ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

Transición y Apresto Escolar: Un Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia

Sara Rimm-Kaufman, PhD. & Lia Sandilos, PhD.

University of Virginia, EE.UU.

Julio 2017, Éd. rév.

Introducción

La transición de los niños al jardín infantil y sus habilidades al entrar en la escuela predicen su éxito escolar a largo plazo.[1,2] En los Estados Unidos, el objetivo principal de Metas 2000 (Goals 2000), impulsado por el Panel Nacional de Metas Educativas (National Education Goals Panel) consistió en "garantizar que todos los niños ingresen a la escuela preparados para aprender".[3] Casi dos décadas más tarde, el sistema de educación temprana estadounidense ha experimentado un crecimiento notorio en inversión, contratación y desarrollo del personal[4,5] en un esfuerzo por promover el apresto. Más recientemente, la ley de 2015 Cada Estudiante Triunfa (Every Student Succeeds) volvió a poner de relieve la importancia del apresto escolar con el requerimiento para los estados de documentar los métodos en los que los programas previos al jardín infantil cultivan las habilidades tempranas. Países en todo el mundo están realizando inversiones para mejorar y ampliar la educación de infancia temprana, como muestra el aumento del 16 % en las matriculaciones previas al jardín infantil entre 1990 y 2014.[6]

Materia

No existe ningún indicador único de apresto al jardín infantil.[7,8] El apresto engloba varias habilidades y dominios del desarrollo. En el presente, el Departamento de Educación estadounidense define los "dominios esenciales para el apresto" como desarrollo lingüístico y de alfabetización, cognición y conocimientos generales (p. ej. matemáticas y ciencias fundamentales), perspectivas de aprendizaje, bienestar físico y desarrollo motor, y desarrollo socioemocional.[9]

La investigación sugiere que los resultados escolares de los niños, en particular el logro, permanecen particularmente estables después de los primeros años de escuela.[10,11] Asimismo, hay evidencia de que las intervenciones tienen más probabilidad de éxito en los primeros años de escolarización.[12] Por esto, los investigadores, creadores de políticas, educadores y padres tienen problemas con el significado de "apresto escolar" de los niños.

Este breve informe sintetiza la evidencia sobre la transición y el apresto escolar con el objetivo de presentar las definiciones de actores involucrados respecto de apresto escolar, las características del apresto infantil y la preparación escolar como un resultado de las experiencias de la primera infancia.

Problemas

Los niños y sus familias experimentan grandes cambios en su transición hacia el jardín infantil. Estos cambios son notorios, a pesar de que casi el 80 % de los niños estadounidenses recibieron cuidados de parte de una persona no familiar antes de esta transición en forma regular.[13] En los Estados Unidos, el cambio de prioridades a favor de resultados académicos y el mayor rigor presentan desafíos a los niños cuando comienzan su educación formal. El énfasis en la rendición de cuentas ha forzado a hacia abajo el programa de estudio que espera que los niños rindan a niveles académicos superiores desde más temprana edad. Muchas clases de jardines infantiles tienen ahora clases de matemáticas y alfabetización dirigidas por el profesor, y menos tiempo de juego libre y de actividades basadas en el centro.[14]

La transición a jardín infantil se ha convertido en un tema progresivamente visible en la medida que el gobierno estatal y las administraciones federales consideran los méritos de los programas preescolares financiados a nivel federal. Una encuesta nacional de educadores de jardín de infancia examinó las opiniones de los profesores sobre la transición a la escuela y hallaron que casi la mitad de los niños que entraban en la escuela experimentaban algunas dificultades con la

transición al jardín infantil. Los educadores de jardín infantil mencionaron que el problema más prevalente eran las dificultades para seguir instrucciones.[15] Los esfuerzos para mejorar la transición al jardín infantil deben combinar recursos de hogares, escuelas, barrios y comunidades para preparar a los niños para la escuela.[16] Algunos esfuerzos prometedores incluyen ampliar el acceso a programas de preescolar de alta calidad,[17] aumentar las actividades de transición de preescolar a jardín infantil,[18] y establecer conexiones más fuertes entre el hogar y el entorno escolar.[19]

Más aún, los niños que ingresan a la escuela son distintos de aquéllos de la generación anterior; son cada vez más diversos en relación a los antecedentes económicos, étnicos, raciales y de lenguaje.[20] Por ejemplo, en los centros de preescolar Head Start estadounidenses, un 29 % de niños y familias son afroamericanos, un 38 % se autodenominan latinos, y un 29 % hablan en casa un idioma que no es el inglés.[21] Los métodos prometedores para apoyar la transición al jardín infantil deben identificar y equilibrar toda la diversidad de los puntos fuertes familiares.

Contexto de la investigación

Las tres principales organizaciones de literatura especializada han debatido sobre el apresto escolar. La primera se basa en encuestas a gran escala que analizan las perspectivas de los involucrados (educadores de jardín y padres, por ejemplo) sobre sus percepciones de apresto escolar. El segundo conjunto de investigación analiza las definiciones de apresto escolar al considerar la importancia relativa de las habilidades cognitivas, sociales y auto regulatorias y edad cronológica. El tercer grupo aborda el apresto escolar y los resultados del niño durante los primeros años de escuela como una función de experiencia educacional temprana y de procesos sociales familiares.

Preguntas clave de investigación

Las preguntas clave de investigación incluyen: ¿Cómo definen el apresto escolar los padres y educadores? ¿Cuáles son los indicadores cronológicos, auto regulatorios, sociales y cognitivos de apresto escolar? ¿Cuáles son los contextos del hogar y del cuidado del niño que se asocian al apresto escolar?

Resultados de la investigación

¿Qué significa apresto escolar?: Definiciones de Padres y Educadores

Los estudios han analizado la definición de apresto escolar entre los diferentes involucrados en el proceso de transición de la educación inicial. Una encuesta nacional de educadores de jardín infantil mostró que los educadores identificaron a los niños “preparados” como aquéllos que tenían una adecuada salud mental, así como una alimentación y descanso apropiados, capaces de comunicar sus necesidades, deseos y pensamientos verbalmente, y mostraban interés y entusiasmo al abordar nuevas actividades. Curiosamente, los educadores no dieron importancia especial a áreas específicas de desarrollo como habilidades numéricas y de lenguaje.[22] Otro estudio halló que los educadores ponen mayor énfasis en habilidades auto regulatorias e interpersonales más que en competencias académicas.[23] En cambio, los padres tradicionalmente definen apresto escolar en términos de habilidades académicas, tales como saber contar, nombrar objetos o identificar letras.[24]

Apresto escolar, definido según Indicadores cronológicos, auto regulatorios y cognitivos

Las primeras señales de habilidad cognitiva y madurez han demostrado estar ligadas al rendimiento escolar y, por esta razón, este enfoque altamente intuitivo para evaluar el apresto ha sido utilizado como indicación de que el niño está listo para el ambiente escolar.[25] El trabajo meta analítico muestra que la evaluación cognitiva de preescolar y jardín infantil predicen, en promedio, un 25% de la varianza de las evaluaciones cognitivas en los primeros años de la escuela primaria.[26] De esta manera, estos indicadores cognitivos son importantes, pero la mayor parte de la varianza en los resultados de la escuela primaria se explica por otros factores.

Hay cada vez más evidencia que señala la importancia de la autorregulación y el funcionamiento ejecutivo.[27,28] Estas características poseen una base neurobiológica y proporcionan los cimientos de muchas de las conductas y capacidades requeridas en la educación preescolar.[29-31] La capacidad para poner atención en forma selectiva, mostrar respuestas sociales apropiadas y permanecer involucrados en tareas académicas son considerados en su conjunto como factores que contribuyen y definen el “apresto escolar”. Un aspecto relacionado, los "enfoques de aprendizaje" del niño, que incluyen la regulación emocional, atención, persistencia y actitud, apoyan su capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje en la clase y predicen su logro en los cursos de primaria posteriores.[32,33]

Otra investigación se refiere al vínculo entre las habilidades sociales relativas al aprendizaje infantil y el desempeño académico. Por ejemplo, las habilidades socioemocionales tempranas y la integración social (p. ej. relaciones con los compañeros, emociones positivas y comportamientos

prosociales) están asociadas a los resultados académicos y a la participación en clase en el jardín infantil.[34-36] Por el contrario, los comportamientos problemáticos como la agresión o el retraimiento interfieren con el aprendizaje escolar.[37]

La edad de los niños también es un indicador de apresto escolar en la medida que indica madurez en el campo auto regulatorio, social y cognitivo. La investigación sobre el efecto de la edad es desigual. Por ejemplo, algunos estudios sugieren que, pese a que existe alguna ventaja para los niños ligeramente mayores en la transición al jardín, estos efectos desaparecen alrededor del nivel 3[38,39] Otros estudios muestran que un corte de entrada estatales para el jardín infantil (lo que resulta en niños mayores de media en este) está asociado con unas puntuaciones más altas en los test estatales en 4.º y 8.º curso.[40]

¿Cuáles son los antecedentes del "apresto escolar"?

Hay investigación que demuestra que las características de los ambientes de los centros abiertos contribuyen directamente a la transición y adaptación a la escuela. Unas interacciones entre niño y educador estimulantes y comprensivas en las clases de infancia temprana pueden mejorar las competencias socioemocionales y académicas de los estudiantes.[41-44] La calidad del preescolar o de los centros abiertos facilitan la adaptación posterior al jardín infantil,[45] refuerza las competencias preacadémicas, fortalece las habilidades auto regulatorias y sociales[46] y reduce la probabilidad de algunos resultados negativos, tales como la repitencia.[47] Asimismo, factores tales como cuidadores más capacitados y menor cantidad de alumnos por educador fueron asociados a la competencia cognitiva previa al ingreso a la escuela.[48] Asimismo, la investigación muestra que los niños que se enfrentan a adversidades en etapas tempranas de su vida, como ingresos bajos u hogares empobrecidos, pueden ser los más beneficiados de unas experiencias de clase temprana de calidad.[49,50]

Los procesos familiares también influyen en las competencias de los niños cuando éstos ingresan a la escuela. La calidad de las relaciones padres-hijos, específicamente la estimulación y sensibilidad parental, tienen una correlación frecuentemente documentada con el éxito escolar temprano.[51-55] Las conductas de los padres hacia sus niños y la estimulación, los materiales y las rutinas que ellos brindan en el ambiente del hogar son aspectos clave de variables familiares que tienen efectos importantes en la adaptación de los niños a los primeros meses y años de escuela.[56,57] Asimismo, la implicación de los padres en la escuela, como la participación en actividades escolares y conferencias de profesores predicen avances de logro tempranos.[58]

Conclusiones

La evidencia sugiere que el apresto escolar es un factor importante para predecir el éxito escolar de los niños y que la caracterización de éste es multidimensional. Los padres y educadores tienen diferentes definiciones de apresto escolar – los educadores enfatizan el apresto en un marco social y autorregulatorio, mientras que los padres recalcan las habilidades académicas básicas.

Las investigaciones sobre las cuales estas definiciones se vinculan más estrechamente al éxito escolar muestran una continuidad moderada de los indicadores cognitivos de apresto escolar, así como la importancia de las capacidades de los niños en otras áreas. El estudio muestra que las capacidades auto regulatorias y sociales proporcionan los cimientos para el éxito académico y que la edad cronológica, por sí sola, no es un indicador efectivo de apresto escolar. Los primeros predictores de éxito escolar indican la contribución de las relaciones positivas con los pares y los procesos familiares estimulantes y sensibles, y en cierto sentido, la calidad de los ambientes de los centros abiertos.

Implicaciones

Los programas diseñados para preparar a los niños para el jardín infantil deben centrarse en fomentar las habilidades de auto regulación, sociales y cognitivas de los niños.[59] Los padres y los educadores de la infancia temprana son las figuras clave para el apresto de los niños.

Es esencial para los educadores ser conscientes del carácter multidimensional del apresto y de la importancia de las relaciones tempranas educador-niño. Se necesitan prácticas de transición para ayudar a las familias y escuelas a tener un enfoque común sobre las edades apropiadas para el ingreso a la escuela y desarrollar expectativas coherentes para el aprendizaje en el jardín infantil. Debido a la creciente diversidad de las escuelas estadounidenses y al aumento de exigencia académica en los primeros años, los recursos adicionales entregados para las prácticas de transición pueden beneficiar a los niños, especialmente a aquéllos en situación de riesgo por problemas escolares tempranos.

Referencias

1. Magnuson KA, Ruhm C, Waldfogel J. Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review* 2007;26(1):33-51.
2. Sabol TJ, Pianta RC. Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development* 2012;83(1):282-99.

3. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary: Improving education through family-school-community partnerships*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
4. Barnett WS, Friedman-Krauss A, Gomez R, Horowitz M, Weisenfeld GG, Brown KC, Squires, JH. *The state of preschool 2015: State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2016.
5. U.S. Census Bureau. Table A-1. School enrollment of the population 3 years old and over, by level and control of school, race, and Hispanic origin: October 1955 to 2015. https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/school-enrollment/cps-historical-time-series.html. Accessed July 18, 2017.
6. UNESCO Institute for Statistics. Gross enrollment ratio, pre-primary, both sexes. http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.ENRR. Accessed July 18, 2017.
7. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S. *Reconsidering children's early development and learning toward common views and vocabulary: National Education Goals Panel*. Darby, PA: Diane Publishing; 1998.
8. Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. The Head Start child development and early learning framework: Promoting positive outcomes in early childhood programs serving children 3–5 years old. 2011. Contract no. HHSP233201000415G.
9. U.S. Department of Education. Race to the Top - Early Learning Challenge (RTT-ELC) Program - Definitions: Essential domains of readiness. https://www.ed.gov/early-learning/elc-draft-summary/definitions. Accessed July 18, 2017.
10. Alexander KL, Entwisel DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(2):1-157.
11. Entwisel DR, Alexander KL. Early schooling and social stratification. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing; 1998:13-38.
12. Ramey CT, Ramey SL. Intensive educational intervention for children of poverty. *Intelligence* 1990;14(1):1-9.
13. Redford J, Desrochers D, Hoyer KM. The years before school: Children’s non-parental care arrangements from 2001 to 2012. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics; 2017. NCES 2017-096.
14. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open* 2016;2(1):1-31.
15. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC, Cox MJ. Teachers’ judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(2):147-166.
16. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
17. Watson S. *The right policy at the right time: The Pew pre-kindergarten campaign*. Washington, DC: Pew Center on the States; 2010.
18. LoCasale-Crouch J, Mashburn AJ, Downer JT, Pianta RC. Pre-kindergarten teachers’ use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(1):124-139.
19. Dearing E, Kreider H, Simpkins S, Weiss HB. Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):653-664.
20. Zill N, Collins M, West J, Germino-Hausken E. *Approaching Kindergarten: A Look at Preschoolers in the United States*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 1995. NCES 95-280.
21. Head Start Early Learning and Knowledge Center. Head Start program facts: Fiscal year 2015. 2015; Available at: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/data-ongoing-monitoring/article/head-start-fact-sheets
22. United States Department of Education. Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 1993. NCES 93-257. https://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp. Accessed July 18, 2017.

23. Abry T, Latham S, Bassok D, LoCasale-Crouch J. Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;31:78-88.

24. Barbarin OA, Early D, Clifford R, Bryant D, Frome P, Burchinal M, Howes C, Pianta R. Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development* 2008;19(5):671-701.

25. Meisels SJ. Assessing readiness. In: Pianta RC, Cox M, eds. *The transition to kindergarten: Research, policy, training, and practice*. Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers; 1999:39-66.

26. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.

27. Rimm-Kaufman SE, Curby TW, Grimm KJ, Nathanson L, Brock LL. The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology* 2009;45(4):958-972.

28. Schmitt SA, McClelland MM, Tominey SL, Acock AC. Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;30(A):20-31.

29. Blair C, Diamond A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 2008;20(3):899-911.

30. Clark CA, Pritchard VE, Woodward LJ. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1176-1191.

31. Ponitz CC, McClelland MM, Matthews JS, Morrison FJ. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology* 2009;45(3):605-619.

32. Vitiello VE, Greenfield DB, Munis P, George JL. Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education & Development* 2011;22(3):388-410.

33. Li-Grining CP, Votruba-Drzal E, Maldonado-Carreño C, Haas K. Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1062-1077.

34. Nix RL, Bierman KL, Domitrovich CE, Gill S. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development* 2013;24(7):1000-1019.

35. 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.

36. Ladd GW. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 1990;61(4):1081-1100.

37. Bulotsky-Shearer RJ, Bell ER, Domínguez X. Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of School Psychology* 2012;50(6):775-98.

38. Kinard E, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.

39. Stipek D, Byler P. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2001;22(2):175-189.

40. Fletcher J, Kim T. The effects of changes in kindergarten entry age policies on educational achievement. *Economics of Education Review* 2016;50:45-62.

41. Burchinal M, Zaslow M, & Tarullo L. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2016;81:1-120.

42. Curby TW, Rimm-Kaufman SE, Ponitz CC. Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology* 2009;101(4):912-925.

43. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2):625-638.

44. Williford AP, LoCasale-Crouch J, Whittaker JV, DeCoster J, Hartz KA, Carter LM, Wolcott CS, Hatfield BE. Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development* 2016;[Epub ahead of print]. doi:10.1111/cdev.12703

45. Howes, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology* 990;26(2):292-303.

46. Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers, Technical report*. Denver, Colo: University of Colorado at Denver, Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy; 1995.

47. Zill N, Collins M. Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; 1995. NCES No. 95-280. https://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf. Accessed July 18, 2017.

48. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process and outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.

49. Loeb S, Fuller B, Kagan SL, Carrol B. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development* 2004;75(1):47-65.

50. Yoshikawa H, Weiland C, Brooks-Gunn J, Burchinal MR, Espinosa LM, Gormley WT, Ludwig J, Magnuson K, Phillips D, Zaslow M. Investing in our future: The evidence base on preschool education. Washington, DC: Society for Research in Child Development; 2013; https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/. Accessed July 18, 2017.

51. Estrada P, Arsenio WF, Hess RD, Holloway SD. Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology* 1987;23(2):210-215.

52. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal* 1991;91(3):271-277.

53. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1991:190-221.

54. Pianta RC, Harbers K. Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology* 1996;34(3):307-322.

55. Connell CM, Prinz RJ. The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology* 2002;40(2):177-193.

56. Bradley RH, Caldwell BM, Rock SL. Home environment and school performance: A ten year follow up and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.

57. Belsky J, MacKinnon C. Transition to School: Developmental Trajectories and School Experiences. *Early Education and Development* 1994;5(2):106-119.

58. Galindo C, Sheldon SB. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 2012;27(1):90-103.

59. Raver CC. Emotions Matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.