



## **Transición y Apresto Escolar: Un Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia**

**SARAH RIMM-KAUFMAN, PhD**  
*University of Virginia, EE.UU.*

*(Puesto en línea, en inglés, el 25 de febrero de 2004)*  
*(Puesto en línea, en español, el 18 de diciembre de 2009)*

### **Tema**

*Transición a la Escuela*

### **Introducción**

Las investigaciones recientes han redefinido lo que se entiende por un niño “preparado” para ingresar al jardín infantil. Este objetivo principal de Metas 2000 (Goals 2000), impulsado por el **Panel Nacional** de Metas Educativas (National Education Goals Panel)<sup>1</sup> consistió en “garantizar que todos los niños ingresen a la escuela preparados para aprender”. Tradicionalmente, los enfoques sobre apresto escolar han tenido diferentes niveles de prioridad en la preparación académica y social infantil.

### **Materia**

Diversos investigadores han examinado el tema de transición y apresto escolar durante varias décadas. Las preguntas reiteradas que emergen son: ¿Qué significa estar listo para la escuela? ¿Cómo pueden los diversos actores involucrados priorizar las diferentes dimensiones del apresto escolar? ¿Cuáles son los antecedentes del apresto preparación escolar? Este breve informe sintetiza la evidencia sobre la transición y el apresto escolar con el objetivo de presentar las definiciones de actores involucrados respecto de apresto escolar, las características del apresto infantil y la preparación escolar como un resultado de las experiencias de la primera infancia.

### **Problemas**

Los niños y sus familias experimentan grandes cambios en su transición hacia el jardín infantil. Estos cambios son notorios, a pesar de que más del 80% de los niños estadounidenses recibieron cuidados de parte de una persona no familiar antes de esta transición en forma regular.<sup>2</sup> El cambio en las prioridades y el aumento de las exigencias académicas presentan desafíos a los niños cuando comienzan su educación formal.

El clima educacional actual en los Estados Unidos ha aumentado la experiencia de discontinuidad para los niños de dicho país. El énfasis en la rendición de cuentas ha forzado a hacia abajo el programa de estudio que espera que los niños rindan a niveles académicos superiores desde más temprana edad. La transición a jardín infantil se ha convertido en un tema progresivamente visible en la medida que el gobierno estatal y las administraciones federales consideran los méritos de los programas preescolares

financiados a nivel federal. Más aún, los niños que ingresan a la escuela son distintos de aquéllos de la generación anterior; son cada vez más diversos en relación a los antecedentes económicos, étnicos, raciales y de lenguaje.<sup>3</sup>

El apresto escolar facilita el éxito académico. Las investigaciones sugieren que los resultados escolares de los niños, especialmente en cuando a rendimiento, permanecen notablemente más estables los tres los primeros años de escuela.<sup>4,5</sup> Incluso hay evidencia de que las intervenciones tienen más éxito en los primeros años de escuela.<sup>6</sup> Como un resultado de esta evidencia, los investigadores, legisladores, educadores y padres están tratando de resolver lo que significa para los niños “estar listos” para ingresar a la escuela.

### **Contexto de la Investigación**

Numerosos estudios a gran escala actualmente orientan el éxito de la transición a la escuela como una variable clave de resultados: el Estudio de Transición Ventaja Inicial (the Head Start Transition Study),<sup>7</sup> el Estudio Longitudinal de Educación Nacional (National Education Longitudinal Study)<sup>8,9</sup>, el Estudio del Cuidado Temprano del Niño del Instituto Nacional de Salud del Niño y Desarrollo Humano (National Institute of Child Health and Human Development, NICHD),<sup>10</sup> y el Centro Nacional para el Desarrollo Temprano y el Aprendizaje (National Center for Early Development and Learning).<sup>11,12</sup>

Las tres principales organizaciones de literatura especializada han debatido sobre el apresto escolar. La primera se basa en encuestas a gran escala que analizan las perspectivas de los involucrados (educadores de jardín y padres, por ejemplo) sobre sus percepciones de apresto escolar. El segundo conjunto de investigación analiza las definiciones de apresto escolar al considerar la importancia relativa de las habilidades cognitivas, sociales y auto regulatorias y edad cronológica. El tercer grupo aborda el apresto escolar y los resultados del niño durante los primeros años de escuela como una función de experiencia educacional temprana y de procesos sociales familiares.

