

El cuidado infantil y su impacto en niños de 2 – 5 años. Comentario sobre McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb

W. Steven Barnett, PhD

National Institute for Early Education Research, EE.UU.

Febrero 2011, Ed. rev.

Introducción

McCartney, Peisner-Feinberg, y Ahnert y Lamb han estudiado investigaciones sobre las esperanzas y los temores que han surgido respecto al cuidado infantil formal, que se han convertido en normas en muchos países alrededor del globo. La mayor esperanza ha sido que el cuidado infantil de los(as) niños(as) pueden mejorar significativamente la vida y el desarrollo de los(as) niños(as) pequeños(as), especialmente aquellos(as) que se encuentran en mayor riesgo de tener resultados bajos, y este potencial ahora se encuentra bien establecido.^{1,2} El mayor temor ha sido que el cuidado infantil pueda interrumpir la relaciones de cuidado padres/madres – hijos(as) y los daños del desarrollo social y emocional en los(as) niños(as).³ Normalmente, el cambio en las actividades de cuidado infantil es atribuido al movimiento de las madres hacia el trabajo remunerado fuera del hogar. Sin embargo, hasta los(as) niños(as) cuyas madres no tienen un empleo remunerado ahora pueden participar de actividades similares.⁴ En este sentido, se puede ver que el cuidado infantil tiene dos posturas:

1. Permite que padres/madres trabajen y lleven a cabo otras actividades lejos de sus hijos(as)
2. Proporciona educación y actividades sociales para los(as) niños(as)

La demanda de ambas ha impulsado los cambios en el cuidado y la asistencia en programas similares en la escuela, la mayor parte del día, ahora es casi universal desde los tres años, en algunos países.⁵

La investigación sobre el cuidado infantil se lleva a cabo en gran medida y se publica en sub-especializaciones, cada una con su propia perspectiva, como se refleja en las revisiones. McCartney describe la investigación del cuidado infantil como una evolución de etapas; desde comparaciones simples de niños(as) dentro y fuera de

los análisis de los efectos de la calidad del cuidado, el control de las características de la familia, los exámenes conjuntos de las influencias del cuidado infantil y los contextos familiares. A los que Peisner-Feinberg categoriza su investigación según su enfoque en:

1. Intervenciones que buscan mejorar la educación y el desarrollo, o
2. Cuidado infantil común, disponible para la población en general.

Ahnert y Lamb tienden a centrarse en relaciones de los(as) niños(as) con padres/madres, otras personas cuidadoras, y otros(as) niños(as). La fragmentación de la investigación por especialización limita la claridad de las conclusiones de su revisión. No obstante, todos(as) los(as) autores(as) reconocen la necesidad de que la investigación se vuelva multidisciplinaria y abarque ampliamente la ecología social, si es para aumentar nuestra comprensión de los efectos del cuidado infantil en el desarrollo.

Investigaciones y conclusiones

Los(as) autores(as) de estas revisiones identifican como una meta principal de su investigación a la producción de estimaciones referentes a los efectos de las experiencias de cuidado infantil sobre el lenguaje, el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los(as) niños(as) y el bienestar, simultáneamente y proyectados en el futuro. Las dimensiones de la experiencia que citan como importantes son la edad de la entrada, las horas de cuidado, el tipo de persona que cuida y el entorno, y la calidad. La calidad se ha definido tanto en términos de proceso (actividades), como de estructura (características del(a) docente, tamaño de la clase, etc.) y es de pobre a mediocre en algunos países.⁶⁻⁷ Los efectos de las variaciones en el cuidado no se esperan de manera uniforme, ya que varían con las características de los(as) niños(as), sus familiares y los contextos sociales más amplios de donde viven. Efectivamente, los(as) investigadores(as) han llegado a considerar que el cuidado infantil y las experiencias en el hogar están determinados conjuntamente.⁸

En general, la investigación nos da la razón para tener esperanza y ha disipado algunos de los principales temores. Sin embargo, estas revisiones particulares plantean dudas sobre si podemos esperar sólo modestos beneficios cognitivos y sociales, que pueden ser parcialmente compensados por los modestos efectos negativos en el comportamiento social y la salud. En mi opinión, una evaluación optimista del potencial del cuidado de los(as) niños(as) mejora el desarrollo, se realiza basándose en una revisión un poco más amplia de la investigación, con un mayor énfasis en la educación.

Hasta la fecha, los efectos positivos inmediatos y duraderos de la calidad en el lenguaje, el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar han sido confirmados por hallazgos convergentes de estudios longitudinales razonablemente representativos, aleatorios y más pequeños en el largo plazo.^{1,2,9-13} Las contribuciones a esta base de conocimientos se basan en las revisiones meta-analíticas de las intervenciones y grandes estudios longitudinales realizados en varios países^{1,2,14,15} La meta análisis exhaustiva ahora estableció que los efectos del cuidado temprano disminuyen, pero no desaparecen, y cuando los efectos iniciales son grandes, siguen siendo sustanciales en el largo plazo.^{1,2} Los hallazgos nulos de los dominios cognitivos y sociales en algunos estudios pueden atribuirse a las limitaciones inherentes de sus diseños, muestras y medidas. Los beneficios del desarrollo infantil se encontraron con mayor frecuencia por la calidad de los Centros de cuidado y, adicionalmente, la investigación es justificada sobre el estudio de los efectos de otro tipo de cuidados. El tamaño del grupo es un contribuyente importante para la eficacia de la educación y se justifica al respecto una

más amplia investigación.¹⁶ Los resultados son variados en cuanto a la medida de los beneficios derivados de la calidad (al menos en algunos ámbitos) ¿pueden beneficiar a niños(as) desfavorecidos más que otros(as)? Pero estos hallazgos serían generalmente consistentes con los resultados de intervención y estudios en educación.^{11,16}

También hay suficiente investigación para concluir que el cuidado infantil no representa una amenaza seria para las relaciones de los(as) niños(as) con padres/madres o para el desarrollo emocional de los(as) niños(as).^{1,2,9} Un reciente estudio de centros preescolares en Inglaterra produjo resultados algo parecidos: los(as) niños(as) que comenzaron antes tuvieron niveles un poco más altos de comportamiento antisocial o que generan preocupación. Un efecto reducido pero no eliminado por una mayor calidad.¹⁷ En el mismo estudio, no se encontró que un inicio temprano afectara a otras medidas sociales (independencia y concentración, cooperación y conformidad y sociabilidad entre pares), pero se encontró una mejora en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, algunos estudios encontraron que la calidad de los cuidados subsidiados públicamente en algunos países es tan baja que perjudica el desarrollo de los(as) niños(as).¹⁸⁻²⁰

Cuando las políticas nacionales ignoran la calidad del cuidado infantil al fijar las tasas de subsidio y las regulaciones, renuncian a los beneficios positivos sustanciales de los programas de alta calidad y en lugar de ello, cosechan impactos nulos o incluso negativos en el desarrollo infantil.^{1,9,20-22}

Asimismo el sesgo de selección es un potencial problema para la mayoría de los estudios de cuidado infantil, ya que puede confundir las variaciones en las características familiares con las de los contextos del cuidado infantil. En las investigaciones relacionadas con el cuidado infantil, en los problemas de comportamiento, el sesgo de selección es especialmente preocupante, ya que la causalidad corre de manera plausible en la dirección opuesta. Un ensayo aleatorio de Inicio Temprano encontró que un grupo en tratamiento recibió más horas de cuidado y tuvieron menos problemas de comportamiento en los años preescolares.²³ Otros estudios preescolares han encontrado bajas tasas de problemas de comportamiento, trastorno de la conducta, delincuencia y crimen en la edad adulta entre las personas que fueron colocadas en las guarderías tempranamente en sus vidas.^{9,24}

Implicaciones para el desarrollo de políticas y servicios

Todos los documentos señalan que la calidad del cuidado es frecuentemente baja, la razón principal es el alto costo de la calidad. Por ejemplo, los(as) profesores(as) con buena formación, es un factor que influye en la calidad general y los beneficios para los(as) niños(as). Un factor que también es altamente dependiente de la remuneración.²⁵ Los(as) padres/madres parecen tener dificultades para pagar o para percibir la necesidad del cuidado de calidad. Los países varían en la medida en que el cuidado infantil de calidad es visto como una responsabilidad gubernamental para ser apoyado por la regulación y la financiación pública.⁵ Dado que el apoyo a la educación es ampliamente considerado como una función gubernamental apropiada, podría parecer que algunos países aún tienen una inadecuada apreciación del rol de la educación en el cuidado infantil. Los análisis de costo- beneficio en relación con las intervenciones proporcionan un alto margen de beneficios sobre los costos, lo que sugiere que incluso con beneficios pequeños o moderados de la calidad del cuidado, son de valor suficiente para justificar la regulación gubernamental y el apoyo financiero en nombre de todos(as) los(as) niños(as).²⁶⁻²⁷

Cuando los gobiernos invierten de manera inadecuada en la calidad y las políticas, incluso fomentando la baja inversión en la calidad del cuidado, la mala enseñanza y la prestación del cuidado puede conducir a malos resultados de desarrollo para los(as) niños(as) y al fracaso en la obtención de potenciales beneficios de la calidad del cuidado en todos los ámbitos del desarrollo. Los precedentes beneficios para el desarrollo son más grandes, en relación con los beneficios laborales para los(as) padres/madres desde estas políticas.²⁶ El mayor apoyo de la calidad, particularmente el aumento de las calificaciones profesionales de los(as) profesores(as) de cuidado infantil mediante el pre- servicio educacional y la capacitación continua podrían mejorar enormemente los beneficios de las políticas de cuidado infantil para los(as) niños(as), la familia y el público en general.²⁵

Referencias

1. Camilli G, Vargas S, Ryan, S, Barnett, WS. Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record* 2010;112(3):579-620.
2. Nores M, Barnett WS. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review* 2010;29(2):271-282.
3. Belsky J. Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines* 2001;42(7):845-859.
4. Casper LM, Bianchi SM. *Continuity & change in the American family*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
5. Kamerman SB, ed. *Early childhood education and care: International perspectives. The report of a consultative meeting*. New York, NY: The Institute for Child and Family Policy at Columbia University; 2001.
6. Tietze W, Cryer D. Current trends in European early child care and education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999;563:175-193.
7. Goelman H, Doherty G, Lero D, LeGrange A, Tougas J. *You bet I care: Caring and learning environments: Quality in child care centers across Canada*. Guelph, ON: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph; 2000.
8. Ahnert L, Lamb ME. Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development* 2003;74(4):1044-1049.
9. Barnett WS. *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Tempe, AZ: Education Policy Research Unit. Education and Public Interest Center; 2008.
10. McKay H, Sinisterra L, McKay A, Gomez H, Lloreda P. Improving cognitive ability in chronically deprived children. *Science* 1978;200(4339):270-278.
11. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MS, Clifford R, Culkin M, Howes C, Kagan SL, Yazejian N, Byler P, Rustici J, Zelazo J. *The children of cost, quality and outcomes go to school*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center; 1999.
12. Reynolds AJ. Educational success in high risk settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology* 1999;37(4):345-354.
13. Campbell F, Pungello E, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey C. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
14. Leseman PPM, Fahrenfort M, Hermanns JMA, Klaver AW. *De experimentenpovoedingsondersteuning: Leermomenten en toekomstperspectieven*. Den Haag, Neth: Ministerie van VWS; 1998.
15. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8a: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the preschool period*. London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.
16. Finn JD. Class-size reduction in grades K-3. In: Molnar A, ed. *School reform proposals: The research evidence*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing; 2001:27-48.
17. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8b: Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the preschool period*. London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.
18. Datta-Gupta N, Simonsen M. Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics* 2010;94(1-2):30-43.
19. Bernal R. The effect of maternal employment and child care on children's cognitive development. *International Economic Review* 2008;49:1173-1209.

20. Herbst CM, Tekin E. *The impact of child care subsidies on child well-being: evidence from geographic variation in the distance to social service agencies*. Working Paper 16250. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2010.
21. Burchinal P, Kainz K, Cai K, Tout K, Zaslow M, Martinez-Beck I, Ratgeb C. *Early care and education quality and child outcomes*. Research to policy brief No. 1. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration on Children and Families; 2009.
22. Felfe C, Lalive R. *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*. St. Gallen, Switzerland: University of St. Gallen; 2010.
23. Love J, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van Ijzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gunn J, Constantine J, Eliason Kisker E, Paulsell D, Chazan-Cohen R. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development* 2003;74(4):1021-1033.
24. Raine A, Mellingen K, Liu J, Venables P, Mednick S. Effects of environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behavior at ages 17 and 23 years. *American Journal of Psychiatry* 2003;160(9):1627-1635.
25. Pianta RC, Barnett WS, Burchinal M, Thornburg, KR. The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest* 2010;10:49-88.
26. Barnett WS. Why governments should invest in early education. *CESifo- DICE report* 2008;6(2):9-14.
27. Barnett WS, Masse LN. Early childhood program design and economic returns: Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and policy implications. *Economics of Education Review* 2007;26:113-125.