ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

Transición a la Escuela

Actualización Julio 2017

Tabla de contenidos

Síntesis 6

Edad de Ingreso a la Escuela 11
DEBORAH J. STIPEK, PHD, JUNIO 2003

Transición/Apresto Escolar: Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia 17
GARY W. LADD, PHD., JUNIO 2003

Transición y Apresto Escolar: Un Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia 28
SARA RIMM-KAUFMAN, PHD. & LIA SANDILOS, PHD., JULIO 2017

Transición Escolar Comentarios sobre Ladd y Stipek 37
CLANCY BLAIR, PH.D., JUNIO 2003

Transición/Apresto Escolar: Un Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia Comentario sobre Ladd y Stipek 42
MARTHA J. COX, PHD., FEBRERO 2004

Servicios y Programas que Influyen en las Transiciones de los Niños 46
DIANE EARLY, PHD., JUNIO 2004

Las Transiciones se Inician Temprano 51
JOHN M. LOVE, PHD., HELEN H. RAIKES, PHD., DICIEMBRE 2004

Importancia de los Programas de Intervención de la Primera Infancia, para el logro de una Transición a la Escuela Exitosa 56
NICHOLAS ZILL, PHD., GARY RESNICK, PHD., FEBRERO 2005

Apresto Escolar: Capacitación de los niños para la Transición desde el Preescolar a la Escuela Primaria Comentarios sobre Love y Raikes, Zill y Resnick, y Early 64
GARY W. LADD, PHD., JUNIO 2005

El Papel que Juegan las Escuelas y Comunidades en la Transición Escolar 72
SUE DOCKETT, PHD., BOB PERRY, PHD., MARZO 2017

Apresto Escolar y Avances Internacionales en el Cuidado y Educación de la Primera Infancia 83
SHEILA B. KAMERMAN, DSW, AGOSTO 2008

El Papel de los Padres en la Transición Escolar de los Niños 90
PHILIP A. COWAN, PHD., CAROLYN PAPE COWAN, PHD., MARZO 2009

Tema patrocinado por:

Síntesis

¿Por qué es importante?

Los niños y sus familias experimentan una gran discontinuidad en el proceso de transición al jardín infantil. Este cambio es notable, a pesar del hecho que más del 80% de los niños en los Estados Unidos son cuidados por una persona externa a la familia, de forma regular, antes de esta etapa. Muchos niños son capaces de hacer la transición de forma adecuada, comportándose hábilmente con los pares, interactuando apropiadamente con los profesores en estos nuevos contextos sociales, y mostrando generalmente una adaptación apropiada, todo lo cual permite predecir éxito en la escuela primaria. Sin embargo, otros niños no experimentan esta transición tan fácilmente, ya sea porque no están preparados para la escuela, o por que las escuelas no están preparadas para ellos.

Es por ello que investigadores, legisladores, educadores y padres están intentando descubrir qué significa verdaderamente para los niños estar listos para la escuela. Algunos aspectos importantes en el apresto escolar son el desarrollo emocional, social, cognitivo, lingüístico, motor y físico, así como las actitudes hacia el aprendizaje y conocimiento general. Una encuesta estadounidense a educadores de jardín infantil mostró que ellos identificaron a los niños preparados para la escuela como aquéllos que están en condiciones físicas saludables, que descansan y se alimentan adecuadamente, son capaces de comunicar verbalmente sus necesidades, deseos y pensamientos; y son entusiastas y deseosos de acceder a nuevas actividades. En cambio, los padres definen normalmente la preparación escolar en términos de la adquisición de habilidades académicas, tales como la capacidad de contar o conocer el abecedario. Ambas perspectivas son complementarias y necesitan reconciliarse.

El apresto escolar conduce al éxito en la escuela. La evidencia recabada ha revelado que el comportamiento de los niños durante los años de la escuela primaria (jardín infantil a tercer grado) guarda una relación importante con el éxito posterior en la escuela y en la vida adulta; es por esto que comprender cómo los niños pequeños están mejor preparados para ingresar y tener éxito en la educación básica se ha transformado en una prioridad para los padres, educadores, legisladores e investigadores.

¿Qué sabemos?

Se considera que un niño tiene éxito en la escuela cuando ha desarrollado una actitud positiva hacia la escuela y el aprendizaje; ha formado lazos sociales protectores con educadores y compañeros de clase, ha experimentado emociones positivas y agradables; se involucra y participa positivamente en las actividades de aula y muestra avances y logros académicos.

La investigación sobre el apresto escolar se ha focalizado en indicadores tempranos que se relacionan estrechamente con el éxito escolar. Por lo tanto, los factores que contribuyen y definen el “apresto escolar” estarían constituidos por los primeros signos de habilidad cognitiva y de madurez, así como las habilidades sociales relacionadas al trabajo y aprendizaje y destrezas auto regulatorias. La edad de los niños también es un indicador de preparación escolar en lo que se refiere al grado de la madurez observada en el campo auto regulatorio, social y cognitivo. No obstante, la edad en sí misma no representa un predictor confiable del éxito escolar posterior.

Existen otros factores que pueden influir en el éxito de los niños en la escuela y la vida adulta, tales como sus rasgos de personalidad, sus antecedentes familiares, el ambiente en el cual el niño fue cuidado anteriormente, y el tipo de relaciones con sus educadores y pares. Estas categorías parecen funcionar de acuerdo a una modalidad transaccional (por ejemplo, bidireccional) e interactiva (multiplicativa), más que a una lógica aditiva. Es así que los niños cargan con sus propias características personales, como género, edad, capacidades, lenguaje, experiencias anteriores y disposiciones conductuales (por ejemplo, agresividad, capacidades auto regulatorias, sociabilidad y reducción de la ansiedad), que pueden afectar la forma en que se relaciona con sus compañeros, profesores y el ambiente escolar. A su vez, el tipo de relación que el niño crea con sus educadores y pares brinda una contribución independiente a su adaptación escolar y psicológica, además de las disposiciones cognitivas y conductuales de éstos. Una larga exposición a experiencias negativas (por ejemplo rechazo/victimización de los pares o educadores, aislamiento) o a aspectos positivos de estas relaciones sociales (aceptación del grupo de pares) tiene mayores consecuencias para la adaptación escolar y psicológica de los niños que la exposición transitoria.

Asimismo, los padres también tienen un papel que desempeñar cuando determinan si su hijo está preparado o no para ingresar a la escuela. La calidad del vínculo padres-hijo, especialmente la sensibilidad parental y la estimulación, guarda una correlación clara y frecuentemente confirmada, con el éxito escolar temprano, ya sea como un determinante principal, o como un

factor protector.

Existen también investigaciones que demuestran que las características del ambiente del centro de cuidado diario del niño afectan directamente la transición y su adaptación a la escuela. Estos efectos aparecen incluso más agudizados entre los niños expuestos a condiciones de alto riesgo. Los programas basados en principios como atención de calidad, mayor capacitación del personal encargado del cuidado de los niños y menor cantidad de niños por programa contribuyen positivamente a su preparación escolar. Las necesidades educativas y la capacidad del niño beneficiarse de la escuela dependen del tipo de centros educacionales que van encontrando a medida que se trasladan del hogar a la escuela y luego de curso en curso, en los distintos niveles de enseñanza.

Las escuelas y comunidades también contribuyen significativamente al vínculo de los niños con la escuela, tanto en su proceso de transición como en la participación escolar posterior.

En resumen, las experiencias escolares iniciales de un niño son cruciales. Las investigaciones en la materia sugieren que los resultados escolares de los niños, especialmente los logros alcanzados, permanecen asombrosamente estables tras los primeros años de escuela; las intervenciones son más propensas a tener éxito en los primeros años; la forma en que el niño se adapte a las primeras experiencias escolares tendrá implicancias a largo plazo para su desarrollo social y cognitivo, o en la deserción de la secundaria.

¿Qué podemos hacer?

Al tomar en consideración los sólidos vínculos entre el apresto escolar y el éxito posterior de los niños en la escuela y en su vida adulta, la atención se centra en la optimización del apresto escolar. Esto puede lograrse al orientar los programas de la primera infancia, que parecen jugar un papel importante en los niños pequeños en riesgo social provenientes de familias con dificultades económicas.

En efecto, se ha demostrado que los programas de alta calidad orientados a niños pequeños son efectivos a la hora de modificar los ambientes en que los bebés se desarrollan en los primeros años, lo cual redunda en un mejor desarrollo infantil. Entre los programas que han sido rigurosamente evaluados, el de Ventaja Inicial (Early Head Start) ha obtenido los resultados más impactantes, porque ha contribuido en las diferentes dimensiones de la preparación de los niños

pequeños (de dos y tres años de edad) y, al mismo tiempo, ha aumentado los factores que apoyan el mejoramiento del apresto escolar (por ejemplo, buena enseñanza de los padres, nutrición apropiada y cuidado de la salud).

Las condiciones cruciales que apoyan todos los aspectos del apresto escolar han sido identificadas como: nutrición apropiada y el cuidado de la salud, los padres como los primeros educadores de los niños, y el acceso a educación preescolar de calidad y a programas de educación.

Para que los beneficios positivos de los programas de la primera infancia sean duraderos, los programas deben ser de excelencia y centrados en actividades didácticas de aprendizaje (letras y números), en la medida que refuerzan las actividades de aprendizaje por descubrimiento, orientadas al juego en un ambiente de apoyo emocional y rico en experiencias de lenguaje. Muchos programas exitosos también incluyen un componente familiar. Los programas diseñados para preparar a los niños para el jardín infantil necesitan tomar en cuenta las formas en las que enseñan habilidades auto regulatorias y sociales y en cómo aumentan las destrezas cognitivas e involucran a los padres en este proceso. Sin embargo, existe aún escasa evidencia empírica sobre el impacto de estos programas en el apresto escolar de los niños.

En consecuencia, es deseable enfocarse en el período de transición escolar para mejorar la preparación de los niños, así como de las escuelas. No obstante, dado que la preparación escolar es multidimensional, los padres y cuidadores aún difieren sobre lo que el término realmente significa. Por lo tanto, las prácticas de transición son necesarias para ayudar a las familias y escuelas a lograr un criterio común sobre la edad adecuada para ingresar a la escuela, así como desarrollar expectativas racionales durante el año de jardín infantil.

Pese a que no hay consenso entre los diferentes actores involucrados, algunas prácticas han posibilitado experiencias de transición escolar óptimas. Cuando los servicios a preescolares y a niños en edad escolar se encuentran integrados y coordinados el éxito es mayor al momento del ingreso a la escuela. En el mismo sentido, y antes del ingreso al jardín infantil, se debería establecer una relación de comunicación entre el niño, las parvularias, los docentes de preescolar, los pares y la familia. Las prácticas deberían ser individualizadas e involucrar al niño, la familia y los establecimientos antes del primer día de clases. Además, deberían construirse ambientes de aula de calidad para cubrir las necesidades de los niños. La evidencia señala que los educadores que se capacitan en prácticas de transición tienden a mejorar el uso de todos

estos tipos de prácticas.

En la realidad, sin embargo, la mayoría de los niños no recibe suficiente ayuda formal antes de entrar al colegio, y muchos de los servicios que se ofrecen no tienen un carácter riguroso y tienden a llevarse a cabo tardíamente, poco antes de que los niños entren al jardín infantil. Pese al significativo aumento de las inversiones en programas preescolares, se mantiene la brecha de logros entre los niños de diferentes sectores socio-económicos. Al respecto, se necesita más investigación para comprender mejor el proceso de transición en los primeros años de vida. Desde una perspectiva política, resalta la falta de acuerdos sobre la importancia y buenas prácticas que mejoren el apresto escolar.

Edad de Ingreso a la Escuela

Deborah J. Stipek, PhD

Stanford University School of Education, EE.UU.

Junio 2003

Introducción

¿A qué edad deberían los niños ingresar a la educación formal? Las prácticas varían ampliamente en los diversos los países y al interior de éstos e incluso entre las familias de comunidades pequeñas. La pregunta empírica concierne a la edad en la cual los niños están preparados intelectual y emocionalmente para un programa de educación formal.

Materia

Se debate sobre la edad en que debería permitirse el ingreso de los niños a la escuela, y cuándo debiera requerirse. Muchos padres se preguntan si deberían enviar a sus hijos al colegio tan pronto éstos reúnan los requisitos indicados o mantenerlos fuera de ella un año más para aumentar sus posibilidades de éxito. Este informe sintetiza la evidencia respecto de la edad en la cual los niños ingresan a la escuela y el efecto en su desarrollo académico y social.

Problemas

Identificar la edad apropiada para que los niños ingresen a la escuela es complicado por el hecho que no todos se desarrollan al mismo ritmo. Se encontrará gran diversidad entre los niños respecto del apresto, más allá de la edad en la que se les permite a los niños ingresar a la escuela. El apresto también varía en función de las experiencias apropiadas para entrar al colegio. Los niños que han tenido amplia experiencia en el grupo de centros abiertos u otras experiencias en programas de educación parvularia pueden sentirse más cómodos y mejor preparados para manejarse en el colegio que sus compañeros de generación con menor experiencia en estos establecimientos. La edad, por lo tanto, será siempre un predictor débil de apresto escolar.

Contexto de la Investigación

Se han utilizado tres estrategias para evaluar los efectos de la edad del ingreso a la escuela en los logros académicos de los niños y, ocasionalmente, en los resultados motivacionales o socio-emocionales alcanzados. Primero, los estudios han comparado resultados de los niños que han retrasado un año el ingreso a la escuela con niños que entraron en cuanto cumplieron con los requisitos. Una segunda estrategia metodológica consiste simplemente en comparar los niños de un mismo grado con diferentes fechas de nacimiento. Si se toma una muestra de cualquier grado, se encontrará al menos una diferencia de edad hasta de 12 meses. Al asumir que las fechas de nacimiento de los niños se han distribuido aleatoriamente, las asociaciones entre esta variación natural en la edad de ingreso y los resultados logrados sugieren un efecto etáreo. Sólo un reducido número de los estudios que han utilizado esta metodología evalúa cambios en los logros durante el año escolar; por tanto, éstos no pueden utilizarse para determinar si los niños de más edad logran mayores beneficios de la escuela (por ejemplo, mejor rendimiento) que los de menos edad. Sin embargo, estos estudios proporcionan información respecto a si los niños mayores tienen mejor rendimiento académico, en promedio, que los más pequeños. La tercera estrategia, y la más potente, consiste en comparar niños de la misma edad, pero que cursan distintos niveles, con niños que tienen un año de diferencia entre sí y que están en el mismo grado. Esta estrategia brinda información de los efectos relativos a un año adicional de tiempo (madurez y experiencia general fuera de la escuela) versus un año adicional de estudios. .

Resultados de la Investigación

Ingreso tardío. Los estudios que analizan a los niños que han retrasado en un año su ingreso a la escuela son difíciles de interpretar debido al sesgo de selección por el cual los padres deciden mantenerlos fuera de la escuela. Los estudios han descubierto que comparar niños que retrasaron su ingreso con aquéllos que comenzaron el colegio cuando cumplieron los requisitos carece de consistencia. En el caso de que se encuentren diferencias en los resultados entre ambos grupos, éstas son escasas.

Diferencias de edad. Los hallazgos de estudios que comparan niños relativamente mayores y aquéllos que son pequeños para el nivel académico en el que están también varían de alguna forma, aunque emerge de ellos un cuadro bastante claro. La mayor parte de las investigaciones muestran diferencias en los primeros años de escuela que favorecen a los niños más grandes[2,3] en tanto que algunos estudios revelan diferencias en los últimos años de escuela primaria.[2-4] Sólo un reducido número de estudios no encontró diferencias en ninguna de las pruebas de logros, incluso en las de jardín infantil.[5,6] En la mayoría de los estudios que mostró diferencias

significativas de edad en los primeros años, éstas eran menores [7-9] o desaparecían en los cursos superiores de enseñanza básica.[6,10-13]

En síntesis, estos estudios sugieren alguna pequeña ventaja para los niños mayores, pero ésta se reduce o desaparece con los años. Los hallazgos no sugieren que ser mayor sea mejor en todo sentido. Todos estos estudios utilizan la edad relativa como una variable independiente. Dependiendo de la edad de ingreso a la escuela determinada por cada comunidad local o el estado, un niño que se ubica como relativamente mayor en un estudio, respecto del nivel al que asiste, podría haber tenido la edad promedio en otra investigación. De igual forma, los hallazgos no sugieren que los niños mayores aprendan más en la escuela que los pequeños. Las diferencias de aprendizaje en relación a la edad, cuando se encontraron, fueron, por lo general, más significativas en los primeros años que en los últimos, indicando que los niños más pequeños realmente tendieron a aprender más, alcanzando con frecuencia el nivel de sus pares mayores tras haber cursado un par de años de escuela. Incluso en los primeros años de enseñanza básica, la magnitud del efecto edad parece ser pequeño. La mayoría de los estudios no compara la edad con otros factores que influyen en el rendimiento escolar, pero en un caso que sí fue posible determinar esta relación: la proporción de riesgo de escaso rendimiento atribuido al origen étnico y a factores socioeconómicos fue 13 veces superior al determinante etáreo[9].

Escuela versus tiempo para madurar. Más relevante a la pregunta de la edad de ingreso escolar son los estudios comparativos entre niños de la misma edad pero que están en diferentes niveles versus niños de un mismo grado y que pueden tener hasta un año de diferencia, aproximadamente. La primera comparación proporciona información sobre el efecto de un año de escolaridad, manteniendo constante la edad. La segunda comparación proporciona información sobre el efecto de la edad cronológica, manteniendo los años de escolaridad constantes. Los hallazgos de los estudios que utilizan estos métodos sugieren que la escolaridad es la variable más potente en la mayoría de las habilidades cognitivas medidas. En matemáticas y en muchos aspectos de la lectura y alfabetización, la mayoría de los estudios consignaron que los niños que estaban en la escuela obtuvieron mayores beneficios en un año que aquéllos de la misma edad que no asistieron al colegio.[14-20] La evidencia también sugiere que la edad, al menos en el rango estudiado, no es un factor determinante respecto del beneficio que los niños pueden obtener cursando un año de escuela.[18,19]

Los estudios que comparan la edad y los efectos de la escolaridad sugieren que la intervención educacional contribuye más a las competencias cognitivas globales de los niños que la madurez,

y que aquéllos relativamente más pequeños se benefician tanto como los mayores. El efecto escolar es relevante en un sentido tanto absoluto como relativo. En el estudio de Crone y Whitehurst[20], por ejemplo, un año de escuela explicaba el 62% del mejoramiento de las habilidades de lectoescritura en el jardín infantil y un 81% en segundo grado. Por su parte, Cahan y Cohen[14] informaron que el efecto de un año escolar en el desarrollo era equivalente al doble del efecto de un año de edad.

Conclusiones

La evidencia sugiere que en el rango de los cinco a seis años de edad en el cual la mayoría de los niños ingresa a la escuela en los Estados Unidos (donde se realizó la mayoría de los estudios citados), la edad no constituye un predictor significativo de un eventual éxito académico. La investigación existente no apoya las recientes tendencias estadounidenses de aumentar la edad de ingreso a la escuela (por ejemplo, cinco años cumplidos a diciembre del año de ingreso al jardín infantil, hasta cumplir cinco años en septiembre o incluso antes, conforme al calendario escolar de los EE.UU.). Al contrario, el tiempo en la escuela pareciera contribuir más a las habilidades académicas de los niños pequeños que el tiempo invertido en otras actividades fuera de ella. La investigación sobre el sistema de centro abierto y educación parvularia sugiere también las ventajas de estos establecimientos para preescolares[21]. Por lo tanto, queda claro que los niños obtienen mayores beneficios al participar de algún programa educacional cuando pequeños.

Muchos expertos en primera infancia han cuestionado la noción de “apresto escolar” en sí misma. Claramente, todos los niños de en todas las edades están “preparados para aprender”. La pregunta significativa no es si un niño está o no listo para aprender, sino sobre qué está preparado para aprender. Incluso, “el apresto para la lectura”, un concepto con una larga historia en el desarrollo infantil temprano, tiene poco sentido en el contexto de las conceptualizaciones actuales de alfabetización emergente, que incluyen cultura general, habilidades de lenguaje y vocabulario, e incluso las primeras letras. La alfabetización, de acuerdo a los estudios actuales, comienza a desarrollarse mucho antes de que los niños ingresen a la escuela[21,22]. El concepto actual de matemáticas también adopta la noción de desarrollo gradual que se inicia a temprana edad. El trabajo reciente sobre el desarrollo de la comprensión matemática indica que la comprensión de conceptos numéricos básicos se presenta y debe fomentarse en niños menores de tres años.[23] Las políticas relevantes se refieren a la forma de dar acceso a programas educacionales a todos los niños pequeños, y garantizar que estos

programas sean apropiados para las habilidades académicas y sociales particulares de los niños.

Referencias

1. Stipek D. At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(2):3-16.
2. Cameron MB, Wilson BJ. The effects of chronological age, gender, and delay of entry on academic achievement and retention: Implications for academic redshirting. *Psychology in the Schools* 1990;27(3):260-263.
3. Crosser SL. Summer birth date children: Kindergarten entrance age and academic achievement. *Journal of Educational Research* 1991;84(3):140-146.
4. Breznitz Z, Teltsch T. The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: Follow-up study of fourth graders. *Psychology in the Schools* 1989;26(1):62-68.
5. Dietz C, Wilson BJ. Beginning school age and achievement. *Psychology in the Schools* 1985;22(1):93-94.
6. Kinard EM, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986:79(6);366-372.
7. Langer P, Kalk JM, Searls DT. Age of admission and trends in achievement: A comparison of Blacks and Caucasians. *American Educational Research Journal* 1984;21(1):61-78.
8. Sweetland JD, De Simone PA. Age of entry, sex, and academic achievement in elementary school children. *Psychology in the Schools* 1987;24(4):406-412.
9. Jones MM, Mandeville GK. The effect of age at school entry on reading achievement scores among South Carolina students. *Remedial and Special Education* 1990;11(2):56-62.
10. May DC, Welch E. Screening for school readiness: The influence of birthday and sex. *Psychology in the Schools* 1986;23(1):100-105.
11. Bickel DD, Zigmond N, Strayhorn J. Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):105-117.
12. 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.
13. 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.
14. Cahan S, Cohen N. Age versus schooling effects on intelligence development. *Child Development* 1989;60(5):1239-1249.
15. Ferreira F, Morrison FJ. Children’s metalinguistic knowledge of syntactic constituents: Effects of age and schooling. *Developmental Psychology* 1994;30(5):663-678.
16. Varnhagen CK, Morrison FJ, Everall R. Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology* 1994;30(6):969-979.
17. Bisanz J, Morrison FJ, Dunn M. Effects of age and schooling on the acquisition of elementary quantitative skills. *Developmental Psychology* 1995;31(2):221-236.
18. Morrison FJ, Smith L, Dow-Ehrensberger M. Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology* 1995;31(5):789-799.
19. Morrison FJ, Alberts DM, Griffith EM. Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology* 1997;33(2):254-262.

20. Crone DA, Whitehurst GJ. Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(4):604-614.

21. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.

22. Snow CE, Burns SM, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academy Press. National Research Council. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education; 1998.

23. Griffin S, Case, R. Re-thinking the primary school math curriculum: An approach based on cognitive science. *Issues in Education* 1997;3:1-65.

Transición/Apresto Escolar: Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia

Gary W. Ladd, PhD.

Arizona State University, EE.UU.

Junio 2003

Introducción

El Proyecto *Pathways* es un estudio longitudinal que está en desarrollo, financiado por los Institutos Nacionales de la Salud (*National Institutes of Health, NIH*), diseñado para ampliar nuestra comprensión sobre los niños, la familia, la escuela y los factores de los pares que influyen en el avance y la adaptación de los niños que inician el jardín infantil a los cinco años de edad. También investiga el efecto potencial que tienen las trayectorias ("*pathways*") establecidas tempranamente sobre la adaptación académica, social y psicológica de los niños a medida que éstos avanzan desde la escuela primaria hasta la secundaria. El proyecto *Pathways* comenzó en 1992 y, a la fecha, ha continuado siguiendo a los mismos niños y familias por más de diez años. Ha recabado información sobre el avance y adaptación de los niños y se les hace seguimiento (a ellos y sus familias) donde quiera que estén. Actualmente, las familias y los niños que están participando en este proyecto residen en 27 estados de los Estados Unidos.

Materia

Pese a que el Proyecto Pathways tiene muchos objetivos, uno de los más relevantes (ver los otros a continuación) es comprender mejor cómo las características del niño, la familia, los pares y la escuela afectan la actitud hacia la escuela, así como su nivel de participación en aula (por ejemplo, su compromiso con las tareas académicas y sociales, iniciativas hacia el trabajo escolar). Los propósitos de este proyecto cumplen con las iniciativas reconocidas en los Estados Unidos en las áreas de apresto escolar, educación preventiva y evaluación del avance educativo de los niños. Los primeros hallazgos del proyecto han aparecido en publicaciones científicas y en noticias de los medios internacionales.

Problemas

Se comenzó estudiando los primeros niveles de enseñanza escolar para entender cómo los niños enfrentan la transición al jardín infantil e identificar los factores que pudieran llevar a los niños hacia el éxito o fracaso de la adaptación escolar, psicológica y social. También interesa conocer cómo los primeros desarrollos de las trayectorias escolares modelan el avance y éxito de los niños en los niveles más avanzados. Recientemente, se ha comenzado a investigar dimensiones de los contextos del niño, la familia, los pares y la escuela que puedan ayudarlos en su transición a la secundaria. En todo este proyecto, el trabajo se ha orientado según preguntas clave, tales como "¿Es posible entender qué hace que un niño se adapte a los nuevos desafíos y tenga éxito en la escuela? ¿Qué factores promueven o interfieren en el éxito de los niños en la escuela? El objetivo consiste en vincular estas preguntas con hallazgos que beneficien a los padres, educadores y administradores escolares.

Contexto de la Investigación

Los principales contextos de investigación son la escuela, la familia y los grupos de pares de los niños. Se explora un sinnúmero de factores que pueden afectar el éxito de los niños en la escuela y la vida adulta, incluyendo las cualidades del niño, familia, grupo de pares, curso y escuela. Se cree que cada niño tiene muchos atributos que "lleva" al colegio incluyendo género, edad, aptitudes, lenguaje y experiencias anteriores, que pueden afectar la forma que un niño/a se relaciona con sus compañeros de clase, educadores y ambiente escolar. Entre éstos figuran las disposiciones específicas de los niños y las habilidades sociales que se manifiestan frecuentemente en cualidades como independencia o autonomía, curiosidad, agresividad, amabilidad y otras formas de conductas prosociales. Asimismo, se considera que cada una de las reacciones de los niños a la escuela está influida por el tipo de apoyo que reciben de la familia, pares, educadores y otros. También se reconoce que los niños tienen diversas necesidades educativas y que su capacidad para beneficiarse de la escuela depende de los tipos de establecimientos a los que ingresan a medida que avanzan de un grado al otro. El Proyecto *Pathways* se interesa en todos estos factores y contextos, y hace un seguimiento de estos factores anualmente.

Preguntas de Investigación Clave

Pese a que se está investigando muchas áreas del desarrollo de los niños, una de las premisas rectoras consiste en que la adaptación escolar no depende sólo de predictores "obvios" o "conocidos", tales como las aptitudes intelectuales de los niños, habilidades de aprendizaje o

antecedentes familiares, entre otros. Pese a que estos factores son relevantes, especialmente entre los más pequeños, se cree que ellos no cuentan toda la historia sobre qué variables sociales influyen en la adaptación académica y psicológica en el contexto escolar. Por ejemplo, se piensa que existen encadenamientos o secuencias complejos de factores que afectan los logros escolares del niño. Primero, la forma en que los niños actúan con sus compañeros de clase, y cómo son tratados por ellos; eso puede tener gran importancia en las relaciones que desarrollan en el aula. Las conductas relativas a si los niños trabajan o juegan con sus compañeros de una manera activa o pasiva, cooperadora o argumentativa, servicial o exigente, pueden tener consecuencias importantes en las relaciones de los niños con sus pares y educadores. Segundo, una vez se hayan creado las relaciones con los educadores y compañeros, la calidad de estos vínculos puede afectar el grado de compromiso y participación de los niños con el ambiente escolar. Finalmente, se cree que la participación en el aula y las actitudes positivas hacia la escuela son factores tempranos e importantes para predecir logros académicos. Los niños a los que les gusta ir a la escuela y participan más en las actividades escolares obtienen más logros académicos que los niños que tienen una relación negativa hacia la escuela y muestran menores niveles de participación. Este estudio define el éxito escolar de forma muy clara e integra diversos aspectos de la adaptación escolar. Se considera que un niño tiene éxito en la escuela cuando él o ella: (a) desarrolla actitudes y sentimientos positivos hacia la escuela y el aprendizaje, (b) establece vínculos sociales solidarios con los educadores y compañeros de clase (c) se siente a gusto y relativamente feliz en el aula en vez de ansioso, solitario o enojado (d) está interesado y motivado para aprender y participa en las actividades del curso (compromiso), y (e) avanza académicamente en los diferentes niveles escolares.

Resultados de Investigaciones Recientes

A continuación se presenta una síntesis de cinco premisas rectoras y descubrimientos de proyectos relativos al tema:

Premisa 1. *Las predisposiciones conductuales tempranas que los niños manifiestan en la escuela anteceden su adaptación escolar y psicológica en este contexto.* Pese a que la conducta agresiva, y la reclusión-ansiedad son factores de riesgo “conocidos” de disfunción[1,2], no se han investigado prospectivamente en los contextos escolares desde la primera infancia hasta la adolescencia, o diferenciados como antecedentes de adaptación escolar y psicológica de los niños. Así, un propósito permanente ha sido el examinar la presencia, los acontecimientos simultáneos y la continuidad de estas predisposiciones, así como los vínculos entre estas

tendencias y los procesos de adaptación de los niños.

Descubrimientos ejemplares. Los hallazgos de estos estudios muestran que las disposiciones agresivas fueron moderadamente estables desde el jardín infantil hasta el 6º grado (.56), en tanto que las conductas de reclusión-ansiedad no se estabilizaron hasta el 2º (.36) y 3er grado (.51).[3,4] Los porcentajes de niños en una muestra de una comunidad (n=2775) que podían ser clasificados en grupos de riesgo diferenciados fueron: 15% agresivos; 12% recluidos-ansiosos, y 8.5% agresivos-recluidos (co mórbidos).[5] Los análisis predictivos mostraron que los niños agresivos que excedieron el criterio de riesgo en el jardín infantil exhibieron un aumento de desadaptación escolar y psicológica dos años más tarde[6], Las disposiciones de reclusión-ansiedad pronosticaron aumentos tempranos y tardíos en la internalización de problemas[5]. En general, los hallazgos corroboraron la premisa relativa de que la agresividad y la reclusión-ansiedad son riesgos de desadaptación posterior.

Premisa 2. *El tipo de relaciones que los niños establecen con sus compañeros de clase antecede su adaptación escolar y psicológica.* Sólo algunos estudios han analizado el significado adaptativo de las múltiples formas de relaciones en que los niños participan simultáneamente en las aulas. Esta premisa fue examinada al investigar la continuidad de las relaciones que establecen los niños en las aulas, así como los vínculos simultáneos y longitudinales con la adaptación escolar y psicológica, y el grado en el que las diferentes relaciones pronosticaron, ya sea de manera diferenciada o de manera contingente, las formas específicas de adaptación. A excepción de la victimización, los tipos de relaciones que los niños establecen en preescolar fueron moderadamente estables en el 6º grado (por ejemplo, aceptación de los pares, .47; rechazo de los pares, .37; amistad mutua, .30).[4,6-8] Desde el jardín infantil hasta el 1º año de primaria, el rechazo de los pares predijo una menor adaptación escolar y psicológica, en tanto que la aceptación y amistad con los pares pronosticó una mejor adaptación en ambos campos.[5] La premisa relativa a que las relaciones contribuyen diferenciadamente a la adaptación fue analizada al investigar los vínculos entre la participación de los diferentes tipos de relaciones entre pares y los cambios en la adaptación de los niños.[9] La victimización, por ejemplo, más que otras relaciones, pronosticó una menor adaptación emocional, la cual no ha sido pronosticada por otros tipos de interacción. La aceptación de los pares fue vinculada únicamente a la mayor participación en clases y al rendimiento. En general, los resultados confirmaron la premisa de que las diversas experiencias que los niños enfrentan en las relaciones con sus pares afectan su adaptación a la escuela, y que ciertas relaciones tienen mayor significación adaptativa, dependiendo del tipo de adaptación analizado.

Premisa 3. *Existen vínculos predecibles entre las predisposiciones conductuales tempranas y los tipos de relaciones que los niños establecen en las aulas.* Para investigar esta premisa, se observó el comportamiento de los niños cuando inician la escuela con pares desconocidos y se evaluó las relaciones con sus compañeros durante un período que fluctuó entre dos y cinco años. Como hipótesis se planteó que las disposiciones agresivas podrían conducir a la formación de relaciones adversas; disposiciones de reclusión y ansiedad tenderían hacia el aislamiento, y que las disposiciones prosociales tenderían a relaciones positivas. Los resultados desde el jardín infantil al 2º y 5º grado[6,7,10] han demostrado que, comparados con ensayos de control, los niños con disposiciones agresivas fueron más propensos a desarrollar rechazos tempranos y permanentes entre sus pares, en tanto que aquellos con disposiciones a la ansiedad y a la reclusión tendían a permanecer solos. El análisis de la curva de crecimiento, más allá del período entre el jardín infantil y el 4º grado, mostró que, con el tiempo, los niños retraídos y ansiosos fueron excluidos cada vez más de las actividades de sus pares.[5] Estos hallazgos corroboraron la premisa de que las tendencias a la agresividad y a la reclusión anteceden a la aparición y duración de las dificultades para establecer relaciones. En cambio, una actitud más prosocial, como se puede suponer, preceden trayectorias de relaciones positivas.

Premisa 4. *El aporte de las relaciones de los niños en el aula a la adaptación escolar y psicológica no es redundante (por ejemplo, "marcadores") con el aporte atribuible a sus disposiciones conductuales.* Dos lecturas diferentes se pueden hacer de las premisas 1 y 2 (es decir, la disfunción posterior se puede atribuir ya sea a disposiciones conductuales "de riesgo" o a la participación en relaciones "de riesgo"). Durante décadas, muchos investigadores han considerado el poder explicativo de una de estas dos perspectivas de "efectos principales" como dominante sobre la otra.[11] Uno de los objetivos de este proyecto es ir más allá de las perspectivas de "efectos principales" al utilizar a un modelo "niño por ambiente" en el cual los factores protectores/de riesgo sean vistos como originados desde el niño y desde su ambiente de relaciones.

En dos estudios longitudinales prospectivos[3] realizados a nivel del jardín infantil, se encontró que los niños cuyas interacciones eran más prosociales durante las primeras diez semanas de escuela tendían, cada semana, a desarrollar amistades y tener mejores niveles de aceptación entre sus pares[14]. Por el contrario, los niños cuyas relaciones se caracterizaban por una conducta agresiva se volvieron menos populares entre sus compañeros y tuvieron menos amigos. Vínculos directos fueron encontrados entre las relaciones que los niños establecieron en las aulas y la participación, el más sólido de ellos originado de características específicas de las relaciones

negativas (por ejemplo, el rechazo de los pares), sustentando la hipótesis de que tales características impiden la participación adaptativa y el rendimiento. Parecería que el uso de la fuerza o las tácticas represivas en niños pequeños podría malograr los objetivos e intereses de otros, y provocar reacciones adversas, como por ejemplo, el rechazo. La participación en clases y el rendimiento escolar parece ser impedida por las relaciones adversas, una vez que éstas se han establecido.

Se realizaron investigaciones adicionales para explicar las posibles funciones de las relaciones entre pares en el aula en niños agresivos. Los objetivos principales fueron determinar si la participación de niños agresivos en diferentes tipos de relaciones escolares pudieran aumentar (o exacerbar) o disminuir (para compensar) sus probabilidades de desarrollar disfunciones escolares y psicológicas. Un ejemplo de esta línea de trabajo es un estudio longitudinal prospectivo en el cual se evaluaron no sólo las tendencias agresivas de los niños sino los riesgos de las relaciones (rechazo de los pares, victimización) y factores protectores (aceptación de los pares en el aula, amistad recíproca) por un período superior a los dos años.[6] Los niños que manifestaron mayores niveles de agresividad al ingresar al jardín infantil evidenciaron aumentos significativos de desadaptación en los cursos posteriores en casi todos los índices de funcionamiento escolar y psicológico. Más aún, se confirmó la premisa relativa que las relaciones positivas disminuyen la desadaptación escolar y psicológica de los niños. Tras considerar el estatus de riesgo de agresividad inicial de los niños, la aceptación temprana de los pares pronosticó una declinación relativa en los problemas de atención y mala conducta, así como algunos beneficios en la participación cooperativa y su gusto por la escuela. La evidencia sugiere que la aceptación de los pares brinda a los niños un sentido de pertenencia e inclusión en las actividades el cual reduce las probabilidades que se involucren en patrones conductuales reactivos, que creen actitudes escolares negativas y que se abstraigan de las tareas escolares.

Premisa 5. *Además de los riesgos conductuales, la exposición crónica en vez de transitoria a las relaciones adversas (rechazo de los pares, victimización), ausencia de relaciones (aislamiento) o relaciones ventajosas (aceptación del grupo de pares) tienen mayores consecuencias en la adaptación escolar y psicológica de los niños.* Pocos han investigado si la futura adaptación de los niños varía en función de una participación sostenida versus una transitoria en las relaciones con los pares, y nadie ha investigado si una historia de dificultades en las relaciones con los pares influiría en la adaptación más allá de las tensiones inmediatas de las relaciones. Para abordar estas limitaciones, se investigó cómo la adversidad duradera en la cuestión de relaciones (rechazo crónico, victimización) y/o las ventajas (aceptación estable de los pares, amistades) en

interacción con las predisposiciones agresivas de los niños pueden influir en su adaptación.[6] Los análisis “de variable” arrojaron hallazgos concordantes con un modelo aditivo de “niño por ambiente”: salvo algunas excepciones, la participación en las relaciones de pares pronosticaron una adaptación más allá de los estatus de riesgo de agresividad infantil. Cierta evidencia apoya un modelo moderado de”niño por ambiente” en el que las adversidades o ventajas de las relaciones parecerían aumentar o compensar las disfunciones vinculadas con las tendencias agresivas. Además, en contraste con el inicio precoz, el carácter crónico del estatus de riesgo de la agresividad infantil y la historia de exposición a factores de estrés o apoyo en sus relaciones mostraron una mayor asociación a los cambios en la desadaptación. Se comparó, mediante análisis “orientados a las personas”, a niños que eran agresivos pero que poseían distintas historias de protección/ riesgo (grupo ARR: mayor incidencia de factores de estrés relacionales que apoyo; grupo ARS: mayor proporción de apoyo que factores de estrés) y niños que no estaban en riesgo social (grupo RF: sin riesgo) y éstos revelaron que sólo el grupo ARR mostró un aumento significativo de trayectorias de desadaptación escolar y psicológica en los niveles académicos iniciales. Aún más interesante fue el hallazgo relativo a los niños del grupo ARS que evidenciaron una importante reducción de desadaptación en el mismo período. Estos hallazgos confirmaron la inferencia que un riesgo conductual potente (agresividad) puede ser exacerbado por factores de riesgo relacionales crónicos, así como también pueden ser atenuados por apoyos relacionales estables, lo que demuestra la importancia de la investigación en las historias de relaciones de niños con sus pares.

