

TRANSICIÓN A LA ESCUELA

Apresto Escolar: Capacitación de los niños para la Transición desde el Preescolar a la Escuela Primaria Comentarios sobre Love y Raikes, Zill y Resnick, y Early

Gary W. Ladd, PhD.

Arizona State University, EE.UU.

Junio 2005

Introducción

¿Cómo podemos ayudar a los niños (bebés), párvulos y preescolares a prepararse para los desafíos de la escuela primaria y a lograr rendimiento satisfactorio durante los primeros años de educación formal? Pese a que el interés en este ámbito data de más de 30 años, con el inicio de programas compensatorios en la primera infancia (por ejemplo, Head Start), su importancia ha crecido en los últimos años ya que la evidencia acumulada ha revelado que el desempeño de los niños en los años de escuela primaria (desde Jardín Infantil hasta el tercer grado) tiene una relación importante en su éxito posterior en la escuela y la vida adulta.¹ Por consiguiente, el comprender cómo los niños pequeños están mejor preparados para ingresar y tener éxito en la

escuela primaria ha llegado a ser una prioridad entre los padres, educadores, legisladores e investigadores.

En gran parte, los esfuerzos actuales para conducir esta agenda se han orientado al concepto de apresto escolar. De acuerdo a la definición que muchos legisladores, profesionales e investigadores, este término implica que cuando los niños entran a la escuela básica (Kinder), hayan alcanzado un nivel de desarrollo que les permita adaptarse satisfactoriamente a los desafíos la educación formal. Previsto o no, este concepto implica que un objetivo importante para los años de la primera infancia es garantizar que los niños pequeños logren “estar listos” antes de entrar a primaria. Sin embargo, en la práctica, se ha comprobado que este objetivo ha sido difícil de lograrse. Cada año, un gran número de niños tiene dificultades para adaptarse a la escuela básica, y esta información deja en claro que hay muchas diferencias en la forma en que los niños pequeños son capacitados para la educación formal. Con frecuencia, las desviaciones de esta norma tácita son atribuidas a las diferencias de las condiciones de crianza de los niños (socialización disfuncional o inadecuada, violencia en el hogar o la comunidad, pobreza); salud (retrasos del desarrollo, discapacidades, lesiones, enfermedades crónicas); rasgos heredados (personalidad, temperamento, capacidades), y a las distintas combinaciones de estos factores.

Cada uno de los artículos que acompañan este comentario representan un intento para identificar, desde las líneas de investigación actuales, ciertas dimensiones del desarrollo y socialización de los niños pequeños que pueden ser cruciales para el fomento del apresto escolar (desarrollo social, de la lectura, lenguaje) y de algunos de los procesos que parecen estimular formas específicas de capacitación (programas para niños y párvulos, currículo de la primera infancia, prácticas parentales, etc.). Dado que estos investigadores trabajan desde distintas perspectivas teóricas y se centran en las diferentes cualidades y experiencias de socialización de los niños, la evidencia que revisan es diversa y explica un sinnúmero de factores que pueden influir en el éxito de los niños en la escuela primaria.

Investigaciones y Conclusiones

Love y Raikes describen las cualidades del desarrollo de los niños pequeños que, de acuerdo con el Panel de Objetivos de la Educación Nacional, constituyen las dimensiones del “apresto”. Los autores también revisan la evidencia que refleja la efectividad de las intervenciones tempranas (programas para niños y párvulos) como una estrategia para estimular el apresto escolar. Al respecto, se citan cinco facetas importantes de la capacitación: desarrollo motor y físico de los

niños; desarrollo social y emocional, y desarrollo cognitivo, del lenguaje y del aprendizaje.

Además de estas dimensiones, se reconocieron tres condiciones de apoyo: participación de los niños en los programas preescolares de alta calidad, socialización realizada por los padres (como primeros educadores), y contar con nutrición y cuidado de la salud adecuadas. A estos objetivos se agregó un análisis del papel que los programas de intervención y demostración *tempranas*, básicamente los desarrollados y probados con niños y párvulos, juegan en la estimulación de las principales dimensiones del apresto. Se revisaron descubrimientos de cuatro intervenciones ejemplares: el Proyecto del Abecedario de Carolina, el Programa de Desarrollo y Salud Infantil, el Programa de Integral de Desarrollo del Niño (CCDP), y la evaluación nacional del Programa Head Start. Se utilizaron los resultados del primero para mostrar la efectividad de la participación temprana del programa en el desarrollo cognitivo de los niños. Los niños asignados a este programa, diferentes de los que lo hicieron en los controles, participaron en la iniciativa desde los primeros meses de vida hasta los cinco años de edad y obtuvieron beneficios significativos en el desarrollo cognitivo, comenzando en los años del preescolar y de párvulos. En el segundo caso, y en forma similar, se presentaron los resultados del programa como evidencia de los efectos de la intervención temprana en relación a la inteligencia de los niños. La información recabada sobre esta iniciativa se utilizó para mostrar que un programa de servicio familiar integral podía generar beneficios temporales en más de un criterio de valoración. Este programa produjo mejoramientos iniciales en el desarrollo cognitivo de los niños, así como aportes en ciertas condiciones de apoyo, tales como habilidades de crianza en la madre y la situación económica de los padres.

Desgraciadamente, estos mejoramientos desaparecieron cuando los niños ingresaron a la escuela primaria. De todos los efectos del programa que se revisaron, aquellos relacionados con la evaluación nacional del Programa Head Start estuvieron entre los más impactantes, debido a que implicaron que la intervención no sólo contribuyó en diversas dimensiones a la preparación de los niños pequeños (2 a 3 años), sino que aumentó la calidad de las condiciones que contribuyen a una mejor preparación o apresto. Se encontró que la iniciativa había producido beneficios en el desarrollo social, del lenguaje y en el plano cognitivo, así como en la adquisición de conocimientos mediados por los padres y en la participación de los niños en programas de cuidado infantil de alta calidad.

Zill and Resnick abordaron la misma interrogante: si las experiencias educacionales tempranas estimulan o no el apresto escolar. Sin embargo, en contraste con Love y Raikes, este artículo se centra en los posibles beneficios que los niños preescolares mayores pueden obtener de su participación en programas de educación parvularia. Gran parte de la evidencia que proviene de

estudios experimentales en los que el objetivo fue hacer un seguimiento de los niños que asistieron a diferentes tipos de programas preescolares (o que sirvieron como control durante un tiempo determinado y compararon su desarrollo con criterios relativos al apresto escolar). Tomando como base la información disponible, los autores sugieren que los preescolares logran los resultados más favorables para su desarrollo cuando participan en programas intensivos impartidos en centros especializados de alta calidad y que los programas “modelos” orientados teóricamente tienden a mostrar mayores efectos que los programas a gran escala con financiamiento público, especialmente en niños con desventajas. A pesar que la construcción de la calidad del programa no está suficientemente definida, supone un colaborador modesto a las diversas dimensiones de desarrollo temprano que puede afectar el apresto escolar de los niños, incluyendo el lenguaje y las competencias en lectoescritura, juego de habilidades, capacidad para participar en relaciones positivas con sus pares y educadores, y motivación por logros. En el artículo final de esta serie, Early nos llama a mirar más allá de los años de jardín infantil, párvulos y preescolares para considerar los desarrollos relativos al apresto escolar que se producen en una mayor proximidad al inicio de la etapa escolar. Aquí, el autor se detiene en el período durante el cual los niños hacen la transición del preescolar a la escuela primaria, y argumenta que numerosos factores que funcionan durante este intervalo (antes, durante y después de la transición) pueden fomentar o impedir la preparación para la escuela. Entre los descubrimientos considerados, están aquellos que se obtuvieron de las encuestas sobre las prácticas de transición-reforzadas por los servicios y programas – que imparten las escuelas o son realizadas por educadores y padres que buscan facilitar la transición de los niños al colegio. Lamentablemente, lo que esta revisión deja claro es que la mayoría de los niños recibe muy poco por la vía de la ayuda formal antes de ingresar a la escuela, y que muchos de los servicios que se brindan carecen de la necesaria profundidad y tienden a implementarse tardíamente, justo antes del inicio del jardín infantil (invitando a los padres e hijos a reuniones de previas a la inscripción, centros abiertos, etc.). Los servicios que están diseñados para preparar niños para ingresar a la escuela primaria son escasos y rara vez se basan en principios o prácticas del desarrollo. Pese a que la evidencia que se desprende de estudios de encuestas implica que muchos obstáculos pragmáticos previenen la implementación de tales prácticas, gran parte de éstos no parecen ser insalvables. Como señala Early, es particularmente importante la creación de prácticas de transición que estimulen a los niños a establecer y mantener relaciones con personas que están en condiciones de fomentar la capacitación y brindar apoyo previo, durante y posterior a la transición a la escuela (futuros compañeros de curso, amigos y educadores).

Implicaciones para el Desarrollo y las Políticas

Gran parte de la información presentada en estas revisiones es coherente con la premisa de que las experiencias de la educación temprana favorecen el desarrollo de los niños, en el sentido que los prepara para los desafíos de la educación formal. La información existente implica que el centro abierto de jornada completa, especialmente cuando se utiliza en forma complementaria a los apoyos sociales para niños y familias, puede favorecer a los más pequeños (niños y párvulos). En forma similar, la evidencia sugiere que los preescolares que asisten a los programas de educación en la primera infancia están mejor preparados para la escuela, especialmente si han participado en programas de alta calidad. Pese a que no aún no está comprobado empíricamente, los avances conceptuales apoyan las expectativas que las prácticas que fomentan la transición y los programas que son implementados durante el intervalo entre el preescolar y el jardín infantil mejorarán la capacitación escolar de los niños.

Sin embargo, paralelamente, los autores de estas revisiones reconocen que la teoría y la evidencia existente no son suficientes para afirmar las premisas que los programas y prácticas de la educación temprana fomentan el desarrollo de los niños de forma que pueden influir en el apresto escolar. Queda poco claro, por ejemplo, qué tipos de experiencias son más efectivas para facilitar la capacitación escolar, y en qué dimensiones influyen. Basados en el análisis de Love y Raikes sobre las iniciativas de intervención temprana, podría parecer que existe una confirmación empírica más sólida para algunas áreas de crecimiento en el desarrollo del niño que para otras. Pese a que en diversas investigaciones se informan los beneficios en el desarrollo cognitivo, el mejoramiento de otros rasgos relacionados a la preparación (desarrollo social y lingüístico) no está bien documentado. Aun más, queda mucho por aprender sobre los vínculos longitudinales entre la participación de los niños en los programas de educación temprana y su preparación para la escuela. Es tentador concluir que el aumento del desarrollo cognitivo a muy temprana edad se traduce en una mayor preparación académica varios años después, cuando los niños ingresan a la escuela, pero, tal como indican Love y Raikes, la confirmación empírica de esta asociación es poco frecuente.

Además, si existen tales vínculos, entonces una próxima etapa crucial será investigar los mecanismos o procesos que pudieran explicar cuán temprano influyen los programas de cuidado del niño o de educación temprana en la preparación posterior (por ejemplo, ¿qué rasgos de la educación temprana o de los programas de cuidado del niño fomentan el desarrollo del niño en preparación de campos específicos?). Zill y Resnick perciben este desafío de investigación como

un objetivo crucial para investigadores que desean comprender cómo los programas de educación temprana ayudan a los preescolares a prepararse para la escuela. Ellos sugieren que los investigadores examinen más estrechamente los efectos de las características de los programas específicos en diferentes campos del apresto escolar de los niños y, con este fin, articulen una agenda de investigación en la cual las variaciones del currículo (fomento de habilidades preacadémicas versus desarrollo socio-emocional, etc.) y los métodos de instrucción (actividades didácticas, orientadas al juego aprendizaje por descubrimiento, etc.) sean variados y se documenten sistemáticamente. En este objetivo está, implícitamente, la necesidad de comprender que dimensiones de la capacitación escolar pueden ser alteradas por las variaciones programáticas, y este objetivo se entrecruza con los esfuerzos recientes para definir “áreas de preparación” o especificar los tipos de rasgos, habilidades y capacidades que los niños debieran tener antes de ingresar a la escuela primaria.³ Claramente, estos son objetivos importantes para posteriores investigaciones, y es probable que los descubrimientos de tales estudios amplíen sustancialmente el conocimiento actual.

Desde una perspectiva de políticas de educación, se percibe claramente la falta de consenso sobre lo que constituye el apresto escolar de los niños pequeños. Esta carencia en la construcción de especificidad se ejemplifica por el cúmulo de definiciones que aparecen en los artículos que acompañan este comentario, y por el hecho que el significado de este concepto continúe como un asunto de debate público y científico. Por ejemplo, se ha demostrado que los educadores, directores y otros que están en condiciones de formular e implementar prácticas y políticas educativas (legisladores) no siempre concuerdan sobre lo que constituye exactamente la preparación para la educación formal. Por ejemplo, los resultados de una investigación² mostraron que, mientras educadores y directores consideraban que las capacidades de los niños para establecer relaciones significativas constituía un importante indicador del apresto escolar, los parlamentarios ponían mayor énfasis en la preparación de los niños para realizar tareas preacadémicas específicas (conocer el abecedario, poner atención, escribir con lápices). Como se ha señalado en otro lugar,³ intentos posteriores de conceptualizar el concepto de apresto escolar deberían también informarse por un análisis empírico de los predictores del desempeño escolar temprano, por investigaciones sobre cualidades de niños y escuelas, estrechamente vinculados con indicadores de competencia o éxito escolar de la primera infancia.

