ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

Kindergarten para niños de cuatro años: una medida para promover el éxito escolar y social en niños de contextos desfavorecidos

France Capuano, PhD, Marc Bigras, PhD, Christa Japel, PhD

Université du Québec à Montréal, Canadá

Mayo 2014

Introducción

Hay evidencia convergente de la investigación que los niños de edad preescolar necesitan desarrollar su capacidad de regular sus emociones y comportamientos para tener éxito en escuela. También deben desarrollar otras habilidades que contribuyan al aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.[1,2,3,4] Desde el inicio de la escuela, se pueden ver grandes diferencias entre los niños con respecto a estas habilidades. En Quebec, una provincia canadiense de habla francesa, el 26% de los niños acude a la escuela con significativos retrasos cognitivos o socioemocionales.[5] Aunque estos niños vienen de diversos orígenes, su número aumenta según su nivel de pobreza material y social.[5] Se reconoce generalmente que estos retrasos obstaculizan la capacidad de los niños para tener éxito en la escuela,[6] y que estos niños

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

están en mayor riesgo de experimentar relaciones conflictivas, lo que también puede comprometer su éxito escolar.[7]

Materia

Que los niños de 4 años participan en un programa de kindergarten es una de las estrategias educativas utilizadas para promover la preparación para la escuela. En Canadá, estos programas se crearon por primera vez en los años setenta; ofreciendo medio tiempo en las escuelas públicas a los niños de cuatro años en las zonas desfavorecidas.[8] En 2013, Quebec introdujo un programa de jardín infantil de jornada completa para niños de contextos desfavorecidos.[9] La justificación de tal medida se basa en la conclusión de que las familias de las zonas desfavorecidas son menos propensas a utilizar los jardines infantiles regulados por el gobierno y que sus hijos están siendo atendidos en servicios de cuidado de niños de mala calidad.[10,11] Sin embargo, los servicios preescolares de calidad son necesarios para fomentar la preparación escolar. La calidad se define por las características estructurales del servicio (ratios adulto-niño, formación y remuneración del personal) y por la calidad de sus procesos (interacciones entre adultos e hijos, interacciones niño-niño y actividades educativas).[12] Los estudios describen ampliamente las características de los programas efectivos, pero la calidad de los servicios preescolares sigue variando ampliamente en toda América del Norte.[13] Los niños de todos los niveles suelen beneficiarse de un entorno preescolar de alta calidad, pero los niños de escasos recursos se benefician aún más; de ahí la iniciativa de ofrecer un programa de jornada completa.[14,15]

Resultados de la investigación

Los resultados de la investigación son claros, pero falta consenso sobre las estrategias educativas

El tipo y el número de actividades de estimulación que se ofrecen en los programas preescolares son objeto de un intenso debate entre investigadores, profesionales y las personas que toman decisiones. Mientras que algunos abogan por el desarrollo global del niño, otros prefieren la enseñanza de habilidades específicas. En los Estados Unidos, por ejemplo, ha habido una fuerte presión política para que los servicios preescolares se centren en el desarrollo de habilidades cognitivas en situaciones de aprendizaje estructurado, como se hace a menudo en la escuela.[16] Esta posición está probablemente influenciada por una serie de estudios que muestran que las habilidades preescolares en matemáticas y lectoescritura, junto con la capacidad de atención de

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

los niños, son los mejores indicadores del éxito escolar posterior.[17] Sin embargo, muchos investigadores estadounidenses se oponen a esta orientación, argumentando que en el desarrollo infantil se necesita de todas las otras áreas ya que están vinculados a su capacidad de aprender. [16] En la actualidad, parece haber un creciente consenso de que las actividades de estimulación preescolar deberían dirigirse al desarrollo general del niño.[18]

Además, hay un debate entero en torno a los mejores enfoques educativos para lograr que los niños desarrollen estas habilidades. Este debate gira en torno a los roles del adulto y del niño en el proceso educativo. El enfoque centrado en el juego da preferencia a la iniciativa del niño y la niña en su aprendizaje y se opone a menudo a un llamado enfoque dirigido por el maestro, en el que el profesor asigna actividades para que los niños hagan. Un metanálisis reciente,[19] así como el programa Chicago Child-Parent Centers,[20] muestran que los enfoques de enseñanza directa están asociados con un mayor rendimiento en términos de habilidades cognitivas de los niños. Por otro lado, cuando se trata de la auto-regulación y las habilidades socio-emocionales, los enfoques que combinan el juego iniciado por los niños y la enseñanza estructurada iniciada por adultos parecen ser más eficaces.[14] Sin embargo, los estudios incluidos en el metanálisis son de varios años y son a menudo imprecisos en cuanto a la naturaleza específica de los enfoques utilizados, pueden no tener en cuenta prácticas recientemente reconocidas para promover el desarrollo de ciertas habilidades en niños. Estas prácticas recientes, que podrían calificarse como instrucción directa, se llevan a cabo en un contexto ameno e interactivo. Por lo tanto, son diferentes de los métodos más tradicionales, que en su mayor parte consistía en hacer que los niños aprendieran a través de la repetición en grupo.

Con el fin de arrojar alguna luz sobre la gama de enfoques educativos, la Tabla 1 presenta un continuo de los enfoques compilados, con el juego libre y la instrucción directa en dos polos opuestos. Para cada enfoque, se presentan los roles respectivos del niño y del adulto, la calidad de las interacciones entre ellos y los objetivos perseguidos. Para varios autores, el juego iniciado por los niños es fundamental para la adquisición de las habilidades necesarias para adaptarse a la escuela.[2,21,22] ¿Pero este enfoque único es suficiente para los niños que tienen necesidades especiales o cuya calidad del juego es pobre, como suele ser el caso de los niños de origen desfavorecido?[21] En el juego guiado, el adulto interviene para crear una situación de juego más complejo (es decir, simbólico) ya que este tipo de juego está asociado con el desarrollo de competencias como la autorregulación de emociones y comportamientos.[23] En la Tabla 1 también se presenta la categoría de juego dirigido, en la que los objetivos de aprendizaje se centran en

los requisitos previos de la escuela, como las nociones relacionadas con el lenguaje. Partiendo de los intereses de los niños, la maestra utiliza el juego dirigido que apunta a la adquisición de habilidades específicas. La categoría de aprendizaje lúdico incluye actividades iniciadas y preparadas por el adulto para enseñar explícitamente habilidades específicas. Esta enseñanza se hace generalmente en grupos pequeños, de una manera que alienta interacciones frecuentes y amorosas entre el profesor y el niño y entre pares. Estas interacciones son apoyadas por estrategias tales como discusiones, modelado de comportamiento, juegos de rol, resolución de problemas, lectura interactiva y juegos con pares. Por último, la categoría de "ejercicios y prácticas" de los enfoques educativos describe situaciones de enseñanza estructurada donde el profesor organiza y controla las actividades. Aquí, los maestros usan repetición, memorización y hojas de trabajo; ejemplo: muestran a los niños letras, números y vocabulario y les piden que los identifiquen y los repitan.

De acuerdo con la investigación, estos enfoques están asociados, en diferentes grados y dependiendo de los contextos de aplicación, con que el niño este mejor preparado para la escuela. En este sentido, el enfoque más equilibrado que incluye las actividades iniciadas por el niño (juego libre, juego guiado y juego dirigido) y por el adulto (aprendizaje lúdico y ejercicios prácticos) es probablemente la vía más rentable.[14] pero hay pocos datos disponibles para respaldar esta vista. Sin embargo, dado los hallazgos de la investigación sobre el valor de todos los enfoques compilados aquí, imponer un enfoque único podría privar a los niños de otras experiencias que podrían contribuir a su desarrollo.

Conclusión

El éxito de los enfoques educativos está fuertemente asociado con la calidad de las interacciones entre los maestros y los niños.[24] Para asegurar esta calidad, la enseñanza eficaz debe hacer uso de una variedad de enfoques, incluyendo instrucción explícita, involucrarse en interacciones cálidas que son sensibles a las necesidades de los niños, proporcionando retroalimentación, interacciones verbales y asegurándose de que la estimulación ofrecida esté dirigida con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, esta enseñanza debe realizarse en un ambiente que no esté demasiado estructurado.[25] De hecho, este entorno debe ofrecer un equilibrio entre las actividades iniciadas por los adultos y las iniciadas por los niños. Estos son altos requisitos para una enseñanza de calidad. En consecuencia, es esencial que se apoye a los docentes en el uso de una variedad de enfoques para promover el desarrollo general de los niños. Este apoyo debe basarse en las mejores prácticas docentes y proveerse a través de

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

un programa de desarrollo profesional específico para la educación preescolar.[26]

Tabla 1. Enfoques educativos preescolares situados a lo largo del continuum de juego infantil (N) / adulto-estructurado (A)

Juego				Instrucciones Directas
		Equilibrios		
Juego Libre	Juego Acompañado	Juego Orientado	Aprendizaje Lúdico	Ejercicios y prácticas

