



Los Jardines infantiles y su Impacto en los Niños (2–5). Comentario sobre McCartney, Peisner-Feinberg, y Ahnert y Lamb

W. STEVEN BARNETT, PhD

National Institute for Early Education Research, EE.UU.

(Publicado en línea, en inglés, el 5 de febrero de 2004)

(Puesto en línea, en español, el 26 de enero de 2010)

Tema

Jardines Infantiles (0-5 años)

Introducción

McCartney, Peisner-Feinberg, y Ahnert y Lamb, han analizado las investigaciones sobre las esperanzas y temores que han aparecido en la medida en que el cuidado formal infantil se ha vuelto la norma en muchas naciones alrededor del mundo. La mayor esperanza ha sido que el cuidado de niños pueda mejorar en forma significativa las vidas y el desarrollo de los más pequeños, especialmente de aquéllos en mayor riesgo de obtener resultados precarios.^{1,2} El principal temor ha sido que el cuidado de niños pueda perturbar el desarrollo de las relaciones padres-hijo y perjudicar el desarrollo emocional y social de los niños.³ Normalmente, recurrir al cuidado no parental se relaciona con el ingreso de la madre al empleo remunerado fuera del hogar. Sin embargo, actualmente incluso los niños cuyas madres no están en el mercado laboral comúnmente, reciben estos servicios.⁴ De esta forma, se percibe que el cuidado de niños tiene dos propósitos:

- 1) Permitir que los padres salgan a trabajar y a realizar otras actividades sin sus hijos.
- 2) Brindar educación y actividades sociales a los niños.

La demanda por cuidado infantil ha producido cambios en el cuidado en sí y actualmente la asistencia a estos programas, con horario similar al de las escuelas, es casi universal en algunos países a la temprana edad de tres y medio años.

La investigación sobre el cuidado de niños es mayormente realizada y publicada en sub-especializaciones, cada una con su propia perspectiva, como se demuestra en las revisiones. McCartney describe la investigación del cuidado infantil como evolucionando en etapas, desde las sencillas comparaciones de niños dentro y fuera del servicio al análisis de los efectos de calidad, que controlan rasgos familiares, a los análisis de las influencias compartidas del cuidado y los contextos familiares. Peisner-Feinberg clasifica las investigaciones de acuerdo a su enfoque en:

- 1) Las intervenciones que buscan mejorar la educación y el desarrollo, o
- 2) El cuidado común infantil disponible para toda la población.

Ahnert y Lamb tienden a centrarse en las relaciones de los niños con sus padres, otros cuidadores y otros niños. La fragmentación de la investigación por la especialización limita la claridad de las conclusiones de su revisión. No obstante, todos los autores reconocen la necesidad de que la investigación llegue a ser más multidisciplinaria y que abarque la ecología social en términos más amplios, para aumentar nuestra comprensión sobre los efectos del cuidado infantil en el desarrollo.

Investigación y Conclusiones

Los autores de estas revisiones identifican como un objetivo principal de su investigación la estimación relativa de los efectos de las variaciones de las experiencias del cuidado infantil del desarrollo físico, emocional, social, cognitivo, del lenguaje y del bienestar, ambos al mismo tiempo y proyectados al futuro. Las dimensiones de la experiencia que ellos citan como importantes, incluyen la edad de ingreso, extensión de la jornada, tipo de cuidador y, establecimiento y calidad. Esta última se la define en términos tanto de proceso (actividades) como de estructura (rasgos del docente, tamaño del grupo, etc.) y en muchos países oscila de pobre a mediocre.⁶⁻⁷ No se espera que los efectos de las variaciones en el cuidado sean uniformes; en cambio, sí que varíen con los rasgos de los niños, sus familias, y los contextos sociales más amplios en los que viven. Además, los investigadores han llegado a visualizar que el cuidado infantil y las experiencias en el hogar se determinan conjuntamente.⁸

Por ello, la investigación da esperanzas y ha despejado algunos temores principales. Sin embargo, estas revisiones particulares plantean interrogantes sobre si se puede esperar sólo beneficios sociales y cognitivos a pequeña escala, los cuales puedan ser al menos parcialmente contrarrestados por efectos negativos modestos en la conducta social y la salud. Desde mi punto de vista, una evaluación más optimista del potencial de estos servicios para aumentar el desarrollo, se basa en una revisión algo más amplia de la investigación, con un énfasis mayor en la educación.

A la fecha, los efectos positivos inmediatos y duraderos del cuidado de alta calidad, el desarrollo cognitivo, y los logros académicos, han sido confirmados por los hallazgos recopilados de estudios longitudinales, razonablemente representativos y extensos, y ensayos aleatorios más pequeños, con seguimiento a largo plazo.^{2,9-13}

Las contribuciones a esta base de conocimiento, incluyen revisiones meta-analíticas de intervenciones y estudios longitudinales extensos, realizados en diferentes países.^{2,14,15} Hallazgos invalidados en los dominios sociales y cognitivos en reducidos estudios, pueden ser atribuidos razonablemente a las limitaciones inherentes a sus diseños, muestras y mediciones. Se encontraron beneficios más frecuentes para los jardines infantiles y se justifica la investigación sobre los efectos de otros tipos de cuidados.² Otros factores determinantes de la calidad, según los hallazgos en una literatura más amplia sobre educación son la calidad docente y el tamaño del grupo.¹⁶⁻¹⁷ En relación a la dimensión de los beneficios derivados del cuidado de calidad (al menos en algunos dominios), pueden beneficiar más a los niños con desventajas que a otros niños, pero

estos hallazgos serían coherentes por lo general con los resultados de intervenciones y estudios en educación.^{11,16}

Existe también investigación suficiente para concluir que el cuidado de niños no es una amenaza seria a la relación de los niños con sus padres ni al desarrollo emocional infantil. La sensibilidad maternal es mucho más importante que las experiencias del cuidado infantil en relación al apego y la influencia parental está estrechamente ligada a esta práctica. Sin embargo, la evidencia acumulada muestra que una mayor extensión de la jornada infantil en los cuidados, se asocia con un aumento de trastornos de conducta. El estudio del NICHD confirma esta asociación y estos hallazgos no son mediados por la calidad.¹⁸ Un estudio reciente e incluso más amplio sobre los establecimientos preescolares en Gran Bretaña, produjo resultados algo similares: los niños que comenzaron más temprano tuvieron ligeros aumentos de conductas problemáticas o antisociales; un efecto reducido pero no eliminado por una calidad superior.¹⁹ En el mismo estudio, no se encontró que un comienzo anterior del cuidado hubiera afectado otras variables (independencia y concentración, cooperación y conformidad y sensibilidad con los pares), pero sí un aumento del desarrollo cognitivo.

El sesgo de selección es un problema potencial para la mayoría de los estudios sobre el cuidado infantil, ya que puede confundir las variaciones de los rasgos infantiles y las familias con cambios en los contextos del cuidado infantil. En la investigación relativa al cuidado de niños y a los problemas de conducta, el sesgo de selección es preocupante, dado que la causalidad va en dirección opuesta. Los niños con mayores niveles de conductas antisociales pueden ser matriculados en jornadas extendidas debido a la evasión parental o a sus expectativas que por esa vía se aminoren los problemas de los niños. En estos casos, los experimentos reales son especialmente valiosos. Un ensayo aleatorio del programa Comienzo Temprano, encontró que el tratamiento grupal que recibió más horas de cuidado tuvo menos problemas de conducta en los años preescolares.²⁰ Otros estudios sobre el preescolar, de carácter experimental, han descubierto menores tasas de conductas problemáticas, trastornos de conducta, delincuencia y delitos en la adultez, entre sujetos que recibieron cuidados en la infancia temprana.^{9,21}

Implicancias para las Políticas y Desarrollo de Servicios

Todos los artículos encontraron que el cuidado infantil es por lo general de baja calidad, siendo la razón fundamental el alto costo de este tipo de programas. Por ejemplo, un docente capacitado es un factor de influencia convincente de calidad total y sus beneficios para los niños, factor que también es altamente dependiente de compensaciones.²² Los padres parecen tener dificultades para afrontar o percibir las necesidades del cuidado de calidad. Las naciones varían en la dimensión en la cual el cuidado de calidad es visto como una responsabilidad del gobierno para ser apoyado por regulaciones y financiamiento público.⁵ Dado que el apoyo a la educación está ampliamente reconocido como una función propia del gobierno, parecería que algunas naciones todavía tienen una apreciación inadecuada del papel educativo del cuidado infantil. Los análisis costo-beneficio relativos a las intervenciones, brindan amplios márgenes de los beneficios sobre los costos, sugiriendo que incluso los beneficios

pequeños a moderados de la calidad, son de suficiente importancia para garantizar regulaciones gubernamentales y apoyo financiero a todos los niños.^{23,24}

Una comparación de los resultados entre los ensayos aleatorios de intervenciones y otros estudios sobre el cuidado de niños, supone la preocupación relativa a que los estudios no experimentales pueden producir resultados demasiado pesimistas.⁹ Más específicamente, el sesgo de selección puede conducir a una sobreestimación de los efectos negativos en relación a las conductas sociales. Las prácticas educativas precarias y la falta de preocupación por el currículo pueden tender a una subvaloración de los beneficios potenciales del cuidado de calidad a través de todos los campos del desarrollo. Por ejemplo, se ha descubierto que un enfoque educacional sobre el cuidado infantil afecta significativamente el desarrollo socio-emocional. Pero los estudios sobre el cuidado infantil no han analizado adecuadamente la forma en que los avances pedagógicos y aquéllos orientados a las intervenciones pudieran mejorar los resultados.²⁵ Se necesita realizar ensayos aleatorios en los que la población, el cuidado infantil y las características de contexto, se puedan variar y medir sistemáticamente, para salvar los escollos que impiden acceder a conclusiones claras para las políticas y las prácticas.

REFERENCIAS

1. Leseman P. *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. OECD, 2002 Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf>. Visitado el 1º de diciembre de 2003.
2. NICHD Early Child Care Research Network. Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development* 2003;74(5):1454-1475.
3. Belsky J. Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines* 2001;42(7):845-859.
4. Casper LM, Bianchi SM. *Continuity & change in the American family*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
5. Kamerman SB, ed. *Early childhood education and care: International perspectives. The report of a consultative meeting*. New York, NY: The Institute for Child and Family Policy at Columbia University; 2001.
6. Tietze W, Cryer D. Current trends in European early child care and education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999;563:175-193.
7. Goelman H, Doherty G, Lero D, LeGrange A, Tougas J. *You bet I care: Caring and learning environments: Quality in child care centers across Canada*. Guelph, ON: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph; 2000.
8. Ahnert L, Lamb ME. Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development* 2003;74(4):1044-1049.
9. Barnett WS. Early childhood education. In: Molnar A. ed. *School reform proposals: The research evidence*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing; 2001:1-26.
10. McKay H, Sinisterra L, McKay A, Gomez H, Lloreda P. Improving cognitive ability in chronically deprived children. *Science* 1978;200(4339):270-278.
11. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MS, Clifford R, Culkin M, Howes C, Kagan SL, Yazejian N, Byler P, Rustici J, Zelazo J. *The children of cost, quality and outcomes go to*

- school*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center; 1999.
12. Reynolds AJ. Educational success in high risk settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology* 1999;37(4):345-354.
 13. Campbell F, Pungello E, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey C. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
 14. Leseman PPM, Fahrenfort M, Hermanns JMA, Klaver AW. *De experimentenpovoedingsondersteuning: Leermomenten en toekomstperspectieven*. Den Haag, Neth: Ministerie van VWS; 1998.
 15. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8a: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the preschool period*. London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.
 16. Finn JD. Class-size reduction in grades K-3. In: Molnar A, ed. *School reform proposals: The research evidence*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing; 2001:27-48.
 17. Glass G. Teacher characteristics. In: Molnar A, ed. *School reform proposals: The research evidence*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing; 2001:155-174.
 18. 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.
 19. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8b: Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the preschool period*. London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.
 20. Love J, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van Ijzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gunn J, Constantine J, Eliason Kisker E, Paulsell D, Chazan-Cohen R. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development* 2003;74(4):1021-1033.
 21. Raine A, Mellinger K, Liu J, Venables P, Mednick S. Effects of environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behavior at ages 17 and 23 years. *American Journal of Psychiatry* 2003;160(9):1627-1635.
 22. Barnett WS. *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick, NJ: NIEER; 2003. Issue 2.
 23. Barnett WS. *Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation; 1996.
 24. Masse LN, Barnett WS. A benefit-cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention. National Institute for Early Education Research (NIEER) Web site. Disponible en: <http://nieer.org/resources/research/AbecedarianStudy.pdf>. Visitado el 2 de diciembre de 2003.
 25. Schweinhart LJ, Weikart DP. *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation; 1996.

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

Para citar este documento:

Barnett WS. Los jardines infantiles y su impacto en los niños (2-5). Comentario sobre McCartney, Peisner-Feinberg y Ahnert y Lamb. 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; 2010:1-5. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BarnettESPxp.pdf>. Visitado el [inserte fecha].

Copyright © 2010