Finalmente, Ladd y Troop[10] analizaron la contribución de las disposiciones conductuales ansiosas y agresivas junto con el historial de relaciones entre pares adversas y la ausencia de relaciones, desde los primeros niveles (jardín infantil) a los niveles escolares más avanzados de primaria (4º grado). La estimación por medio de SEM (Modelos de ecuaciones estructurales) de los modelos alternativos y supuestos mostró que la ausencia permanente de amistades, el rechazo y la victimización se asocian directa y positivamente con formas posteriores de desadaptación. Debido a que estas trayectorias fueron adaptadas para estudiar las disposiciones conductuales de los niños y las relaciones simultáneas con los pares, los resultados constituyen una prueba aún más rigurosa para los modelos de relaciones adversas crónicas. [12,13]

Conclusiones

Esta investigación confirma posiciones teóricas múltiples. Primero, el vínculo directo entre las disposiciones conductuales tempranas de los niños y la desadaptación posterior es consistente

con los modelos de “efectos en niño”, que señalan que las tendencias que emergen tempranamente contribuyen directamente a problemas de comportamiento posteriores. Segundo, el principio de perspectivas ambientales es respaldado por la evidencia que indica que las experiencias relativas a las relaciones duraderas entre pares, y no sólo su predisposición, se vinculan directamente con la desadaptación posterior. Sin embargo, en contraste con estas perspectivas de “efectos principales”, se puede argumentar que estos hallazgos se acomodan mejor en un modelo de “niño por ambiente”. Las diferencias en las relaciones entre pares y particularmente su historial de relaciones adversas, ausencia de relaciones o relaciones ventajosas –elementos relacionados con su entorno–, resultaron: (a) contribuir a la predicción de desadaptación, más allá de lo previsto por las disposiciones conductuales, y (b) en diversos casos, mediar el vínculo entre disposiciones tempranas y una desadaptación posterior.

Inferencias recientes confirmadas por los hallazgos del proyecto

- Disposiciones conductuales tempranas anteceden la adaptación de los niños. Estas mismas disposiciones conductuales son precursoras de la ecología relacional (forma/naturaleza de las relaciones) que los niños desarrollan en la escuela.
- Pese a que las disposiciones de los niños y las relaciones con sus pares son antecedentes significativos de adaptación futura, el poder de predicción de cualquier factor por sí solo es menor que las contribuciones aditivas o contingentes.
- La permanencia de la adversidad relacional (rechazo de los pares), ausencia de relaciones (carencia de amigos) o relaciones ventajosas (aceptación de los pares) tienen una asociación más próxima con las trayectorias de adaptación infantil que las experiencias proximales o transitorias al interior de los mismos campos de relación.
- Las disposiciones conductuales de riesgo pueden ser exacerbadas por la adversidad relacional permanente (por ejemplo, victimización crónica), y aminoradas por ventajas de relaciones estables (aceptación prolongada del grupo de pares).

Implicaciones para las Políticas y los Servicios

*Aplicaciones: Implicaciones de los hallazgos del Proyecto **Pathways** para educadores y escuelas*

Se espera que los hallazgos del Proyecto *Pathways* permita a las familias y escuelas anticiparse a las necesidades de los niños cuando éstos ingresan a la escuela y a medida que avanzan en la enseñanza básica y media. De ser así, se partirá de una mejor posición para proporcionarles una educación de calidad, y posibilitar que un mayor número de niños obtenga el máximo beneficio

de sus experiencias escolares. Las implicaciones consideradas aquí se basan en hallazgos para el período de jardín infantil y los primeros años de escuela básica. Otros resultados sobre los cursos superiores y períodos de mayor duración de escolaridad estarán disponibles en un futuro próximo.

¿Cómo se puede situar a los niños en caminos que los lleven al éxito (y no al fracaso), hacia la competencia académica, psicológica y social? Los hallazgos de este estudio sugieren que es posible encontrar un sinnúmero de trayectorias en las que los padres, educadores y administradores de escuelas ayuden a los niños a encontrar caminos exitosos para su salud y su bienestar durante el periodo escolar. Las siguientes recomendaciones para los servicios y las políticas públicas son coherentes con la evidencia obtenida por el Proyecto *Pathways*:

- Aumentar las probabilidades de que los niños creen actitudes/sentimientos positivos hacia la escuela cuando entran al preescolar. En las muestras de este estudio, del 25 al 35% de los niños tuvo actitudes contradictorias o negativas hacia la escuela alrededor del segundo mes. Además, una vez que los niños se forman una impresión negativa de la escuela, sus actitudes, por lo general, se vuelven sustancialmente más negativas a medida que avanzan en los distintos niveles. Así, antes de que los niños ingresen a la escuela, un objetivo clave es establecer una línea de comunicación con las familias y los educadores de los jardines y centros de cuidado a niños que posibilite a los niños desarrollar expectativas realistas sobre: (a) el propósito de la escuela, y (b) lo que ellos deberán hacer en jardín/nivel 1, incluyendo tareas académicas y sociales (tales como el hacer nuevas amistades, establecer una relación con el maestro, participar activamente en las aulas en actividades de aprendizaje).
- Cuando los niños ingresan al jardín, los miembros de la familia y el personal de la escuela deberán darle atención (y tratar de mejorar, si fuese necesario) a los sentimientos de los niños hacia la escuela, y a la calidad de las relaciones que establecen con sus compañeros y educadores. Este trabajo sugiere que, entre los niños pequeños, gran parte del nexo que ayuda a los niños a identificarse o encariñarse con los ambientes escolares es de carácter social más que académico. Al respecto, hay un ciclo fundamental o una secuencia de hechos que emerge de esta investigación: (1) Cuando los niños ingresan al jardín, aquellos que actúan solidariamente hacia otros y se abstienen de actos agresivos/antisociales desarrollan más relaciones sociales de apoyo con sus pares y educadores. (2) Aquellos niños que desarrollan lazos seguros y de apoyo, se interesan y participan más en las actividades de aprendizaje, y están más capacitados para enfrentar los desafíos del aula. (3) El compromiso que parece surgir de las relaciones de apoyo con los pares y educadores

fomenta mayores niveles de aprendizaje y se traduce en mayor provecho académico durante el año escolar. Para ayudar a que los niños obtengan mayores beneficios de este ciclo, sería conveniente instituir actividades de formación sobre las relaciones al comienzo del año escolar diseñadas para: (a) ayudar a que los niños aprendan habilidades sociales y atenúen conductas agresivas/antisociales; (b) estimular a todos los niños a hacerse por lo menos de un amigo en el aula, y (c) establecer interacciones de apoyo con su profesor titular.

- Inscribir a los niños en programas para la primera infancia que los ayuden a desarrollarse socialmente y establecer relaciones antes de ingresar al primer año escolar. Los niños que ya tengan habilidades para crear lazos de amistad y conductas solidarias tienen mayores oportunidades para forjar relaciones de apoyo en las escuelas que puedan ayudarlos a tener éxito en el jardín infantil y en los primeros niveles.
- Una vez que hayan ingresado a la escuela, los niños deberían ser estimulados para asumir un rol activo y cooperador en el aula. El presente estudio sugiere que los niños pequeños deben involucrarse activamente en el ambiente de aprendizaje para poder obtener sus beneficios. Aquellos que evitan y se alejan o se resisten y van en contra de los desafíos académicos o sociales de los primeros años de escuela, parecen ser más propensos a la falta de participación y al fracaso escolar. Tanto la participación activa en las actividades de la clase (involucrarse en ellas, mostrar iniciativa), como el cumplimiento y cooperación con la cultura del aula (por ejemplo, adherir a las normas sociales y a las expectativas de su papel en el aula) son predictores confiables de logros tempranos.
- Establecimiento de programas o actividades que *prevengan* la exposición de los niños a importantes factores de estrés, como por ejemplo aulas en las cuales no haya intimidación y actividades grupales en las que no se permita acosar o rechazar a sus pares. Este tipo de programas son muy recomendables ya que estas experiencias parecen tener efectos psicológicos y sociales adversos y duraderos en los niños, y con frecuencia aleja a los niños de sus estudios (por ejemplo, tienden a presentar actitudes negativas, evitan ir a clases y presentan reiteradas inasistencias y, bajo rendimiento). En los últimos años, se han diseñado un sinnúmero de programas para tratar estos problemas en las escuelas, por ejemplo: el programa A SALVO; “No sufras en silencio” (S.A.F.E. por sus siglas en inglés); “Establecido escuelas sin intimidación”; métodos de entrenamiento para ayudar a que los niños desarrollen habilidades sociales; actividades grupales de cooperación para promover la tolerancia y la aceptación de los pares; y prácticas como *“No puedes decir que no puedes jugar.”*

Referencias

1. Cairns RB, Cairns BD. *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time.* Cambridge; New York: Cambridge University Press; 1994.
2. Harrist AW, Zaia AF, Bates JE, Dodge KA, Pettit GS. Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development* 1997;68(2):278-294.
3. Ladd GW, Birch SH, Buhs E. Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.
4. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children’s behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Development and Behavior*. En prensa.
5. Gazelle H, Ladd GW. Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development* 2003;74(1):257-278.
6. Ladd GW, Burgess KB. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development* 2001;72(5):1579-1601.
7. Ladd GW, Burgess KB. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development* 1999;70(4):910-929.
8. Ladd GW, Profilet SM. The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology* 1996;32(6):1008-1024.
9. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children’s school adjustment? *Child Development* 1997;68(6):1181-1197.
10. Ladd GW, Troop WP. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development.* En prensa.
11. Parker JG, Rubin KH, Price JM, DeRosier M. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen D, eds. *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder and adaptation.* New York: John Wiley & Sons; 1995:96-161.
12. Dohrenwend BP, Dohrenwend BS. Socioenvironmental factors, stress, and psychopathology. *American Journal of Community Psychology* 1981;9(2):128-164.
13. Johnson JH. *Life events as stressors in childhood and adolescence.* Newbury Park, CA: Sage; 1988.

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

Sara Rimm-Kaufman, PhD. & Lia Sandilos, PhD.

University of Virginia, EE.UU.

Julio 2017, Éd. rév.

Introducción

La transición de los niños al jardín infantil y sus habilidades al entrar en la escuela predicen su éxito escolar a largo plazo.[1,2] En los Estados Unidos, el objetivo principal de Metas 2000 (Goals 2000), impulsado por el Panel Nacional de Metas Educativas (National Education Goals Panel) consistió en “garantizar que todos los niños ingresen a la escuela preparados para aprender”.[3] Casi dos décadas más tarde, el sistema de educación temprana estadounidense ha experimentado un crecimiento notorio en inversión, contratación y desarrollo del personal[4,5] en un esfuerzo por promover el apresto. Más recientemente, la ley de 2015 Cada Estudiante Triunfa (Every Student Succeeds) volvió a poner de relieve la importancia del apresto escolar con el requerimiento para los estados de documentar los métodos en los que los programas previos al jardín infantil cultivan las habilidades tempranas. Países en todo el mundo están realizando inversiones para mejorar y ampliar la educación de infancia temprana, como muestra el aumento del 16 % en las matriculaciones previas al jardín infantil entre 1990 y 2014.[6]

Materia

No existe ningún indicador único de apresto al jardín infantil.[7,8] El apresto engloba varias habilidades y dominios del desarrollo. En el presente, el Departamento de Educación estadounidense define los "dominios esenciales para el apresto" como desarrollo lingüístico y de alfabetización, cognición y conocimientos generales (p. ej. matemáticas y ciencias fundamentales), perspectivas de aprendizaje, bienestar físico y desarrollo motor, y desarrollo socioemocional.[9]

La investigación sugiere que los resultados escolares de los niños, en particular el logro, permanecen particularmente estables después de los primeros años de escuela.[10,11] Asimismo, hay evidencia de que las intervenciones tienen más probabilidad de éxito en los primeros años de escolarización.[12] Por esto, los investigadores, creadores de políticas, educadores y padres tienen

problemas con el significado de "apresto escolar" de los niños.

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 casi el 80 % de los niños estadounidenses recibieron cuidados de parte de una persona no familiar antes de esta transición en forma regular.[13] En los Estados Unidos, el cambio de prioridades a favor de resultados académicos y el mayor rigor presentan desafíos a los niños cuando comienzan su educación formal. 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. Muchas clases de jardines infantiles tienen ahora clases de matemáticas y alfabetización dirigidas por el profesor, y menos tiempo de juego libre y de actividades basadas en el centro.[14]

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. Una encuesta nacional de educadores de jardín de infancia examinó las opiniones de los profesores sobre la transición a la escuela y hallaron que casi la mitad de los niños que entraban en la escuela experimentaban algunas dificultades con la transición al jardín infantil. Los educadores de jardín infantil mencionaron que el problema más prevalente eran las dificultades para seguir instrucciones.[15] Los esfuerzos para mejorar la transición al jardín infantil deben combinar recursos de hogares, escuelas, barrios y comunidades para preparar a los niños para la escuela.[16] Algunos esfuerzos prometedores incluyen ampliar el acceso a programas de preescolar de alta calidad,[17] aumentar las actividades de transición de preescolar a jardín infantil,[18] y establecer conexiones más fuertes entre el hogar y el entorno escolar.[19]

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.[20] Por ejemplo, en los centros de preescolar Head Start estadounidenses, un 29 % de

niños y familias son afroamericanos, un 38 % se autodenominan latinos, y un 29 % hablan en casa un idioma que no es el inglés.[21] Los métodos prometedores para apoyar la transición al jardín infantil deben identificar y equilibrar toda la diversidad de los puntos fuertes familiares.

Contexto de la investigación

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 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.[22] Otro estudio halló que los educadores ponen mayor énfasis en habilidades auto regulatorias e interpersonales más que en competencias académicas.[23] En cambio, los padres tradicionalmente definen apresto escolar en términos de habilidades académicas, tales como saber contar,

nombrar objetos o identificar letras.[24]

Apresto escolar, definido según Indicadores cronológicos, auto regulatorios y cognitivos

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.[25] El trabajo meta analítico 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.[26] De esta manera, estos indicadores cognitivos son importantes, pero la mayor parte de la varianza en los resultados de la escuela primaria se explica por otros factores.

Hay cada vez más evidencia que señala la importancia de la autorregulación y el funcionamiento ejecutivo.[27,28] Estas características poseen una base neurobiológica y proporcionan los cimientos de muchas de las conductas y capacidades requeridas en la educación preescolar.[29-31] 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”. Un aspecto relacionado, los "enfoques de aprendizaje" del niño, que incluyen la regulación emocional, atención, persistencia y actitud, apoyan su capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje en la clase y predicen su logro en los cursos de primaria posteriores.[32,33]

Otra investigación se refiere al vínculo entre las habilidades sociales relativas al aprendizaje infantil y el desempeño académico. Por ejemplo, las habilidades socioemocionales tempranas y la integración social (p. ej. relaciones con los compañeros, emociones positivas y comportamientos prosociales) están asociadas a los resultados académicos y a la participación en clase en el jardín infantil.[34-36] Por el contrario, los comportamientos problemáticos como la agresión o el retraimiento interfieren con el aprendizaje escolar.[37]

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[38,39] Otros estudios muestran que un corte de entrada estatales para el jardín infantil (lo que resulta en niños mayores de media en este) está asociado con unas puntuaciones

más altas en los test estatales en 4.º y 8.º curso.[40]

¿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. Unas interacciones entre niño y educador estimulantes y comprensivas en las clases de infancia temprana pueden mejorar las competencias socioemocionales y académicas de los estudiantes.[41-44] La calidad del preescolar o de los centros abiertos facilitan la adaptación posterior al jardín infantil,[45] refuerza las competencias preacadémicas, fortalece las habilidades auto regulatorias y sociales[46] y reduce la probabilidad de algunos resultados negativos, tales como la repitencia.[47] 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.[48] Asimismo, la investigación muestra que los niños que se enfrentan a adversidades en etapas tempranas de su vida, como ingresos bajos u hogares empobrecidos, pueden ser los más beneficiados de unas experiencias de clase temprana de calidad.[49,50]

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.[51-55] 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.[56,57] Asimismo, la implicación de los padres en la escuela, como la participación en actividades escolares y conferencias de profesores predicen avances de logro tempranos.[58]

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 y autorregulatorio, mientras que los padres recalcan las habilidades académicas básicas.

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

Los programas diseñados para preparar a los niños para el jardín infantil deben centrarse en fomentar las habilidades de auto regulación, sociales y cognitivas de los niños.[59] Los padres y los educadores de la infancia temprana son las figuras clave para el apresto de los niños.

Es esencial para los educadores ser conscientes del carácter multidimensional del apresto y de la importancia de las relaciones tempranas educador-niño. 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.

Referencias

1. Magnuson KA, Ruhm C, Waldfogel J. Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review* 2007;26(1):33-51.
2. Sabol TJ, Pianta RC. Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development* 2012;83(1):282-99.
3. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary: Improving education through family-school-community partnership*s. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
4. Barnett WS, Friedman-Krauss A, Gomez R, Horowitz M, Weisenfeld GG, Brown KC, Squires, JH. *The state of preschool 2015: State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2016.
5. U.S. Census Bureau. Table A-1. School enrollment of the population 3 years old and over, by level and control of school, race, and Hispanic origin: October 1955 to 2015. https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/school-enrollment/cps-historical-time-series.html. Accessed July 18, 2017.
6. UNESCO Institute for Statistics. Gross enrollment ratio, pre-primary, both sexes. http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.ENRR. Accessed July 18, 2017.
7. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S. *Reconsidering children's early development and learning toward common views and vocabulary: National Education Goals Panel*. Darby, PA: Diane Publishing; 1998.

8. Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. The Head Start child development and early learning framework: Promoting positive outcomes in early childhood programs serving children 3–5 years old. 2011. Contract no. HHSP233201000415G.

9. U.S. Department of Education. Race to the Top - Early Learning Challenge (RTT-ELC) Program - Definitions: Essential domains of readiness. https://www.ed.gov/early-learning/elc-draft-summary/definitions. Accessed July 18, 2017.

10. Alexander KL, Entwisel DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(2):1-157.

11. Entwisel 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.

12. Ramey CT, Ramey SL. Intensive educational intervention for children of poverty. *Intelligence* 1990;14(1):1-9.

13. Redford J, Desrochers D, Hoyer KM. The years before school: Children's non-parental care arrangements from 2001 to 2012. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics; 2017. NCES 2017-096.

14. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open* 2016;2(1):1-31.

15. 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.

16. 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.

17. Watson S. *The right policy at the right time: The Pew pre-kindergarten campaign*. Washington, DC: Pew Center on the States; 2010.

18. LoCasale-Crouch J, Mashburn AJ, Downer JT, Pianta RC. Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(1):124-139.

19. Dearing E, Kreider H, Simpkins S, Weiss HB. Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):653-664.

20. 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. NCES 95-280.

21. Head Start Early Learning and Knowledge Center. Head Start program facts: Fiscal year 2015. 2015; Available at: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/data-ongoing-monitoring/article/head-start-fact-sheets

22. 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. https://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp. Accessed July 18, 2017.

23. Abry T, Latham S, Bassok D, LoCasale-Crouch J. Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;31:78-88.

24. Barbarin OA, Early D, Clifford R, Bryant D, Frome P, Burchinal M, Howes C, Pianta R. Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development* 2008;19(5):671-701.

25. 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.

26. 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.

27. Rimm-Kaufman SE, Curby TW, Grimm KJ, Nathanson L, Brock LL. The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*

2009;45(4):958-972.

28. Schmitt SA, McClelland MM, Tominey SL, Acock AC. Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;30(A):20-31.
29. Blair C, Diamond A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 2008;20(3):899-911.
30. Clark CA, Pritchard VE, Woodward LJ. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1176-1191.
31. Ponitz CC, McClelland MM, Matthews JS, Morrison FJ. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology* 2009;45(3):605-619.
32. Vitiello VE, Greenfield DB, Munis P, George JL. Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education & Development* 2011;22(3):388-410.
33. Li-Grining CP, Votruba-Drzal E, Maldonado-Carreño C, Haas K. Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1062-1077.
34. Nix RL, Bierman KL, Domitrovich CE, Gill S. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development* 2013;24(7):1000-1019.
35. 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.
36. 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.
37. Bulotsky-Shearer RJ, Bell ER, Domínguez X. Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of School Psychology* 2012;50(6):775-98.
38. Kinard E, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.
39. 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.
40. Fletcher J, Kim T. The effects of changes in kindergarten entry age policies on educational achievement. *Economics of Education Review* 2016;50:45-62.
41. Burchinal M, Zaslow M, & Tarullo L. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2016;81:1-120.
42. Curby TW, Rimm-Kaufman SE, Ponitz CC. Teacher–child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology* 2009;101(4):912-925.
43. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2):625-638.
44. Williford AP, LoCasale-Crouch J, Whittaker JV, DeCoster J, Hartz KA, Carter LM, Wolcott CS, Hatfield BE. Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development* 2016;[Epub ahead of print]. doi:10.1111/cdev.12703
45. Howes, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology* 990;26(2):292-303.

46. 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.

47. 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. https://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf. Accessed July 18, 2017.

48. 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.

49. Loeb S, Fuller B, Kagan SL, Carrol B. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development* 2004;75(1):47-65.

50. Yoshikawa H, Weiland C, Brooks-Gunn J, Burchinal MR, Espinosa LM, Gormley WT, Ludwig J, Magnuson K, Phillips D, Zaslow M. Investing in our future: The evidence base on preschool education. Washington, DC: Society for Research in Child Development; 2013; https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/. Accessed July 18, 2017.

51. 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.

52. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal* 1991;91(3):271-277.

53. 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.

54. 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.

55. 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.

56. 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.

57. Belsky J, MacKinnon C. Transition to School: Developmental Trajectories and School Experiences. *Early Education and Development* 1994;5(2):106-119.

58. Galindo C, Sheldon SB. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 2012;27(1):90-103.

59. 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):3-18.

Transición Escolar Comentarios sobre Ladd y Stipek

Clancy Blair, Ph.D.

Pennsylvania State University, EE.UU.

Junio 2003

Transición/Apresto Escolar: El Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia. Comentario sobre Ladd

Introducción

El trabajo teórico y empírico del *Proyecto Pathways*, tal como lo señaló Gary Ladd, tiene diversas fortalezas. El diseño longitudinal y la cuidadosa atención a las mediciones de las múltiples influencias sobre el funcionamiento del niño en el contexto del ambiente escolar crea bases metodológicas confiables para los hallazgos del proyecto, fortaleciendo la confianza de que éstos proporcionan información útil y válida sobre transición escolar. Por lo general, estas fortalezas residen quizás en su focalización explícita sobre las relaciones y la perspectiva holística del éxito escolar y el funcionamiento infantil en la escuela que supone esta focalización. El proyecto indica claramente que uno o dos indicadores de adaptación por sí solos no pueden explicar el éxito escolar o los problemas en la transición. Este es un punto fundamental. Al ubicar a los niños en sus contextos, el proyecto evita conclusiones de *efectos principales*, a favor de análisis significativos, conducidos teóricamente, de los rasgos del niño en el aula y los efectos de ésta en los niños en presencia de características definidas.

Investigación y Conclusiones

La perspectiva longitudinal del proyecto permite analizar los vínculos de antecedente y consecuencia entre los primeros aspectos de adecuación y éxito o problemas posteriores en la escuela. Estos vínculos son de suma importancia al sacar deducciones respecto de los rasgos particulares o las configuraciones de éstos en algún niño en particular. La perspectiva longitudinal también permite formular algunas opiniones relativas a la estabilidad de las características individuales particulares asociadas a los riesgos de problemas posteriores de adaptación. Por ejemplo, mayores niveles de internalización o externalización de conductas pueden predisponer a un individuo a situaciones de riesgo, pero ¿cuán estables serán estas

conductas en el tiempo? ¿Qué rasgos de los niños, las escuelas, los hogares y las aulas están asociados a continuidad o cambio? Éstas son sólo una muestra de las importantes preguntas que han sido o serán incluidas por Ladd y sus colegas en su investigación. Más relevante en esta investigación es la presencia de ambos enfoques, uno orientado a las variables, y otro, a las personas, al ilustrar las conclusiones. En un enfoque orientado a las variables, se encontró el apoyo del modelo ambiental para un niño diferente. En otras palabras, las tendencias agresivas entre los niños aumentaron el riesgo de la desadaptación escolar ante el rechazo crónico de los pares y la adversidad. Sin embargo, ante las relaciones de apoyo duraderas con los pares, el riesgo de desadaptación asociado con las tendencias agresivas se redujo. Este hallazgo surgió de un análisis orientado a la persona en el cual se utilizó un sinnúmero de factores que caracterizaban las historias para categorizar a los niños agresivos cuando tenían relaciones positivas duraderas o adversas con sus pares. Se descubrió que los niños cuyas variables se inclinaban positivamente hacia el apoyo, se adaptaban más satisfactoriamente a la escuela.

Pese a que la investigación de Ladd es en general muy sólida, las bases teóricas para su focalización en las relaciones o la conducta social como componentes importantes de adaptación escolar siguen siendo limitadas. Incluso, considerando que su enfoque sobre el funcionamiento de un niño es válido y útil, carece de una presentación empírica y teórica sobre cómo las relaciones y el desarrollo social se relaciona con los logros académicos. Es casi como si, en una reacción a los enfoques cognitivos más tradicionales respecto de la adaptación a la escuela, las dimensiones de autorregulación cognitiva, memoria y atención hubiesen sido excluidas del marco de análisis. Pero seguramente el enfoque en las relaciones debería abarcar estas habilidades cognitivas, puesto que la adaptación debe ser mediada hasta cierto punto a través de ellas.

En síntesis, la investigación fundacional de Ladd proporciona un enfoque propicio para avanzar en diversas preguntas acerca de la relación entre cognición y emoción en la transición de los niños a la escuela. Su investigación tiene bases sólidas en el nivel psicológico de explicación, en tanto que nos llama a examinar el análisis molecular y neurológico. A la vez, incluye influencias comunitarias y escolares mientras los cimientos sociales de la adaptación escolar se relacionan con las dimensiones cognitivas de participación y logros.[1] Sin lugar a duda, la influencia de la primera experiencia sobre adaptación escolar posterior es propensa a ser criticada. Pero el enfoque propuesto por Ladd y sus colegas no presta suficiente atención a los primeros 4-5 años de vida de un niño antes de la transición escolar. Obviamente, ningún programa de investigación puede hacerlo todo. El trabajo de Ladd no es la excepción y queda pendiente información mediante literatura especializada sobre la experiencia en la primera infancia y la amplia

diversidad de funcionamiento cognitivo y social que los niños llevan a la escuela.

Edad de Ingreso Escolar. Comentario sobre Stipek

Introducción

En contraposición a la explicación de Ladd sobre el *Proyecto Pathways*, la revisión de Stipek sitúa la discusión de la transición escolar en una pregunta clave, en torno a la cual se pueden incluir múltiples temas. ¿A qué edad están preparados los niños para ingresar a la escuela?

Investigación y Conclusiones

Al revisar la literatura especializada, Stipek deja claro que los enfoques transversales actuales sobre la relación entre la edad de ingreso escolar y los resultados en la escuela, han sido muy limitados y no han arrojado conclusiones de interés para permitir la comprensión del éxito escolar o los problemas de la transición escolar. Por lo menos, esta literatura ha producido el interesante descubrimiento de que la escuela conduce al crecimiento cognitivo de áreas específicas. Este resultado tiene considerables consecuencias para comprender el desarrollo cognitivo y la relación entre escolaridad e inteligencia. Sin embargo, la principal limitación de este estudio (y quizás de la edad de ingreso y la literatura en general) sea la ausencia de datos relativos al efecto que la edad de ingreso pueda tener en el desarrollo social de los niños. Considerando la clara demostración de Ladd sobre la relación entre procesos sociales y transición escolar, el efecto que el ingreso temprano a la escuela puede tener en el preescolar a través de los procesos del desarrollo social pareciera ser muy significativo. No obstante, lo más probable y tal como lo señala Stipek, la edad de ingreso es un indicador poco significativo para los factores relevantes sobre transición escolar. Como señala el autor en sus conclusiones, las preguntas relevantes sobre la transición escolar se refieren a los antecedentes y determinantes de las habilidades y capacidades que reforzarán el proceso de adaptación temprano. Los hallazgos sobre la edad de ingreso tienen poco que decir respecto de este importante aspecto de la transición escolar.

La breve revisión de Stipek de la literatura sobre la edad de ingreso a la escuela recalca el interesante tema de que debemos centrarnos en el desarrollo de habilidades de pensamiento fundacionales previas al ingreso a la escuela. Sin embargo, este estudio limita su enfoque a las implicancias cognitivas de la pregunta sobre la edad de ingreso a la escuela. Sin duda, ser el menor o el mayor del curso de jardín infantil tiene implicancias para las relaciones con los pares

y las expectativas de los educadores. A pesar que estas áreas pueden no haber sido incluidas previamente en la literatura especializada, existe un conjunto sustancial de publicaciones de cada una de las preguntas relevantes a la edad y el ingreso y pertinentes al análisis del efecto de la edad en los logros y adaptación escolar.[2]

Las futuras investigaciones deberían incluir una perspectiva longitudinal sobre la pregunta junto con una mayor consideración de la literatura sobre el tema que considera las fortalezas y debilidades metodológicas de los estudios individuales. Estas investigaciones proporcionarían las bases para mayor precisión al evaluar la utilidad limitada de los cimientos de la edad de ingreso a la hora de formular políticas relativas a la adaptación del niño a la escuela.

Implicaciones para las Perspectivas de Políticas y Desarrollo

Las discusiones de los autores en relación a las implicancias políticas del trabajo empírico que han revisado son muy apropiadas al tema. Stipek está en lo correcto en su evaluación relativa a que la edad para el ingreso no es un factor útil para formular políticas relativas a la transición escolar. Sin embargo, mientras que la edad no es un medidor eficaz, la temprana introducción a la “escuela” (por ejemplo, un centro abierto de educación temprana) es, claramente, un predictor importante de la adaptación posterior a la escuela entre niños en riesgo de fracaso escolar. Este punto constituye una implicación política fundamental, a la que tanto Ladd como Stipek aluden es sus artículos.

Las investigaciones sobre transición y adaptación escolar son cada vez más claras en lo relativo a qué dimensiones del funcionamiento del niño son relevantes para las transiciones exitosas. Las habilidades y relaciones sociales junto con destrezas cognitivas clave y capacidades en alfabetización temprana, numeración, y habilidades meta cognitivas son los rasgos de la infancia sobre los cuales se construyen las transiciones exitosas. De ahí que las políticas debieran estar dirigidas a reforzar las primeras experiencias escolares que se construyen sobre estas dimensiones de funcionamiento validadas empíricamente. Los temas deben incluir capacitación maestrote los educadores, servicio para familias necesitadas y niños en circunstancias desfavorables, y el establecimiento de ambientes de cuidado constantes que proporcionen a los niños medios para avanzar hacia la transición escolar. Además, se requiere de un sistema que garantice la calidad y utilidad de estos servicios.

Aquéllos interesados en desarrollar y evaluar la eficacia y efectividad de los programas que proporcionan transiciones escolares exitosas se enfrentarán con el considerable dilema de la

implementación. Al discutir las implicancias políticas de este estudio, Ladd se centra en los programas a implementarse durante los primeros años de transición escolar. El autor realiza un sinnúmero de sugerencias excelentes relativas a las formas en las que los ambientes para promover transiciones exitosas debieran ser estructurados. Sin embargo, implícito en sus propuestas está saber que los servicios que se entregan sólo en preescolar o sólo durante los primeros niveles no tienden por sí mismos a reforzar las transiciones para los niños en riesgo de fracaso escolar. Por ello se necesitan servicios integrados para edad escolar y preescolar, representados por agencias y sistemas de servicios en muchas comunidades que pueden tener limitadas interacciones. Así, quizás se requiera de políticas e implicancias más urgentes para coordinar los servicios antes y después de la escuela para lograr el mayor éxito de los niños al ingresar a la escuela.

References

1. Barth JM, Parke RD. Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merril-Palmer Quarterly* 1993;39(2):173-195.
2. Pianta RC, Rimm-Kaufman SE, Cox MJ. An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.

Transición/Apresto Escolar: Un Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia Comentario sobre Ladd y Stipek

Martha J. Cox, PhD.

Center for Developmental Science & University of North Carolina at Chapel Hill, EE.UU.

Febrero 2004

Introducción

En la cultura occidental actual, los niños de entre 5–7 años de edad deben dejar de ocupar su tiempo exclusivamente en la familia y quizás en un centro abierto reducido, a dedicar ahora un tiempo significativo en un entorno menos íntimo y más amplio como es la escuela.[1] Esta transición supone un desafío para el niño y la familia, en el que usualmente se requieren de nuevas conductas y habilidades para manejarse en forma adecuada en este tipo de ambientes. Algunos niños son capaces sobrellevar esta la transición con éxito, se comportan hábilmente con sus pares, e interactúan apropiadamente con educadores en este nuevo espacio social y den la impresión de adaptarse bien, lo cual augura éxito los años de escuela primaria.[2] Sin embargo, otros pequeños no hacen la transición tan fácilmente. Ladd y Stipek discuten sobre los logros relevantes de las investigaciones realizadas para comprender esta transición. El primero proporciona información más detallada de la investigación que junto a sus colegas han realizado para entender los procesos que influyen en la adaptación infantil en la edad de ingreso a la escuela como una práctica que apoya o dificulta el ajuste de los niños cuando comienzan a asistir al jardín infantil a los cinco años. Stipek sintetiza la investigación sobre la edad de ingreso a la escuela como una práctica que apoya o dificulta el ajuste de los niños a hacer la transición a jardín infantil.

Transición/Apresto Escolar: Un resultado del Desarrollo de la Primera Infancia. Comentario sobre Ladd.

Investigación y Conclusiones

Al considerar las conclusiones señaladas por Ladd y Stipek, es importante tomar en cuenta, en primer lugar, la calidad del trabajo realizado. Las conclusiones de una investigación deficiente necesariamente deberían producir menor impacto en las políticas y prácticas que aquéllas que se

obtengan como resultado en un trabajo excelente.

El estudio de Ladd representa excelencia tanto metodológica como conceptual. En relación a esta última categoría, la consideración de múltiples niveles de factores que se pueden "negociar"/"ejecutar" al formar los diferentes patrones de avance escolar para los diferentes niños lleva a nuestro conocimiento más allá de los modelos de "efectos principales" de desarrollo que conceptualizan cada factor, ya que realizan una contribución independiente. Un modelo de efecto principal define gran parte de la investigación sobre adaptación escolar temprana. El amplio modelo utilizado por Ladd incorpora la perspectiva transaccional, ecológica, contextual y holística desarrolladas por especialistas como Magnusson, Bronfenbrenner y Sameroff. Proporciona información sobre los procesos e interacción entre los factores que llevan a los niños a presentar dificultades en la escuela o bien a lograr una adaptación exitosa.

Metodológicamente, el trabajo de Ladd también abre nuevos caminos. La definición de éxito escolar va más allá del puntaje obtenido por los alumnos en las pruebas que miden el progreso académico e incluye una conceptualización más amplia de adaptación del niño. Así, se considera que un niño tiene éxito en la escuela si desarrolla una actitud positiva respecto de ésta y el aprendizaje, forma vínculos sociales de protección con los educadores y compañeros de curso, experimenta emociones positivas y relajadas en vez de ansiedad o soledad, interactúa en el aula y obtiene logros y avances académicos. Esta perspectiva global de éxito escolar reconoce al niño integralmente, así como la importancia de los factores relativos a las actitudes cognitivas, emocionales y relacionales, además del progreso académico.

Concuerdo con las conclusiones formuladas por Ladd, pero considero útil discutirlas a la luz del concepto de mantención de la conducta o del riesgo. Al comprender los aspectos en los cuales los niños pueden tener dificultades en la escuela pareciera que las predisposiciones conductuales tempranas de retraimiento-ansiedad o agresividad hacen que los niños sean más proclives a tener problemas posteriores en la formación de relaciones positivas con sus pares en la escuela. Estas dificultades de adaptación escolar es mejor comprenderlas si se consideran estos factores conjuntamente, es decir cuando las inclinaciones conductuales problemáticas tienden a producir dificultades crónicas con los pares, los niños muestran aumentos significativos de desadaptación escolar y psicológica en los primeros años de escuela. Cuando el entorno escolar no mantiene el riesgo temprano (los niños crean relaciones positivas con sus pares pese a la predisposición conductual de retraimiento-ansiedad o agresividad), los niños no presentan problemas de adaptación a largo plazo. Esta visión de mantención de los problemas por el entorno escolar

puede ser útil ya que las escuelas tienden a percibir al niño y su familia como responsable de su conducta y éxito, pero no consideran cómo este contexto puede tanto mantener o no el riesgo temprano.

Implicaciones

Lo anterior lleva directamente a las implicaciones para políticas y servicios El trabajo de Ladd tiene consecuencias importantes para la creación de contextos escolares que mantengan o disuadan las inclinaciones conductuales y los patrones de comportamiento de los niños. Las recomendaciones que Ladd formula sobre estos problemas son sensibles, pero se enfoca sólo en el mejoramiento de las estrechas relaciones entre los niños. Es muy posible que el contexto y que la atmósfera general del aula marque la pauta sobre el tipo de interacciones que se producen entre los niños. Las aulas que se centran en el respeto y apoyo mutuo pueden ser más proclives a crear el tipo de contextos donde la victimización y el rechazo de niños en forma individual son menos frecuentes. Se debería considerar la calidad global de los establecimientos educacionales, además de los esfuerzos para mejorar las relaciones de los niños con sus pares.

Edad de ingreso a la escuela. Comentario sobre Stipek

Investigación y Conclusiones

Volviendo a la revisión de Stipek, se han considerado los hallazgos de un sinnúmero de estudios cuidadosamente realizados, con relación a la edad del niño al ingresar a la escuela. La revisión sugiere que la edad de ingreso como una variable aislada no explica mucho sobre las diferencias de los logros de los niños en la escuela. Stipek sugiere que la investigación relativa a la edad de ingreso no favorece a las políticas de ingreso más temprano ni más tardío. Esta es una demostración adicional de la debilidad de las explicaciones mono-causales para la adaptación escolar. En esta investigación parece evidente que los niños pequeños se benefician del contexto escolar y obtienen provecho académico a pesar de la edad al ingresar a la escuela. En cambio, Stipek sostiene que el énfasis debería colocarse en la construcción de contextos/ambientes de aulas que apoyen al máximo el desarrollo de habilidades tanto sociales como académicas en niños, en el entendido que los niños de todas las edades están “preparados para aprender”. Esta recomendación es coherente con el trabajo de Ladd que sugiere que el progreso de los niños tanto en los planos académicos como sociales es importante para su adaptación escolar, y así las escuelas deben considerar lo apropiado de las salas de clase para el progreso académico y social de los niños. Ambos están estrechamente unidos en el desarrollo como quedó demostrado

en el trabajo de Ladd.

Implicaciones

Dos implicaciones clave emergen de este trabajo. Primero, debemos comprender más ampliamente el concepto de “éxito” de los niños en el aula. Debido a que algunos aspectos del desarrollo están estrechamente ligados al concepto de “niño integral”, es crucial la comprensión de la dimensión académica, emocional y social de la adaptación del niño. El trabajo de Ladd demuestra el poder de las relaciones sociales para impulsar a los niños con problemas tempranos hacia diferentes caminos, algunos de éstos llevan a los niños a ser más participativos y afectuosos en el entorno escolar versus otros que continúan con los problemas de conducta y que mantienen a los niños aislados de las actividades escolares. El enfoque solamente centrado en las habilidades académicas omite el progreso importante que los niños deben realizar para adaptarse al ambiente de la sala de clases. Segundo, el contexto del aula es importante ya sea para ocuparse de los riesgos tempranos o para frustrarlos. Se presta poca atención a la calidad de los ambientes de las aulas. A los educadores se los deja construir estos entornos de la forma en que estiman conveniente, sin preocuparse que su diseño se debe adaptar para satisfacer las necesidades de los niños en el aula.

Referencias

1. Barth JM, Parke RD. Parent-child relationship influences on children’s transition to school. *Merril-Palmer Quarterly* 1993;39(2):173-195.
2. Pianta RC, Rimm-Kaufman SE, Cox MJ. An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.

Servicios y Programas que Influyen en las Transiciones de los Niños

Diane Early, PhD.

FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, EE.UU.

Junio 2004

Introducción y Materia

Educadores, hacedores de políticas y legisladores han centrado progresivamente sus preocupaciones en la preparación escolar como una cuestión fundamental para mejorar los resultados escolares de la población infantil en su conjunto. Este proceso incluye tanto las habilidades sociales como académicas de los niños cuando entran a la escuela y "preparan los colegios", para que el sistema escolar sirva a todos los niños. Este énfasis naturalmente basa su atención en los servicios y programas que las escuelas y educadores implementan para influir en las transiciones escolares de los más pequeños. Love, Logue, Trudeau y Thayer[1] señalan que los ingredientes principales para una transición exitosa son "las actividades y eventos (además de los programas de preescolar y escolar), diseñados para superar las interrupciones que pueden afectar el desarrollo y aprendizaje de los niños" (p. 9). Pese a las experiencias de alta calidad previas al inicio escolar y al hecho que los programas de educación básica de excelencia sean cruciales para el éxito del niño, también debe ponerse atención a las discontinuidades en la asistencia a clases.

Contexto de la Investigación

Las escuelas integradas de acuerdo a Pianta, Cox, Taylor y Early,[2] tienen tres rasgos: 1) buscan y establecen contactos, vinculando a las comunidades, establecimientos de enseñanza y familias con las escuelas; 2) se anticipan en el tiempo, para que haya contacto antes del primer día de clases; y 3) realizan esto con la intensidad necesaria. Basado en este enfoque teórico, se debería establecer una relación de comunicación entre el niño, el educador del jardín, el de preescolar, los pares y los padres antes de que el niño ingresara a jardín infantil. La creación de este positivo sistema de relaciones entre estos contextos sociales es crucial para las transiciones exitosas.[3,4] Las relaciones sirven como recursos permitiendo una comunicación fluida, brindando un sentido de familiaridad durante la transición y facilitando las competencias sociales.

Problemas y Preguntas de Investigación Clave

Las preguntas clave en el área de transición escolar figuran en tres categorías principales: 1) ¿qué tipos de servicios y programas son más efectivos para ayudar a los niños cuando hacen esta transición? 2) ¿qué tipos de servicios y programas están actualmente impartiéndose? y 3) ¿cómo puede elevarse la calidad de los servicios y los programas actualmente en uso? Disponemos de información teórica sólida que orienta las percepciones sobre las prácticas de transición, pero sólo hay datos escasos sobre prácticas específicas de resultados en los niños. Existe una base de investigación más sólida en la que se incluya el segundo y el tercer tema de investigación.

Resultados de Investigaciones Recientes

Las últimas investigaciones efectuadas han brindado información sobre las prácticas que los educadores están utilizado actualmente para mejorar la transición a la escuela, los obstáculos que enfrentan para implementar prácticas más efectivas y posibles puntos de intervención para aumentar el uso de estrategias más eficaces. Pianta y colaboradores. (1999), mediante la aplicación de una encuesta integral representativa de los educadores de jardines infantiles estadounidenses, encontró que en tanto casi todos los entrevistados informaron de algunas prácticas que buscaban facilitar las transiciones de los niños al jardín infantil, las que serían más efectivas, de acuerdo a las bases teóricas –aquellas que buscan y establecen contactos, vinculando a las comunidades, establecimientos de enseñanza y familias con las escuelas; se anticipan en el tiempo y realizan esto con la intensidad necesaria- son relativamente escasas. Las prácticas grupales que se desarrollan tras el inicio del año escolar (centros abiertos) fueron las más comunes, en tanto que las que incluyen el contacto personal individual con niños y familias y los que se producen antes del primer día de clases fueron menos frecuentes. Adicionalmente, Pianta *et al.* descubrió que éstas incluso fueron más reducidas en las escuelas urbanas y en áreas con más pobreza y/o mayor concentración de estudiantes de minorías.

Al respecto, se ha informado de diversos obstáculos para la utilización de prácticas de transición más efectivas. Los más citados por los educadores para la implementación de prácticas de transición adicionales fueron la presión de las salas de clase más numerosas, las listas de asistencia a clases que se generan demasiado tarde, las prácticas que incluyen trabajos de verano no remunerados, y la falta de una planificación de transición en el distrito.[5] Según Early y colaboradores. (2001), cuando los educadores se enfrentan con estos obstáculos, la ejecución de prácticas de transición óptimas, particularmente aquellas que se producen antes del inicio del

año escolar exige mucho esfuerzo. Las actividades de transición antes del comienzo del año escolar requieren más preparación de parte de los educadores y escuelas (creación de las listas de asistencia a clases, conocer las direcciones y los números de teléfono de los niños y sus familias) y se necesitan ya sea de financiamiento adicional para pagar o no pagar las horas de trabajo de los educadores, fuera del período de clases. En forma similar, las prácticas que incluyen interacciones individuales con los niños o sus familias requieren de tiempo y planificación adicional que aquéllas que integran a todo el curso. Lo anterior es coherente con el hallazgo relativo a que los educadores con cursos de muchos alumnos fueron menos proclives a utilizar las prácticas de transición antes de ingresar a clases, probablemente por la carga derivada de los cursos numerosos. Finalmente, la comunicación y coordinación con los establecimientos educacionales (una práctica que podría mantener/sostener las relaciones en curso y reducir las discontinuidades) representan un gran desafío ya que requieren de conocimientos de los alumnos nuevos y de sus establecimientos escolares anteriores, así como de tiempo y voluntad adicional en lo relativo a los programas preescolares, así como de las coordinación de muchos programas diferentes.

Cabe destacar que Early y colaboradores (2001) encontró que las mayores diferencias inter-grupales en la utilización de prácticas de transición fueron entre educadores que habían recibido capacitación en transiciones y aquéllos que no tenían entrenamiento anterior. Los educadores con este tipo de calificaciones eran más propensos a utilizar todos los tipos de prácticas de transición, encontrando aparentemente algún valor en enfocar la enseñanza desde diversos ángulos. Ellos comenzaban antes del inicio del año escolar, creando un mayor período de transición. Hacían esfuerzos para utilizar prácticas individuales, así como actividades de grupo. Incluían los escenarios de preescolar del niño – mediante la información proporcionada por el centro anterior y coordinando el currículum y objetivos de aprendizaje con ese establecimiento. No obstante, sólo un reducido número de educadores tienen esta capacitación, pero estos datos indican que puede ser valioso en el reforzamiento de prácticas de transición más integrales.

Conclusiones

La forma en que los niños se adaptan a las primeras experiencias escolares tiene implicancias a largo plazo, tanto para el desarrollo social y cognitivo, así como para la deserción en la enseñanza secundaria.6,7,8 Tomando esto como premisa previa, la atención se centra apropiadamente en la optimización de la transición infantil a la escuela.

Las transiciones óptimas son apoyadas de mejor forma por las prácticas individuales que involucran al niño, la familia y los centros preescolares antes del primer día de clases. Aquéllas que establecen y fortalecen las relaciones entre individuos importantes en la etapa infantil tienden a lograr mayor beneficio para el niño. Desgraciadamente, la investigación actual sobre el estado de las prácticas de transición escolar muestra que estas estrategias para lograr una transición óptima no son ampliamente practicadas. En cambio, las prácticas de alta intensidad son las que consumen la mayor parte del tiempo y tienden a ser más utilizadas por los educadores de primaria. Las barreras estructurales y administrativas, tales como los salarios reducidos, las salas con muchos alumnos y una coordinación distrital precaria/insuficiente, sugieren que las escuelas no están “preparadas” para los alumnos que provienen de jardín infantil. Cabe destacar que los educadores que ya tienen capacitación en transiciones tienden a utilizar todo tipo de prácticas para las transiciones.

Falta información que vincule las prácticas de transición específicas a los resultados obtenidos en los niños, pero las bases teóricas más sólidas en esta área permite señalar recomendaciones útiles a los educadores y escuelas ya que ellos trabajan para mejorar las transiciones para la población infantil en su conjunto.

Implicaciones

La investigación actual señala diferentes caminos para mejorar las transiciones para los niños pequeños. Primero, las escuelas necesitan centrarse en elaborar planes de transición sistemáticos para los niños. Estos deben ser coordinados, flexibles, individualizados y deben prestar atención especial en la ayuda que los niños y sus familias necesitan para establecer relaciones con escuelas y pares.

Segundo, las escuelas y comunidades necesitan focalizarse en temas de coordinación para garantizar que el proceso de transición se inicie adecuadamente antes del primer día de clases. Lo anterior garantiza que se disponga de suficiente tiempo para la creación de relaciones clave y que exista una continuidad entre el hogar o los ambientes preescolares y la escuela. Los cambios en el sistema de educación, como el pago a los educadores por sus horas trabajadas durante el verano, la generación de la lista de asistencia a comienzos del año escolar, las clases con menos número de alumnos por educador y la realización de eventos escolares antes del primer día de clases, pueden ayudar a crear un proceso de transición en vez de un acontecimiento de transición.

Por último, hay evidencia que señala que la capacitación de los educadores en prácticas de transición tiende a aumentar el uso de las prácticas de transición de todos los tipos. Por ello, proporcionar capacitación antes y durante el servicio en esta área puede ayudar a los educadores a formular planificaciones para los niños y sus familias que tengan éxito en esta transición.

References

1. Love JM, Logue ME, Trudeau JV, Thayer K. *Transitions to Kindergarten in American schools.* Portsmouth, NH: U.S. Department of Education; 1992. Contract No. LC 88089001.
2. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal* 1999;100(1):71-86.
3. Kraft-Sayre ME, Pianta RC. *Enhancing the transition to kindergarten, Linking children, families and school.* Charlottesville, Va.: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning; 2000.
4. 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.
5. Early DM, Pianta RC, Taylor LC, Cox MJ. Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal* 2001;28(3):199-206.
6. Alexander KL, Entwisle DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Child Development* 1988;53(2).
7. Alexander KL, Entwisle DR, Horsey, C.S. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.
8. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education* 1992;65(2):95-113.

Las Transiciones se Inician Temprano

John M. Love, PhD., Helen H. Raikes, PhD.

Mathematica Policy Research, États-Unis, The Gallup Organization/University of Nebraska-Lincoln[a], EE.UU.

Diciembre 2004

Introducción

Para los legisladores, es común considerar la transición de preescolares a la escuela como las experiencias que los niños tienen entre el final del año de preescolar y el inicio de jardín infantil. Sin embargo, la evidencia está demostrando que las intervenciones a temprana edad (en los primeros tres años) contribuyen a reforzar el desarrollo a la par con el mejoramiento de oportunidades para los niños en relación a una transición exitosa. Además de los *servicios* específicos que apoyan la continuidad que Early,[1] Pianta y colaboradores,[2] y otros[3] han descrito, los niños necesitan los beneficios de los *programas* de calidad para la primera infancia.

Materia

En este artículo, primero se describen las cualidades del desarrollo que son importantes para una transición exitosa a la escuela, y luego se muestra cómo los programas para niños en los primeros tres años contribuyen a características clave del desarrollo y aprendizaje infantil temprano.

Contexto de la Investigación

¿Qué es importante para las transiciones exitosas desde el preescolar al jardín infantil?

Cuando el Panel de Objetivos de Educación Nacional (*National Education Goals Panel*) definió el primer objetivo de la enseñanza en los Estados Unidos, el Grupo de Planificación Técnica del Objetivo Uno (*Goal One Technical Planning Group*) abrió nuevas sendas al definir no sólo las importantes dimensiones que implica el “estar preparado”, sino también qué condiciones son cruciales para apoyar tales requisitos.[4] Al respecto, las cinco características del desarrollo y aprendizaje infantil temprano (desarrollo motor y físico, desarrollo social y emocional, modelos/enfoques hacia el aprendizaje, desarrollo del lenguaje y cognición y cultura general) han llegado a ser ampliamente aceptados, de una u otra forma. Los tres requisitos básicos

identificados incluyen el acceso a programas preescolares de calidad; los padres como primeros educadores, y buena nutrición y cuidados de la salud adecuados. Se ha demostrado que los programas de buena calidad para niños menores de tres años son efectivos para el cambio de ambientes que los bebés experimentan en los primeros años, de manera acorde a estas condiciones generales, reforzando el desarrollo de los niños.

Resultados de Investigaciones Recientes

¿En qué aspectos pueden estos programas de calidad contribuir al bienestar de niños y niños menores de tres años?

Entre los años 1972 y 1977, el Proyecto del Abecedario de Carolina (*Carolina Abecedarian Project*) inscribió a 120 familias afroamericanas de alto riesgo en cuatro cohortes. De éstas, se distribuyeron aleatoriamente 111 niños al programa, el cual incluyó el inicio de cuidado infantil de jornada completa durante los primeros tres meses de vida, o a un grupo control. Las familias y los niños continuaron recibiendo los servicios hasta que los últimos cumplieron los cinco años de edad. El programa, que también brindó apoyo social a las familias, fue altamente exitoso en el aumento del desarrollo cognitivo de los niños en comparación al grupo control, con diferencias significativas a los 18, 24 y 36 meses.[5,6]. A la vez, los estudios de seguimiento mostraron que los efectos persistieron en todos los momentos de evaluación desde los 16 hasta los 20 años de edad.

En relación a las modalidades desarrolladas, el Programa de Desarrollo y Salud Infantil (*Infant Health and Development Program, IHDP*) incluyó visitas a los hogares, la educación con enfoque centralizado y los servicios familiares a prematuros con bajo peso y sus familias durante los primeros tres años de vida. A los tres años, el programa obtuvo resultados significativamente superiores en la prueba de inteligencia Stanford Binet e inferiores en los problemas conductuales. Los prematuros con más peso al nacer obtuvieron mayores beneficios a los dos y tres años de edad que aquéllos de muy bajo peso[7] y los efectos se prolongaron hasta los ocho años de edad para los primeros.[8]

El Programa para el Desarrollo Integral del Niño (*Comprehensive Child Development Program, CCDP*) se llevó a cabo como un programa de demostración en 24 lugares muy diversos en 1989 y 1990. Las iniciativas ofrecieron servicios sociales intensivos y educación parental, aunque los servicios directos de desarrollo del niño y el programa que patrocinó el cuidado infantil fueron mucho menos intensivos que el IHDP y el del Abecedario. Cuando los niños cumplieron dos años

de edad, la evaluación nacional encontró que los CCDP aumentaron significativamente (1) las actitudes y habilidades maternales; (2) la independencia económica de los padres; y (3) el desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, estos efectos en gran parte desaparecieron alrededor de los tres años de edad y totalmente a los cinco años.[9]

La evaluación nacional del Programa federal *Early Head Start*[10] (Inicio Temprano) encontró que las intervenciones realizadas a dos generaciones beneficiaron a los niños de dos y tres años de edad (al contrastarse con su grupo control asignado aleatoriamente) a través de un sinnúmero de importantes dimensiones: desarrollo cognitivo, vocabulario y comportamiento social (reducción de problemas de conducta agresiva, aumento de la participación de los padres y atención más acorde con los objetos en una situación de juego). El programa también realizó importantes cambios en los ambientes del niño o las condiciones de apoyo al desarrollo de él. Éstas incluyeron cambios en las prácticas de los padres para que aquellos afiliados al programa brindaran más ayuda al aprendizaje y la alfabetización en sus hogares y fueran más proclives a leerles a sus niños en forma cotidiana.

La intervención de *Head Start* también mejoró los ambientes infantiles, aumentando su acceso a centros abiertos de calidad.[11] Por ejemplo, alrededor de los 14 y 24 meses de edad, los niños del programa presentaron casi tres veces más probabilidades de estar en un centro de cuidado de niños de alta calidad que sus contrapartes del grupo control. Los niños participantes del programa también tuvieron 50% más posibilidades de ingresar a establecimientos de excelencia a los 36 meses.

Conclusiones

¿Tienen mayores ventajas los niños que han asistido a buenos programas para menores de tres años?

Desgraciadamente, no hay mucha evidencia que respalde que estos efectos positivos se traducirán en mayores logros cuando los niños lleguen a la edad escolar. Los resultados del IHDP y del Abecedario sugieren tales resultados, pero los estudios se llevaron a cabo sólo en dos comunidades especiales (los niños afroamericanos y los bebés con bajo peso al nacer, respectivamente). Sin embargo, la evaluación del Programa reveló un significativo impacto en todo el espectro de las áreas de desarrollo consideradas importantes para el éxito escolar, de acuerdo al Panel de Objetivos de la Educación Nacional.[4] Si las experiencias infantiles al finalizar el programa de *Head Start*, alrededor de los tres a cinco años de edad, conservan sus

beneficios, estos niños incluso mostrarán tener una “ventaja” temprana hacia una transición escolar exitosa.

Implicaciones

Los padres, educadores, encargados del programa y legisladores necesitan analizar más respecto del comienzo del proceso de transición en los primeros años de vida con el objetivo de poder construir las bases del futuro éxito en la escuela. Se necesitan nuevas investigaciones para comprender este proceso más cabalmente.

Referencias

1. Early D. Services and programs that influence young children’s school transitions. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-5. Disponible en: http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf. Visitado el 8 de noviembre de 2004.
2. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers’ practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal* 1999;100(1):71-86.
3. Love JM, Logue ME, Trudeau J, Thayer K. *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study: Report submitted to U.S. Department of Education*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.
4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering children’s early development and learning: toward common views and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
5. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
6. 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; 1994:190-221.
7. Brooks-Gunn J, Klebanov PK, Liaw F, Spiker D. Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first three years. *Child Development* 1993;64(3):736-753.
8. McCarton CM, Brooks-Gunn J, Wallace IF, Bauer CR, Bennet FC, Bernbaum JC, Broyles RS, Casey PH, McCormick MC, Scott DT, Tyson J, Tonascia J, Meinert CL. Results at age 8 years of early intervention for low-birth-weight premature infants: The Infant Health and Development Program. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 1997;277(2):126-132.
9. St. Pierre RG, Layzer JI, Goodson BD, Bernstein LS. *National impact evaluation of the Comprehensive Child Development Program: Final report*. Cambridge, Mass: Abt Associates Inc; 1997. Disponible en: http://www.abtassociates.com/reports/D19970050.pdf. Visitado el 8 de noviembre de 2004.
10. U.S. Department of Health and Human Services. *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2002. Disponible en: http://www.mathematica-mpr.com/earlycare/ehstoc.asp. Visitado el 8 de noviembre de 2004.
11. Love JM, Constantine J, Paulsell D, Boller K, Ross C, Raikes H, Brady-Smith C, Brooks-Gunn J. *The role of Early Head Start Programs in addressing the child care needs of low-income families with infants and toddlers: Influences on child care use and quality*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2004. Disponible en:

http://www.headstartinfo.org/pdf/ChildCare.pdf. Visitado el 8 de noviembre de 2004.

Nota

[a]Raikes fue miembro de la Sociedad para la Investigación del Desarrollo del Infante, Administración para Infantes y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (*Society for Research in Child Development*) durante la Investigación y Evaluación del Proyecto Inicio Temprano (*Early Head Start Project*).

Importancia de los Programas de Intervención de la Primera Infancia, para el logro de una Transición a la Escuela Exitosa

Nicholas Zill, PhD., Gary Resnick, PhD.

Child and Family Studies, Westat, EE.UU.

Febrero 2005

Introducción

Es ampliamente reconocido que la transición entre la primera infancia y la escuela básica es un período fundamental en el desarrollo infantil.[1] Los programas de educación de la primera infancia son intervenciones valiosas que ayudan a los niños en el desarrollo de habilidades de apresto escolar adecuadas para facilitar la transición a la educación formal. Algunos de estos programas se orientan a los niños con desventajas, en tanto otros ofrecen cobertura universal. Hay preguntas importantes relativas a los beneficios de estos programas para facilitar la transición de los niños a la educación formal y el nivel de calidad que se requiere para proporcionar estos beneficios.

Materia

Muchos especialistas en lectura creen que las habilidades tempranas en lectoescritura son precursoras esenciales para llegar a ser un buen lector, además ser un buen lector es fundamental para el desempeño académico en tanto en primaria como en cursos superiores. Antes de ingresar al jardín infantil, la mayoría de los niños hoy en día ha tenido al menos una experiencia en ambientes de cuidado de niños fuera del hogar, los cuales pueden ser grupos de niños en aula, que funcionan jornada completa o parcial, o bien son cuidados en hogares privados que funcionan como centros abiertos.[2,3] Algunos programas se imparten universalmente en estados o provincias en tanto que otros se orientan a niños necesitados y sus familias. Las variaciones en las primeras habilidades lectoras de los niños al ingresar al jardín pueden estar relacionadas con los tipos de programas que a los que han asistido antes del jardín. Los ambientes de aprendizaje en la primera infancia en centros especializados pueden favorecer el desarrollo de todos los niños, pero especialmente favorece a quienes provienen familias en mayor riesgo social.[4]

Problemas

El apresto escolar es un fenómeno multifacético que comprende el desarrollo en el campo emocional y social, de la salud/físico, así como la adquisición del lenguaje, la lectura y la cognición.[5] Las perspectivas recientes sobre apresto escolar reconocen que las escuelas también necesitan prepararse para descubrir las distintas necesidades de los niños y sus familias.[6] Diversas tendencias demográficas de la década anterior pueden explicar la proliferación de los programas de educación de la primera infancia, particularmente de aquéllos que se orientan a las familias de menores ingresos. Actualmente, un mayor número de familias está viviendo en condiciones de pobreza o bajo la línea de la pobreza; proviene de grupos de minoría y es menos proclive a conformar un hogar biparental. Existe evidencia sustancial relativa a que las familias de menos ingresos proporcionan menor estimulación intelectual a sus niños pequeños que aquéllas con mayores recursos.[6,7]

Contexto de la Investigación

La mayoría de los estudios emplean diseños longitudinales, en los que las muestras de niños fluctúan desde la infancia temprana hasta el primer o segundo año de enseñanza básica. Para ayudar a separar los efectos de los programas de educación temprana del normal aumento de las habilidades que se desarrollan naturalmente con la madurez de los niños, algunos estudios asignan aleatoriamente a los niños para que participen en un programa preescolar y a otros pequeños al grupo control que no recibe este programa. Esta modalidad compensa los posibles sesgos que pueden aparecer cuando se entrega totalmente la participación en el programa a los padres o a los administradores del programa. Las familias que eligen que sus hijos tomen parte en un tipo de programa de educación temprana usualmente se diferencian en forma importante de aquellas que escogen otro tipo de programas o incluso no optan por ninguno. Los factores que se relacionan a la selección de los padres de un programa de educación temprana pueden influir adecuadamente en los resultados de los niños. Además de la falta de controles apropiados para los factores de selección, muchos estudios no incluyen una muestra representativa de los padres, reduciendo así la generalización de los resultados. Finalmente, los estudios han analizado fundamentalmente el papel de los programas de educación en centros especializados en primera infancia, pero no han incluido adecuadamente otras formas de cuidado no parental, tales como el cuidado familiar.

Los resultados de la mayor parte de los estudios se basan en evaluaciones directas de los niños antes de entrar al programa y luego, ya sea cuando terminan la intervención o en intervalos de tiempo regulares utilizando cohortes de niños de la misma edad. El seguimiento incluye pruebas a los mismos niños, ya sea al ingresar al jardín infantil o en la primavera (otoño) del año del preescolar. La mayoría de las evaluaciones consiste en diversas pruebas que miden habilidades psicomotoras, cuantitativas o verbales que pueden compararse con puntajes obtenidos en mayores poblaciones de niños o basarse en criterios que establecen lo que los niños deberían saber según las diferentes edades. Para los ensayos, es conveniente contar con criterios de medición confiables, de fácil administración y evaluación, y que hayan sido utilizadas en estudios a mayos escala.

Una diferencia importante al comparar los estudios de investigación es si éstos son costosos, pequeños, si cuentan con esfuerzos de demostración en una investigación bien acotada, o si las evaluaciones son a gran escala, cuentan con financiamiento gubernamental e incluyen programas comunitarios, Muchos de los efectos conocidos de los programas de educación parvularia pueden atribuirse a la profundidad y control disponibles en programas modelos. En los escasos estudios a largo plazo que compararon los programas modelo con los programas públicos a gran escala, se encontró que los primeros eran más efectivos.[8]

Preguntas de Investigación Clave

La pregunta de investigación más importante es si los programas de educación para la infancia temprana son efectivos para capacitar a los niños para la educación formal. Otras preguntas relacionadas a la anterior, y también relevantes, incluyen si la calidad de los programas preescolares contribuye al apresto escolar. los factores que marcan la diferencia en la producción de programas de alta calidad, y elementos clave como los currículos. Algunos de estos últimos se centran más en actividades de instrucción, como enseñar las letras y los números, en tanto que otros promueven actividades orientadas al juego y al aprendizaje por descubrimiento y otras incluso se centran en el lenguaje global o integral y en ambientes ricos en lenguaje. Finalmente, los mecanismos subyacentes en los cuales la participación de los niños en el programa se vincula al mejoramiento de resultados no se conocen totalmente, aunque la instrucción directa, las experiencias de socialización y el aumento de la participación de los padres en la educación de sus hijos han tenido repercusiones importantes.

Los beneficios de los programas de educación parvularia para niños de menores recursos han sido informados en estudios del programa estadounidense *Head Start* diseñado para acercar más a los niños a sus pares de clase media en el inicio a la educación formal. Pese a que los estudios realizados encontraron que el programa produjo beneficios significativos e inmediatos en el desarrollo cognitivo, estado de salud, motivación de logros y conducta social de los niños, con el tiempo su utilidad pareció desvanecerse. No obstante, se ha cuestionado la validez del efecto de "desvanecimiento" por la debilidad de los métodos de investigación, como la pérdida selectiva de los resultados de las pruebas para los niños en el grupo de control que han repetido.[8]

Resultados de las Investigaciones Recientes

En general, los programas en centros especializados y de alta calidad han mostrado los mayores y más consistentes efectos.[8,9] Ensayos de control y aleatorios de programas de excelencia han reportado beneficios significativos en los niños, que frecuentemente han perdurado hasta la adolescencia y la adultez joven.[10,11] Existe una serie de investigaciones rigurosas que señalan la importancia de la instrucción intensiva de lectoescritura ambientes ricos en lenguaje que abarcan distintas áreas del desarrollo y que se focalizan en la numeración, el aprender a leer y el vocabulario receptivo y expresivo.[12] Los programas de educación de la primera infancia también prestan servicios de apoyo familiar que parecen mejorar los resultados tanto del niño como de la familia.[13,14] No obstante, pareciera que no hay una única filosofía o modelo curricular que se destaque como el prototipo más exitoso de las intervenciones en la niñez temprana. [15]

Algunos estudios que han incluido mediciones de desarrollo social revelan que los niños de establecimientos preescolares de alta calidad mostraron mayores niveles de participación con sus pares, relaciones positivas con los educadores, juegos de simulación más frecuentes y apego seguro.16 Otras investigaciones han demostrado que el programa produjo beneficios positivos inmediatos en la conducta social y la motivación de logros,[17,18] así como un aumento de las habilidades sociales y una reducción de las conductas hiperactivas.[26]

La contribución de la calidad en las aulas de educación parvularia para lograr la capacitación escolar de los niños es significativa pero relativamente modesta.[19] La excelencia en los establecimientos comunitarios de cuidado de niños se ha relacionado con mejores resultados a corto plazo, tras controlar los factores de antecedentes del niño y su familia.[2,20,21,22] Asimismo, ha habido notables excepciones en las que la calidad no estuvo relacionada a los resultados del desarrollo de los niños,[23] pero se dedujo que ello podía deberse al reducido tamaño de la muestra

de las aulas, a una magnitud relativamente pequeña de la calidad de los centros participantes, o a ambas.[24] Recientemente, se ha encontrado evidencia promisoria que indica que, pese a algunos efectos inmediatos discretos sobre la calidad, existen efectos a largo plazo que se prolongan en el segundo grado de enseñanza, y que el mayor efecto corresponde a niños que provienen de familias más vulnerables.[24]

Los resultados del programa Head Start y la Encuesta sobre Experiencias del Niño (*Child Experiences Survey, FACES*) muestran que los niños de familias desfavorecidas efectivamente se benefician con el programa Head Start y que la calidad de las intervenciones en general es mayor que la de otros programas preescolares de centros especializados.[25,26] A pesar que los niños que participan en él han obtenido buenos resultados, particularmente en vocabulario y habilidades tempranas de escritura, aún están detrás de sus pares a nivel nacional cuando abandonan el programa. Los salarios más altos de los educadores, el uso de un curriculum de desarrollo apropiado e integrado como el High/Scope, las mejores calificaciones educacionales de los educadores y la jornada completa fueron factores asociados a estos beneficios.[26]

En general, la mayor parte de los estudios que ha considerado la edad de los niños al ingresar a la escuela (3 versus 4 años) y la duración del programa (1 versus 2 años) encuentra que comenzar más temprano un programa de intervención es mejor para ellos, y que aquéllos con una jornada más extendida también son mejores.[27] Pese a que un estudio reciente informó que no se perciben diferencias en los programas de uno y dos años en relación a logros de lectura y matemáticas entre el primer y tercer grado[28] resultados recientes de una muestra de probabilidad de los niños de *Head Start* reveló que los niños que participaron dos años en el programa obtuvieron mayores beneficios y puntajes superiores en su graduación, comparados con los que permanecieron sólo un año en él.[29]

Conclusiones

En general, existe suficiente evidencia en los programas de demostración de ambos modelos y en estudios a gran escala que sugieren que la educación infantil temprana puede ayudar a los niños a ingresar a la escuela listos para aprender. Pese a que estudios de programas modelo muestran mayores efectos que aquéllos financiados con fondos públicos, a gran escala, aún hay evidencia que estos últimos producen importantes beneficios, particularmente a niños de familias vulnerables. Sin embargo, los programas de la primera infancia también mejoran los logros de los niños de familias de mayores recursos. La evidencia también apoya la importancia de la

calidad en los programas de educación para la primera infancia, con educadores más calificados y con jornada completa en los que los niños se inscriben a más temprana edad y permanecen en ellos por más tiempo. Finalmente, las fortalezas y debilidades metodológicas de los estudios en el diseño de investigación, toma de muestras y mediciones se relacionan frecuentemente con las fortalezas de los descubrimientos informados.

Implicaciones

Con el aumento de la participación de todas las familias en los programas de educación temprana, en contraste con la tendencia de las familias de hace una década que preferían el jardín infantil, pareciera que la nueva situación beneficia a todos; es decir, tanto a niños de familias ingresos altos como bajos. Pese al significativo aumento de las inversiones en programas preescolares, permanece la brecha entre niños con ventajas y aquéllos con desventajas. Aunque los beneficios de estos programas pueden prolongarse más allá del ingreso a la educación formal, para obtener resultados similares, los programas deben ser de alta calidad y focalizarse en actividades de aprendizaje didáctico, como las letras y los números, en tanto se refuerzan las actividades de aprendizaje por descubrimiento y orientadas al juego en un ambiente de apoyo emocional. Los esfuerzos para mejorar los programas de educación de la primera infancia deberían estimular el uso del currículo integral, reafirmando la calidad de los programas otorgando mayores recursos a los programas de baja calidad y mejorando la capacitación y las calificaciones docentes.

Referencias

1. Pianta RC, Rimm-Kauffman SE, Cox MJ. Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The transition to kindergarten*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.
2. Zill N, Collins M, West J, Hausken EG. *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, National Household Education Survey; 1995. NCES 95-280. Disponible en: http://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf. Visitado el 30 de noviembre de 2004.
3. Hofferth SL, Shauman KA, Henke RR, West J. *Characteristics of children's early care and education programs: Data from the 1995 National Household Education Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics; 1998. NCES 98-128. Disponible en: http://nces.ed.gov/pubs98/98128.pdf. Visitado el 30 de noviembre de 2004.
4. NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4);960-980.
5. Goal One Technical Planning Group. The Goal One Technical Planning Subgroup report on school readiness. In: National Education Goals Panel, ed. Potential strategies for long-term indicator development: Reports of the technical planning subgroups. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1991:1-18. Report no. 91-0.

6. Zill N, Moore KA, Smith EW, Stief T, Coiro MJ. The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data. In: Chase-Lansdale PL, Brooks-Gunn J, eds. *Escape from poverty: What makes a difference for poor children?* New York, NY: Cambridge University Press; 1995:38-59.

7. Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.

8. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, programs, and long-term results.* Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.

9. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.

10. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

11. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27.* Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.

12. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development* 1998;69(3):848-872.

13. Seitz, V. Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. In: Vasta R, ed. *Annals of Child Development: A research annual.* Vol. 7. Philadelphia, Pa: Jessica Kingsley Publishers; 1990:73-103.

14. Halpern R. Community-based early intervention. In: Meisels SJ, Shonkoff JP, eds. *Handbook of early childhood intervention*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:469-498.

15. Reynolds AJ, Mann E, Meidel W, Smokowski P. The state of early child intervention: Effectiveness, myths and realities, new directions. *Focus* 1997;19(1):5-11.

16. Howes C, Phillips DA, Whitebook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based care. *Child Development* 1992;63(2):449-460.

17. Love J, Ryer P, Faddis B. *Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs.* Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.

18. McKey RH, Condelli L, Ganson H, Barrett BJ, McConkey C, Plantz MC. *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 1985. (Contract No. 105-81-C-026).

19. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.

20. 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.

21. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.

22. Whitebook M, Howes C, Phillips D. *Who Cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the National Child Care Staffing Study*. Berkerley, Calif: Child Care Employee Project; 1989. Disponible en: http://www.ccw.org/pubs/whocares.pdf. Visitado el 30 de noviembre de 2004.

23. Kontos S, Fiene R. Child care quality: Compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:57-59.

24. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR, Clifford RM, Culkin ML, Howes C, Kagan SL, Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 2001;72(5):1534-1553.

25. Zill N, Resnick G, Kim K, McKey RH, Clark C, Pai-Samant S, Connell D, Vaden-Kiernan M, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES: Longitudinal findings on program performance. Third progress report.* Washington, DC: Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001. Disponible en: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/perform_3rd_rpt/perform_3rd_rpt.pdf. Visitado el 1º de febrero de 2005.

26. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES 2000: A whole child perspective on program performance.* Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003. Disponible en: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf. Visitado el 1º de febrero de 2005.

27. White KR. Efficacy of early intervention. *Journal of Special Education* 1985-1986;19(4):401-416.

28. Reynolds AJ. One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly* 1995;10(1):1-31.

29. Zill N, Resnick G. Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality. In: Dickinson D, Neuman SB., eds. *Handbook of Early Literacy Research.* Vol. II; 2005. Guilford Press. En prensa.

Apresto Escolar: Capacitación de los niños para la Transición desde el Preescolar a la Escuela Primaria Comentarios sobre Love y Raikes, Zill y Resnick, y Early

Gary W. Ladd, PhD.

Arizona State University, EE.UU.

Junio 2005

Introducción

¿Cómo podemos ayudar a los niños (bebés), párvulos y preescolares a prepararse para los desafíos de la escuela primaria y a lograr rendimiento satisfactorio durante los primeros años de educación formal? Pese a que el interés en este ámbito data de más de 30 años, con el inicio de programas compensatorios en la primera infancia (por ejemplo, Head Start), su importancia ha crecido en los últimos años ya que la evidencia acumulada ha revelado que el desempeño de los niños en los años de escuela primaria (desde Jardín Infantil hasta el tercer grado) tiene una relación importante en su éxito posterior en la escuela y la vida adulta.[1] Por consiguiente, el comprender cómo los niños pequeños están mejor preparados para ingresar y tener éxito en la escuela primaria ha llegado a ser una prioridad entre los padres, educadores, legisladores e investigadores.

En gran parte, los esfuerzos actuales para conducir esta agenda se han orientado al concepto de apresto escolar. De acuerdo a la definición que muchos legisladores, profesionales e investigadores, este término implica que cuando los niños entran a la escuela básica (Kinder), hayan alcanzado un nivel de desarrollo que les permita adaptarse satisfactoriamente a los desafíos la educación formal. Previsto o no, este concepto implica que un objetivo importante para los años de la primera infancia es garantizar que los niños pequeños logren “estar listos” antes de entrar a primaria. Sin embargo, en la práctica, se ha comprobado que este objetivo ha sido difícil de lograrse. Cada año, un gran número de niños tiene dificultades para adaptarse a la escuela básica, y esta información deja en claro que hay muchas diferencias en la forma en que los niños pequeños son capacitados para la educación formal. Con frecuencia, las desviaciones de esta norma tácita son atribuidas a las diferencias de las condiciones de crianza de los niños (socialización disfuncional o inadecuada, violencia en el hogar o la comunidad, pobreza); salud

(retrasos del desarrollo, discapacidades, lesiones, enfermedades crónicas); rasgos heredados (personalidad, temperamento, capacidades), y a las distintas combinaciones de estos factores.

Cada uno de los artículos que acompañan este comentario representan un intento para identificar, desde las líneas de investigación actuales, ciertas dimensiones del desarrollo y socialización de los niños pequeños que pueden ser cruciales para el fomento del apresto escolar (desarrollo social, de la lectura, lenguaje) y de algunos de los procesos que parecen estimular formas específicas de capacitación (programas para niños y párvulos, currículo de la primera infancia, prácticas parentales, etc.). Dado que estos investigadores trabajan desde distintas perspectivas teóricas y se centran en las diferentes cualidades y experiencias de socialización de los niños, la evidencia que revisan es diversa y explica un sinnúmero de factores que pueden influir en el éxito de los niños en la escuela primaria.

Investigaciones y Conclusiones

Love y Raikes describen las cualidades del desarrollo de los niños pequeños que, de acuerdo con el Panel de Objetivos de la Educación Nacional, constituyen las dimensiones del "apresto". Los autores también revisan la evidencia que refleja la efectividad de las intervenciones tempranas (programas para niños y párvulos) como una estrategia para estimular el apresto escolar. Al respecto, se citan cinco facetas importantes de la capacitación: desarrollo motor y físico de los niños; desarrollo social y emocional, y desarrollo cognitivo, del lenguaje y del aprendizaje. Además de estas dimensiones, se reconocieron tres condiciones de apoyo: participación de los niños en los programas preescolares de alta calidad, socialización realizada por los padres (como primeros educadores), y contar con nutrición y cuidado de la salud adecuadas. A estos objetivos se agregó un análisis del papel que los programas de intervención y demostración *tempranas*, básicamente los desarrollados y probados con niños y párvulos, juegan en la estimulación de las principales dimensiones del apresto. Se revisaron descubrimientos de cuatro intervenciones ejemplares: el Proyecto del Abecedario de Carolina, el Programa de Desarrollo y Salud Infantil, el Programa de Integral de Desarrollo del Niño (CCDP), y la evaluación nacional del Programa Head Start. Se utilizaron los resultados del primero para mostrar la efectividad de la participación temprana del programa en el desarrollo cognitivo de los niños. Los niños asignados a este programa, diferentes de los que lo hicieron en los controles, participaron en la iniciativa desde los primeros meses de vida hasta los cinco años de edad y obtuvieron beneficios significativos en el desarrollo cognitivo, comenzando en los años del preescolar y de párvulos. En el segundo caso, y en forma similar, se presentaron los resultados del programa como evidencia

de los efectos de la intervención temprana en relación a la inteligencia de los niños. La información recabada sobre esta iniciativa se utilizó para mostrar que un programa de servicio familiar integral podía generar beneficios temporales en más de un criterio de valoración. Este programa produjo mejoramientos iniciales en el desarrollo cognitivo de los niños, así como aportes en ciertas condiciones de apoyo, tales como habilidades de crianza en la madre y la situación económica de los padres. Desgraciadamente, estos mejoramientos desaparecieron cuando los niños ingresaron a la escuela primaria. De todos los efectos del programa que se revisaron, aquellos relacionados con la evaluación nacional del Programa Head Start estuvieron entre los más impactantes, debido a que implicaron que la intervención no sólo contribuyó en diversas dimensiones a la preparación de los niños pequeños (2 a 3 años), sino que aumentó la calidad de las condiciones que contribuyen a una mejor preparación o apresto. Se encontró que la iniciativa había producido beneficios en el desarrollo social, del lenguaje y en el plano cognitivo, así como en la adquisición de conocimientos mediados por los padres y en la participación de los niños en programas de cuidado infantil de alta calidad.

