

ÉXITO ESCOLAR

Servicios o programas que influyen en la primera infancia (0-5) y en sus Logros escolares / académicos

Penny Hauser-Cram, EdD

Boston College, Lynch School of Education, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd. rév.

Introducción

La evidencia se está acumulando sobre los beneficios a largo plazo de la participación en programas de educación temprana para niños de familias de bajos ingresos. Se cree que los programas efectivos de educación temprana influyen en las destrezas académicas posteriores a través del aumento de las habilidades cognitivas, una mayor motivación para aprender y una mayor base de conocimientos en la entrada a la escuela,¹ todo lo cual brinda nuevas oportunidades para promover el compromiso académico durante los años escolares. Si los programas de educación temprana son eficaces, no sólo los propios niños se beneficiarán, sino que las escuelas y la sociedad también se beneficiarán al no tener que proporcionar servicios costosos durante etapas posteriores de la vida.

Materia

Varios factores importantes informan sobre la eficacia de los programas de educación temprana. La necesidad de programas de primera infancia de mayor calidad ha venido aumentando porque más del 64% de las madres de niños pequeños están insertas en el mundo laboral, tanto en Canadá² como en los Estados Unidos.³ Además, mucha discusión sobre la preparación escolar se ha centrado en la importancia de la salud física de los niños, el crecimiento cognitivo y el aprendizaje, la autorregulación y la motivación, la relación positiva con los compañeros y la cooperación con los adultos,⁴ todos los cuales son beneficios potenciales de programas de educación temprana de calidad.

Desde los años setenta, se han iniciado varios estudios sobre los efectos de la educación temprana. La mayoría hizo seguimiento a los niños a través de al menos una parte de su experiencia en la escuela primaria⁵ mientras que unos pocos hicieron el seguimiento a los participantes hasta la edad adulta.^{6,7} Además, muchos debates sobre la preparación para la escuela se han centrado en la importancia de la salud física de los niños, el crecimiento cognitivo y el aprendizaje, la autorregulación y la motivación, las relaciones positivas con los compañeros y la cooperación con los adultos,⁴ todos ellos potenciales beneficios de los programas de educación temprana de calidad. En una revisión de los principales estudios experimentales, Ramey y Ramey¹ observaron varias características comunes de intervenciones eficaces. Tales intervenciones son (1) iniciadas en la infancia; (2) intensivo, integral e individualizado; (3) directamente proporcionado al niño; (4) alta calidad con monitoreo frecuente del programa; Y (5) continuaron en alguna forma en los primeros años de la escuela.

Problemas

Numerosos problemas son inherentes a la realización de investigaciones longitudinales sobre los efectos de los servicios y programas de educación temprana.⁸ Los estudios longitudinales son costosos y requieren compromisos a largo plazo de los organismos de financiación. También son propensos a la deserción de los participantes, haciendo que los estudios que empiezan con un tamaño de muestra razonable caigan por debajo de los límites aceptables después de unos años. Además, a menudo los participantes más necesitados abandonan, especialmente de los grupos de comparación, limitando el conocimiento de la eficacia entre diversas poblaciones. Y finalmente, existen problemas de medición, ya que los constructos básicos a menudo requieren diferentes medidas en diferentes etapas de la vida.

Contexto de la investigación

Las investigaciones iniciales sobre los efectos a largo plazo de los programas de educación temprana se limitaron a los estudios realizados en programas de demostración ubicados en sitios particulares con muestras relativamente pequeñas (por ejemplo, el proyecto Abecedarian, el Proyecto de Educación Temprana de Brookline y el Perry Preschool Project). Estos estudios se iniciaron en la década de 1970, un momento en el que había menos madres trabajando fuera de casa y menos programas de la primera infancia estaban disponibles. Sin embargo, han producido hallazgos sobre los efectos de la educación temprana en los participantes durante los años escolares, adolescentes y en edad adulta. Investigaciones más recientes se han centrado en estudios multi-focales con muestras bastante grandes y resultados producidos en los años escolares.

Preguntas clave para la investigación

La pregunta central sobre la eficacia de los programas de educación temprana para niños de familias de bajos ingresos es: ¿En qué medida estos programas marcan la diferencia en los resultados académicos a largo plazo de los niños? Existen preguntas relacionadas sobre qué características del programa son asociadas con resultados más positivos. Otras preguntas se centran en si la calidad de las experiencias posteriores al programa (de primera infancia) aumentan o impiden los efectos de las experiencias escolares.

Resultados recientes de la investigación

Se han realizado varias revisiones extensas sobre la eficacia de los programas de educación temprana. Brooks-Gunn⁹ hizo una sesión de informativa para el Subcomité de Recursos Humanos de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos sobre los resultados de evaluaciones de programas de intervención de educación temprana de alta calidad. Ella concluyó que los programas basados en establecimientos de educación temprana, en comparación con los programas de visitas a domicilio y los programas de manejo de casos, tienen más efectos positivos y consistentes en los niños. Además, cuando los programas sirven a un amplio rango socioeconómico de familias, parecen ser más efectivos para los niños en situación de pobreza / o tienen madres con poca educación.

Barnett¹⁰ realizó una revisión exhaustiva de 36 estudios sobre los efectos de los programas de educación temprana para niños de familias de bajos ingresos. Concluyó que tales programas producen aumentos a corto plazo en el desempeño cognoscitivo y en los efectos a largo plazo

sobre el rendimiento escolar, repeticiones de grados, la derivación a educación especial y al ajuste social. Sin embargo, no todos los programas dieron tales beneficios; algunos no hicieron seguimiento a los participantes durante los años escolares, mientras que otros sufrieron problemas de diseño de la investigación, como la falta de asignación al azar a los grupos de programas y de comparación. Barnett identificó dos estudios con resultados académicos a largo plazo como destacados en su rigor metodológico:

El primero de ellos, el Proyecto Abecedarian,^{7,11} proporcionó a 111 participantes un apoyo educativo a niños en edad pre escolar y escolar de alta calidad. Los participantes fueron asignados al azar a los componentes de jardines infantiles y en edad escolar. Un total de 104 personas participaron en el estudio de seguimiento a la edad de 21 años. Aquellos que habían recibido el programa de cuidado infantil temprano tenían mayores habilidades académicas y desempeño intelectual como adultos jóvenes, habían completado más años de educación y eran más propensos a asistir a la universidad. Los beneficios fueron más evidentes para las mujeres que para los hombres. La intervención en edad escolar sirvió para mantener los beneficios del componente de la primera infancia, pero tuvo efectos más débiles que el componente de cuidado infantil.

El Perry Preschool Project⁶ es el segundo estudio conocido por su rigor metodológico. Un total de 123 niños ingresaron a este estudio a la edad de tres o cuatro años y fueron asignados al azar a un programa o grupo control. Los niños de programas de jardines infantiles recibieron un programa preescolar de alta calidad orientado al desarrollo. Un estudio de seguimiento realizado cuando los participantes tenían 27 años de edad indicó que los participantes del programa tenían tasas significativamente más altas de haber terminado la escuela secundaria (o su equivalente), ganaban salarios más altos, tuvieron menos arrestos y tuvieron menos hijos fuera del matrimonio.

Las intervenciones más recientes también están produciendo resultados positivos. Un programa prometedor es el Chicago Child-parent Centre (CPC).^{12,13} A diferencia de los dos programas descritos anteriormente, que eran programas de demostración modelo en un solo sitio, CPC forma parte de las Escuelas Públicas de Chicago y tiene centros en 24 ubicaciones. El programa provee educación preescolar para niños a partir de los tres años de edad y programas de apoyo familiar dirigidos a fomentar la participación de los padres en la educación de los niños. Estos servicios se ofrecen a través de segundo o tercer grado de escuela primaria. Un total de 1281 personas (83,2% de la muestra original) participaron en un estudio de seguimiento a la edad de 20 años. Aquellos que habían estado en el programa preescolar tenían significativamente más años de

educación, una tasa más alta de terminar la escuela secundaria y una menor tasa de abandono escolar en comparación con personas similares que no habían asistido al programa. Los beneficios parecían ser más pronunciados para los hombres que para las mujeres.

Conclusiones

La evaluación longitudinal de los programas para la primera infancia es un desafío debido a la deserción de los participantes, especialmente el desgaste diferencial entre el programa y el grupo de comparación, y la dificultad de medir los constructos centrales, como la motivación a lo largo del tiempo. Sin embargo, las evaluaciones de los estudios más rigurosos de los programas de educación inicial para los niños que viven en familias de bajos ingresos indican ventajas en términos de resultados académicos a largo plazo, específicamente en la permanencia y conclusión del liceo (por ejemplo, el Perry Preschool Project) también indican ventajas sociales para los participantes, como una reducción en arrestos y los nacimientos fuera del matrimonio, así como un incremento de los ingresos. Un reciente estudio de seguimiento del Brookline Early Education Project informó que los adultos jóvenes urbanos que habían participado en el proyecto preescolar durante su infancia no sólo habían aumentado sus ingresos y su mayor nivel educativo que sus compañeros, sino que también tenían una salud mental más beneficiosa y una mejor salud.¹⁴ Los resultados en la salud mental como consecuencia de la educación temprana, pueden ser fundamentales para el logro académico, como sugieren Hymel y Ford.¹⁵ Estos beneficios se acumulan cuando los programas son de alta calidad, proporcionan servicios intensivos durante la primera infancia y mantienen servicios de apoyo continuo a los niños y las familias durante los primeros años de escuela.

