ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

TRANSICIÓN A LA ESCUELA

Apresto Escolar y Avances Internacionales en el Cuidado y Educación de la Primera Infancia

Sheila B. Kamerman, DSW

Compton Foundation Centennial Professor for the Prevention of Children and Youth Problems, School of Social Work, Columbia University, EE.UU.

Agosto 2008

Materia

Una de las principales preocupaciones en muchos países industrializados es que un gran número de niños que ingresan a la escuela primaria[a] e incluso al jardín infantil o equivalente, presentan niveles significativamente diferentes en la preparación para la enseñanza formal o *apresto escolar*[b]. Cuando este "apresto" no es bien entendido, el énfasis es preparar o entrenar a los niños para que puedan desarrollar un conjunto específico de habilidades y capacidades académicas –sigan instrucciones, demuestren habilidades en la lectura y razonamiento y realicen su trabajo en forma independiente[1]– al momento de ingresar a la escuela. Por el contrario, el Panel de Objetivos de la Educación Nacional de Estados Unidos[c] adoptó un enfoque más amplio, señalando que la preparación infantil implica cinco dimensiones: bienestar físico y desarrollo motor, desarrollo social y emocional, uso del lenguaje, cognición y cultura general.[2] Esta definición más general que tiene una aplicabilidad internacional, es la que modela esta discusión, con especial atención a las

©2008-2025 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA

aptitudes académicas y afines. Las investigaciones han encontrado que al inicio del jardín infantil, los niños que participaron en programas preescolares modelo, de alta calidad, mostraron mayores avances en áreas clave de desarrollo que aquellos que accedieron al cuidado informal o parental.[1] Las áreas principales fueron las aptitudes de lenguaje, alfabetización y razonamiento, conceptos infantiles y su comprensión del mundo que los rodea. Los que habían recibido educación preescolar tuvieron más deseos de aprender e intentar nuevas cosas y menos posibilidades de repetir el año o ser ubicados en una clase de educación especial.[3] Cabe resaltar que los niños con desventajas lograron estos resultados en forma desproporcionada.[4,5]

Problemas

Puesto que la preparación de los niños para el aprendizaje se asocia estrechamente con el desempeño escolar posterior, los niños que ingresan al jardín infantil menos capacitados que sus pares no tienen posibilidades de acortar dicha brecha. En vista de esto, existe un creciente interés en considerar cuáles programas son exitosos para lograr los objetivos de apresto. ¿Qué nos dicen las investigaciones sobre el efecto de los programas de Calidad Educativa para Todos (*Educational Centre of English Culture, ECEC*) sobre preparación escolar?, ¿Cuáles son las implicancias de las políticas y el desarrollo del programa para la educación y cuidado de la primera infancia?

Contexto de la Investigación

Gran parte de las investigaciones sobre apresto escolar se ha realizado en los Estados Unidos. Una parte significativa de la investigación que se realiza en los EE.UU. sobre el impacto de los ECEC en el apresto escolar ha destacado dos programas experimentales modelo, con asignación aleatoria y a pequeña escala: el Programa Preescolar Perry (*High/Scope Perry Preschool Program*) y el Estudio Carolina del Abecedario (*Carolina Abecedarian Study*). Estos trabajos encontraron que la educación de alta calidad pueden tener efectos amplios y significativos en el apresto escolar, producir beneficios académicos y cognitivos a corto y largo plazo en niños con antecedentes de desventajas y que los efectos positivos son desproporcionadamente mayores para este tipo de niños.[4,5,6,7,8] Un segundo foco se ha centrado en Head Start, el programa de educación compensatoria a gran escala que actualmente se utiliza, fundamentalmente en niños entre tres y cuatro años de edad, diseñado para remediar las deficiencias que enfrentan los niños con desventajas cuando ingresan a la escuela. Los estudios sobre este programa han encontrado que la participación brinda beneficios a corto plazo en el desarrollo socio-emocional y cognitivo de los niños, pero se ha descubierto que estos efectos positivos desaparecen al llegar al tercer nivel.[5,6,8,9]

Al respecto, se debate sobre si esta pérdida es un problema del programa o está relacionada con la baja calidad de las escuelas a las cuales ingresan estos niños cuando abandonan el programa.

En contraste, sabemos mucho menos sobre los efectos de los programas preescolares tradicionales que la mayoría de los niños experimenta en los Estados Unidos y otros países de habla inglesa. Por lo general, éstos son más diversos, más gramaticales en términos de los niños a los que va dirigido, y son de menor calidad y costo que los programa modelo de *Head Start*. Diversos estudios de estos programas han demostrado beneficios significativamente positivos y han producido resultados importantes en términos de preparación para el ingreso a la escuela básica. En diversos casos, los beneficios cognitivos durante los años de la primera infancia continuaron hasta los primeros años de educación básica.

Resultados de las Investigaciones Recientes

Magnusson, Ruhm y Waldfogel (2004)[10] se centran en el apresto escolar utilizando información del Estudio Longitudinal de la Clase de Jardín Infantil (*Early Childhood Longitudinal Study–Kindergarten Class, ECLS-K*) de 1998-99, una muestra representativa a nivel nacional de niños que ingresaron a jardín infantil en el otoño (primavera) de 1998. El hallazgo global es que los niños que asistieron a programas preescolares ingresaron a la escuela básica listos para aprender y tener mejor desempeño en lectura y matemáticas. Asimismo, hubo más beneficios perdurables para los niños con desventajas.

Entre otros estudios realizados en Estados Unidos que encontraron resultados positivos en el apresto escolar se puede mencionar el estudio de Cuidado Infantil de Chicago (Chicago Child Care); el estudio de Costos, Calidad y Resultados (*Cost, Quality and Child Outcomes*); el Estudio sobre Cuidado del Niño Temprano del Instituto Nacional de Salud del Niño y Desarrollo Humano (*National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) Study of Early Childcare); el estudio del Consejo de Educación Regional del Sur (*Southern Regional Education Board, SREB*) y un estudio de un programa preescolar universal en Tulsa, Oklahoma, que concluyó que sin incluir ingresos familiares, etnicidad o raza, los niños que participaron en el programa demostraron un mejoramiento en el apresto escolar en relación a un grupo similar de niños que no participaron en la iniciativa[11].

Diversos estudios internacionales llegaron a las mismas conclusiones, incluyendo los estudios longitudinales realizados en Suecia,[12,13] un estudio longitudinal neozelandés denominado Proyecto

de Niños Competentes (*Competent Children's Project*), y un estudio más reciente efectuado en el Reino Unido, el proyecto de Educación Preescolar de Medidas Efectivas (*Effective Provision of Pre-School Education, EPPE*)[d] . El estudio realizado en Nueva Zelanda encontró efectos en la lectoescritura, las matemáticas y las habilidades sociales que se prolongaron incluso hasta los 20 años de edad.

Implicaciones

Las siguientes seis enseñanzas de la investigación ECEC son claras y generalizables internacionalmente:

Primero, ampliar el acceso al programa a los niños de 3 a 4 años de edad es una política clave para aumentar el bienestar del niño, en general, y el apresto escolar, en particular. Las investigaciones han respaldado la idea relativa a que la educación preescolar puede mejorar significativamente el desempeño escolar y el desarrollo integral del niño. Aquellos que participaron en programas preescolares tienen más probabilidades de mostrar más aptitudes de lenguaje, verbales, matemáticas y por consiguiente mayores puntajes de logros en la lectura. Están más motivados para aprender, asistir a la escuela, y completar las tareas y más propensos a tener éxito académico a largo plazo. Los programas preescolares que se desarrollan en Dinamarca, Francia, Italia y Suecia son ejemplares, en los cuales están inscritos casi todos los niños de entre 3 y 4 años de edad.

Segundo, existe un creciente conjunto de evidencias que señalan que la calidad puede marcar la diferencia pese que el debate sobre el significado de calidad no está zanjado. Los niños que reciben programas ECEC de alta calidad (definido por un alto porcentaje de personal por alumno, grupos pequeños y personal altamente son proclives a demostrar más capacidades de lenguaje y cognitivas en tanto que aquéllos en establecimientos de menor calidad tienen más probabilidades de tener dificultades con las habilidades de lenguaje, sociales y conductuales.[14] Más aún, los beneficios para los niños de las modalidades intensivas y diseñadas adecuadamente (las que son receptivas a las necesidades de los niños y utilizan sistemas pedagógicos apropiados) tienen menos probabilidades de desaparecer que aquéllas diseñadas simplemente para propósitos de custodia.

Tercero, los niños con desventajas obtienen significativamente mayores beneficios de una experiencia preescolar de alta calidad que los aventajados. La asistencia al preescolar puede

acortar las brechas de logros que enfrentan los niños con dificultades.

Cuarto, hay una tendencia emergente hacia la integración de la educación y los servicios de salud en un solo sistema, el de educación, un desarrollo que puede resultar en un apoyo público mayor y programas de más alta calidad. Suecia, Nueva Zelanda, España, Escocia y el Reino Unido ya han implementado este sistema.

Quinto, ofrecer programas preescolares de jornada completa en vez de media jornada parece dar resultados mas positivos.[15] Los programas Escandinavos tienen una cobertura de día completo con actividades extraprogramáticas.[16]

Sexto, hay una creciente necesidad de prestar más atención a las políticas y programas para los padres de niños de menos de tres años, en especial políticas de permisos parentales. Estados Unidos promueve la maternidad establecida por ley y otorga licencias a ambos padres desde los seis meses a los tres años, en tanto que el permiso por maternidad en Canadá abarca hasta un año.

Conclusiones

El fomento del apresto escolar ha surgido como un factor cada vez más importante en las políticas e iniciativas de los programas ECEC, complementando las tasas de participación de mujeres con hijos pequeños en la fuerza laboral, para lograr un mayor capital humano. Como resultado, los países están ampliando progresivamente el suministro de plazas de ECEC, especialmente para niños de entre 3 y 4 años de edad (existe cobertura casi universal a nivel preescolar y/o de escuela primaria para el año anterior a la educación obligatoria) y se comienza prestar poner más atención a los niños menores de 3 años.

Un nuevo informe de UNESCO (2006)[17] nos recuerda que pese a los beneficios, todos bien documentados, en todos los aspectos del desarrollo infantil y del bienestar del niño, el ECEC continúa siendo el “eslabón perdido de la cadena educativa”, incluso para los niños de 3 a 4 años en muchas partes del mundo. Cabe destacar que cerca de la mitad de los países del mundo no proporcionan cuidado a la primera infancia, ni cuentan con políticas educativas para niños menores de 3 años.

La Comisión Europea ha adoptado una posición explícita en relación al acceso. En la Cumbre de Barcelona del 2002, se plantearon objetivos relativos a las disposiciones ECEC. El organismo

señaló que “Los Estados Miembros deberían eliminar las trabas a la participación de la fuerza laboral y procurar, considerando la demanda de establecimientos de cuidado del niño y de acuerdo a los modelos nacionales de suministros, el proporcionar estos servicios de aquí al año 2010 a lo menos al 90% de los niños entre 3 años de edad y en la edad escolar obligatoria y al menos al 33% de niños menores de tres años de edad”.[18] Alrededor de la mitad de los 25 países de la Unión Europea han alcanzado el objetivo en los niños de 3 a 4 años y en los de 5 años, en particular los países escandinavos, Bélgica, Francia e Italia. Además, el Reino Unido y Holanda se están acercando al objetivo. Si la cobertura para los niños menores de 3 años incluye protección laboral a la maternidad y licencias parentales pagadas, así como servicios, este objetivo también está por lograrse.

