



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Sylva, Kathy; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda
Las influencias del hogar, el pre-escolar y la escuela primaria sobre el rendimiento educativo a los
once años del niño
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-23
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898113>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 22 Número 112 22 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341

Las influencias del hogar, el pre-escolar y la escuela primaria sobre el rendimiento educativo a los once años del niño¹

Edward Melhuish

Birkbeck, University of London

Pam Sammons

Kathy Sylva

Department of Education, University of Oxford

&

Iram Siraj-Blatchford

Brenda Taggart

Institute of Education, University of London

Inglaterra

Citación: Melhuish, E., Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., (2014). Las influencias del hogar, el pre-escolar y la escuela primaria sobre el rendimiento educativo a los once años del niño. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (112).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1893>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.

Resumen: Este trabajo analiza los beneficios que la experiencia del pre-escolar puede tener sobre la madurez escolar, los logros educativos y la adaptación social de niños de escasos recursos. En este artículo se describen las conclusiones obtenidas en un estudio longitudinal de gran escala realizado

¹ Traducción del inglés: Leticia Moneta.

² <http://eppie.ioe.ac.uk/> o <http://www.dcsf.gov.uk/research/programmeofresearch/index.cfm?type=5>

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 05-02-2013

Revisiones recibidas: 21-05-2013

Aceptado: 02-08-2013

en Inglaterra que brinda evidencia acerca de los aportes que el hogar, el pre-escolar y la escuela primaria significan para el desarrollo del niño, una evidencia que trabaja con una muestra cercana a la representatividad nacional y no sólo de grupos de escasos recursos, y por lo tanto ofrece evidencia acerca de los beneficios que generalmente resultan cuando se provee educación pre-escolar universalmente. Los datos de este estudio también pueden utilizarse para observar los beneficios relativos que surgen de las influencias del hogar, del pre-escolar y de la escuela para la población general, y la magnitud relativa de los beneficios asociados con diferencias en el ambiente del hogar, del pre-escolar y de la escuela.

Palabras clave: estudio longitudinal; efectividad educativa; experiencia del pre-escolar.

Home, Pre-school and Primary school influences upon children's educational attainment at age 11

Abstract: This paper examines the benefits of Pre-school centre experience in disadvantaged children's school readiness, educational achievements and social adjustment. In this article, we describe findings from a large-scale longitudinal study in England that provides evidence on the contribution of home, pre-school and primary school to children's development, a unique evidence for a sample that is close to nationally representative rather than for disadvantaged groups only and thus provides stronger evidence relevant to the issue of the benefits that might accrue generally from universal pre-school provision. Data from this study can be used to look at the relative benefits accruing from home, pre-school and school influences for the general population, and the relative magnitude of the benefits associated with variation in home, pre-school and school environments.

Key words: large-scale longitudinal study; educational effectiveness; pre-school centre experience.

Influências do hogar, do pré-escolar e do ensino primário sobre o nível educacional das crianças de 11 anos

Resumo: Este artigo examina os benefícios da experiência da pré-escola na prontidão escolar, no sucesso escolar e no ajustamento social das crianças desfavorecidas. Neste artigo descrevemos os resultados de um estudo longitudinal em grande escala na Inglaterra, que fornece evidências sobre a contribuição da casa, da pré-escola e do ensino fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma prova única para uma amostra que está perto da representação nacional e, portanto, fornece evidência relevante para a obtenção dos benefícios que poderiam advir em geral da educação pré-escolar universal. Os dados deste estudo podem ser usados para olhar para os benefícios relativos provenientes do lar, do pré-escolar e da escola para a população em geral, e da magnitude relativa dos benefícios associados com a variação em casa, pré-escolar e ambientes escolares.

Palavras-chave: estudo longitudinal em larga escala; eficácia educativa; experiência da pré-escola.

Introducción

La experiencia del pre-escolar puede producir beneficios en la madurez escolar, en los logros educativos y en la adaptación social de niños de escasos recursos (Karoly, Kilburn y Cannon 2005; Ramey y Ramey, 1998; Reynolds, Temple, Robertson y Mann, 2001; Schweinhart, Barnes y Weikart, 1993). Las ventajas para el desarrollo que los niños adquieren al participar del pre-escolar proporcionan un mecanismo para lograr estos efectos. Hay también evidencia de que los programas de apoyo doméstico/de los padres producen beneficios en el desarrollo de los niños (Seitz, Rosenbaum y Apfel, 1985), en especial si se lo combina con programas en centros de enseñanza (Love *et al.*, 2005).

A esto se suma el hecho de que cuando los niños ingresan a la escuela primaria, la calidad del colegio puede afectar el progreso de los niños de escasos recursos (Lee y Loeb, 1995). Además, Currie y Thomas (2000) notaron que los efectos a largo plazo de la experiencia pre-escolar “Ventaja” [Head Start] se veían mediados por el nivel de desempeño de los colegios a los que luego concurrían los niños. Resultados similares fueron informados por Reynolds, Ou y Topitzes (2004) en el “Estudio longitudinal de Chicago”. Sin embargo esta evidencia sobre las influencias del pre-escolar y la escuela provienen predominantemente de estudios sobre intervenciones con niños de escasos recursos en los Estados Unidos, y nos dicen menos sobre la relevancia para la población general.

De todas maneras, esta evidencia ha alimentado un interés creciente sobre la prestación educativa pre-escolar para todos los niños como un medio de fomentar la madurez para la escolaridad y, posteriormente, el rendimiento de los niños (Zigler, Gilliam y Jones, 2006), y se ha argumentado que los beneficios a largo plazo compensan con creces el costo relacionado, en especial para los grupos de escasos recursos (Heckman 2006). Algunos autores sostienen que la experiencia pre-escolar es clave para las aptitudes, destrezas imitativas, salud y éxito en el mercado laboral del niño en el futuro y, consecuentemente, para el bienestar económico de la nación (por ejemplo: McCain y Mustard, 1999). Pero la evidencia que sostiene tales afirmaciones para la población general es escasa.

Para la población general también existe evidencia de la importancia del ambiente doméstico (Melhuish *et al.*, 2001, Bradley, 2002) y los efectos del ambiente doméstico pueden ser aislables y mayores que los efectos de características socio-demográficas tales como el nivel profesional o educativo de los padres (Melhuish *et al.*, 2008). Además, para todos los niños, la variación de la efectividad educativa entre las escuelas primarias también afecta el desarrollo de sus resultados educativos (Sammons, 1999) y potencialmente de sus resultados sociales.

La prestación educativa pre-escolar varía según cada país (Melhuish y Petrogiannis, 2006). Algunos países, como Noruega, Suecia o Francia, ofrecen algo parecido a una prestación universal, mientras que otros, como Estados Unidos, brindan una prestación irregular, y otros, como China, se apuran para aumentar su prestación educativa. En el Reino Unido ha habido altos niveles de uso del pre-escolar en niños desde los tres años hasta el comienzo de la escuela.

La mayor parte de la investigación se ha realizado en los Estados Unidos, con poco estudio longitudinal sistemático sobre los efectos del pre-escolar en otros países. Una excepción en el Reino Unido fue el “Estudio del bienestar educativo del niño”, que señaló que los niños con algún tipo de educación pre-escolar obtenían mejores resultados en la escuela (Osborn y Milbank, 1987). También se presentó evidencia sobre la influencia de distintos ambientes pre-escolares en el desarrollo del niño (Melhuish, 1993, 2004; Sylva y Wiltshire, 1993). Algunos investigadores utilizaron diseños transversales para estudiar el impacto de distintos tipos de prestación de educación pre-escolar (Davies y Brember, 1997). Una importante encuesta sobre los primeros años de educación y cuidados en el Reino Unido, “Encuesta 'Buen Comienzo'” (Ball, 1994), recomendó utilizar estudios longitudinales para investigar el rendimiento infantil en relación con la educación pre-escolar recibida con el fin de informar a quienes diseñan las políticas.

Este artículo describe las conclusiones obtenidas en un estudio longitudinal de gran escala realizado en Inglaterra que brinda evidencia acerca de los aportes que el hogar, el pre-escolar y la escuela primaria significan para el desarrollo del niño. Esta evidencia es única ya que trabaja con una muestra cercana a la representatividad nacional y no sólo de grupos de escasos recursos, y por lo tanto ofrece evidencia de mayor peso sobre el tema de los beneficios que generalmente resultan cuando se provee educación pre-escolar universalmente. Este estudio ha demostrado que el pre-escolar brinda beneficios frente a la falta de pre-escolar en los primeros años de escolaridad (Sammons *et al.*, 2004a, b; Sylva *et al.*, 2004). El análisis de casos en los centros pre-escolares de este estudio (Siraj-Blatchford *et al.*, 2003) revelaron las características y procesos que se utilizan en los

pre-escolares y que implican mayores beneficios para los niños. Los datos de este estudio también pueden utilizarse para observar los beneficios relativos que surgen de las influencias del hogar, del pre-escolar y de la escuela para la población general, y la magnitud relativa de los beneficios asociados con diferencias en el ambiente del hogar, del pre-escolar y de la escuela (Sammons *et al.*, 2005 2008; Sylva *et al.*, 2010).

