

## TRANSICIÓN A LA ESCUELA

---

# Importancia de los Programas de Intervención de la Primera Infancia, para el logro de una Transición a la Escuela Exitosa

Nicholas Zill, PhD., Gary Resnick, PhD.

Child and Family Studies, Westat, EE.UU.

Febrero 2005

### Introducción

Es ampliamente reconocido que la transición entre la primera infancia y la escuela básica es un período fundamental en el desarrollo infantil.<sup>1</sup> Los programas de educación de la primera infancia son intervenciones valiosas que ayudan a los niños en el desarrollo de habilidades de apresto escolar adecuadas para facilitar la transición a la educación formal. Algunos de estos programas se orientan a los niños con desventajas, en tanto otros ofrecen cobertura universal. Hay preguntas importantes relativas a los beneficios de estos programas para facilitar la transición de los niños a la educación formal y el nivel de calidad que se requiere para proporcionar estos beneficios.

### Materia

Muchos especialistas en lectura creen que las habilidades tempranas en lectoescritura son precursoras esenciales para llegar a ser un buen lector, además ser un buen lector es fundamental para el desempeño académico en tanto en primaria como en cursos superiores. Antes de ingresar al jardín infantil, la mayoría de los niños hoy en día ha tenido al menos una experiencia en ambientes de cuidado de niños fuera del hogar, los cuales pueden ser grupos de niños en aula, que funcionan jornada completa o parcial, o bien son cuidados en hogares privados que funcionan como centros abiertos.<sup>2,3</sup> Algunos programas se imparten universalmente en estados o provincias en tanto que otros se orientan a niños necesitados y sus familias. Las variaciones en las primeras habilidades lectoras de los niños al ingresar al jardín pueden estar relacionadas con los tipos de programas que a los que han asistido antes del jardín. Los ambientes de aprendizaje en la primera infancia en centros especializados pueden favorecer el desarrollo de todos los niños, pero especialmente favorece a quienes provienen familias en mayor riesgo social.<sup>4</sup>

## **Problemas**

El apresto escolar es un fenómeno multifacético que comprende el desarrollo en el campo emocional y social, de la salud/físico, así como la adquisición del lenguaje, la lectura y la cognición.<sup>5</sup> Las perspectivas recientes sobre apresto escolar reconocen que las escuelas también necesitan prepararse para descubrir las distintas necesidades de los niños y sus familias.<sup>6</sup> Diversas tendencias demográficas de la década anterior pueden explicar la proliferación de los programas de educación de la primera infancia, particularmente de aquéllos que se orientan a las familias de menores ingresos. Actualmente, un mayor número de familias está viviendo en condiciones de pobreza o bajo la línea de la pobreza; proviene de grupos de minoría y es menos proclive a conformar un hogar biparental. Existe evidencia sustancial relativa a que las familias de menos ingresos proporcionan menor estimulación intelectual a sus niños pequeños que aquéllas con mayores recursos.<sup>6,7</sup>

## **Contexto de la Investigación**

La mayoría de los estudios emplean diseños longitudinales, en los que las muestras de niños fluctúan desde la infancia temprana hasta el primer o segundo año de enseñanza básica. Para ayudar a separar los efectos de los programas de educación temprana del normal aumento de las habilidades que se desarrollan naturalmente con la madurez de los niños, algunos estudios asignan aleatoriamente a los niños para que participen en un programa preescolar y a otros

pequeños al grupo control que no recibe este programa. Esta modalidad compensa los posibles sesgos que pueden aparecer cuando se entrega totalmente la participación en el programa a los padres o a los administradores del programa. Las familias que eligen que sus hijos tomen parte en un tipo de programa de educación temprana usualmente se diferencian en forma importante de aquellas que escogen otro tipo de programas o incluso no optan por ninguno. Los factores que se relacionan a la selección de los padres de un programa de educación temprana pueden influir adecuadamente en los resultados de los niños. Además de la falta de controles apropiados para los factores de selección, muchos estudios no incluyen una muestra representativa de los padres, reduciendo así la generalización de los resultados. Finalmente, los estudios han analizado fundamentalmente el papel de los programas de educación en centros especializados en primera infancia, pero no han incluido adecuadamente otras formas de cuidado no parental, tales como el cuidado familiar.

Los resultados de la mayor parte de los estudios se basan en evaluaciones directas de los niños antes de entrar al programa y luego, ya sea cuando terminan la intervención o en intervalos de tiempo regulares utilizando cohortes de niños de la misma edad. El seguimiento incluye pruebas a los mismos niños, ya sea al ingresar al jardín infantil o en la primavera (otoño) del año del preescolar. La mayoría de las evaluaciones consiste en diversas pruebas que miden habilidades psicomotoras, cuantitativas o verbales que pueden compararse con puntajes obtenidos en mayores poblaciones de niños o basarse en criterios que establecen lo que los niños deberían saber según las diferentes edades. Para los ensayos, es conveniente contar con criterios de medición confiables, de fácil administración y evaluación, y que hayan sido utilizadas en estudios a mayor escala.

Una diferencia importante al comparar los estudios de investigación es si éstos son costosos, pequeños, si cuentan con esfuerzos de demostración en una investigación bien acotada, o si las evaluaciones son a gran escala, cuentan con financiamiento gubernamental e incluyen programas comunitarios. Muchos de los efectos conocidos de los programas de educación parvularia pueden atribuirse a la profundidad y control disponibles en programas modelos. En los escasos estudios a largo plazo que compararon los programas modelo con los programas públicos a gran escala, se encontró que los primeros eran más efectivos.<sup>8</sup>

## **Preguntas de Investigación Clave**

La pregunta de investigación más importante es si los programas de educación para la infancia temprana son efectivos para capacitar a los niños para la educación formal. Otras preguntas relacionadas a la anterior, y también relevantes, incluyen si la calidad de los programas preescolares contribuye al apresto escolar. los factores que marcan la diferencia en la producción de programas de alta calidad, y elementos clave como los currículos. Algunos de estos últimos se centran más en actividades de instrucción, como enseñar las letras y los números, en tanto que otros promueven actividades orientadas al juego y al aprendizaje por descubrimiento y otras incluso se centran en el lenguaje global o integral y en ambientes ricos en lenguaje. Finalmente, los mecanismos subyacentes en los cuales la participación de los niños en el programa se vincula al mejoramiento de resultados no se conocen totalmente, aunque la instrucción directa, las experiencias de socialización y el aumento de la participación de los padres en la educación de sus hijos han tenido repercusiones importantes.

Los beneficios de los programas de educación parvularia para niños de menores recursos han sido informados en estudios del programa estadounidense *Head Start* diseñado para acercar más a los niños a sus pares de clase media en el inicio a la educación formal. Pese a que los estudios realizados encontraron que el programa produjo beneficios significativos e inmediatos en el desarrollo cognitivo, estado de salud, motivación de logros y conducta social de los niños, con el tiempo su utilidad pareció desvanecerse. No obstante, se ha cuestionado la validez del efecto de “desvanecimiento” por la debilidad de los métodos de investigación, como la pérdida selectiva de los resultados de las pruebas para los niños en el grupo de control que han repetido.<sup>8</sup>

## **Resultados de las Investigaciones Recientes**

En general, los programas en centros especializados y de alta calidad han mostrado los mayores y más consistentes efectos.<sup>8,9</sup> Ensayos de control y aleatorios de programas de excelencia han reportado beneficios significativos en los niños, que frecuentemente han perdurado hasta la adolescencia y la adultez joven.<sup>10,11</sup> Existe una serie de investigaciones rigurosas que señalan la importancia de la instrucción intensiva de lectoescritura ambientes ricos en lenguaje que abarcan distintas áreas del desarrollo y que se focalizan en la numeración, el aprender a leer y el vocabulario receptivo y expresivo.<sup>12</sup> Los programas de educación de la primera infancia también prestan servicios de apoyo familiar que parecen mejorar los resultados tanto del niño como de la familia.<sup>13,14</sup> No obstante, pareciera que no hay una única filosofía o modelo curricular que se destaque como el prototipo más exitoso de las intervenciones en la niñez temprana.<sup>15</sup>

Algunos estudios que han incluido mediciones de desarrollo social revelan que los niños de establecimientos preescolares de alta calidad mostraron mayores niveles de participación con sus pares, relaciones positivas con los educadores, juegos de simulación más frecuentes y apego seguro.<sup>16</sup> Otras investigaciones han demostrado que el programa produjo beneficios positivos inmediatos en la conducta social y la motivación de logros,<sup>17,18</sup> así como un aumento de las habilidades sociales y una reducción de las conductas hiperactivas.<sup>26</sup>

La contribución de la calidad en las aulas de educación parvularia para lograr la capacitación escolar de los niños es significativa pero relativamente modesta.<sup>19</sup> La excelencia en los establecimientos comunitarios de cuidado de niños se ha relacionado con mejores resultados a corto plazo, tras controlar los factores de antecedentes del niño y su familia.<sup>20,21,22</sup> Asimismo, ha habido notables excepciones en las que la calidad no estuvo relacionada a los resultados del desarrollo de los niños,<sup>23</sup> pero se dedujo que ello podía deberse al reducido tamaño de la muestra de las aulas, a una magnitud relativamente pequeña de la calidad de los centros participantes, o a ambas.<sup>24</sup> Recientemente, se ha encontrado evidencia promisoria que indica que, pese a algunos efectos inmediatos discretos sobre la calidad, existen efectos a largo plazo que se prolongan en el segundo grado de enseñanza, y que el mayor efecto corresponde a niños que provienen de familias más vulnerables.<sup>24</sup>

Los resultados del programa Head Start y la Encuesta sobre Experiencias del Niño (*Child Experiences Survey, FACES*) muestran que los niños de familias desfavorecidas efectivamente se benefician con el programa Head Start y que la calidad de las intervenciones en general es mayor que la de otros programas preescolares de centros especializados.<sup>25,26</sup> A pesar que los niños que participan en él han obtenido buenos resultados, particularmente en vocabulario y habilidades tempranas de escritura, aún están detrás de sus pares a nivel nacional cuando abandonan el programa. Los salarios más altos de los educadores, el uso de un currículum de desarrollo apropiado e integrado como el High/Scope, las mejores calificaciones educacionales de los educadores y la jornada completa fueron factores asociados a estos beneficios.<sup>26</sup>

En general, la mayor parte de los estudios que ha considerado la edad de los niños al ingresar a la escuela (3 versus 4 años) y la duración del programa (1 versus 2 años) encuentra que comenzar más temprano un programa de intervención es mejor para ellos, y que aquéllos con una jornada más extendida también son mejores.<sup>27</sup> Pese a que un estudio reciente informó que no se perciben diferencias en los programas de uno y dos años en relación a logros de lectura y matemáticas entre el primer y tercer grado<sup>28</sup> resultados recientes de una muestra de

probabilidad de los niños de *Head Start* reveló que los niños que participaron dos años en el programa obtuvieron mayores beneficios y puntajes superiores en su graduación, comparados con los que permanecieron sólo un año en él.<sup>29</sup>

## **Conclusiones**

En general, existe suficiente evidencia en los programas de demostración de ambos modelos y en estudios a gran escala que sugieren que la educación infantil temprana puede ayudar a los niños a ingresar a la escuela listos para aprender. Pese a que estudios de programas modelo muestran mayores efectos que aquéllos financiados con fondos públicos, a gran escala, aún hay evidencia que estos últimos producen importantes beneficios, particularmente a niños de familias vulnerables. Sin embargo, los programas de la primera infancia también mejoran los logros de los niños de familias de mayores recursos. La evidencia también apoya la importancia de la calidad en los programas de educación para la primera infancia, con educadores más calificados y con jornada completa en los que los niños se inscriben a más temprana edad y permanecen en ellos por más tiempo. Finalmente, las fortalezas y debilidades metodológicas de los estudios en el diseño de investigación, toma de muestras y mediciones se relacionan frecuentemente con las fortalezas de los descubrimientos informados.

## **Implicaciones**

Con el aumento de la participación de todas las familias en los programas de educación temprana, en contraste con la tendencia de las familias de hace una década que preferían el jardín infantil, pareciera que la nueva situación beneficia a todos; es decir, tanto a niños de familias ingresos altos como bajos. Pese al significativo aumento de las inversiones en programas preescolares, permanece la brecha entre niños con ventajas y aquéllos con desventajas. Aunque los beneficios de estos programas pueden prolongarse más allá del ingreso a la educación formal, para obtener resultados similares, los programas deben ser de alta calidad y focalizarse en actividades de aprendizaje didáctico, como las letras y los números, en tanto se refuerzan las actividades de aprendizaje por descubrimiento y orientadas al juego en un ambiente de apoyo emocional. Los esfuerzos para mejorar los programas de educación de la primera infancia deberían estimular el uso del currículo integral, reafirmando la calidad de los programas otorgando mayores recursos a los programas de baja calidad y mejorando la capacitación y las calificaciones docentes.

## **Referencias**

1. Pianta RC, Rimm-Kauffman SE, Cox MJ. Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The transition to kindergarten*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.
2. Zill N, Collins M, West J, Hausken EG. *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, National Household Education Survey; 1995. NCES 95-280. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf>. Visitado el 30 de noviembre de 2004.
3. Hofferth SL, Shauman KA, Henke RR, West J. *Characteristics of children's early care and education programs: Data from the 1995 National Household Education Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics; 1998. NCES 98-128. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs98/98128.pdf>. Visitado el 30 de noviembre de 2004.
4. NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.
5. Goal One Technical Planning Group. The Goal One Technical Planning Subgroup report on school readiness. In: National Education Goals Panel, ed. Potential strategies for long-term indicator development: Reports of the technical planning subgroups. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1991:1-18. Report no. 91-0.
6. Zill N, Moore KA, Smith EW, Stief T, Coiro MJ. The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data. In: Chase-Lansdale PL, Brooks-Gunn J, eds. *Escape from poverty: What makes a difference for poor children?* New York, NY: Cambridge University Press; 1995:38-59.
7. Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
8. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
9. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.
10. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
11. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.
12. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development* 1998;69(3):848-872.
13. Seitz, V. Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. In: Vasta R, ed. *Annals of Child Development: A research annual*. Vol. 7. Philadelphia, Pa: Jessica Kingsley Publishers; 1990:73-103.
14. Halpern R. Community-based early intervention. In: Meisels SJ, Shonkoff JP, eds. *Handbook of early childhood intervention*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:469-498.
15. Reynolds AJ, Mann E, Meidel W, Smokowski P. The state of early child intervention: Effectiveness, myths and realities, new directions. *Focus* 1997;19(1):5-11.
16. Howes C, Phillips DA, Whitebook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based care. *Child Development* 1992;63(2):449-460.
17. Love J, Ryer P, Faddis B. *Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.

18. McKey RH, Condelli L, Ganson H, Barrett BJ, McConkey C, Plantz MC. *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 1985. (Contract No. 105-81-C-026).
19. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.
20. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-304.
21. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
22. Whitebook M, Howes C, Phillips D. *Who Cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the National Child Care Staffing Study*. Berkley, Calif: Child Care Employee Project; 1989. Disponible en: <http://www.ccw.org/pubs/whocares.pdf>. Visitado el 30 de noviembre de 2004.
23. Kontos S, Fiene R. Child care quality: Compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:57-59.
24. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR, Clifford RM, Culkin ML, Howes C, Kagan SL, Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 2001;72(5):1534-1553.
25. Zill N, Resnick G, Kim K, McKey RH, Clark C, Pai-Samant S, Connell D, Vaden-Kiernan M, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES: Longitudinal findings on program performance. Third progress report*. Washington, DC: Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001. Disponible en: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/perform\\_3rd\\_rpt/perform\\_3rd\\_rpt.pdf](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/perform_3rd_rpt/perform_3rd_rpt.pdf). Visitado el 1º de febrero de 2005.
26. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES 2000: A whole child perspective on program performance*. Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003. Disponible en: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00\\_4thprogress/faces00\\_4thprogress.pdf](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf). Visitado el 1º de febrero de 2005.
27. White KR. Efficacy of early intervention. *Journal of Special Education* 1985-1986;19(4):401-416.
28. Reynolds AJ. One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly* 1995;10(1):1-31.
29. Zill N, Resnick G. Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality. In: Dickinson D, Neuman SB., eds. *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. II; 2005. Guilford Press. En prensa.