Referencias

1. Brown J. *The Link Between Early Learning and Care and School Readiness*. Seattle, WA: Economic Opportunity Institute; 2002.
2. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering Children's Early Learning and Development: Toward Shared Beliefs and Vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
3. Barnett WS, Hustedt JT. Preschool:The most important grade. *Education Leadership* 2003;60(7):54-57.
4. Currie J. *What We Know about Early Childhood Interventions*. Chicago, IL: Joint Center for Poverty Research, University of Chicago; 2000. Policy Brief 2(10)
5. Currie J. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives* 2001; 15(2):213-238.
6. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 1995;5(3):25-50.
7. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report* 2003;17(1):3-14. Disponible en: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr17-1.pdf . Visitado el 25 de febrero de 2008.
8. Karoly LA, Greenwood PW, Everingham SS, Hoube J, Kilburn MR, Rydell CP, Sanders M, Chiesa J. *Investing in Our Children: What We Know and Don’t Know abut the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Santa Monica, CA: Rand; 1998.
9. Currie J, Thomas D. Does Head Start Make a Difference?. *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.
10. Magnusson KA, Ruhm CJ, Waldfogel J. *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2004. NBER Working Paper No. 10452.
11. Gormley WT jr., Gayer T, Phillips D, Dawson B. The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology* 2004;41(6):872-884.
12. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1):20-36.
13. Hwang CP, Broberg AG. The historical and social context of child care in Sweden. In: Lamb ME, Sternberg KJ, Broberg, AG, Hwang CP, eds. Child Care in Context. *Cross-Cultural Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum ; 1992: 27-54.

©2008-2025 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA

14. 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. Special Report no. 78.

15. Herry Y, Maltais C, Thompson K. Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research and Practice* 2007;9(2). Disponible en: http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/herry.html. Visitado el 25 de febrero de 2008.

16. Columbia University. *Clearinghouse on International Developments in Child and Family Policies Website.* Available at: http://www.childpolicyintl.org/ . Visitado el 25 de febrero de 2008.

17. UNESCO. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.* Paris, France: UNESCO; 2006. EFA Global Monitoring Report 2007.

18. Plantenga J, Siegel M. European Childcare Strategies. Paper presented at: Childcare in a Changing World; October 21-23 2004; Groningen, The Netherlands. Disponible en: http://www.childcareinachangingworld.nl/downloads/position_paper_part1.pdf . Visitado el 26 de febrero de 2008.

Notas

a:En Estados Unidos, el Jardín Infantil es el año anterior al comienzo de la enseñanza obligatoria. Tiene cobertura universal, es gratuito y voluntario y cuenta con una asistencia de infantes que tienen alrededor de los 5 años de edad. Es considerado como un año de transición, antes del inicio de la educación formal.

b: En Estados Unidos, el Jardín Infantil es el año anterior al comienzo de la enseñanza obligatoria. Tiene cobertura universal, es gratuito y voluntario y cuenta con una asistencia de infantes que tienen alrededor de los 5 años de edad. Es considerado como un año de transición, antes del inicio de la educación formal.

c: En julio de 1990 se estableció un cuerpo intergubernamental y bipartidista de funcionarios estatales y federales para evaluar e informar el progreso estatal y nacional hacia el logro de los objetivos nacionales de educación.

d:Un estudio importante longitudinal a gran escala del Proyecto de Educación Preescolar de Medidas Efectivas (EPPE) y la Educación Primaria y Preescolar Efectiva (EPPE–3-11) se está llevando a cabo actualmente en el Reino Unidos, financiado por el Departamento de Educación y Aptitudes de ese país. Los hallazgos concuerdan con aquéllos de la investigación estadounidense, citados en páginas anteriores.

©2008-2025 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA