Programas Preescolares: Currículo Efectivo Comentarios sobre Kagan y Kauerz y sobre Schweinhart

Jane Bertrand, M. ED.

Atkinson Centre, Ontario Institute for Studies in Education at University of Toronto, Canadá

Abril 2007

Introducción

Los programas preescolares canadienses brindan ambientes organizados a los niños antes de ingresar al sistema escolar a los cinco años. Los posibles lugares para impartir estos programas son jardines infantiles, salas cuna, preescolares, pre-jardín, centros de desarrollo del niño, grupos de juego y *Aboriginal Head Start*.[1] Los investigadores en la materia concuerdan en que la combinación de personal de educación, la proporción alumnos/docente y el tamaño del grupo son elementos estructurales que tienen un impacto en la calidad de los programas y en los resultados para el desarrollo del niño. Los procesos importantes o elementos dinámicos realzan las interacciones infantiles con los adultos como elementos clave de calidad que inciden en los resultados del desarrollo del niño.[2,3,4] La estructura de los programas (cuánto personal con qué tipo de educación profesional con cuántos niños) influye en la calidad de las interacciones cotidianas con ellos. El aumento de la preocupación sobre el desarrollo temprano,

©2007-2026 ABILIO | PROGRAMAS PREESCOLARES

particularmente el desarrollo del cerebro temprano para establecer las bases del aprendizaje, conducta y salud,[5] acompañado con las preocupaciones sobre las dificultades intelectuales, emocionales y sociales del desarrollo al ingresar a la escuela[6], han centrado la atención de los legisladores y profesionales en los contenidos de los programas preescolares.

En Canadá, las diversas tendencias en la materia están desarrollando o han desarrollado, los marcos curriculares de los programas preescolares. El *Best Start Early Learning Framework*[7]*, de Ontario, y el New Brunswick Curriculum Frameworks for Early Learning and Child*[8] han elaborado una pauta para el currículo y la pedagogía, reconociendo la heterogénea selección de enfoques utilizados actualmente en jardines infantiles. Quebec tiene un currículo a escala provincial, *Jouer, c'est magique*, que es utilizado en sus establecimientos de cuidados de niños.[9]

La política de la Revisión Temática de las Políticas de Educación y Cuidado Infantil, ECIT (Thematic Review of Early Childhood Education and Care, ECEC) fue lanzada en 1998 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. La revisión analizó los programas de cuidado y educación infantil tempranos en 20 países, incluyendo a Canadá. El segundo informe comparativo de la OCDE, *Starting Strong II*[10,11] sintetiza los hallazgos de estas revisiones y formula dos recomendaciones que son relevantes para una discusión sobre el currículo y la pedagogía en programas preescolares:

- *Ubicar el bienestar, aprendizaje y desarrollo tempranos en el centro del trabajo de ECEC, en lo que respecta a las agencias relacionadas a la infancia y las estrategias de aprendizaje natural.*
- *Desarrollar pautas de orientación generales y estándares curriculares para todos los servicios ECEC.*[12]

Lawrence Schweinhart, de la Fundación de Investigación Educacional a Gran Alcance (*Broad/Scope Education Research Foundation*) ha sido un investigador líder del Estudio del Programa Preescolar Perry (*Perry Preschool Program Study*) desde la década de 1970. El objetivo de este programa fue mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños que viven en condiciones vulnerables. El estudio fue un ensayo de control aleatorio de 123 niños que ha realizado el seguimiento de los participantes hasta la edad de 40 años. Schweinhart *et al.* encontraron resultados impactantes y un retorno de inversiones de US$17.05 por dólar invertido. El programa orientado al plano cognitivo desarrollado por el Estudio del Programa Preescolar Perry ha crecido hasta llegar a ser una importante organización de recursos

curriculares que apoya el desarrollo curricular de programas estadounidenses y a nivel internacional, incluyendo Canadá.

Schweinhart[13] señala el papel del currículo y su implementación fueron un elemento crucial en los tipos de resultados que se encontraron en el estudio antes mencionado y en otros dos modelos de programas preescolares: el estudio *Carolina Abecedarian*[14] y el C*hicago Longitudinal Study of Child-Parent Centres.*[15] Los tres programas fueron cuidadosamente controlados como parte de la iniciativa de investigación en curso. Ellos emplearon personal entrenado en infancia temprana, fomentaron la participación parental activa y orientaron la ejecución de enfoques curriculares adecuados y alternativos.[16]

Sharon Kagan es una experta en medición de logros infantiles. Es una enérgica defensora de la necesidad de vincular estándares de aprendizaje, currículo y evaluación tempranos para una mejor preparación de los niños para la transición a la escuela.[17] Kagan define las normas de aprendizaje temprano como lo que los niños deberían ser capaces de hacer en las cinco áreas del desarrollo utilizadas por el Foro Evaluador de las Metas Educacionales (*National Educational Goals Panel*): desarrollo motor y físico; desarrollo socio emocional; enfoques hacia el aprendizaje; lenguaje y lectoescritura; cognición y cultura general.

Kagan y Kauerz destacan correctamente la confusión entre currículo y pedagogía, pero no proponen definiciones claras ni distinguen entre ambos conceptos. En cambio, recomiendan indicadores de efectividad transversales al *currículo y la pedagogía*[18] señalando que el primero es congruente con estándares de aprendizaje y evaluaciones adecuadas.

Investigación y Conclusiones

En el campo de los modelos curriculares, existen hoy dos perspectivas predominantes: la pedagogía social y la de preescolar.[11,19,20] Las prácticas del primer enfoque, frecuentes en los países escandinavos, Nueva Zelanda e Italia, incluyen un amplio marco de desarrollo y desarrollo de currículos locales. Las decisiones curriculares se adoptan según los intereses de los niños en el contexto de sus familias y comunidades inmediatas. El énfasis de los objetivos está en el desarrollo, interactividad con pares y educadores y una alta calidad de vida en los jardines infantiles. El currículo tiene orientaciones generales para los niños más que resultados prescritos de antemano. Los objetivos pueden llegar a ser menos claros y existe menos rendición de cuentas en el logro de estos objetivos y en el énfasis de las evaluaciones respecto del desarrollo

destrezas de los niños.

Se establecen objetivos amplios para cada niño en coordinación con los padres y son evaluados informalmente a través de observación y documentación vigente a menos sea necesaria una mayor exploración. La adquisición de habilidades del desarrollo es percibida como una consecuencia más que la base del currículo.

Las prácticas de preescolar son frecuentes en Francia, Reino Unido, Australia y los Estados Unidos. Se caracterizan por un desarrollo centralizado del currículo, a menudo con objetivos y resultados detallados que determinan o influyen en las decisiones curriculares sobre lo que los niños aprenden y la forma en que lo hacen. Los propósitos y resultados a menudo se indican como estándares o expectativas de aprendizaje y se refieren a las tareas y ejercicios de rendimiento escolar, los que a su vez se relacionan con la lectoescritura y numeración para la preparación al ingreso a primer año básico.[21] Los educadores tienden a interactuar con los niños en actividades vinculadas a expectativas de aprendizaje y confían más en estrategias de instrucción directa. Las expectativas de aprendizaje específico pueden establecerse a nivel regional o nacional. Usualmente, se evalúan los logros de cumplimiento de expectativas de aprendizaje. Este enfoque, en ocasiones denominado '*schoolification*', en los primeros años[11] se opone a otras tendencias para el desarrollo del currículo que se basan en ideas y valores sobre la niñez y el propósito de los programas preescolares.[21,22]

En la práctica, la mayoría de las líneas de intervención utilizan enfoques que combinan elementos de ambas escuelas, pero se inclinan ya sea hacia el enfoque del preescolar o al pedagógico-social. Los programas canadienses se basan en ambos enfoques, así como muchos otros programas que no han optado por una perspectiva determinada.[21,23,24] Como señalaron Kagan y Kauerz, y Schwienhart, una base investigativa sustancial y progresiva destaca la importancia de señalar propósitos, objetivos y propósitos claros relación al qué (currículo) y al cómo (estrategias pedagógicas o educativas) del aprendizaje temprano y programas de aprendizaje y cuidado del niño para los preescolares.[25] No obstante, hay menos consenso sobre cuál debería ser la perspectiva a desarrollar.

Implicaciones para las Políticas, Desarrollo y Servicios

Kagan y Kauzer y Schweinhart han mencionado la importancia de tener un enfoque y dirección curricular en los programas preescolares que prepare a los niños para el buen rendimiento en la

escuela. Los autores recomiendan desarrollar enfoques integrales del desarrollo, con profesionales capacitados en infancia temprana, con programas claros y específicos y con estándares de aprendizaje temprano. Sus perspectivas son congruentes con los enfoques de preescolar dominantes en los Estados Unidos.

Una revisión canadiense de la pedagogía del juego sugiere un enfoque alternativo, similar a las prácticas socio-pedagógicas.[26] En él, se percibe a los niños como agentes autónomos que juegan un papel activo en modelar sus ambientes de aprendizaje. El énfasis de esta perspectiva está en extender y enriquecer las oportunidades de aprendizaje que emergen, basadas en el conocimiento de los profesionales de la infancia temprana sobre el desarrollo del niño, la observación y documentación de las actividades del niño y del contexto familiar y comunitario del niño.

El elemento crucial que atraviesa las discusiones sobre programas preescolares efectivos es una fuerza laboral entrenada en infancia temprana. Los educadores de primera infancia reflexivos y sensibles son esenciales para el establecimiento de programas preescolares como ambientes de aprendizaje temprano.

Referencias

1. Friendly M, Beach J. *Early childhood education and care in Canada* 2004. 6th ed. Toronto, ON: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005.
2. Clarke-Stewart A., Allhusen VD. *What we know about childcare.* Cambridge, MA: Harvard University Press; 2005.
3. NICHD Early Child Care Research Network. *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development.* New York, NY: Guildford Press; 2005.
4. 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. Disponible en: http://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.
5. Mustard F. Early Child Development and Experience-based Brain Development: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World. Artículo presentado en: The World Bank International Symposium on Early Child Development; September 27-29, 2005; Washington: DC. Disponible en: http://www.brookings.edu/views/papers/200602mustard.pdf. Visitado el 8 de marzo de 2007.
6. Willms JD, eds. *Vulnerable Children.* Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
7. Best Start Panel on an Early Learning Program. *Early Learning Framework*. Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. En imprenta.
8. University of New Brunswick. Early Childhood Centre. Early Childhood Research and Development Team. Early Learning and Child Care: English Curriculum Framework for New Brunswick. Fredericton, New Brunswick: Family and Community Services; 2006.
9. Doherty G, Friendly M, Beach J. *OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care.* OECD, 2003 Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/41/36/33852192.pdf. Visitado el 6 de marzo de 2007

10. OECD. *Starting Strong: Early Childhood Education and Care.* Paris, France: OECD; 2001.

11. OECD. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.* Paris, France: OECD; 2006.

12. OECD. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.* Paris, France: OECD; 2006 :16.

13. Schweinhar LJ. Preschool programs, In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1.7. Disponible en http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/SchweinhartANGxp.pdf. Visitado el 28 de junio de 2006.

14. Masse L, Barnett WS. *A Benefit Cost Analysis of the Abecedarian Program.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002. Disponible en: http://nieer.org/resources/research/AbecedarianStudy.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.

15. Reynolds, AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 Cost-Benefit Analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002; *24* (4); 267–303.

16. Galinsky E. *The Economic Benefits of High Quality Early Childhood Programs: What Makes the Difference?* Washington, DC: Committee for Economic Development; 2006. Disponible en: http://www.ced.org/docs/report/report_prek_galinsky.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.

17. Kagan SL. *Alignment in Early Childhood Education: What Does It Mean? How Do We Do It?* Paper presented at: Early Childhood Summit; July 17, 2006; Richmond, VI.

18. Kagan S,. Kauerz K. Preschool programs: Effective Curricula. En: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1-5. Disponible en: http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf. Visitado el 28 de junio de 2006.

19. OECD. *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in early childhood education and care – Five Curriculum Outlines.* Paris, France: OECD; 2004. Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.

20. Dickinson, P. *Curriculum Framework Literature Survey.* Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. En imprenta.

21. Doherty G, Friendly M, Beach J. *Quality by Design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think?, A Literature Review.* Toronto, Ontario: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005. Available at: http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_LiteratureReview.pdf. Accessed March 6, 2007.

22. Cohen B, Moss P, Petrie P, Wallace J. *A New Deal for Children? Reforming Education and Care in England, Scotland and Sweden.* Bristol, UK: The Policy Press; 2004.

23. OECD. *Early Childhood Education and Care Policy: Canada: Country Note.* Paris, France: OECD; 2004. Available at: http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf , Accessed March 7, 2007.

24. Cleveland G, Corter C, Pelletier J, Colley S, Bertrand J, Jamieson J, *A Review of the State of the field of Early Childhood Learning and Development in Child Care, Kindergarten and Family Support Programs.* Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning; 2006. Available at: http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/67F194AF-8EB5-487D-993C-7CF9B565DDB3/0/SFREarlyChildhoodLearning.pdf. Accessed March 6, 2007.

25. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press; 2001. Disponible el: http://fermat.nap.edu/books/0309068363/html. Visitado el 6 de abril de 2006.

26. Hewes J. *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning.* Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning, Early Childhood Learning Knowledge Centre; 2006. Disponible en http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/A112461B-030B-4156-A1A2-E380BF998535/0/LearningthroughPlay_LinL.pdf . Visitado el 4 de diciembre de 2006.