### **Preguntas Clave de Investigación**

Las preguntas clave de investigación incluyen: ¿Cómo definen el apresto escolar los padres y educadores? ¿Cuáles son los indicadores cronológicos, auto regulatorios, sociales y cognitivos de apresto escolar? ¿Cuáles son los contextos del hogar y del cuidado del niño que se asocian al apresto escolar?

### **Resultados de la Investigación**

#### *¿Qué significa apresto escolar?: Definiciones de Padres y Educadores*

Los estudios han analizado la definición de apresto escolar entre los diferentes involucrados en el proceso de transición de la educación inicial. Una encuesta nacional de educadores de jardín infantil realizada por el Centro Nacional para la Estadística de la Educación (National Center for Educational Statistics) mostró que los educadores identificaron a los niños “preparados” como aquéllos que tenían una adecuada salud mental, así como una alimentación y descanso apropiados, capaces de comunicar sus necesidades, deseos y pensamientos verbalmente, y mostraban interés y entusiasmo al

abordar nuevas actividades. Curiosamente, los educadores no dieron importancia especial a áreas específicas de desarrollo como habilidades numéricas y de lenguaje. En cambio, los padres tradicionalmente definen apresto escolar en términos de habilidades académicas, tales como saber contar o conocer el abecedario.<sup>13</sup> Un estudio realizado por el Centro Nacional de Desarrollo Temprano y Aprendizaje valora la preparación escolar al examinar las opiniones de los educadores sobre la transición escolar de los niños, mostrando que casi la mitad de aquéllos que ingresaba a la escuela experimentaba alguna dificultad en el proceso de transición a la educación inicial. Los problemas más recurrentes según los educadores fueron los siguientes<sup>14</sup>

*Apresto escolar, definido según Indicadores cronológicos, auto regulatorios y cognitivos*  
La investigación sobre apresto escolar se ha centrado en los vínculos entre indicadores de apresto escolar cronológicos, auto regulatorios, sociales y cognitivos de las señales tempranas de habilidad cognitiva y madurez. Las primeras señales de habilidad cognitiva y madurez han demostrado estar ligadas al rendimiento escolar y, por esta razón, este enfoque altamente intuitivo para evaluar el apresto ha sido utilizado como indicación de que el niño está listo para el ambiente escolar.<sup>15</sup> El trabajo meta analítico de La Paro y Pianta<sup>16</sup> muestra que la evaluación cognitiva de preescolar y jardín infantil predicen, en promedio, un 25% de la varianza de las evaluaciones cognitivas en los primeros años de la escuela primaria (jardín infantil, primer o segundo nivel), apoyando la importancia de los indicadores cognitivos, pero también sugiriendo que otros factores explican la mayor parte de la varianza de los resultados escolares tempranos.

Otra investigación se refiere al vínculo entre las habilidades sociales relativas al aprendizaje infantil y el desempeño académico. Por ejemplo, se ha demostrado que la adaptación social de los niños al jardín está vinculada a su desempeño y participación en la escuela durante el periodo de jardín infantil<sup>17,18</sup> y que las habilidades relacionadas al trabajo de los niños (por ejemplo, el nivel de cumplimiento de instrucciones) están estrechamente asociadas al éxito escolar.<sup>19</sup>

La investigación también apunta hacia la importancia de la autorregulación en predecir la preparación escolar. Blair<sup>20</sup> propone una definición neurobiológica para definir este concepto y sugiere que las habilidades auto regulatorias proporcionan los cimientos de muchas de las conductas y capacidades requeridas en la educación preescolar. La capacidad para poner atención en forma selectiva, mostrar respuestas sociales apropiadas y permanecer involucrados en tareas académicas son considerados en su conjunto como factores que contribuyen y definen el “apresto escolar”.

La edad de los niños también es un indicador de apresto escolar en la medida que indica madurez en el campo auto regulatorio, social y cognitivo. La investigación sobre el efecto de la edad es desigual. Por ejemplo, algunos estudios sugieren que, pese a que existe alguna ventaja para los niños ligeramente mayores en la transición al jardín, estos efectos desaparecen alrededor del nivel 3<sup>21,22</sup>

*¿Cuáles son los antecedentes del “apresto escolar”?*

Hay investigación que demuestra que las características de los ambientes de los centros

abiertos contribuyen directamente a la transición y adaptación a la escuela. La calidad del preescolar o de los centros abiertos facilitan la adaptación posterior al jardín infantil,<sup>23</sup> refuerza las competencias preacadémicas, fortalece las habilidades auto regulatorias y sociales<sup>24</sup> y reduce la probabilidad de algunos resultados negativos, tales como la repitencia.<sup>25</sup> Asimismo, factores tales como cuidadores más capacitados y menor cantidad de alumnos por educador fueron asociados a la competencia cognitiva previa al ingreso a la escuela.<sup>26</sup> Estos efectos parecen ser incluso más pronunciados entre los niños expuestos a condiciones de alto riesgo.<sup>27</sup> La evidencia más reciente apoya una dosis de respuesta, en la que los niños que pasaron más tiempo en ambientes de cuidado no maternales muestran mayores conflictos y externalización de problemas en el jardín infantil.<sup>10</sup>

Los procesos familiares también influyen en las competencias de los niños cuando éstos ingresan a la escuela. La calidad de las relaciones padres-hijos, específicamente la estimulación y sensibilidad parental, tienen una correlación frecuentemente documentada con el éxito escolar temprano.<sup>28-32</sup> Las conductas de los padres hacia sus niños y la estimulación, los materiales y las rutinas que ellos brindan en el ambiente del hogar son aspectos clave de variables familiares que tienen efectos importantes en la adaptación de los niños a los primeros meses y años de escuela<sup>33, 34</sup>

### **Conclusiones**

La evidencia sugiere que el apresto escolar es un factor importante para predecir el éxito escolar de los niños y que la caracterización de éste es multidimensional. Los padres y educadores tienen diferentes definiciones de apresto escolar – los educadores enfatizan el apresto en un marco social, mientras que los padres recalcan el apresto académico. Las investigaciones sobre las cuales estas definiciones se vinculan más estrechamente al éxito escolar muestran una continuidad moderada de los indicadores cognitivos de apresto escolar, así como la importancia de las capacidades de los niños en otras áreas. El estudio muestra que las capacidades auto regulatorias y sociales proporcionan los cimientos para el éxito académico y que la edad cronológica, por sí sola, no es un indicador efectivo de apresto escolar. Los primeros predictores de éxito escolar indican la contribución de las relaciones positivas con los pares y los procesos familiares estimulantes y sensibles, y en cierto sentido, la calidad de los ambientes de los centros abiertos.

### **Implicaciones**

Estos hallazgos tienen implicancias para las políticas y las prácticas. Los programas diseñados para preparar a los niños para el jardín infantil necesitan considerar las vías en las cuales se enseñan las habilidades auto regulatorias y sociales, así como aumentar las capacidades cognitivas.<sup>35</sup> A menudo, la expansión del desarrollo de las habilidades sociales requiere de un enfoque más sensible contextualmente para facilitar la transición a la escuela, en la que los padres y educadores necesitan verse a sí mismos como participantes clave de la adaptación tanto social como académica.<sup>11</sup>

Tener claro que el carácter multidimensional del apresto escolar es clave para los profesionales de estas áreas. Debido a que los padres y educadores no están de acuerdo

sobre la definición de apresto escolar, se necesitan prácticas de transición para ayudar a las familias y escuelas a tener un enfoque común sobre las edades apropiadas para el ingreso a la escuela y desarrollar expectativas coherentes para el aprendizaje en el jardín infantil. Debido a la creciente diversidad de las escuelas estadounidenses y al aumento de exigencia académica en los primeros años, los recursos adicionales entregados para las prácticas de transición pueden beneficiar a los niños, especialmente a aquéllos en situación de riesgo por problemas escolares tempranos.

