



Revista Científica Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

investigaciones@ubscali.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Colombia

Roncancio Moreno, Mónica; Branco, Ángela

Prácticas educativas de una maestra de transición: Un estudio sociocultural constructivista

Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 29-34

Universidad de San Buenaventura

Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105332478003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Prácticas educativas de una maestra de transición: Un estudio sociocultural constructivista*

Mónica Roncancio Moreno,¹ Ángela Branco²
Universidade de Brasília

Recibido: agosto 15 de 2013 - Revisado: octubre 16 de 2013 - Aceptado: enero 14 de 2014

Referencia para citar este artículo: Roncancio, M., & Branco, A. (2014). Prácticas educativas de una maestra de transición: Un estudio sociocultural constructivista. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 12(1), 29-34

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar desde una perspectiva sociocultural constructivista, las prácticas educativas de una profesora de transición de una escuela rural del departamento del Valle del Cauca y su interacción con sus alumnos. Se observó la práctica educativa en las dos primeras semanas de clases del año lectivo y se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la maestra con la finalidad de identificar las concepciones y creencias de la profesora acerca de los objetivos del grado transición. Se analizaron los datos usando el método microgenético mediante la selección de los episodios más significativos de la interacción profesor-alumno. Los resultados patentizan un marcado énfasis en prácticas de escolarización y en la interacción profesor-alumno. Se destaca la ausencia de prácticas de expresión dialógica y la participación activa de los niños. Se sugiere diseñar programas educativos que enfaticen en el acogimiento de los niños en la escuela de manera que se les proporcione una voz en su proceso de ajuste a la educación básica.

Palabras clave: Sociocultural, práctica educativa, microgenético, interacción social.

Educational practices applied by a transition grade teacher: A constructivist sociocultural study

Abstract

This paper aims to analyze from a sociocultural constructivist perspective, the educational practices of a teacher of transition from a rural school in the Department of Valle del Cauca and their interaction with their students. Educational practice was observed in the first two weeks of classes of the school year and conducted a semi-structured interview with the teacher in order to identify the conceptions and beliefs of the teacher on the objectives of the degree transition. Data using the microgenetic method by selecting the most significant episodes of teacher-student interaction were analyzed. The results demonstrate a strong emphasis on school practices and teacher-student interaction. The lack of practical dialogic expression and active participation of children is highlighted. We suggest design educational programs that emphasize the placement of children in school so that they are provided a voice in the process of adjustment to basic education.

Keywords: Sociocultural, teaching practice, microgenetic method, social interaction.

* Estudio piloto de disertación del doctorado *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural*. Programa: *Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde* del Instituto de Psicologia. Financiado por Capes, Brasil.

1. Estudiante de doctorado en Psicología (Universidad de Brasília). Integrante del grupo de investigación *Cognición y Desarrollo Representacional* de la Universidad del Valle y del grupo de investigación *Microgênese nas Interações Sociais* en la Universidad de Brasília. Favor dirigir correspondencia a Universidad de Brasília, Instituto de Psicología, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília - CEP 70910-900. Email: monikarm83@gmail.com
2. Psicóloga, Ph. D. en Psicología (Universidade de São Paulo). Estudios Postdoctorales: University of North Carolina; Duke University; Clark University y Universidad Autónoma de Madrid. Integrante del grupo de investigación *Microgênese nas Interações Sociais* en la Universidad de Brasília. Profesora titular Instituto de Psicología - Universidad de Brasília. Email: ambranco@terra.com.br

Introducción

El estudio de la transición de los niños de la educación preescolar a la educación básica, es un asunto central para la investigación psicológica y para la educación en general. Existe un panorama relativamente extenso de estudios como amplio es el objeto de estudio (Abello, 2009; Alvarado & Suarez, 2004; Brooker, 2008; Broström & Wagner, 2006; Corsaro & Molinari, 2005; Dockett & Perry, 2004; Kramer, Nunes & Corsino, 2011; Myers, 1997; Neves, de Gouvêa & Castanheira, 2011; Petriwskyj, 2005; Vieira, 2011; Vogler, Crivello & Woodhead, 2008; Zittoun, 2006; 2008; 2009).

Resultados de investigaciones previas muestran múltiples desencuentros entre las prácticas educativas desarrolladas en el preescolar y aquellas presentes en la educación básica. Los investigadores revelan una ruptura de las prácticas efectuadas en el preescolar con respecto a las prácticas de la escuela y puede afirmarse que la problemática de las transiciones no es comprendida por los agentes educativos ni las instituciones ni es objeto de políticas públicas.

Esta investigación se sitúa desde una perspectiva sociocultural constructivista que parte de una visión del sujeto activo y complejo, permite sustentar el análisis de las interacciones profesor-alumno y considera procesos de construcción conjunta de significados.

La escuela es una institución social considerada responsable de los procesos de socialización de sus miembros. Bajo la perspectiva sociocultural constructivista, estos procesos son básicos para el desarrollo de la personalidad y de la subjetividad (Branco, 2006; 2009). La propuesta de este estudio consiste en estudiar estos procesos bajo la óptica de un sujeto integrado en sus interrelaciones, para lo cual se apela al abordaje sociocultural que posibilita el análisis y la comprensión de estos fenómenos (Branco & Valsiner, 1997; Rogoff, 2005; Valsiner 1989, 2007; Wertsch, 1998; Zittoun, 2009). Este procedimiento propicia una discusión compleja y dinámica de la construcción de significados durante los procesos de desarrollo de los niños en el contexto de la transición escolar.

Abordaje sociocultural constructivista del desarrollo humano

En este enfoque, el desarrollo humano es considerado como algo dinámico, complejo y en permanente transformación. Según Valsiner (2007), “[...] el desarrollo humano, en cualquier nivel (biológico, psicológico, sociológico),

es un fenómeno sistémico-abierto en el cual la novedad se crea constantemente” (p. 22). Se abandona, entonces, la idea del desarrollo por etapas, acumulativo y finalista y se centra en la relación dialéctica y de mutua constitución entre cultura y sujeto que reconoce a cada individuo como un ser único que trae consigo una historia y una cultura. Esta orientación afirma que el sujeto no es solo histórico-cultural, sino también un sujeto activo y constructivo, a la manera de cualquier fenómeno humano y social.

La cultura se convierte en un contexto privilegiado de construcción conjunta de sentidos y significados que legitima la interacción como fundamental para el desarrollo (Palmieri & Branco, 2007; Vygotsky, 1979). En consecuencia, todos los elementos de la cultura en la que el sujeto está inmerso son fundamentales para su desarrollo. Padres, hermanos, medios de comunicación y profesores, entre otros, son importantes agentes de canalización cultural de nuevas generaciones y en este contexto el sujeto no solamente recibe mensajes de los otros, sino que también los modifica a través de procesos de internalización. Igualmente, al participar de las prácticas culturales, los sujetos modifican asimismo la cultura colectiva en la que viven (procesos de externalización) generando de esta manera una transmisión cultural continua y bidireccional entre el sujeto y el contexto cultural (Madureira & Branco, 2001; Valsiner, 2007).

Un concepto fundamental en la perspectiva sociocultural constructivista es el propuesto por Valsiner (1997) denominado “canalización cultural”. Esta canalización se configura como un mecanismo general de desarrollo en el cual, por medio de un proceso gradual, las estructuras iniciales que establecen la relación niño-ambiente (*constraints*) guían su desarrollo en dirección a determinadas trayectorias de desarrollo en lugar de otras (Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004). Esa relación se constituye como una relación dialéctica sujeto-contexto cultural que promueve el desarrollo y en la cual el sujeto juega un papel activo en la construcción de caminos que le permitan alcanzar sus metas. El niño construye permanentemente y de la mano con los “otros sociales” presentes en su contexto cultural, nuevos patrones de interacción que modifican sus estructuras, bloquean algunas direcciones prometedoras y revelan nuevas posibilidades. Así, su desarrollo implica “la emergencia de la novedad estructural a través de las relaciones persona-entorno en un tiempo irreversible” (Valsiner, 1997, pp. 166-167).

Es claro, entonces, que a pesar de existir unas orientaciones culturales que canalizan los sujetos, estas no determinan su trayectoria de vida. El sujeto activo y

transformador puede modificar esas informaciones y asumir posiciones diferenciadas y la actuación específica de aquellos que orientan y conviven con el niño –padres, profesores, compañeros– puede tanto incentivar como dificultar la aparición de trayectorias específicas.

Conocer las significaciones, las negociaciones y la manera como los niños son canalizados culturalmente en la escuela, nos puede mostrar de qué manera los adultos –principales agentes de canalización cultural– conciben el proceso de inserción de los niños en la educación básica. Posiblemente, estudios en esta línea contribuyan al desarrollo de programas de intervención centrados en conocer cómo realmente ocurre este proceso de paso.

Método

Participantes

En el estudio participó una profesora de transición y su grupo conformado por veintitrés estudiantes (doce niños y once niñas) de cinco años de edad aproximadamente, de una escuela pública localizada en la zona rural del municipio de Palmira, departamento del Valle del Cauca, Colombia, cuya actividad económica se centra en la industria avícola y la cría de ganado. Este grupo estudiaba en la jornada de la tarde en condiciones físicas limitadas que no permitían espacios para los juegos de los niños ni en el salón de clases ni dentro de la institución.

Procedimiento de recolección de la información

Se llevaron a cabo dos visitas diarias durante toda la jornada escolar durante las dos primeras semanas de clases al inicio del año lectivo y se registraron treinta y nueve horas de grabación en video de las prácticas desarrolladas en el salón. De las horas grabadas, fueron seleccionadas aquellas que contenían episodios específicos de interacción profesor-alumno y daban cuenta de la práctica educativa de la profesora. Al final de las observaciones se hizo una entrevista semiestructurada con la profesora.

Procedimiento de análisis

Los datos fueron analizados utilizando una metodología cualitativa que tienen como fundamento el método microgenético (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger & Fogel, 2005; Siegler & Crowley, 1991). A partir de las observaciones y la entrevista con la profesora, se seleccionaron episodios específicos para el análisis y se elaboró el tejido de relaciones que se configuran en este contexto educativo. Cada elemento co-construido en la investigación aporta

de manera significativa en el conocimiento del universo de negociaciones que se genera en el salón de clases.

Resultados

Los resultados de este estudio se presentan en dos partes: rutina diaria y patrones de interacción profesor-alumno.

Rutina diaria

La importancia de la rutina diaria radica en el hecho de que permite al niño formar parte de un grupo y sentirse perteneciente a él. De igual manera, las prácticas desarrolladas preparan a los participantes para su futura transición a la primaria y “son cruciales para la construcción de representaciones de aspectos temporales de la vida de los niños” (Corsaro & Molinari, 2005, p. 18).

Las prácticas predominantes en el salón de clases son: 1) Planas de formas especialmente redondas y algunas letras y frases. 2) Actividades de cortar-pegar que implican seccionar algunos trozos de papel y rellenar números. 3) Coloreado de figuras definidas con énfasis en la conservación de líneas sin sobrepasarlas.

Este tipo de prácticas ha sido empleado tradicionalmente para estimular el desarrollo de la motricidad fina. La docente confirmó, tanto en su práctica como en sus narraciones (presentes en la entrevista), que las actividades de aprestamiento son fundamentales para el desarrollo posterior de las capacidades de lectoescritura en los niños. En las interacciones de la profesora con los alumnos se observa una insistencia en la escolarización precoz.

Si nos centramos en el proceso de socialización, es claro que la escuela debería actuar como agente potencializador del desarrollo humano. La importancia de estudiar la creación de significados en el salón de clases, radica en el hecho de conocer el universo semiótico socioafectivo de los miembros que comparten este espacio que no es solamente físico. Esto permite identificar la manera como el docente bien facilita o bien restringe el proceso educativo de los niños. Para dar cuenta de esto, definiremos algunos patrones relacionales básicos capturados con el análisis microgenético de los episodios observados.

Patrones de interacción

Énfasis en la competición, perfección y desaprobación

Una de las relaciones más interesantes observadas se enfoca en el momento de estrenar cuadernos. El primer día de clases, la maestra solicita a las madres de los niños un

cuaderno para entrenar a los niños antes de usar sus propios cuadernos nuevos, de tal manera que cuando esto suceda “sean bien bonitos” (palabras de la profesora). Este evento propicia una dinámica interaccional caracterizada por la competición y la búsqueda de perfección académica. En diferentes episodios se recuperan verbalizaciones de la profesora como: “ustedes van a estrenar los cuadernos bonitos y si no saben colorear esos cuadernos van a quedar feos”.

Repetidamente, se observó a la profesora utilizar los cuadernos nuevos para incentivarlos al mejoramiento de su habilidad de aprestamiento psicomotor. El énfasis hecho por la maestra en las actividades del “buen coloreado” mostraba también desaprobaciones implícitas y explícitas del trabajo hecho por los niños. De esta manera, en muchas ocasiones tomaba fuertemente sus manos para pintar o era ella quien coloreaba los dibujos. La mayoría de las veces, a la vez que tomaba la mano del niño para colorear, repetía: “sin rayar, para que no le quede todo feo”; igualmente, orientaba directamente a los niños sobre los colores que debían usar para cada dibujo y descalificaba aquellos que no cumplían con lo convencional.

En repetidos episodios, se observó que la profesora coarta la autonomía de los niños con descalificaciones permanentes de sus decisiones y de su creatividad. Sus acciones directivas frente a las actividades desarrolladas en el salón de clases desconocen las capacidades de los niños e ignoran completamente el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso co-constructivo. Lo que es efectivamente valorado en el salón de clases por la profesora es la capacidad de los infantes de seguir instrucciones estrictas y alcanzar un mayor control motor, lo que sugiere claramente que todos deben producir desempeños absolutamente iguales de acuerdo con las instrucciones recibidas.

Es claro que el interés central de la docente era que el niño alcanzara un resultado “modelo” más que el proceso de desarrollo y de enseñanza-aprendizaje en sí. Existía una creencia profundamente enraizada en la profesora consistente en que la sofisticación de las habilidades motoras finas eran determinantes en los procesos posteriores de lectoescritura y todos sus esfuerzos se orientaban a este objetivo. La manera como la profesora canalizaba culturalmente a los niños generaba asimismo una atmósfera de competición entre ellos que los compelió a comparar sus coloreados con los de sus compañeros al tiempo que repetían “el mío es más bonito”.

Resolución de conflictos en el salón de clases

Uno de los puntos capitales en las relaciones entre los miembros de un grupo social —en este caso el salón de

clases— es el manejo de los conflictos como elemento estructurante de dichas relaciones (Branco, 2012). Algunos conflictos pueden ser aprovechados por el profesor para negociar con los niños y posibilitarles el uso de recursos afectivos para el desarrollo de su autonomía.

Sin embargo, este aprovechamiento del conflicto como elemento socializante depende de las decisiones del profesor. Las observaciones efectuadas en el grupo de transición permitieron evidenciar principalmente una desvalorización por parte de la profesora de las interacciones entre los compañeros. Los conflictos eran resueltos directamente por ella, quien llamaba la atención del niño que estaba “cometiendo la infracción”, según su interpretación.

No se daban cuestionamientos sobre lo realmente ocurrido, lo que daba lugar a denuncias sobre la manera de reprender el comportamiento de algunos niños. En los casos en los que el conflicto personal de algún infante podía ser utilizado para favorecer las interacciones sociales y la cooperación, tampoco se observó una iniciativa de la profesora. La siguiente situación fue percibida en el salón: Federico es un niño de escasos recursos que no tiene colores ni material escolar. Después de que la profesora entregó los formatos para colorear, Federico permanece inmóvil en su puesto mirando su dibujo sin pintar. La profesora pasa cerca de él y le pregunta: “¿Usted por qué no está trabajando?” Federico responde: “Porque no tengo colores”. La profesora, desconsolada, expresa: “¡Qué problema. Ahora qué vamos a hacer! Necesito que le compren sus cositas. Espere —dice—. Creo que tengo unos colores que le puedo prestar para que no se quede sin trabajar”. Prevalece, así la visión de que la experiencia de enseñanza-aprendizaje es exclusivamente individual, sin interacciones, y de que no hay que enseñar en la escuela conductas sociales o de cooperación entre las personas.

Expectativas con respecto a los niños y su proceso de aprendizaje

A pesar de que en la entrevista la maestra repitió de manera enfática que el grado transición tenía como objetivo la formación integral de los niños, en las observaciones de clase tan solo se evidenció un interés en su formación académica y preparatoria. La profesora mostraba una marcada tendencia al control disciplinario y privilegiaba el desempeño académico de los niños en lugar de sus relaciones de socialización.

Es cierto que la profesora reconoce su importancia para el desarrollo de los niños y hace una autorreflexión en función de su desempeño diario como docente. Sin

embargo, parece no vislumbrar que muchas de las prácticas no favorecen el desarrollo de sus alumnos.

Discusión

El ingreso de los niños a la escuela es un momento crucial de su desarrollo y en él confluyen diversos elementos que facilitan o bien imposibilitan su ajuste al nuevo entorno educativo. En este contexto, el profesor actúa como agente fundamental en el proceso de ajuste, razón por la cual es indispensable conocer las prácticas educativas desarrolladas por ellos y saber de qué manera auxilian a los niños durante este periodo.

En Colombia, el grado transición se considera el último nivel de educación infantil y en el sector público estos grupos se encuentran generalmente ubicados dentro de las escuelas. Así, cuando el niño ingresa a este nivel el ambiente educativo se transforma en un contexto más formalizado; sin embargo, el hecho de que los niños deban ser escolarizados no está reglamentado por el Gobierno.

El grado transición comparte un espacio físico y también simbólico con la educación básica, sin que sea una pretensión alfabetizar los niños. Observamos que la mayoría de las prácticas desarrolladas por la profesora tenían como propósito escolarizarlos tempranamente sin encontrar en ellos resistencia alguna, tal vez porque el hecho de aprender a leer y escribir en este contexto eleva su estatus de aprendiz.

Esto se constituye en un problema, dado que el curso de transición termina por incorporar elementos formales de educación básica cuyos contenidos pertenecen más bien al primer año de primaria.

Igualmente y con relación a los objetivos del grado transición, se encuentra que las prácticas educativas están encaminadas a la formación académica y valorizan la precisión y la perfección en las actividades. Lo anterior contrasta con las narrativas de la profesora, quien propone que el objetivo del grado transición no es solo académico, sino que se constituye en un espacio de formación en valores y desarrollo personal que prepara a los niños para el resto de la vida. Empero, su práctica educativa refleja otra realidad.

En el salón de clases circulan reglas implícitas que regulan el comportamiento de los niños. El proceso de enseñanza-aprendizaje es ajustado únicamente por la profesora y en él la voz del niño se encuentra ausente. El modelo de formación se centra en aquello que la profesora

considera correcto o incorrecto y da prioridad a actividades de aprestamiento psicomotor cuyo resultado es medido en los cuadernos que, en últimas, se convierten en la carta de presentación del trabajo del grupo. Con base en lo anterior, puede afirmarse que la profesora favorece la heteronomía y dificulta la emergencia de niveles superiores de desarrollo moral (Branco, 2012; Piaget, 1932).

Las condiciones socioculturales de la escuela (su pertenencia a una zona rural y el hecho de que algunos de los padres estudiaron en ella) parecen tener una poderosa influencia en las prácticas educativas llevadas a cabo (Rogoff, 2005). La amplia aceptación de la maestra por parte de directivos, profesores y padres de familia, fortalece su práctica y refuerza la convicción de que su labor forma efectivamente a los niños. La consecuencia más palpable de ello es que la cultura escolar considera correcto este desempeño.

En consonancia con la idea de que el niño es un participante activo de su proceso de aprendizaje, se sugiere revisar los objetivos del grado transición frente al tipo de conquistas que los niños deben alcanzar, pues se observa una escolarización prematura.

Se propone asimismo, incrementar el número de actividades que impliquen juego y ocupaciones de naturaleza cooperativa (Palmieri & Branco, 2007). Para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, se aconsejan prácticas de libre expresión corporal, verbal y plástica (Branco & Mettel, 1995; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992), así como la disminución de tareas de tipo académico y de trabajos individuales centrados en el cuaderno. De esta manera, las labores propuestas en el salón de clases deben ser contextualizadas, significativas y enmarcadas en objetivos que traspasen la escolarización y el aprestamiento psicomotor.

Referencias

- Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947.
- Alvarado, S., & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Branco, A. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posicoes*, 17, 139-155.
- Branco, A. (2009). Cultural practices, social values, and childhood education. In M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge (Eds.), *World Yearbook of Education 2009 - Childhood studies*

- and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 44-66). London: Routledge.
- Branco, A. (2012). Values and sociocultural practices: Pathways to moral development. In Valsiner, J. (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Branco, A., & Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Branco, A., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Branco, A., Pessina, L., Flores, A., & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Broström, S., & Wagner, J. (Editors) (2006). *Perspectives on the transition from preschool to school early childhood education in five Nordic countries*.
- Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Documento Conpes Social: Colombia por la primera infancia*. Bogotá.
- Corsaro, W., & Molinari, L. (2005). *Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230.
- Gaskins, S., Miller, P., & Corsaro, W. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. En: W. A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.), *Interpretative approaches to children's socialization: New Directions for Child Development*, 58, (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kramer, S., Nunes, M. F., & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 69-85.
- Lavelli, M., Pantoja, A., Hsu, H., Messinger, D., & Fogel, Alan (2005). Using microgenetic designs to study change processes. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 40-65). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Madureira, A. F., & Branco, A. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 63-75.
- Myers, R. (1997). Removing roadblocks to success transitions and linkages between home, preschool and primary school. Coordinators' Notebook, 21.
- Neves, V., De Gouvêa, M. C., & Castanheira, M. L. (2011). A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 121-140.
- Palmieri, M., & Branco, A. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 365-378.
- Petriwskyj, E. (2005). Transition to school: Early years teachers' roles. *Australian Research in Early Childhood Education*, 39-49.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanela.
- República de Colombia. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de Noviembre de 2006).
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- Siegler, R., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions: A theory of human development* (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vieira, L. (2011) Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 141-155.
- Vogler, P., Crivello, G., & 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.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: InfoAge.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions - a methodological reflections. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C.D.P. Lyra & N. Chaudhary (Eds.). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.