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

N inicia el juego A proporciona un entorno rico en oportunidades de juego Los intercambios con A no son necesarios a menos que N decida otra cosa Objetivo pedagógico: desarrollo de juegos complejos (simbólicos)	N inicia el juego A apoya al niño a través del modelado o de la incitación Los intercambios con A son necesarios, pero se adaptan de acuerdo a las propuestas de N y sus habilidades de juego Objetivo pedagógico: desarrollo del juego complejo (simbólico)	N inicia el juego A apoya al niño a través del modelado o de la incitación Los intercambios A-N son necesarios, frecuentes, cálidos y centrados alrededor de las necesidades de N Objetivo pedagógico: el aprendizaje de habilidades específicas.	N inicia el juego A apoya al niño a través del modelado o de la incitación Los intercambios A-N son necesarios, frecuentes, cálidos y centrados alrededor de las necesidades de N Objetivo pedagógico: el aprendizaje de habilidades específicas.A determina las situaciones de aprendizaje: quién hace qué con quién, cuándo y cómo	Los intercambios con N no son necesarios a menos que A decida otra cosa. A tiene los mismos objetivos para todos. Objetivo pedagógico: el aprendizaje de habilidades específicas

Juego simbólico: actividad libremente escogida por el niño en el que el niño se involucra emocional e intelectualmente sin preocuparse por las exigencias cotidianas.

Enfoque equilibrado: las oportunidades de aprendizaje son iniciadas por N o por A, y A garantiza que haya un equilibrio entre los diversos enfoques educativos para fomentar el desarrollo del

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

niño.

Referencias

1. Boivin M, Bierman KL. School readiness : Introduction to a multifaceted and developmental construct. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:3-14.
2. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:110-116.
3. Wasik BA, Hindman A. The role of language and literacy interventions in school readiness. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:165-186.
4. Starkey P, Klein A, DeFlorio L. (2014). Promoting math readiness through a sustainable prekindergarten mathematics intervention. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice.* New York, NY: The Guilford Press; 2014:187-210.
5. Simard M, Tremblay M-E, Lavoie A, Audet N. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec. Institut de la statistique du Québec, 2013.
6. 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.
7. Ryan RM, Fauth RC, Brooks-Gunn J. Childhood poverty :Implications for school readiness and early childhood éducation. In: Spodek B, Saracho ON, eds. *Handbook of research on the éducation of children. 2nd ed*. Mahwah, NJ : Earlbaum; 2006:323-346.
8. Doherty G. Ensuring the best start in life : Targeting versus universality in early childhood development. IRPP Choices 2007;13(8).
9. Projet de loi n°23 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieu défavorisé et âgés de quatre ans, adopté et sanctionné le 14 juin 2013. Assemblée nationale du Québec.
10. Japel C, Tremblay RE, Côté S. *La qualité, ça compte! La qualité des services de garde au Québec : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ).* Choix, Vol. 11, no. 4. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques, 2005.
11. Japel C. Factors of risk, vulnerability and school readiness among preschoolers: Evidence from Quebec. *IRPP Choices* 2008;14(16).
12. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2000.
13. Japel C, Dihman P. Les services à la petite enfance : la qualité et son impact sur le développement des enfants. In: Tarabulsy G, Provost M, eds. Développement social et émotionnel des enfants et adolescents, Tome 2. Presses de l'Université du Québec ; 2012:155-192.
14. Barnett WS. Effectiveness of early educational intervention. *Science* 2011;333:975
15. Pianta RC, Barnett WS, Burchinal M, Thornburg KR. The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest ID* 2009;(2):49-88.
16. Bishop-Josepf SJ, Zigler E. (2011). The cognitive/academic emphasis versus whole child approach : The 50-year Debate. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

Brookes Publishing Co; 2011:83-88.

17. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brooks-Gunn J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental psychology* 2007;43:1428-1446.

18. Zigler E. A model preschool program. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:136-140.

19. Camilli G, Vargas S, Ryan S, Barnett WS. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record* 2010;112(3):579-620.

20. Reynolds AJ, Temple JA, White BA, Ou S, Robertson DL. Age 26 cost-benefit analysis of the Child-Parent Center early education program. *Child Development* 2011;82:379-404.

21. Trawick-Smith J. Teacher-child play interactions to achieve Learning outcomes: Risks and opportunities. In: Pianta RC, Barnett WS, Sheridan LM, Sheridan SM, eds. *Handbook of early childhood education.* New York, NY: The Guilford Press; 2012:259-277.

22. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:110-116.

23. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2007;318:1387-1388.

24. Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, Burchinal M, Early DM, Howes C. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 2008;79:732-749.

25. Burchinal M, Howes C, Pianta R, Bryant D, Early D, Clifford R, Barbarin O. Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science* 2008;12:140-153.

26. Pianta RC. A degree is not enough: Teachers need stronger and more individualized professional development supports to be effective in the classroom. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. The Pre-K debates. *Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 2011:64-68.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR