



**USAID**  
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA

**REFORMA  
EDUCATIVA  
EN EL AULA**

## Educación Inicial y Preprimaria Síntesis de la Evidencia Internacional



**Marzo 2011**

This study was carried out with funds from the USAID/ Guatemala, under the Task Order No. GEW-I-00-02-00020-00 with Juarez & Associates, Inc., which is financed by the Strategic Objective No. 520-0431, "A better Educated Rural Society".

**Education Reform in the Classroom Project**

**Educación Inicial y Preprimaria  
Síntesis de la Evidencia Internacional**

Prepared by:

Alfredo Artiles, PhD

**Juarez & Associates, Inc.**

**Contract EDH-I-00-05-00033-00  
Task Order EDH-I-05-05-00033-00**

**Guatemala, march 2011**

The opinions expressed in this document are those of the authors,  
and not necessarily reflect the views of USAID/G.

## Índice

Introducción	3
Educación inicial y pre-primaria: Justificación e importancia	4
Educación inicial y pre-primaria: Fundamentos, contextualización y tendencias	6
Beneficios de la educación inicial y pre-primaria	12
Impacto de los programas de educación inicial y pre-primaria	13
1) ¿Cuál es el modelo más efectivo de educación inicial?	14
2) ¿Cuáles son los factores asociados con la efectividad de los programas de educación inicial y pre-primaria?	17
3) ¿Cuándo deberían iniciarse los programas de educación inicial, cuánto deberían durar los programas, y cuándo deberían terminarse?	19
4) ¿Cuál es el impacto a largo plazo de los programas de educación inicial y pre-primaria?	21
Implicaciones para las políticas y programas de educación inicial y preprimaria	22
Bibliografía	24

## INTRODUCCIÓN

Una pregunta que recurrentemente se hace en discusiones sobre políticas de desarrollo es, ¿por qué los gobiernos deberían invertir en programas de educación inicial y preprimaria? Aunque hay muchas razones importantes (ver cuadro 1), quizás el argumento más persuasivo es que la inversión en la educación de la niñez en los primeros seis años de vida tiene un impacto positivo en el desarrollo de dicha población y de la nación. Por esta razón, es paradójico que el nivel de apoyo y la cobertura de dicha población están aún a niveles inaceptables, sobre todo en países en vías de desarrollo. No se cuenta aún con suficiente evidencia para explicar esta situación, aunque algunas de las razones que se han ofrecido incluyen (Artiles et al., 1995; Engle et al., 2007; McLaughlin, Artiles, & Hernández, 2006):

Cuadro 1. *¿Por qué los gobiernos deberían invertir en programas de educación inicial y pre-primaria? (Engle et al., 2007).*

1. Es el período más efectivo (en relación a los costos) para invertir en la vida de los niños.
2. Los eventos de los primeros años de vida influyen la productividad y habilidad para aprender el resto de la vida.
3. Constituyen estrategias efectivas para reducir la pobreza en grupos vulnerables.
4. Aumentan la eficiencia de los gastos en el rubro educativo pues estos programas reducen la repitencia y deserción escolar.
5. Aumento en la escolaridad de las niñas tiene un efecto a largo plazo para la sobrevivencia, crecimiento, y desarrollo de sus hijos(as).
6. Las intervenciones son más sostenibles pues los padres usan lo que aprenden en la crianza de sus futuros hijos(as).
7. Existe un fuerte apoyo empírico sobre el impacto de estos programas en el desarrollo infantil.
8. La Declaración de los Derechos del Niño le da a la niñez el derecho a desarrollarse y sobrevivir, y requiere que los gobiernos apoyen a las familias en la crianza de sus hijos(as).

(a) culturas institucionales que crean jerarquías de necesidades en el sector público en las que la educación inicial y pre-primaria ocupan un lugar secundario;

(b) falta de conocimiento sobre la evidencia empírica y falta de comprensión en círculos oficiales sobre los beneficios sociales (e.g., alivio de la pobreza, realización del potencial de desarrollo de la niñez y sus beneficios concomitantes) de la inversión educativa en esta población;

(c) inercia en la comunidad de investigadores para orientar a los funcionarios oficiales a que entiendan los hallazgos más importantes en esta vasta literatura que a menudo ofrece resultados contradictorios;

(d) falta de consenso a nivel global sobre los indicadores del desarrollo de la niñez para monitorear el progreso de las inversiones en este sector o

para verificar la implementación de iniciativas;

(e) falta de voluntad política de los gobiernos para comprometerse a invertir en el desarrollo humano con metas a largo plazo; y

(f) ausencia de liderazgo o responsabilidad para integrar esfuerzos entre los múltiples actores y entes que atienden a la niñez.

Con el propósito de facilitar la lectura de la evidencia empírica sobre el impacto de la educación inicial y pre-primaria, este documento ofrece un resumen de las

investigaciones realizadas sobre el tema. La síntesis de la literatura se enfoca primordialmente en las publicaciones diseminadas en los últimos 15 años. Procedimientos sistemáticos fueron usados para identificar fuentes bibliográficas relevantes. Específicamente, se utilizaron las bases de datos ERIC, PsychInfo, EBSCOhost, y JSTOR para hacer búsquedas de publicaciones sobre educación inicial y pre-primaria publicadas entre 1995 y 2010.

Se le dio preferencia a publicaciones que reportaron síntesis, evaluaciones y revisiones de las investigaciones sobre el tema, y se prestó atención particular a revisiones narrativas de la literatura y meta análisis de estudios sobre aspectos vinculados al tema. Además, se hicieron búsquedas en varias páginas de la red de organizaciones tales como: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), National Association for the Education of Young Children, Bernard van Leer Foundation, UNESCO, y UNICEF. Varios catedráticos especialistas en el tema de Arizona State University también fueron consultados.

El documento está organizado en cuatro secciones. En la primera sección se describe brevemente la justificación para invertir en este tipo de educación. La siguiente sección define algunas nociones básicas y contextualiza esta literatura, además de presentar una panorámica de las tendencias en la educación inicial a nivel internacional. La tercera sección se enfoca en los beneficios de la educación inicial y pre-primaria, prestando atención a los diferentes ámbitos del desarrollo de la niñez en los que se evalúa dicho impacto; esta discusión se organiza en relación a cuatro preguntas relacionadas al impacto de este tipo de educación. El documento concluye con una breve discusión sobre las implicaciones de esta literatura para las políticas y servicios de educación inicial y pre-primaria.

### **EDUCACIÓN INICIAL Y PRE-PRIMARIA: JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA**

Los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inicial y pre-primaria se han desarrollado desde fines del siglo XIX. Sin embargo, esta literatura (particularmente la base de datos empíricos) ha crecido más substancialmente desde la década de 1960. La mayoría de los estudios y materiales disponibles han sido producidos en los EEUU y Europa occidental, con experiencias en EEUU consideradas clásicas en esta literatura, tales como el Proyecto Preescolar Perry y el Proyecto Abecedarian (Campbell et al., 2008; Masse & Barnett, 2002; Schweinhart & Weikart, 1997).

Aunque la publicación de estudios y materiales en países en vías de desarrollo ha aumentado considerablemente en años recientes, aún existe una necesidad considerable de estudios y análisis en estas regiones del mundo. En general, esta literatura ha crecido rápidamente por varias razones. Por ejemplo, el clima social de EEUU en la década de 1960 en el que se hicieron inversiones masivas con el propósito de reforzar el respeto a los derechos civiles y promover políticas y programas que beneficiaran a grupos marginados en la sociedad estadounidense propiciaron un crecimiento sin precedentes en la creación de programas y la implementación de estudios. En las siguientes décadas, varios movimientos y acuerdos internacionales relacionados con la atención a la niñez (incluyendo atención a los derechos de la niñez)

(e.g., Declaración de los Derechos de la Niñez, Acuerdo de Salamanca, la Declaración de Jomtien, el Marco para la Acción de Dakar), facilitaron el desarrollo acelerado de políticas, infraestructuras, y proyectos en este sector. Agencias de desarrollo internacional (e.g., Banco Mundial, BID, USAID) así como entes tales como las Naciones Unidas (e.g., UNESCO, UNICEF) han contribuido significativamente al desarrollo de políticas e infraestructuras para servicios de educación inicial y pre-primaria.

*Un mensaje claro que emerge de esta literatura es que la inversión en esta población ofrece a la niñez (particularmente de grupos vulnerables) un buen comienzo en la vida, les prepara para la educación primaria, y tiene un impacto importante a largo plazo en varias esferas de sus vidas (e.g., reducción de pobreza, acceso a otros niveles de educación, reducción de inequidades socioeconómicas y culturales).*

Otros factores socio-históricos también han coadyuvado al interés creciente en este ámbito. Por ejemplo, países desarrollados y en vías de desarrollo enfrentan el reto de promover prosperidad económica y social de manera equitativa. Esto implica mantener un ratio adecuado entre población y empleo lo cual crea la necesidad de abrir más oportunidades de trabajo para las mujeres.

Debido a que las mujeres han jugado un rol central a través de la historia en la atención a la niñez y han sobrellevado una carga desproporcionada de responsabilidades en el trabajo afuera y adentro del hogar, la creación de programas de educación inicial y pre-primaria ofrecen un recurso importante para lograr metas trascendentales para las naciones que incluyen alcanzarla equidad para las mujeres, contribuir a la prosperidad económica y social de las naciones, e invertir en la preparación de futuras generaciones para el éxito educativo y laboral (OECD, 2006).

A medida en que se ha invertido en programas de educación inicial y pre-primaria se ha podido ir utilizando los avances sobre el desarrollo humano en los primeros seis años de vida. Una premisa importante en este campo es que los aspectos centrales del desarrollo humano se articulan en los primeros años de vida, por lo que la educación inicial y pre-primaria juegan roles primordiales en sentar las bases críticas para el desarrollo y aprendizaje posterior. De particular importancia ha sido el refinamiento de modelos de desarrollo que enfatizan el rol de factores ambientales en el desarrollo saludable de la niñez y las consecuencias a largo plazo en aspectos intelectuales y socio-emocionales de la vida de los niños y las niñas que resultan de la falta de estimulación del desarrollo. Es más, se cuenta con evidencia sobre la creación de brechas en el nivel de desarrollo temprano de grupos de niños y niñas con diferentes niveles de acceso a la educación inicial y pre-primaria (Nores & Barnett, 2010).

Muchos estudios se han realizado para medir el impacto de diferentes tipos de intervenciones, típicamente, en la niñez en general o en grupos socioeconómicamente desventajados (Barnett, 1995). Estas tendencias y la evidencia generada reiteran la importancia de invertir en el grupo etéreo de 0-6 años como un medio crítico para mejorar los resultados evolutivos y educativos de la niñez (Nores & Barnett, 2010), en especial, para los grupos vulnerables caracterizados por pobreza, multilingüismo, y

estatus de minoría debido a etnicidad o género (Barnett & Belfield, 2006; Engle et al, 2007; OECD, 2006; Magnusson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004). Desafortunadamente, la cobertura de esta población, particularmente en países en vías de desarrollo, deja mucho que desear.

Como Nores y Barnett (2010) explican, “el progreso en países en vías de desarrollo ha sido lento y desigual” (p. 272). Acceso diferencial a servicios que afecta desproporcionadamente a grupos socioeconómicos desventajados, baja calidad del personal de programas, y problemas relacionados con la calidad de estos programas son preocupaciones perennes en este campo. A pesar de la persistencia de estas barreras, un mensaje claro que emerge de esta literatura es: la inversión en esta población ofrece a la niñez (particularmente de grupos vulnerables) un buen comienzo en la vida, les prepara para la educación primaria, y tiene un impacto importante a largo plazo en varias esferas de sus vidas (e.g., reducción de pobreza, acceso a otros niveles de educación, reducción de inequidades socioeconómicas y culturales) (Barnett & Belfied, 2006; EFA, 2007; Magnusson et al., 2004; OECD, 2006). Estudios también han mostrado que los programas de educación inicial de alta calidad tienen un retorno económico más alto que las intervenciones implementadas con la niñez en la escuela primaria (e.g., clases más pequeñas, retención escolar, entrenamiento labral con jóvenes) (Temple & Reynolds, 2007).

### **EDUCACIÓN INICIAL Y PRE-PRIMARIA: FUNDAMENTOS, CONTEXTUALIZACIÓN, Y TENDENCIAS**

Considerando entonces la necesidad imperativa de invertir en la educación de esta población y habiendo identificado la importancia de dicha inversión para ámbitos primordiales del desarrollo de la niñez, así como para el desarrollo socioeconómico de las naciones, es necesario bosquejar varios aspectos fundamentales de la educación inicial y pre-primaria. Estos aspectos incluyen definiciones del desarrollo infantil y la educación inicial y pre-primaria, así como una contextualización del tema en relación a estadísticas sobre acceso y atención a estos programas.

El desarrollo infantil se define de varias maneras dependiendo de las inclinaciones teóricas del que lo define. Las visiones holísticas del desarrollo humano están recibiendo cada vez más atención en educación y psicología; dichas perspectivas enfatizan aspectos individuales, sociales y culturales del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el desarrollo se define como la “emergencia ordenada de destrezas interdependientes de funcionamiento sensoriomotor, cognitivo, lingüístico, y socio-emocional” (Engle, 2007, p. 229).

Rogoff (2003) reconoce el rol de estos ámbitos de destrezas, pero también incluye una dimensión cultural del desarrollo en el que dichas destrezas y competencias emergen. Con tal propósito, Rogoff (2003) explica que “los seres humanos desarrollan a través de su participación cambiante en actividades socioculturales de sus comunidades, las cuales también cambian” (p. 11). Rogoff agrega que las “personas contribuyen a los procesos involucrados en actividades socioculturales a la vez que heredan prácticas inventadas por otros... A medida que las personas desarrollan a través del uso compartido de herramientas y prácticas culturales, ellos contribuyen simultáneamente a la transformación de herramientas,

prácticas, e instituciones culturales” (p. 52) (este tema es también tratado a profundidad en Cole, 1996).

La generación acelerada de conocimientos científicos en múltiples disciplinas ha beneficiado el estudio del desarrollo humano y esto ha contribuido a la identificación de varias ideas fundamentales sobre la naturaleza del desarrollo humano. Estas ideas incluyen:

1. El desarrollo humano es moldeado por la interacción dinámica y continua de aspectos biológicos y las experiencias.
2. La cultura influencia cada aspecto del desarrollo humano y se refleja en las creencias y prácticas de crianza diseñadas para promover una adaptación saludable.
3. El aumento de la auto-regulación es un aspecto central del desarrollo de la primera infancia que afecta todos los ámbitos conductuales.
4. Las niñas y los niños participan activamente en su propio desarrollo, reflejando la necesidad del ser humano de explorar y regular su medio ambiente.
5. Las relaciones humanas, y los efectos de las relaciones en otras relaciones, son los elementos básicos de un desarrollo saludable.
6. La amplia variabilidad de las diferencias individuales entre los niños y las niñas más pequeños a menudo complica la distinción entre las variaciones normales y los retrasos en la madurez con los retrasos evolutivos transitorios y los impedimentos persistentes.
7. El desarrollo infantil emerge en trayectos individuales y sus trayectorias se caracterizan por continuidades y discontinuidades, así como por una serie de transiciones significativas.
8. El desarrollo humano está moldeado constantemente por los efectos mutuos de fuentes de vulnerabilidad y fuentes de resiliencia (ver Moreno García, 2002 para una discusión sobre resiliencia en programas de Latinoamérica).
9. El momento en el que las experiencias de la primera infancia ocurren es importante, pero con mayor frecuencia, las niñas y los niños.

Por otra parte, la educación inicial y pre-primaria —~~ap~~ ~~ay~~ ~~a~~ ~~so~~ ~~br~~ ~~e~~ ~~v~~ ~~i~~ ~~v~~ ~~e~~ ~~n~~ ~~c~~ ~~i~~ ~~a~~ ~~n~~ ~~c~~ ~~i~~ ~~a~~ ~~—~~ ~~ap~~ ~~o~~ ~~y~~ ~~a~~  ~~la~~  ~~sobrevivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje—incluyendo la salud, nutrición, higiene, y desarrollo cognitivo, social, físico, y emocional—desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria en ambientes formales, informales, y no formales (EFA, 2007, p.3). Engle y sus colegas (2007) agregan que estos programas también —~~pr~~ ~~o~~ ~~te~~ ~~g~~ ~~en~~  ~~la~~  ~~ocurrencia~~  ~~de~~  ~~riesgos~~  ~~y~~  ~~disminuyen~~  ~~los~~  ~~efectos~~  ~~negativos~~  ~~de~~  ~~los~~  ~~factores~~  ~~de~~  ~~riesgo~~” (p. 229).~~

En un mundo ideal, estos programas deben de estar enmarcados en una visión amplia del desarrollo de poblaciones y naciones que, de acuerdo a la UNESCO (2005), debería aspirar a (a) crear políticas que mejoren el acceso a estos programas, (b) mejorar la calidad de las prácticas en este sector, y (c) aumentar las capacidades nacionales y regionales para proveer atención en educación inicial y pre-primaria. Como se indica en la siguiente sección, aún existen controversias y debates considerables sobre esto programas en relación a aspectos tales como las modalidades de programas más efectivos, el momento e intensidad en que dichos

programas deberían introducirse en la vida de los niños y niñas, las áreas de desarrollo más beneficiadas por distintos tipos de intervención, etc.

El estatus de la educación inicial y pre-primaria a nivel global es mixto, reflejando avances importantes, pero a la vez mostrando retos e inequidades profundas, particularmente en países en vías de desarrollo. Por ejemplo, aunque se ha observado un interés creciente en países en vías de desarrollo, la evidencia sobre la atención a este segmento de la población es aún escasa (Engle et al., 2007). A manera de resumen, se puede concluir que la concientización sobre el desarrollo de la niñez está aumentando en países en vías de desarrollo. El sector salud ha advocated por la creación de programas de desarrollo infantil para la niñez que nace con bajo peso, con retardos en el desarrollo, y de escasos recursos y/o ambientes desventajados.

Información sobre el desarrollo de la niñez se incluye a menudo en cuadros de monitoreo del crecimiento infantil. Los programas estatales de pre-primaria han aumentado; por lo menos 13 países en vías de desarrollo han instituido en los últimos 15 años programas obligatorios de pre-primaria. Para el 2005, el Banco Mundial había financiado préstamos a 52 países en vías de desarrollo para programas de desarrollo de la niñez, con un total de US\$1680 millones de dólares, por lo menos 30 países en vías de desarrollo tenían políticas de desarrollo infantil, y UNICEF estaba asistiendo gobiernos en el apoyo a programas para padres sobre la educación de sus hijos/as (parenting) en 60 países. A pesar de éste interés, han muy pocas evaluaciones sistemáticas de programas de desarrollo infantil en países en vías de desarrollo (Engle et al. 2007, pp. 229-230).

Por otra parte, los niños y las niñas más pequeñas han sufrido negligencia en este ámbito. Para ilustrar, casi la mitad de los países del mundo no cuentan con programas para la población de 0-3 años (EFA, 2007). Aunque la matrícula de pre-primaria se ha triplicado desde 1970, la cobertura aún es muy baja en la mayoría de naciones en vías de desarrollo. La mayoría de programas de educación inicial y pre-primaria en Latinoamérica es ofrecida por el sector público; el sector privado es el mayor proveedor de estos programas en el Caribe, y países en la región de sub-Sahara, los estados árabes, y Asia oriental (EFA, 2007). Asimismo, es notable señalar que casi todas las regiones del mundo han alcanzado paridad de género en la educación pre-primaria. La región Latinoamericana y del Caribe continúa a la vanguardia de países en vías de desarrollo en cuanto al logro de las metas de Educación para Todos, incluyendo la educación inicial y pre-primaria (Education for All, 2007, 2010), aunque esta región aún enfrenta retos importantes como las tasas de repitencia y deserción escolar (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cobertura de educación inicial y pre-primaria, y tasas de repitencia y deserción (adaptado de Engle et al., 2007).

	Cobertura				Repitencia, 1er grado 2001/2	Deserción, todos grados 2001/2
	1990	1998	2001	2002/3		
Latinoamérica y Caribe	44	57	67	61	8	21
Africa (sub Sahara)	n/a	20	26	32	6	35
Asia Sur y Occidental	n/a	20	26	32	6	35
Europa Central y Oriental	74	51	60	74	1	2
Asia Central	38	15	22	29	0.1	4
Estados Arabes	11	14	20	18	4	7
Asia Oriental y Pacífico	32	51	55	56	0.6	n/a
N. América y Europa Occ.	69	86	87	87	0.8	n/a
Países en transición	72	23	31	35	0.2	2
Países desarrollados	73	76	82	81	1	2
Países en vías de desarrollo	n/a	32	35	34	8	26
Todos los países	n/a	44	49	49	4	15

Nota: UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2005 and EFA Global Monitoring Report 2006. Asistencia en educación inicial y pre-primaria ha aumentado de manera general desde 1990, con la excepción de la Unión Soviética, donde estos programas ya se ofrecían ampliamente en 1990. Con el colapso de la Unión Soviética muchos países descontinuaron el apoyo estatal de estos programas. Sin embargo, en los últimos años, estos programas han resurgido, casi al nivel anterior. Aunque la matrícula en estos programas es baja en la región del sub Sahara, la tasa es más del 25% en 14 de los 23 países que reportan estas estadísticas, tales como Kenia (48%), Gana (47%), y Namibia (28%).

Además, se debe recordar que Latinoamérica es una región sumamente heterogénea, por lo que las tendencias subcontinentales ocultan disparidades substanciales entre estos países. Algunas de las cifras sobre la región Latinoamericana y del Caribe incluidas en el último reporte de Education for All (2010) indican:

- La desnutrición infantil, la cual puede tener repercusiones serias para el desarrollo infantil y el aprendizaje en la niñez, continúa afectando a una proporción importante de las poblaciones de la región. Se reporta que entre el 2000-2007 el 16% de la población de 0-5 años padecía de retraso severo o moderado en el crecimiento (stunting), con cifras extremas tales como 30% en Perú y 49% en Guatemala.
- Ha habido un aumento del 22% en la matrícula de programas de pre-primaria en la región. El promedio de la niñez en Latinoamérica que asistió a programas de pre-primaria en el 2007 fue 65% y 74% para la región Caribeña. En contraste, el porcentaje de cobertura en Guatemala es de 1.6% en el nivel inicial y 45% en el nivel pre-primaria (DIPLAN, 2010).
- El número de niños que no asistían a escuelas primarias en la región disminuyó entre 1999 y 2007 de 3.5 millones a 3 millones. Aproximadamente 5 % de la población escolar primaria no asistía a la escuela en el 2007, lo cual constituía alrededor del 4 % de la población mundial que era excluida de programas de primaria.

- Se observa una variabilidad acentuada en el nivel de lectura de la niñez en la región. Menos de la mitad de los educandos en tercer grado en Guatemala, Ecuador, y República Dominicana tenían por lo menos las destrezas básicas de la lectura.
- Las inequidades en varias áreas continúan afectando a esta población. Por ejemplo, se observan aún inequidades de género en hogares pobres que ponen en desventajas a las niñas en la mitad de los países de la región, incluyendo Bolivia y Perú. En Guatemala, por ejemplo, el promedio de escolaridad varía entre 6.7 años para personas que hablan castellano y 1.8 para las que hablan Q'eqchi'. La niñez que vive en áreas rurales y en hogares pobres tiene menos acceso a programas de educación inicial y pre-primaria, a pesar de que son los segmentos de esta población etárea que se benefician más de dichos programas (EFA, 2007).
- Por otro lado, se observa que las políticas para equiparar las inequidades pueden tener un impacto importante. Programas de educación bilingüe e intercultural en Bolivia y Perú, y modelos para reclutar y entrenar docentes para trabajar en las regiones más pobres están empezando a mostrar resultados positivos.
- Es importante que las inequidades sean monitoreadas y evaluadas con bases de datos que permitan desagregar la evidencia de varias maneras, tales como subgrupos y regiones. Esto se puede lograr tanto con sistemas montados por el gobierno y/o complementados con esfuerzos locales para obtener datos (ver ejemplo en el cuadro 2). Esto permite mostrar, por ejemplo, que las inequidades en la educación inicial y pre-primaria en Brasil se deban a una distribución inefectiva de recursos públicos, ya que un número relativamente pequeño de niños y niñas participa en programas públicos relativamente caros.

En contraste, la falta de inversión pública en este sector en Indonesia podría ser una de las causas de inequidad para este grupo etáreo (Choi, 2004). Otra posible causa de inequidad se debe a brechas

*Cuadro 2. Información de calidad para programas de educación inicial de calidad (Williams, 2004, p. 1).*

Los métodos de recolección de datos varían en diferentes situaciones. En Nepal, Save the Children, una ONG local, y la Oficina de Educación del Municipio se reunieron con la niñez, familias, docentes y administradores de una aldea. Las primeras actividades consistieron en crear mapas sociales de la aldea y diseñar una encuesta para el hogar que ofreciera datos sobre el estatus educativo de la niñez. El Comité de Educación de la Aldea (CEA) se creó para establecer y entrenar comités de educación en caseríos. Los comités de caseríos, que incluían adultos, niños, y niñas, realizaron las encuestas para determinar quienes estaban y no estaban recibiendo educación y por qué. Esta información se usó para crear un plan de educación para la comunidad, y cuando fuera factible, encontrar maneras de vencer los obstáculos que bloqueaban acceso a la educación a través de consejos y del uso de recursos locales. Los datos cuantitativos y cualitativos de los caseríos se enviaron a las subdivisiones de las aldeas y después al CEA, quien lo usó para crear un perfil de la aldea y después crear un plan educativo para la aldea. El CEA también respondió a problemas importantes que se encontraron, por ejemplo, a través del apoyo a la educación inicial en lugares en los que niñas mayores se dedicaban a cuidar a sus hermanos y hermanas menores. En el caso de problemas que requerían recursos más substanciales, como la escasez de docentes, se transfirieron al comité educativo del municipio.

entre grupos privilegiados y no privilegiados dentro de las naciones. Se ha reportado en algunos países, por ejemplo, que la niñez que vive en el 20% de hogares más privilegiados económicamente tiene cinco veces más probabilidad de asistir a programas de pre-primaria en comparación con la niñez que vive en el 20% de hogares más pobres de esas naciones (EFA, 2009) (consultar Olmsted, 2002 para una discusión sobre lineamientos para la recolección de datos y sistemas de monitoreo).

- El personal que trabaja en estos programas generalmente tiene un nivel mínimo de educación y preparación inicial para la docencia; a menudo estos docentes son mal remunerados (EFA, 2007).
- Aunque se observó un incremento en el porcentaje del ingreso nacional destinado a educación en diez países de la región entre 1999 y 2007, los países Latinoamericanos dedican un porcentaje más bajo del presupuesto nacional al sector educación en comparación con otras regiones en vías de desarrollo. Por ejemplo, la proporción mediana del presupuesto nacional dedicado a educación en Latinoamérica y el Caribe en el 2007 fue 14%, mientras que en países de la región del sub-Sahara fue 18 por ciento.
- Las organizaciones de apoyo al desarrollo internacional tienden a ignorar a la educación inicial y pre-primaria. Casi todos estos entes invierten menos del 10% de lo que destinan a la educación primaria y más de la mitad de estas organizaciones dedican menos del 2% de su inversión en educación primaria (EFA, 2007).

Es importante señalar que las tendencias bosquejadas en esta sección están ocurriendo en un momento histórico importante en el que la globalización ha traído cambios positivos a la región, particularmente reflejados en indicadores macro económicos. Sin embargo, ésta ha contribuido a la profundización de ciertos tipos de inequidades, tales como la distribución del ingreso en diferentes segmentos de la población y el acceso a los frutos del desarrollo promovidos por la globalización.

Analistas han comentado que las consecuencias de la globalización han sido negativas para la consolidación de sistemas equitativos de educación (Ball, Goodson, & Maguire, 2007; Fletcher & Artiles, 2005). De igual manera, estas tendencias en la educación inicial y pre-primaria están ocurriendo cuando muchos países de la región sufren de una crisis financiera seria, y los indicadores del desarrollo humano se están deteriorando, incluyendo el aumento en la tasa de pobreza y otras inequidades sociales, el crecimiento del desempleo, y la reducción del envío de remesas familiares a la región, lo cual están afectando el crecimiento económico (EFA, 2010).

Estos aspectos contextuales deben de ser tomados en cuenta en el análisis de la situación de la educación inicial y pre-primaria y las inversiones en este sector. Específicamente, estas condiciones contextuales contribuyen a la necesidad urgente de invertir en este sector dados los niveles de retorno en el capital humano que tienen estos modelos de educación y considerando sus contribuciones a agendas de equidad (Barnett & Belfield, 2006; Heckman & Masterov, 2007). Estos aspectos contextuales

también presentan retos importantes para renovar las políticas educativas y sociales que beneficien a la educación inicial y pre-primaria. Implicaciones sobre éste último punto se discuten brevemente en la sección final de este documento.

### **BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRE-PRIMARIA**

Los reportes de investigación sobre la educación inicial y pre-primaria indican categóricamente que la inversión en estos programas tienen un impacto positivo, no sólo en el desarrollo de la niñez, pero en el desarrollo de las naciones, dado el impacto que estos programas tienen en el capital humano (Nores & Barnett, 2010). Existen muchas consideraciones de carácter teórico y metodológico que se deben tomar en cuenta al evaluar la evidencia empírica sobre los beneficios de la educación inicial y pre-primaria (e.g., perspectiva teórica del desarrollo infantil, tipos de poblaciones y muestras usadas en estudios, tipos de instrumentos usados para medir impacto, tipos de variables dependientes usadas en las evaluaciones de proyectos, diferencias en las definiciones de variables usadas para medir áreas del desarrollo, tipos de intervenciones, etc.).

Engle y sus colegas (2007), por ejemplo, concluyeron que “no hay índices de desarrollo infantil que sean aceptados a nivel global” (p. 235). Además, existe una ausencia notable de meta-análisis de estudios implementados en países en vías de desarrollo (Nores & Barnett, 2010). Por lo tanto, este reporte se enfoca en los patrones más consistentes reportados en revisiones de la literatura, en vez de presentar una discusión exhaustiva sobre los matices teóricos y metodológicos de los múltiples estudios publicados en este campo.

Un mensaje crucial en esta literatura es que las naciones necesitan comprometerse con la atención a esta población y ocuparse de ofrecer **acceso universal y apropiado** a estos programas (OECD, 2006). Este es un punto importante pues enfatiza que el acceso a la educación inicial y pre-primaria no solo garantiza un derecho humano básico, si no que se espera que las naciones creen sistemas de atención que respondan de manera adecuada a las características y necesidades de las comunidades locales. En el caso de países como Guatemala, en los que la diversidad cultural y lingüística de la población define la identidad nacional, dicho requerimiento es esencial.

Se resume en esta sección información sobre el impacto de varios modelos de programas en el desarrollo de la niñez. La información se resume alrededor de cuatro preguntas que recurrentemente aparecen en esta literatura: (1) ¿Cuál es el modelo más efectivo de educación inicial?, (2) ¿Cuáles son los factores asociados con la efectividad de los programas de educación inicial y pre-primaria?, (3) ¿Cuándo deberían iniciarse los programa de educación inicial, cuánto deberían durar los programas, y cuándo deberían terminarse?, y (4) ¿Cuál es el impacto a largo plazo de los programas de educación inicial y pre-primaria?

## Impacto de los programas de educación inicial y pre-primaria

La efectividad y calidad de programas son preocupaciones centrales en este campo. Como se indicó al inicio de esta sección, aún existe una falta de claridad en la evidencia empírica de esta literatura, a pesar de que la gran mayoría de estudios se han realizado en países desarrollados. Ya se mencionó en una sección previa que la evidencia en países en vías de desarrollo es aún escasa. Sin embargo, es importante señalar que de manera general, esta literatura indica que los programas efectivos (Barnett, 2008; EFA, 2007):

- A. Integran actividades educativas con servicios en otros sectores tales como salud, nutrición, y programas de atención y cuidado basados en la comunidad. Relativamente pocos países han desarrollado marcos que ofrezcan dicha perspectiva integral, y aún menos países han establecido mecanismos y procesos para coordinar dichos servicios en sectores múltiples.
- B. Apoyan y educan a padres de familia o a las personas que tengan custodia del niño o niña (tutor). Este aspecto es particularmente importante para la niñez de 0-3 años, pues influencia el ambiente del hogar donde los niños y las niñas pasan la mayor parte del día, además de tener un impacto favorable en la auto-estima de los padres o las personas que tengan custodia del niño o niña (tutor).
- C. Coordinan la transición a la escuela primaria.
- D. Incluyen a grupos vulnerables, tales como la niñez que vive en áreas de conflicto, con necesidades especiales, y/o con discapacidades. La inversión en programas para grupos vulnerables de 0-3 años tiene un nivel de retorno más alto.
- E. Incluyen programas permanentes de capacitación profesional para el personal de los programas.

Por su parte, el reporte de la OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, ofrece lineamientos útiles sobre los programas

### Cuadro 3. Consideraciones sobre calidad para programas de educación inicial (OECD, 2006).

1. Políticas de educación inicial basadas en modelos sistémicos e integrados.
2. Alianzas sólidas y equitativas con el sistema educativo.
3. Acceso universal, con énfasis en grupos que necesitan apoyos especiales.
4. Inversión pública substancial en servicios y en infraestructuras.
5. Modelo participativo para la mejora de la calidad de programas y de garantías y derechos.
6. Capacitación y condiciones de trabajo apropiadas para el personal de los programas.
7. Atención sistemática a la recolección de evidencia y monitoreo de la implementación de programas.
8. Marco estable de los fundamentos de estos programas que aseguren continuidad y agendas a largo plazo de investigación y evaluación.

en este sector. Aunque la información en este reporte debe de ser adaptada a la realidad de los países en vías de desarrollo, dicho contenido es potencialmente útil para discusiones sobre la calidad de la atención a esta población. Las ideas principales de este reporte se incluyen en el cuadro 3.

Cuatro preguntas relacionadas con la integralidad (comprehensiveness) de los programas enmarcan discusiones e investigaciones en este campo (Blok et al., 2005):

**(1) ¿Cuál es el modelo más efectivo de educación inicial?**

Se han creado proyectos y programas que combinan varias intervenciones, tales como estimulación (cognitiva, socio-emocional, del lenguaje), suplementos alimenticios para el crecimiento y la desnutrición, y transferencias de dinero en efectivo para apoyar el cambio de conductas en padres y otros adultos (Blok et al., 2005; Nores & Barnett, 2010). La premisa básica de la estimulación del desarrollo, la cual está fundamentada en investigaciones empíricas (Loeb, Fuller, Kagan, & Carrol, 2004) es que las relaciones adulto-niño(a) son vitales para promover el desarrollo infantil; se espera que dichas relaciones promuevan un apego saludable entre los adultos y las niñas(os) y que respondan de manera cada vez más compleja y apropiada a las necesidades evolutivas de la niñez.

Loeb y sus colegas (2004), por ejemplo, reportaron que los(as) niñas(as) en su muestra obtuvieron un desarrollo cognitivo más pronunciado cuando las personas que los cuidan son más sensibles y atentas a responderles. Ellos también reportaron que las niñas y los niños exhibieron un desarrollo social más robusto cuando las personas que los atendían tenían un nivel de educación más alto (Loeb et al., 2004). Para la niñez menor de 3 años, los programas que ofrecen suplementos alimenticios en países en vías de desarrollo han mostrado efectos positivos (Engle et al., 2007). Por ejemplo, el estudio con la etapa de seguimiento más prolongada (implementado en Guatemala) reportó que los suplementos alimenticios tuvieron efectos positivos en la edad adulta en áreas tales como la escolaridad, la inteligencia, y la lectura (Maluccio et al., 2006).

Intervenciones para combatir la anemia asociada a las deficiencias de hierro también han mostrado efectos positivos en el desarrollo socio-emocional, lingüístico, y motor (Engle et al., 2007). Las transferencias de dinero en efectivo también se han utilizado para cambiar las conductas de padres y las personas que tengan custodia del niño o niña (tutor) en programas de suplementos nutricionales. Es interesante señalar que la evidencia empírica sobre el uso del dinero es mixta—e.g., Engle y sus colaboradores (2007) reportaron efectos positivos de un programa de esta naturaleza de gran escala (20 millones de personas) implementado en México, pero también identificaron otro proyecto de este tipo en Brazil que no tuvo efectos positivos.

Las intervenciones mencionadas se implementan en el contexto de varios modelos de servicios en contextos formales, informales, o no formales (Nores & Barnett, 2010). Tres modelos se han usado tradicionalmente en la atención a esta población: Modelos basados en centros, modelos basados en el hogar, y modelos mixtos (EFA, 2007). La alternativa más común es el modelo basado en el centro. Esta opción institucional permite que los programas se adecúen a las edades de las niñas/os

y a las características culturales de las comunidades en donde viven (incluyendo el uso de la lengua materna), además de ofrecer oportunidades para estructurar experiencias y actividades educativas que favorezcan la equidad de género (EFA, 2007). La evidencia empírica sugiere que las relaciones positivas entre las niñas y niños atendidos y el personal de los centros es uno de los factores más importantes para el desarrollo saludable de la niñez, por lo que esfuerzos para apoyar el desarrollo profesional del personal de estos servicios es fundamental (EFA, 2007; Loeb et al., 2004).

Existe evidencia empírica que los programas basados en centros con servicios directos a la niñez tienen un mayor impacto (Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Farran, 2000; Ramey & Ramey, 1998). Por su parte, Blok et al. (2005) reportaron un meta-análisis en el que se incluyeron estudios en países desarrollados y en vías de desarrollo, y encontraron que el impacto más fuerte en medidas del desarrollo infantil fueron obtenidos en modelos basados en centros, seguido por modelos que combinaban varios componentes de modelos basados en centros y de intervenciones en hogar, seguido por modelos basados en el hogar (otro meta-análisis reciente basado en estudios en EEUU es reportado por Camilli et al., 2010).

Algunas revisiones de la literatura sugieren que el consenso en este campo es usar modelos mixtos que se enfocan en la atención a la niñez y al apoyo a los padres para obtener un impacto estable en el desarrollo de la niñez (Blok et al., 2005). Engle y sus colaboradores (2007) reportaron que investigaciones implementadas en países desarrollados indican que modelos mixtos con componentes dirigidos a familias y basados en centros tienen un impacto más efectivo en la niñez menor de 3 años. Por otra parte, estos investigadores revisaron sistemáticamente programas implementados en países en vías de desarrollo desde 1990 y usaron criterios pre-definidos<sup>1</sup> para incluirlos en su análisis. Esta revisión de la literatura mostró los siguientes resultados:

- Programas implementados en centros de Guinea, Cabo Verde, Bangladesh, Burma, Nepal, Vietnam, Colombia, y Argentina fueron incluidos en la revisión de la literatura. Estos programas mostraron resultados positivos en el desarrollo cognitivo de la niñez y en destrezas tales como sociabilidad, auto-estima, disposición para hablar con adultos, y motivación. Los proyectos de Argentina, Colombia, Nepal, y Burma reportaron evidencia longitudinal y mostraron efectos positivos en el número de niños y niñas que entraron al sistema escolar, la edad de inicio de la escolaridad, y persistencia, y rendimiento educativo.
- Se seleccionaron programas enfocados en trabajo con padres y niños y niñas o en la educación de padres sobre la crianza de sus hijos e hijas en Jamaica, Colombia, Bolivia, Bangladesh, y Turquía. Varios programas utilizaron visitas al hogar como parte de la intervención y otros usaron sesiones de grupos con madres. En Bolivia, por ejemplo, se visitaron hogares como parte de un

---

<sup>1</sup> Los criterios para la selección de programas en esta revisión de la literatura incluyeron (Engle et al., 2007): (1) diseños experimentales o grupos controles apareados (matched comparison group), (2) intervenciones antes de los 6 años, (3) evaluaciones de programas o de efectividad, (4) evaluaciones del desarrollo del niño(a), (5) dirigido a grupos vulnerables, e (6) implementado en países en vías de desarrollo.

programa de alfabetización para mujeres indígenas en el que también se les daba información sobre higiene, salud, nutrición, y desarrollo infantil. Los resultados mostraron un incremento en las evaluaciones de la niñez participante en relación a un grupo control. En Jamaica, las pautas de crianza de los padres mejoraron con un programa participativo de visitas al hogar, aunque no tuvieron un impacto positivo cuando la intervención sólo consistió en compartir información con los padres. Las sesiones con madres pueden tener un impacto positivo a corto y largo plazo en el desarrollo de sus hijos(as) (e.g., práctica de destrezas para jugar en Turquía).

- Programas integrales (comprehensive) en Perú, Bolivia, Filipinas, India, Uganda, y Bangladesh mostraron efectos positivos en el desarrollo de la niñez. Una evaluación hecha en 1999 de un proyecto preescolar basado en la comunidad que incluyó un componente de alimentación en Perú, por ejemplo, indicó que niños y niñas de primer grado que habían asistido a dicho programa tenían los mismos indicadores de rendimiento escolar que la niñez que participó en un programa escolar formal.

Además, después de controlar estadísticamente por factores socioeconómicos, la niñez que participó en estos programas preescolares tuvo un nivel de rendimiento escolar más alto que la niñez que no participó en dichos programas. En conclusión, los programas integrales han mostrado efectos positivos en el desarrollo de la niñez. La tendencia actual es integrar los programas a sistemas de atención basados en la comunidad y son más efectivos en la inclusión de las familias. La intensidad de los programas tiene una relación positiva con el desarrollo de la niñez, particularmente si incluyen atención directa a los niños y niñas.

Por último, Nores y Barnett (2010) reportaron un meta-análisis que incluyó la medición del impacto de 30 intervenciones en 23 países en vías de desarrollo. Los hallazgos más importantes de este estudio incluyeron:

- El tamaño de efectos promedio fueron positivos en las cuatro áreas de desarrollo incluidas en los análisis—i.e., desarrollo cognitivo (vocabulario, lenguaje, destrezas de lectoescritura y matemáticas), conducta (auto-regulación, juego, agresión, hiperactividad), salud (altura, peso, estado nutricional, destrezas motoras), y escolaridad (asistencia a la escuela, años de escolaridad).
- Las intervenciones mixtas (e.g., estimulación y nutrición, pre-primaria y nutrición, educación inicial y nutrición) tuvieron un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de la niñez; asimismo, las intervenciones enfocadas en grupos etáreos específicos tuvieron un impacto positivo en medidas de salud de la niñez. Sin embargo, no se pudo evaluar las contribuciones independientes de cada aspecto de las intervenciones mixtas. También se observó un efecto de mayor magnitud en las intervenciones enfocadas en grupos etáreos específicos en comparación a intervenciones universales.

- Las intervenciones tienen un efecto de mayor magnitud en grupos vulnerables (este hallazgo también se ha documentado en países desarrollados; e.g., Bassok, 2010).
- Se observó un efecto general reducido en los países con economías de menor ingreso, particularmente en medidas de salud de la niñez. Este es un resultado intrigante que Nores y Barnett (2010) trataron de explicar especulando que es posible que se necesite alcanzar un nivel particular de impacto (threshold) para incidir en las medidas de desarrollo y salud, dicho niveles más difícil de alcanzar en países más pobres.
- Intervenciones directas a la niñez tienen un efecto positivo, particularmente en el desarrollo cognitivo.
- Los efectos de las intervenciones tienden a mantenerse en estudios que evalúan dichos efectos en edades posteriores. Sin embargo, se observó una disminución en el tamaño del efecto de las intervenciones en el desarrollo cognitivo.

## (2) ¿Cuáles son los factores asociados con la efectividad de los programas de educación inicial y pre-primaria?

Nores y Barnett (2010) concluyeron que a pesar de que existe apoyo empírico sobre el impacto de la educación inicial y pre-primaria, no existe un consenso sobre las formas más efectivas y eficientes de mejorar el desarrollo infantil. Esto se debe en parte a que la mayoría de evaluaciones de proyectos no fueron diseñadas o incluyeron muestras que permitieran aislar los efectos de factores o componentes aislados. Sin embargo, varios factores que contribuyen a la efectividad de los programas han sido identificados. El cuadro 3 incluye una lista de las características de intervenciones efectivas de educación inicial. Consultar Siraj-Blatchford y Woodhead

Cuadro 3. Características de intervenciones exitosas en la educación inicial (Engle et al., 2007).

1. Integración del desarrollo de la salud, nutrición, educación, social y económico.
2. Colaboración entre entes gubernamentales y la sociedad civil.
3. Énfasis en grupos vulnerables.
4. Intensidad y duración suficientes.
5. Servicios directos a la niñez empezando con los más chicos.
6. Participación directa de padres y familias, con docentes o personal apoyando el desarrollo de los niños y niñas—un meta-análisis reportó que la educación de los padres sobre destrezas de crianza es la única estrategia de apoyo a la familia que tenía un impacto en el desarrollo de la niñez (Blok et al., 2005).
7. Oportunidades para que las niñas y los niños inicien sus propios procesos de aprendizaje y exploren sus medios circundantes con actividades adecuadas a su edad.
8. Integración de prácticas tradicionales de crianza de la niñez y creencias culturales con estrategias basadas en la investigación.
9. Capacitación permanente al personal de los programas, así como supervisión y apoyo continuos, métodos de observación para monitorear el desarrollo de la niñez, y buenos apoyos teóricos y de materiales de aprendizaje.

(2009), Godoy (2001), Piazzon (2001), Angeles-Bautista (2001), y Arango et al. (2005) para descripciones de programas efectivos.

Otras consideraciones sobre los programas efectivos de educación inicial y pre-primaria incluyen (Engle et al., 2007; consultar también Barnett, 1995, Blok et al., 2005; Camilli et al., 2010):

- Las intervenciones pueden tener un impacto diferencial en diferentes subgrupos de niños y niñas. Por ejemplo, niñas, grupos minoritarios raciales y socioeconómicos en países desarrollados. Un factor que contribuye significativamente a la predicción del impacto de programas en países desarrollados es la brecha entre el ambiente de aprendizaje de los programas y del hogar (Barnett, 1995). De igual manera, la población de 0-3 años con desventajas socioeconómicas en países en vías de desarrollo tienden a beneficiarse más de estas intervenciones comparados a niños y niñas de una mayor edad (Engle et al., 2007). Proyectos implementados en países en vías de desarrollo antes de 1990 que incluyeron una combinación de programas nutricionales con estimulación tuvieron un impacto positivo en algunos indicadores educativos (e.g., promoción, repitencia, deserción) para los grupos socioeconómicos más vulnerables.
- Los servicios directos a la niñez tienen un mayor impacto que los programas que ofrecen solamente información a los padres.
- Modelar el uso de destrezas y actividades y ofrecer oportunidades para practicarlas tienen un efecto positivo en el impacto de estos proyectos.
- La niñez menor de 2-3 años se beneficia más de intervenciones que niños y niñas mayores (5-6 años), incluso después de ajustar estadísticamente por la duración de los servicios.
- Intervenciones más prolongadas tienen efectos positivos más consistentes y de mayor magnitud.
- La calidad de los programas está asociada al impacto positivo en el desarrollo cognitivo de la niñez—e.g., actividades centradas en el niño, actividades en grupos pequeños, estructuras (número de niños y niñas por adulto, tamaño de grupos, preparación del personal, ambiente físico del programa) y procesos de programas (calidez y atención del personal, variedad de actividades, clima emocional del lugar).

Por otra parte, es interesante notar que aunque se considera que los servicios integrales tienen una mayor efectividad (Blok et al., 2005), no hay consenso sobre la importancia relativa de los diferentes servicios incluidos en estos modelos, o hasta qué punto los diferentes servicios deberían ser ofrecidos (Reynolds, 1998). En este sentido, se ha hipotetizado que la capacitación a padres, como un medio indirecto para estimular el desarrollo de la niñez, tiene un beneficio de mayor magnitud que los

apoyos sociales y económicos, los cuales se enfocan primordialmente en los padres (Blok et al., 2005). El meta-análisis de Blok et al. (2005), por ejemplo, mostró que el apoyo a padres para aprender destrezas de estimulación tenía un efecto importante en el desarrollo cognitivo de la niñez. Desafortunadamente, los estudios incluidos en el meta-análisis de Blok et al. no reportaron suficientes detalles sobre cómo la educación a padres o entrenamiento en destrezas de crianza incidieron en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.

Es importante señalar también que aunque los apoyos sociales, de salud, o económicos no tuvieron un impacto estadísticamente significativo en el desarrollo cognitivo de la niñez en el meta-análisis reportado por Blok et al. (2005), no se debería descartar el valor potencial de estos tipos de apoyo para otras áreas del desarrollo infantil o en otros ámbitos. Esta es una consideración importante ya que la mayoría de los estudios tienden a medir impacto en el desarrollo cognitivo de la niñez, lo cual no permite evaluar el impacto que estas intervenciones podrían tener en otras áreas del desarrollo. Por ejemplo, los apoyos sociales, de salud, o económicos para padres podrían incidir en la prevención a largo plazo del abuso y negligencia infantil, y los problemas emocionales, de salud, y de conducta en la adolescencia (Blok et al., 2005).

