

ÉXITO ESCOLAR

Los vínculos entre los programas preescolares y la finalización escolar. Comentarios de Hauser-Cram, McDonald Connor & Morrison, y Ou & Reynolds

Kathryn R. Wentzel, PhD

University of Maryland, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd.

Comentarios sobre:

1. Servicios o programas que influyen en el éxito académico de los niños pequeños y la finalización escolar, Carol McDonald Connor y Frederick J. Morrison
2. Servicios o programas que influyen en los niños pequeños (0-5) y en su rendimiento académico/ finalización escolar, Penny Hauser-Cram
3. Educación Preescolar y Finalización Escolar, Suh-Ruu Ou y Arthur J. Reynolds

Introducción

Los documentos de Connor y Morrison, Hauser-Cram y Ou y Reynolds proporcionan una visión clara y completa de la investigación sobre cuestiones relevantes relacionadas con la educación preescolar y la preparación escolar. Como señalaron estos autores, el tema de la educación de la primera infancia debe ser de gran interés tanto para los educadores como para los responsables de la formulación de políticas. Cada vez más, la evidencia apoya las conclusiones de que algunos programas pueden promover beneficios a corto plazo en una serie de importantes dominios cognitivos y sociales, así como el logro académico y la finalización de la escuela muchos años más tarde. Además, estos programas parecen ser especialmente beneficiosos para los niños en riesgo.

Investigación y conclusiones

En los tres documentos, existe un consenso general sobre lo que se conoce acerca de los programas de cuidado infantil temprano y educación y los desafíos que presentan la implementación y evaluación de estos programas. De hecho, muchos académicos coinciden en que los efectos más pronunciados y consistentes de los programas para la primera infancia están en el lenguaje de los niños y en sus habilidades de alfabetización, y algunas evaluaciones también documentan resultados sociales y afectivos positivos. Otros efectos a largo plazo de algunos programas modelo han incluido mayores tasas de finalización de la escuela.^{1,2,3} También se desprende de la literatura que los efectos positivos a largo plazo para los niños tienden a ser mayores cuando asisten a programas modelo, que comienzan los servicios al nacimiento y se extienden hasta los años de escuela primaria, que integran los esfuerzos para apoyar la crianza positiva con instrucción escolar y que emplean maestros altamente calificados. Connor y Morrison, Hauser-Cram y Ou y Reynolds también parecen estar de acuerdo en que, para avanzar significativamente hacia una mayor comprensión de estos hallazgos, los investigadores deben aumentar los esfuerzos para definir e interpretar lo que se entiende por calidad y éxito a largo plazo, e implementar y evaluar programas modelo a mayor escala y utilizar modelos teóricos para identificar los mecanismos y múltiples factores que pueden explicar por qué ciertos programas parecen tener efectos positivos significativos en la vida de los niños.

Estas interpretaciones de la literatura existente son reflexivas y bien fundamentadas en la literatura. Por lo tanto, en respuesta a estos documentos, quisiera ampliar varios puntos y ofrecer algunas perspectivas adicionales sobre cómo abordar algunos de estos desafíos. Una cuestión central planteada en estos documentos se refiere a las múltiples definiciones de calidad y éxito del programa que aparecen en la literatura. Connor y Morrison sostienen que a menudo faltan

objetivos claramente articulados para los programas de la primera infancia. Ou y Reynolds extienden este argumento sugiriendo que, aunque las ganancias sociales y cognitivas a corto plazo han sido citadas como resultados significativos que están influenciados por programas de calidad, el objetivo último y más importante de los programas para la primera infancia debe ser el logro educativo

Históricamente, el objetivo explícito de los programas educativos formales ha sido desarrollar habilidades intelectuales y académicas que contribuyan a una ciudadanía que funcione bien. Sin embargo, los responsables políticos, así como los padres y los educadores, también han reconocido las importantes contribuciones de la escolarización al desarrollo de las habilidades sociales y autorreguladoras de los niños, incluyendo el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, habilidades sociales y académicas, motivación para lograr valiosos resultados sociales y académicos y aspiraciones educativas positivas.⁴ Esta tradición de promover metas múltiples para los niños de la escuela subraya la noción que ser un estudiante acertado y finalmente un ciudadano competente, requiere el desarrollo de muchas habilidades. Por lo tanto, un enfoque en el logro de objetivos distales como el logro educativo requiere la atención concomitante a objetivos más proximales al desarrollo de la primera infancia, como el funcionamiento social y auto-regulador y el ajuste social a la escuela. A su vez, el logro de estos hitos del desarrollo debe contribuir de manera positiva a logros académicos posteriores. De hecho, muchas investigaciones sobre estudiantes de nivel elemental y secundario documentan correlaciones significativas entre las competencias sociales y los resultados académicos positivos.⁵