Implicaciones

Aunque se está acumulando evidencia sobre la efectividad de programas preescolares intensivos y de alta calidad en el logro académico posterior de los niños, se necesitan estudios adicionales para determinar por qué algunos programas demuestran beneficios para las mujeres mientras que otros demuestran beneficios para los hombres. Se necesitan más investigaciones para determinar la edad óptima para el inicio del programa, ya que algunos estudios eficaces comenzaron en la infancia y otros se iniciaron durante los primeros años preescolares. Además, en lugar de estudios adicionales de modelos de demostración, la investigación futura debería centrarse en programas que proporcionan servicios en entornos comunitarios, como las escuelas públicas. Una cuestión crítica es cómo ampliar los programas efectivos para que puedan llegar a

un gran número de niños. También se necesitan estudios para considerar el tipo de apoyo continuo que es más efectivo para los niños y las familias durante los años escolares. Dado que los resultados de evaluaciones rigurosas de los programas de educación temprana demuestran claros beneficios a largo plazo para los niños, las políticas relacionadas con la provisión de educación preescolar universal de calidad merecen ser consideradas cuidadosamente.

Como indican Campbell y Wentzel, la congruencia entre los trabajos de esta sección sobre las asociaciones entre la participación en programas preescolares de alta calidad y la terminación posterior de la escuela es evidente. Considerados como un todo, sin embargo, los artículos (incluido el mío) son incompletos. En particular, aunque el trabajo empírico sobre los vínculos entre los programas preescolares y la terminación de la escuela se basan necesariamente en los datos preescolares de una época anterior, la necesidad de modelos de servicios que son apropiados para nuestra población actual de preescolares es grande. Los programas desarrollados en los años setenta y ochenta se centraron en una población de preescolares diferente a la que tenemos hoy en día. Muchos niños inmigrantes en los Estados Unidos son aprendices del idioma inglés y sus necesidades educativas tempranas requieren enfoques complementarios para aprender un nuevo idioma y mantener el crecimiento en su lengua materna.¹⁶ Además, las relaciones productivas entre maestros y padres exigen que los maestros tengan una comprensión cultural suficiente de los padres las creencias sobre la escolaridad, la educación temprana, el desarrollo del niño y la crianza de los hijos y de cómo las diferencias entre los valores entre maestros y padres pueden afectar la vida académica de los niños.¹⁷ Por último, los niños con discapacidades son ahora rutinariamente incluidos en muchos programas de educación temprana; teniendo en cuenta las necesidades de los niños, con una gama más amplia de vías para su desarrollo.

Wentzel sostiene que la convocatoria de modelos teóricos para guiar el desarrollo del programa, es crucial para la eficacia de los futuros programas preescolares. Los programas se desarrollan a partir de modelos explícitos e implícitos de cambio, y estamos en un punto (en la comunidad de la primera infancia) donde podemos ser más deliberativos en los modelos que seleccionamos y en explicar nuestra comprensión de los servicios, actividades y procesos que promueven el desarrollo positivo del niño. La tarea, por lo tanto, es desarrollar esos modelos basados en la teoría del desarrollo, considerando simultáneamente los procesos de desarrollo a través de los cuales los programas previos lograron éxito y atendiendo a las necesidades completas de los niños preescolares actuales y sus familias.

Referencias

1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Statistics Canada. Social and Economic Characteristics of Individuals, Families and Households, 2001 Census. Available at: <http://www.statcan.ca/english/IPS/Data/97F0021XCB2001001.htm>. Accessed February 18, 2004.
3. U. S. Bureau of Labor Statistics. Working in the 21st century. Available at: <http://www.bls.gov/opub/working/chart16.pdf>. Accessed on February 18, 2004.
4. National Research Council and Institute for Medicine. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
5. Hauser-Cram P, Pierson DP, Walker DK, Tivnan T. *Early education in the public schools: Lessons from a comprehensive birth-to-kindergarten program*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1991.
6. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: the High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1993
7. 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.
8. Lerner RM, Hauser-Cram P, Miller E. Assumptions and features of longitudinal designs: Implications for early childhood education. In: Spodek B, Saracho ON, Pelligrini AD, eds. *Yearbook in early education* Vol. 8. New York, NY: Teachers College Press; 1998:113-138
9. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic? : What can we expect from early childhood intervention programs? *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 2003;17(1).
10. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
11. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood education experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
12. 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.
13. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education* 2000;35(1):31-56.
14. Palfrey JS, Hauser-Cram P, Bronson MB, Warfield ME, Sirin S, Chan E. The Brookline Early Education Project: A 25-year follow-up study of a family-centered early health and development intervention. *Pediatrics* 2005;116(1):144-152.
15. Hymel S, Ford L. School completion and academic success: The impact of early social-emotional competence. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2003:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hymel-FordANGxp.pdf>. Accessed August 29, 2005.
16. Snow CE, Paez M. The Head Start classroom as an oral language environment: What should the performance standards be? In: Zigler E, Styfco SJ, eds. *The Head Start debates (friendly and otherwise)*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing; 2004:113-128.
17. Hauser-Cram P, Sirin SR, Stipek D. When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(4):813-820.