Transición Escolar Comentarios sobre Ladd y Stipek

Clancy Blair, Ph.D.

Pennsylvania State University, EE.UU.

Junio 2003

Transición/Apresto Escolar: El Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia. Comentario sobre Ladd

Introducción

El trabajo teórico y empírico del *Proyecto Pathways*, tal como lo señaló Gary Ladd, tiene diversas fortalezas. El diseño longitudinal y la cuidadosa atención a las mediciones de las múltiples influencias sobre el funcionamiento del niño en el contexto del ambiente escolar crea bases metodológicas confiables para los hallazgos del proyecto, fortaleciendo la confianza de que éstos proporcionan información útil y válida sobre transición escolar. Por lo general, estas fortalezas residen quizás en su focalización explícita sobre las relaciones y la perspectiva holística del éxito escolar y el funcionamiento infantil en la escuela que supone esta focalización. El proyecto indica claramente que uno o dos indicadores de adaptación por sí solos no pueden explicar el éxito escolar o los problemas en la transición. Este es un punto fundamental. Al ubicar a los niños en sus contextos, el proyecto evita conclusiones de *efectos principales*, a favor de análisis significativos, conducidos teóricamente, de los rasgos del niño en el aula y los efectos de ésta en

©2003-2026 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA

los niños en presencia de características definidas.

Investigación y Conclusiones

La perspectiva longitudinal del proyecto permite analizar los vínculos de antecedente y consecuencia entre los primeros aspectos de adecuación y éxito o problemas posteriores en la escuela. Estos vínculos son de suma importancia al sacar deducciones respecto de los rasgos particulares o las configuraciones de éstos en algún niño en particular. La perspectiva longitudinal también permite formular algunas opiniones relativas a la estabilidad de las características individuales particulares asociadas a los riesgos de problemas posteriores de adaptación. Por ejemplo, mayores niveles de internalización o externalización de conductas pueden predisponer a un individuo a situaciones de riesgo, pero ¿cuán estables serán estas conductas en el tiempo? ¿Qué rasgos de los niños, las escuelas, los hogares y las aulas están asociados a continuidad o cambio? Éstas son sólo una muestra de las importantes preguntas que han sido o serán incluidas por Ladd y sus colegas en su investigación. Más relevante en esta investigación es la presencia de ambos enfoques, uno orientado a las variables, y otro, a las personas, al ilustrar las conclusiones. En un enfoque orientado a las variables, se encontró el apoyo del modelo ambiental para un niño diferente. En otras palabras, las tendencias agresivas entre los niños aumentaron el riesgo de la desadaptación escolar ante el rechazo crónico de los pares y la adversidad. Sin embargo, ante las relaciones de apoyo duraderas con los pares, el riesgo de desadaptación asociado con las tendencias agresivas se redujo. Este hallazgo surgió de un análisis orientado a la persona en el cual se utilizó un sinnúmero de factores que caracterizaban las historias para categorizar a los niños agresivos cuando tenían relaciones positivas duraderas o adversas con sus pares. Se descubrió que los niños cuyas variables se inclinaban positivamente hacia el apoyo, se adaptaban más satisfactoriamente a la escuela.

Pese a que la investigación de Ladd es en general muy sólida, las bases teóricas para su focalización en las relaciones o la conducta social como componentes importantes de adaptación escolar siguen siendo limitadas. Incluso, considerando que su enfoque sobre el funcionamiento de un niño es válido y útil, carece de una presentación empírica y teórica sobre cómo las relaciones y el desarrollo social se relaciona con los logros académicos. Es casi como si, en una reacción a los enfoques cognitivos más tradicionales respecto de la adaptación a la escuela, las dimensiones de autorregulación cognitiva, memoria y atención hubiesen sido excluidas del marco de análisis. Pero seguramente el enfoque en las relaciones debería abarcar estas habilidades cognitivas, puesto que la adaptación debe ser mediada hasta cierto punto a través de ellas.

©2003-2026 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA

En síntesis, la investigación fundacional de Ladd proporciona un enfoque propicio para avanzar en diversas preguntas acerca de la relación entre cognición y emoción en la transición de los niños a la escuela. Su investigación tiene bases sólidas en el nivel psicológico de explicación, en tanto que nos llama a examinar el análisis molecular y neurológico. A la vez, incluye influencias comunitarias y escolares mientras los cimientos sociales de la adaptación escolar se relacionan con las dimensiones cognitivas de participación y logros.[1] Sin lugar a duda, la influencia de la primera experiencia sobre adaptación escolar posterior es propensa a ser criticada. Pero el enfoque propuesto por Ladd y sus colegas no presta suficiente atención a los primeros 4-5 años de vida de un niño antes de la transición escolar. Obviamente, ningún programa de investigación puede hacerlo todo. El trabajo de Ladd no es la excepción y queda pendiente información mediante literatura especializada sobre la experiencia en la primera infancia y la amplia diversidad de funcionamiento cognitivo y social que los niños llevan a la escuela.

Edad de Ingreso Escolar. Comentario sobre Stipek

Introducción

En contraposición a la explicación de Ladd sobre el *Proyecto Pathways*, la revisión de Stipek sitúa la discusión de la transición escolar en una pregunta clave, en torno a la cual se pueden incluir múltiples temas. ¿A qué edad están preparados los niños para ingresar a la escuela?

Investigación y Conclusiones

Al revisar la literatura especializada, Stipek deja claro que los enfoques transversales actuales sobre la relación entre la edad de ingreso escolar y los resultados en la escuela, han sido muy limitados y no han arrojado conclusiones de interés para permitir la comprensión del éxito escolar o los problemas de la transición escolar. Por lo menos, esta literatura ha producido el interesante descubrimiento de que la escuela conduce al crecimiento cognitivo de áreas específicas. Este resultado tiene considerables consecuencias para comprender el desarrollo cognitivo y la relación entre escolaridad e inteligencia. Sin embargo, la principal limitación de este estudio (y quizás de la edad de ingreso y la literatura en general) sea la ausencia de datos relativos al efecto que la edad de ingreso pueda tener en el desarrollo social de los niños. Considerando la clara demostración de Ladd sobre la relación entre procesos sociales y transición escolar, el efecto que el ingreso temprano a la escuela puede tener en el preescolar a través de los procesos del desarrollo social pareciera ser muy significativo. No obstante, lo más probable y tal como lo señala Stipek, la edad de ingreso es un indicador poco significativo para

los factores relevantes sobre transición escolar. Como señala el autor en sus conclusiones, las preguntas relevantes sobre la transición escolar se refieren a los antecedentes y determinantes de las habilidades y capacidades que reforzarán el proceso de adaptación temprano. Los hallazgos sobre la edad de ingreso tienen poco que decir respecto de este importante aspecto de la transición escolar.

La breve revisión de Stipek de la literatura sobre la edad de ingreso a la escuela recalca el interesante tema de que debemos centrarnos en el desarrollo de habilidades de pensamiento fundacionales previas al ingreso a la escuela. Sin embargo, este estudio limita su enfoque a las implicancias cognitivas de la pregunta sobre la edad de ingreso a la escuela. Sin duda, ser el menor o el mayor del curso de jardín infantil tiene implicancias para las relaciones con los pares y las expectativas de los educadores. A pesar que estas áreas pueden no haber sido incluidas previamente en la literatura especializada, existe un conjunto sustancial de publicaciones de cada una de las preguntas relevantes a la edad y el ingreso y pertinentes al análisis del efecto de la edad en los logros y adaptación escolar.[2]

Las futuras investigaciones deberían incluir una perspectiva longitudinal sobre la pregunta junto con una mayor consideración de la literatura sobre el tema que considera las fortalezas y debilidades metodológicas de los estudios individuales. Estas investigaciones proporcionarían las bases para mayor precisión al evaluar la utilidad limitada de los cimientos de la edad de ingreso a la hora de formular políticas relativas a la adaptación del niño a la escuela.

Implicaciones para las Perspectivas de Políticas y Desarrollo

Las discusiones de los autores en relación a las implicancias políticas del trabajo empírico que han revisado son muy apropiadas al tema. Stipek está en lo correcto en su evaluación relativa a que la edad para el ingreso no es un factor útil para formular políticas relativas a la transición escolar. Sin embargo, mientras que la edad no es un medidor eficaz, la temprana introducción a la “escuela” (por ejemplo, un centro abierto de educación temprana) es, claramente, un predictor importante de la adaptación posterior a la escuela entre niños en riesgo de fracaso escolar. Este punto constituye una implicación política fundamental, a la que tanto Ladd como Stipek aluden es sus artículos.

Las investigaciones sobre transición y adaptación escolar son cada vez más claras en lo relativo a qué dimensiones del funcionamiento del niño son relevantes para las transiciones exitosas. Las habilidades y relaciones sociales junto con destrezas cognitivas clave y capacidades en

alfabetización temprana, numeración, y habilidades meta cognitivas son los rasgos de la infancia sobre los cuales se construyen las transiciones exitosas. De ahí que las políticas debieran estar dirigidas a reforzar las primeras experiencias escolares que se construyen sobre estas dimensiones de funcionamiento validadas empíricamente. Los temas deben incluir capacitación maestrote los educadores, servicio para familias necesitadas y niños en circunstancias desfavorables, y el establecimiento de ambientes de cuidado constantes que proporcionen a los niños medios para avanzar hacia la transición escolar. Además, se requiere de un sistema que garantice la calidad y utilidad de estos servicios.

Aquéllos interesados en desarrollar y evaluar la eficacia y efectividad de los programas que proporcionan transiciones escolares exitosas se enfrentarán con el considerable dilema de la implementación. Al discutir las implicancias políticas de este estudio, Ladd se centra en los programas a implementarse durante los primeros años de transición escolar. El autor realiza un sinnúmero de sugerencias excelentes relativas a las formas en las que los ambientes para promover transiciones exitosas debieran ser estructurados. Sin embargo, implícito en sus propuestas está saber que los servicios que se entregan sólo en preescolar o sólo durante los primeros niveles no tienden por sí mismos a reforzar las transiciones para los niños en riesgo de fracaso escolar. Por ello se necesitan servicios integrados para edad escolar y preescolar, representados por agencias y sistemas de servicios en muchas comunidades que pueden tener limitadas interacciones. Así, quizás se requiera de políticas e implicancias más urgentes para coordinar los servicios antes y después de la escuela para lograr el mayor éxito de los niños al ingresar a la escuela.

References

1. Barth JM, Parke RD. Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merril-Palmer Quarterly* 1993;39(2):173-195.
2. Pianta RC, Rimm-Kaufman SE, Cox MJ. 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.