La definición por defecto de *apresto escolar* parece derivarse de la suposición que *los niños* deberían ser preparados o estar listos para adecuarse a las exigencias de la educación formal. Una interpretación común de esta premisa es que, ya que el apresto escolar reside en el niño, los

educadores de preescolar y los padres le deben inculcar ciertas formas de “preparación” a los niños (competencias emocionales, sociales y académicas) antes de ingresar al jardín. Por el contrario, el apresto escolar rara vez es definido de forma que implique que las *escuelas* deben estar “listas” para los niños o preparadas para adaptar las demandas de las aulas y escuelas a las diferencias de necesidades individuales, los niveles de desarrollo o la capacitación que se requiere a los cinco años de edad. Como indica Early, “El apresto escolar incluye habilidades sociales y académicas cuando ellos entran a la escuela y “escuelas listas”, en el sentido que éstas deben servir a todos los niños.” Puesto que se ha investigado sólo un reducido número de rasgos de “escuelas preparadas”, se conoce poco sobre cómo la transición facilitada desde la escuela o las prácticas al alcance de los niños pueden influir en la capacitación escolar y el avance posterior. No sólo las ideas que provienen de este concepto representan importantes consideraciones políticas, sino que sientan bases conceptuales promisorias para futuras investigaciones.

Finalmente, como Early indica, las relaciones de los niños pueden jugar un papel importante durante la transición a la educación formal. En general, los legisladores no han dado la debida consideración a esta faceta del desarrollo del niño, en comparación a otros predictores potenciales de apresto escolar (desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje, alfabetización emergente, etc.). No obstante, en los últimos años, la evidencia acumulada ha comenzado a confirmar la proposición de que ésta y otras dimensiones del desarrollo social de los niños son precursores de estados psicológicos e interpersonales (por ejemplo, curiosidad, interés, atención, motivación, apoyo y seguridad) que permiten a los niños tener éxito en la escuela primaria. Por ejemplo, descubrimientos de un sinnúmero de estudios sugieren que el éxito social de los niños pequeños en actividades para formar nuevas amistades (establecer una relación estrecha en vez de conflictiva con el maestro, ser aceptado por los compañeros de curso, tener amigos), tiene una relación importante sobre cuánto ellos valoran o se vinculan con la escuela, adoptan un papel de estudiante, inician y participan constructivamente en las actividades escolares, y obtienen provecho académico de sus experiencias en el aula.^{4,5,6,7,8,9} Aun más, se ha demostrado que las competencias y las relaciones sociales de los niños durante los años de preescolar son predictores significativos de su adaptación personal después de su ingreso a la escuela.¹⁰ Por ello, el contexto social y emocional de la educación temprana y su relación con el apego académico de los niños ha llegado a tener mayor consideración en las últimas revisiones de investigación educativa.^{1,6,8,9} Asimismo, los precursores sociales de apresto escolar han comenzado a recibir más atención en las actuales declaraciones de políticas sociales. En un informe similar, Raver¹¹ señaló que el desarrollo social y emocional de los niños son dimensiones importantes en su

preparación para la escuela y futuros aprendizajes y logros. En particular, sugirió la ampliación del currículo de la escuela primaria para incluir tareas que estimulen la adaptación emocional y conductual de los niños, y que el personal de los establecimientos evalúe regularmente estas áreas del desarrollo durante los primeros años de primaria.

Referencias

1. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development* 2003;31:43-104.
2. Wesley PW, Buysse V. Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(3):351-375.
3. Ladd GW, Herald SL, Puccia K. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*. En prensa.
4. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Wentzel KR, Juvonen J, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.
5. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:43-77. The Minnesota symposia on child psychology; vol 23.
6. Ladd GW. Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago, Ill: University of Chicago Press; 1996:363-386.
7. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.
8. Perry KE, Weinstein RS. The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist* 1998;33(4):177-194.
9. Wentzel KR. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 1991;61(1):1-24.
10. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
11. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18. Disponible en: <http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr16-3.pdf>. Visitado el 26 de abril de 2005.