ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

El Papel que Juegan las Escuelas y Comunidades en la Transición Escolar

Sue Dockett, PhD., Bob Perry, PhD.

Murray School of Education, Charles Sturt University, Australia

Marzo 2017, Éd. rév.

Introducción

La transición a la escuela es considerada un momento decisivo para la futura participación del niño en la escuela y para sus resultados en el estudio.[1,2] Los niños que tienen un comienzo positivo en la escuela están en una buena situación para desarrollar un sentimiento de pertenencia que promueve la participación en el entorno educativo.[3]

En muchas conversaciones sobre el comienzo en la escuela, los términos “transición” y “disposición” se usan de forma intercambiable. Mientras que algunas de las conversaciones sobre disposición incorporan al niño, su familia, su escuela y su comunidad,[4] a menudo la conversación se centra en la disposición de los niños individuales o a veces de grupos de niños.[5,6] Por lo contrario, centrarse en la transición dirige nuestra atención a los procesos de continuidad y cambio que caracterizan los comienzos escolares de los niños. A pesar de que gran parte de la investigación sobre transiciones educativas está dirigida hacia el rol, la identidad, y el estatus[7] cambiante del niño, los estudios de transición también tratan sobre lo que ocurre en los contextos sociales y culturales del niño, en particular en la familia,[8] la escuela y la comunidad.[9-11]

©2017-2026 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA

Materia

El comienzo de la escuela es un punto de transición clave para el individuo.[12] El primer día de escuela está marcado con frecuencia por eventos y ritos especiales de profundo significado social e individual. Por ejemplo, en algunas provincias de Alemania, los niños que empiezan la escuela reciben la “Schultüte”, un cono lleno de dulces y de material escolar, antes de comenzar a celebrar con las familias. En Australia, los niños llevan su uniforme escolar, y se hacen fotos. Estos eventos marcan tanto la importancia de comenzar la escuela para el individuo como de proveer un reconocimiento social y cultural de que el comienzo de la escolarización es un acontecimiento vital importante.

Sin embargo, el primer día en la escuela no es el comienzo ni el final del proceso de transición, y que no solo es el individuo el que contribuye a la efectividad de las experiencias de transición. La transición ocurre a lo largo de un periodo de tiempo prolongado, e incorpora un rango de experiencias en las que participan el niño, la familia, la comunidad y los entornos educativos.[13]

Hay investigación que indica la importancia de los factores escolares. Se ha demostrado que “prácticamente cualquier niño está en riesgo de tener una mala transición o una transición menos exitosa si sus características individuales son incompatibles con las características el entorno que encuentran”,[14] y que la “falta de disposición” no es un problema de los niños a los que les faltan habilidades de aprender en la escuela, sino que hay una discordancia entre los atributos de los niños y familias individuales y los recursos de la escuela o sistema para participar y responder apropiadamente”.[15]

Además de los factores escolares, se ha establecido la importancia de la comunidad para apoyar el aprendizaje e impulsar la disposición de los niños para la escuela.[16,17] Este informe pone de relieve la importancia de los contextos escolar y comunitario, así como el impacto en la transición a la escuela.

Problemas

Existen muchas maneras de conceptualizar la transición a la escuela. Por ejemplo, la transición puede describirse como el movimiento de niños individuales desde el entorno preescolar o del hogar a la escuela, como un rito de pasaje marcado por eventos específicos, y como un rango de procesos.[18]

Recientemente, un grupo internacional de académicos definió la transición a la escuela como un periodo de "cambio social e individual, influido por comunidades y contextos, y, dentro de estos, las relaciones, identidades, agencia y poder de todos los participantes."[19] Para reformular las discusiones sobre los comienzos de la escuela y centrarlas en la transición, el grupo desarrolló el Transition to School: Position Statement (Transición a la escuela: declaración de posición),[20] que caracteriza las transiciones como momentos de oportunidades, expectativas, aspiraciones y derechos. Una de las características principales de la Declaración de Posición es que reconoce los muchos participantes en la transición, y urge a la consideración de los cuatro constructos, no solo para los niños que comienzan la escuela, sino también para las familias, comunidades, escuelas y sistemas escolares que contribuyen a las experiencias de transición.

Esta acción para reinterpretar el comienzo de la escuela como un momento de transición reconoce varios problemas en la investigación:

1. ¿Quién participa en la transición a la escuela?
2. ¿Qué puntos fuertes proporciona a los procesos de transición
3. ¿Cómo definen los interesados una transición efectiva?
4. ¿Qué estrategias facilitan una transición efectiva?
5. ¿Cuáles son los papeles que las escuelas y comunidades juegan para fomentar las transiciones positivas?

Contexto de la Investigación

Recientemente, la atención global se ha dirigido a la importancia de los primeros años.[21] La atención a la educación temprana se ha ampliado a los primeros años de escuela y a la naturaleza de la transición entre la infancia temprana y la educación escolar. El desarrollo de nuevos programas para la educación de infancia temprana y la educación escolar en muchos países ha contribuido a este énfasis en la transición escolar.

Existe una progresiva presión para reconocer las implicaciones globales de la educación y establecer programas educacionales que garanticen el desarrollo de una fuerza de trabajo altamente capacitada.[22] La educación de la primera infancia (preescolar) enfrenta la misma presión, con frecuencia esta presión se manifiesta como un currículo académico impuesto por las escuelas primarias, y una creciente presión de las escuelas y los sistemas educacionales para

garantizar que los niños que ingresan a ellos estén listos para hacerlo, particularmente listos para las exigencias académicas.23

Las consecuencias de este contexto incluyen:

1. presión para que los servicios preescolares implementen currículos académicos sólidos y sean más “similares a las escuelas”;
2. presión para que las familias preparen a sus hijos para la escuela mediante experiencias específicas; y
3. consideración de los niños, familias y comunidades que no apoyan ni participan en estas experiencias como “deficitarios”.

Preguntas clave de Investigación

- ¿Cuáles son los roles de las escuelas y comunidades para facilitar la transición?
- ¿Cómo pueden las experiencias de transición promover oportunidades, expectativas, aspiraciones y derechos para todos los participantes?
- ¿Cuál es el potencial para promover la continuidad del aprendizaje entre los entornos de preescolar, el hogar, y la escuela?

Resultados de Investigaciones Recientes

Las investigaciones, políticas públicas e iniciativas de los programas en Australia y otros países han buscado orientar estos temas. En esta conversación nos centramos en un informe de investigación reciente que tuvo lugar en Australia en 2013-2014.[3]

¿Cuáles son los roles de las escuelas y comunidades para facilitar la transición?

La esencia de prácticas efectivas de transición es el compromiso para crear relaciones sólidas, respetuosas y recíprocas entre todos los participantes. A partir de estas relaciones, entre niños, familias, comunidades, docentes y entornos educativos, se crea la continuidad entre el hogar, preescolar y la escuela.

Unas relaciones fuertes promueven transiciones efectivas. Si hay vínculos sólidos entre escuelas, entornos de preescolar y comunidades, cada uno de estos contextos es considerado un recurso valioso. Las relaciones son mediadores clave de las competencias de los niños.[24] Las relaciones

proporcionan recursos para los niños y sus familias al entrar en contextos nuevos y diferentes y al enfrentarse a nuevas expectativas y diferencias.

No solo las relaciones entre los niños son clave para realizar transiciones efectivas. Las relaciones entre las escuelas y los entornos de preescolar, entre los proveedores de servicios dentro de la comunidad, o entre las familias y las escuelas desempeñan un papel muy importante a la hora de construir un contexto basado en la colaboración. Este sentimiento de colaboración, de trabajar juntos, es la clave para facilitar transiciones efectivas.3

Las escuelas juegan un papel clave a la hora de establecer y mantener estas relaciones. Lo que ocurre en la escuela determina en gran medida el éxito del niño, tanto durante la transición como en la escuela más tarde, y es mucho más importante que factores como la edad en la que el niño comienza la escolarización o la disposición observada.[25]

Las escuelas que realizan esfuerzos para comunicarse con las familias y construir conexiones transversales por servicios y agencias son recompensadas con mayores niveles de participación y conexión familiar con la escuela.[26-28] Este es particularmente el caso cuando los servicios escolares y preescolares colaboran, y cuando las relaciones iniciadas antes del comienzo de la escolarización del niño continúan en el nuevo entorno escolar.[29]

Las escuelas existen dentro de comunidades. Las relaciones entre escuelas y comunidades influyen sobre la transición del niño a la escuela y su conexión continua con esta.[3] Las comunidades con mayores niveles de capital social,[30] ofrecen apoyo estructural y social para familias y niños en momentos de transición. Entre las modalidades de apoyo se incluyen servicios como atención fuera del horario escolar y redes sociales que ofrecen información sobre la escuela y las expectativas educativas. El capital social es generado por la red de conexiones e interconexiones presente en las comunidades y la confianza y los valores compartidos que los apuntalan.

La teoría bioecológica[31] destaca la importancia de contextos interconectados para apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Las comunidades pueden diferir en muchos aspectos, incluyendo la disponibilidad y accesibilidad de recursos y oportunidades para interacciones que reafirmen los valores, las aspiraciones y las expectativas de la comunidad. Hay un vínculo bien establecido entre el contexto de la comunidad local y el desarrollo y aprendizaje de los niños,[32-34] asociado en gran medida a la disponibilidad de oportunidades para participar en un rango de

experiencias.[16]

Cuando se construyen relaciones positivas entre familias, escuelas, entornos de preescolar y otros grupos comunitarios, hay un potencial de colaboración que a su vez fomenta el intercambio de información, el establecimiento de redes, y el aumento de la concienciación de distintos contextos y recursos.[35] Estos aspectos, a su vez, pueden contribuir a que todos se esfuercen en alcanzar los objetivos comunes.

¿Cómo pueden las experiencias de transición promover oportunidades, expectativas, aspiraciones y derechos?

Utilizando el "Position Statement" se anima a los educadores a reflexionar sobre prácticas de transición desde un rango de diversas perspectivas. Por ejemplo:

¿Cómo proporcionan las experiencias y estrategias de transición oportunidades para lo siguiente?

- Para que los niños continúen moldeando sus identidades y expandiendo sus conocimientos, habilidades y comprensiones existentes con adultos, compañeros y familia.
- Para que los docentes compartan sus propios conocimientos, reconociendo a su vez los de los demás, cuando se comunican y crean conexiones con otros niños, otros educadores, familias y comunidades.
- Para que las familias continúen reforzando y apoyando el aprendizaje y el desarrollo del niño.
- Para que las comunidades comiencen a reconocer el comienzo de la escuela como un acontecimiento vital significativo en las vidas de los niños y sus familias.

¿En qué maneras los métodos de transición reconocen lo siguiente?

- Las aspiraciones de los niños de hacer amistades y de adquirir el sentimiento de pertenencia a la escuela.
- Las esperanzas de las familias para tener resultados educativos positivos para sus niños.
- Las esperanzas de los docentes de que las asociaciones y el apoyo profesional creen un entorno de aprendizaje sólido para todos los niños.

- La importancia aspiracional de la educación en comunidades.

¿Cómo respetan los enfoques de transición las expectativas de lo siguiente?

- De los niños de aprender, enfrentarse a retos y recibir apoyo.
- De las familias para que se reconozcan y se valoren sus conocimientos.
- De los docentes para acceder al apoyo apropiado y conseguir reconocimiento profesional
- De las comunidades de velar por el bienestar de todos los niños y la promoción de una ciudadanía activa.

¿Cómo reflejan los enfoques de transición los derechos a lo siguiente?

- Derecho de todos los niños a acceder a ambientes pedagógicos de alta calidad.
- Derecho de equidad y excelencia en todas las interacciones con los niños, familias, educadores y comunidades.
- Reconocimiento profesional para educadores, entre entornos preescolares y escolares.
- Al derecho de las comunidades de participar y contribuir a los entornos educativos.

¿Cuál es el potencial para apoyar la continuidad del aprendizaje entre los entornos de preescolar, el hogar, y preescolar?

Una transición es simultáneamente un periodo de continuidad y de cambio. Se presta mucha atención a los cambios o discontinuidades encontrados durante la transición, como el cambio de entorno (físico y pedagógico), la pedagogía y el programa, expectativas, reglas y rutinas.[36,37] Sin embargo, también es importante observar que no todo cambia en los tiempos de transición: hay elementos que permanecen. Por ejemplo, los contextos familiares siguen apoyando a los niños, muchas relaciones permanecen, es posible que se pueda seguir accediendo a los recursos o apoyos de la comunidad, y los viajes pedagógicos de los niños continúan.

Los enfoques pedagógicos en escuelas y entornos de preescolar pueden promover o inhibir la continuidad del aprendizaje de los niños.[37] La continuidad del aprendizaje, la pedagogía y el temario es facilitada por relaciones e interacciones positivas. De esto es parte integral la comunicación intersectorial, en la que los docentes de infancia temprana y del entorno escolar se comunican regularmente para promover el intercambio de información.[38,39] A pesar de los

diversos retos que plantea esta comunicación, entre los que están la falta de concienciación del papel de los educadores en “otros” entornos,[37] y las diferentes expectativas sobre las experiencias de transición,[40] la presencia de esta comunicación es una sólida base para la continuidad.[3]

Lagunas de la Investigación

Mucha de la evidencia presentada en las discusiones sobre el papel que juega la escuela y la comunidad para apoyar la transición es anecdótica o aparece en investigaciones a pequeña escala y de relevancia local solamente. Es importante que estos estudios no sean ignorados, ya que la mayoría de las decisiones e influencias relativas a transiciones exitosas proviene de opiniones, experiencias y expectativas individuales, así como de la comprensión de relevancia local y socialmente construida de la escuela y de quién tendrá éxito en ella.[41] Sin embargo, también es importante que estos estudios se complementen con estudios generalizables, de largo plazo y a gran escala.

Muchos estudios de la influencia de la escuela y las comunidades en la transición a la escuela han tenido lugar en áreas urbanas, y se han centrado en las experiencias de los niños en la escuela primaria o secundaria. Hay menos estudios que se centren en contextos más diversos, como escuelas y comunidades en áreas rurales, regionales o remotas, o que traten sobre niños más pequeños y sus experiencias de transición.

También se han observado lagunas en la investigación en los factores identificados y estudiados en relación con las influencias de la escuela y la comunidad durante la transición a la escuela. A pesar de que muchos estudios identifican factores de riesgo, vulnerabilidades, o el impacto de la desventaja en niños y sus transiciones a la escuela, hay menos que exploren los puntos fuertes inherentes a las familias, escuelas y comunidades. Las asunciones sobre la desventaja y el déficit pueden sesgar los temas estudiados.

Conclusiones

Comenzar exitosamente la escuela es un esfuerzo social y comunitario. Las escuelas y comunidades hacen contribuciones significativas al facilitar los contactos de los niños con la escuela, tanto en el proceso de transición como en su participación posterior. Cuando los niños y sus familias se sienten vinculados a las escuelas, valorados, respetados y apoyados por los establecimientos y comunidades, tienen probabilidades de involucrarse en forma positiva con la

escuela, con el consiguiente beneficio no sólo para los niños y sus familias, sino también para las escuelas y comunidades. Cuando ocurre lo contrario, y los niños y sus familias se sienten aislados y sin apoyo de la comunidad, las comunidades y quienes las conforman resultan perjudicados.

Implicaciones

Para cumplir con las exigencias cada vez mayores de conseguir mejores resultados académicos, puede resultar tentador enfocarse en aumentar los requisitos de desempeño individual para ingresar a la escuela. Sin embargo, este enfoque no considera la influencia significativa de escuelas y comunidades en el compromiso de los niños con las escuelas.

Las perspectivas de políticas públicas que apoyan el papel de las escuelas y comunidades en la transición se basan en:

1. la colaboración de los múltiples actores interesados a través de diversos contextos.
2. la aceptación que la transición es una responsabilidad conjunta, y no algo "que pertenece" a un grupo particular;
3. el reconocimiento de la importancia de las relaciones y la entrega de tiempo y recursos para apoyar la creación de nuevos lazos de amistad; y
4. la identificación de las fortalezas existentes, más que las debilidades de las familias y comunidades y el desarrollo de estrategias para construir y ampliar estas fortalezas.

Referencias

1. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
2. Rosier K, McDonald M. *Promoting positive education and care transitions for children*. Communities and Families Clearinghouse Resource Sheet; 2011. https://aifs.gov.au/cfca/publications/promoting-positive-education-and-care-transitions-children. Accessed February 17, 2017.
3. Dockett S, Perry B. *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government; 2014. http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/1101093/continuity.pdf. Accessed February 17, 2017.
4. Britto P, Limlingan M. *School readiness and transitions*. UNICEF; 2012. https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf. Accessed February 17, 2017.
5. Dockett S, Perry B, Kearney E. *School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Canberra: Australian Institute of Health and Welfare; 2010. http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf. Accessed February 17,

2017.

6. Dockett S, Perry B. Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education* 2013;21(2-3):163-177. doi:10.1080/09669760.2013.832943.
7. Ecclestone K, Biesta G, Hughes M. (2010). Transitions in the lifecourse. In: Ecclestone K, Biesta G,. Hughes M eds. *Transitions and learning through the lifecourse.* London: Routledge; 2010:1-15.
8. Griebel W, Niesel R. A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years* 2009;29(1):59–68.
9. Biddulph F, Biddulph J, Biddulph C. The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis. New Zealand Ministry of Education; 2003. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/5947. Accessed February 17, 2017.
10. Bowes J, Harrison L, Sweller N, Taylor A, Neilsen-Hewett C. From child care to school: Influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school. Research report to the NSW Department of Community Services; 2009. http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0008/321596/research_childcare_school.pdf. Accessed February 17, 2017.
11. Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development*, 6th ed. New York: Wiley; 2006:993-1023.
12. Elder GH, jr. The life course as developmental theory. *Child Development* 1998;69:1-12.
13. Graue ME. The answer is readiness- now what is the question? *Early Education and Development* 2006;17(1):43-56. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15566935eed1701_3. Accessed February 17, 2017.
14. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
15. Dockett S, Perry B, Kearney E. School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities? 2010. http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf. Accessed February 17, 2017.
16. Hanson MJ, Miller AD, Diamond K, Odom S, Lieber J, Butera G, Horn E, Palmer S, & Fleming, K. Neighbourhood community risk influences on preschool children's development and school readiness. *Infants & Young Children* 2011;24(1):87-100.
17. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press; 2003.
18. Dockett S, Griebel W, Perry B. Transition to school: A family affair. In: Dockett S, Griebel W, Perry B, eds. *Families and the transition to school*. Dordrecht: Springer. In press.
19. Dockett S, Perry B. Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration and entitlement. In: Parnell W, O'rio J, eds. *Rethinking readiness in early childhood education: Implications for policy and practice.* New York: Palgrave Macmillan; 2015:123-140.
20. Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. *Transition to school: Position statement.* Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University; 2011.
21. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Policy lever 1: Setting out quality goals and regulations. Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm. Published October 1, 2012. Accessed February 17, 2017.
22. The World Bank. Early Childhood Development. http://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment/overview. Updated December 22, 2015. Accessed February 17, 2017.

23. Moss P. The relationship between early childhood and compulsory education: A proper political question. In: Moss P, ed. *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge; 2013:2-49.

24. Mashburn AJ, Pianta RC. Social relationships and school readiness. *Early Education and Development.* 2006;17(1):151-176.

25. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.

26. Bull A, Brooking K, Campbell R. Successful home-school partnerships. Education counts. Ministry of Education, New Zealand. http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/28415/3. Published June 2008. Accessed February 17, 2017.

27. Edwards C, Kutaka T. Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: Contrasts between Italy and the United States. In: Sheridan S, Kim E, eds. *Foundational aspects of family-school partnership research*. New York: Springer; 2015:35-53.

28. Rosenberg H, Lopez M, Westmoreland H. Family engagement: A shared responsibility. Harvard Family Research Project. FINE Newsletter, November 2009. http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-engagement-a-shared-responsibility. Accessed February 17, 2017.

29. Rimm-Kaufman S, Pianta RC (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 2000; 21(5):491-511.

30. Coleman JS. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 1988;94:95-120.

31. Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development, 6th ed.* New York: Wiley; 2006:993-1023

32. Leventhal T, Brooks-Gunn J. Children and youth in neighbourhood contexts. *Current Directions in Psychological Science.* 2003; 12:27-31.

33. Winkworth G, White M. Australia's children 'safe and well'? Collaborating with a purpose across Commonwealth family relationships and state child protection systems. *Australian Journal of Public Administration* 2011;70(1):1-14. doi:10.1111/j.1467-8500.2010.00706.x.

34. Sanders M. A study of the role of 'community' in comprehensive school, family, and community partnerships programs. *The Elementary School Journal.* 2001;102:19-34.

35. Clark, A. Understanding community: A review of networks, ties and contacts. ESRC National Centre for Research Methods. NCRM Working Paper Series 9/07, May 2007. http://eprints.ncrm.ac.uk/469/1/0907_understanding_community.pdf. Accessed February 17, 2017.

36. Arnold C, Bartlett K, Gowani S, Merali R. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. Working Paper 41. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands; 2007.

37. Dockett S, Perry B. *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press; 2007.

38. Hopps K. Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*. 2014;34(4):405-419. doi:10.1080/09575146.2014.963032.

39. Petriwskyj A, Thorpe K, Tayler C. Trends in the construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*. 2005;13(1):55-69.

40. Timperley H, McNaughton S, Howie L, Robinson V. Transitioning children from early childhood education to school: teacher beliefs and transition practices. *Australian Journal of Early Childhood*. 2003;28(2):32-38.

41. Graue ME. Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing; 1999:109-142.