En consonancia con esta sugerencia, estoy de acuerdo con el llamado de Ou y Reynolds a un mayor desarrollo y uso de modelos teóricos para guiar el trabajo en esta área. Sin marcos conceptuales para guiar las pruebas de hipótesis sistemáticas, no es posible hacer una identificación clara de los mecanismos causales subyacentes que pueden informar a los profesionales sobre cómo y por qué algunas prácticas específicas funcionan mejor que otras. Con este fin, propongo que los investigadores hagan un mejor uso de lo que sabemos acerca de la paternidad efectiva para identificar los componentes de los programas modelo. Como se señaló en cada artículo, los factores de crianza explican una proporción significativa y útil de la variación del éxito escolar más allá de la explicada por los efectos del programa. A la luz de estos hallazgos, es esencial que los programas brinden servicios a los padres que pueden mejorar las habilidades parentales, las estrategias de comunicación entre padres e hijos y la eficacia de los padres para la crianza de los hijos y para interactuar con las instituciones educativas. Estos y

otros aspectos positivos de la paternidad sólo pueden servir para mejorar los efectos generales en la escuela, de más intervenciones centradas en el niño.

Además, es razonable hacer una pregunta ligeramente diferente: ¿qué sabemos acerca de la paternidad efectiva, que se podría incorporar y así mejorar los programas para la primera infancia? Se reconoce ampliamente que las prácticas parentales específicas son fundamentales para el desarrollo de las competencias infantiles.^{6,7} Los padres que proporcionan a los niños niveles adecuados de control mediante la aplicación sistemática de las normas y estructura a las actividades de los niños, que comunican las expectativas para realizar su potencial así como para practicar los niveles apropiados de autosuficiencia y de auto-control, que participan en estilos de comunicación democrática que solicitan opiniones y sentimientos de los niños, y que expresan calidez y aprobación tienen hijos que prosperan tanto socialmente como cognitivamente.⁸ Además, los padres efectivos tienden a ser aquellos que modelan apropiados valores y habilidades⁹ y que alientan a sus hijos para que sean aprendices autosuficientes.¹⁰

Aunque es crítico para los padres que se les enseñen estas habilidades, es razonable asumir que los maestros también pueden ser enseñados cómo emplear estas estrategias y que su uso aumentará la probabilidad de que sus estudiantes prosperen académica y socialmente en el aula.¹¹ De hecho, en los estudios de niños en edad escolar, las disposiciones de estructura, orientación y autonomía de los maestros se han relacionado con una serie de resultados positivos tanto motivacionales como académicos.^{12,13} Además, el ajuste de los niños pequeños a la escuela se ha vinculado con la relación maestro-estudiante que se caracterizan por la calidez, la ausencia de conflictos y la comunicación abierta.¹⁴ Tomando estos hallazgos un paso más allá, es probable que los maestros de preescolar que interactúan con los niños de una manera consistente con las "mejores prácticas" de los padres, también aumentarán significativamente las posibilidades de estos niños de desarrollar una actitud positiva hacia la escolarización, así como valiosas habilidades sociales y académicas.

Trascendencia

Connor y Morrison, Hauser-Cram y Ou y Reynolds proporcionan una serie de recomendaciones para mejorar nuestra comprensión de los efectos de los programas para la primera infancia. El apoyo de los estudios longitudinales a gran escala, la clarificación de los objetivos del programa, el desarrollo de la teoría y un mayor enfoque en el funcionamiento de la familia son objetivos loables para el campo. Además, yo diría que los objetivos del programa deben ser multifacéticos,

dirigidos a habilidades apropiadas para el desarrollo de los niños pequeños, que facilitarán el logro de metas a más largo plazo en la edad adulta. Además, los desarrolladores de programas deben utilizar modelos conceptuales que identifiquen múltiples resultados que pueden estar vinculados al logro de resultados educativos más distales. A este respecto, hay mucho que aprender de la investigación sobre lo que los padres pueden hacer para promover el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y afectivas en sus hijos. La implementación de estas prácticas en los programas para la primera infancia debe contribuir a una comprensión básica de cómo y por qué algunos los educadores de primera infancia promueven resultados positivos en los niños, mientras que otros no.

Referencias

1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner ML, Gardener DM, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science* 2000;4(1):2-14.
3. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.
4. Wentzel KR. Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 1991;61(1):1-24.
5. Wentzel KR. School adjustment. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology*. New York, NY: Wiley; 2003:235-258.
6. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1):4-19.
7. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen PH, ed. *Handbook of child psychology*. Vol 4. New York, NY: Wiley; 2003:1-1001
8. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph* 1971;4(1, Pt.2):1-103.
9. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1986.
10. Wertsch JV. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1985.
11. Wentzel KR. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 2002;73(1):287-301.
12. Grolnick WS, Ryan RM. Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In: Hastings N, Schwieso J, eds. *New directions in educational psychology. Vol. 2: Behavior and motivation*. London, England: Falmer Press; 1987:213-232.
13. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571- 581.
14. Pianta RC, Hamre B, Stuhlman M. Relationships between teachers and children. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology*. New York, NY: Wiley; 2002:199-234.