Un factor que ha sido motivo de debates importantes en la historia de este campo es el modelo pedagógico usado en programas de educación inicial y pre-primaria. Históricamente, comparaciones entre los modelos pedagógicos centrados en el (la) niño(a) y los modelos centrados en el docente han dominado estos debates. Desafortunadamente, la evidencia sobre este aspecto es mixta. Blok y sus colegas, por ejemplo, concluyeron que —pocos estudios ofrecieron suficientes detalles sobre los procesos cotidianos y las interacciones entre los niños y niñas y los docentes como para determinar el impacto de los diferentes modelos pedagógicos en el desarrollo cognitivo y socio-emocional” (p. 45).

**(3) ¿Cuándo deberían iniciarse los programas de educación inicial, cuánto deberían durar los programas, y cuándo deberían terminarse?**

Los especialistas han discutido estas preguntas por mucho tiempo y la evidencia empírica no ha ofrecido respuestas claras. Por ejemplo, Loeb y sus colegas (2007) concluyeron que la evidencia sobre los efectos del inicio temprano en educación inicial es mixta. El ingreso a programas de educación inicial basados en centros durante la primera infancia no tiene un impacto negativo en el desarrollo cognitivo de la niñez pobre... pero puede afectar a la niñez Anglo Sajona o de clase media. El ingreso posterior a estos programas parece disminuir los efectos potencialmente negativos en el desarrollo cognitivo y de hecho ofrece beneficios ... En contraste, el ingreso temprano a la educación inicial podría tener efectos negativos en el desarrollo socio-emocional, incluyendo conductas disruptivas y agresivas en los centros y más tarde en la escuela (p. 54).

Las investigaciones en el campo de la neurobiología sugieren que intervenciones tempranas son mejores debido al desarrollo del cerebro en dicho período (Blok et al.,

2005). Barnett (1995) encontró que los programas de educación inicial tienen un impacto más significativo en edades tempranas cuando la evidencia se compara entre varios estudios de educación inicial; sin embargo, dicho efecto no se ha verificado cuando el impacto de la edad óptima de ingreso a la educación inicial se realiza dentro de un mismo estudio. Es posible que este hallazgo se deba a que las comparaciones se han enfocado en rangos de edades muy pequeños (e.g., comparación de niños y niñas de 3 y 4 años).

Otras fuentes ofrecen como recomendación general que las intervenciones se dirijan a grupos más jóvenes (Barnett, 2008; EFA, 2007), y en otros casos se señala que las intervenciones tienen un impacto más acentuado cuando se enfocan en grupos etáreos específicos (particularmente en indicadores de salud) o en grupos con desventajas socioeconómicas significativas en naciones en vías de desarrollo (Engle et al., 2007; Nores & Barnett, 2010). Este último punto también se aplica a la niñez que vive en áreas consideradas de alto riesgo (e.g., con tasas altas de crimen, desempleo, y madres adolescentes) en países desarrollados (Barnett & Belfield, 2006).

Estudios realizados en países en vías de desarrollo indican que niños y niñas de 2-3 años se benefician más que la niñez de 5-6 años, —aún después de ajustar estadísticamente por el efecto de la duración de los servicios” (p. 235) (Engle et al., 2007). Nores y Barnett (2010) reportaron efectos de mayor magnitud en el área conductual cuando las intervenciones se enfocaron en grupos etáreos específicos (e.g., infantes, edad pre-escolar) en comparación a las intervenciones que incluyeron a todas las edades. Estos autores también reportaron que la participación más prolongada en estos programas produjo efectos más consistentes y significativos en el desarrollo de la niñez (Engle et al., 2007). Un meta-análisis reciente de estudios publicados desde 1985 no encontró evidencia de que la edad de inicio de programa, duración, e intensidad de los programas contribuyeran de manera independiente al desarrollo de la población atendida (Blok et al., 2005). Sobre este punto, Blok et al. (2005) concluyeron que el impacto de la intensidad y dosificación de los programas (edad de inicio, duración, etc.) podría ser moderado en parte por el modelo de entrega de los servicios (basados en centro, en el hogar, o en los dos modelos).

Se ha discutido además la necesidad de no solo ofrecer intervenciones en una edad temprana, pero mantener el acceso a dichas intervenciones o programas para maximizar su impacto. Rimm-Kaufman y Pianta (2000), por ejemplo, enfatizaron este punto y articularon un modelo ecológico para facilitar la transición a la educación primaria, como un vehículo para mantener a largo plazo los efectos de los programas de educación inicial y pre-primaria. En general, la recomendación de articular de manera explícita la transición entre educación pre-primaria y primaria se encuentra consistentemente en esta literatura, así como la sugerencia de que las intervenciones más prolongadas son deseables (Engle et al., 2007) (Blok et al., 2005 representa una excepción a esta tendencia).

Aparte de la duración de las intervenciones [i.e., ¿por cuántos meses o años recibe intervenciones la niñez?], también se ha estudiado el efecto de la cantidad de tiempo que la niñez permanece en estos programas (i.e., cuántas horas a la semana

reciben las intervenciones?). Se ha reportado (basados en una muestra en EEUU predominantemente de clase media) que la cantidad de tiempo que los niños y las niñas permanecieron en estos programas estaba asociado positivamente con problemas conductuales en la niñez (e.g., desobediencia, agresividad) (NICHD, 2003).

#### **(4) ¿Cuál es el impacto a largo plazo de los programas de educación inicial y pre-primaria?**

Dicho impacto se ha evaluado primordialmente en el desarrollo cognitivo de la niñez, aunque en años recientes se está prestando más atención al impacto de estos programas en el desarrollo socio-emocional de la niñez. En general, se encuentran dos hipótesis en la literatura. Una perspectiva estipula que los beneficios cognitivos de las intervenciones tempranas se mantienen a corto y/o largo plazo (Barnett, 1995; Barnett & Belfield, 2006; Magnusson et al., 2004; Shonkoff & Phillips, 2000), y más aún, que dichas intervenciones influyen en el desarrollo en edades posteriores (e.g., adolescencia) (Campbell et al., 2008; Heckman & Masterov, 2007).

En contraste, otra hipótesis plantea que los efectos de las intervenciones tempranas desaparecen paulatinamente a través del tiempo (Farran, 2000). Por ejemplo, Blok et al. (2005) encontraron que tomaría 10 años para que el efecto de un programa desapareciera completamente. Nores y Barnett (2010) encontraron en su meta-análisis de estudios en países en vías de desarrollo un efecto positivo en el desarrollo cognitivo de la niñez, aunque también observaron una pequeña erosión de dicho impacto a través del tiempo. Estos investigadores también encontraron una disminución en los efectos de intervenciones en indicadores de salud. También se ha reportado un impacto positivo a largo plazo de las intervenciones en el desarrollo social de la niñez (Barnett & Belfield, 2006), aunque la evidencia en general (o longitudinal) es escasa y generada primordialmente en países desarrollados.

Debe notarse que no está claro si la reducción de los efectos de los programas es no lineal, lo cual implicaría que la reducción de mayor magnitud de estos efectos se observaría en los primeros años después de la conclusión de las intervenciones, con reducciones de menor magnitud en los siguientes años (Blok et al., 2005). Un punto que aún se debate es si los efectos de los programas desaparecen a través del tiempo porque las intervenciones no son suficientemente robustas, o porque la mayoría de la población que recibe estas intervenciones (i.e., grupos socioeconómicamente vulnerables) vive en condiciones históricas de desventajas estructurales (e.g., acceso a programas, financiamiento más bajo de la educación, calidad docente más baja) que erosionan a largo plazo lo que se pudo haber obtenido en la educación inicial o pre-primaria.

Apoyo para esta última hipótesis implicaría que los efectos a largo plazo de la educación inicial y pre-primaria se desvanecen por razones sociológicas que no están directamente relacionados con la calidad o magnitud de dichas intervenciones. La mayoría de los estudios que han generado evidencia en apoyo de una u otra hipótesis han sido implementados en países desarrollados.

## **IMPLICACIONES PARA LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRE-PRIMARIA**

A pesar de los matices teóricos y metodológicos que caracterizan esta literatura y de las inconsistencias y aparentes contradicciones observadas en los estudios de investigación, se identificaron varios temas recurrentes que tienen implicaciones importantes para las políticas y prácticas profesionales en este campo. Estas implicaciones incluyen (Barnett, 2008; EFA, 2007, 2009, 2010; Engle et al., 2007; Nores & Barnett, 2010; OECD, 2006, Shonkoff & Phillips, 2000):

1. Articular una política de educación inicial y pre-primaria que esté integrada a la atención de la niñez en otros sectores. Es decir, alinear (hasta donde sea posible) las políticas de educación inicial y pre-primaria con políticas de desarrollo en otros sectores nacionales.
2. Incorporar programas de educación inicial y pre-primaria en servicios y sistemas existentes (e.g., servicios de salud y nutrición) para aumentar la cobertura de dichos programas.
3. Usar políticas fiscales, sociales, y de trabajo para fortalecer y avanzar los esfuerzos de atención en la educación inicial y pre-primaria.
4. Así como es deseable integrar las políticas de educación inicial y pre-primaria con políticas y servicios en otros sectores, también es necesario que las políticas de educación inicial y pre-primaria le den autonomía, financiamiento, y apoyo a dichos servicios a nivel nacional y local.
5. Asegurarse que los esfuerzos de descentralización de los sistemas de atención a la niñez no contribuyan a ahondar inequidades estructurales, particularmente para grupos marginados.
6. Basar el presupuesto de los programas en la realización de las metas pedagógicas de calidad.
7. Incluir en el presupuesto de este sistema educativo la implementación de una campaña permanente de promoción y comunicación pública sobre la importancia de la educación inicial y pre-primaria y sobre las consecuencias de la pérdida del potencial de desarrollo de los individuos y la sociedad.
8. Crear mecanismos de coordinación entre los ministerios y otros entes estatales que incidan en la educación inicial y pre-primaria, así como definir roles claros para determinar el ente que será el líder en el diseño, implementación, y evaluación de estos programas.
9. Crear políticas que apoyen la transición coordinada a la escuela primaria. La continuidad en el personal, el curriculum, y la participación de la familia fortalecen significativamente dicha transición.

10. Crear las estructuras institucionales necesarias para asegurar que el sistema responda y cumpla con los requerimientos y las expectativas de calidad establecidas.
11. Monitorear la efectividad de los programas con la medición de áreas del desarrollo infantil, evitando enfocarse exclusivamente en indicadores del desarrollo cognitivo.
12. Crear bases de datos que permitan desagregar la evidencia por subgrupos para monitorear el impacto de los programas y las políticas en grupos marginados.
13. Desarrollar con los sectores y grupos pertinentes las guías y estándares curriculares de calidad para todos los servicios de educación inicial y pre-primaria.
14. Implementar programas de educación inicial y pre-primaria que ofrezcan servicios directos e intensivos a la niñez, dándole prioridad a grupos vulnerables (particularmente de 0-3 años), como parte de una estrategia nacional de reducción de la pobreza y la exclusión.
15. Enfatizar en las políticas de educación inicial y pre-primaria que los programas deben responder al contexto social, cultural, y lingüístico en que la niñez se está desarrollando.
16. Crear políticas y servicios para esta niñez que sitúen el bienestar, desarrollo temprano, y aprendizaje como los vectores centrales del sistema de educación inicial, siempre respetando la capacidad/voluntad para actuar de los niños y las niñas y sus estrategias naturales de aprendizaje.
17. Estimular la participación familiar y comunitaria en la implementación de los programas de educación inicial y pre-primaria, así como de la mejora continua de la calidad de los programas, y la relevancia de las políticas pertinentes.
18. Considerando que las relaciones entre adulto-niño(a) constituyen uno de los factores más importantes de la calidad de los servicios a la niñez, es imperativo que se mejoren las condiciones de trabajo, la supervisión, y capacitación profesional permanente del personal de este sector.
19. Incluir en las estructuras del Ministerio de Educación dedicadas a la evaluación e investigación una atención sistemática a la generación de conocimientos sobre la educación inicial y pre-primaria.

## Bibliografía

- Arango, M. & Nimnicht, G. con Peñaranda, F. y Alejandro Acosta, A. (2005). *Veinte años de experiencia. Un informe sobre el programa PROMESA en Colombia. Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones - Siguiendo Huellas*, 22. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Artiles, A. J., Trent, S.C., & Hallahan, D.P. (1995). Special education for students with mild disabilities in Latin America: Issues and prospects. In A.J. Artiles & D.P. Hallahan (Eds.), *Special education in Latin America: Experiences and issues* (pp. 251-283). Westport, CT: Praeger.
- Ball, S. J., Goodson, I. F., & Maguire, M. (Eds.). (2007). *Education, globalization, and new times*. New York: Routledge.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs in cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved September 1, 2010 from <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>
- Barnett, W. S., & Belfield, C. R. (2006). Early childhood development and social mobility. *The Future of Children*, 16(2), 73-98.
- Angeles-Bautista, F. (2001, October). Philippines: Early childhood care and development at the heart of community development. *Early Childhood Matters*, 99, 22-31.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579-620.
- Campbell, F. A., Wasik, B. H., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 452-466.
- Choi, S. H. (2004, January). *Access, public investment and equity in ECCE: The nexus in nine high-population countries*. UNESCO Policy Brief on Early Childhood, No. 19. Paris: UNESCO.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Education for All Global Monitoring Report(2007). *Early childhood*. Oxford, UK: UNESCO Publishing / Oxford University Press.
- Education for All Global Monitoring Report (2009). *Governance*. Oxford, UK: UNESCO Publishing / Oxford University Press.
- Education for All Global Monitoring Report (2010). *Marginalization*. Oxford, UK: UNESCO Publishing / Oxford University Press.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., de Mello, M. C., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M. E., & the International Child Development Steering Group (2007, January). Child development in developing countries: Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369, 229-242.
- Farran, D. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J .P. Shonkoff. S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 510-548). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fletcher, T., & Artiles, A. J. (2005). Inclusive education and equity in Latin America. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education* (pp. 202-229). London: Routledge.
- Godoy, L. (2001, October). Honduras: The madres guias of La Huerta. *Early Childhood Matters*, 99, 16-21.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). *The productivity argument for investing in young children*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series 13016. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: early effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 47-65.
- Magnusson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 115-157.
- Maluccio, J. A., Hodinott, J., Behrman, J. R., Martorell, R., Quisumbing, A. R., & Stein, A. D. (2006, June). *The impact of an experimental nutritional intervention in childhood on education among Guatemalan adults*. Food and Nutrition Division Discussion Paper 207. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute. <http://www.ifpri.org/divs/fcnd/dp/papers/fcndp207.pdf> (accessed
- Masse, L. N., & Barnett, W. S. (2002). *A benefit cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention* (pp. 1–50). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

- McLaughlin, M., Artilles, A. J., & Hernández, G. (2006, April). *Building capacity for inclusive education in developing countries: An analysis of El Salvador*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Moreno García, T. (Ed.). (2002). *Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano: Estudio de revisión en cuatro programas de América Latina*. Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones, 18. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- NICHD [National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network] (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development, 74*, 976-1005.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) investing in the very young. *Economics of Education Review, 29*, 271-282.
- OECD [Organization for Economic Cooperation and Development] (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: Author.
- Olmsted, P. P. (2002, November). *Data collection and system monitoring in early childhood programs*. UNESCO Early Childhood and Family Policy Series No. 5. Paris: UNESCO.
- Piazzon, F. L. (2001, October). Peru: The role of the animator – The complex interface between PRONOEI and community. *Early Childhood Matters, 99*, 38-41.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*, 109-120.
- Reynolds, A. J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: Research-based principles to promote long-term effectiveness. *Children and Youth Services Review, 20*, 503-523.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 491-511.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: the High/Scope Preschool curriculum comparison study through age 23*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Siraj-Blatchford, I., & Woodhead, M. (2009). *Effective early childhood programmes*. Early Childhood in Focus, 4. UK: The Open University.

Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26, 126-144.

UNICEF (2005). Global thematic report: Integrated early child development. [http://www.unicef.org/earlychildhood/index\\_resources.html](http://www.unicef.org/earlychildhood/index_resources.html) (accessed June 11, 2007).

Williams, J. R. A. (2004, July-August). *Quality information for a quality early childhood care and development*. UNESCO Policy Brief on Early Childhood, No. 25. Paris: UNESCO.

**Education Reform in the Classroom Project  
Guatemala**

Website: [www.reaula.org](http://www.reaula.org)  
E-mail: [reaula@juarezassociates.com](mailto:reaula@juarezassociates.com)