

ÉXITO ESCOLAR

Finalización de la escuela/logro académico- resultados de la educación de la primera infancia

Anne B. Smith, PhD

Children's Issues Centre, Nueva Zelanda

Mayo 2014, Éd. rév.

Introducción

¿Cómo influencia la educación infantil el éxito escolar? La educación de la primera infancia (EPI) *consiste en programas organizados supervisados con objetivos sociales y educativos para los niños y niñas (hasta la edad de entrada en la escuela) en ausencia temporal de sus padres, e incluye una diversidad de programas, variando en horas de operación, edades de niños y situación socioeconómica de las familias. Algunos ejemplos son los Jardines Infantiles de medio día, los centros de cuidado de niños, modalidades de intervención temprana y los programas de cuidado diurno familiar.*

Materia

Si la EPI contribuye al logro del potencial educativo de los niños, todos los niños deberían tener la oportunidad de participar, los padres deben tener acceso a los programas de la EPI para sus hijos

y los gobiernos deben invertir en programas de EPI de alta calidad.

Problemas

Las familias y las escuelas varían mucho en el tipo de experiencias que proporcionan a los niños, y también lo hacen los servicios de la EPI. La cuestión más sencilla de si la EPI influye en el desarrollo lleva a la cuestión más compleja de las cualidades óptimas de la EPI para el desarrollo. *Evaluar y definir la calidad de la EPI* es un tema tan importante como la determinación de sus efectos.

Contexto de la investigación

La "Guerra contra la Pobreza" en los años 60 en los Estados Unidos, utilizando programas de la EPI diseñados para romper el ciclo de desventajas para los niños que crecen en la pobreza, fue acompañada por la investigación. Estos programas de intervención temprana generalmente implicaban la asignación aleatoria de niños pobres a grupos control y experimentales, y la medición periódica del CI, y el logro y los resultados sociales. Algunos estudios siguieron a los niños hasta la edad adulta, permitiendo la evaluación de los efectos a largo plazo. También se han investigado los efectos de la variación de la experiencia de la EPI en los resultados para el común de los niños. Tales estudios son generalmente cuasi-experimentales o correlacionales, e implican la relación de las variaciones de la calidad con los resultados para los niños.

Preguntas clave para la investigación

1. ¿Cuáles son los resultados de la participación en la EPI para el desempeño y finalización escolar de los niños?
2. ¿Qué cualidades de los programas de la EPI se asocian con resultados educativos favorables?

Resultados recientes de la investigación

Resultados a largo plazo de educación: La evidencia de los resultados a largo plazo de la participación en la EPI ha sido examinada en estudios de revisión recientes.¹⁻⁴ Barnett revisó 38 estudios de Estados Unidos centrados en los resultados de la EPI para niños en pobreza, mientras que Gorey³ integró resultados en 35 experimentos preescolares y cuasi-experimentos. Las medidas de resultado de tales estudios incluyen puntajes de CI, pruebas estandarizadas de logro,

retención de grado, colocación de educación especial y graduación de secundaria. Los programas modelo de la EPI variaron en cantidad, intensidad y duración, pero normalmente involucraron la participación durante uno o más años entre las edades de nacimiento y cinco años en programas de alta calidad. El proyecto Abecedarian es un ejemplo de un programa intensivo y a largo plazo de intervención (cinco años).^{5,6}

Las revisiones de Barnett mostraron efectos estadísticamente significativos del programa en el logro, más allá del Grado Tres en cinco de los 11 programas modelo.¹ Los proyectos Abecedarian y Perry Pre school tuvieron efectos en el logro que persiste hasta la edad adulta. Los programas más exitosos fueron los que comenzaron antes y proporcionaron programas más largos y más intensos.^{3,7} El proyecto Abecedarian mostró resultados más altos en los test cognitivos en la edad adulta en los participantes de la EPI, quienes obtuvieron puntuaciones más altas en las pruebas de lectura y matemáticas, tenían más años de educación y eran más propensos a asistir a la universidad que el grupo de control.

La mayoría de los programas revisados por Barnett informaron que las tasas de retención y educación especial eran menores para los grupos de intervención de la EPI. Sin embargo solamente nueve de veinticuatro estudios de seguimiento cuasi-experimentales reportaron efectos a largo plazo en el seguimiento. Los datos sobre la graduación escolar se recogieron en cinco estudios, mostrando que los niños que participaron en estos programas EPI tenían más probabilidades de graduarse de la escuela secundaria.

Gorey encontró grandes promedios de los efectos de la intervención de las mediciones estandarizadas de la inteligencia y el rendimiento académico.³ En el seguimiento, tres cuartas partes de los niños que participaron en los programas de EPI obtuvieron puntuaciones más altas en CI y las pruebas de logro que los niños con que fueron comparados. Incluso cinco años después de que los programas habían terminado, la mayoría de los participantes (74%) estaban logrando un promedio mejor en la escuela que los no participantes. Menos de un cuarto (22%) de los participantes de la EPI se retuvieron un grado comparado con casi la mitad (43%) del grupo control. La mayoría de los participantes de la EPI (74%) se graduaron de la escuela secundaria, mientras que sólo el 57% del grupo control lo hizo.

Existen pocos estudios que sigan a los efectos de la intervención hasta la edad adulta, pero muchos estudios de seguimiento en diferentes países apoyan el impacto positivo de la participación de la EPI en el rendimiento escolar.⁸ Estos estudios se han llevado a cabo en Irlanda,⁹

Nueva Zelanda,¹⁰ El Reino Unido,¹² Corea del Sur¹³ y Suecia.^{14,15}

La naturaleza de la calidad: La participación en cualquier entorno de primera infancia no es suficiente para lograr buenos resultados escolares. La investigación ha demostrado que la calidad hace una diferencia en el desarrollo cognitivo.^{10,16-22} Hay dos dimensiones principales de la calidad. La calidad estructural es la característica organizativa observable de la calidad (reflejada a menudo en las regulaciones). Esta es una condición necesaria pero no suficiente para la calidad.¹⁷ Hay tres aspectos clave de la calidad estructural, descritos como "el triángulo de hierro" (para describir su importancia e interrelación).²³ El triángulo de hierro incluye el tamaño del grupo, coeficiente niño/adulto y capacidades de los maestros y capacidades de los maestros. Otros factores estructurales son los salarios del personal y la baja rotación de maestros.^{8,22,24,25}

La calidad de los procesos involucra las relaciones sociales y las interacciones dentro de los ambientes en la primera infancia.²⁰ Los maestros sensibles, que son rápidos para contener a los niños, responden a sus iniciativas, los conocen lo suficiente bien como para interpretar sus acciones, y a desafiarlos y mediar en las relaciones con sus compañeros, y alientan sus aprendizajes. No emplean métodos punitivos o de control ni permanecen separados de los niños.^{26,27} Los modelos curriculares estructurados y dirigidos por el maestro se han asociado con resultados más pobres a largo plazo en comparación con enfoques más centrados en el niño.^{28,29}

Conclusiones

Los programas intensivos de la EPI de alta calidad tienen efectos positivos en el desarrollo cognitivo, el logro escolar y la terminación, especialmente para los niños de bajos ingresos en programas modelos diseñados para aminorar la pobreza. Otra evidencia proviene de un grupo más amplio de niños que participan en programas financiados con fondos públicos. Los niños pequeños aprenden mejor participando en interacciones espontáneas y recíprocas, actividades significativas y relaciones de cuidado respetuoso. La EPI debe planificarse cuidadosamente, dotada de personal calificado y capacitado, e involucrar a grupos pequeños con proporciones personal-niño favorables para que tenga efectos positivos. La intensidad del programa está relacionada con la cantidad y calidad de la interacción del maestro y el tamaño de la clase. Participar en programas de EPI estimulantes y cálidos ayuda en la emocionalidad de los niños y fomenta el placer y la participación continua en las actividades de aprendizaje.

Se deberían invertir más recursos en los centros de la EPI ya que no suele ser obligatoria y recibe menos fondos gubernamentales que la educación para los niños mayores. Deberían elaborarse políticas para fomentar la participación generalizada en la educación de la primera infancia por parte de niños de diversas procedencias, para garantizar la accesibilidad y la asequibilidad. Debe darse alta prioridad a la mejora de la calidad de la EPI, por ejemplo mediante la provisión de maestros calificados y una buena remuneración para retenerlos. Los padres deben recibir orientación para que reconozcan y escojan buenos centros de EPI para sus hijos. Si no se dispone de una atención de alta calidad, los padres no pueden elegirla, por lo que es esencial planificar la prestación de servicios de educación de acuerdo con las necesidades de las comunidades locales y los altos estándares de calidad.

Referencias

1. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS. *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.
2. Barnett WS. Long-term cognitive and academic effects of early childhood education of children in poverty. *Preventive Medicine* 1998;27(2);204-207.
3. Gorey KM. Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly* 2001;16(1);9-30.
4. Smith AB, Grima G, Gaffney M, Powell K, Masse L, Barnett S. *Early childhood education: Strategic research initiative literature review. Report to Ministry of Education*. Dunedin, New Zealand: Children's Issues Centre; 2000.
5. 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: Cambridge University Press; 1994:190-221.
6. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1);42-57.
7. Frede EC. Preschool program quality in programs for children in poverty. 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; 1998:77-98.
8. Boocock SS, Larner MB. Long-term outcomes in other nations. In: Barnett SW, 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; 1998:45-76.
9. Hayes N. Early childhood education and cognitive development at age 7 years. *Irish Journal of Psychology* 2002;21(3-4);181-193.
10. Wylie C, Thompson J, Lythe C. *Competent children at 10: Families, early education and schools*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research; 2001.
11. Goelman H, Pence A. Effects of child care, family and individual characteristics on children's language development. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:89-104.

12. Sylva K, Wiltshire J. The impact of early learning on children's later development: A review prepared for the RSA Inquiry "Start Right". *European Early Childhood Education Research Journal* 1993;1(1);17-40.
13. Rhee U, Lee K. The effectiveness of four early-childhood program models: Follow-up at middle school. *Journal of Educational Research* 1990;28(3);147-162.
14. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1);20-36.
15. Lamb ME, Hwang CP, Broberg A. Swedish child-care research. In: Melhuish EC, Moss P, eds. *Day care for young children: International perspectives*. London: Routledge; 1991:102-120.
16. 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.
17. Cryer D. Defining and assessing early childhood program quality. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999;563;39-55.
18. Helburn SW, Culkin ML, Morris JM, Clifford RM. The cost, quality, and outcomes study theoretical structure. In: Helburn SW, ed. *Cost, quality and child outcomes in child care centers. Technical Report*. Denver, Col.: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado at Denver; 1995:5-10.
19. Howes C, Phillips DA, Whitebrook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*. 1993;563-580.
20. Lamb ME. Nonparental child care: Contexts, quality, correlates, and consequences. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons; 1998:73-144. Damon W, Ed.-in-chief. *Handbook of child psychology*; vol. 4, 5th ed.
21. Howes C, Smith EW, Galinsky E. *The Florida Child Care Quality Improvement Study: Interim report*. New York, NY: Families and Work Institute; 1995.
22. Whitebook M, Howes C, Phillips DA. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final report, National Child Care Staffing Study*. Berkeley, CA: Child Care Employee Project; 1989.
23. Ochiltree G. *Effects of Child care on young children: Forty years of research* Melbourne: Australian Institute of Family Studies; 1994.
24. Kagan SL, Neuman MJ. The relationship between staff education and training and quality in child care programs. *Child Care Information Exchange* 1996;107;65-70.
25. Smith AB. *The quality of childcare centres for infants in New Zealand. State-of-the-Art. Monograph No 4*. Wellington, New Zealand: New Zealand Association for Educational Research; 1996.
26. Kontos S, Wilcox-Herzog A. Teachers' interactions with children: Why are they so important? Research in review. *Young Children* 1997;52(2);4-12.
27. Howes C, Galinsky E, Kontos S. Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development* 1998;7(1);25-36.
28. Schweinhart LJ, Weikart DP. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(2);117-143.
29. Sylva, K. The quest for quality in curriculum. In: Schweinhart LJ & Weikart DP, eds. *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number 12. Ypsilanti, Mich: High/Scope Educational Research Foundation; 1997:89-94.