Diseño y método

El estudio EPPE (Educación Pre-escolar y Primaria Efectiva) es un ejemplo de método mixto: estudio longitudinal junto con un diseño de efectividad educativa (Sammons *et al.*, 2005; Siraj-Blatchford *et al.*, 2006; Sylva *et al.*, 2010).

Participantes

Ciento cuarenta y un centros pre-escolares fueron elegidos azarosamente en seis municipios que se seleccionaron por tener una composición demográfica similar a la global de Inglaterra. Dentro de estos 141 centros, se reclutaron 2.857 niños para un estudio longitudinal. Los niños que ya asistían al pre-escolar fueron reclutados cuando cumplían los tres años, los niños que comenzaban el pre-escolar con tres años ya cumplidos fueron reclutados al ingresar al pre-escolar. La edad media de ingreso al estudio fue de tres años y cinco meses (D.E. = 4,6 meses).

Los niños de la muestra también debían cumplir con los siguientes requisitos:

- Debían permanecer por lo menos diez semanas en el centro del estudio luego de haber sido reclutados para el estudio (que se considera es el tiempo mínimo durante el cual el centro pre-escolar puede tener un impacto).
- Debían pasar tres o más sesiones (una sesión = medio día o 2,5 horas) por semana en su centro pre-escolar. Además si el niño concurría a más de un centro pre-escolar (aquellos con doble asistencia), el centro del estudio debería ser el centro dominante (en función del tiempo semanal).

Además, cuando los niños comenzaban la escuela (a los cinco años), se reclutaron para el estudio niños de las mismas clases que los niños del EPPE pero que no habían asistido a un centro pre-escolar, como un grupo del hogar (sin pre-escolar) ($n = 310$). Esto permite la comparación entre la no-asistencia a pre-escolar con los efectos de las distintas experiencias de pre-escolar, según su duración y calidad. De este modo, se reclutaron un total de 3.167 niños para el estudio.

Mediciones

Cuando los niños ingresaban en el estudio eran evaluados a partir de cuatro subescalas tomadas de las “Escalas de Habilidad Británicas II” (BAS II, por sus siglas en inglés: construcción con bloques, similitudes de imágenes, comprensión verbal y capacidad de nombrar vocabulario) (Elliot, Smith y McCulloch, 1996) para obtener un puntaje general de habilidad cognitiva (GCA). Al ingresar a la escuela primaria a la edad de cinco años, los niños fueron evaluados nuevamente gracias a la BAS II. Además, la alfabetización (pre-lectura) se evaluó a partir de una combinación del “Test de Reconocimiento de Letras” (Clay, 1993) y de subescalas de la “Evaluación de Consciencia Fonológica” (Bryant y Bradley, 1985). Las primeras nociones matemáticas se evaluaron con la subescala “Primeras Nociones Numéricas del BAS II”. Cuando los niños estaban en la escuela primaria, se recopilaron datos sobre el rendimiento que alcanzaban en las evaluaciones nacionales en inglés (una medición de la habilidad en la lecto-escritura o alfabetización) y en Matemáticas a los siete años (etapa clave 1) y a los once años de edad (etapa clave 2). Se estandarizaron estas evaluaciones de los niños según la edad, de modo que el puntaje de cada niño tomara en cuenta su

edad. Poco después de la evaluación inicial tomada a los niños (3+ años de edad), se entrevistó a uno de los padres o tutores del niño (por lo general, la madre). La mayoría de las preguntas de la entrevista semiestructurada eran pre-definidas, con algunas preguntas abiertas definidas *post hoc*. Una entrevista de seguimiento realizada cuando los niños cumplieron seis o siete años proveyó datos adicionales. Las entrevistas cubrían los siguientes temas: educación, ocupación y trabajo de los padres, ingreso familiar, estructura familiar, etnia, lengua utilizada en el hogar, peso al nacer, salud, desarrollo y comportamiento del niño, asistencia al pre-escolar y a guarderías, y datos significativos de su vida. Asimismo la primera entrevista con los padres incluía preguntas referidas a la frecuencia con que el niño participaba de distintas actividades en el hogar, que fueron utilizadas para conformar una medición del ambiente de aprendizaje en el hogar.

Estrategia de análisis

Los niños y familias fueron agrupados según centro pre-escolar y escuelas primarias y los datos fueron jerarquizados. Utilizar una regresión clásica con esos datos podría llevar a errores de imprecisión en las estimaciones de la varianza. Potencialmente había mayor similitud entre participantes de los mismos centros o escuelas, por lo que se violaría la asunción de independencia de las mediciones y probablemente se subestimarían niveles de significación. Por eso se utilizó un modelo multinivel (Goldstein, 2003) para superar tales problemas y también para proveer estimativos de los efectos del centro pre-escolar que permitieran identificar centros pre-escolares particularmente efectivos o inefectivos en la promoción del desarrollo del niño (Sammons *et al.*, 2002).

Este artículo se concentra en el rendimiento educativo a los once años y las variables dependientes (resultados) que se analizaron fueron el rendimiento en Inglés y Matemática al finalizar la escuela primaria (once años). Las variables independientes (predictoras) que se utilizaron para construir los modelos multinivel fueron:

- *Características del niño*: edad al evaluarlo, sexo, etnia, problemas tempranos de desarrollo, salud o comportamiento y peso al nacer.
- *Demografía familiar*: edad de la madre al nacer el niño, madre o padre solteros, educación de la madre y el padre, situación laboral de la madre (empleada o desempleada), situación socio-económica de la familia (basada en la situación laboral más elevada de los padres), lengua que se habla en el hogar (únicamente inglés, inglés y otro/s idioma/s, sólo otro/s idioma/s), ingresos del hogar y número de hermanos.
- *Características del área*: se utilizó el “Índice de Privación Múltiple” (ODPM, 2004) para obtener mediciones sobre las privaciones del área de residencia del niño a partir del código postal. También se consideraron dos mediciones según la percepción de los padres: el nivel de seguridad y el de cohesión social (interacción social entre vecinos) del vecindario.
- *Ambiente de aprendizaje en el hogar*: La entrevista con los padres a los 3-4 años de edad del niño incluía preguntas sobre la frecuencia con que el niño participaba en una serie de actividades en el hogar medidas con una escala 0-7 (0= no realiza; 7= realiza con mucha frecuencia). Siete de estas actividades (ir a la biblioteca, jugar con letras/números, dibujar o pintar, escuchar una lectura, actividades de aprendizaje con el abecedario, números/formas y canciones/poemas/rimas infantiles) se utilizaron para construir un índice del ambiente de aprendizaje en el hogar -como se describe en el Apéndice I (a disposición on-line)-. El índice de ambiente de aprendizaje en el hogar iba de 0 a 45 (medio= 23; D.E.=7,81) (ver: Melhuish *et al.*, 2001; 2008).
- En las primeras etapas de análisis, el modelo multinivel para cada resultado se desarrolló utilizando las variables predictoras mencionadas. Una vez establecido un modelo con las

predictoras significativas a partir de las características del niño, la familia, el vecindario y el ambiente de aprendizaje en el hogar, las predictoras siguientes se agregaron de una a este modelo para probar sus efectos. Estas predictoras incluían: las características, duración, calidad y efectividad del pre-escolar y la efectividad de la escuela primaria.

- *Características del pre-escolar*: meses en el pre-escolar, tipo de pre-escolar, composición del pre-escolar en términos del porcentaje de madres con título universitario y grado de habilidad cognitiva promedio a los 3-4 años de edad.
- *Calidad y características del pre-escolar*: se recopiló información detallada sobre los centros pre-escolares a los que asistían los niños (Sylva *et al.*, 2006). Esto incluyó el uso de escalas observacionales para medir la calidad estructural y del proceso. La calidad del pre-escolar se midió a partir de la observación de 141 locaciones pre-escolares utilizando la “Escala de Medición del Ambiente de la Primera Infancia - Revisada” (ECERS-R, por sus siglas en inglés) (Harms *et al.*, 1998) focalizada en el cuidado emocional y social, y la “Escala de Medición del Ambiente de la Primera Infancia - Extendida” (ECERS-E) (Sylva *et al.*, 2003) focalizada en el plan de estudios del pre-escolar. La “Escala de Interacción del Cuidador” se utilizó también para puntuar los centros pre-escolares (Arnett, 1998). De las entrevistas realizadas a los directores de los centros se obtuvo amplia información adicional sobre las características del centro pre-escolar que incluían: tamaño del grupo, cantidad de niños por empleado, entrenamiento de los empleados, objetivos, políticas, plan de estudios y nivel de participación de los padres.

Además, utilizamos mediciones de la efectividad del pre-escolar y la escuela primaria. Cuando los niños de un pre-escolar o escuela primaria tienen un rendimiento mejor del esperado en relación con el rendimiento inicial y los antecedentes, se considera que ese pre-escolar o esa escuela son efectivos. A la inversa, cuando los niños rinden menos de lo esperado, se considera que el pre-escolar o escuela son inefectivos. Construimos una escala continua del nivel de efectividad de los pre-escolares y las escuelas primarias.

- *Efectividad del pre-escolar*: el rendimiento de los niños al comenzar la escuela primaria (4-5 años) se analizó con modelos multinivel, controlando el rendimiento previo al ingreso en el estudio y los antecedentes. Como los niños estaban agrupados en el modelo según su centro pre-escolar, los residuales del nivel del centro en cuestión respecto del modelo estadístico proveyeron una medición de la efectividad del centro pre-escolar para promover las primeras nociones matemáticas, como se muestra en el Apéndice II (a disposición on-line). La efectividad del pre-escolar se calculó a partir del rendimiento en pre-lectura (alfabetización) y en nociones numéricas tempranas (primeras nociones matemáticas) al comenzar la escuela primaria. Más detalles sobre este enfoque para medir la efectividad del pre-escolar pueden encontrarse en Sammons *et al.*, 2002.
- *Efectividad de la escuela primaria*: todos los niños en escuelas primarias estatales en Inglaterra normalmente rinden una evaluación nacional a los siete años (etapa clave 1) y a los once años (etapa clave 2). El progreso de los niños entre los siete y los once años dentro de una escuela primaria brinda una medición de la efectividad de esa escuela. El progreso desde la etapa clave 1 hasta la etapa clave 2 de todos los niños en escuelas primarias de Inglaterra fue analizado con modelos multinivel con los niños agrupados según escuela. Pero la variación en el número de admisión de cada colegio es grande y debe ser tomada en cuenta. En Inglaterra las bases de datos nacionales proveen medios para hacerlo y para ajustar la medición de la efectividad de acuerdo con factores contextuales. Estas bases de datos brindan información del alumno sobre su sexo, fecha de nacimiento, código postal, etnia, si el inglés es su primera lengua (EAL), si es elegible para comer gratuitamente en el colegio (el

FMS, por sus siglas en inglés, es un indicador de pobreza), y necesidades educativas especiales. A partir del código postal del alumno, se pueden complementar estos datos con datos referidos al nivel de privaciones del área en la que vive. Teniendo controlada alguna habilidad previa, la elegibilidad para recibir comidas gratuitamente en la escuela (un marcador de pobreza), el sexo, la edad, la etnia, el inglés como segunda lengua, la composición de la escuela y las características del área del hogar (privaciones, etcétera), los residuales del nivel del centro del modelo multinivel proveen una medición de la efectividad de la escuela para promover el rendimiento educativo. Estos análisis utilizan datos de alrededor de 540.000 alumnos de casi 15.000 escuelas primarias durante un año. De este modo el estudio obtuvo mediciones de la efectividad de la escuela primaria que fueron estandarizados en contra de todas las escuelas primarias de Inglaterra. El procedimiento se describe en detalle en Melhuish *et al.*, 2006. Para que la inestabilidad anual de las mediciones de la efectividad de la escuela primaria pudiera ser reducida, las mediciones fueron calculadas durante tres años sucesivos (2003-2005) que correspondían a los años de asistencia de los niños del estudio, y luego las mediciones de la efectividad de la escuela primaria se basaron en un promedio de los tres años. Estas mediciones de la efectividad de la escuela primaria se utilizaron en estudios posteriores. Las mediciones de la efectividad se convirtieron en puntuaciones estándar que iban desde -3,12 a 5,7 (media=0, D.E.=1). Para los niños del estudio longitudinal los puntajes de la efectividad de la escuela primaria se calcularon para su escuela primaria particular y asociada a cada niño en particular.

Detalles completos de los procedimientos, instrumentos y tasas de respuesta de la recolección de datos pueden encontrarse en los informes técnicos de cada fase del estudio.²

Resultados

En los modelos multinivel, se controlaron los efectos de la composición demográfica, familiar, del pre-escolar y de la escuela primaria. El rendimiento de los niños en Inglés y Matemática al finalizar la escuela primaria (once años de edad) se analizó utilizando modelos multinivel con los niños dentro de escuelas primarias (Sammons *et al.*, 2008). En la primera etapa de análisis se examinaron los efectos de las características del niño, la familia, el área y el ambiente de aprendizaje temprano en el hogar sobre el rendimiento educativo en Inglés y Matemática.

Las magnitudes del efecto se utilizan generalmente para cuantificar la dimensión del efecto asociado a una variable predictora particular. Las magnitudes del efecto se calculan a partir del modelo final, indicando los efectos que se tuvieron en cuenta para todas las otras variables. En este informe, para las variables explicativas categóricas, la magnitud del efecto = $\beta / \sigma_{\text{pupil}}$; donde β es el parámetro estimativo del modelo y σ_{pupil} es la desviación estándar a nivel del niño. Esto significa que la magnitud del efecto (ME) es igual a la diferencia entre las medias de las categorías, medidas en unidades de desviación estándar.

Para “Inglés”, el sexo, el peso al nacer, la etnia, el inglés como lengua no primera (y la necesidad de ayuda para la lengua) y los problemas tempranos de desarrollo mostraron tener todos efectos estadísticamente significativos que se distinguen de los efectos de todas las otras características consideradas. Para “Matemática”, el peso al nacer, los problemas tempranos de salud, el sexo y la etnia mostraron tener todos un efecto significativo luego de haberse tenido en cuenta todas las otras variables.

² <http://eppe.ioe.ac.uk/> o <http://www.dcsf.gov.uk/research/programmeofresearch/index.cfm?type=5>

Tanto para Inglés como para Matemática, el ambiente temprano de aprendizaje en el hogar, que fue medido cuando los niños tenían 3-4 años de edad, tuvo un fuerte efecto en el rendimiento a los once años. El efecto fue particularmente fuerte para Inglés ($ME=0,69$) pero también fue importante para Matemática ($ME=0,42$). Estos efectos fueron segregados de todas las otras características del niño, familia y área.

Pre-escolar versus sin pre-escolar

Una vez que las características del niño, la familia y el área y el ambiente temprano de aprendizaje en el hogar se tuvieron en cuenta, se pusieron a prueba los efectos del pre-escolar. Comparando las diferencias en el rendimiento educativo de los niños que habían asistido al pre-escolar con el grupo de niños que no había concurrido al pre-escolar (grupo del hogar) se demostró que a los once años los efectos del pre-escolar persisten y que el grupo del hogar continuó teniendo peores resultados que el grupo que había asistido al pre-escolar. Hay efectos significativos en el rendimiento en Inglés y Matemática: de la asistencia al pre-escolar comparada con la no asistencia al pre-escolar ($ME=0,22$ y $ME=0,26$, respectivamente) que es consistente con conclusiones anteriores (véase Sammons *et al.*, 2002; 2004). Aunque estos efectos son relativamente modestos, representan un aumento significativo a largo plazo, y la magnitud del efecto es comparable con la elegibilidad del niño para recibir comidas gratuitamente (un indicador de pobreza familiar). De este modo los resultados apoyan la conclusión de que asistir al pre-escolar tiene un impacto persistente y positivo en el rendimiento educativo.

Calidad del pre-escolar

El aspecto de la calidad que más claramente se relacionó con el rendimiento educativo fue el puntaje total de la ECERS-E, esto es: los aspectos de la calidad relacionados con el plan de estudio y la pedagogía. Dividimos la muestra en grupos de niños con diferentes experiencias pre-escolares para poner a prueba los efectos de la calidad del pre-escolar basándonos en los puntajes de la ECERS-E:

1. sin experiencia pre-escolar (el grupo del 'hogar': 10% de la muestra),
2. pre-escolar de baja calidad (15%),
3. pre-escolar de mediana calidad (52%) y
4. pre-escolar de alta calidad (23%)

Luego de ajustar todos los factores vinculados a los antecedentes, los efectos asociados a cada uno de estos grupos pueden verse en el Gráfico 1 en el que el grupo sin pre-escolar (el grupo del 'hogar') se utiliza como grupo de comparación o basal (magnitud del efecto=0).

El rendimiento de los alumnos aumenta a medida que la calidad del pre-escolar aumenta. El grupo de baja calidad obtiene un puntaje más alto en Inglés y Matemática que el grupo sin pre-escolar ($ME=0,12$), pero las diferencias no alcanzan a ser estadísticamente relevantes. Los efectos para los grupos de mediana y alta calidad sí fueron estadísticamente significativos. El efecto del grupo de alta calidad versus el grupo sin pre-escolar es más notorio en Matemática ($ME=0,34$) pero también es evidente en Inglés ($ME=0,29$). Por lo tanto la calidad del pre-escolar continúa siendo una predictora significativa del rendimiento de los niños tanto en Inglés como en Matemática a los once años. Igualmente un pre-escolar de alta y mediana calidad se asocia con un aumento significativo en el rendimiento comparado con un pre-escolar de baja calidad o sin pre-escolar, y los efectos son comparables en su tamaño con la diferencia en el rendimiento entre varones y mujeres. Vale la pena señalar que hay poca relación entre las características socio-económicas de la familia y la

calidad del pre-escolar en el Reino Unido como resultado de las políticas de gobiernos anteriores para financiar pre-escolares de alta calidad en áreas de escasos recursos.

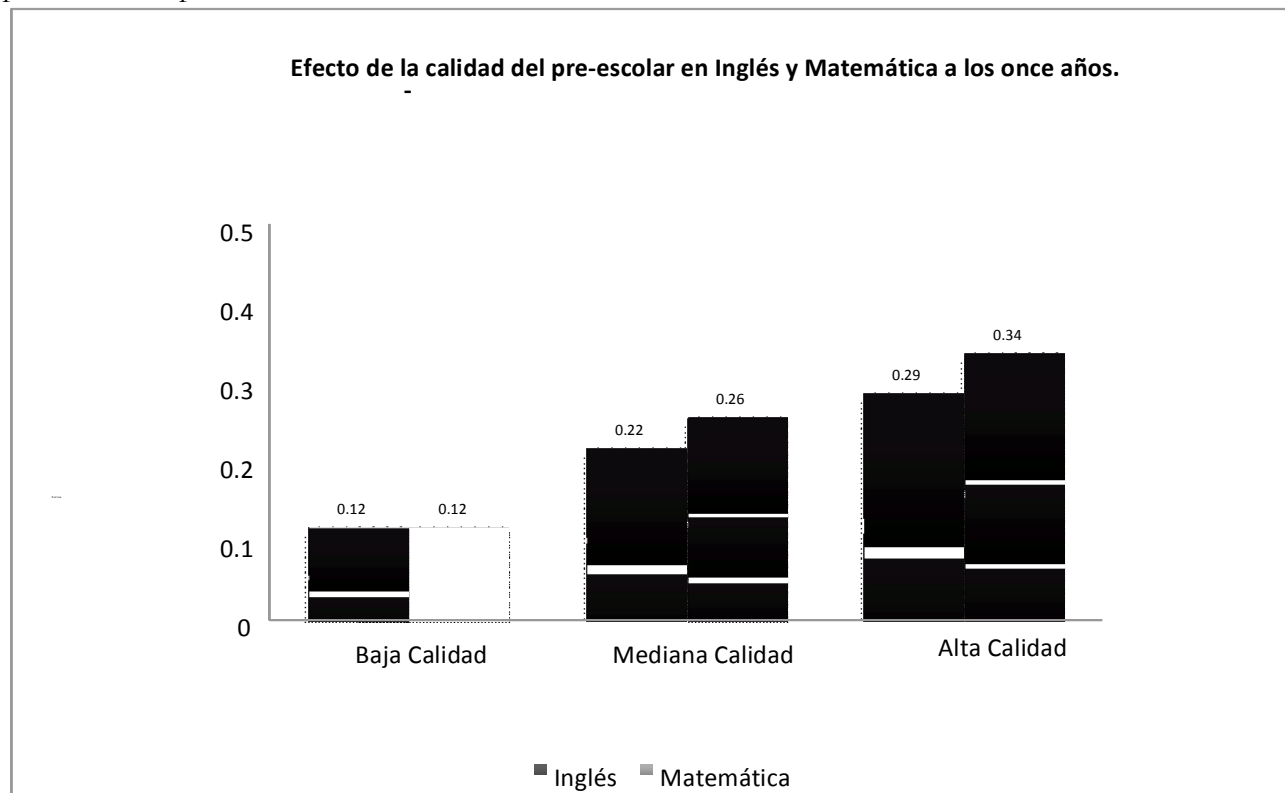


Gráfico 1. Calidad del pre-escolar y rendimiento en Inglés y Matemática a los once años
Fuente: Elaboración propia

Efectividad del centro pre-escolar

Estudios posteriores analizaron si la efectividad del centro pre-escolar (en cuanto a la promoción del progreso del niño en Pre-lectura al comenzar la escuela) predecía un mejor rendimiento en Inglés a los once años y también si la efectividad del centro pre-escolar (en cuanto a la promoción del progreso del niño en primeras nociones numéricas al comenzar la escuela) predecía un mejor rendimiento en Matemática a los once años. La muestra se dividió en los siguientes grupos: sin pre-escolar, pre-escolar de baja efectividad, pre-escolar de mediana efectividad y pre-escolar de alta efectividad. Se utilizó el grupo sin pre-escolar (grupo del hogar) como grupo de comparación al analizar los efectos.

Luego de tomar en cuenta las influencias del niño, la familia y el ambiente de aprendizaje en el hogar, la efectividad del pre-escolar demostró un impacto positivo en el rendimiento tanto en Inglés como en Matemática a los once años. Los niños que habían asistido a un pre-escolar más eficiente mostraron un rendimiento significativamente mejor que los niños que no habían asistido al pre-escolar o que habían asistido a un pre-escolar de baja efectividad, aunque la gradiente es menos fuerte que para la calidad del pre-escolar, como se demostró anteriormente.

En cuanto al rendimiento en Inglés, los niños que asistieron a pre-escolares de baja, mediana y alta efectividad tienen, en comparación con aquellos que no asistieron al pre-escolar, un rendimiento significativamente mayor todavía seis años después, a los once años. También en el rendimiento en Matemática los niños que asistieron a pre-escolares de baja, mediana y alta

efectividad (definida a partir de su impacto en la promoción de primeras nociones numéricas al comenzar la escuela) tienen un rendimiento significativamente mayor que aquellos que no asistieron al pre-escolar. Además quienes asistieron a pre-escolares de alta efectividad obtuvieron resultados significativamente mejores que quienes asistieron a pre-escolares de baja o mediana efectividad.

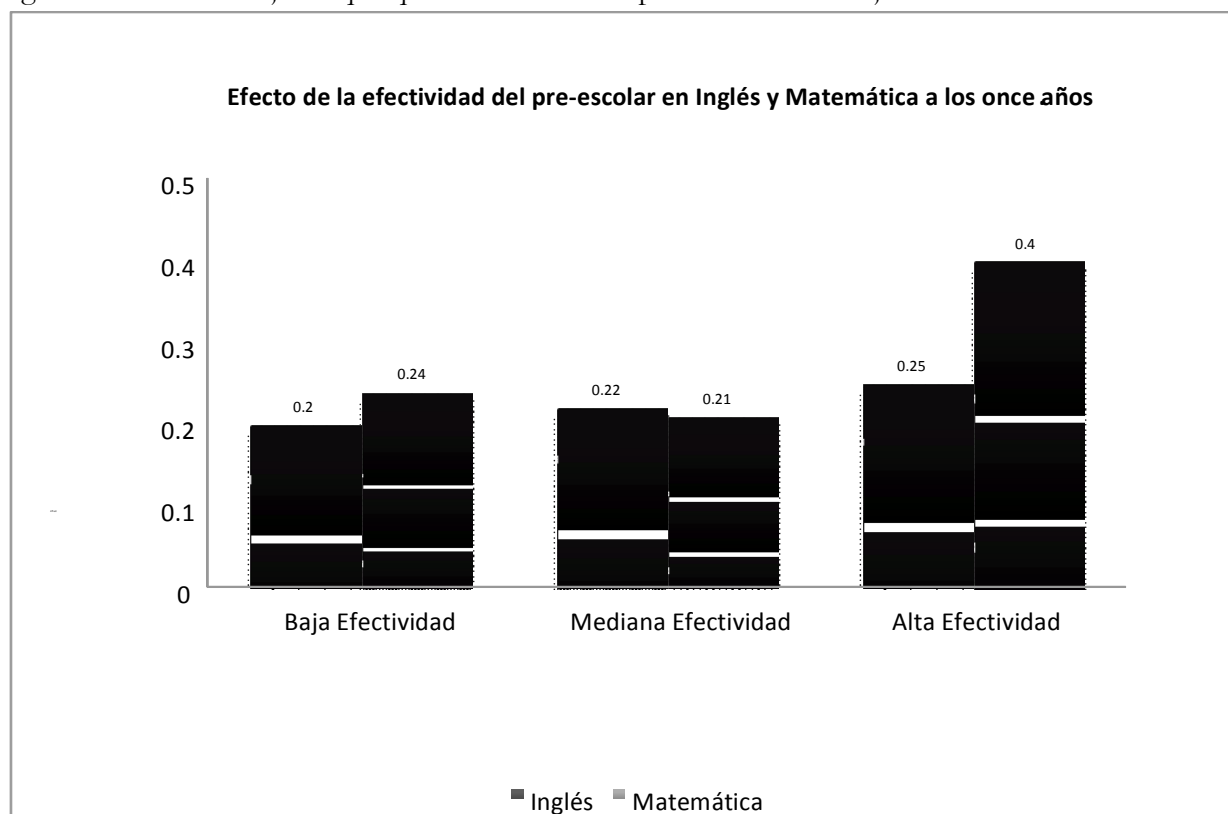


Gráfico 2. Efectividad del pre-escolar y rendimiento en Inglés y Matemática a los once años

Fuente: Elaboración propia

Efectividad de la escuela primaria

La efectividad de la escuela primaria a la que asistieron tuvo una influencia significativa en el rendimiento de los alumnos en Inglés y en Matemática a los once años, tomando en cuenta las influencias de base. Para Inglés, la asistencia a una escuela primaria altamente efectiva se asoció con un aumento significativo en el rendimiento ($ME=0,24$). También para Matemática la efectividad de la escuela primaria fue una predictora importante del rendimiento en matemática ($ME=0,38$) a los once años. Esto está en consonancia con estudios anteriores sobre la efectividad de la escuela que indicaban que los efectos de la escuela tienden a ser más fuertes en Matemática y Ciencias.

Los resultados del análisis anterior se encuentran resumidos en el Cuadro 1 que muestra las magnitudes del efecto asociadas con una variable independiente luego de haberse considerado todas las otras variables.

Cuadro 1

Magnitudes del efecto de variables significativas

Variable Predictora	Magnitudes del efecto Inglés	Magnitudes del efecto Matemática
Peso al nacer: <1500 gms. vs. normal	0,47	0,48
Sexo: mujeres vs. varones	0,29	0,19
Nivel socio-económico de la familia: profesional vs. desempleado	0,25	0,30
Elegibilidad para recibir comidas gratuitamente	0,23	0,15
Problemas tempranos de desarrollo: más de 1 vs. ninguno	0,38	0,32
Inglés como lengua adicional y necesidad de ayuda	0,59	0,64
Educación de la madre: título vs. sin título	0,76	0,71
Educación del padre: título vs. sin título	0,30	0,28
Ingreso familiar: £67500+ anual vs. nada (valores 2002)	0,26	0,25
Ambiente de aprendizaje en el hogar: alto (32+) vs. bajo (<20)	0,70	0,42
Pre-escolar vs. sin pre-escolar	0,22	0,26
Calidad del pre-escolar (ECERS-E): alta vs. sin pre-escolar	0,29	0,33
Efectividad del pre-escolar: alta vs. sin pre-escolar	0,25	0,40
Efectividad de la escuela primaria: alta vs. baja	0,24	0,38

Fuente: Elaboración propia

El impacto combinado de la experiencia pre-escolar y la efectividad de la escuela primaria

Una vez calculados los efectos individuales asociados a las variables predictoras, se analizaron los efectos conjuntos de dos predictoras: la calidad del pre-escolar y la efectividad de la escuela primaria. Se armaron grupos de niños con distintas experiencias en cuanto a la calidad del pre-escolar (basándose en el puntaje de la ECERS-E del pre-escolar) y a la efectividad de la escuela primaria. Dado lo limitado de las cifras, las escuelas primarias de mediana y alta efectividad se agruparon conjuntamente. Los grupos eran:

1. Sin pre-escolar y escuela primaria de baja efectividad (*grupo de comparación*).
2. Sin pre-escolar y escuela primaria de mediana/alta efectividad.
3. Pre-escolar de baja calidad y escuela primaria de baja efectividad.
4. Pre-escolar de baja calidad y escuela primaria de mediana/alta efectividad.

5. Pre-escolar de mediana calidad y escuela primaria de baja efectividad.
6. Pre-escolar de mediana calidad y escuela primaria de mediana/alta efectividad.
7. Pre-escolar de alta calidad y escuela primaria de baja efectividad.
8. Pre-escolar de alta calidad y escuela primaria de mediana/alta efectividad.

En el análisis, se utilizó el grupo sin pre-escolar y de escuela primaria de baja efectividad como base para la comparación con todos los otros grupos.

El patrón de resultados para Inglés fue menos claro que para Matemática, aunque el impacto combinado de asistir a un pre-escolar de alta calidad y continuar en una primaria efectiva tuvo el impacto más positivo. El patrón de resultados para Matemática fue más fuerte y se refleja en el Gráfico 3: a mejor calidad de pre-escolar, más alto rendimiento en Matemática y a mayor efectividad de la escuela primaria, más alto rendimiento en Matemática.

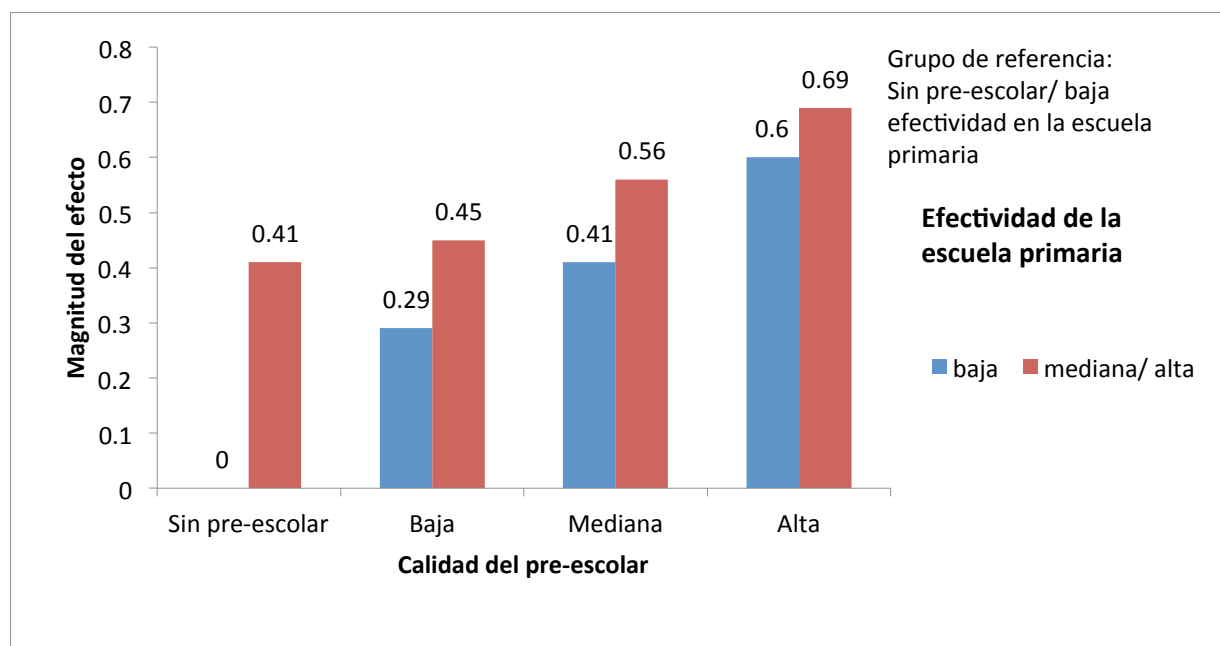


Gráfico 3. Impacto combinado de la calidad del pre-escolar y la efectividad de la escuela primaria en el rendimiento en Matemática a los once años

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que los niños del 'hogar' que no asistieron al pre-escolar obtienen un beneficio especialmente fuerte al asistir a una escuela primaria más efectiva ($ME=0,43$). Los niños que asistieron a un centro pre-escolar de baja o mediana calidad y más tarde a una escuela primaria de baja efectividad siguen teniendo un rendimiento mejor que aquellos niños que no tuvieron ningún tipo de experiencia pre-escolar y asistieron a una escuela primaria de baja efectividad ($ME=0,29$). Los niños que asistieron a un pre-escolar de alta calidad tienen un rendimiento especialmente bueno, aunque se hayan cambiado a una escuela primaria de baja efectividad más adelante. Esto sugiere que un pre-escolar de alta calidad puede proteger a los niños de las desventajas de asistir a una escuela primaria de baja efectividad. En los niños que asistieron a un centro pre-escolar de alta calidad y a una escuela primaria de mediana/alta efectividad tiene lugar un efecto adicional: estos niños tienen el mayor aumento en el rendimiento a los once años, una vez que se ha considerado la influencia de todos los factores de base ($ME=0,67$). Por lo tanto, para quienes asistieron a un pre-escolar de alta calidad, la efectividad de la escuela primaria tuvo un

impacto menor que el que tuvo para quienes no asistieron a pre-escolar o para quienes asistieron a uno de baja calidad.

Resumen

Otros análisis de este estudio pueden verse en Sammons *et al.*, (2008a), y las conclusiones principales de este artículo pueden resumirse de la siguiente manera:

- *Características del niño y de los antecedentes familiares:* Las predictoras de base más importantes para el rendimiento en Inglés y Matemática a los once años son: los primeros años de aprendizaje en el hogar medidos a los 3-4 años, niveles educativos más altos de las madres, y la necesidad continua de ayuda con el Inglés como Lengua Adicional (EAL, por sus siglas en inglés). El sexo tiene un efecto tanto en Inglés (las mujeres tienen un rendimiento más alto) como en Matemática (los varones tienen un rendimiento más alto). La fuerza de los efectos asociados con el ambiente de aprendizaje en el hogar es particularmente destacable ya que es independiente de las características socio-demográficas del niño o la familia.
- *Efectos del pre-escolar:* Asistir a un pre-escolar brinda beneficios en el rendimiento en Inglés y en Matemática a los once años, pero son principalmente la calidad y la efectividad del pre-escolar las que determinan el impacto. Estas conclusiones sugieren que un pre-escolar de baja calidad y menor efectividad, en comparación con el grupo del 'hogar' (sin pre-escolar), sólo produce un pequeño beneficio en los resultados del niño a largo plazo a los once años. De modo opuesto, un pre-escolar de mediana (la experiencia más común) y especialmente de alta calidad muestra beneficios más significativos en el rendimiento educativo de un niño a los once años. A los niños del 'hogar' les va peor en Inglés y en Matemática a los once años en comparación con aquellos que asistieron a un pre-escolar de mediana o alta calidad incluso si se toma en consideración un variado rango de influencias de base, y los efectos persisten incluso tras seis años en la escuela primaria.
- *Efectos de la escuela primaria:* La escuela primaria también es importante. Asistir a una escuela primaria más efectiva también aumenta los resultados académicos en Inglés y especialmente en Matemática. Otros análisis (véase Sammons *et al.*, 2008) muestran que la efectividad de la escuela primaria es una influencia particularmente significativa para aquellos niños que no tuvieron la ventaja de asistir al pre-escolar, muchos de los cuales provienen de familias de bajo nivel educativo. Esta conclusión es muy relevante para las políticas que apuntan a alentar la inclusión social y a aumentar los estándares.
- *La interacción entre la calidad del pre-escolar y la efectividad de la escuela primaria:* Los niños que asistieron a un centro pre-escolar de mayor calidad y a una escuela primaria de mediana/alta efectividad tuvieron el mayor aumento en el rendimiento a los once años teniendo en cuenta los factores de base. Además, para los niños que asistieron a un pre-escolar de alta calidad, la efectividad de la escuela primaria resulta menos importante que para aquellos que no asistieron al pre-escolar o asistieron a uno de baja calidad.

Conclusión

En un mundo tecnológicamente sofisticado, es esperable que el rendimiento educativo de la población sea de creciente importancia para el desarrollo económico de una nación. Este estudio indica los factores que pueden influenciar ese rendimiento. Los efectos asociados con diversas variables del niño y los antecedentes familiares en este estudio son muy similares a los frecuentemente informados en otros estudios. Sin embargo, los efectos asociados con el ambiente de

aprendizaje en el hogar, que raramente han sido estudiados, son importantes y ocurren luego de tenerse en cuenta todas las otras variables significativas. También vale la pena señalar que el ambiente de aprendizaje en el hogar muestra una baja correlación con las mediciones del nivel socio-económico o educativo de los padres ($r=0,28-0,32$) y muestra efectos mayores que el nivel socio-económico y el ingreso familiar y una magnitud del efecto similar a los efectos de la educación del padre. Otros estudios que investigan las influencias del hogar han utilizado la “Observación del Hogar para la Medición del Ambiente” (HOME, por sus siglas en inglés). Las correlaciones entre “Home” y la educación o el nivel socio-económico de la madre están en el rango de los 0,36 a 0,50 para distintos grupos sociales y étnicos. Generalmente las mediciones de HOME se asocian significativamente con el desarrollo social y cognitivo luego de haberse considerado los factores demográficos (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo y Coll, 2001). Por lo tanto hay evidencia que defiende la importancia del ambiente de aprendizaje en el hogar y la conclusión de que es igual de importante lo que los padres hacen que lo que los padres son.

Los efectos del ambiente temprano del hogar y la crianza en el desarrollo de los niños pueden deberse en parte a la enseñanza y aprendizaje de habilidades específicas, por ejemplo: la relación entre letras y sonidos. Sin embargo, la multiplicidad de oportunidades de aprendizaje incluidas en el ambiente de aprendizaje en el hogar sugiere que los efectos pueden relacionarse con aspectos más generales y motivacionales del desarrollo del niño, como por ejemplo: el aprender a aprender. Del mismo modo, los niños pueden internalizar aspectos de los valores y expectativas de los padres (implícitos en las actividades de aprendizaje en el hogar) mientras forman un auto-concepto de sí mismos como aprendices. Este tipo de perspectiva es congruente con la teoría de Vygotsky (1978) que sostiene que los niños aprenden procesos psicológicos más elevados a través de su ámbito social y específicamente bajo la guía de los adultos que actúan dentro de “la zona de desarrollo próximo del niño” (estimulación dentro de la comprensión del niño). Esto refuerza la idea de que los niños adquieren habilidades cognitivas, como la alfabetización, a través de la interacción con otros que ayudan y alientan el desarrollo de esa habilidad.

Es muy posible que la fuerte relación entre el ambiente de aprendizaje en el hogar y los puntajes cognitivos esté mediada por algún factor interviniente no medido. Por ejemplo: aquellos padres que participan en las actividades de aprendizaje en el hogar pueden tener otras características que llevan a sus niños a alcanzar puntajes cognitivos más altos. Aunque esto fuera así, el ambiente de aprendizaje en el hogar seguiría siendo un sustituto de medición eficiente para esos factores no medidos.

Sean cuales fueran los mecanismos, la influencia de la crianza en el desarrollo del niño es penetrante. Un estudio hecho a niños de cero a tres años tomado de la evaluación del programa “Ventaja Temprana”, que proveyó combinaciones de visitas al hogar con intervención del centro de cuidado del niño para familias de escasos recursos, observó que la intervención aumentaba tanto la cantidad como la calidad de la interacción de los padres con los niños así como también el desarrollo social y cognitivo del niño (Love *et al.*, 2005). Una mirada de las intervenciones tempranas concluyó que, para ganar mayor impacto, las intervenciones deberían incluir tanto al padre como al niño, junto con el foco puesto en aumentar las interacciones (Barnes & Freude-Lagevardi, 2003). Este tipo de trabajo indica que el comportamiento en la crianza puede aprenderse y que los cambios en la crianza predicen una mejora en el desarrollo del niño. Se obtuvieron conclusiones similares en un estudio que Hannon, Nutbrown y Morgan (2005) realizaron en el Reino Unido, en el cual los niños mostraron un mayor progreso en su alfabetización cuando los padres recibieron un programa sobre la manera de mejorar la alfabetización del niño durante el período pre-escolar.

El estudio EPPE ha sido de mucha influencia en las políticas del Reino Unido y más allá (Siraj-Blatchford *et al.*, 2008; Taggart *et al.*, 2008). Ningún otro estudio ha alcanzado el mismo nivel

de control sobre los factores de base con una muestra tan grande. Una vez que se consideraron todas las variables significativas del niño, la familia, el ambiente de aprendizaje del hogar y la composición de la escuela todavía hay efectos sustanciales asociados con el pre-escolar y la escuela primaria a la que asistió el niño (ver: Sylva *et al.*, 2010). Estos efectos son suficientemente voluminosos como para ser importantes en términos de la política de cualquier gobierno que desee maximizar el rendimiento educativo de la población. Esos efectos son similares en su magnitud al efecto de la educación del padre y del ingreso familiar. En este estudio el niño tipo asistió al pre-escolar durante 18 meses y habría asistido a la escuela primaria durante 6 años al momento de la evaluación final. Esto indica que un período relativamente corto de asistencia a un pre-escolar efectivo tiene efectos que son aproximadamente equivalentes a un período de asistencia sustancialmente mayor a una escuela primaria efectiva, mostrando así la eficacia del pre-escolar.

Estudios de cohortes inglesas con menos control de los factores de base también señalan el beneficio de la educación pre-escolar por sobre el no recibir ninguna educación. Osborn y Milbank (1987) realizaron un seguimiento de 8.500 niños nacidos en 1970 y concluyeron que el pre-escolar generalmente aumenta el rendimiento cognitivo a los cinco y a los diez años. Goodman y Sianesi (2005) también analizaron datos de una cohorte nacida en 1958 y notaron que la educación pre-escolar llevaba a una mejoría en los puntajes cognitivos, incluyendo matemática y lectura a los siete años. Aunque estos efectos disminuían, seguían siendo significativos hasta los dieciséis años. En la adultez, la experiencia pre-escolar se relacionó con un aumento en las posibilidades de obtener méritos, de conseguir empleo y un aumento salarial del 3-4% a los 33 años.

En los Estados Unidos el “Estudio Longitudinal Temprano del Niño” (ECLS-K), una muestra representativa a nivel nacional de los niños que ingresaron al jardín de infantes en 1998, fue utilizado por Magnuson, Ruhm y Waldfogel (2004) quienes concluyeron que el pre-jardín de infantes aumenta las habilidades matemáticas y de lectura en el ingreso al jardín de infantes, pero que los beneficios cognitivos se disipan mayormente al comenzar primer grado. Usando la misma muestra, Loeb *et al* (2007) notan que los beneficios son mayores si el pre-escolar comienza entre los dos y los tres años de edad como señalaron Sammons *et al.*, (2004a) en Inglaterra. Otro estudio realizado en Estados Unidos encuentra beneficiosa la educación pre-escolar para los niños (Gormley, Phillips, & Gayer, 2008). También Aboud (2006) concluyó que el pre-escolar elevaba el rendimiento en la escuela primaria en Bangladesh, con resultados similares a los informados por Montie, Xiang & Schweinhart (2006) en diez países. Otro estudio reciente también compara a niños que tuvieron experiencia pre-escolar con otros que no la tuvieron. Berlinski, Galiani & Manacorda (2007) utilizaron datos administrativos en su estudio en Uruguay. Un período de expansión del pre-escolar en los años noventa permitió que este estudio comparara a: a) hermanos con y sin pre-escolar y b) regiones con variadas velocidades de expansión del pre-escolar. Una vez que se hubieron considerado las características de base, ambas comparaciones indicaron un claro beneficio del pre-escolar para el desempeño escolar en la escuela primaria y secundaria. De modo similar, Berlinski, Galiani & Gertler (2006) utilizaron la expansión del pre-escolar en Argentina en los años noventa para explorar la covarianza entre regiones de cambios en el rendimiento escolar en relación con el incremento en la educación pre-escolar. Señalaron beneficios para la alfabetización y primeras nociones matemáticas, como el hecho de que un año de educación pre-escolar aumentaba el rendimiento en la escuela primaria en un 0,23 de desviación estándar, muy similar en su magnitud al efecto generado al asistir al pre-escolar que señalamos en este trabajo.

Ese estudio señala la importancia de incentivar la integración escolar de los niños pequeños. Los logros académicos en la adolescencia y más adelante pueden relacionarse con las habilidades académicas al ingresar a la escuela (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997), y la habilidad al ingresar a la escuela puede, a su vez, relacionarse con las habilidades pre-escolares (Agostin & Bain, 1997). Es probable que la experiencia pre-escolar en el hogar y en centros pre-escolares sea relevante porque el

comportamiento es más susceptible a las influencias del ambiente durante los años pre-escolares que en la niñez más tardía, o porque el comienzo de la escuela es una transición social crítica en la cual la habilidad predice logros a largo plazo a través de la creación de expectativas. De todas formas, como se demuestra en este estudio y como también sostiene la evidencia de los Estados Unidos (Peisner-Feinberg *et al.*, 2001) y la de Irlanda del Norte (Melhuish *et al.*, 2006b), la calidad del pre-escolar es extremadamente importante y no se obtienen beneficios significativos de un pre-escolar de baja calidad.

Esos estudios no cuentan con el rango de covariantes incluido en el presente estudio para controlar los sesgos de selección, y esto resulta muy importante dados los efectos significativos asociados con otras variables, como el ambiente de aprendizaje en el hogar, la educación de los padres y la efectividad de la escuela primaria. De todas maneras, proveen evidencias consistentes con las conclusiones informadas aquí, que son consistentes con las conclusiones del estudio del NICHD [National Institute for Child Health and Human Development] (Instituto Nacional para la Salud y el Desarrollo Humano del Niño) (NICHD, 2002) en el cual las características familiares tienen un impacto mayor en los resultados de los niños que los factores del pre-escolar, a pesar de que los efectos del pre-escolar también resultaron significativos.

El presente estudio demuestra que la magnitud de los efectos del hogar, el pre-escolar y la escuela sobre el rendimiento educativo es relativa. Otros informes de este estudio señalan también importantes beneficios derivados de la educación pre-escolar para el desarrollo social (véase Sammons *et al.*, 2008b). Evidencia tan consistente sobre los beneficios de la educación pre-escolar resulta un argumento de peso sobre la prestación universal de educación pre-escolar. Esto ya sucede en muchas sociedades avanzadas y es cada vez más buscado en muchos otros países que están planeando activamente mejorar el desarrollo social y económico.

Referencias

- About, F. E. (2006). *Evaluation of an early childhood pre-school in rural Bangladesh*. *Early childhood Research Quarterly*, vol. 21, pp. 46-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.008>
- Arnett, J. (1989). "Caregivers in Day-Care Centres: Does training matter?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 10, pp. 541-552. [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Agostin, T. M. y Bain, S. K. (1997). "Predicting early school success with developmental and social skills screeners", *Psychology in the Schools*, vol. 34, pp. 219-228. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199707\)34:3<219::AID-PITS4>3.0.CO;2-J](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<219::AID-PITS4>3.0.CO;2-J)
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. y Horsey, C. S. (1997). "From first grade forward: Early foundations of high school dropout", *Sociology of Education*, vol. 70, pp. 87-107. <http://dx.doi.org/10.2307/2673158>
- Ball, C. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: RSA.
- Barnes, J. y Freude-Lagevardi, A. (2003). *From pregnancy to early childhood: early interventions to enhance the mental health of children and families*. London: Mental Health Foundation.
- Berlinski, S., Galiani, S. y Gertler, P. (2006). *The effect of pre-primary education on primary school performance*. London: Institute for Fiscal Studies. <http://www.ifs.org.uk/wps/wp0604.pdf>
- Berlinski, S., Galiani, S. y Manacorda, M. (2007). *Giving children a better start: Pre-school attendance and school age profiles*. London: Institute of Fiscal Studies. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1156019>

- Bradley, R. (2002). "Environment and Parenting", en Bornstein, M. (Ed.). *Handbook of Parenting*, 2^{da} Ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Burchinal, M., McAdoo, H. P. y Coll, C.G. (2001). "The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen", *Child Development*, vol. 72, pp. 1868-1886.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00383>
- Bryant, P. y Bradley, L. (1985); *Children's Reading Problems*. Oxford: Blackwell.
- Clay, M.M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties: A diagnostic survey with recovery procedures*, 3^{ra} edición. Auckland, NZ: Heinemann.
- Currie, J. y Thomas, D. (2000). "School quality and the longer-term effects of Head Start", *Journal of Human resources*, vol. 35, pp. 755-774. <http://dx.doi.org/10.2307/146372>
- Davies, J. y Brember, I. (1997). "The Effects of Pre-School Experience on Reading Attainment: a four year cross-sectional study", *Educational Psychology*, vol. 178, núm. 3, pp. 255-266.
<http://dx.doi.org/10.1080/0144341970170302>
- Elliot, C.D., con Smith, P. y McCulloch, K. (1996). *British Ability Scales Second Edition (BAS II)*, NFER-Nelson. Windsor: NFER-Nelson Publishing Company Limited.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models*, 3^{ra} edición. London: Arnold.
- Goodman, A. y Sianesi, B. (2005). "Early education and children's outcomes: How long do the impacts last?", *Fiscal Studies*, vol. 26, pp. 513-548. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-5890.2005.00022.x>
- Gormley, W., Phillips, D. y Gayer, T. (2008). "Preschool programs can boost school readiness", *Science*, vol. 320, pp. 1723-1724. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1156019>
- Hannon, P., Nutbrown, C. y Morgan, A. (2005). *Early literacy work with families*. London: Sage.
- Harms, T., Clifford, R.M. y Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environmental Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Heckman, J.J. (2006). "Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children", *Science*, vol. 132, pp. 1900-1902. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898>
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. y Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions. Proven Results, future promises*. Santa Monica, CA: RAND.
- Lee, V. y Loeb, S. (1995). "Where do Head Start Attendees End Up? One Reason Why Preschool Effects Fade Out", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, pp. 62-82.
<http://dx.doi.org/10.3102/01623737017001062>
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. y Rumberger, R.W. (2007). "How much is too much? The influence of pre-school centers on children's social and cognitive development", *Economics of Education Review*, vol. 26, pp. 52-66.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>
- Love, J., M., Kisker, E., E., Ross, C., Constantine, J., Boller, K., Chazan-Cohen *et al* (2005). "The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and heir parents: Lessons for policy and programs", *Developmental Psychology*, vol. 41, pp. 885-901.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C. y Waldfogel, J. (2004). "Inequality in preschool education and school readiness", *American Educational Research Journal*, vol. 41, pp. 115-157.
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312041001115>
- McCain, M. y Mustard, J. F. (1999). *Early Years Study: Reversing the real brain drain*. Toronto: Publications Ontario.

- Melhuish, E. C. (1993). "Preschool care and education: Lessons from the 20th for the 21st Century", *International Journal of Early Years Education*, vol. 1, pp. 19-32.
<http://dx.doi.org/10.1080/0966976930010203>
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General*. London: National Audit Office. Disponible en:
http://www.nao.org.uk/publications/0304/early_years_progress.aspx
- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2001). *The Effective Provision of Pre-school Education Project, Technical Paper 7: Social/ behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. London: Institute of Education/DFES.
- Melhuish, E., Romaniuk, H., Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. y Taggart B. (2006). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 (EPPE 3-11) project. The Effectiveness of Primary Schools in England in Key Stage 2 for 2002, 2003 and 2004*. Informe completo. London: Institute of Education.
<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe3-11pubs.htm>
- Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Sammons, P. y Taggart, B. (2006). *The Effective Pre-school Provision in Northern Ireland Project, Summary Report*. Belfast, N.I.: Stranmillis University Press. Disponible en:
<http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf>
- Melhuish, E.C. y Petrogiannis, K. (Eds.) (2006). *Early Childhood Care and Education: International perspectives on policy and research*. London: Routledge.
- Melhuish, E.C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., y Phan, M. (2008a) "Effects of the Home Learning Environment and preschool centre experience upon literacy and numeracy development in early primary school", *Journal of Social Issues*, vol. 64, pp. 157-188. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Montie, J.E., Xiang, Z. y Schweinhart, L.J. (2006). "Preschool experience in 10 countries: cognitive and language performance at age 7", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, pp. 313-331.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>
- NICHHD (National Institute for Child Health and Human Development) (2002). "Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care", *American Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 1, pp. 133-164.
- Office of the Deputy Prime Minister (2004). *The English Indices of Deprivation 2004 (revised)*. London: ODPM.
- Osborn, A. F. y Milbank, J. E. (1987). *The Effects of Early Education: A Report from the Child Health and Education Study*. Oxford: Clarendon Press.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. y Yazejian, N. (2001). "The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade", *Child Development*, vol. 72, pp. 1534-1553.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Ramey, C. T. y Ramey, S. L. (1998). "Early intervention and early experience", *American Psychologist*, vol. 53, pp. 109-120. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.109>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. y Mann, E. A. (2001). "Long-Term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest: A 15-Year Follow-Up of Low-Income Children in Public Schools", *Journal of American Medical Association*, vol. 285, núm. 18, pp. 2339-2346. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.285.18.2339>

- Reynolds, A. J., Ou, S. y Topitzes, J. D. (2004). "Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers", *Child Development*, vol. 75, pp. 1299-1338. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00742.x>
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness Coming of Age in the Twenty-First Century*, Lisse, Swets & Zeitlinger. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000234656>
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Elliot, K. (2002). *The Effective Provision of Pre-school Education Project, Technical Paper 8a: Measuring the impact on children's cognitive development over the pre-school years*. London: Institute of Education/DfES.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E.C., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2004a). "The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception", *British Educational Research Journal*, vol. 30, pp. 691-712.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Elliott, K. y Marsh, A. (2004b). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Technical Paper 11: The continuing effect of pre-school education at age 7 years*. London: Institute of Education.
- Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E., Taggart, B. y Elliot, K. (2005). "Investigating the Effects of Pre-school Provision: Using mixed methods in the EPPE research", en *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 8, pp. 207-224. <http://dx.doi.org/10.1080/13645570500154840>
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., y Hunt, S. (2008a). *Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6*. London: DCSF.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Jellic, H. (2008b). *Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/ behavioural outcomes in Year 6*. London: DCSF
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. y Weikart, D.P. (1993). "Significant Benefits: The High Scope Perry pre-school study through age 27", *Monograph of the High/ Scope Educational Research Foundation*, núm. 19, High Scope Press.
- Seitz, V., Rosenbaum, L. K. y Apfel, N. (1985). "Effects of family support intervention: A ten-year follow-up", *Child Development*, vol. 56, pp. 376-391. <http://dx.doi.org/10.2307/1129727>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. y Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project, Technical Paper 10: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*. London: DfEE / Institute of Education, University of London.
- Siraj-Blatchford, I., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K. y Melhuish, E. (2006). "Educational Research and Evidence-Based Policy: The Mixed-method Approach of the EPPE Project", *Evaluation of Research in Education*, vol. 19, pp. 63-82. <http://dx.doi.org/10.2167/eri419.0>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P. y Melhuish, E. (2008). "Towards the transformation of Early Childhood Practice: The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project", *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, pp. 23-36. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640801889956>
- Sylva, K. y Wiltshire, J. (1993). "The Impact of Early Learning on Children's Later Development. A review prepared for the RSA enquiry 'Start Right'", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 1, núm. 1, pp. 17-40. <http://dx.doi.org/10.1080/13502939385207331>
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (1999). *The Effective Provision of Pre-school Education Project, Technical Paper 6: Characteristics of the centres in the EPPE sample: Observational profiles*. London: Institute of Education/DfEE.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2003). *The Early Childhood Environment Rating Scales: 4 Curricular Subscales*. Stafford: Trentham Books.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2004). *Effective Pre-school Provision*. London: Institute of Education.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Melhuish, E.C. y Sammons, P. (2006). "Capturing quality in early childhood through environmental rating scales", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, pp. 76-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B., (Eds) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E. y Sammons, P. (2008). "Influencing Policy and practice through research on early childhood education", *International Journal of Early Childhood Education*, vol. 14, pp. 7-21.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zigler, E., Gilliam, W. y Jones, S. (Eds.) (2006). *The case for universal pre-school education*. New York: Cambridge University Press.

Sobre los Autores

Edward Melhuish

University of London

e.melhuish@bbk.ac.uk

Edward Melhuish es Ph.D. por la Universidad de Londres. Se desempeña como profesor de Desarrollo Humano en el Institute for the Study of Children, Families and Social Issues que dirige en la Universidad de Londres. Es director ejecutivo del National Evaluation of Sure Start. Sus líneas de investigación incluyen la influencia del entorno en lo social, el desarrollo cognitivo y comunicativo, la educación preescolar, el entorno familiar, la conexión entre el desarrollo del niño y las políticas sociales. Entre sus publicaciones recientes, se destacan: Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B.; Sylva, K., Melhuish, E. y Siraj-Blatchford, I. (2011). "The influence of child, family home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10", en *British Educational Research Journal*, 37, pp. 421-441 y Melhuish E. C. (2011). "Preschool matters", en *Science*, 333, pp. 299-300.

Pam Sammons

Department of Education

University of Oxford

pamela.sammons@education.ox.ac.uk

Pam Sammons es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford. Es profesora de Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Nottingham. Es especialista en eficacia escolar y directora asociada del International School Effectiveness and Improvement Centre. Sus líneas de investigación son la eficacia educacional, la mejora escolar, la igualdad y el impacto de las desventajas en la educación y la evaluación. Entre sus publicaciones recientes se encuentra: Sammons, P., (2010). "Equity and Educational Effectiveness (forthcoming)", en: *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.

Kathy Sylva

Department of Education

University of Oxford

kathy.sylva@education.ox.ac.uk

Kathy Sylva obtuvo un Ph.D. en la Universidad Harvard, y luego estudió psicología en la Universidad de Oxford -donde actualmente enseña Psicología Educacional- al tiempo que colaboraba en el Oxford Pre-school Research Group, dirigido por Jerome Bruner. En la década de 1980 evaluó el programa de preescolar High/Scope. En la década de 1990, comenzó en Londres sus investigaciones acerca de la evaluación y del curriculum en la educación primaria. Fue codirectora de la Royal Society of Arts Enquiry en Early Years Education (Start Right Report, 1994). Los temas predominantes en sus líneas de investigación son la evaluación del preescolar y las intervenciones educacionales primarias, con un especial énfasis en las predictoras de los resultados cognitivos, lingüísticos y sociales en investigaciones longitudinales. También dirigió proyectos de investigación sobre intervenciones de alfabetización, apoyo de los padres, y los efectos del cuidado de los niños.

Iram Siraj-Blatchford

Institute of Education

University of London

i.siraj-blatchford@ioe.ac.uk

Iram Siraj-Blatchford obtuvo el grado de Ph.D. por la Universidad de Warwick. Es especialista y profesora de Early Childhood Education en el Instituto de Educación, en la Universidad de Londres. Investigó en el campo de la educación durante veinte años. Sus investigaciones actuales giran en torno al estudio sobre la eficacia del preescolar, la educación primaria y secundaria, el curriculum de la educación inicial, y la pedagogía. Participó de la investigación Start Right y proveyó evidencia en educación inicial para la National Commission on Education y el House of Commons Select Committee. Es autora de 40 libros e informes y de más de 130 capítulos y artículos. Es asesora del Ministerio de Educación de Gales y de los gobiernos de Singapur, Australia, Hong Kong, a los que asesora en políticas para la infancia. Fue consultora de la UNESCO.

Brenda Taggart

Institute of Education

University of London

b.taggart@ioe.ac.uk

Brenda Taggart cuenta con una vasta experiencia en el campo de la educación primaria; fue maestra, asesora de enseñanza primaria, subdirectora de escuelas. Fue directora de un centro de enseñantes LEA y capacitadora en educación inicial en el Institute of Education and Goldsmiths. Su carrera como investigadora incluye investigaciones para los siguientes organismos: ESCR, SCAA, NUT, British Coal, DENI, DfES y numerosos LEAs. Trabajó en varias investigaciones acerca del impacto de iniciativas gubernamentales. Actualmente es la coordinadora de investigación y directora de proyecto del Effective Pre-School y Primary Education 3-11 (EPPE 3-11), un estudio longitudinal del DfES que investiga la eficacia y el impacto a largo plazo del preescolar. También trabaja como consultora del International School Effectiveness and Improvement Centre (ISEIC) en el Institute of Education. Entre sus publicaciones recientes, se encuentra: Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2003). *Assessing Quality in the Early Years Early Childhood Environment Rating Scales Extension (ECERS-E) Four Curricular Subscales*. Stoke on Trent, UK y Stirling, USA: Trentham Books.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 22 Número 112

24 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University y la Universidad de San Andrés de Argentina. Los artículos que

aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOKOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte,
Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León,
España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja
California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia,
Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica
Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo,
España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam,
Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil