la transición positiva. Finalmente, el ambiente físico de la primaria (su tamaño, la iluminación, tener espacio para recreo, la disposición de los salones) también constituyó un elemento que movió a los niños a sentirse a gusto en su escuela.

Motivos de los padres

En el caso de los adultos, también localizamos el ámbito social y cognitivo como esferas mencionadas al explicar los motivos de las situaciones de transición donde los niños se mostraban contentos, tranquilos y felices. Respecto al ámbito social los padres, al igual que los niños refieren aquellas experiencias relacionadas con la convivencia favorable con otros compañeros o con el mismo profesor. Desde la perspectiva de los padres,

encontramos ejemplos como el siguiente, donde se aprecia como se percibió a los niños al entrar a la primaria:

“Ella feliz de la vida... decía que le tocaron los mismos compañeros del kinder y en algunos nuevos y la maestra que la trataba muy bien”

En lo que toca al ámbito cognitivo se agruparon respuestas que reflejan, desde la mirada de los padres, que los niños se entusiasmaron pues sabían que al entrar a la primaria aprenderían más cosas, como hacer sumas, leer y escribir o que los niños ya tenían herramientas previas para asimilar los nuevos contenidos de la primaria y por lo tanto la transición fue fácil de asimilar. Ejemplos:

“El primer día ya quería entrar, él tenía muchas ganas de aprender a leer y escribir, no tuve quejas...”

“Contenta... pues cuando ella entró, ella conocía las letras, yo ya no le ayude mucho porque ella ya conocía un poco... no tuvo ningún problema...”

Otro aspecto también mencionado por los padres fue la idea del progreso escolar que podían alcanzar los niños, en palabras de los padres tenemos el siguiente ejemplo:

“Feliz porque ella siempre decía que quería estar en la primaria y cuando entró yo la veía muy feliz...”

Con menos énfasis los padres mencionaron la idea del juego y la disposición del ambiente escolar.

En el cuadro 13 mostramos las frecuencias y porcentajes para niños y niñas y para padres de familia.

**Cuadro 13. Ámbitos asociados con una transición positiva a la primaria:
Niños y niñas y padres de familia**

Motivo/ámbitos	Niños y niñas		Padres de familia	
	Número*	%	Número*	%
Social	50	41	22	38.5
Cognitivo	29	24	18	31.5
Lúdico	20	16	15	26
Progreso escolar	13	11	1	2
Físico/espacio	10	8	1	2
Total	122	100	57	100

*Hubo múltiples respuestas

Con la información del cuadro 13 podemos ver que los motivos para pensar que la transición no fueron radicalmente diferentes aunque de manera general, que en el caso de los niños los factores de convivencia social (41%) y lúdica (16%) son más asociados a situaciones de transición positiva, mientras que los padres tienden a poner ligeramente más

énfasis en las cuestiones de índole cognitivo (38.5%) y prácticamente dejando de lado el ámbito lúdico y los aspectos de un espacio agradable (2% respectivamente) al pensar en la transición de sus hijos.

Transición difícil

A. Percepción de los niños y niñas

Del otro lado de la balanza, tenemos a los niños que hicieron explícito su dificultad al ingresar a la primaria, sentimientos de soledad, tristeza, miedo, nostalgia embargaron esta experiencia lo cual obstaculizó la adaptación natural de los niños en 29% de los casos, esta experiencia fue considerada como una transición difícil (ver figura 2).

En este tipo de experiencias el nerviosismo o el sentimiento de extrañeza se contextualizaban de manera desfavorable.

Ejemplos de estas percepciones:

“Bueno, en ese tiempo me salía del salón porque la maestra Sol de primerono me dejaba comer en el recreo, yo me escondía porque no me gustaba entrar a su clase... me sentía mal, en mi casa le decía a mi papá que ya no quería ir a la escuela y lloraba porque no me gustaba que me regañara la maestra”

“...me sentía como que extraño porque había niños más grandes que yo, extrañe mucho mi escuela porque como no tenía casi amigos, casi no quería ir”

En estos casos, el paso del preescolar a la primaria estuvo relacionado con situaciones que incomodaban a los niños propiciando en ellos cierto malestar reflejado en resistencia para seguir asistiendo a la escuela, llanto o la expresión de no sentirse a gusto en la primaria.

B. Percepción de los padres

Retomando la figura 3, en el caso de los padres encontramos que un 30.5% de ellos consideraron que la experiencia de transición de sus hijos no fue sencilla y lograron percatarse de ciertas situaciones y sensaciones desfavorables en los niños, durante sus primeros días en la escuela.

Ejemplos:

“Al principio no quería ir a la escuela, lloraba mucho y pues yo creo que ni en el kinder quería ir, decía que nos extrañaba, pero la llevábamos... se sentía triste... porque como ella era la única que estaba sola de sus hermanitos, decía que se sentía triste...”

“Terribles, extrañaba a sus amigos. Un cambio muy drástico, lloraba, no quería, como dos semanas anduvo así...”

Los padres vieron a sus hijos temerosos, tristes, nerviosos, aislados o tímidos y dentro de este tipo de transición los adultos también hicieron referencia a situaciones de cambio que los niños resentían, por ejemplo, que los alumnos de la primaria eran más grandes o que el trato de los maestros era diferente en comparación a su experiencia en preescolar. Para entrar en el detalle de las percepciones a continuación los argumentos de los niños y sus padres.

Motivos de los niños y niñas

Igual que en el caso de una transición positiva encontramos motivos cognitivos y sociales relacionados a una transición difícil, en este caso los elementos fueron argumentados de manera desfavorable.

En el ámbito cognitivo se ubicó la dificultad relacionada a la exigencia académica donde los niños se enfrentaban aprendizajes como la lectoescritura desde los primeros días de la primaria. Un ejemplo:

“No me sabía las cinco vocales, pronunciaba mal...me daba miedo, pensaba que era difícil lo que me enseñaban, no quería venir...”; “...todo el día tuve nervios... tenía nervios de que no podía leer ni escribir”

Mientras que en lo social los niños se enfrentaban a problemas como la dificultad para establecer relaciones con los nuevos compañeros o con los maestros. Parece no haber lazos sociales con ningún miembro de la escuela, todo era nuevo. Los niños visualizan cambios entre el jardín de niños y la primaria. Ejemplos:

“Me sentía mal porque no conocía a nadie y me quedaba llorando y mi mamá se salía y mejor me esperaba allá afuera... ¿cómo te sentías? Tristeza porque no conocía a nadie”

“Me sentía solo... ya no veía a mis amigos, llegó un amigo conmigo pero, después lo cambiaron. Me sentía nervioso, como que nadie me quería hablar.”

De manera muy reducida los niños hacen mención respecto a sentirse desorientados al no conocer las instalaciones de la primaria a la que se han incorporado.

Motivos de los padres

De manera muy semejante a los niños, los padres de familia expresaron las razones por las que la transición para sus hijos fue difícil durante sus primeros días en la primaria.

En algunos casos la percepción negativa de la transición es argumentada por los padres a partir de dificultades en el ámbito cognitivo, es decir, ellos apreciaron en sus hijos

ciertos problemas en asimilar los contenidos curriculares demandados desde los primeros momentos del ingreso al primer año de la escuela primaria. Ejemplos:

“Sentía miedo... tuvo dificultades con la lectoescritura, porque su maestra le enseñaba a leer formando palabras y le daba miedo porque no podía identificarlas”

“Estaba nerviosa, se le dificultaba escribir, sentía miedo... pasar del juego a otro nivel se le hace más difícil”

El ámbito social también fue considerado por los padres al detectar que la dificultad que los niños tuvieron para formar parte de un grupo. Ejemplos:

“El primer día se sentía sentimental, era un mundo nuevo... extraña porque no la apapachaban como en el preescolar”; “Tenía miedo, no fue fácil conseguir amigos... no se acercaba mucho a los niños... no tenía amigos”

Otro aspecto ubicado en el ámbito afectivo hace referencia al apego de los niños hacia sus madres y que los padres expresaron como un elemento que dificultó la transición de sus hijos al tener que separarse para asistir a la escuela. Ejemplo:

“Muy difíciles, lloraba, le daba mucho miedo, quería estar conmigo siempre, tenía mucha inseguridad... no quería ir a la escuela”

La frecuencia de los motivos se puede ver en el cuadro 14.

**Cuadro 14. Ámbitos asociados con una transición difícil a la primaria:
Niños y niñas y padres de familia**

Motivo/ámbitos	Niños y niñas		Padres de familia	
	Número*	%	Número*	%
Social	23	74	22	63
Cognitivo	6	19	5	14
Afectivo	0	0	3	9
Desconocimiento del espacio	2	7	5	14
Total	31	100	35	100

Retomando los datos y contenido de las ideas expresadas tanto por los padres como por sus hijos, tenemos que ambos coinciden al considerar que hay dificultades sociales (crear nuevas relaciones) y cognitivas (confrontar los contenidos curriculares) al transitar a la primaria. Los porcentajes indican que el acento está puesto en las cuestiones sociales, los niños hacen mención en un 74% y los padres en un 63%. De forma integral se percibe la transición como una pérdida y no como una ganancia pues la llegada a un nuevo nivel demanda de los niños relacionarse con personas distintas y dejar atrás los grupos de pertenencia que se tenían.

Transición ambivalente

A. Percepciones de los niños y niñas

Finalmente, encontramos vivencias de los niños que no necesariamente se podían colocar en una buena o mala transición, eso significa que durante ese periodo los niños experimentaron sentimientos contrapuestos, este tipo de experiencias se agruparon en la categoría llamada transición ambivalente (19%, ver figura 2).

En esta transición distintas emociones se encontraban entremezcladas, de tal manera que hacían difícil poder definir qué tan bien o mal pasaron los niños esos momentos ya que su contenido hacía referencia a elementos favorables y negativos a la vez. Abajo un fragmento de entrevista que ilustran las percepciones que conformaron este pequeño grupo.

“Fueron difíciles porque no conocía a nadie y cuando llegue aquí me gustaba mucho una película y se burlaban de mi por eso y por cómo hablo... Sentía agrado por la escuela, porque estaba amplia, porque las maestras eran buena onda con los niños”

Adelante detallaremos los motivos de esta ambivalencia en la transición escolar, antes expondremos las percepciones de los padres.

B. Percepciones de los padres

El 12.4% de los padres no definieron como positiva o difícil la transición de los niños (ver figura 3). El ingreso a la primaria estuvo envuelto de sensaciones y sucesos contrapuestos. Ejemplo:

“Emoción...entró con miedo, pero con gana...”; “Se sentía raro porque no sabía leer cuando entró a la primaria, pero se sentía contento y emocionado, para ellos es como si ya fueran grandes”

Como en el caso de los niños el porcentaje de estas percepciones fue menor y al profundizar en las entrevistas se encontró más claramente la dualidad en las ideas, aunque en algunos casos ni los niños (3 casos) ni los papás (3 casos) lograron dar explicaciones más allá de las sensaciones que rodearon esa etapa.

Motivos de los niños y niñas

Durante las conversaciones con los niños distinguimos experiencias positivas para estar en la primaria y al mismo tiempo vivencias negativas que dificultaban esta etapa las cuales podrían ubicarse en el ámbito cognitivo, social, afectivo o de progreso escolar.

Entonces tenemos que el hecho de aprender nuevas cosas -ámbito cognitivo- podía verse como una dificultad, mientras que el conocer nuevas personas o maestros -ámbito social- motivaba a los niños a ingresar a la primaria. Para otros niños estos mismos hechos se veían a la inversa, es decir, aprender nuevas cosas -ámbito cognitivo- era el elemento

motivador, mientras que el no conocer a los compañeros o establecer contacto con las maestras -ámbito social- podría causar miedo durante los primeros días en la primaria. Ejemplo:

“Entre y la maestra nos... regañaba, primero era muy miedosa y no le contestaba las preguntas...pero me sentía muy feliz porque ya iba aprender muchas cosas, escribir, leer”

Otro ámbito que encontramos fue el afectivo donde nuevamente el hecho de que los niños se desprendieran, al menos durante las horas de escuela, del contacto con sus mamás resultó problemático. Enseguida un ejemplo que ilustra esa idea junto con la motivación de aprender nuevas cosas. Ejemplo:

“Muy feliz porque ya iba a poder ir a la escuela y aprender cosas que en el preescolar no se aprendían... me sentía triste porque ya no iba a poder estar con mi mamá, porque yo cuando era chiquita iba con ella a todas partes y ya no iba a poder”

Del otro lado, el progreso escolar apareció nuevamente de manera favorable. A continuación un fragmento de la conversación con un niño que nos expresa cómo se sintió durante los primeros días en la primaria. Ejemplo:

“Difícil, no encontraba amigos y había muchas maestras... contenta porque me sentía más grande”

Motivos de los padres

Al interior de las explicaciones de los padres también hallamos una combinación de recuerdos que daban cuenta de las vivencias que causaron la dualidad en los procesos de transición. Estas ideas se agruparon en los mismos ámbitos que aludieron los niños: cognitivo, social, afectivo y progreso escolar.

A continuación algunos ejemplos de lo que dijeron los padres respecto a la transición de sus hijos y donde se puede apreciar la ambivalencia:

“No se le dificultó ingresar, era fácil porque iba con sus propios compañeros del preescolar y con sus primas...aunque no se sentía muy bien... los niños le pegaban mucho, así que era un ambiente malo”

“Estaba un poco nervioso, no sabía leer y le costó trabajo... pero estaba contento, emocionado...”

“Los primeros días estaba muy ligado a mí, lo iba a ver en el recreo, sólo quería que lo cargara, se hizo un poco difícil...contento porque estaba creciendo, son logros para ellos, pero sentía temor porque estaba muy apegado a mí”

En el cuadro 15 apreciamos la distribución de los motivos relacionados de manera ambivalente.

**Cuadro 15. Ámbitos asociados con una transición ambivalente a la primaria:
Niños y padres de familia**

Ámbitos <i>negativos</i>	Children		Parents		Children		Parents		
	#	%	#	%	Ámbitos <i>positivos</i>	#	%	#	%
Social	13	76	5	50	Social	10	59	4	67
Cognitivo	1	6	4	40	Cognitivo	4	23	0	0
Afectivo	3	18	1	10	Progreso escolar	3	18	2	33
Total	17	100	10	100	Total	17	100	6	100

Las percepciones ambivalentes de la transición escolar, aunque se presentaron en menor medida (19% de los niños y 12.4% por parte de los padres) explican que tanto para los niños como para sus padres la llegada a un ambiente escolar distinto al que se dejó atrás, donde los roles del alumno parecen cambiar y la relación con los maestros se reconstruye, puede llevar consigo sensaciones contrapuestas resultado de la asimilación personal de los eventos que se enfrentan durante el primer año de primaria.

En síntesis, hallamos que de nueva cuenta los aspectos de interacción social son considerados como elementos sustantivos en la transición escolar que al ser fortalecidos o restringidos durante el ingreso a la primaria, pueden explicar el tipo de transición que se experimenta y se percibe tanto por los adultos como por los niños.

Hasta aquí hemos expuesto la gama de percepciones que tienen los niños y sus padres respecto a la transición escolar, así como el énfasis que cada uno pone a los elementos que las conforman, ahora queremos mostrar qué tanto coinciden las percepciones entre ellos.

Diferencias y similitudes en las percepciones de niños y padres de familia.

Al preguntar a dos personas –niños y adultos- respecto a un mismo evento encontramos que no siempre se ve de la misma manera lo sucedido, este es el caso de las percepciones que al ser tan subjetivas pueden explicarse desde perspectivas distintas. De manera más fina comparamos las percepciones, uno a uno, de los niños y cada uno de los padres de familia, con la intención de conocer qué discrepancia existía al respecto. Como resultado tenemos el cuadro 16 que muestra las coincidencias.

Cuadro 16. Correspondencia entre las percepciones de los niños y padres*

<i>Percepciones de transición a la primaria</i>		Padres y madres de familia		
		Positivo	Ambivalente	Difícil
Niños y niñas	Positiva	37	7	10
	Ambivalente	8	4	7
	Difícil	13	3	12

*No contestaron 3 niños y 4 padres. Se tiene la respuesta de 107 padres y 106 niños.

Como se aprecia con las percepciones de padres e hijos existe una correspondencia directa en solamente 52% de los casos. Se puede ver también que el número de casos en que las percepciones de los padres son más negativas que las de sus hijos (24) es el mismo número de percepciones de los hijos que son más negativos que las de sus padres (24).

Además, a pesar de que panorámicamente las categorías que definieron las percepciones son similares entre los niños y su padres, encontramos que en los contenidos son distintas, ya que como vimos en los cuadros 13 y 14 (motivos transición positiva y difícil), por parte de los padres se hace ligeramente mayor referencia a los aspectos académicos, donde las dificultades o situaciones favorables se centran en los aprendizajes de los contenidos del primer año. Mientras que por parte de los niños se pone más énfasis en los aspectos sociales, lo que significa que la convivencia con los maestros y sus contemporáneos pueden ser elementos fáciles o difíciles de enfrentar durante sus primeras semanas en la primaria.

Aspectos que pueden fortalecer la estancia en la escuela primaria: ideas de los niños

Después de cursas el preescolar, asistir a la primaria permite dar continuidad y crecimiento a la vida académica de los niños, quienes sin duda y de manera retrospectiva, identificaron algunos elementos que fortalecieron una mejor estancia en la escuela. Esto significa que una vez que los niños están en primer año encuentran aspectos que les agradan de la dinámica de esta nueva etapa y los reconocen como importantes. Las ideas de los niños surgieron a partir de la pregunta ¿qué fue lo que más te gustó de los primeros días en la primaria? que no sólo dio cuenta de los primeros días, sino que ahí se expusieron las razones por las que los niños lograron adaptarse, en la mayoría de los casos, a la cotidianidad de la escuela.

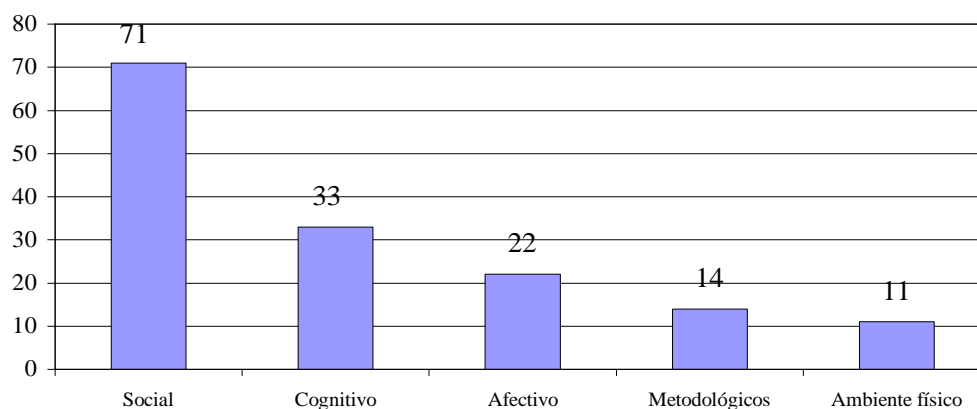
Del abanico de respuestas obtenidas en las entrevistas desglosamos las categorías de análisis presentadas en el cuadro 17. Estos aspectos también pueden leerse como elementos que al ser reforzados pueden favorecer la transición escolar de los niños de primer ingreso a la escuela primaria, con esta lectura se plantea la siguiente gráfica que muestra la frecuencia con la que los niños mencionaron cada uno de los aspectos.

Cuadro 17. Aspectos que agradan a los niños de la primaria

Categoría	Subcategoría	Descripción
<i>Aspecto Social</i>	<i>Establecer nuevos círculos de amistades</i>	Afianzar relaciones con nuevas personas
	<i>Convivencia lúdica con los pares</i>	Continuar realizando actividades de juego con otros niños en distintos momentos de la jornada escolar, pero sobre todo en el recreo.
<i>Aspecto Afectivo</i>	<i>Entablar relaciones afectivas con los maestros</i>	Que el acercamiento entre niños y maestros sea amable y cariñoso, así como el que los profesores se ocupen de realizar actividades que haga sentir a los niños parte del grupo

Categoría	Subcategoría	Descripción
<i>Aspecto Cognitivo</i>	<i>Aprender</i>	Para los niños es importante que en la primaria se les permita dar continuidad a los aprendizajes, sobre todo aquellos relacionados a la lectoescritura y las habilidades matemáticas
<i>Aspectos metodológicos</i>	<i>Plantear actividades que fortalezcan las habilidades motrices de los niños</i>	Realizar actividades manuales (colorear, recortar, pegar) y de educación física son elementos que los niños siguen disfrutando
<i>Ambiente físico de la escuela</i>	<i>Disposición y estado físico de las instalaciones de la escuela</i>	El estado físico de la escuela como el tamaño de los espacios, la iluminación, acomodo, también son aspectos que los niños consideran como parte de su bienestar en la escuela

Figura 4. Aspectos que pueden favorecer la transición escolar



Como se ve arriba con la gráfica, resulta destacable que las interacciones sociales a través del juego o la convivencia del día a día son elementos altamente mencionados por los niños, sugiriendo así que el sentirse como miembro del grupo y acompañado por los pares puede ayudar a que los niños transiten a la primaria de manera gradual, aminorando las dificultades a enfrentar.

Además, resulta considerable que para algunos niños la expectativa y adquisición formal de la lectoescritura (proceso iniciado desde preescolar), así como del conocimiento de las operaciones elementales de cálculo son elementos que impulsan el desarrollo académico de los alumnos de primaria.

En menor medida, algunos niños mencionan (9%) seguir disfrutando de actividades que antes realizaban en el preescolar, podemos inferir que continuar con actividades conocidas para los niños como son el colorear, recortar, pegar, correr, saltar o realizar juegos físicos dirigidos puede disminuir la brusquedad de llegar a la primaria.

Finalmente, el espacio físico también puede ser considerado como un elemento que invita a los niños a sentirse a gusto en su nueva escuela, algunos de los ejemplos que ilustran esta idea por parte de los niños entrevistados son los mencionados enseguida:

En su conjunto todos estos aspectos son elementos clave para fortalecer la adaptación de los alumnos de recién ingreso, al encaminar programas y actividades dirigidas a favorecer la transición escolar, ya que como se verá a continuación estos mismos aspectos también pueden constituir tropiezos durante el primer año de la educación primaria de los alumnos.

Dificultades a lo largo del primer año

Aunque un gran número de niños y niñas indicaron que su transición durante los primeros días fue relativamente fácil, muchos de ellos también dijeron tener dificultades durante el primer año. Por otro lado, hubo casos en que las dificultades encontradas al inicio no persistieron a lo largo del ciclo escolar ya que fueron superadas. El cuadro 18 que presentamos abajo muestra a detalle las categorías que resultaron del análisis de las entrevistas con los niños y padres del estudio en respuesta a preguntas que a pesar de centrarse en los primeros días en la primaria, también dieron cuenta de las dificultades a lo largo del ciclo escolar

Preguntas

Para los niños: ¿Qué fue lo más difícil durante esos primeros días?

Para los padres: En la entrada a la primaria su hijo ¿tuvo dificultades?, ¿cuáles fueron

Cuadro 18. Dificultades de la transición escolar: experiencia de los niños y percepción de los padres de familia

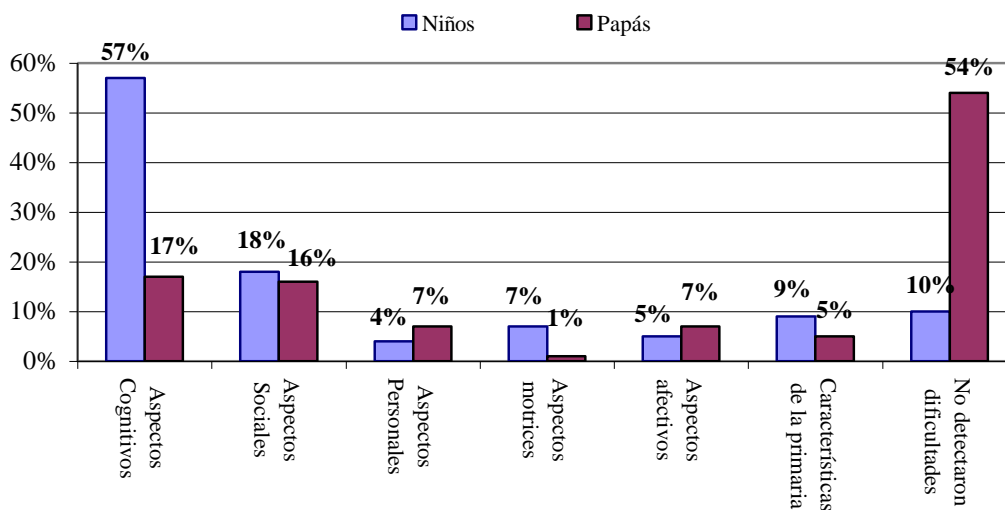
Categoría	Subcategoría	Descripción niños	Descripción padres
Aspecto Cognitivo	<i>Asimilar los contenidos de español y matemáticas</i>	Dificultad para asimilar conocimientos de la lectoescritura y operaciones matemáticas	Dificultad en la adquisición únicamente de la lectoescritura
	<i>Realizar tareas y exámenes</i>	La complejidad para entender y resolver actividades escolares (tareas y exámenes), así como su formalidad y constancia también fue para algunos una dificultad	_____
	<i>Aprender</i>	_____	Dificultad para comprender y retener conceptos
Aspecto Social	<i>Vincularse con los nuevos compañeros</i>	Dificultad para establecer vínculos con los compañeros	Problemas para acercarse a otros niños y establecer

Categoría	Subcategoría	Descripción niños	Descripción padres
			amistades
	<i>Forma de relacionarse con la maestra o con los compañeros</i>	Enfrentar relaciones negativas con maestros o compañeros donde los insultos y castigos estaban presentes	Ciertos rasgos de la maestra impedían establecer una relación más próxima: regañar, gritar, ser estricto o que la convivencia con los compañeros del niño se tornara agresiva: burlas, peleas, golpes
Aspecto personal	<i>Características del niño</i>	—	Que los niños fueran distraídos, inquietos, inseguros o con dificultades de salud
Aspecto Motriz	<i>Actividades motrices</i>	Realizar actividades de dibujo, trazo de letras, corte o de educación física fueron tareas que se les dificultaron algunos niños	—
Aspecto afectivo	<i>Nostalgia por el preescolar</i>	Los niños expresaron extrañar el ambiente preescolar	—
Características de la escuela primaria	<i>Espacios y horarios</i>	El horario de entrada a la escuela, cargar libros, la y la ubicación de los espacios dentro de la escuela son algunos aspectos difíciles de enfrentar	Adaptarse al horario escolar resultó difícil, sobre todo acoplarse a la hora de entrada a la primaria

Como se ve en la tabla hay cuestiones que abarcan aspectos cognitivos, como el aprendizaje de los contenidos curriculares hasta elementos operativos como los horarios de trabajo en la escuela.

En la figura, donde se plasmas los datos del cuadro 18, se aprecia qué elementos son más mencionados por los niños y sus padres.

Figura 5. Dificultades en la transición del primer año de primaria



Así vemos que en el caso de los niños únicamente 11 de los 109 (10%) respondieron no tener ninguna dificultad, el resto nos ofreció una gama de respuestas. En cuanto a los padres de familia entrevistados el 54% de ellos también expresó no haber notado problemas en la transición de sus hijos. Sin embargo, los padres que sí identificaron aspectos problemáticos coinciden en la mayoría de los elementos que importan a sus hijos.

Con esta gráfica también vemos que un poco más de la mitad de los niños (57%) expresaron abiertamente que adquirir nuevos aprendizajes resultaba una tarea difícil por superar. Ya no era como en el preescolar donde predominaban las actividades de juego (el cual no necesariamente es excluyente del aprendizaje), ahora había varias asignaturas, exámenes y tareas en casa que versaban sobre la enseñanza formal de la lectoescritura, de las operaciones matemáticas elementales, entre otros contenidos.

En palabras de los niños veamos algunos ejemplos:

“¿Qué fue lo más difícil? Empezar a leer porque a las pocas semanas la maestra ya nos empezó a enseñar a leer, a escribir palabras y ya después no salimos a jugar”

“¿Qué fue lo más difícil? Los exámenes porque la maestra nos iba enseñando poco a poco, nos explicaban y nos explicaban, pero no entendíamos...”

Además, si prestamos atención en los contenidos de las ideas podemos ver que dentro del aspecto cognitivo tanto los niños como los padres pone mayor énfasis en lo referente a la enseñanza de la lectoescritura. Al respecto podemos decir que el énfasis también lo pone la escuela ya que durante el primer grado de primaria este contenido se convierte en el objetivo más relevante a cumplir por parte de los docentes e incluso el no lograrlo sigue siendo un motivo para reprobar a los niños durante su primer año, sobre los casos de repetición escolar de esta muestra de niños hablaremos en el siguiente capítulo.

Para ilustrar este punto presentamos algunos ejemplos encontrados en las conversaciones con los niños y los padres.

Niño:

“¿Qué fue lo más difícil? Escribir porque iba yo poniendo juntas las letras; las cuentas porque no sabía bien, contestar bien. Copiar las lecciones fue difícil porque yo juntaba las letras, me equivocaba y me salía mal mi trabajo, no me calificaban porque estaba mal... me ponía triste”

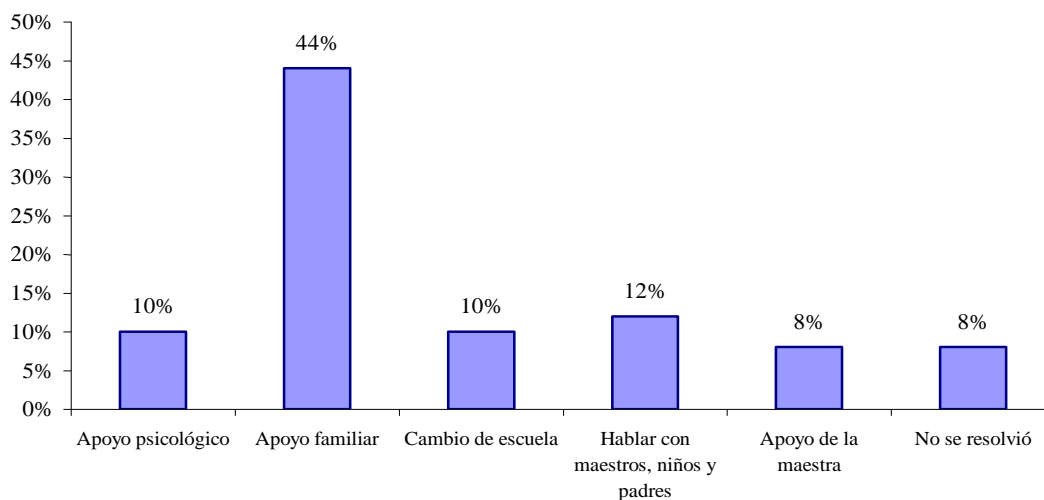
Padre:

“¿Qué dificultades tuvo su hijo? Lo que le enseñaban era más difícil, las letras ya eran más complejas, ya no por silabas, yo trataba de ayudarlo...”

En lo que respecta a los otros aspectos –social, afectivo, motriz, personal y características de la primaria- los porcentajes fueron menos significativos y muy parecidos entre los niños y sus papás.

En la mayoría de los casos, estas dificultades se lograron superadas. A través de los padres exploramos lo que sucedió preguntándoles directamente ¿Cómo fue que se resolvieron las dificultades? Encontramos que las estrategias fueron diversas y se pudieron agrupar como se aprecia en la Figura 6.

Figura 6. Solución de dificultades: percepción de los padres de familia



Retomando el gráfico tenemos que un porcentaje importante (44%) de los casos resolvieron las dificultades al ser auxiliados por sus padres y hermanos quienes los aconsejaban, realizaban juntos algún ejercicio, supervisaban las tareas y se mostraban pendientes de ellos. En resumen, el apoyo de la familia estaba orientado a que los niños pudieran enfrentar mejor las dificultades en el aspecto cognitivo.

En otros casos resultó valioso recurrir al diálogo (12%) como estrategia para resolver dificultades de índole social. Los niños y adultos (padres y maestros) externaban su malestar respecto a la manera en que se relacionaban unos con otros y así buscar mejores formas para vincularse.

En la gráfica también vemos que en otras circunstancias se buscó apoyo psicológico (10%) para que los niños mejoraran en aspectos personales, por ejemplo, problemas de lenguaje (pronunciación), de aprendizaje (retención, concentración, asimilación de contenidos) o de autoestima.

Desde la perspectiva de los padres de familia las dificultades se resolvieron solamente en 8% de los caso por el apoyo que los maestros ofrecieron a los niños. Más adelante exploramos esta idea a detalle considerando lo que los mismos niños opinan respecto al apoyo que les brindaron los maestros.

El 10% de los padres dijeron que las dificultades no se resolvieron durante el ciclo escolar y que por esta razón, se inscribió a los niños en otra escuela.

En otro 8% de los casos mencionados por los papás no se resolvieron las dificultades, hecho que llevó a reprobado el primer grado escolar o que desde la perspectiva de los padres continúan latentes ciertas dificultades (por ejemplo, los niños siguen siendo inquietos o con problemas de pronunciación).

En síntesis, los momentos de transición están fuertemente vinculados al ámbito social y los niños expresan vivencias entorno al esfuerzo que realizaron por integrarse a un nuevo grupo. Este cambio en la vida escolar de los niños significó para algunos el crecimiento personal, social y académico y para otros la pérdida de lo conocido. Sin embargo, en cualquier de los casos los niños se fueron acostumbrando a la dinámica escolar y aprendiendo a enfrentar situaciones nuevas o difíciles durante el primer año de primaria.

Por último, estas percepciones han sido construidas y asimiladas de manera particular por cada uno de los niños y padres y, como vimos en muchos de los ejemplos presentados estas percepciones han sido matizadas por aspectos relacionados con el contexto social, personal y escolar. Por tal razón, planteamos en el siguiente apartado la relación que tienen ciertas variables con las experiencias de transición escolar.

2. Elementos que ayudan o dificultan la entrada a la escuela

En esta sección analizamos la relación que tienen una gama de condiciones, que la literatura y nuestra propia experiencia indican, deben tener con la facilidad de transitar a la primaria. Específicamente examinaremos la correlación que guardan las percepciones de transición de los niños, planteadas en la primera parte de este capítulo, con aspectos como la edad, sexo, nivel de desarrollo, experiencia preescolar, acercamiento previo a la primaria, así como los contextos familiares y de la comunidad en la que se desenvuelven y el apoyo brindado por los hermanos durante esa etapa. En esta sección se presentará una serie de cuadros que permitirán ver la presencia de estas variables en los tres tipos de transición encontrados, para después comentar en casa caso los hallazgos.

A. Características de los niños y las niñas

Quisimos saber si la percepción de la transición es afectada particularmente por tres características de los niños: el sexo, la edad al momento de entrar a la primaria y el nivel de desarrollo psicomotor¹⁶. Con esto en mente plantamos el siguiente cuadro.

¹⁶ Recordemos, que mientras los niños cursaban el preescolar se les aplicó el Test de Desarrollo Psicomotor TEPSI (ver Capítulo 2).

Cuadro 19. Características de los niños y niñas: sexo, edad al momento de entrar a la primaria y nivel de desarrollo psicomotor

Percepción de transición	Número	Sexo		Puntaje total TEPSI						Edad al entrar 1°	
				2002			2003**				
		Niñas	Niños	>40	40-49	50+	>40	40-49	50+	> 6años 2 meses	6años 3 meses <
Positiva	55	31	24	6	5	44	1	3	42	37	18
Ambivalente	20	14	6	3	5	12	0	3	11	10	10
Difícil	31	17	14	5	5	21	1	0	22	21	10
Total	106	62	44	14	15	77	4	6	73	68	38

**Falta puntajes para 23 casos al fin del ciclo 2002-2003

Sexo. Mirando los datos sabemos que no existe una diferencia significativa entre niños y niñas, salvo en los casos donde la transición se tornó ambivalente donde el **70%** eran niñas.

Edad al ingresar a primaria. Este dato no muestra diferencias sustantivas respecto al tipo de transición escolar que se experimenta ya que la edad se distribuye de manera similar.

Nivel de desarrollo psico-motor. Retomando aspectos teóricos, tenemos que la preparación para ingresar a la escuela se puede vincular con el desarrollo psicomotor de los niños. Ahora que relacionamos este dato con la percepción de una transición difícil, vemos un porcentaje relativamente alto (**35%**) de niños con puntajes bajos en el TEPSI comparado con un porcentaje menor (27%) para los niños con puntajes arriba de 50.¹⁷

B. Ubicación en zonas urbanas o rurales

En el caso de los niños que percibieron como difícil o ambivalente su transición hallamos porcentajes muy similares entre ambientes urbanos y rurales.

Respecto a las vivencias de transición positiva encontramos que el **56%** de los niños que percibieron de manera positiva ese periodo, se ubican en las zonas rurales. En una comunidad rural las interacciones sociales son más próximas, la gente se conoce y los niños llegan a compartir los espacios de convivencia e incluso los maestros en muchos casos pertenecen a la comunidad, estos elementos pueden favorecer que los niños se integren de manera natural a nuevas etapas escolares, esto podría explicar que un poco más de la mitad de los niños que se encuentran en zonas rurales han percibido favorablemente su transición.

¹⁷ Hicimos el cálculo en 2002 cuando los niños y niñas recién ingresaron al preescolar. Las distribuciones cambian para 2003, al final del año preescolar; pocos niños quedaron en una categoría baja en TEPSI, supuestamente por haber mejorado durante el año. Pero, el hecho de que no contamos con los datos para 23 niños al del final de ciclo escolar 2003 y el hecho de que no encontramos a varios de los niños en nuestro estudio de seguimiento que mostraron puntajes bajos en 2002, nos lleva a tener mucho cuidado en interpretar los resultados.

C. El Contexto Familiar.

Cuadro 20. Características del ambiente familiar de los niños y niñas y su relación con las experiencias de transición escolar

Percepción de la transición escolar	#	Familia														
		Idioma en Casa		Padre ausente		Hermanos		Madre Trabajadora		Número Libros en casa			Leer al Niño		Educ. Cuidadora	
		Esp	Ind	Aus	Pres	Si	No	Tra	No	0	1-5	+5	Si	No	1° completa	Más de 1° comp.
Positiva	55	50	5	6	49	49	6	33	22	17	9	29	39	16	31	24
Ambivalente	19	18	1	3	16	17	2	10	9	5	4	10	24	6	8	11
Difícil	30	29	1	8	22	25	5	14	16	8	5	17	13	6	18	12
Total*	104	97	7	17	87	91	13	57	47	30	18	56	76	28	57	47

*No se tiene la información familia de dos niños por esto suman 104 casos (1 para transición ambivalente y otro para difícil)

Padres ausentes. Ocho de los niños que percibieron su transición de manera difícil (27%) no vivían con su padre, mientras que los niños que expresaron una transición positiva tuvieron un porcentaje menor de ausencia del padre (10%).

Presencia de hermanos. Del total de niños encontramos que 86% de ellos tienen hermanos, pero este dato parecer no tener relación con el tipo de transición que perciben los niños, más adelante hablaremos, si los hermanos facilitaron algún tipo de ayuda durante la transición.

Educación de la madre. La distribución de las frecuencias entre los tipos de transición y el nivel de estudios de la madre son muy parecidas al interior de cada grupo y en este nivel de análisis no muestran diferencias importantes.

Libros y prácticas de lectura en casa. El 28% de los niños no cuenta con libros en casa, de los niños que sí tienen este tipo de materiales vemos que la distribución es muy parecida. Sin embargo, en lo que respecta a la lectura en casa tenemos que los niños que percibieron positivamente su transición se les lee¹⁸ en un 70% de los casos, mientras que a los niños que percibieron difícil la transición esta práctica es menor (43%).

¹⁸ Se indagó si en los últimos tres días, antes de la entrevista, se había leído con los niños (ver anexo de entrevista a padres de familia, sección “prácticas en el hogar”)

D. Experiencia preescolar e ingreso a la escuela primaria

Cuadro 21. Características del preescolar de procedencia de los niños y niñas y tipo de escuela primaria

Percepción de transición escolar	Num.	Tipo de Subsistema Preescolar				Calidad del Preescolar ¹⁹				Tipo de sistema en primaria	
		General	Indígena	Comunitario	Privado	Menos de 2.50	2.50-2.99	3.00-3.50	Más de 3.50	General	Indígena
Positiva	55	33	10	11	1	9	19	19	7	45	10
Ambivalente	20	10	6	4	0	4	5	8	3	14	6
Difícil	31	13	9	6	3	5	13	9	1	30	1
Total	106	56	25	21	4	18	37	36	11	89	17

Calidad educativa del preescolar de procedencia. Los preescolares a los que asistieron los niños fueron evaluados durante el periodo en que ellos estaban inscritos, logrando tener una valoración del nivel de la calidad educativa de cada centro. Con este dato encontramos que los puntajes que van de básico (**53%**) hacia bueno (**63%**) en la escala se ubican en el grupo de niños que percibieron favorablemente su llegada al primer año de primaria. Un porcentaje mayor de los puntajes más altos se ubica en las percepciones positivas, mientras que un **27%** de los puntajes inadecuado (5 de 18) se ubica en el otro extremo, donde los niños percibieron de manera difícil su transición, así como los niños que provenían de centros que obtuvieron puntajes incipientes en la calidad educativa (**35%**).

Tipo de subsistema preescolar. En el **75%** de los casos en que los niños provenían de preescolares privados resultó difícil el tránsito a la escuela primaria. De los niños que asistieron a preescolares de educación general de la SEP, **58%** de ellos experimentaron un paso a la primaria de manera favorable.

Tipo de sistema de la escuela primaria. Para los niños que cursaron su preescolar en centros privados, comunitarios y algunos casos de indígena tuvieron que incorporarse a primarias de sistema de educación general. Entonces tenemos que en el **97%** de los niños que percibieron su transición de forma complicada ingresaron a escuelas primarias de servicio de educación general aunque el tipo de preescolar al que asistieron era distinto ya que provenían de preescolar privados (3 niños), indígenas (9 niños) y comunitarios (6 niños).

Cambios entre el sistema preescolar y de primaria. De manera cualitativa en las entrevistas con los niños hallamos elementos que representan diferencias entre la primaria y el sistema preescolar. Sin duda, las relaciones sociales establecidas cambian y no siempre se logra continuar con los compañeros con quienes se cursó el jardín de niños, además la relación con las maestras de ese nivel quedan atrás. En cuanto al tipo de actividades lúdicas y de destreza manual (recortar, colorear, pegar) también se notan cambios, pues en la primaria se va dejando de lado el juego como una estrategia en la exploración de nuevos

¹⁹ Los datos se obtuvieron al inicio del ciclo escolar 2002-2003. No se cuenta con los puntajes para el preescolar privado.

conocimientos y el tipo de actividades también dejan de ser el mismo. Estas ideas se sustentan al preguntar a los niños sobre lo que extrañan de la etapa preescolar, de ahí se deriva la información del siguiente cuadro:

Cuadro 22. Aspectos que cambiaron al llegar a la primaria

Percepciones de transición	#	Extrañas el preescolar		Añoranza del preescolar*			
		Sí	No	En lo social		En el sistema	
				Amigos	Maestra	Actividades lúdicas	Actividades manuales
Positiva	55	49	6	15	24	22	9
Ambivalente	20	20	0	4	9	6	7
Difícil	31	30	1	12	17	13	3
Totales	106			31	50	41	19

*Se presentaron múltiples respuestas

De manera panorámica, vemos que de los 7 niños que dijeron no haber extrañado nada del preescolar, 6 de ellos transitaban de manera favorable. Independientemente de las percepciones de los niños acerca de su transición, se mencionan varios aspectos que se añoran, pero no hay diferencias importantes en el énfasis si tomamos en cuenta la percepción de los niños.

E. Apoyo de hermanos durante la transición

Cuadro 23. Tipo de apoyo brindado por parte de los hermanos

Percepción de transición escolar	Num.	Hermanos		Brindó apoyo		Tipo de Apoyo*	
		Si	No	Si	No	Social	Académico
Positiva	55	49	6	35	14	16	12
Ambivalente	20	17	2	10	7	3	2
Difícil	31	25	5	15	10	10	1
Total	106	91	13	60	31	29	15

*Algunos niños no especificaron el tipo de apoyo que brindaron sus hermanos

Una vez que los niños entraron a primero de primaria, como vimos arriba, algunos de ellos contaban con hermanos. De este subgrupo vemos que sólo un **66%** de ellos apoyó a los niños para que la transición fuese menos brusca. La ayuda fue variada, pero se engloba fácilmente en dos ámbitos, el social y el académico. En la tabla vemos que para el caso de aquellos niños que percibieron su transición positiva y ambivalentemente el apoyo es muy parecido en ambos ámbitos. Para aquellos niños que transitaban de manera difícil el apoyo ofrecido por los hermanos está más cargado (10 de 15 casos) a favorecer el ámbito social: acompañar en los momentos de recreo, facilitar el conocer a otros niños y reglas de la escuela, etc.

F. Familiaridad con la primaria

Cuadro 24. Experiencias previas de los niños y niñas en la primaria

Percepción de transición escolar	Num.	Contacto con la primaria		Experiencias formales			Experiencias informales	
		Sí	No	JN llevo a los niños a la primaria	La primaria invitó niños preescolar	Padres llevaron al niño a la primaria	Ir por los hermanos	Asistir a eventos de familiares (juntas, festivales)
Positiva	55	26	29	2	1	2	10	11
Ambivalente	20	8	12	1	1	1	2	3
Difícil	31	18	13	1	0	4	6	7
Total	106	52	54	4	2	7	18	21

Experiencias previas a la primaria. Los contactos previos al ingreso formal a la primaria pueden proveer a los niños de elementos que permitan cierta familiaridad con lo que sucede en la escuela. La mayoría de las experiencias previas (**75%**) se derivan del contacto directo con familiares que se encuentran en ese nivel sin tener una intención formal de facilitar la transición y parece que estos eventos no tienen ninguna relación con el tipo de transición de los niños. También encontramos que existen muy pocas experiencias planeadas por la propia escuela –preescolar o primaria- para que los niños preescolares se vayan integrando a lo que pronto será su nuevo ambiente escolar, encontramos sólo **6 casos** que sí tuvieron experiencias de este tipo.

En resumen, encontramos que variables como el tipo de comunidad en la que se desenvuelven los niños (rural o urbana), la práctica de lectura en casa, la calidad educativa y sistema del preescolar de procedencia, el tipo de apoyo que los hermanos brindan y la escuela primaria son elementos que llegan a tener una relación con el tipo de transición que los niños perciben.

Otra de las interrogantes del estudio radica en saber qué es lo que las escuelas hacen para apoyar a los niños en su paso a la primaria. En el siguiente apartado del capítulo expondremos el resultado de las exploraciones en las primarias a las que asisten los niños y niñas del estudio.

3. ¿Qué hace la escuela para facilitar la transición? Acciones y Percepciones de educadoras y directores

Ahora pondremos el énfasis en lo que piensan los directores y maestros respecto a esta línea de investigación y advertiremos sobre las acciones que emprenden los docentes al recibir e incorporar de los niños egresados del preescolar.

Las ideas expuestas fueron recopiladas a partir de las entrevistas realizadas (ver anexo 6, 7 y 8) en las primarias visitadas y permiten dar cuenta de la organización y desarrollo del tránsito escolar. La exploración nos permitió saber si existe intercambio de información entre los centros preescolares y las escuelas primarias, cuántos alumnos conforman los grupos de primer grado, cuáles son las estrategias para seleccionar a los docentes encargados de atender estos grupos, así como las acciones que realiza cada escuela para recibir a los niños.

Empezaremos por describir algunas características de las primarias que formaron parte del estudio, después hablaremos sobre el tipo de información que los preescolares hacen llegar a las primarias respecto a los niños, también detallaremos la manera en que se organizan los grupos de primer año y el perfil de los maestros que atienden este grado, así como el apoyo que estos docentes brindan a sus alumnos durante la transición, para concluir el capítulo expondremos las opiniones de los maestros y directivos respecto a los aspectos que facilitan la transición escolar.

Características de las escuelas primarias: directores y docentes de primer año

En total se logró conocer 62 centros primarios, donde se conversó con los directores, maestros encargados de trabajar con grupos de primer grado.

Cuadro 25. Características de las escuelas primarias

Primarias	Total	Tipo de subsistema		Multigrado	
	62	General	Indígena	Sí	No
		55	7	6	56

Estos centros se encuentran distribuidos en los mismos estados donde se realizó el estudio original: Oaxaca, Puebla, Estado de México y Distrito Federal. El mínimo de grupos que atienden algunas primarias fue de 3, lo que significa que son multigrado, donde los niños de 1º y 2º conformaban un solo grupo, 3º y 4º otro y así sucesivamente. El otro extremo fue una escuela que tiene servicio para 23 grupos de primero a sexto (en promedio cuatro aulas por grado).

Esto nos da un referente de la magnitud y complejidad de las interacciones sociales que surgen en estos espacios, es decir, en aquellas escuelas en que existen pocas aulas, hay menos niños y docentes, por lo tanto hay más posibilidad de identificarse más rápido con el espacio mismo, así como con las personas e incluso la organización de acciones que faciliten la transición pueden ser menos demandantes. Del otro lado, las primarias que cuentan más aulas, docentes y por supuesto con una matrícula mayor de alumnos tendrán que redoblar sus esfuerzos para lograr la integración de los niños.

Directores. La mayoría de los responsables de estas escuelas han tenido la oportunidad de atender grupos de primer grado, en la mayoría de los casos, y su experiencia como docentes ha sido amplia. Encontramos 35 directores y 27 directoras.

El 19% de los directores se encontraba entre los 24 y los 40 años de edad y el tiempo de experiencia como director varió desde algunos meses hasta contar con 40 años como responsable de un centro de educación primaria.

Maestros que atienden primar año. Se entrevistó a 113 maestros, 15 hombres y 98 mujeres. La mayoría de ellos se encuentra entre los 30 y 40 años de edad. Respecto a los años de experiencia atendiendo grupos con estas características, encontramos que la mayor parte de ellos tenía de 1 a 10 años a cargo de este grado.

Relación entre el preescolar y la primaria

Bajo el panorama mostrado en el apartado dos, tenemos que estas escuelas primarias tienen muy poca relación con los jardines de niños e incluso no existen mecanismos claramente definidos para que se intercambie información y mucho menos se conozcan los planes y programas de estudio o los expedientes de los niños.

Respecto al la vinculación que los niveles educativos deben tener para dar continuidad y coherencia curricular (Gimeno, 1997) encontramos que los maestros y directivos de primaria conocen muy poco de programa de educación preescolar. Preguntamos a los maestros ¿qué sabe de la reforma preescolar planteada en 2004? y hallamos que el 92% de los directores la desconoce y en el caso de los maestros 24% declara no saber nada al respecto y el resto simplemente plantea ideas muy vagas.

Otro indicador de la poca vinculación entre primaria y preescolar lo encontramos al plantear a los directores el siguiente cuestionamiento “Los maestros que están a cargo de grupos de primero ¿tienen acceso a información de cuando los niños cursaban preescolar en términos de su desarrollo y desempeño?”

Como respuesta a esta pregunta encontramos que únicamente 22 escuelas (35%) comentaron recibir información de los niños y en esos casos son los padres de familia quienes la facilitan, en sólo 4 escuelas fue posible contar directamente con los expedientes de los niños a través del propio preescolar del que procedían los niños.

Por otro lado, la información que se recopila es muy variada y puede ir desde un expediente realizado por los servicios del CAPEP (para aquellos niños en que se detectaron dificultades de lenguaje, aprendizaje o de conducta, sin embargo, son pocos los casos) hasta información muy rudimentaria derivada de la cartilla de vacunación e historia académica durante preescolar y que no es necesariamente constituyen un expediente.

Este hallazgo nos hace considerar que no hay una preparación previa para recibir a los niños, ya que como escuela no hay un programa previo que permita a los alumnos acercarse a estos centros antes de su ingreso formal, así como en muy pocos casos se tiene acceso a información previa de los niños, esto significa que no hay un vínculo estrecho entre niveles educativos o quizá no se ha visto como una necesidad apremiante a contemplar dentro de la planeación escolar. Por otro lado, como vimos páginas arriba pocos niños preescolares participan en actividades planeadas para conocer la primaria, la mayoría de los acercamientos que los pequeños tienen en realidad son experiencias fortuitas.

Esto también nos sugiere que los maestros frente a grupos de primer grado son quienes en muchos casos son los que pueden ayudar o no a que el proceso de adaptación en esta nueva dinámica escolar sea más suave, ante esto ahora describimos cómo y a quién se asigna para atender a estos niños.

Atención de grupos de primero

La siguiente información se originó de las siguientes preguntas dirigidas a los directores y maestros:

¿De qué manera se asigna al maestro de primer grado?

Las maestras de primer grado de primaria ¿tendrían que tener un perfil especial para estar frente a estos grupos? ¿Por qué?

¿Cuál sería ese perfil?

Selección de los profesores

Al interior de las escuelas, de manera implícita o explícita, los docentes se preparan y toman en cuenta ciertos elementos para atender a los niños de primero, aunque en algunos casos no se lleva a cabo nada especial para facilitar la adaptación de los niños, si existen consideraciones operativas que dejan ver cómo se está considerando la recepción de los alumnos. Para empezar, existen algunas estrategias que se ponen en marcha para hacer la elección de los docentes que estarán a cargo de los más pequeños. En el siguiente cuadro se sintetizan las ideas de los directores para realizar esta selección.

Cuadro 26. Asignación de los maestros de 1º de primaria

Estrategias de selección		Número de alumnos en primero	
Director decide, a través de sus propios criterios	26	Menos de 20	9
Por la experiencia de los maestros para atender primer grado	35	21-30	22
Por solicitud de los maestros	8	Más de 30	31
Por solicitud de los padres	1		

En la mayoría de los casos el criterio para asignar a los maestros que atienden el primer año de primaria es la experiencia que los mismos docentes tienen realizando esta labor, pero en muy pocas ocasiones son los propios maestros quienes lo solicitan de forma explícita. En otras ocasiones son los directores los que deciden quién ocupará este puesto, por ejemplo el director puede asignar a los maestros que son nuevos en la escuela o a los que cumplen desde su punto de vista con el “perfil”.

Perfil del maestro que atiende grupos de primero de primaria

Para profundizar en el tema, se indagó con los directores y maestros si es necesario o no cumplir con ciertas características para atender a los grupos de primero y encontramos que tanto por parte de los directores (48%) como de los docentes (47%) al menos la mitad de ellos consideraban que no es necesario hacer referencia a un perfil ya que todos tienen la formación como docentes de educación básica, lo que significa que están preparados para atender a grupos de 1° a 6° de primaria.

La otra parte, (52% de los directores y 53% de los maestros de primero) si consideró que se requiere de ciertos rasgos para atender a los niños que inician su educación básica, al respecto, se analizaron las entrevistas y surgieron tres categorías que explican las ideas de los docentes.

Cuadro 27. Perfil del maestro de primer grado

Categoría	Subcategoría	Maestros de primer año	Directores
Cualidades Personales	Afectivo	5	11
	Mujer	3	4
	Paciente	37	10
	Empático	6	7
	Responsable	2	3
	Flexible	3	---
	Dinámico	1	5
	Joven	3	---
	Creativo	4	3
Total		64	43
Práctica educativa	Tiene experiencia atendiendo grupos de primero	6	4
	Maneja de actividades lúdicas	4	3
	Establece reglas en el aula	4	---
	Realiza materiales didácticos	1	---
	Promueve ambientes de confianza en el aula	2	---
Total		17	7
Formación docente	Tiene conocimientos acerca del desarrollo y psicología del niño, así como de enseñanza de la lectoescritura, estrategias y dinámicas para trabajar con niños pequeños	19	12
	Actualizado	4	6
	Tener vocación docente	7	2
Total		30	20

Al mirar este cuadro hallamos que las respuestas de los entrevistados fueron bastas y que se concentra en las cualidades personales, colocando a los docentes como mediadores que facilitan el bienestar de los niños. Explícitamente, las razones que dieron los maestros para considerar un perfil son: a) el primer año de primaria es un momento de muchos cambios, b) el primer año es la base de los grados subsecuentes en la primaria, c) los niños de primer año requieren de atención particular de acuerdo a sus características y necesidades y, d) los maestros de primero deben promover un ambiente favorable para que los niños de primer año se integren fácilmente a la dinámica de la escuela. Al parecer si hay un tratamiento distinto de acuerdo a los niños que se reciba, como se ve en el siguiente fragmento de entrevista, varios maestros consideraron que los niños más pequeños requieren de un acercamiento más calido.

“¿Por qué se requiere de un perfil para atender grupos de primer?... porque en primera tiene que ver la paciencia a los niños de esa edad y en segundo el cariño, tienes que ser como su mamá porque los niños se enfrentan a una situación nueva y hay que acompañarlos en el proceso.”

Mientras que al final de la primaria con los niños se necesita “*ser más rígido, firme, con carácter*”, según nos compartieron las maestras.

Dentro de la tabla anterior, resalta el rasgo de ser paciente para estar con niños de primero de primaria; en definitiva, fue esta cualidad que destacó sobre los demás, mostrando que como docente también se debe dar tiempo, espacio y respeto del ritmo de trabajo de los niños para acoplarse a los cambios que experimentan durante el primer año.

Otro aspecto importante que consideraron los entrevistados fue el hecho de tener cursos de actualización que permita a los profesores contar con mayores elementos para conocer y entender a los niños de 6 a 7 años, así como el procurar prepararse sobre la enseñanza de la lectoescritura, contenido curricular que hay que cumplir durante el primer ciclo escolar y que ha sido un componente mencionado a lo largo de este capítulo como una dificultad a enfrentar de parte de los maestros, alumnos y padres de familia.

Dentro del perfil no se mencionó tanto que sea una mujer la que atienda a estos niños, pero sí se expresó en la mayoría de los casos un discurso en femenino durante los cuestionamientos al respecto, incluso por parte de los hombres entrevistados, es decir, se expresaban adjetivos como sea cariñosa, calida, empática, creativa, dinámica, etc. Dejando un mensaje respecto al rol que ocupa el docente frente a los más pequeños y el propio rol que los niños asignan a sus maestras de primero de primaria. Además hay que recordar que los maestros de primero entrevistados 87% eran mujeres.

Aunque las cualidades mencionadas en el perfil de los maestros de primer grado son favorables para el trabajo con niños de cualquier grado escolar, resulta la idea de que particularmente con los niños más pequeños se requieren más esfuerzos y peculiaridades que permitan el éxito en el acercamiento personal, social y académico con los alumnos.

Acciones emprendidas para facilitar la transición

Es hasta el inicio del ciclo escolar que estas escuelas llevan a cabo algunas actividades que tienen como objetivo que los niños se adapten más fácilmente a la escuela, no encontramos programas formalmente establecidas. Desde la experiencia de los directores el 55% de ellos hace referencia a las acciones que la escuela lleva a cabo, 50% de los maestros también comentó hacer algo que apoye la transición escolar.

En el siguiente cuadro se muestran las tareas que los centros de educación primaria impulsan durante los primeros días del ingreso de los niños, esto como resultado de las preguntas: ¿se hace algo (actividades, tareas, programas) con los niños para facilitar su transición a la primaria?, ¿en qué consiste?

Cuadro 28. Acciones que facilitan la transición escolar

Nivele	Acciones	Directores	Maestros
Escuela	Bienvenida durante el primer día: se presenta al personal, se portan gafetes, se dan obsequios por parte de los niños de 6º	53%	21%
	Recorridos guiados por las instalaciones de la escuela	47%	24.5%
	Platicas con los padres de familia y permitir su entrada a la escuela durante los primeros días	11%	----
Aula	Promover actividades lúdicas y de socialización: promover el juego, canto, diálogo	38%	56%
	Favorecer actividades que consideren aspectos motrices	----	10.5%

Básicamente, las acciones se realizan en dos niveles, escuela y aula, no se consideran actividades en la comunidad. Respecto a lo que hacen las escuelas a nivel macro y que involucra a todos los maestros y alumnos, al menos por un momento, hallamos dos únicas actividades concentradas en el primer día de entrada a la primaria, esto significa que se prepara una bienvenida y un recorrido por las aulas, los patios, la dirección para los niños de primer año, parece ser que no hay más esfuerzos que guíen la interacción con los otros miembros de la escuela.

Al interior de las aulas los maestros de primero favorecen la socialización y juego entre los propios niños. También planean actividades familiares a los niños como puede ser recortar, pegar imágenes, iluminar figuras o realizar dibujos, además los maestros comentan que el logro de estas actividades les permite tener una idea intuitiva del nivel de maduración de los niños. Estas actividades poco a poco van cambiando hacia las propias metodologías de trabajo en primaria.

Hasta aquí expusimos lo que hacen los maestros y directores para recibir a los niños, pero también sondeamos lo que consideran puede favorecer o dificultar la transición.

Aspectos que facilitan la transición escolar

Los maestros y directores

Siguiendo con las exploraciones se pidió a los maestros y directores que nos comentaran, desde su experiencia y punto de vista, los aspectos que pueden favorecer una buena transición. Al respecto encontramos las ideas que se sintetizan en el cuadro siguiente.

Cuadro 29. Aspectos que facilitan la transición

Categoría	Directores	Maestros de primero
Familia		
Apoyo de los padres de familia. Ayuda que durante el proceso de transición los padres ofrecen a sus hijos, por ejemplo, hablar con ellos sobre la nueva etapa que vivirán, así como estar atentos a las necesidades de los niños.	8	30
Escuela		
Promover la socialización. Facilitar la posibilidad de que los niños puedan convivir con sus maestros y con sus compañeros.	12	13
Fomentar actividades de integración. Recurrir al juego, baile, canto, diálogo, convivencia para que los niños se conozcan y se sientan en un ambiente de confianza.	20	38
Promover la lectoescritura desde la educación preescolar. Que los niños no sean ajenos a este aprendizaje y cuenten con experiencias de lectoescritura.	6	9
Comunicación y uso de estrategias de aprendizaje compartidas entre jardín de niños y primaria. Establecer vínculos con los docentes de preescolar, así como recurrir ambientes de aprendizaje similares entre estos dos niveles	13	8
Niño		
Desarrollo motriz. Que los niños dominen actividades como recortar, colorear, tomar el lápiz.	12	44
Cualidades personales. Que a la llegada a la primaria los niños sean seguros de sí mismos, independientes, sociables y disciplinados.	6	27
Asistir a preescolar. Que los niños cursen el preescolar.	6	12
Maestros		
Perfil para atender grupos de primero. Que los docentes sean pacientes, flexibles, con experiencia, respetuosos y preparados.	----	15

Esta información deja ver que sí hay distintos aspectos que pueden ser tomados en cuenta para apoyar la transición de los niños. El ámbito familia es importante, así como lo que los maestros hacen durante esas primeras semanas en las aulas y de alguna manera los niños deben cumplir con algunas características al entrar a la primaria. Estos aspectos son planteados por los maestros como lo que puede favorecer la transición, aunque no siempre están presentes estas condiciones.

Todos de estos aspectos al no ser cubiertos se convierten en una dificultad durante la transición.

Apoyo a docentes como una estrategia que facilita la transición: niños

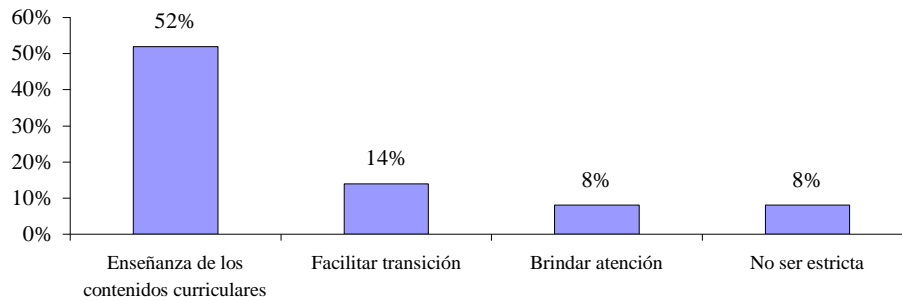
Los niños pudieron expresar aquellos aspectos que podían facilitar la transición, a partir del apoyo de los maestros, a continuación, en el cuadro de abajo presentamos una síntesis de las categorías que surgieron de las ideas de los niños cuando les preguntamos ¿En qué te hubiera gustado que te ayudara tu maestro durante esos primeros días?

Cuadro 30. Elementos de apoyo docente hacia los niños durante la transición

Categoría	Descripción
<i>Enseñanza de los contenidos curriculares.</i>	Facilitar la enseñanza de la lectoescritura y de las operaciones básicas.
<i>Facilitar la transición a la primaria.</i>	Algunos niños hacen explícita su necesidad de contar con algunas actividades que facilitarían su adaptación a la escuela primaria. Esas actividades son: presentar a los compañeros de clase y maestros, facilitar el contacto con otros niños de la escuela, mostrar las instalaciones escolares, jugar y cantar con ellos.
<i>Brindar atención a los niños.</i>	Otra manera en que los niños demandan ser auxiliados es que las maestras pudieran estar pendientes de lo que les sucede y procurar su cuidado durante su estancia en la escuela.
<i>No ser estricta.</i>	Una solicitud que hacen los niños es que la maestra no grite, no pegue o no regañe a los niños.

Estas ideas dan cuenta de los elementos que desde la propia experiencia de los niños pueden apoyar los momentos de cambio escolar. Gráficamente las propuestas de los niños se ven enseguida.

Figura 7. Los niños solicitan apoyo de sus maestros



Con la gráfica vemos que los niños centran su atención en los procesos de enseñanza – aprendizaje como elemento a considerar durante la transición.

En suma, vemos que los maestros y niños coinciden en ciertos aspectos que favorecen la transición, por ejemplo, evitar la discontinuidad curricular (enseñanza de la lectoescritura, matemáticas y estrategias docentes que fortalezcan el aprendizaje), favorecer un ambiente agradable enmarcado en el respeto y cuidado hacia los niños (brindar atención, no ser estricto) y que los niños cuenten con experiencias enriquecedoras de preescolar son algunos puntos.

Pero, qué pasa después de haber superado o disfrutado los momentos de transición del primer año al respecto daremos paso al siguiente capítulo donde describiremos lo que sucedió en los años subsecuentes de la educación primaria de los niños.

Capítulo 4

Después de la transición del primer año de primaria: Repetición escolar

En la formulación del problema de la transición a la primaria se encuentra, típicamente, referencia a la posibilidad (o probabilidad) de que una transición difícil puede tener efectos graves en la vida académica y social de un niño, en la primaria y con posibles implicaciones para toda la vida. Uno de los resultados más citados es que un mal comienzo puede resultar en la necesidad de repetir un año escolar que, a la vez sería asociado con una sensación de fracaso y de pérdida de auto-confianza y de auto-imagen.

En este capítulo, presentamos un análisis del proceso de transición para los niños y niñas en el estudio de seguimiento que repitieron un año de la educación primaria. El número total de repetidores es pequeño -- 13 niños y niñas de los 109 -- pero, el porcentaje en la muestra estudiada (12%) se aproxima el triple de lo que ocurre en todo el sistema de la educación primaria²⁰. Poniendo estos trece casos bajo la lupa se revelan pautas y diferencias que enriquecen nuestro estudio exploratorio, confirmando algunas ideas y sugiriendo nuevas hipótesis.

Adelantando una conclusión, podemos decir que la transición a la primaria vista como el momento de entrada a la escuela durante los primeros días y semanas parece tener relativamente poco que ver con la repetición del primer año o en años subsecuentes, pero la transición vista como un proceso continuo y contextualizado, ayuda explicar porque los niños y niñas repiten. En algunos casos específicos vemos que las tristes circunstancias que vive la familia son predominantes; en otros, parece que el sistema educativo es el que falla.

Hemos organizado el capítulo de la siguiente manera. Primero, describimos a los repetidores y sus condiciones de vida antes de entrar en la primaria; mostraremos en qué año(s) repitieron, su género, edad y nivel de desarrollo psicomotor en el preescolar, las condiciones de la comunidad y la familia, y la calidad de su educación preescolar. Buscamos diferencias entre esto niños y niñas y los demás en la muestra que no repitieron. Después, analizamos las percepciones de los niños y niñas en su entrada al primer grado y su experiencia de transición, comparando los resultados con las percepciones de sus padres, todo esto basado en las entrevistas. ¿Existe una relación entre estas percepciones y el hecho de su repetición? En la tercera sección contamos pequeñas historias de algunos casos de niños que repitieron.

²⁰ Según datos publicados en 2006 en el Primer Informe de Labores de la SEP reporte de “Sistema de Indicadores Educativos” a nivel nacional existe un 4.1% de reprobación en la educación primaria. Es posible que se pueda explicar el porcentaje más alta en parte por la sobre representación en nuestra muestra de niños y niñas de áreas rurales e indígenas.

**¿Quiénes son los repetidores?
¿Qué tan diferentes son, de los que no repitieron?**

A. El Sexo, Nivel del Desarrollo y Edad al entrar a la primaria

Cuadro 31. Características de los niños repetidores y no repetidores: sexo, edad de entrar a la primaria y ubicación en zonas urbanas o rurales

Repetición o no y grado repetido	Número	Sexo		Puntaje total TEPSI						Edad al entrar 1°	
				2002			2003**				
		Niñas	Niños	>40	40-49	50+	>40	40-49	50+	> 6años 2 meses	6años 3 meses <
Repitió 1° *	8	6	2	2	4	2	0	1	5	7	3
Repitió 2° o 3°	5	1	4	3	0	2	0	0	4	1	2
Sub-Total	13	7	6	5	4	4	0	1	9	8	5
Sin repetir	96	55	41	9	15	72	2	5	69	59	37
Total	109	62	47	14	19	76	2	6	78	67	42

*Incluye un caso que repitió primero y segundo

**Falta puntajes para 23 casos al fin del ciclo 2002-2003

Año repetido. De los 13, ocho repitieron el primer año de primaria; los demás repitieron el segundo (4) o tercer (1) año. Los niños y niñas que repitieron el primer año son los que más nos interesan porque es más probable que su repetición tuviera una relación directa a su experiencia de ajuste durante los primeros días y semanas. Con el paso del tiempo en el primero de primaria pueden entrar muchos otros variables. Aunque el interés principal es en repetición en el primer año, pensamos explorar también las circunstancias de los que repitieron 2° y 3°.

Sexo: La proporción de niñas y niños en la muestra que repitieron es aproximadamente la misma (12.8% de los niños repitieron vs. 11.3% para los niños). Al mismo tiempo, fue mucho más probable que las niñas repitieron el primer año (6 de 7 niñas vs. 2 de 6 niños) y los niños el segundo o tercer año. Una hipótesis puede ser que las niñas son más sensibles al proceso de transición inicial a la primaria y esto las afectan más que a los niños.

Desarrollo medido por el TEPSI. Según la teoría, la preparación para la escuela en términos del desarrollo psico-motor de los niños y niñas debe ser relacionada a la facilidad con que enfrentan su transición. Del cuadro 31 podemos ver que en la primera aplicación del TEPSI, cuando apenas entraron al preescolar en 2002, hubo 5 niños/as con puntajes abajo de 40, es decir, que se valoraban “en riesgo”. Esta proporción de niños y niñas en riesgo (38%) fue sustancialmente más alta entre los que iban a repetir que para los que no (12.5%). Además, otros 4 niños/as (31%) presentaron puntajes bajos dentro del rango del “normal” (entre 40 y 49) al entrar en el preescolar. Es decir, en 2002, 69% de los que iban a repetir tuvieron un puntaje menor de 50, comparado con solamente 26% de los que no repitieron. De estos datos, parece que el TEPSI sirve como un indicador relativamente bueno de repetición en primaria.

Pero, al final del primer año de educación preescolar, los resultados de la aplicación del TEPSI fueron diferentes para este grupo de repetidores; ninguno fue clasificado “en riesgo” y solamente 2 tenían puntajes entre 40 y 49. Es decir, parece que el primer año preescolar les ayudó a mejorar su desarrollo y que casi todos llegaron a un nivel respetable de preparación para la escuela, según la prueba de desarrollo.²¹

Edad de entrada a la primaria. Una conclusión de nuestra revisión de la literatura fue que no existe una diferencia significativa entre los niños/as que entran a primaria a los cinco o los seis años de edad. En el Cuadro 31, vemos que el porcentaje de niños o niñas más grande de 6 años 2 meses al entrar en la primaria fue el mismo entre repetidores y no repetidores.

B. Ubicación en zonas urbanas o rurales.

Solamente uno de los 13 repetidores (8%) residió en una zona urbana mientras 12 (92%) eran de zonas rurales. Esto contrasta con un porcentaje de solamente 49% en zonas urbanas para los que no repitieron. La concentración de repetidores en áreas rurales no debe ser sorprendente pero tampoco deja de ser preocupante.

C. Familia

Cuadro 32. Características del ambiente familiar de los niños repetidores y no repetidores

Repetición o no y grado repetido	#	Familia												
		Idioma en Casa		Padre ausente*		Madre Trabajadora*		Número Libros en casa**			Leer al Niño*		Educ. Cuidadora	
		Esp	Ind	Aus	Pres	Tra	No	0	1-5	+5	Si	No	1° completa	Más de 1° comp.
Repitió 1°	8	7	1	3	5	4	2	7	1	0	1	5	7	1
Repitió 2°/3°	5	3	2	3	2	0	3	3	2	0	1	3	3	2
Sub-Total	13	10	3	6	7	4	5	10	3	0	2	8	10	3
Sin repetir	94	90	4	12	82	56	42	20	17	58	77	20	48	46
Total	107	100	7	18	89	60	47	29	20	58	79	28	58	49

Idioma en casa. Tres de los 13 repetidores (23%) viven en una casa donde el idioma principal es indígena comparada con solamente cuatro de 94 no repetidores (4%) para quienes tenemos información. Entre repetidores, dos de los tres repitieron el 2° año de primaria, lo que sugiere que no fue tanto un problema durante el 1° año.

Padre Ausente. Seis de los 13 repetidores (46%) tuvieron padres ausentes comparados con 12 de los 107 no repetidores (13%). En un caso, tanto madre como padre

²¹ Es posible también que el número de niños y niñas a quienes no fue posible aplicar el TEPSI al fin del año incluyó un número desproporcionado de los y las con puntajes bajos al empezar el año.

fueron ausentes con la niña a cargo de su abuela. Parece que existe un efecto de la ausencia del padre sobre la repetición.

Madre trabaja. Entre los repetidores, **54%** de las madres trabajaron fuera de la casa mientras el porcentaje fue **55%** entre los no repetidores.

Libros en casa. En ninguno de las casas de los repetidores reportaron tener más de 5 libros (no textos o la Biblia) mientras que en las casas de los no-repetidores 54% tenían más de 5 libros. Para los repetidores del primer año, siete de los 13 no reportaron ni un libro en casa.

Adulto lea al niño. Mientras 20% de los padres de familia de los repetidores dijeron que alguien en la casa leyó a su hijo o hija durante la semana previa, la cifra comparable para familias de los no-repetidores fue de 86%. Es evidente que esta práctica está influida por el nivel de educación de los padres de familia o cuidadoras (vea el próximo párrafo) y por la presencia de libros (que además de ser relacionada con educación introduce un factor económico). Pero aún, la diferencia es dramática y sugiere que las prácticas tienen una relación fuerte con el comportamiento en la escuela y con la repetición.

Educación de la madre. 10 de las trece madres de los repetidores (**77%**) no habían terminado su educación primaria; entre los no-repetidores el porcentaje fue **51%**.

D. Educación Preescolar

Un conjunto de hipótesis sobre la transición al primer año de primaria tiene que ver con la experiencia de los niños en educación preescolar. Supuestamente, una experiencia en un centro preescolar de alta calidad debe ayudar preparar los niños y las niñas para entrar en la primaria.

Cuadro 33. Repetición y la experiencia preescolar

Repetición o no y grado repetido	Numero de repetidores	Tipo de Preescolar				Calidad del Preescolar*			
		General	In-dígena	Comunitario	Privado	Menos de 2.50	2.50-2.99	3.00-3.50	Más de 3.50
1° *	8	5	2	1	0	1	2	5	0
2° o 3	5	3	1	1	0	1	4	0	0
Sub-Total	13	8	3	2	0	2	6	5	0
Sin repetir	96	51	22	19	4	16	33	32	11
Total	109	59	25	21	4	18	39	37	11

*No se tienen el puntaje para el preescolar privado

Tipo de preescolar. Destaca que ninguno de los niños que asistieron a preescolar de servicio privado reprobó año. De los niños que asistieron a un preescolar de educación indígena, el **12%** ha reprobado estando en la primaria (de los tres niños dos reprobaron el primer año). El **9.5%** de los niños que asistió a un preescolar comunitario, también reprobó. Del total de niños que curso el preescolar en centros de educación general, encontramos el

86% de ellos no ha tenido que repetir algún año escolar. Los porcentajes para educación indígena (**88%**) y comunitaria (**90.5%**) son muy similares.

Calidad educativa. El **11%** de los niños que asistieron a centros preescolares que en 2002 obtuvieron puntajes inadecuados (muy bajos) en la escala de calidad reprobaron al menos uno de los primeros años escolares. El **15%** de los niños que asistieron a preescolares con puntajes incipientes de calidad educativa también repitieron año. Ocho de los 13 (**61%**) de niños que reprobaron cursaron su educación preescolar en escuelas que obtuvieron puntajes considerablemente bajos.

Repetición y las percepciones de los niños y niñas y de sus padres de la transición

Una de las preguntas que esta investigación trata de contestar es si la manera en que los niños y niñas percibieron su transición a la primaria en los primeros días tiene un efecto duradero sobre el comportamiento en la escuela. En el capítulo anterior, clasificamos las percepciones de la transición en tres categorías: positiva, negativa y ambivalente. También comparamos las percepciones de niños o niñas con las de sus padres. ¿Cómo percibieron los niños repetidores su experiencia de entrar en la primaria? Ahora examinamos las percepciones de los repetidores y sus padres.

Niños y niñas²². De los 12 repetidores quienes expresaron sus percepciones, 6 tuvieron una transición positiva, 3 una transición difícil y 3 “ambivalente” (con un poco de positiva y negativa). De los 3 niños con percepciones de una transición difícil, uno pasó el primer año y repitió segundo, uno tuvo un padre ausente que aparentemente causó mayores dificultades (vea caso 5 más adelante) y uno tuvo que repetir porque cambio de escuela. Es difícil, entonces, identificar una relación clara entre la transición a la escuela primaria durante los primeros días o semanas y la repetición que tiene que ver con un marco mucho más amplio.

Madres de familia. De las 12 madres de familia que dieron sus percepciones, 6 mostraron una diferencia con sus hijos o hijas. De estos, dos fueron más positivas pero la tendencia fue ver la transición con ojos más críticos, que en los otros cuatro casos. Nuevamente, mirando caso por caso, es difícil encontrar una relación entre la percepción de una transición difícil y la repetición.

La comparación de las percepciones verifica lo que hemos dicho en general en el capítulo anterior y que encontramos en la literatura, que los niños y niñas piensan más en amistades y los padres piensan ligeramente más en la preparación y desempeño académico.

²² Un niño que repitió el tercer grado no recordó los momentos de su transición. Por eso presentamos información sobre percepciones para solamente 12 de los 13 repetidores.

¿Qué razones dan los niños y sus padres para explicar su repetición?

Motivos de repetición escolar	Frecuencia
1° de primaria	
Reprobar español y matemáticas	1
No aprender a leer	4
No asistir continuamente a la escuela	2
2° de primaria	
Cambio temporal de domicilio	1
Falta de constancia en los estudios*** (niños distraídos, no hacen tareas)	2
No aprender a leer	1
1° y 2° de primaria	
No asistir continuamente a la escuela	1
3° de primaria	
No asistir continuamente a la escuela	1

La relación con la maestra del primer año de primaria

La relación con la maestra de primero fue buena en 12 de los casos, según las madres. Parece que el problema no es con las maestras, en general parecen salir exentas de “culpa”. Por otro lado, niños y niñas expresaron que les hubiera gustado que las maestras de primero de primaria les ayudaran en la comprensión de contenidos matemáticos y durante el proceso de la lectoescritura.

Estudios de caso de repetidores

En esta sección presentamos de una manera descriptiva, seis casos de repetidores, cinco que repitieron el primer año y uno el segundo año. Tres de los repetidores percibieron su transición en los primeros días como positiva y tres de forma negativa. Las descripciones están basadas en los datos representativos y en respuestas de los niños y sus padres.

Caso 1. “Gloria”

Gloria es una niña que vive en un pequeño pueblo rural en la Mixteca Alta. En 2002-2003, a la edad de 5 años y 2 meses, vivió con su abuela de 65 años quien no sabía leer o escribir. No sabemos si sus padres estaban presentes o si migraron para trabajar en esa época pero, en 2006-2007 su madre estaba presente. En su casa se hablaba Mixteco. Dice que solamente había un libro en la casa que no era ni texto escolar ni la Biblia.

Asistió a un preescolar indígena con dos maestros, uno de lo cuales funcionó como responsable además de estar frente al grupo. La escuela fue evaluada en este entonces por arriba del mínimo en su calidad y ella fue en un aula con un maestro excelente según las observaciones. Cuando administraron el TEPSI al empezar el año escolar 2002-2003,

Gloria fue calificada como “normal” en su desarrollo, aunque su puntaje se ubicaba en la parte baja del rango de normal.

Gloria recuerda su sensación durante los primeros días de la primaria con entusiasmo porque “no sabía” y esperaba saber. No había tenido experiencia directa con la primaria antes de entrar. Al principio le gusto porque “dibujaba lo que quería.” Al mismo tiempo, extrañaba se preescolar porque “había juegos, hacíamos dibujos, recortamos.” Con el avance del año las cosas no fueron bien. No aprendió a leer ni salió bien en matemáticas. Dice que se reprobó el año porque “no sabía leer ni escribir los números.” Dijo también que “no hacía bien las tareas”.

Su madre concordó con Gloria que “sí le gustaba ir” al preescolar, aunque había un compañero que, desde el preescolar le pegaba a Gloria. Pero notó que ella tuvo que repetir porque “no le echaba ganas”. La segunda vez que curso el primer grado, tuvo una nueva maestra que la animó y a aprender y estudiar.

Después de repetir el primer año Gloria ha avanzado con regularidad en la primaria y en el momento del estudio se la encontró en el 4º año. Sus notas promedios son aproximadamente 7s.

En este caso, parece que:

- No hubo una dificultad durante los primeros días de la primaria. La transición inmediata fue positiva.
- Pareció difícil aprender a leer. Aunque no sabemos porque, puede ser relacionado al hecho de que español no fue su lengua materna y con una maestra que no motivaba bien.
- Tanto la niña como su madre depositan la culpa en la niña por no haberle echado las ganas durante el primer año.

Caso 2. “Miriam”

Miriam vive en una pequeña comunidad rural en el Estado de México. En 2002-2003, a la edad de 4 años, ella vivía con su madre y padre, ambos con trabajo fuera de la casa. Su madre no terminó la educación primaria. En su casa la lengua materna era el español. No había libros en la casa, y no había la práctica de leer a la niña. Faltaba juguetes pero había una televisión en la casa.

El preescolar al que asistió Miriam fue una escuela comunitaria administrada por CONAFE. El centro consistió de un salón con solamente 10 niños y niñas con una “instructora”, con secundaria completa, en su segundo año con el programa de CONAFE. La evaluación de calidad del preescolar lo ubicó ligeramente por debajo del mínimo de calidad esperada. Cuando se aplicó el TEPSI en 2002, Miriam fue ubicado en la parte baja de la categoría “normal” pero durante el año mejoró su puntaje mucho. La evaluadora la calificó como bien, preparada para entrar en la primaria en términos de su lenguaje y competencia con números.

Sobre su transición a la primaria en los primeros días, Miriam dijo:

”Sentí bonito y estaba yo contenta porque ya iba a saber leer y escribir. Llegue a la escuela con mis hermanos y conocí a todos ahí. No lloré porque conocía a mucha gente. Mi maestra se portaba bien con todos los niños.”
[Era] “en otra primaria y no tenía puertas ni ventanas ni piso y me sentía un poco incomoda porque había mucho polvo.”

La madre de Miriam notó que su hija “entró contenta. Le gustaba estudiar mucho.”
“No se le dificultó ingresar, era fácil porque iba con sus propios compañeros del preescolar y con sus primas.”

Durante el primer año Miriam no encontró problemas y sacó buenas notas. No obstante, según su madre,

“Ella entro muy chiquita a los 5 y medio y la maestra le dijo que la iba a pasar, pero luego ella tuvo problemas y la maestra no pudo hacer nada y Miriam repitió el año. ¿Qué problemas tuvo?, pues que no la pudo pasar porque dijo que era muy chica, que en la escuela no la podían aceptar.”

Después de repetir el año, le fue bien en segundo, tercero y cuarto, a pesar de un cambio de escuela primaria en tercero. Sus notas actuales en cuarto son, en promedio, arriba del 8.

De este caso, parece que:

- La repetición no tuvo nada que ver con su transición en los primeros días.
- El sistema, por razones no explícitas, no quiso aprobar una niña lista, contenta y con buenas notas al final del primer año. Fue una repetición no merecida y forzada.

Caso 3. “Juan”

Juan vive en un pueblo rural pequeño en Puebla. Cuando hicimos el estudio en 2002, tenía 4 años 9 meses. No tenemos información completa sobre la composición de su familia en 2002. En 2007, vivía con su madre y padre, los dos con un nivel de educación de primaria completa y los dos con trabajo fuera de la casa. No tiene hermanos. Según una entrevista incompleta, el idioma materno fue Nahuatl (aunque en 2007 dijo que la lengua principal en casa es el español).

El preescolar en el sistema de educación indígena, donde Juan pasó tres años, fue de muy baja calidad, según nuestro estudio en 2002-2003, con un puntaje (2.3) muy de bajo del mínimo esperado (3.0). Le gusto su preescolar donde “todo ya me salía; era el más listo de la salón”. Según el resultado de la aplicación de la prueba de desarrollo (TEPSI) aplicado en 2002, él iba bien, con un resultado arriba del promedio de todos los niños y niñas en el estudio.

A pesar de sus tres años de preparación en preescolar donde destacó, su transición a la primaria fue difícil. Al entrar, Juan dijo que fue nervioso y tenía miedo. “Pensaba que me iban a pegar. Tenía mucho miedo; cuando conocí a mis compañeros pensé que iban a ser mis amigos, pero no, me pegaron”. Echaba de menos un amigo quien se matriculó en otra escuela primaria. Según su madre, “No le gustaba, la maestra. Ella lo regañaba sólo a él en la escuela, lo maltrataba.”

Durante el primer año, las cosas no iban bien, Juan dijo “...el abc se me olvidó. La maestra nos explicaba, pero al otro día si no nos apurábamos nos daba unos regalazos. No me gustaba hacer nada”. Su madre indicó que:

“No le ponía atención al estudio y la maestra a él. No hacía los trabajos. Era muy distraído, se le dificultó leer y escribir. La relación era muy mala y cohibía al niño.”

Pero, según la madre tenía buenas calificaciones a pesar de estas condiciones. Incluso, ella alegó que la razón principal por la repetición en el caso de Juan fue su cambio de escuela no un problema de calificaciones.

Después de repetir el primer año y cambiar de escuela, Juan avanzó bien en segundo, tercero y cuarto. Su promedio actual en cuarto en el momento del estudio fue de 8.1.

De esto estudio parece que:

- No tenemos suficiente información para saber las causas fundamentales de las dificultades vividas en su transición, que causaban su miedo, pero parece que la falta de amigos (y un amigo en especial) fue uno de ellos.
- Es evidente que la maestra no pudo relacionarse bien con el niño y no dio apoyo sino fue una parte de la causa de sus dificultades.
- La repetición no pareció por falta de habilidad.

Caso 4. “Tania”

Tania viene de una comunidad rural en Puebla. En 2002-2003, a la edad de 5 años 3 meses, vivía con su madre, padre, seis hermanos y dos tías. Su lengua materna es el español. Su madre y padre llegaron a terminar la educación primaria. No había libros en la casa y nadie tenía la práctica de leerle a la niña, pero tuvo radio y televisión en la casa además de unos juguetes.

Su preescolar fue parte del sistema de educación rural general. Su preescolar no fue de muy buena calidad; la evaluación asignó un puntaje (2.5) que es por debajo del mínimo esperado (3.0). La calidad del proceso educativo en las dos aulas de la escuela fue aun más baja. Cuando se aplicó el TEPSI en 2002, Tania obtuvo un buen puntaje y esto mejoró con la aplicación al fin del año. Parece una niña capaz.

Su recuerdo de la entrada a la primaria fue que “Me sentí alegre, un poquito nerviosa, bien. Lo nerviosa era porque ponerme a estudiar, pasar de año, lo alegre porque mis papás me dijeron que me sintiera alegre.” Al mismo tiempo extraño su preescolar por la maestra, los juegos y las amigas. Esta visión fundamentalmente positiva, a pesar de su nervio, no fue compartida por su madre quien vio un poco más difícil la transición. Ella dijo, “Sentía miedo. Son cambios que no conoce. Piensan que le van a pegar. Pasó del juego a otro nivel se hace difícil.” “Se le dificultaba escribir.” Tuvo ayuda de sus hermanos: “Se iban, se juntaban en el recreo y le daba más confianza.”

Durante el primer año, no le fue bien. La madre dijo que sus notas eran muy bajas porque “es muy distraída, no pone atención.” Su relación con el maestro de primaria no fue muy buena porque “el maestro es muy estricto, no la consiente. Por eso ella se preocupó más por hacer sus cosas.” La razón por repetir el primer año, según Tania fue que, “A veces se me olvidaban las tareas, mis libros, a veces llegaba tarde, a veces no venía.” Según la madre, fue que: “La descuidamos mucho, además de que ella en el preescolar no aprendió a leer, por eso no tenía el perfil. Las maestras cambiaran su método de enseñanza, tienen años que no promueven la escritura, puro juego, no saben agarrar el lápiz, puro juego, nuestro kinder está muy mal.”

Después de repetir el primer año, Tania ha progresado normalmente por el sistema. Aunque dijo en su entrevista que ahora le gusta mucho la escuela, sus notas en el 4º año donde se encuentra actualmente son bajas en español y matemáticas y es probable que vaya tener que repetir otro año.

De este caso vemos que:

- La transición durante los primeros días y semanas puede haber sido mejor; la niña necesitaba más apoyo de la escuela que aparentemente no se dio. El vínculo con los logros en años subsecuentes no es claro.
- Sale el descontento de la madre con el sistema educativo, tanto al nivel del preescolar como la primaria. Este descontento está muy enfocada en aprender a leer y escribir temprano.
- Tanto la niña como su madre pusieron mucha culpa en la niña por no aplicarse bien a sus estudios.

Caso 5. “Rosa”

Rosa vive en un pueblo pequeño en una zona rural de Puebla. En 2002-2003 tenía 5 años de edad. Su padre estaba ausente y no contribuía a la economía del hogar. Su madre, quien terminó la primaria y entró pero no terminó secundaria, trabajaba fuera del hogar. Tiene un hermano. El idioma materno es español. En la casa, había unos libros para niños y su madre dijo que ella leía a su hija.

El preescolar a que asistió Rosa fue parte del sistema de educación rural general. Según la evaluación de calidad fue arriba del mínimo esperado con un puntaje de 3.31 en la Escala de Calidad. Cuando se aplicó el TEPSI en 2002, Tania obtuvo un puntaje muy bajo,

que se calificó en “riesgo” en su desarrollo en general y en su lenguaje. Durante el año su desarrollo mejoró y en 2003, al fin del ciclo escolar, llegó a ser calificado como “normal”.

La transición a la primaria fue difícil. Ella dijo:

“Estuve muy triste porque no conocía a mis compañeros. No me gustaba la primaria porque había muchos niños y pensaba que me iban a pegar. Lloraba porque no me gustaba, estaba muy triste y no me gustaba trabajar porque no sabía leer. Estaba aburrida porque no había con quien jugar, no me llevaba con mis compañeros, todavía no los conocía bien. Extraña a mis compañeros con los que me llevaba bien, extraña a mi maestra, lo que hacía. Los extraño porque me querían mucho y me llevaba bien con ellos.”

Su madre estaba de acuerdo:

“Ella no le llamaba la atención, no quería venir, tenía miedo de que las maestras la regañaran, no avanzaba, le enseñábamos para que se pusiera a leer, pero no ponía cuidado. Se sentía triste, se sentía mal porque no tenía papá y ella ya no quería venir porque los niños le decían que no tenía papá. No podía aprender, ella venía y se sentaba y el maestro decía que estaba muy distraída.

Durante el primer año no le fue bien a Rosa. Ella dijo, “No sabía contestar bien; copiar las lecciones fue difícil porque yo juntaba las letras, me equivocaba y salía mal mi trabajo, no me calificaban porque estaba mal y no salíamos al trabajo, me ponía triste.” A pesar de estas dificultades, la madre fue contenta con la maestra. Por un lado, “los regañaba a los niños que se burlaban y les dijo que no dijeron a Rosa que no tenía papa.” Por el otro, “les enseñaba bien, pero ella no ponía nada de su parte, era muy distraída, el maestro me decía que la sacara a pasear, pero a ella no le llamaba la atención.” De todos modos, fue necesario repetir el año.

Según Rosa, la razón por repetir el año fue que “No le echaba ganas, no sabía todavía leer y no me gustaba la escuela. No aprendía porque no venía seguido a la escuela. Tenía miedo de venir a la escuela pensaba que mis amigos me iban a pegar.” La madre dijo que fue “Porque no podía leer y no ponía nada de su parte y no cumplía con sus tareas.”

Una vez logrado pasar a la segunda de primaria, todavía Rosa tenía dificultades y tenía que repetir el segundo también. Ahora que está en tercero, parece que va mejor. Dice, “Ahora me gusta porque mis compañeros no son muy pegalones, me llevó bien con ellos y el maestro nos pone a leer y hacer cuentos. Me gusta mucho trabajar, no me gusta jugar cuando estoy en clase con mis compañeros. Su madre advierte que ahora, “ella llega y hace su tarea. Lea libros.”

De este caso parece que:

- La ausencia del padre fue un factor en los problemas que tuvo en la escuela

- Nuevamente, fue presente la tendencia para la niña y su madre poner la culpa en la niña por ser distraída y no echarle ganas.
- Existe una relación entre una entrada difícil a la primaria y problemas de aprendizaje; la escuela no fue capaz de mitigarla.

Caso 6. “Alfredo”

Alfredo es el único niño entre los repetidores quien vive en una zona urbana grande, en la ciudad de Oaxaca. En 2002-2003, a la edad de 5 años un mes, vivió con su madre, padre, hermano y un abuelo. Su lengua materna es el español. El nivel educativo de su madre y padre es de primaria incompleto. En la casa no hay libros para niños pero tiene juguetes, tv (no cable), radio y un video.

El preescolar de Alfredo en 2002 fue dentro de sistema general de la SEP. Aunque era en una zona urbana, la evaluación de calidad indicó que fue de bajo (2.52) del mínimo esperado (3.0) en la Escala de Calidad. En octubre de 2002 cuando se aplicó el TEPSI, el puntaje de Alfredo fue uno de los más bajos de todos los niños en el estudio y fue en la categoría de “riesgo.” Al fin del año preescolar, en 2003, había mejorado su puntaje en el TEPSI y llegó al medio de la distribución, con una calificación de “normal”.

Aunque no recordó muy bien sus primeros días al entrar en la escuela primaria, dijo que fue triste porque extrañaba a su preescolar. La percepción de su transición de su madre es que Alfredo fue “contento y con ganas.” Además, tenía la ayuda de su hermana con quien junto durante recreo. El único problema mencionado fue dificultad con la pronunciación de la letra “r”.

Durante el primer año, sus notas fueron bajas pero suficientemente buenas para pasar el año. Al principio era flojo y siempre traía nota de mala conducta por parte de la maestra. A pesar de esto, la madre reportó que la relación con la maestra era buena y ella “apoyaba y le ayudaba a resolver sus dudas” y “la maestra siempre estaba dispuesta.” La madre atribuye su desempeño regular en el primer año “En parte a la falta de apoyo de los padres, pero también a Alfredo porque es distraído y flojo.”

Pero Alfredo tuvo que repetir el segundo año. Según su madre fue porque “no hacía las tareas y no pone su parte.” En tercero, donde estaba en 2007-2008, sus notas siguieron regulares con tendencia a bajas.

De este caso parece que:

- La transición durante los primeros días no fue relacionada con su repetición que ocurrió en el segundo año de primaria.
- Nuevamente la culpa por no desempeñarse mejor se asigna al niño.

Capítulo 5

Factores relacionados con el rendimiento académico en la escuela primaria²³

En este capítulo aprovechamos la información recolectada en el estudio de seguimiento de preescolares en la escuela primaria para hacer un análisis de los factores que influyen en los logros académicos al nivel del cuarto o quinto año, es decir el año que actualmente cursaban los estudiantes en el ciclo escolar 2007-2008. Presentamos, los primeros resultados de un análisis de regresión en que tomamos como evidencia de logros académicos las notas en matemáticas y español de los niños y las niñas.²⁴

Con la información obtenido del estudio de seguimiento en 2002-2003 y 2007-2008, es posible combinar varios factores que es poco común poder analizar juntos en estudios de los factores relacionados a logros académicos en la primaria. Nuestro interés especial es en el posible efecto de la calidad preescolar en los logros. Al mismo tiempo es posible incluir en el análisis, variables que representen:

El contexto comunitario y familiar: ubicación urbana o rural; la estructura familiar; educación de los padres; nivel socioeconómico;

Características de los estudiantes, especialmente su nivel de desarrollo antes de entrar en la primaria y su edad al entrar; y

La calidad de su experiencia preescolar.

Nuestra hipótesis principal es que educación preescolar de calidad compensará el “déficit” en capital sociocultural de los niños de niveles socioeconómicos bajos, logrando así una mejora en los rendimientos educativos en la primaria. Así, debemos ver que la calidad de educación preescolar aparece como un factor significativo relacionado a notas aun cuando se toma en cuenta simultáneamente, la procedencia familiar y el nivel del desarrollo de los niños y niñas al entrar en el sistema educativo al nivel preescolar.

Empezamos el capítulo con una presentación del modelo y la definición de los variables a incluir en un análisis de regresión. Después presentamos el análisis y sus resultados.

²³ Este capítulo está basado en el trabajo de Marlene Peters, candidata para el doctorado en la Universidad Iberoamericano en la Ciudad de México. Peters va a seguir trabajando con la información disponible para su tesis del doctorado.

²⁴ Hablamos de primeros resultados porque vamos a poder continuar los análisis durante el año entrante. En particular, recién hemos podido obtener los resultados de un alto número de los niños y niñas de la muestra en la prueba EXCALE. Así, sería posible relacionar EXCALE con las notas, pero más importante, sustituir EXCALE para notas en un análisis semejante a lo que presentamos aquí. Además, los resultados de EXCALE pueden ser agregados al nivel de cada escuela primaria como un “proxy” para la calidad de la escuela y con esa información podríamos meter en la regresión un variable para la calidad de la educación primaria que no hemos incluido en el estudio presentado aquí.

El Modelo aplicado y descripción de variables

Al contraste con capítulos anteriores de este documento, el modelo que aplicamos aquí tiene sus raíces en los trabajos pioneros de los 1960s de Coleman y otros quienes exploraron la relación entre el nivel socio-económico de las familias de estudiantes y sus logros académicos. Su trabajo mostró que el nivel socioeconómico de los estudiantes es la variable que de manera constante se encuentra positivamente asociada a diferentes indicadores de logro educativo (Coleman y col., 1966). Esta tradición de estudios cuantitativos y multi-variados de “la efectividad de la educación” ha persistido durante los años en un gran número de trabajos (Heckman, Cunha, Lochner, Mastrov) entre los cuales ejemplos recientes son de Hanushek y Luque (2003) y Willms (2006) cuyos investigaciones ponen en el centro lo que denomina el “gradiente sociocultural” para examinar la relación entre el nivel sociocultural de los estudiantes y su logro educativo (Willms, 2006).

La investigación cuyos resultados presentamos aquí examina la medida de la magnitud del cambio que ocurre en el rendimiento escolar de los niños (en cuarto o quinto año de primaria) como respuesta a una variación en las variables que se piensa que lo predeterminan. Esta medida puede definirse como “elasticidad” del rendimiento escolar respecto a dichas variables independientes.

El modelo aplicado en el estudio puede ser expresado mediante una ecuación de regresión lineal múltiple, cuyos componentes son los siguientes:

$$Y1 = B_0 + B_1(X_a) + B_2(X_{in}) + B_3(X_{pr}) + B_4(X_{ct}) + B_5(X_c) + B_6(X_{ic}) + B_7(X_{pc}) + B_8(X_{gt}) + B_9(X_{re}) + B_{10}(X_f) + B_{11}(tv) + B_{12}(X_{ur}) + B_{13}(X_{em}) + B_{14}(X_{ep}) + E$$

X_a representa el índice de calidad del aula del preescolar

X_{in} representa el índice de calidad de los insumos del aula del preescolar

X_{pr} representa el índice de calidad del proceso educativo en el aula del preescolar

X_{ct} representa el índice de calidad total del preescolar

X_c representa el índice de calidad del centro del preescolar

X_{ic} representa el índice de calidad de los insumos del centro del preescolar

X_{pc} representa el índice de calidad del proceso educativo del centro del preescolar

X_{gt} representa el índice de calidad de la gestión en el preescolar

X_{re} representa el índice de calidad de la relación con el entorno

X_f representa el desarrollo psicomotor del estudiante

X_{tv} representa si el estudiante cuenta con televisión de paga en su hogar

X_{ur} representa si el preescolar se encuentra en una zona urbana

X_{em} representa el nivel de estudios de la madre

X_{ep} representa el nivel de estudios del padre

B_0 es el valor de la función cuando ésta interfecta el eje de ordenadas. $B_1 \dots B_{15}$ son los coeficientes de regresión parcial que corresponden a las variables anteriores y E es el error de estimación.

La variable dependiente Y1 es el rendimiento escolar definido en este estudio como la calificación final que obtuvieron los educandos investigados en la materia de matemáticas en el cuarto o quinto grado de primaria.

Se corrió una segunda regresión lineal múltiple con las mismas variables independientes, pero en donde la variable dependiente fue Y2 que es el rendimiento escolar definido en este estudio como la calificación final que obtuvieron los educandos investigados en la materia de español en el cuarto o quinto grado de primaria.

Los variables se agrupan en tres categorías:

- 1) Calidad de la educación preescolar (XaXre);
- 2) el Desarrollo del niño o niña al entrar en la educación preescolar (Xf) y
- 3) El contexto familiar y comunitario (Xtv ...Xep).

Describimos cada uno de estos en más detalle:

1. Variables de la calidad de la educación preescolar

Para describir la calidad de la educación preescolar en este estudio se utilizaron los resultados de la aplicación de un instrumento denominado Escala de Evaluación de Calidad en Centro Preescolares, versión 2.2 (vea Anexo 2) La Escala fue aplicada a los centros preescolares en que los niños y las niñas del estudio fueron matriculados durante el ciclo escolar 2002-2003.

La Escala se divide en dos partes: Centro y Aula. También tiene cuatro dimensiones de la calidad: Insumos (recursos), Gestión Educativa; Proceso Educativo (Pedagógico) y Relación del centro con su Entorno (familias y comunidad). Los variables utilizados en la regresión representan diferentes niveles de agregación de los indicadores en índices de: la calidad Total, la calidad a los niveles de Centro y Aula y la calidad de las distintas dimensiones al nivel del centro o aula.

Xa (Variable 1) representa el índice de Calidad del Aula preescolar en que estudió el estudiante en el ciclo 2002-2003. El índice de calidad del aula es la combinación de todos los 21 indicadores pertinentes al Aula (incluye las dimensiones de Insumos, el Proceso Educativo y la Gestión Educativa).

Xin (Variable 2) representa el índice de **Calidad de los Insumos en el Aula** del preescolar. El índice es la combinación de los 6 indicadores de calidad de los Insumos en el aula.

Xpr (Variable 3) representa el índice de **Calidad del Proceso Educativo en el Aula** del preescolar. El índice es la combinación de los 14 indicadores de la calidad del Proceso Educativo.

Xct (Variable 4) representa el índice de **Calidad Total** del preescolar. El índice es la combinación de todos los 46 indicadores que componen la Escala de Calidad.

Xc (Variable 5) representa el índice de **Calidad del Centro** del preescolar. El índice es la combinación de los 25 indicadores pertinentes al Centro (incluye las dimensiones de Insumos, el Proceso Educativo, la Gestión Educativa y Relación al entorno.)

Xic (Variable 6) representa el índice de **Calidad de los Insumos al nivel del Centro** del Preescolar. El índice es la combinación de los 6 indicadores de la calidad de los Insumos en el Aula.

Xpc (Variable 7) representa el índice de **Calidad al nivel del Proceso Educativo del Centro** del preescolar. El índice es la combinación de los 8 indicadores de la calidad del Proceso Educativo al nivel del Centro.

Xgt (Variable 8) representa el índice de **Calidad de la Gestión al nivel del Centro** en el preescolar. El índice es la combinación de los 6 indicadores de la calidad del Gestión Educativa al nivel del Centro.

Xre (Variable 9) representa el índice de **Calidad de la Relación con el Entorno** (Familia y Comunidad). El índice es la combinación de los 5 indicadores de la calidad de la Relación con el Entorno.

2) Variable del desarrollo del niño al entrar al preescolar (Xf)

Para describir el desarrollo de los niños y niñas al entrar en el preescolar se aplicó una prueba estandarizada que se llama el Test de Desarrollo Psico-motor, Edades 2-5 (TEPSI) en Octubre de 2002. (Vea Anexo 3 para más información sobre el TEPSI).

Xf (Variable 10) representa el desarrollo psicomotor del estudiante. Utilizamos el puntaje total estandarizado para el variable.

3) Contexto familiar y comunitario (Xty... Xep)

Para describir el contexto familiar y comunitario incluimos 4 variables, uno referente a la ubicación urbana o rural del niño o niña y su escuela, uno de una pertinencia en la casa y dos sobre niveles educación.

Xtv (Variable 11) representa si el estudiante cuenta con televisión de paga en su hogar. Encontramos que este variable servio como un buen indicador del nivel socio-económico de la familia. Esta variable se obtuvo por medio de una encuesta a los padres acerca de si tenían televisión de paga en casa o no. Se utilizaron dos variables dummies para definir a esta variable. Se obtuvo 1 si el niño tiene televisión de paga y 0 si no tiene.

Xur (Variable 12) representa si el preescolar se encuentra en una zona urbana. Esta variable representa si el preescolar es urbano o rural. Si el preescolar se encuentra en una zona de la República considerada por el Instituto Nacional de Economía y

Geografía(INEGI) como urbana, se definió a la variable con 1 y si el preescolar se encuentra en una zona rural se definió con 0.

Xem (Variable 13) representa el nivel de estudios de la madre.

Xep (Variable 14) representa el nivel de estudios del padre.

Para estas dos variables se utilizó la siguiente descripción del nivel de estudios:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1 analfabeto | 6 bachillerato sin concluir |
| 2 primaria sin concluir | 7 bachillerato concluido |
| 3 primaria concluida | 8 universidad sin concluir |
| 4 secundaria sin concluir | 9 universidad concluida |
| 5 secundaria concluida | 10 Postgrado |

Análisis de los datos

En el cuadro 34 se presenta la matriz de correlaciones simples que se obtuvieron entre cada variable con las demás que integraron el modelo. Como puede observarse, tanto el aprovechamiento en matemáticas como en español en cuarto y quinto de primaria varía en relación directa y de manera significativa con todos los nueve indicadores de calidad. El aprovechamiento en matemáticas y en español de los educandos en cuarto y quinto de primaria también varía en relación directa y significativa cuando el preescolar se encuentra en una zona urbana así como también cuando el alumno cuenta con una televisión de paga en el hogar.

Cuadro 34. Matriz de correlación*

	Esp	Mate	Aula	Insumos	Proceso	Cal total	Cal Centro	Insum tot	Proceso tot	Gest tot	Rel entorno	F1tot	TV paga	Urbano	Estudio mad	Estudio pad
Español	1	0,809	0,526	0,353	0,533	0,511	0,466	0,261	0,452	0,340	0,382	0,124	0,192	0,203	0,171	0,069
Mate	0,809	1	0,597	0,421	0,575	0,578	0,491	0,390	0,420	0,392	0,395	0,149	0,182	0,234	0,247	0,235
Aula	0,526	0,597	1	0,748	0,945	0,725	0,545	0,467	0,489	0,389	0,188	0,155	0,154	0,346	0,210	0,238
Insumos	0,353	0,421	0,748	1	0,528	0,486	0,344	0,364	0,136	0,232	0,171	0,120	0,070	0,180	0,097	0,042
Proceso	0,533	0,575	0,945	0,528	1	0,708	0,526	0,390	0,575	0,367	0,158	0,119	0,142	0,356	0,218	0,277
Cal total	0,511	0,578	0,725	0,486	0,708	1	0,809	0,658	0,711	0,652	0,365	0,039	0,048	0,550	0,291	0,395
Centro	0,466	0,491	0,545	0,344	0,526	0,809	1	0,581	0,781	0,887	0,577	0,033	0,124	0,523	0,286	0,307
Insumos tot	0,261	0,390	0,467	0,364	0,390	0,658	0,581	1	0,391	0,479	0,140	0,044	-0,001	0,551	0,192	0,260
Proceso tot	0,452	0,420	0,489	0,136	0,575	0,711	0,781	0,391	1	0,592	0,273	-0,008	0,145	0,518	0,342	0,411
Gestion tot	0,340	0,392	0,389	0,232	0,367	0,652	0,887	0,479	0,592	1	0,516	-0,063	0,056	0,498	0,192	0,221
Rel entorno	0,382	0,395	0,188	0,171	0,158	0,365	0,577	0,140	0,273	0,516	1	0,173	0,066	-0,043	0,003	0,016
F1tot	0,124	0,149	0,155	0,120	0,119	0,039	0,033	0,044	-0,008	-0,063	0,173	1	0,084	-0,109	-0,035	-0,169
TV paga	0,192	0,182	0,154	0,070	0,142	0,048	0,124	-0,001	0,145	0,056	0,066	0,084	1	-0,048	0,204	0,115
Urbano	0,203	0,234	0,346	0,180	0,356	0,550	0,523	0,551	0,518	0,498	-0,043	-0,109	-0,048	1	0,436	0,382
Estudio mad	0,171	0,247	0,210	0,097	0,218	0,291	0,286	0,192	0,342	0,192	0,003	-0,035	0,204	0,436	1	0,475
Estudio pad	0,069	0,235	0,238	0,042	0,277	0,395	0,307	0,260	0,411	0,221	0,016	-0,169	0,115	0,382	0,475	1

* La correlación es Pearson

Se puede observar que el aprovechamiento en matemáticas varía en relación directa y significativa con el nivel de estudios del padre y la madre; sin embargo, el aprovechamiento en español, aunque varía en relación directa con el nivel de estudios del padre y de la madre, esta variación no es significativa.

Hasta aquí, bien. PERO, cada una de estas variables está asociada con otras más, por lo que el significado real de tales correlaciones no puede ser inferido solo a partir de la matriz de correlaciones. Las variables independientes que se incluyeron en el modelo no pueden ser consideradas como recíprocamente excluyentes. La capacidad que tiene cada una de ellas de predecir el aprovechamiento en matemáticas y en español solo puede ser inferida si se consideran conjuntamente todas las variables asociadas a ellas.

Para conocer la proporción de la varianza del aprovechamiento en matemáticas y en español de los niños de quinto de primaria que puede ser explicada por la calidad del preescolar, así como por el nivel de educación de los padres, por el desarrollo psicomotor del educando en su edad temprana, por el tipo de preescolar y por el hecho de contar con televisión de paga en su hogar, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. Se corrieron dos regresiones. La primera en donde la variable dependiente fue el aprovechamiento en matemáticas de los niños en quinto de primaria y la segunda donde la variable dependiente fue el aprovechamiento en español. Se presenta los resultados en el cuadro 35.

Cuadro 35. Coeficientes, Variable Dependiente, Matemáticas 1 y Español

	Coeficientes no estandarizados	Error típ.	Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.
MATEMÁTICAS					
(Constante)	2.94347412	0.84343735		3.4898551	0.00074385
aula1	0.05960294	0.95349844	0.03651169	0.06250974	0.95029251
insumos1	0.18525809	0.31893835	0.124428	0.58085864	0.56275597
proceso1	0.41279283	0.65661752	0.28698066	0.62866557	0.53112577
Caltotal	0.44370724	0.39079551	0.20023492	1.13539494	0.25915916
Centro	-1.43172944	0.72070402	-0.63779032	-1.986570*	0.04994532
Insumostot	0.38560285	0.22878055	0.19783304	1.68547037	0.09528696
Procesotot	0.38238619	0.31246612	0.20662444	1.2237685	0.22416452
Gestiontot	0.37721731	0.26544614	0.2726703	1.42106909	0.15867739
Relentorno	0.61666963	0.18986911	0.37377316	3.2478670*	0.00162356
F1tot	0.00560792	0.01001897	0.04521413	0.55973073	0.57702338
TVpaga	0.27017922	0.23619722	0.09128764	1.14387131	0.25564457
Urbano	-0.16746703	0.27269925	-0.07053007	-0.6141088	0.54065903
estudiomad	0.07024806	0.04885544	0.13202729	1.43787611	0.15386207
estudiopad	0.00697156	0.03820396	0.01687514	0.1824826	0.85560552
ESPAÑOL					
(Constante)	3.90382317	0.87341536		4.46960671	2.2296E-05
aula1	-0.37418196	0.98738832	-0.23518053	-0.3789612	0.7055898
insumos1	0.25172145	0.33027427	0.17346645	0.76215884	0.44791478
proceso1	0.64741745	0.67995546	0.46180562	0.95214686	0.34351737
	Coeficientes		Coeficientes		

	no estandarizados		estandarizados	t	Sig.
ESPAÑOL		Error típ.	Beta		
Caltotal	0.42476928	0.40468542	0.19667571	1.04962832	0.29663849
Centro	-0.73636414	0.74631977	-0.3365611	-0.9866603	0.32639696
Insumotot	0.06907344	0.23691203	0.03636001	0.29155735	0.77128146
Procesotot	0.53290844	0.323572	0.29545163	1.64695473	0.1029791
Gestiontot	0.03967828	0.27488081	0.0294275	0.14434723	0.88554202
Relentorno	0.54993312	0.19661757	0.341995	2.7969684*	0.00628144
F1tot	-0.00063546	0.01037507	-0.00525671	-0.0612486	0.95129403
TVpaga	0.35454109	0.2445923	0.12290822	1.44951861	0.15059316
Urbano	0.06206348	0.28239171	0.02681856	0.21977797	0.82653099
estudiomad	0.04173517	0.05059189	0.08047961	0.82493803	0.41154061
estudiopad	-0.07676468	0.03956183	-0.19064849	-1.9403725	0.05539649

Las ecuaciones fueron las siguientes:

$$\text{Mate} = 2.9434 + 0.0596X1 + 0.1852X2 + 0.4127X3 + 0.4437 X4 -1.4317 X5 +0.3856 X6 + 0.3823 X7 + 0.3772 X8 + 0.6166 X9 + 0.0056X10 + 0.2701 X11 - 0.1674 X12 +0.0702 X13 + 0.0069 X14$$

$$\text{Español} = 3.9038 -0.3741 X1 + 0.2517 X2 + 0.6474 X3 + 0.4247 X4 - 0.7363 X5 + 0.0690 X6 + 0.5329 X7 + 0.0396 X8 + 0.5499X9 - 0.0006X10 + 0.3545 X11 + 0.0620 X12 + 0.0417 X13 - 0.0767$$

Interpretación de los resultados

Los resultados de los coeficientes de las variables independientes muestran la relación que tiene cada uno de ellos con las dos variables dependientes (el aprovechamiento escolar en matemáticas y en español), tomando en cuenta al mismo tiempo los efectos de los demás variables. La relación puede ser positiva en cual caso si la variable independiente aumenta la variable dependiente también lo hará; o puede ser negativa en cual caso un valor más bajo de la variable está acompañado por un aumento en el dependiente.

Para determinar si un variable es “significativa” en términos estadísticos es necesario establecer un nivel de confianza. Para poder determinar el intervalo de confianza de un coeficiente en una muestra pequeña, se utiliza la “t” de Student. Este parámetro delimita el intervalo de confianza adquiriendo los valores de +/- 1.984 para un nivel de confianza de 90% y de +/- 2.201 para un nivel de confianza de 95%

Aplicando este estándar a las variables en la Tabla 35, encontramos solamente dos variables que aparecen como significativas. El primero es la dimensión de la calidad preescolar definida por su relación con su entorno (con familias y comunidad) que es significativa y positiva respecto a las notas en español y matemáticas. Es difícil explicar porque esta dimensión de calidad sale con una relación tan fuerte y no otras. El segundo es

el índice para la calidad preescolar al nivel del centro que muestra una relación significativa y negativa respecto a la matemática. Respecto a esta última, la relación inversa -- es decir, menos calidad al nivel del centro que asistió un niño (que se diferencia de calidad en el aula), mejor las notas en cuarto o quinto grado -- no parece lógico.

La ausencia de variables significativas es en parte un producto del tamaño pequeño de la muestra. Pero también es evidente que muchos de los variables en las dos regresiones son altamente relacionadas entre si, que existe co-linealidad, especialmente entre las varias variables de calidad del preescolar. Así, se consideró necesario correr dos nuevas regresiones con la intención de eliminar la co-linealidad entre estas variables. Para hacerlo, tomamos como indicador de la calidad de la educación preescolar el índice de la calidad total del preescolar. Este valor es un compuesto de todos los demás indicadores de calidad.

En la nueva ecuación, las variables independientes son:

1. Variable de la calidad de la educación preescolar

Xct (Variable 4) representa el índice de **Calidad Total** del preescolar. El índice es la combinación de todos los 46 indicadores que componen la Escala de Calidad.

2. Variable del desarrollo del niño al entrar al preescolar

Xf (Variable 10) representa el **Desarrollo Psicomotor** del estudiante. Utilizamos el puntaje total estandarizado para el variable.

3. Contexto familiar y comunitario

Xtv (Variable 11) representa si el estudiante cuenta con **Televisión de paga en su hogar**. Encontramos que este variable sirvió como un buen indicador del nivel socio-económico de la familia. Esta variable se obtuvo por medio de una encuesta a los padres acerca de si tenían televisión de paga en casa o no. Se utilizaron dos variables dummies para definir a esta variable. Se obtuvo 1 si el niño tiene televisión de paga y 0 si no tiene.

Xur (Variable 12) representa si el preescolar se encuentra en una **Zona urbana**. Esta variable representa si el preescolar es urbano o rural. Si el preescolar se encuentra en una zona de la República considerada por el Instituto Nacional de Economía y Geografía(INEGI) como urbana, se definió a la variable con 1 y si el preescolar se encuentra en una zona rural se definió con 0.

Xem (Variable 13) representa el nivel de **Estudios de la madre**.

El cuadro 36 describe las dos regresiones.

Cuadro 36. Coeficientes, Variable Dependiente, Matemáticas 1 y Español Ecuación 2

Español	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	3.8676	0.77862523		4.9673	2.771E-06
Caltotal	1.1748	0.21745231	0.5439	5.4026*	4.3865E-07
F1tot	0.0098	0.01020354	0.0810	0.9608	0.33894052
TVpaga	0.4317	0.2492316	0.1496	1.8324	0.08624817
estudiomad	0.0125	0.04954688	0.0242	0.2535	0.80039382
Urbano	-0.2093	0.251543	-0.0904	-0.8321	0.40729621

*coeficiente significativo

R cuadrado = 0.398

Mate	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	2.861	0.75044452		3.8124	0.00023685
Caltotal	1.3495	0.20958208	0.6090	6.4391*	4.1045E-09
F1tot	0.0130	0.00983425	0.1049	1.3234	0.18869595
TVpaga	0.3448	0.24021119	0.1165	1.4356	0.15418937
estudiomad	0.5565	0.04775364	0.1063	1.8185	0.23877761
Urbano	-0.3093	0.24243892	-0.1302	-1.2764	0.2048772

*coeficiente significativo

R cuadrado = 0.483

Las ecuaciones fueron las siguientes:

$$\text{Mate} = 2.861 + 1.3495X_1 + 0.0130X_2 + 0.3448X_3 + 0.5565 X_4 - 0.3093 X_5$$

$$\text{Español} = 3.8676 - 1.1748 X_1 + 0.0130 X_2 + 0.3448 X_3 + 0.5565 X_4 - 0.3093 X_5$$

Interpretación de los resultados

Los resultados que se obtuvieron de las dos nuevas regresiones muestran que de los variables incluidas solamente la calidad total del preescolar incide de manera significativa sobre el aprovechamiento escolar de los niños de quinto grado, tanto en matemáticas como en español. Este variable es significativo a una alta nivel.

Se observa que el nivel de estudios de la madre acerca, pero no llega a ser significativa en el aprovechamiento escolar en matemáticas. Igualmente, el hecho de que el niño cuente con una televisión de paga, acerca una relación significativa al aprovechamiento en español, pero no llega. Lo más probable es que en una muestra más grande estas dos variables saldrán como importantes como se ha demostrado ampliamente en la literatura (Willms, 2006)

Es de notar que el desarrollo psicomotor de los niños del estudio a la edad de preescolar no incide significativamente en el aprovechamiento educativo.

El coeficiente de determinación múltiple (R-cuadrado) fue de 0.398 en la primera regresión y de 0.483 en la segunda lo que significa que la calidad del preescolar y las demás variables del modelo explican 40% de la varianza observada en el aprovechamiento escolar en español y 48% en matemáticas.

Conviene señalar que en el caso de las dos regresiones que se corrieron primero, el coeficiente de determinación múltiple fue de 0.66 para español y de y 0.58 para la variable dependiente de matemáticas. Se puede decir que al incluir más variables exógenos en el modelo, juntas explican un mayor porcentaje de la varianza en el aprovechamiento escolar.

El modelo demostró que la intervención temprana a través de un preescolar de calidad, sí incide sobre los rendimientos educativos de los educandos. Se observó, a través del modelo la importancia que tiene el proporcionarle al niño un ambiente adecuado para que éste pueda desarrollar sus habilidades cognitivas y no cognitivas a muy temprana edad. La edad cuando se puede aprovechar la existencia de los períodos sensibles, así como de la plasticidad de la neuro-corteza cerebral, es en la infancia temprana. La naturaleza, junto con la crianza, pueden lograr la incidencia tan buscada por los investigadores sobre el desarrollo humano.

Se puede concluir diciendo que un preescolar de calidad puede ayudar a compensar el déficit en capital cultural de los niños.

Capítulo 6

Conclusiones e Implicaciones para la Política

Conclusiones

Sobre el problema

1. El problema de la transición del preescolar a la escuela primaria tiene que ser visto como un proceso que empieza mucho antes del tiempo de la mera entrada y que continúa durante todos los años de primaria, con énfasis especial en el primero y el segundo año.

Sobre las percepciones de la transición durante los primeros momentos

2. Los primeros días de la primaria son percibidos como difíciles o como una combinación de preocupación y contento para un porcentaje significativo (48%) de los niños y niñas.

- Estas percepciones aparecen con más frecuencia en niños y niñas:
 - De áreas urbanas
 - Con un padre ausente
 - En familias en que la madre y el padre tienen bajos niveles de educación
 - Que proceden de preescolares con baja calidad educativa
 - Que proceden de preescolares de sistemas indígenas y comunitarios
- Las condiciones de familia y comunidad no son condiciones que el sistema educativo puede cambiar, pero tanto el preescolar como la primaria deben estar alertas a ellas y trabajar para amortiguarlas. A pesar de esto, las escuelas no se establecen programas que ayudan las familias y sus hijos prepararse para la transición a la primaria. Y, las escuelas primarias a las que llegan los niños pocas veces mantienen comunicación directa con el nivel preescolar para trabajar juntos en suavizar la transición.
- No aparece una diferencia significativa entre niños que entran a la edad de 5 o la de 6 años. Esto es consistente con otros estudios (García Baudillo, et. al. 2003).

3. Nuestros resultados no son tan congruentes con los hallazgos de otros estudios en que se han encontrados diferencias importantes entre los niños y niñas y sus padres en las percepciones sobre los primeros días en primaria. Las diferencias son menores y la distribución de las respuestas entre positivas, difíciles y ambivalentes es muy parecida entre los dos grupos.

- Tanto los niños y las niñas como sus padres enfatizan la presencia o ausencia de amigos y amigas y los dos dan importancia también a la preparación y condiciones

académicas como, por ejemplo, el cambio de educación vinculado al juego en preescolar a educación para leer y escribir en la primaria.

4. Las maestras y los maestros son percibidos en general como de apoyo en la transición, con excepciones importantes. (Vea conclusiones sobre repetición en la siguiente sección).

Sobre el desempeño en la primaria

La repetición

5. La tasa de repetición fue más o menos alta (12%) entre los niños y niñas en la muestra.

- La repetición en primaria ocurrió casi exclusivamente en zonas rurales.
- Aunque se dice que los niños y niñas no deben repetir el primer año, esto ocurrió en 7% de los casos (el otro 5% de los niños y niñas de la muestra repitieron el segundo o tercer año.)
- La repetición ocurre con más frecuencia en niños y niñas donde:
 - La lengua materna es indígena;
 - Hay pocos libros en la casa y no hay una práctica de leer a los hijos o hijas:
 - El padre de la familia está ausente;
 - El nivel de la educación de los padres es bajo;
 - El nivel de desarrollo al entrar al preescolar fue bajo; y
 - La calidad de su escuela preescolar fue baja.

6. Fue difícil establecer una relación clara entre repetición y las percepciones de los primeros días en la primaria.

7. Las razones para repetir el año son variadas pero predominan:

- Dificultades en aprender a leer o manejar las matemáticas;
- Inasistencias (que pueden ser relacionadas a cambios de domicilio y escuela); y
- Comportamiento inadecuado de parte del estudiante (flojo, distraído, inatento, etc.).

8. Es común encontrar la percepción del niño o niña que él o ella es, por lo menos implícitamente, el principal “culpable” y esto está muy presente también en las percepciones de los padres; el sistema educativo y los maestros parecen casi exentos de responsabilidad.

El desempeño en cuarto y quinto de primaria

9. Las notas que tienen los niños y niñas en cuarto y quinto de primaria están correlacionadas con la calidad de su experiencia preescolar y especialmente con la dimensión de calidad de la relación de la escuela y el entorno (a familia y comunidad).

Implicaciones para la Política Educativa

1. Aunque la transición durante los primeros días de la primaria no parece ser, por sí mismo, un mayor impedimento al buen desempeño en el primer año de la primaria o en años subsecuentes, la entrada no debería ser causa de angustia o miedo.

Para reducir, si no evitar esto, existe una variedad de estrategias, muchos de muy bajo costo, que se puede realizar. Por ejemplo:

- antes de la entrada (como formas de “priming”, Corsaro et. al., 2003):
 - Orientaciones a los padres de familia;
 - Visitas a la primaria desde el centro preescolar;
 - Organización de eventos comunitarios que dan prestigio y reconocimiento al proceso
 - Juntar maestras de preescolares y del primer grado de primaria para discutir y anticipar posibles dificultades, en general y para niños y niñas específicas.
- durante los primeros días y semanas:
 - Puertas abiertas a los padres de familia.
 - Orientar el currículo durante los primeros días y semanas más al aprendizaje basado en el juego.
 - Asignar un estudiante en primaria como responsable del bienestar de un nuevo entrante.
 - Promover actividades de socialización ente alumnos: lectura de cuentos en el aula por niños de grados más avanzados, convivencia durante el recreo entre los niños de primer año y los niños de grados subsecuentes.
- durante el primer y segundo año de primaria:
 - Considerar un cambio más a fondo en la enseñanza y aprendizaje en los primeros años de primaria hacia métodos basados en el juego, exploración y aprendizaje constructivo. Es decir, mover los métodos pedagógicos del preescolar hacia arriba en vez de mover los métodos instructivos de la escuela primaria hacia abajo como es la tendencia actualmente, reforzada por el énfasis en resultados medidos por exámenes nacionales. Se puede tomar como modelo el sistema de Suecia que tiene este compromiso (OECD 2004).

2. Si, como este estudio y otros advierte, la calidad de la educación preescolar tiene un efecto positivo e importante en la preparación de los niños y niñas para la escuela, hay que reforzar acciones dirigidas a mejorar la calidad de la educación preescolar.

- En otro estudio de esta serie de investigaciones hemos constatado que, durante los últimos cinco años, la calidad de la educación preescolar no ha mejorado (incluso parece haber bajado ligeramente) a pesar de la introducción de la obligatoriedad, el Programa de Educación Preescolar 2004 y el Programa Escuelas de Calidad. (Martínez y Myers 2008). En ese trabajo se recomendaron:
 - Reexaminar y cambiar la política de capacitación (inicial y continua de las maestras) y el sistema de supervisión y acompañamiento a las maestras.
 - Buscar maneras de bajar la alta tasa de rotación de maestras.
 - Dar atención especial a los sistemas de educación rural general, educación indígena y centros comunitarios del DIF.
- Nos parece importante prestar atención más sistemática a la pre-lectura y pre-escritura en educación preescolar, no solamente por medio de aprender letras sino en términos de una apreciación de la lectura, el reconocimiento de palabras, etc. En esto, la participación de padres de familia en el aula para contar historias y leer cuentos puede servir no solamente como una ayuda a la maestra en el aula sino también como una manera de promover y fortalecer el hábito de la lectura a los niños y niñas en la casa.

3. Hay que sensibilizar padres de familia y maestros respecto a su tendencia de asignar a los niños la responsabilidad principal en casos de un bajo desempeño; necesitan reflexionar sobre su propio papel y sobre acciones que se pueden tomar para contrarrestar esta tendencia.

4. Encontramos prácticas en las escuelas de educación primaria y el sistema totalmente inaceptables, que afectan el ajuste a la primaria y el desempeño de los niños y niñas. Estos incluyen:

- Castigos físicos;
- Reprobación del año por cambio de domicilio o escuela, a pesar de desempeño adecuado;
- Reprobación de un niño con buen desempeño en el primer grado por ser demasiado chiquito; y
- Cambios constantes de maestros y maestras.

Estas prácticas requieren nuevas normas y reglas y/o monitoreo.

Sobre áreas de investigación

1. Examinar en más detalle, al nivel del sistema, las causas de la repetición en el primer año de primaria donde, supuestamente, no se debe repetir. Ver hasta que punto las estadísticas de repetición son influidas por múltiples repetidores y quienes son para crear un programa para ellos.
2. Examinar el efecto de EXCALE sobre la manera de enseñar en los primeros años de primaria; parece que los maestros están enseñando para la prueba y que esto implica más énfasis en la memorización.
3. Crear y probar una Escala de Calidad para la educación primaria que esté enfocada en los procesos educativos y de gestión educativa para complementar la definición actual en términos de desempeño escolar medido por pruebas.
4. Organizar un estudio longitudinal de una muestra nacional de niños y niñas (sería buena empezar con un grupo al nacer) para poder entender en una muestra más amplia y representativa, los factores que afectan el desarrollo y aprendizaje durante los primeros años, así como la manera en que la experiencia preescolar, incluso su calidad, afecta el desempeño de niños y niñas en primaria.

Referencias

Azerboni, D. (2005) "Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria". México: Novedades educativas

Campbell Clark, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. /Human Relations/ (53(6); pp. 747-770.

Centre of Excellence for Early Childhood Development (2007). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/EN-CA/school-transition>

La enciclopedia incluye las siguientes breves síntesis de investigaciones:

Ladd, G. W. "School transitions/school readiness: An outcome of early childhood development

Rimm-Kaufman, S. "School transition and school readiness: An outcome of early childhood development."

Early, D. "Services and programs that influence young children's school transitions."

Love, J. M. and H. H. Raikes. "Transitions begin early."

Zill, N. and G. Resnick. "Role of early childhood education intervention programs in assisting children with successful transitions to school.

Ladd, G. W. "School Readiness: Preparing children for the Transition from Preschool to Grade School. Comments on Love and Raikes, Zill and Resnick."

Stipek, D. J. (2003) "School Entry Age."

Coleman, J., /et. al./ (1966). /Equality of Educational Opportunity./ Washington, D.C.: US Department of Health, Education and Welfare.

Corsaro, W.A., L. Molinari, K. Gold Hadley and H. Sugioka (2003) "Keeping and Making Friends: Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School." *Social Psychology Quarterly*, Vol. 66, No. 3, pp. 272-292.

Dockett, S. and B. Perry (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: UNSW Press.

Ferrer, F. y Carbonell, N. (2007) *La transición entre etapas. Reflexiones y Prácticas.*"La diversidad de la vida escolar", pp. 13-22 y "Proyecto de transición entre ciclos de 0-3 a 3-6 años", pp. 43- 48. Madrid: Editorial Laboratorio Educativo.

García Baudelio, L., L. M. Zaragoza, E. Carrillo, y C. E. González Barraza. (2003) “La Transición escolar de preescolar a primaria. Análisis de la pertinencia del criterio de edad como requisito para el ingreso a la educación primaria.” *Educar*, Num. 25, Abril-Junio 2003, pp. 73-85.

Jimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Capítulo 1 “Discontinuidad en las culturas escolares”, pp. 15-30 y Capítulo 2 “Transiciones en el curriculum: continuidad y coherencia en las exigencias al estudiante”, pp. 31-67. Madrid: Morata

Hanushek, E y F. Welch, (2006), ”Handbook of the economics of education” ,Vol 1, The Netherlands, North –Holland, 2007.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). *El Aprendizaje en Tercero de Preescolar en México: Resultados de Aprendizaje*. México, Distrito Federal; INEE.

Kagan, S.L. and Neuman, M.J. (1998) Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal* 98(4): 365–379.

La Paro, K. M., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2006). “Kindergarten to first grade: Classroom characteristics and children’s experiences.” *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 189-202.

Lam, M.S. and Pollard, A. (2006) A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years* 26(2): 123–141.

Martínez, J. F., R. Myers y M.E. Linares (2004). “¿Todos los Pollos son Amarillos? En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares.” Un informe presentado a la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Investigación Educativa (DGIE).

Moss, P. (2008). “What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling” *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 3. www.worldwords.co.uk/RCIE.

Myers, R. (1996) "Repetición escolar. Estudios de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca México". /Revista latinoamericana de estudios educativos/, Vol XXV, 3º Trimestre 1995, Número 3, pp. 55-86.

Myers, R. (1997). “Removing Roadblocks to Success. Transitions and Linkages between Home, Preschool and Primary School.” *Coordinators’ Notebook*, No. 21. (Special issue on Transitions and Linkages) www.ecdgroup.com

Myers, R. (2000) "Primary School Repetition and Drop-out in two Rural Mexican Communities: A follow-up study." A report prepared for the World Bank, Mexico Office. Unpublished document.

Myers, R. G., J. F. Martínez y M.E. Linares (Mayo de 2003) “En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares”, Un Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Documento no publicado.

Organisation para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2006, 2007, 2008). *Educación at a Glance*. Paris: OCDE.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). “An ecological perspective on children’s transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research.” *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.

Rogoff, B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

Super, C. y S. Harkness (1987). “The Developmental Niche: A Conceptualización at the Interface of Child and Culture”, *International Journal of Behavioral Development*, Vol 9, pp. 1-25.

United States Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (sin fecha). “Cómo facilitar la transición de los niños del preescolar al kindergarten; una guía para maestros y administradores de programas de la primera infancia.”, HeadStart Information and Publication Center, (http://www.headstartinfo.org/recruitment/easingtransit_span.htm)

Vogler, P., Crivello, G. and Woodhead, M. (2008) “Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice.” Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Willms, J (2006) “Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems”. UNESCO, Institute for Statistics, Montreal.

Woods, P. and A. Pollard. (1988) *Sociology and Teaching. A New Challenge for the Sociology of Education*. London: Crom Helm.

ANEXOS

1. Elementos para el Trabajo de Campo
2. La Escala Evaluación de Calidad en Centros Preescolares
3. Test de Desarrollo Psico-motor (TEPSI)
4. Entrevista a Niños y Niñas
5. Entrevista a Madres y Padres de Familia
6. Entrevista al Maestro (a) de Primero Grado de Primaria
7. Entrevista al Director (a) de Primaria
8. Entrevista al Maestro (a) Actual del Niño
9. Distribución de las variables del estudio

1. Elementos Para El Trabajo De Campo

Para estudiar la transición de preescolares a la escuela primaria, se propone dar seguimiento en los primeros años de la primaria a un grupo de aproximadamente 160 niños/as para quienes se obtuvieron información durante el ciclo escolar 2002-2003 cuando cursaban el segundo o tercer nivel de educación preescolar. La mayoría de los niños en la muestra actualmente estarán cursando el 3° o 4° grado de primaria.

La facilidad o dificultad de la transición a primaria será indagada tomando en cuenta las percepciones de los niños, sus padres y educadoras de primaria. Además, se hará la revisión de documentos sobre la historia escolar del niño, de las notas u observaciones de la maestra, se averiguará si fue o es necesario que el menor tenga algún ayuda especial (aprendizaje o psicológico) y si en algún momento ha tenido que repetir un año escolar.

Las preguntas principales que queremos contestar en el estudio incluyen:

1. ¿Cuáles son los factores que facilitan u obstaculizan la transición a la primaria? Entre ellos consideramos: diferencias en la experiencia preescolar (incluso la calidad del centro en sus varias dimensiones); diferencias en los contextos de familia y comunidad; y el nivel del desarrollo de los niños en 2003; la manera en que la primaria recibe a los niños y niñas.
2. ¿Cómo difiere las percepciones de niños, padres y maestras de las dificultades encontradas en la transición?
3. ¿Qué tan preparados están las escuelas primarias para recibir a los niños preescolares y qué esfuerzo hace para facilitar la transición?
4. ¿Piensan las directoras y maestras de primaria que las reformas recientes han resultado en niños más preparados para entrar en la primaria?

De los resultados esperamos poder sacar implicaciones para la política y programas educativos.

Organización del trabajo en campo

Las actividades se llevarán acabo principalmente en las primarias a las que actualmente asisten los niños de la muestra. La actividad consiste en llevar acabo entrevistas con directores, maestras frente a grupos de primer grado, maestra actual del niño (probablemente tercero o cuarto) y padres de familia. De ser necesario se tendrá que visitar el hogar de los niños para realizar las entrevistas de los padres de familia.

Selección de los niños y niñas

Se entrevistará únicamente aquellos niños que se encuentran en la muestra del estudio de seguimiento. Las listas de identificación guiarán dicha “selección”.

Estrategias para ubicar a los niños:

- Se cuenta con listas de identificación de los niños en primaria. Esperamos que en algunos casos será posible rastrear la lista de la matrícula en primaria para poder ubicar de antemano la escuela en que se encuentre el niño o la niña.
- Si no se puede identificar a los niños a través del rastreo de la matrícula, será necesario llevar la lista directamente al preescolar donde estuvo el niño y solicitar a la directora la búsqueda de su expediente, obtener el domicilio de la familia y realizar una visita. La búsqueda de los niños se puede extender con los miembros de la comunidad.
- Otra estrategia será acudir a la(s) primaria(s) más cercana(s) al preescolar en el que el niño estuvo. Ahí solicitar la identificación de los niños.

Selección de familias

Se debe seleccionar a un de los padres o cuidadores de los niños que conforman la muestra del estudio de seguimiento.

Selección de maestros (as)

Se debe contactar a la maestra con la que actualmente se encuentra el niño de la muestra. Además, se debe entrevistar al menos a dos maestras que estén a cargo de grupos de primer grado de primaria.

Las visitas a cada área donde están ubicados los 40 centros durarán una semana. En este tiempo se espera ubicar a los niños y sus familias y hacer las entrevistas.

El Paquete de Evaluación

Para dar seguimiento a los niños del estudio, será necesario que en cada una de las primarias visitadas se aplique un *paquete de evaluación*. Los instrumentos requieren de la revisión de documentos, entrevistas y cuestionarios con los diversos miembros de la comunidad educativa: director, maestras, padres de familia, niñas y niños.

- Guión de entrevista a niños y niñas. Esta entrevista tiene como objetivo conocer el punto de vista de los niños acerca de su experiencia de adaptación a la escuela primaria, así como su situación actual en la escuela.
- Guión de entrevista y cuestionario a padres de familia. La primera parte de este instrumento pretende conocer sobre la percepción que los padres de familia tienen respecto al proceso de transición de sus hijos hacia la primaria. La segunda parte, planteada más como cuestionario, está dirigida a conocer el contexto familiar de los niños incluidos en la muestra.
- Guión de entrevista al maestro (a) actual del niño. Esta entrevista tiene como objetivo indagar sobre el desempeño académico del niño, así como la percepción que los maestros tienen respecto a la transición de los niños a la primaria.
- Guión de entrevista a maestros (as) de primer año de primaria. Esta entrevista pretende recoger información acerca de la experiencia que tienen las maestras al estar frente a grupos de primer grado.

- Guión de entrevista a directores de primaria. Con esta entrevista se obtendrá información para conocer de manera formal, qué están haciendo las primarias para favorecer el proceso de adaptación de los niños preescolares.
- Registro individual de niños y niñas. Se recabará toda la información de la historia académica del niño a lo largo de la primaria, así como los datos de identificación del mismo.

2. La Escala de Evaluación de Calidad en Centros Preescolares (ECCP, Versión 2.2)

Para este estudio se utilizó el instrumento denominado *Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares* (ECCP 2.2). Esta escala tiene el propósito de ayudar a los profesionales de la educación, investigadores y diseñadores de políticas en el proceso de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares. El marco conceptual y de reflexión que subyace en la ECCP 2.2 se basa en dos fuentes principales: los aspectos que la investigación ha detectado como *factores clave* que intervienen en la calidad educativa y en los *criterios de calidad* que ha descrito María Victoria Peralta (2000).

La ECCP 2.2 es concebida como una *herramienta para construir un lenguaje compartido* entre los diferentes actores del proceso educativo. Pensamos que nuestra búsqueda de una definición operacional de la calidad educativa en el nivel preescolar puede alimentar el proceso de diálogo y negociación. Este instrumento lejos de representar “la verdad” puede contribuir a reexaminar la estructura, los supuestos y resultados del sistema actual de educación preescolar. Además de ofrecer a los investigadores y evaluadores un proceso de medición, tenemos la esperanza de que se generen otro tipo de experiencias, tales como: focalizar la atención a detalles importantes en el quehacer educativo; crear una imagen de los Jardines de Niños como un sistema abierto y complejo; orientar el diseño de planes específicos para la mejora continua de la calidad educativa; posibilitar la implementación de metas concretas de calidad educativa; reflexionar y buscar alternativas a los problemas que suceden cotidianamente en los Jardines de Niños.

La Escala incluye una definición amplia del medio ambiente de aprendizaje, tanto para el funcionamiento del centro en general como para la organización y actividad dentro de las aulas. Pretende ofrecer una descripción y evaluación de los aspectos que influyen en las actividades diarias de los niños y las niñas y los profesionales de la educación que trabajan en un centro.

La ECCP 2.2 esta conformada por dos partes y cuatro dimensiones:

Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares		
C	Centro	Insumos
A		Proceso Educativo
L		Gestión Educativa
I		Relación con el entorno
D	Aula	Insumos
A		Proceso educativo
D		Gestión Educativa

La evaluación y la Escala se divide en dos partes: la primera evalúa las características generales del centro y el trabajo realizado por los responsables de la gestión educativa. La segunda evalúa las características generales del aula y el trabajo realizado por las educadoras en el interior del aula. Las dimensiones son las siguientes:

- I) **insumos.-** esta dimensión se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales suficientes para cumplir con los objetivos del programa educativo.

- II) **Proceso Educativo.**- Esta dimensión tiene su centro en la noción de aprendizaje activo y de desarrollo integral de los niños y las niñas.
- III) **Gestión Educativa** - La noción de gestión educativa está entendida como un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y las niñas y como una acción para proyectar a los centros a una visión al mediano y largo plazo.
- IV) **Relación con el entorno** - Observa la comunicación y promoción de asuntos educativos de parte de la escuela con la familia y en la comunidad, y el nivel de la participación de la familia y la comunidad dentro del proceso educativo.

Cada dimensión está compuesta por varios ítems. Cada ítem contiene un conjunto de aseveraciones que pueden ser puntuadas en una escala de cinco valores:

1 (Inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno), 5 (Excelente)

La ECCP 2.2 posee 46 ítems en total; 25 para analizar el trabajo del centro y 21 para el trabajo realizado dentro del aula. En el siguiente ejemplo se puede observar que cada nivel de calidad presenta criterios, descritos en lenguaje simple. El reto más importante fue crear los criterios lo suficientemente claros para pasar de un puntaje al siguiente. Nótese que cada ítem tiene un espacio para comentarios relacionados al tema del ítem o al puntaje que el evaluador otorga cada uno de ellos.

Ejemplo de un Ítem de la ECCP

d. Ambiente de aprendizaje				
d.2 Las actividades de la jornada propician el aprendizaje activo				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<p>» Las actividades que predominan son instructivas (Se espera que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo)</p>	<p>» Las actividades son instructivas</p> <p>» Se permite que los niños exploren y manipulen limitadamente (La exploración está restringida a lo que se supone que se debe hacer)</p>	<p>» Las actividades permiten al niño explorar, manipular, tocar, escuchar (El resultado final es decisión del educador. Está determinado un solo tipo de respuestas)</p>	<p>» Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad, tocando, explorando, examinando, experimentando (El educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos)</p>	<p>» Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad a través de los sentidos (el educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos)</p> <p>» Los niños desempeñan un papel activo (observando, preguntando, discutiendo, aplicando, construyendo, exponiendo)</p>
Comentarios:				

En el siguiente cuadro, presentamos la lista de los 46 ítems.

Los Ítems de la Escala de Evaluación de Calidad Educativa en Centros Preescolares

CENTRO y RESPONSIBLE
<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro cuenta con suficientes espacios para dar sus servicios 2. El centro cuenta con servicio sanitario funcional y en buen estado 3. El centro cuenta con el equipo adecuado para la prevención de accidentes y desastres 4. Existen espacios exteriores para el juego seguro, con buen mantenimiento y que promueve la actividad corporal (Trepapar, brincar, colgarse, columpiarse, jalar, empujar, correr) 5. El currículum tiene una visión integral del desarrollo 6. El currículum promueve prácticas de cuidado y salud 7. El centro utiliza un proceso de detección de necesidades (salud, nutrición, aprendizaje) del niño 8. El centro utiliza un proceso de detección de habilidades del niño 9. El centro utiliza un proceso de registro de necesidades, habilidades e intereses del niño 10. El centro promueve la higiene y el valor nutricional de los alimentos que se ofrecen o comercializan en su interior 11. El centro tiene un proceso de planeación de actividades académicas basadas en un programa, necesidades e intereses de los niños 12. El centro tiene un proceso colegiado de planeación de actividades académicas 13. El centro tiene un proceso de supervisión y evaluación continua sobre el desarrollo y habilidades de los niños 14. El centro tiene un proceso de registro de evaluación 15. El centro realiza un procedimiento de canalización oportuno 16. El centro cuenta con una formulación por escrito de la filosofía o misión del centro y se difunde entre la comunidad escolar 17. El centro cuenta con un diagnóstico general e integral del funcionamiento del centro 18. El centro realiza un plan anual de trabajo 19. El centro aplica algún proceso de mejora continua de la calidad 20. El centro tiene un proceso de acompañamiento para apoyar el proceso educativo 21. El centro utiliza un proceso de identificación de expectativas de la familia 22. El centro tiene un proceso de comunicación permanente con la familia 23. El centro tiene un proceso para evaluar el grado de satisfacción del servicio 24. El centro y la comunidad participan en actividades conjuntas 25. El centro promueve la relación con la comunidad para el mejoramiento de su servicio
AULA y EDUCADOR
<ol style="list-style-type: none"> 1. La aula cuenta con espacio suficiente, con buen mantenimiento, luz y ventilación adecuada 2. El aula ofrece diferentes escenarios o áreas o rincones de trabajo 3. El aula cuenta con materiales suficientes, ordenados y al alcance de los niños 4. El aula cuenta con diversos materiales que representan distintas culturas y que promueven la identidad de la cultura local 5. La proporción educadores/niños en el aula es adecuado 6. Las educadoras tienen el entrenamiento adecuado para realizar sus funciones diarias 7. El educador utiliza un proceso de identificación de intereses del niño 8. La planeación de las actividades del aula se hace de acuerdo al programa e intereses del niño 9. Establecimiento de una jornada consistente de trabajo 10. La jornada de trabajo hace un uso equilibrado de actividades: individuales, colectivas y de pequeños grupos 11. La jornada de trabajo equilibra actividades iniciadas por el adulto y los niños 12. Se observa que los adultos y los niños siempre están involucrados en alguna experiencia de aprendizaje y las transiciones entre actividades son fluidas 13. Las actividades de la jornada propician el aprendizaje activo 14. El educador utiliza estrategias de observar, preguntar, repetir y ampliar en su conversación con los niños 15. El educador emplea cotidianamente diversas formas de lenguaje y propicia que los niños también las usen 16. El educador mantiene una perspectiva de todo el salón de clase, aún cuando trabaja con un niño individualmente o con grupos pequeños 17. El educador aplica un sistema efectivo para la solución de conflictos sociales 18. El educador establece relaciones afectivas y respetuosas con los niños 19. Se promueve que los niños tengan una interacción entre ellos positiva y colaborativa entre ellos 20. La educadora promueve hábitos de higiene durante la jornada completa 21. Acompañamiento

**Resultados de la Aplicación de la ECCP, Versión 2.2. a 40 centros en
Octubre 2002: Los datos globales, por centro.**

No.	Estado	Tipo	Eccp			Proceso			Eccp Aula 3º	Proceso			Eccp Aula 2º	Proceso	
			Total	Centro	Insumos	Educativo	Gestión Educativa	Insumos		Educativo	Insumos	Educativo			
101	Oaxaca	U. Sep	3.35	2.80	4.20	3.50	2.60	4.05	3.16	4.50	3.20	2.50	3.60		
102	Oaxaca	U. Sep	3.35	3.45	3.40	4.37	3.20	4.00	3.30	4.30	3.16	2.50	3.50		
103	Oaxaca	U. Sep	2.52	3.13	3.40	3.25	3.60	2.44	2.16	2.58	2.27	1.60	2.58		
104	Oaxaca	U. Sep	3.22	3.36	4.00	3.37	2.40	3.33	3.16	3.40	3.50	2.83	3.80		
105	Oaxaca	U. Sep	2.62	2.86	3.40	3.25	2.60	1.80	2.00	1.80	3.22	2.50	3.58		
106	Oaxaca	U. Sep	3.27	3.09	3.60	3.25	3.00	3.11	3.16	3.08	3.61	2.60	4.08		
107	Oaxaca	U. Sep	3.10	2.90	3.60	3.12	2.60	3.83	2.83	4.33	2.05	2.00	2.08		
108	Oaxaca	U. Sep	3.28	3.19	3.80	3.85	2.60	3.38	2.50	3.38					
201	Oaxaca	R. Indígena	1.86	1.90	2.20	2.00	1.60	1.83	2.33	1.58					
202	Oaxaca	R. Indígena	3.31	2.72	3.50	3.12	1.60	4.16	3.50	4.50	3.05	3.33	2.91		
203	Oaxaca	R. Indígena	2.66	2.88	3.00	2.14	1.80	3.44	4.33	3.00					
204	Oaxaca	R. Indígena	2.51	2.45	2.60	2.25	2.60	2.66	3.00	2.50	2.44	2.83	2.25		
205	Edo. México	R. Comunitario	3.04	3.36	3.20	3.37	3.20	2.72	3.00	2.58					
206	Edo. México	R. Comunitario	2.77	2.77	3.00	3.00	2.20	2.77	2.50	2.91					
208	Cd. México	U. Sep	3.50	3.90	4.60	3.12	4.20	3.16	2.83	3.33	3.44	3.83	3.25		
301	Oaxaca	R. General	2.35	2.76	2.20	2.35	2.80	1.94	2.00	1.91					
302	Oaxaca	R. General	2.73	2.31	3.00	2.25	3.00	2.61	2.50	2.66	3.27	2.33	3.75		
303	Oaxaca	R. General	3.00	3.50	3.00	4.00	2.80	2.50	1.66	2.91					
304	Oaxaca	R. General	3.34	3.36	4.00	3.00	3.00	3.33	2.66	3.66					
305	Cd. México	U. Sep	3.64	3.77	4.00	3.87	4.00	3.83	3.50	4.00	3.33	3.50	3.25		
306	Cd. México	U. Sep	3.99	4.09	4.00	3.75	4.20	3.94	3.50	4.16	3.94	3.33	4.25		
307	Cd. México	U. Sep	3.98	4.36	4.60	4.25	4.40				3.61	3.80	3.58		
308	Cd. México	U. Sep	3.96	3.77	3.60	3.37	4.20				4.16	4.00	4.25		
401	Puebla	R. Indígena	2.56	3.09	3.20	3.25	2.80	2.50	2.16	2.66	2.11	1.60	2.33		
402	Puebla	R. Indígena	2.34	2.63	2.80	2.62	2.40	2.88	2.16	3.25	1.70	1.66	1.80		
403	Puebla	R. Indígena	2.09	2.42	3.00	2.14	2.00	1.77	2.33	1.50					
404	Puebla	R. Indígena	2.44	2.13	3.00	2.00	1.60	2.83	2.83	2.83	2.50	2.83	2.33		
405	Puebla	R. Comunitario	2.93	3.04	2.60	2.87	3.20	2.88	2.00	3.33	3.00	2.16	3.41		
406	Puebla	R. Comunitario	2.77	2.59	3.00	2.87	1.40	3.11	3.16	3.08	2.61	3.33	2.25		
407	Cd. México	U. Sep	2.83	3.18	3.80	3.12	3.00	3.05	3.33	2.91	2.27	3.00	1.91		
408	Cd. México	U. Sep	4.38	4.31	4.40	4.80	4.20	4.50	4.16	4.66	4.33	3.66	4.66		
501	Puebla	R. General	2.50	2.68	3.80	2.25	2.60	2.44	3.33	2.00	2.38	3.00	2.08		
502	Puebla	R. General	2.72	2.68	4.20	2.25	2.20	2.88	2.66	3.00	2.61	3.00	2.41		
503	Puebla	R. General	3.31	3.00	3.80	3.00	3.00	3.88	3.16	4.25	3.05	2.83	3.16		
505	Cd. México	U. Sep	3.49	3.00	4.00	2.75	2.80	4.27	4.50	4.16	2.50	3.33	2.08		
506	Cd. México	U. Sep	2.97	3.31	3.80	3.37	3.10	3.22	2.80	3.41	2.38	2.33	2.41		
507	Cd. México	U. Comunitario	2.33	3.04	3.40	3.25	3.00	1.88	1.50	2.08	2.16	2.50	2.00		
508	Cd. México	U. Comunitario	2.19	2.04	3.20	2.12	1.00	2.61	1.83	3.00	1.94	1.83	2.00		
		Media =	2.98	3.05	3.47	3.06	2.80	3.04	2.82	3.14	2.89	2.78	2.95		
		Máximo =	4.38	4.36	4.60	4.80	4.40	4.50	4.50	4.66	4.33	4.00	4.66		
		Mínimo =	1.86	1.90	2.20	2.00	1.00	1.77	1.50	1.50	1.70	1.60	1.80		

3. El Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 Años (TEPSI)

Esta prueba se desarrolló en Chile y se la han utilizados en desarrollado diversos estudios de evaluación del desarrollo de niños y niñas en Latinoamérica. Esta prueba evalúa a niños y niñas preescolares en tres áreas: Motricidad (movimiento y control del cuerpo), Lenguaje (expresivo y comprensivo) y Coordinación (motricidad fina). Se utiliza como una herramienta de tamizaje, detectando a niños y niñas con retraso en su desarrollo. Algunas de sus ventajas son:

- Es una prueba estandarizada y con normas.
- No es una prueba “importada.”
- Es fácil aplicar y relativamente rápida
- Es de bajo costo

Esta prueba fue administrada por psicólogos entrenados en el uso del instrumento. Independientemente de los resultados de la prueba, los evaluadores calificaron los niños en términos de sus características físicas y su actuación en la prueba. Los ítems de estas tres sub-pruebas son:

A. Coordinación

1. Traslada agua de un vaso a otro sin derramar
2. Construye un puente con tres cubos con modelo presente
3. Construye una torre de 8 o mas cubos
4. Desabotona
5. Abotona
6. Enhebra una aguja
7. Desata cordones
8. Copia una línea recta
9. Copia un círculo
10. Copia una cruz
11. Copia un triángulo
12. Copia un cuadrado
13. Dibuja 9 o mas partes de una figura humana
14. Dibuja 6 o mas partes de una figura humana
15. Dibuja 3 o mas partes de una figura humana
16. Ordena por tamaño

B. Lenguaje

1. Reconoce grande y chico
2. Reconoce mas y menos
3. Nombra animales
4. Nombra objetos
5. Reconoce largo y corto geométricas
6. Verbaliza acciones
7. Conoce la utilidad de objetos
8. Discrimina pesado y liviano
9. Verbaliza su nombre y apellido
10. Identifica su sexo

11. Conoce el nombre de sus padres
12. Respuestas coherentes a situaciones planteadas
13. Comprende preposiciones
14. Razona por analogías
15. Nombra colores
16. Señala colores
17. Nombra figuras geométricas
18. Señala figuras geométricas
19. Describe escenas
20. Reconoce absurdos
21. Usa plurales
22. Reconoce antes y después
23. Define palabras
24. Nombra características de objetos

C. Motricidad

1. Salta con los dos pies juntos en el mismo lugar
2. Camina diez pasos llevando un vaso lleno de agua
3. Lanza una pelota en una dirección determinada
4. Se para en un pie sin apoyo 10 segundos o mas
5. Se para en un pie sin apoyo 5 segundos o mas
6. Se para en un pie sin apoyo 1 segundo o mas
7. Camina en punta de pies seis o mas pasos
8. Salta 20 centímetros con los pies juntos
9. Salta en un pie tres o mas veces sin apoyo
10. Coge una pelota
11. Camina hacia delante topando talón y punta
12. Camina hacia atrás topando punta y talón

4. ENTREVISTA A NIÑOS (AS)

Nombre del niño:		No. Identificación:	
Primaria:		Estado:	Localidad:
Edad:		Fecha:	
Grado escolar:	CCT:	Evaluador:	

Hace cinco años (2002) tú Jardín de Niños fue seleccionado para participar en un estudio sobre educación preescolar en México. En su momento pudimos platicar contigo, con tú maestra de ese tiempo y con algún familiar tuyo. Ahora estoy aquí para conversar nuevamente con ustedes respecto a qué ha pasado en este tiempo y particularmente cómo has vivido el paso del preescolar a la primaria.

I. PRIMERAS EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

1. Recuerda tus primeros días en la primaria. Imaginemos que estás en la primaria cuando recién entraste....

Pláticame, ¿cómo fue?

2. ¿Cómo te sentías esos primeros días que llegaste a la primaria?

3. ¿Qué fue lo que más te gustó de esos primeros días en la primaria?

4. ¿Qué fue lo más difícil durante esos primeros días?

5. ¿En qué te hubiera gustado que te ayudaran los maestros durante eso primeros días?

6. Durante eso primeros días en la primaria ¿extrañaste tú preescolar?

No () Sí () ¿Por qué? _____

7. ¿Por qué crees que tus papás te trajeron a esta primaria?

II. SITUACIÓN ACTUAL EN PRIMARIA

8. Actualmente, ¿qué es lo que más te gusta de tú primaria?

¿Por qué? _____

9. ¿Qué es lo que no te gusta de tú primaria?

10. ¿Has tenido dificultades estando en primaria? No () Sí ()
¿Cómo cuales?

11. ¿Cómo te va en la primaria? (Calificaciones)

12. ¿Has repetido algún año escolar?
No () Sí () ¿Cuál? _____ ¿Por qué? _____

13. Actualmente, ¿tienes hermanos o familiares que curse en esta primaria?
No () Sí () En qué grado: _____
Si el hermano o familiar cursa un grado mayor al del niño realizar la siguiente pregunta:
13.1 ¿Te ayudó a sentirte bien en la primaria?
No () Sí () ¿Cómo fue?

15. Si fueras el director de esta primaria, ¿qué le cambiarías para que sea la mejor escuela?

Para terminar, HAY ALGUNA EXPERIENCIA DE LA PRIMARIA QUE ME QUIERES PLATICAR:

Al final de la plática, agradecer al niño y enfatizar que fue muy valioso conversar con él.

5. ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Nombre del entrevistado:		Edad:	Fecha:
Parentesco con el niño(a) Mamá () Papá () Abuela[o]: () Tía () Otro:			
Nombre del niño(a):		Edad:	No. identificación:
Primaria:		Estado:	Localidad:
Grado escolar:	CCT:	Evaluador:	

Hace cinco años (2002) el Jardín de Niños de su hijo fue seleccionado para participar en un estudio sobre educación preescolar en México. En su momento pudimos platicar con (nombre del niño) y probablemente con usted o algún familiar cercano al niño. Ahora estoy aquí para conversar nuevamente con ustedes respecto a qué ha pasado en este tiempo y particularmente cómo han vivido el paso del preescolar a la primaria.

I. PROCESO DE TRANSICIÓN DE JN A PRIMARIA

1. ¿Recuerda cuando (nombre del niño) entró a la primaria?
No () Sí () 1.1 Platíqueme, ¿Cómo fueron esos primeros días? _____

2. ¿(Nombre del niño) tuvo alguna experiencia en la primaria, antes de que le tocara ingresar formalmente?

No () Sí () 2.1. ¿Cuál fue la experiencia?
() El JN llevó a los grupos de tercero a la primaria
() Sus padres lo llevaron a conocer la primaria
() A la hora de la salida iba a recoger algún familiar o conocido
() La escuela primaria invitó a los niños de preescolar
() Acompañó algún adulto en las juntas escolares de algún familiar o conocido
() Otro: _____

3. Cuénteme ¿cómo se sentía (nombre del niño) al entrar a la primaria?

4. En la entrada a la primaria, (nombre del niño) ¿tuvo dificultades?
No () Sí () ¿Cuáles?

4.1 ¿Cómo se resolvieron? _____

5. ¿Recuerda cómo le iba a (nombre del niño) durante el primer año en la primaria? (Retomar el tema de las calificaciones)
No () Sí () 7.1 Platíqueme _____

6. ¿Cómo fue la relación de (nombre del niño) con su maestra de primer año?

7. ¿Recuerda si la maestra(o) de (nombre del niño) , durante el primer año de primaria, lo ayudó en sus primeras semanas en la escuela?

No () Sí () 7.1 ¿Qué sucedió? _____

8. Cuando (nombre del niño) entró a la primaria, ¿tenía algún hermano (a) mayor a él que ya asistiera a la primaria?

No () Sí () 8.1 ¿Él (ella) lo ayudó en algo cuando vino a la escuela? _____

9. Actualmente, ¿cómo considera el desempeño de su hijo en la primaria?

Excelente () Bueno () Regular () Malo () Pésimo ()

9.1. ¿A qué atribuye este desempeño? _____

10. ¿ (nombre del niño) ha tenido que repetir algún año escolar?

No () Sí () 10.1 ¿Cuál fue el motivo? _____

11. ¿Qué acciones considera usted que la primaria podría hacer para facilitar la transición de los niños a primaria?

II. ENTREVISTA FAMILIAR

1. CONTEXTO FAMILIAR

A. Estructura Familiar

12. ¿Quiénes viven en el hogar?

Parentesco	Edad	Nivel máximo de estudios ²⁵	Tiempo que convive con el niño(a) ²⁶	Trabaja	Estudia	Contribuye al ingreso familiar
Madre						
Padre						
Padrastro						
Hermanos(as)						
Hermanos(as)						
Hermanos(as)						
Hermanos(as)						
Abuela materna						
Abuela paterna						
Abuelo materno						
Abuelo paterno						

²⁵ 1= Ninguno; 2= Primaria incompleta; 3= Primaria; 4= Secundaria incompleta; 5= Secundaria;

6= Preparatoria incompleta; 7= Preparatoria; 8= Universidad incompleta; 9= Universidad; 10= Posgrado

²⁶ Promedio de horas a la semana.

Parentesco	Edad	Nivel máximo de estudios ²⁵	Tiempo que convive con el niño(a) ²⁶	Trabaja	Estudia	Contribuye al ingreso familiar
Tía						
Tía						
Tío						
Tío						
Otra (Especificar)						

13. ¿Qué otras personas contribuyen al gasto familiar, que no vivan en el hogar?

Papá () Mamá () Padrastro () Abuela () Abuelo () Otro: _____

14. Alguna de las personas que vivían en casa hace cinco años:

() Ha migrado () Se ha divorciado o separado () Ha fallecido

Especificar quién: _____

Hace cuanto tiempo sucedió: _____

B. Lenguaje

15. ¿Qué lengua aprendió el niño a hablar primero?

Español () Lengua indígena (): _____ Idioma extranjero (): _____

16. ¿Qué lengua se habla la mayor parte del tiempo en casa?

Español () Lengua indígena (): _____ Idioma extranjero (): _____

C. Ambiente de Aprendizaje

17. ¿Cuántos libros (que no sean textos escolares) tienen en casa?

Ninguno () De 1 a 5 () De 6 a 10 () De 11 a 20 ()

De 21 a 50 () De 51 a 100 () Más de 100 ()

18. ¿Cuántos libros (que no sean textos escolares) tienen en casa *específicamente* para (nombre del niño)? _____

19. ¿Tienen alguna de estas cosas en casa?

Sí

No

	Sí	No
Textos escolares		
Revistas		
Periódicos		
Enciclopedias, diccionarios		
Libros de literatura		
Cuadernos para escribir o dibujar		
Juguetes comprados para el niño(a)		
Juguetes hechos por la familia o en la escuela		
Un lugar para guardar las cosas del niño(a)		
Un espacio de juego para el niño(a)		
Televisión		
Reproductora de video (video casetera o DVD)		
Radio		
Reproductor de sonido (CD, acetatos, cassettes, mp3)		
Consola de videojuegos (Atari, Gameboy, Nintendo, Xbox)		
Computadora		
Conexión a Internet		
Televisión de paga		

D. Prácticas

20. Durante los últimos tres días su hijo ¿ha leído libros, revistas, periódicos?

No () Sí () 20.1 ¿Con quién lo hizo?
Mamá () Papá () Ambos padres () Solo ()
Hermano [a] () Con otro adulto () Con otro niño ()
No sé ()

21. En los últimos 3 días su hijo ¿ha ayudado en tareas de la casa (limpiar, cocinar, cuidar animales)?

No () Sí () 20.1 ¿Con quién lo hizo?
Mamá () Papá () Ambos padres () Solo ()
Hermano [a] () Con otro adulto () Con otro niño ()
No sé ()

22. ¿El niño vio la televisión el día de ayer? Sí () No () No sé ()

Si respondió "sí", ¿Cuánto tiempo? _____ Hrs. _____ Min. No sé ()

23. ¿Qué tan frecuente le dejan tarea al niño(a)?

Muy frecuentemente () Frecuentemente () Rara vez () Nunca ()

24. ¿Quién ayuda al niño(a) con sus tareas?

Madre () Padre () Hermanos () Abuelo[a] () Tío[a] ()

Otro: _____

6. ENTREVISTA A MAESTRO (A) DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Primaria:	Estado:	Localidad:
Nombre del maestro(a):	CCT:	
Edad:	Grupo:	Fecha:
Años de experiencia docente:	Años de experiencia docente con grupos de primer grado:	
Evaluador:		

I. ATENCIÓN A NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

1. En promedio los grupos de primero de primaria, ¿cuántos alumnos tienen?
 Menos de 20 20- 25 niños 26-30 niños 31 a 35 niños
 36 o más niños Otro: _____

2. En esta primaria, ¿de qué manera se asigna al maestro de primer grado?
 Lo determina el director () De acuerdo a la experiencia docente ()
 Por solicitud de los padres () Por solicitud de los maestros ()
 Se realiza un sorteo () Existe un rol ()
 Otro: _____

3. Las maestras que atienden niños de primer grado de primaria, ¿tendrían que tener un perfil especial para estar frente a estos grupos?
 No () Sí ()

3.1 ¿Por qué? _____

En caso de que el entrevistado conteste que sí, hacer la siguiente pregunta
 3.2 ¿Cuál sería ese perfil? _____

II. PROCESO DE TRANSICIÓN DE PREESCOLAR A PRIMARIA

4. Desde su punto de vista, ¿qué aspectos pueden favorecer una buena transición de los niños preescolares a la primaria? (mencione al menos tres)

5. ¿Qué aspectos pueden dificultar la transición de los niños a primaria? (mencione al menos tres)

6. ¿Ayuda que el niño que ingresa a primer año tenga un hermano mayor en la primaria?
 No () Sí () ¿En qué sentido? _____

7. Actualmente, ¿en su grupo hay niños que tuvieron que repetir el primer año de primaria?
 No () Sí () ¿Cuáles fueron los motivos? _____

8. ¿Considera que hay diferencias en la preparación de los niños para ingresar a primaria entre aquellos que han asistido a preescolar y los que no?

No () Sí () ¿En qué consiste dicha diferencia? _____

8.1 ¿Hay diferencias entre los niños que sólo cursaron un año de preescolar y los que fueron dos años o tres a preescolar?

III. PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A PRIMARIA

9. En la escuela, ¿se hace algo (actividades, tareas, programas) con los niños para facilitar su transición a la primaria?

No () ¿Por qué? _____

Sí ()

9.1. ¿En qué consiste? _____

9.2. ¿Quiénes participan? _____

9.3 ¿Cuál es el objetivo? _____

IV. IMPACTO DE LA REFORMA PREESCOLAR 2004

(Programa de educación preescolar 2004 / PEP04)

10. De manera general, ¿puede explicarme qué sabe de la reforma preescolar?

11. ¿Considera que existe impacto de la reforma preescolar en la preparación de los niños a la escuela primaria?

No () ¿Por qué? _____

Sí () ¿De qué manera? _____

7. ENTREVISTA A DIRECTOR (A) DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nombre del maestro(a):		Edad:	
Años de experiencia docente:		Tiempo como director:	
Primaria:		CCT:	Fecha:
Localidad:		Estado:	
Total de aulas:		Total de maestros:	
Aulas de 1º:	Aulas de 2º:	Aulas de 3º:	Aulas de 4º:
Aulas de 5º:	Aulas de 6º:	Evaluador:	

I. ATENCIÓN A NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

1. En promedio los grupos de primer año, ¿cuántos alumnos tienen?

- () Menos de 20 () 20- 25 niños () 26-30 niños () 31 a 35 niños
() 36 o más niños Otro: _____

2. En su primaria, ¿de qué manera se asigna al maestro de primer grado?

- Lo determina el director () De acuerdo a la experiencia docente ()
Por solicitud de los padres () Por solicitud de los maestros ()
Se realiza un sorteo () Existe un rol ()
Otro: _____

3. Las maestras que atienden niños de primer grado de primaria, ¿tendrían que tener un perfil especial para estar frente a estos grupos?

- Sí () No ()

3.1 ¿Por qué? _____

En caso de que el entrevistado conteste que sí, hacer la siguiente pregunta

3.2 ¿Cuál sería ese perfil? _____

4. Las maestras que están a cargo de grupos de primer grado, ¿tienen acceso a información de cuando los niños cursaban preescolar en términos de su desarrollo y desempeño?

- Sí () ¿Para qué la utilizan? _____
No () ¿Por qué? _____

II. PROCESO DE TRANSICIÓN DE JN A PRIMARIA

5. Desde su punto de vista, ¿qué aspectos pueden favorecer una buena transición de los niños preescolares a la primaria? (mencione al menos tres) _____

6. ¿Qué aspectos pueden dificultar la transición de los niños a primaria? (mencione al menos tres)

III. PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A PRIMARIA

7. En la escuela, ¿se hace algo (actividades, tareas, programas) con los niños para facilitar su transición a la primaria?

Sí () 7.1. ¿En qué consiste? _____

7.2. ¿Quiénes participan? _____

7.3. ¿Cuál es el objetivo? _____

No () ¿Por qué? _____

IV. IMPACTO DE LA REFORMA PREESCOLAR 2004

(Programa de educación preescolar 2004 / PEP04)

8. De manera general, ¿puede explicarme qué sabe de la reforma preescolar?

9. ¿Considera que existe impacto de la reforma preescolar en la preparación de los niños a la escuela primaria?

Sí () ¿De qué manera? _____

No () ¿Por qué? _____

8. ENTREVISTA AL MAESTRO (A) ACTUAL DEL NIÑO

Nombre del maestro(a):		Edad:
Años de experiencia docente:	Experiencia con grupos de primer grado: Sí () No ()	
Nombre del niño(a):	Edad:	Grado escolar:
Primaria:	CCT:	Fecha:
Evaluador:	Localidad:	Estado:

I. DESEMPEÑO ACTUAL DEL NIÑO

1. Actualmente, ¿cómo considera el desempeño académico del niño en la escuela?

Excelente () Bueno () Regular () Malo () Pésimo ()

1.1 ¿A qué atribuye este desempeño?

2. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los principales logros del niño en la escuela?

3. ¿Qué aspectos representan una dificultad para el niño en la escuela?

II. PROCESO DE TRANSICIÓN DE JN A PRIMARIA

4. En su experiencia docente ¿ha atendido grupos de primer año?

No () ¿Por qué? _____

Sí () ¿Cómo ha sido la experiencia? _____

5. Desde su punto de vista, ¿qué aspectos pueden favorecer una buena transición de los niños a la primaria? (mencione al menos tres) _____

6. ¿Qué aspectos pueden dificultar la transición de los niños a primaria? (mencione al menos tres)

III. PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A PRIMARIA

7. En la escuela, ¿se hace algo (actividades, tareas, programas) con los niños para facilitar su transición a la primaria?

No () ¿Por qué? _____

Sí ()

7.1. ¿En qué consiste? _____

7.2. ¿Quiénes participan? _____

9. Distribución de las Variables del Estudio

Nombre de variable	Categorías (Códigos)	Frecuencia
DEPENDIENTES		
1. Notas de español último grado	1 = 5	2
	2 = 6-6.9	9
	3 = 7-7.9	25
	4 = 8-8.9	27
	5 = 9-9.9	19
	6 = 10	8
	9 = sin información	19
2. Notas de matemáticas, último grado	1 = 5	2
	2 = 6-6.9	18
	3 = 7-7.9	26
	4 = 8-8.9	29
	5 = 9-9.9	12
	6 = 10	3
	9 = sin información	19
3. Nota promedio, todas las asignaturas, último grado	1 = 6-6.9	9
	2 = 7-7.9	41
	3 = 8-8.9	34
	4 = 9-9.9	19
	5 = 10	1
	9 = sin información	5
4. Notas de español, primer grado	1 = 6-6.9	5
	2 = 7-7.9	20
	3 = 8-8.9	23
	4 = 9-9.9	29
	5 = 10	5
	9 = sin información	27
5. Notas de matemáticas, primer grado	1 = 6-6.9	5
	2 = 7-7.9	17
	3 = 8-8.9	23
	4 = 9-9.9	33
	5 = 10	4
	9 = sin información	27
6. Nota promedio, primer grado	1 = 6-6.9	1
	2 = 7-7.9	15

Nombre de variable	Categorías (Códigos)	Frecuencia
	3 = 8-8.9	28
	4 = 9-9.9	37
	5 = 10	1
	9 = sin información	27
7. Repetición escolar	0= No	96
	1= Sí	13
8. Percepción del maestro actual respecto al desempeño del niño	1= Pésimo	1
	2= Malo	5
	3= Regular	50
	4= Bueno	44
	5= Excelente	6
	9= Sin información	3
9. Percepción de padre de familia respecto al desempeño de su hijo	1= Pésimo	1
	2 = Malo	1
	3= Regular	38
	4= Bueno	52
	5= Excelente	14
	9= Sin información	3
INDEPENDIENTES		
<i>Características del niño</i>		
1. Edad actual (años)	1= 8 años	3
	2= 9 años	30
	3= 10 años	67
	4= 11 años	9
2. Género	0= Mujer	62
	1= Hombre	47
3. Lengua materna	1= Español	97
	0= Indígena	7
	9= Sin información	2
4. Nivel del desarrollo en 2003, TEPSI puntaje total	>40	4
	40-49	6
	50+	73
	9= Sin información	23
5. Nivel del desarrollo en 2003, TEPSI puntaje lenguaje	>40	4
	40-49	6
	50+	76
	9= Sin información	23

Nombre de variable	Categorías (Códigos)	Frecuencia
<i>Características del contexto familiar</i>		
1. Madre trabaja	0= No	46
	1= Sí	60
	9= Sin información	3
2. Padre presente	0= No	18
	1= Sí	89
	9= Sin información	2
3. Escolaridad madre	1= Ninguna	6
	2= Primaria incompleta	22
	3= Primaria completa	29
	4= Secundaria incompleta	7
	5= Secundaria completa	19
	6= Bachillerato incompleto	3
	7= Bachillerato completo	11
	8= Educación superior incompleta	3
	9= Educación superior completa	5
	10= Posgrado	1
	0= Sin información	1
4. Escolaridad padre	1= Ninguna	3
	2= Primaria incompleta	20
	3= Primaria completa	20
	4= Secundaria incompleta	6
	5= Secundaria completa	11
	6= Bachillerato incompleto	2
	7= Bachillerato completo	14
	8= Educación superior incompleta	3
	9= Educación superior completa	7
	10= Posgrado	2
	0= Sin información	1

Nombre de variable	Categorías (Códigos)	Frecuencia
<i>Características del contexto familiar: ambiente de aprendizaje, infraestructura</i>		
1. Número de libros	0= Ninguno	29
	1= De uno a 10	36
	2= De 11 a 20	16
	3= De 21 a 50	16
	4= Más de 50	10
	9= Sin información	2
2. Presencia de libros de literatura	0= No	49
	1= Sí	58
	9= Sin información	2
4. Presencia de computadora	0= No	75
	1= Sí	32
	9= Sin información	2
5. Presencia de TV de paga	0= No	86
	1= Sí	21
	9= Sin información	2
<i>Características del contexto familiar: ambiente de aprendizaje, prácticas</i>		
2. 2007 Leyó en los últimos 3 días	0= No	28
	1= Sí	79
	9= Sin información	2
4. 2007 Ayuda en las actividades domésticas en casa	0= No	12
	1= Sí	95
	9= Sin información	2
5. 2007 Apoyo para hacer tareas escolares	0= Mamá	52
	1= Papá	9
	2= Ambos padres	14
	3= Hermanos	27
	4= Otro adulto/niño	7
	9= Sin información	0
6. Tiempo que vio la televisión un día antes a la entrevista	1= Menos de 1hr	10
	2= De 1hr a 2hrs	52
	3= Más de 2hrs	23
	4= No vio TV	20
	9= Sin información	4
<i>Características de la comunidad</i>		

Nombre de variable	Categorías (Códigos)	Frecuencia
1. Urbano/rural	0= Rural	61
	1= Urbano	48
2. Estado	0= Distrito Federal	30
	1= Estado de México	8
	2= Oaxaca	38
	3= Puebla	33
<i>Características del centro preescolar</i>		
1. Subsistema educativo	0= General	56
	1= Indígena	25
	2= Comunitario	21
	3= Privado	4
2. Calidad: Puntaje total	Menos de 2.50	18
	2.50 - 2.99	43
	3.00-3.50	37
	Más de 3.50	11
<i>Características del centro de educación primaria</i>		
1. Subsistema educativo	0= General	89
	1= Indígena	17
	9= Sin información	0
2. Años de experiencia del director	1= Menos de 11 años	5
	2= De 11 a 20 años	12
	3= De 21 a 30 años	36
	4= Más de 30 años	9
<i>Características de transición</i>		
1. Percepción de transición de los niños	1=Positiva	55
	2= Difícil	31
	3= Ambivalente	20
	9= Sin información	3
2. Percepción de transición de los padres de familia	1=Positiva	60
	2= Difícil	32
	3= Ambivalente	14
	9= Sin información	3
3. Asignación del maestro de primero	0= Decisión del director	26
	1= Solicitud del maestro	8
	2= Años de experiencia del maestro	35

Nombre de variable	Categorías (Códigos)	Frecuencia
	3= Otros criterios de selección	1
	9= Sin información	0
4. Años de experiencia del maestro de primero	1= Menos de 11 años	23
	2= De 11 a 20 años	26
	3= De 21 a 30 años	50
	4= Más de 30 años	4
5. Número de alumnos en primero	0= Menos de 20 niños	9
	1= 21 a 25 niños	3
	2= 26 a 30 niños	19
	3= 31 a 35 niños	17
	4= 36 o más niños	14
	9= Sin información	0