**Para saber más sobre este tema, consulte las siguientes secciones de la Enciclopedia:**

- [¿Por qué es importante?](#)
- [¿Qué sabemos?](#)
- [¿Qué podemos hacer?](#)
- [Según los expertos](#)

## REFERENCIAS

1. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary: Improving education through family-school-community partnerships*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
2. West J, Denton K, Germino-Hausken E. *America's Kindergarteners. Statistical Analysis Report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 2000.
3. Zill N, Collins M, West J, Germino-Hausken E. *Approaching Kindergarten: A Look at Preschoolers in the United States*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 1995. NCEES 95-280
4. Alexander KL, Entwisle DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(2).
5. Entwisle DR, Alexander KL. Early schooling and social stratification. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing; 1998:13-38.
6. Ramey CT, Ramey SL. Intensive educational intervention for children of poverty. *Intelligence* 1990;14(1):1-9.
7. Ramey SL, Ramey CT. Early educational intervention with disadvantaged children—To what effect? *Applied and Preventive Psychology* 1992;1(3):131-140.
8. Meisels SJ, Liaw FR. Failure in grade: Do retained students catch up? *Journal of Educational Research* 1993;87(2):69-77.
9. Meisels SJ. Discussant for individual differences in the transition to school: Language, literacy, and context. In: Vernon-Feagans L. *Individual Differences in*

- the Transition to School: Language, Literacy, and Context. Symposium conducted at: Meeting of Society for Research in Child Development; April, 1997.* Washington, DC: Society for Research in Child Development; 1997.
10. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.
  11. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. 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.
  12. Pianta RC, La Paro K, Payne C, Cox JJ, Bradley R. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal* 2002;102(3):225-238.
  13. United States Department of Education. *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Statistics in brief.* Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 1993. NCES 93-257. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp>. Visitado el 19 de enero de 2004.
  14. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC, Cox MJ. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(2):147-166.
  15. Meisels SJ. Assessing readiness. In: Pianta RC, Cox M, eds. *The Transition to Kindergarten: Research, Policy, Training, and Practice.* Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers; 1999:39-66.
  16. 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.
  17. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
  18. Ladd GW. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 1990;61(4):1081-1100.
  19. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
  20. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 2002;57(2):111-127.
  21. Kinard E, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.
  22. Stipek D, Byler P. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2001;22(2):175-189.
  23. Howes, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology* 1990;26(2):292-303.
  24. Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers, Technical report.* Denver, Colo: University of

- Colorado at Denver, Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy; 1995.
25. Zill N, Collins M. *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; 1995. NCES No. 95-280. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf>. Visitado el 19 de enero de 2004.
  26. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process and outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.
  27. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-304.
  28. Estrada P, Arsenio WF, Hess RD, Holloway SD. Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology* 1987;23(2):210-215.
  29. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal* 1991;91(3):271-277.
  30. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1991:190-221.
  31. Pianta RC, Harbers K. Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology* 1996;34(3):307-322.
  32. Connell CM, Prinz RJ. The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology* 2002;40(2):177-193.
  33. Bradley RH, Caldwell BM, Rock SL. Home environment and school performance: A ten year follow up and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.
  34. Belsky J, MacKinnon C. Transition to School: Developmental Trajectories and School Experiences. *Early Education and Development* 1994;5(2):106-119.
  35. Raver CC. Emotions Matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(3). Disponible en: [http://harrisschool.uchicago.edu/About/publications/working-papers/pdf/wp\\_02\\_06.pdf](http://harrisschool.uchicago.edu/About/publications/working-papers/pdf/wp_02_06.pdf). Visitado el 25 de octubre de 2007.

*Este artículo ha sido traducido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles -JUNJI- Gobierno de Chile.*

## TRANSICIÓN A LA ESCUELA

Para citar este documento:

Rimm-Kaufman S. Transición y apresto escolar: Un resultado del desarrollo de la primera infancia. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009:1-8. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Rimm-KaufmanESPxp.pdf>. Consultado [insertar fecha].

Copyright © 2009