Zill and Resnick abordaron la misma interrogante: si las experiencias educacionales tempranas estimulan o no el apresto escolar. Sin embargo, en contraste con Love y Raikes, este artículo se centra en los posibles beneficios que los niños preescolares mayores pueden obtener de su participación en programas de educación parvularia. Gran parte de la evidencia que proviene de estudios experimentales en los que el objetivo fue hacer un seguimiento de los niños que asistieron a diferentes tipos de programas preescolares (o que sirvieron como control durante un tiempo determinado y compararon su desarrollo con criterios relativos al apresto escolar). Tomando como base la información disponible, los autores sugieren que los preescolares logran los resultados más favorables para su desarrollo cuando participan en programas intensivos impartidos en centros especializados de alta calidad y que los programas “modelos” orientados teóricamente tienden a mostrar mayores efectos que los programas a gran escala con financiamiento público, especialmente en niños con desventajas. A pesar que la construcción de la calidad del programa no está suficientemente definida, supone un colaborador modesto a las diversas dimensiones de desarrollo temprano que puede afectar el apresto escolar de los niños, incluyendo el lenguaje y las competencias en lectoescritura, juego de habilidades, capacidad para participar en relaciones positivas con sus pares y educadores, y motivación por logros. En el artículo final de esta serie, Early nos llama a mirar más allá de los años de jardín infantil, párvulos y preescolares para considerar los desarrollos relativos al apresto escolar que se producen en una mayor proximidad al inicio de la etapa escolar. Aquí, el autor se detiene en el

período durante el cual los niños hacen la transición del preescolar a la escuela primaria, y argumenta que numerosos factores que funcionan durante este intervalo (antes, durante y después de la transición) pueden fomentar o impedir la preparación para la escuela. Entre los descubrimientos considerados, están aquellos que se obtuvieron de las encuestas sobre las prácticas de transición-reforzadas por los servicios y programas – que imparten las escuelas o son realizadas por educadores y padres que buscan facilitar la transición de los niños al colegio. Lamentablemente, lo que esta revisión deja claro es que la mayoría de los niños recibe muy poco por la vía de la ayuda formal antes de ingresar a la escuela, y que muchos de los servicios que se brindan carecen de la necesaria profundidad y tienden a implementarse tardíamente, justo antes del inicio del jardín infantil (invitando a los padres e hijos a reuniones de previas a la inscripción, centros abiertos, etc.). Los servicios que están diseñados para preparar niños para ingresar a la escuela primaria son escasos y rara vez se basan en principios o prácticas del desarrollo. Pese a que la evidencia que se desprende de estudios de encuestas implica que muchos obstáculos pragmáticos previenen la implementación de tales prácticas, gran parte de éstos no parecen ser insalvables. Como señala Early, es particularmente importante la creación de prácticas de transición que estimulen a los niños a establecer y mantener relaciones con personas que están en condiciones de fomentar la capacitación y brindar apoyo previo, durante y posterior a la transición a la escuela (futuros compañeros de curso, amigos y educadores).

Implicaciones para el Desarrollo y las Políticas

Gran parte de la información presentada en estas revisiones es coherente con la premisa de que las experiencias de la educación temprana favorecen el desarrollo de los niños, en el sentido que los prepara para los desafíos de la educación formal. La información existente implica que el centro abierto de jornada completa, especialmente cuando se utiliza en forma complementaria a los apoyos sociales para niños y familias, puede favorecer a los más pequeños (niños y párvulos). En forma similar, la evidencia sugiere que los preescolares que asisten a los programas de educación en la primera infancia están mejor preparados para la escuela, especialmente si han participado en programas de alta calidad. Pese a que no aún no está comprobado empíricamente, los avances conceptuales apoyan las expectativas que las prácticas que fomentan la transición y los programas que son implementados durante el intervalo entre el preescolar y el jardín infantil mejorarán la capacitación escolar de los niños.

Sin embargo, paralelamente, los autores de estas revisiones reconocen que la teoría y la evidencia existente no son suficientes para afirmar las premisas que los programas y prácticas

de la educación temprana fomentan el desarrollo de los niños de forma que pueden influir en el apresto escolar. Queda poco claro, por ejemplo, qué tipos de experiencias son más efectivas para facilitar la capacitación escolar, y en qué dimensiones influyen. Basados en el análisis de Love y Raikes sobre las iniciativas de intervención temprana, podría parecer que existe una confirmación empírica más sólida para algunas áreas de crecimiento en el desarrollo del niño que para otras. Pese a que en diversas investigaciones se informan los beneficios en el desarrollo cognitivo, el mejoramiento de otros rasgos relacionados a la preparación (desarrollo social y lingüístico) no está bien documentado. Aun más, queda mucho por aprender sobre los vínculos longitudinales entre la participación de los niños en los programas de educación temprana y su preparación para la escuela. Es tentador concluir que el aumento del desarrollo cognitivo a muy temprana edad se traduce en una mayor preparación académica varios años después, cuando los niños ingresan a la escuela, pero, tal como indican Love y Raikes, la confirmación empírica de esta asociación es poco frecuente.

Además, si existen tales vínculos, entonces una próxima etapa crucial será investigar los mecanismos o procesos que pudieran explicar cuán temprano influyen los programas de cuidado del niño o de educación temprana en la preparación posterior (por ejemplo, ¿qué rasgos de la educación temprana o de los programas de cuidado del niño fomentan el desarrollo del niño en preparación de campos específicos?). Zill y Resnick perciben este desafío de investigación como un objetivo crucial para investigadores que desean comprender cómo los programas de educación temprana ayudan a los preescolares a prepararse para la escuela. Ellos sugieren que los investigadores examinen más estrechamente los efectos de las características de los programas específicos en diferentes campos del apresto escolar de los niños y, con este fin, articulen una agenda de investigación en la cual las variaciones del currículo (fomento de habilidades preacadémicas versus desarrollo socio-emocional, etc.) y los métodos de instrucción (actividades didácticas, orientadas al juego aprendizaje por descubrimiento, etc.) sean variados y se documenten sistemáticamente. En este objetivo está, implícitamente, la necesidad de comprender que dimensiones de la capacitación escolar pueden ser alteradas por las variaciones programáticas, y este objetivo se entrecruza con los esfuerzos recientes para definir “áreas de preparación” o especificar los tipos de rasgos, habilidades y capacidades que los niños debieran tener antes de ingresar a la escuela primaria.[3] Claramente, estos son objetivos importantes para posteriores investigaciones, y es probable que los descubrimientos de tales estudios amplíen sustancialmente el conocimiento actual.

Desde una perspectiva de políticas de educación, se percibe claramente la falta de consenso sobre lo que constituye el apresto escolar de los niños pequeños. Esta carencia en la construcción de especificidad se ejemplifica por el cúmulo de definiciones que aparecen en los artículos que acompañan este comentario, y por el hecho que el significado de este concepto continúe como un asunto de debate público y científico. Por ejemplo, se ha demostrado que los educadores, directores y otros que están en condiciones de formular e implementar prácticas y políticas educativas (legisladores) no siempre concuerdan sobre lo que constituye exactamente la preparación para la educación formal. Por ejemplo, los resultados de una investigación[2] mostraron que, mientras educadores y directores consideraban que las capacidades de los niños para establecer relaciones significativas constituía un importante indicador del apresto escolar, los parlamentarios ponían mayor énfasis en la preparación de los niños para realizar tareas preacadémicas específicas (conocer el abecedario, poner atención, escribir con lápices). Como se ha señalado en otro lugar,[3] intentos posteriores de conceptualizar el concepto de apresto escolar deberían también informarse por un análisis empírico de los predictores del desempeño escolar temprano, por investigaciones sobre cualidades de niños y escuelas, estrechamente vinculados con indicadores de competencia o éxito escolar de la primera infancia.

La definición por defecto de *apresto escolar* parece derivarse de la suposición que *los niños* deberían ser preparados o estar listos para adecuarse a las exigencias de la educación formal. Una interpretación común de esta premisa es que, ya que el apresto escolar reside en el niño, los educadores de preescolar y los padres le deben inculcar ciertas formas de “preparación” a los niños (competencias emocionales, sociales y académicas) antes de ingresar al jardín. Por el contrario, el apresto escolar rara vez es definido de forma que implique que las *escuelas* deben estar “listas” para los niños o preparadas para adaptar las demandas de las aulas y escuelas a las diferencias de necesidades individuales, los niveles de desarrollo o la capacitación que se requiere a los cinco años de edad. Como indica Early, “El apresto escolar incluye habilidades sociales y académicas cuando ellos entran a la escuela y “escuelas listas”, en el sentido que éstas deben servir a todos los niños.” Puesto que se ha investigado sólo un reducido número de rasgos de “escuelas preparadas”, se conoce poco sobre cómo la transición facilitada desde la escuela o las prácticas al alcance de los niños pueden influir en la capacitación escolar y el avance posterior. No sólo las ideas que provienen de este concepto representan importantes consideraciones políticas, sino que sientan bases conceptuales promisorias para futuras investigaciones.

Finalmente, como Early indica, las relaciones de los niños pueden jugar un papel importante durante la transición a la educación formal. En general, los legisladores no han dado la debida consideración a esta faceta del desarrollo del niño, en comparación a otros predictores potenciales de apresto escolar (desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje, alfabetización emergente, etc.). No obstante, en los últimos años, la evidencia acumulada ha comenzado a confirmar la proposición de que ésta y otras dimensiones del desarrollo social de los niños son precursores de estados psicológicos e interpersonales (por ejemplo, curiosidad, interés, atención, motivación, apoyo y seguridad) que permiten a los niños tener éxito en la escuela primaria. Por ejemplo, descubrimientos de un sinnúmero de estudios sugieren que el éxito social de los niños pequeños en actividades para formar nuevas amistades (establecer una relación estrecha en vez de conflictiva con el maestro, ser aceptado por los compañeros de curso, tener amigos), tiene una relación importante sobre cuánto ellos valoran o se vinculan con la escuela, adoptan un papel de estudiante, inician y participan constructivamente en las actividades escolares, y obtienen provecho académico de sus experiencias en el aula.[4,5,6,7,8,9]. Aun más, se ha demostrado que las competencias y las relaciones sociales de los niños durante los años de preescolar son predictores significativos de su adaptación personal después de su ingreso a la escuela.10 Por ello, el contexto social y emocional de la educación temprana y su relación con el apego académico de los niños ha llegado a tener mayor consideración en las últimas revisiones de investigación educacional.[1,6,8,9] Asimismo, los precursores sociales de apresto escolar han comenzado a recibir más atención en las actuales declaraciones de políticas sociales. En un informe similar, Raver[11] señaló que el desarrollo social y emocional de los niños son dimensiones importantes en su preparación para la escuela y futuros aprendizajes y logros. En particular, sugirió la ampliación del currículo de la escuela primaria para incluir tareas que estimulen la adaptación emocional y conductual de los niños, y que el personal de los establecimientos evalúe regularmente estas áreas del desarrollo durante los primeros años de primaria.

Referencias

1. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children’s behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development* 2003;31:43-104.
2. Wesley PW, Buysse V. Making meaning of school readiness in schools and communities. Early Childhood Research Quarterly 2003;18(3):351-375.
3. Ladd GW, Herald SL, Puccia K. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*. En prensa.
4. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Wentzel KR, Juvonen J, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.

5. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:43-77. The Minnesota symposia on child psychology; vol 23.

6. Ladd GW. Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility.* Chicago, Ill: University of Chicago Press; 1996:363-386.

7. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.

8. Perry KE, Weinstein RS. The social context of early schooling and children’s school adjustment. *Educational Psychologist* 1998;33(4):177-194.

9. Wentzel KR. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 1991;61(1):1-24.

10. 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.

11. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children’s emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18. Disponible en: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr16-3.pdf. Visitado el 26 de abril de 2005.

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]

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.

Apresto Escolar y Avances Internacionales en el Cuidado y Educación de la Primera Infancia

Sheila B. Kamerman, DSW

Compton Foundation Centennial Professor for the Prevention of Children and Youth Problems, School of Social Work, Columbia University, EE.UU.

Agosto 2008

Materia

Una de las principales preocupaciones en muchos países industrializados es que un gran número de niños que ingresan a la escuela primaria[a] e incluso al jardín infantil o equivalente, presentan niveles significativamente diferentes en la preparación para la enseñanza formal o *apresto escolar*[b]. Cuando este "apresto" no es bien entendido, el énfasis es preparar o entrenar a los niños para que puedan desarrollar un conjunto específico de habilidades y capacidades académicas –sigan instrucciones, demuestren habilidades en la lectura y razonamiento y realicen su trabajo en forma independiente[1]– al momento de ingresar a la escuela. Por el contrario, el Panel de Objetivos de la Educación Nacional de Estados Unidos[c] adoptó un enfoque más amplio, señalando que la preparación infantil implica cinco dimensiones: bienestar físico y desarrollo motor, desarrollo social y emocional, uso del lenguaje, cognición y cultura general.[2] Esta definición más general que tiene una aplicabilidad internacional, es la que modela esta discusión, con especial atención a las aptitudes académicas y afines. Las investigaciones han encontrado que al inicio del jardín infantil, los niños que participaron en programas preescolares modelo, de alta calidad, mostraron mayores avances en áreas clave de desarrollo que aquellos que accedieron al cuidado informal o parental.[1] Las áreas principales fueron las aptitudes de lenguaje, alfabetización y razonamiento, conceptos infantiles y su comprensión del mundo que los rodea. Los que habían recibido educación preescolar tuvieron más deseos de aprender e intentar nuevas cosas y menos posibilidades de repetir el año o ser ubicados en una clase de educación especial.[3] Cabe resaltar que los niños con desventajas lograron estos resultados en forma desproporcionada.[4,5]

Problemas

Puesto que la preparación de los niños para el aprendizaje se asocia estrechamente con el desempeño escolar posterior, los niños que ingresan al jardín infantil menos capacitados que sus

pares no tienen posibilidades de acortar dicha brecha. En vista de esto, existe un creciente interés en considerar cuáles programas son exitosos para lograr los objetivos de apresto. ¿Qué nos dicen las investigaciones sobre el efecto de los programas de Calidad Educativa para Todos (*Educational Centre of English Culture, ECEC*) sobre preparación escolar?, ¿Cuáles son las implicancias de las políticas y el desarrollo del programa para la educación y cuidado de la primera infancia?

Contexto de la Investigación

Gran parte de las investigaciones sobre apresto escolar se ha realizado en los Estados Unidos. Una parte significativa de la investigación que se realiza en los EE.UU. sobre el impacto de los ECEC en el apresto escolar ha destacado dos programas experimentales modelo, con asignación aleatoria y a pequeña escala: el Programa Preescolar Perry (*High/Scope Perry Preschool Program*) y el Estudio Carolina del Abecedario (*Carolina Abecedarian Study*). Estos trabajos encontraron que la educación de alta calidad pueden tener efectos amplios y significativos en el apresto escolar, producir beneficios académicos y cognitivos a corto y largo plazo en niños con antecedentes de desventajas y que los efectos positivos son desproporcionadamente mayores para este tipo de niños.[4,5,6,7,8] Un segundo foco se ha centrado en Head Start, el programa de educación compensatoria a gran escala que actualmente se utiliza, fundamentalmente en niños entre tres y cuatro años de edad, diseñado para remediar las deficiencias que enfrentan los niños con desventajas cuando ingresan a la escuela. Los estudios sobre este programa han encontrado que la participación brinda beneficios a corto plazo en el desarrollo socio-emocional y cognitivo de los niños, pero se ha descubierto que estos efectos positivos desaparecen al llegar al tercer nivel.[5,6,8,9] Al respecto, se debate sobre si esta pérdida es un problema del programa o está relacionada con la baja calidad de las escuelas a las cuales ingresan estos niños cuando abandonan el programa.

En contraste, sabemos mucho menos sobre los efectos de los programas preescolares tradicionales que la mayoría de los niños experimenta en los Estados Unidos y otros países de habla inglesa. Por lo general, éstos son más diversos, más gramaticales en términos de los niños a los que va dirigido, y son de menor calidad y costo que los programa modelo de *Head Start*. Diversos estudios de estos programas han demostrado beneficios significativamente positivos y han producido resultados importantes en términos de preparación para el ingreso a la escuela básica. En diversos casos, los beneficios cognitivos durante los años de la primera infancia

continuaron hasta los primeros años de educación básica.

Resultados de las Investigaciones Recientes

Magnusson, Ruhm y Waldfogel (2004)[10] se centran en el apresto escolar utilizando información del Estudio Longitudinal de la Clase de Jardín Infantil (*Early Childhood Longitudinal Study–Kindergarten Class, ECLS-K*) de 1998-99, una muestra representativa a nivel nacional de niños que ingresaron a jardín infantil en el otoño (primavera) de 1998. El hallazgo global es que los niños que asistieron a programas preescolares ingresaron a la escuela básica listos para aprender y tener mejor desempeño en lectura y matemáticas. Asimismo, hubo más beneficios perdurables para los niños con desventajas.

Entre otros estudios realizados en Estados Unidos que encontraron resultados positivos en el apresto escolar se puede mencionar el estudio de Cuidado Infantil de Chicago (Chicago Child Care); el estudio de Costos, Calidad y Resultados (*Cost, Quality and Child Outcomes*); el Estudio sobre Cuidado del Niño Temprano del Instituto Nacional de Salud del Niño y Desarrollo Humano (*National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) Study of Early Childcare); el estudio del Consejo de Educación Regional del Sur (*Southern Regional Education Board, SREB*) y un estudio de un programa preescolar universal en Tulsa, Oklahoma, que concluyó que sin incluir ingresos familiares, etnicidad o raza, los niños que participaron en el programa demostraron un mejoramiento en el apresto escolar en relación a un grupo similar de niños que no participaron en la iniciativa[11].

Diversos estudios internacionales llegaron a las mismas conclusiones, incluyendo los estudios longitudinales realizados en Suecia,[12,13] un estudio longitudinal neozelandés denominado Proyecto de Niños Competentes (*Competent Children's Project*), y un estudio más reciente efectuado en el Reino Unido, el proyecto de Educación Preescolar de Medidas Efectivas (*Effective Provision of Pre-School Education, EPPE*)[d] . El estudio realizado en Nueva Zelanda encontró efectos en la lectoescritura, las matemáticas y las habilidades sociales que se prolongaron incluso hasta los 20 años de edad.

Implicaciones

Las siguientes seis enseñanzas de la investigación ECEC son claras y generalizables internacionalmente:

Primero, ampliar el acceso al programa a los niños de 3 a 4 años de edad es una política clave para aumentar el bienestar del niño, en general, y el apresto escolar, en particular. Las investigaciones han respaldado la idea relativa a que la educación preescolar puede mejorar significativamente el desempeño escolar y el desarrollo integral del niño. Aquellos que participaron en programas preescolares tienen más probabilidades de mostrar más aptitudes de lenguaje, verbales, matemáticas y por consiguiente mayores puntajes de logros en la lectura. Están más motivados para aprender, asistir a la escuela, y completar las tareas y más propensos a tener éxito académico a largo plazo. Los programas preescolares que se desarrollan en Dinamarca, Francia, Italia y Suecia son ejemplares, en los cuales están inscritos casi todos los niños de entre 3 y 4 años de edad.

Segundo, existe un creciente conjunto de evidencias que señalan que la calidad puede marcar la diferencia pese que el debate sobre el significado de calidad no está zanjado. Los niños que reciben programas ECEC de alta calidad (definido por un alto porcentaje de personal por alumno, grupos pequeños y personal altamente son proclives a demostrar más capacidades de lenguaje y cognitivas en tanto que aquéllos en establecimientos de menor calidad tienen más probabilidades de tener dificultades con las habilidades de lenguaje, sociales y conductuales.[14] Más aún, los beneficios para los niños de las modalidades intensivas y diseñadas adecuadamente (las que son receptivas a las necesidades de los niños y utilizan sistemas pedagógicos apropiados) tienen menos probabilidades de desaparecer que aquéllas diseñadas simplemente para propósitos de custodia.

Tercero, los niños con desventajas obtienen significativamente mayores beneficios de una experiencia preescolar de alta calidad que los aventajados. La asistencia al preescolar puede acortar las brechas de logros que enfrentan los niños con dificultades.

Cuarto, hay una tendencia emergente hacia la integración de la educación y los servicios de salud en un solo sistema, el de educación, un desarrollo que puede resultar en un apoyo público mayor y programas de más alta calidad. Suecia, Nueva Zelanda, España, Escocia y el Reino Unido ya han implementado este sistema.

Quinto, ofrecer programas preescolares de jornada completa en vez de media jornada parece dar resultados mas positivos.[15] Los programas Escandinavos tienen una cobertura de día completo con actividades extraprogramáticas.[16]

Sexto, hay una creciente necesidad de prestar más atención a las políticas y programas para los padres de niños de menos de tres años, en especial políticas de permisos parentales. Estados Unidos promueve la maternidad establecida por ley y otorga licencias a ambos padres desde los seis meses a los tres años, en tanto que el permiso por maternidad en Canadá abarca hasta un año.

Conclusiones

El fomento del apresto escolar ha surgido como un factor cada vez más importante en las políticas e iniciativas de los programas ECEC, complementando las tasas de participación de mujeres con hijos pequeños en la fuerza laboral, para lograr un mayor capital humano. Como resultado, los países están ampliando progresivamente el suministro de plazas de ECEC, especialmente para niños de entre 3 y 4 años de edad (existe cobertura casi universal a nivel preescolar y/o de escuela primaria para el año anterior a la educación obligatoria) y se comienza prestar poner más atención a los niños menores de 3 años.

Un nuevo informe de UNESCO (2006)[17] nos recuerda que pese a los beneficios, todos bien documentados, en todos los aspectos del desarrollo infantil y del bienestar del niño, el ECEC continúa siendo el “eslabón perdido de la cadena educativa”, incluso para los niños de 3 a 4 años en muchas partes del mundo. Cabe destacar que cerca de la mitad de los países del mundo no proporcionan cuidado a la primera infancia, ni cuentan con políticas educativas para niños menores de 3 años.

La Comisión Europea ha adoptado una posición explícita en relación al acceso. En la Cumbre de Barcelona del 2002, se plantearon objetivos relativos a las disposiciones ECEC. El organismo señaló que “Los Estados Miembros deberían eliminar las trabas a la participación de la fuerza laboral y procurar, considerando la demanda de establecimientos de cuidado del niño y de acuerdo a los modelos nacionales de suministros, el proporcionar estos servicios de aquí al año 2010 a lo menos al 90% de los niños entre 3 años de edad y en la edad escolar obligatoria y al menos al 33% de niños menores de tres años de edad”.[18] Alrededor de la mitad de los 25 países de la Unión Europea han alcanzado el objetivo en los niños de 3 a 4 años y en los de 5 años, en particular los países escandinavos, Bélgica, Francia e Italia. Además, el Reino Unido y Holanda se están acercando al objetivo. Si la cobertura para los niños menores de 3 años incluye protección laboral a la maternidad y licencias parentales pagadas, así como servicios, este objetivo también está por lograrse.

Referencias

1. Brown J. *The Link Between Early Learning and Care and School Readiness*. Seattle, WA: Economic Opportunity Institute; 2002.
2. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering Children's Early Learning and Development: Toward Shared Beliefs and Vocabulary.* Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
3. Barnett WS, Hustedt JT. Preschool:The most important grade. *Education Leadership* 2003;60(7):54-57.
4. Currie J. *What We Know about Early Childhood Interventions*. Chicago, IL: Joint Center for Poverty Research, University of Chicago; 2000. Policy Brief 2(10)
5. Currie J. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives* 2001; 15(2):213-238.
6. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 1995;5(3):25-50.
7. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report* 2003;17(1):3-14. Disponible en: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr17-1.pdf . Visitado el 25 de febrero de 2008.
8. Karoly LA, Greenwood PW, Everingham SS, Hoube J, Kilburn MR, Rydell CP, Sanders M, Chiesa J. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know abut the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions.* Santa Monica, CA: Rand; 1998.
9. Currie J, Thomas D. Does Head Start Make a Difference?. *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.
10. Magnusson KA, Ruhm CJ, Waldfogel J. *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2004. NBER Working Paper No. 10452.
11. Gormley WT jr., Gayer T, Phillips D, Dawson B. The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology* 2004;41(6):872-884.
12. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1):20-36.
13. Hwang CP, Broberg AG. The historical and social context of child care in Sweden. In: Lamb ME, Sternberg KJ, Broberg, AG, Hwang CP, eds. Child Care in Context. *Cross-Cultural Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum ; 1992: 27-54.
14. Vandell DL, Wolfe B. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000. Special Report no. 78.
15. Herry Y, Maltais C, Thompson K. Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research and Practice* 2007;9(2). Disponible en: http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/herry.html. Visitado el 25 de febrero de 2008.
16. Columbia University. *Clearinghouse on International Developments in Child and Family Policies Website.* Available at: http://www.childpolicyintl.org/ . Visitado el 25 de febrero de 2008.
17. UNESCO. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.* Paris, France: UNESCO; 2006. EFA Global Monitoring Report 2007.
18. Plantenga J, Siegel M. European Childcare Strategies. Paper presented at: Childcare in a Changing World; October 21-23 2004; Groningen, The Netherlands. Disponible en: http://www.childcareinachangingworld.nl/downloads/position_paper_part1.pdf . Visitado el 26 de febrero de 2008.

Notas

a:En Estados Unidos, el Jardín Infantil es el año anterior al comienzo de la enseñanza obligatoria. Tiene cobertura universal, es gratuito y voluntario y cuenta con una asistencia de infantes que tienen alrededor de los 5 años de edad. Es considerado como un año de transición, antes del inicio de la educación formal.

b: En Estados Unidos, el Jardín Infantil es el año anterior al comienzo de la enseñanza obligatoria. Tiene cobertura universal, es gratuito y voluntario y cuenta con una asistencia de infantes que tienen alrededor de los 5 años de edad. Es considerado como un año de transición, antes del inicio de la educación formal.

c: En julio de 1990 se estableció un cuerpo intergubernamental y bipartidista de funcionarios estatales y federales para evaluar e informar el progreso estatal y nacional hacia el logro de los objetivos nacionales de educación.

d:Un estudio importante longitudinal a gran escala del Proyecto de Educación Preescolar de Medidas Efectivas (EPPE) y la Educación Primaria y Preescolar Efectiva (EPPE–3-11) se está llevando a cabo actualmente en el Reino Unidos, financiado por el Departamento de Educación y Aptitudes de ese país. Los hallazgos concuerdan con aquéllos de la investigación estadounidense, citados en páginas anteriores.

El Papel de los Padres en la Transición Escolar de los Niños

Philip A. Cowan, PhD., Carolyn Pape Cowan, PhD.

University of California, Berkeley, EE.UU.

Marzo 2009

Introducción

El modelo explicativo dominante de la transición exitosa de los niños de preescolar a la escuela primaria presupone que el riesgo principal y los factores protectivos se encuentran fundamentalmente en el niño, en términos de preparación emocional y cognitiva al entrar al jardín infantil.[1] Según este supuesto, la mayoría de los esfuerzos de intervención involucra intentos centralizados para mejorar las habilidades cognitivas y auto regulatorias. Las investigaciones sobre los contextos sociales y las relaciones que afectan la transición de los niños a la escuela han comenzado a emerger recientemente. Llama la atención que, pese al reconocimiento general de que las relaciones padres-hijos constituyen contextos fundamentales para el desarrollo de los niños,[2] se ha prestado poca atención al papel que juegan los padres en la transición de los niños a la escuela básica, y casi ninguno a planificar o evaluar intervenciones orientadas a los padres de los preescolares. En este estudio se ha intentado superar estos vacíos.

Materia

En la mayoría de los estudios sobre el desarrollo de los niños, el término "*padres*" significa "*madre*", y se estudia la paternidad en forma aislada de otros contextos familiares y sociales en los que se desarrolla la relación padres-hijos. Aquí se presenta un modelo multi-dominio de desarrollo infantil que ubica las relaciones madre-hijo y padre-hijo al interior de un sistema de relaciones dentro y fuera de la familia, poniendo especial atención a la calidad de la relación *entre* los padres. Luego se describen los resultados de intervenciones preventivas, basadas en nuestro modelo conceptual en la forma de grupos de parejas que son guiados por profesionales de salud mental capacitados.

Problemas

Se han respaldado apropiadamente los cambios que ocurren en el preescolar en relación al ingreso al jardín infantil.[3,4,5] Lo que hace a esta etapa un período de transición del desarrollo especialmente importante es la evidencia sólida para una “hipótesis de trayectoria”, tanto en las muestras con niños de familias de bajos ingresos como de clase media: cómo los niños se relacionan académica y socialmente en los primeros años de la escuela primaria es un predictor sólido de sus resultados académicos, sociales y de salud mental en la enseñanza secundaria[6,7,8] Estos hallazgos implican que las intervenciones para mejorar el nivel académico relativo del niño al ingresar a la escuela podría tener retribuciones/beneficios a largo plazo

Contexto y Vacíos de la Investigación

Las investigaciones que afirman demostrar la importancia de las relaciones entre padres e hijos en la adaptación de los niños en la escuela tienen un sinnúmero de vacíos importantes. Se carece de estudios longitudinales que examinen las trayectorias familiares hasta la transición a la escuela. La información sobre el papel potencial del padre en la transición de sus hijos es extremadamente escasa. Sólo un pequeño número de estudios analizan otras dimensiones del contexto del sistema familiar (por ejemplo, la relación de pareja) que puede afectar el rendimiento de los niños. Finalmente, a excepción de las intervenciones centralizadas que se centran en la preparación de los niños, no hay suficiente evidencia respecto de a las intervenciones centradas en las familias durante el período preescolar que pudieran ayudar a que los niños superen los nuevos desafíos del inicio exitoso de la escuela.

Preguntas Clave de Investigación

¿Qué se sabe de las investigaciones actuales sobre el papel de los padres en determinar la transición de sus hijos a la escuela? ¿Qué se ha descubierto sobre las intervenciones que pudieran proporcionar “ventajas” a los niños cuando hacen la transición a la escuela primaria?

Resultados de investigaciones recientes

Correlaciones simultáneas. En incontables estudios ha sido adecuadamente establecido que los padres afectuosos, receptivos a las preguntas y emociones de sus hijos, que proporcionan estructura, ponen límites y exigen competencia (padres autoritarios, en términos de Baumrind) tienen hijos más propensos a tener éxito en los primeros años de escuela y a llevarse bien con sus pares.[9,10,11] El problema con estos estudios es que no establecen las conexiones entre los antecedentes y consecuencias.

Estudios longitudinales. Sólo reducidos estudios, incluyendo dos de nuestra autoría, evalúan a familias durante el período preescolar y nuevamente después que el niño ha entrado a la escuela básica.[8,12,13] El principal descubrimiento es que son considerablemente estables durante la transición en términos de los rasgos de los niños, los padres y las madres; tanto el estilo autoritario de la madre como del padre durante el período preescolar explica las significativas variaciones en los logros académicos de los niños y las conductas de internalización o externalización con sus pares dos o tres años después.

El contexto parental multi-dominio. Los hallazgos de este estudio respaldan los modelos de riesgo de sistemas familiares[14] que explican el desarrollo emocional, social y cognitivo utilizando información sobre cinco tipos de familias vulnerables o de factores protectivos: (1) El nivel de adaptación de cada uno de sus miembros, las autopercepciones, la salud mental y la angustia psicológica; (2) La calidad de las relaciones tanto madre-hijo como padre hijo; (3) La calidad de la relación entre los padres, incluyendo estilos de comunicación, resolución de conflictos, estilos de solución de problemas y regulación emocional; (4) Patrones de las relaciones de pareja y de padres e hijos transmitidas a través de las distintas generaciones; y (5) El equilibrio entre los factores de estrés de vida y apoyos sociales fuera del núcleo familiar. La mayoría de los estudios de desarrollo de los niños se basa en uno o a lo sumo dos de los cinco factores protectivos y de riesgo familiar. Se ha mostrado que cada uno de esos aspectos, especialmente el de la calidad de la relación de pareja, contribuye únicamente a la predicción de la competencia social y académica, y a la internalización o externalización de las conductas problemáticas en los primeros años de la escuela básica.[15] De acuerdo con la ciencia de la prevención, entonces, se ha identificado un conjunto de factores que pueden ser previstos en intervenciones para bajar la probabilidad de futuras dificultades del niño, y aumentar las posibilidades que ellos presenten mayor competencia intelectual y social en los primeros años de la escuela básica.

Intervenciones parentales centradas en la familia. En los últimos 35 años hemos realizado dos ensayos clínicos aleatorios en los se seleccionó parejas al azar para participar en grupos conducidos por profesionales de la salud capacitados, y otros que no tenían ese tipo de orientación. Las mujeres y hombres líderes se reunieron con las parejas semanalmente durante a lo menos cuatro meses.

En el Proyecto Convirtiéndose en una Familia (*Becoming a Family Project*),[12] se realizó un seguimiento a 96 parejas en base a entrevistas, cuestionarios y observaciones por un período de cinco años desde la mitad del embarazo hasta el egreso de jardín infantil de su primer hijo. A

algunos de los futuros padres, elegidos aleatoriamente, se les ofreció participar en grupos de parejas que se reunieron con sus líderes durante 24 semanas durante seis meses. Cada sesión grupal incluyó una sección para discutir los acontecimientos y preocupaciones personales en sus vidas *y* un tema que orientara uno de los aspectos de la vida familiar de nuestro modelo conceptual. Se encontró que, mientras se presentó una disminución en la satisfacción como pareja en los nuevos padres que no tuvieron la intervención, las nuevas parejas de padres que estaban participando en los grupos de parejas mantuvieron su nivel de satisfacción durante los siguientes cinco años hasta que sus niños finalizaron el jardín infantil. Cinco años después del término de los grupos de pareja, tanto la calidad de la relación de pareja como la de padres e hijos, medida cuando el niño tenía tres años y medio de edad, fue significativamente correlativa con la adaptación de los niños al jardín infantil (auto informes del niño, registros de los educadores y logros probados).

Un segundo estudio de intervención, el Proyecto Escuela – Familia (*Schoolchildren and their Families Project*)[16] realizó el seguimiento de otras 100 parejas desde un año antes que su primer hijo entrara al jardín infantil hasta que los niños estaban en su 11º año (tercer año de enseñanza media). Se presentaron tres condiciones asignadas en forma aleatoria – una oportunidad para utilizar nuestro personal como consultores una vez al año (el grupo control), un grupo de parejas que se centró en las relaciones padres – hijos durante la última sección abierta de las tardes (el enfoque más tradicional), o grupos de parejas que se enfocaron más en la relación entre los padres durante las secciones abiertas finales. Al evaluar a las familias durante el jardín infantil y el 1º año de primaria, los padres que habían participado en un grupo que se centró en las relaciones entre padres e hijos habían mejorado en los aspectos de paternidad que se observaron en nuestra sala de juegos del proyecto, en tanto que los participantes control no mostraron mejoras. Por el contrario, los padres que habían participado en un grupo en el cual los líderes se centraron más en los temas de pareja mostraron menos conflictos como parejas en la observación, *y su paternidad se volvió más efectiva*.

Ambas variaciones de la intervención produjeron efectos en los niños. Aquéllos cuyos padres habían participado en los grupos que se centraron en la paternidad mejoraron positivamente la imagen de sí mismo y fueron menos proclives a mostrar tristeza, enojo o conductas depresivas en la escuela. Los que tenían sus padres en los grupos que se centraron en la pareja tuvieron ventajas en términos de mayores puntajes en las pruebas de logros administrados individualmente, y menores niveles de conductas agresivas en la escuela. Las intervenciones continuaron teniendo impactos significativos en las familias durante los siguientes 10 años, tanto

en términos de la observación como de los informes de ellos mismos. El impacto de los grupos centrados en la pareja siempre fue igual o mayor al de los que se centraron en la paternidad. [17]

Conclusiones

En síntesis, se ha demostrado a través de estudios correlativos que la calidad de las relaciones padres-hijos y las de pareja se relacionan con la adaptación temprana de los niños a la escuela. A través de los estudios de intervención, se observa que el cambio de estilo en las relaciones de parejas y de las de padres –hijos tiene un efecto causal a largo plazo en la adaptación de los niños a la escuela

Implicaciones

Nuestro énfasis en las relaciones de pareja como contextos importantes para las capacidades de los niños para satisfacer las demandas de la escuela primaria presenta un claro desafío para los encargados de las políticas educativas y el personal de educación. Sugerimos comenzar a trabajar con los padres antes que los niños entren a la escuela y señalar el beneficio que los niños podrían obtener gracias a una mejor relación de sus padres. Nuestra experiencia durante años como asesores de personal preescolar y de la escuela básica es que un número muy reducido de ellos han recibido capacitación en la comunicación con los padres, y ninguno ha sido entrenado para proporcionar intervenciones que pudieran fortalecer la parentalidad o las relaciones de pareja. Una alternativa obvia sería contratar a educadores familiares, trabajadores sociales, enfermeras o psicólogos clínicos que hagan el alcance y orienten a parejas para el trabajo de grupos. Por supuesto, esta medida implicaría un gasto significativo. Lo que aún no se sabe es el balance entre beneficios y costos. Si el costo de trabajar con problemas conductuales de los niños en la escuela y la sociedad es mayor que el de las intervenciones basadas en las familias, tal vez es tiempo de considerar esta posibilidad.

Referencias

1. Rimm-Kaufman S., School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RdeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-7. Disponible en: http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf. Visitado el 4 de marzo de 2009.
2. Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting.* 2nd ed. Mahwah, N.J.: Erlbaum; 2002.
3. Pianta RC, Cox MJ, National Center for Early Development & Learning (U.S.), eds. *The transition to Kindergarten.* Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub;1999.

4. Cowan PA, Heming G. How children and parents fare during the transition to school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

5. Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility.* Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development.

6. Entwisle DR, Alexander KL. Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal* 1998;98(4):351-364.

7. Kellam SG, Simon MB, Ensminger ME. Antecedents in first grade of teenage drug use and psychological well-being: A ten-year community-wide prospective study. In: Ricks DF, Dohrenwend BS, eds. *Origins of psychopathology: Research and public policy.* Cambridge, NY: Cambridge University Press; 1983.

8. Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

9. Baumrind D. New directions in socialization research. *American Psychologist* 1980;35(7):639-652.

10. Steinberg L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* 2001;11(1):1-19.

11. Parke RD, Buriel R. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Damon W, ed. Handbook of Child Psychology. 5th ed. New York : J. Wiley; 1998: 463-552. Eisenberg N, ed. Social, *Emotional, and Personality Development*; vol 3.

12. Cowan CP, Cowan PA. *When Partners Become Parents : the Big Life Change for Couples.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.

13. Barth JM, Parke RD. The impact of the family on children's early school social adjustment. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. T*he Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility.* Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996: 329-361 The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development.

14. Cowan PA, Cowan CP. Interventions as tests of family systems theories: Marital and family relationships in children's development, and psychopathology. *Development and Psychopatholology* 2002;14:731-760.

15. Cowan PA, Cowan CP. Five-domain models: Putting it all together. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

16. Cowan CP, Cowan PA, Heming G. Two variations of a preventive intervention for couples: effects on parents and children during the transition to elementary school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

17. Cowan PA, Cowan CP. Group Interventions for parents of preschoolers: 10-year impact on family functioning and teen’s adaptation. Paper presented at: SRA Biennal Meeting; March 23-26, 2006; San Francisco, California.