



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación
y Evaluación Educativa

E-ISSN: 1134-4032

relieve@uv.es

Universitat de València
España

López López, Eduardo

Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope)

RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 12, núm. 1, 2006, pp. 3-31

Universitat de València
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612101>

- 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



Revista Electrónica de Investigación
y **E**valuación Educativa

EDUCACIÓN COMPENSATORIA: EFECTOS RECIENTES DE UN ESTUDIO CLÁSICO (HIGH/SCOPE)

*[Compensatory education: recent effects from a classic study
(High/Scope)]*

por

Eduardo López López
(edward@edu.ucm.es)

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

This article analyzes two studies which prove that educating socially disadvantaged children in their early years is worthwhile in both the short term and long term. These two complementary studies –Perry and Curriculum–, promoted by the High/Scope Foundation in the sixties, evaluated the efficacy of their programmes at various moments until the sample reached age 40 (Perry) and age 23 (Curriculum). We describe the studies and their educational programmes, analyze methodological issues related to longitudinal studies (sample, validity and variables) and show the results from both their early school ages and later in their adult lives. Finally, we discuss the modificability of intelligence, the transfer of learning and the cost-benefit analysis of the programmes.

Keywords

Compensatory education; Preschool Curriculum Comparison Study; Direct Instruction, Nursery School; High/Scope School ;Perry Preschool Study; Longitudinal studies; Disadvantaged children; Learning transfer; Cost-benefit analyse; Modificability of the intelligence.

Resumen

Este artículo analiza dos estudios que prueban la tesis de que la educación de los desfavorecidos sociales en la edad temprana -3 y 4 años- merece la pena a corto y largo plazo. Para ello se analizan dos estudios preescolares complementarios –Perry y Curriculum –, de la Fundación High/Scope en los 60, evaluados en diversos momentos intermedios, el primero hasta alcanzar los 40 años y el segundo 23. Se describen los estudios y programas educativos, se analizan cuestiones metodológicas ligadas al seguimiento (muestra, validez, variables), se muestran los hallazgos, los tempranos específicamente escolares y otros de naturaleza distinta en la edad adulta. Finalmente se discute la modificabilidad de la inteligencia, transferencia de aprendizajes y el coste-beneficio del programa.

Descriptores

Educación compensatoria; Estudio preescolar de comparación curricular; Enseñanza directa; Jardín de infancia; Escuela piagetiana; Estudio preescolar de Perry; Estudios longitudinales; Niños desfavorecidos; Transferencia de aprendizaje; Análisis de coste-beneficio; Modificabilidad de la inteligencia.

Introducción

No es preciso insistir en la importancia de los programas de educación compensatoria, en especial en las edades tempranas, que es la actual perspectiva de análisis. Desde siempre, dado que la ocupación por la educación de los desfavorecidos sociales no es una cosa de anteayer, pero especialmente en los años '60, surgió sobre todo en Estados Unidos de América la conciencia, fruto de la experiencia y la evidencia empírica, de que los niños de familias de bajo nivel social no tenían el éxito escolar que era de esperar, tal como ocurría en niños de familias con otros perfiles menos desfavorecidos. Y es que el origen de tal desventaja había que radicarlo en razones del entorno de los niños. Y no es preciso olvidar que el primer ambiente en que una criatura vive es el seno materno durante 9 meses, dado que este ambiente intrauterino no es igual en madres gestantes de cualquier nivel social. Sin embargo, no van a ser objeto de atención los niños de esta edad sino la de los que tienen 3 y 4 años.

El título del presente trabajo podría haberse redactado de otro modo. Algún autor a este fenómeno de los efectos a largo plazo los ha denominado “aprendizaje temprano, éxito posterior”. Por tanto, podría haber sido: “Educación de desfavorecidos sociales: Aprendizaje temprano, éxito posterior”. Sin embargo, este título no resalta algo que se quiere resaltar en el presente trabajo, esto es, la distancia tan considerable entre el aprendizaje temprano y el éxito posterior, que en ocasiones es de dos, tres y hasta de cuatro décadas. Por tanto, si se quería que el énfasis residiera en la distancia entre el tratamiento educativo y la constatación de efectos diferenciales a largo plazo, era preciso que se resaltara algo así como “efectos recientes”, dando a la expresión un carácter un tanto amplio, tal como se verá, ya que uno de los efectos medidos se ha realizado en 2005 y otros en 1997. Ahora bien, efectos recientes ¿de qué? Pues de programas de los años '60, de aquéllos que se consideran “clásicos”.

¿De qué programas se está hablando? Lawrence J. Schweinhart (2003), experto mundial de educación compensatoria, actual Presidente de la Fundación High Scope^[1], al hablar del uso de la investigación en la medición de los efectos de los programas de educación compensatoria para facilitar el cambio, cita tres como buenos programas preescolares, que tuvieron efectos a largo plazo. Concretamente, cita el Chicago Child-Parent Centers (CPC) Program, el Carolina Abecedarian Project y los grandes programas de la Fundación High/Scope esto es, el Perry Preschool Study y el Preschool Curriculum Study, siendo éste continuación de aquél

Aunque el centro de atención del presente trabajo serán los dos estudios de la Fundación High/Scope, brevemente se darán unas pinceladas de los otros dos para entender mejor la entidad de los presentes (véase la tabla 1). El estudio Chicago Child-Parent Center, iniciado en 1967 en niños entre 3 y 4 años, fue seguido hasta los 9 años y posteriormente hasta que éstos tuvieron 20 años. Del segundo –Carolina Abecedarian Project– se conocen los estudios ligados a la Universidad de Carolina del Norte, en los cuales atendieron a los niños desde su nacimiento hasta los 5 años y los siguieron hasta que éstos tuvieron 21 años.

Más llamativos en cuanto al seguimiento son los estudios de la Fundación High/Scope, que actuaron sobre niños entre 3 y 4 años. El **Perry Preschool Study**, iniciado en 1962, es el programa preescolar en el que se ha permitido medir y seguir a los niños hasta una edad mayor, es decir, hasta que tenían 40 años (entre 39 y 41) sin pérdida apenas de muestra, un 6 %. El **Preschool Curriculum Study**, iniciado en 1967 y propuesto como continuación y perfeccionamiento del programa Perry, sin embargo, ha podido llegar hasta la edad de 23 años. Es en estos programas en los que se centrará la atención en el presente momento, sin excluir que en el futuro se aborden los estudios restantes, dados los hallazgos que han logrado. Se habla

en el título de “un programa clásico” porque, aunque sean dos estudios, sin embargo forman parte de una unidad, ya que el segundo complementa al primero.

Barnett (1993) presenta en un cuadro las similitudes y diferencias entre los tres estudios, al que se han añadido otros elementos.

Tabla 1: Comparación de los tres programas significativos de educación compensatoria con efectos a largo plazo

Criterios de análisis	Perry Preschool Study	Abecedarian Project	Chicago Child-Parent Centers
Edad de los niños en años	3 a 4-5	0-5	3 a 4-5
Duración de la intervención	Medio día en año escolar	Día completo todo el año	Medio día en año escolar
Período de entrada	1962/65	1972/77	1967 (establecido: mayo)
Diseño	Experimento, pequeña escala	Experimento, pequeña escala	Cuasiexperimento a gran escala
Muestra: N	123 (58 exp. Vs. 65 control)	111 (57 exp. vs. 54 control)	1286: 24 centros públicos de Chicago
Seguimiento	Hasta los 40/41 años: 6 % de pérdida de muestra	Hasta los 21 años (n = 104: 53 exp. vs. 51 control)	Hasta los 20 años
Centros	Escuelas públicas	Escuelas públicas	Escuelas públicas

Ni que decir tiene que el apoyo principal de las conclusiones provienen de los estudios experimentales que se efectuaron para apoyar la evaluación de su eficacia.

1. Los programas de los Estudios

¿Cuáles son los programas a los cuales se ajustan los estudios? ¿En qué modelo se apoyan? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son las circunstancias del entorno de los grupos de experimentación? De éstas y de otras condiciones se hablará a continuación, primeramente para comprenderlo y en segundo lugar para delimitar el alcance de generalización de los hallazgos. Dado que nos vamos a centrar en los estudios de la Fundación High/Scope, son dos los que van a ser objeto de estudio, formando, como forman, un bloque, ya que el segundo fue continuación del primero en cuanto a su concepción.

1.1. El Perry Preschool Study

El estudio **High/Scope Perry Preschool Study** fue dirigido por David Weikart, fundador y entonces presidente de la Fundación

High Scope, entre los años 1962 y 1967 en Ypsilanti, Michigan. Desde el inicio tuvo la pretensión de identificar si la educación preescolar podía marcar la diferencia en cuanto al bienestar de los niños a largo plazo. Para ello se identificaron 123 niños afroamericanos desfavorecidos de entre 3 y 4 años, los cuales fueron divididos en dos grupos, uno experimental (programa), constituido por 58 niños y otro de control (no programa) de 65.

Los niños del grupo experimental recibieron atención y clase inspirándose en el programa preescolar High/Scope, de inspiración piagetiana, es decir, orientado al desarrollo de las capacidades cognitivas. En dicho programa se impartían clases diariamente, en las cuales se potenciaban actividades de aprendizaje planificadas para el niño, a la vez que se realizaban visitas a las familias en el hogar. Las actividades de aprendizaje pretendían potenciar el desarrollo de la representación creativa, del lenguaje y alfabetización, de las relaciones sociales e iniciativa personal, del movimiento, de la música, la clasificación, seriación, los números, el es-

pacio y el tiempo (Cfr. Stenvens y King, 1984; Hohmann, Banet y Weikart, 1984).

Este era un programa en el que los niños recibían clases diarias de al menos 2 horas y media –hasta un máximo de 9-, conducido por maestros que tenían los grados de bachiller y la certificación en educación, cada uno de los cuales enseñaba a 5/6 niños, que duraba 2 años y donde los maestros visitaban a las familias una vez a la semana o cada dos, al menos.

Los maestros disponían y planificaban la clase diariamente para prestar apoyo a las actividades de aprendizaje autoiniciadas del niño, proporcionaban actividades en pequeño grupo y en gran grupo, y ayudaban a los niños a comprometerse en experiencias clave para el desarrollo del niño. Los maestros estudiaban y recibían enseñanza regular y apoyo en cuanto al uso de este modelo educativo.

1.2. El Preschool Curriculum Study

Se ha aludido a la unidad que ambos estudios tenían y la explicación fue la siguiente. En efecto, en 1967 la Fundación High Scope contempló el estudio Perry como incompleto, partiendo de la convicción de que el **currículum** tenía mucho que ver con los hallazgos en sujetos socialmente desfavorecidos. Para resolver el problema diseñaron y aplicaron el **High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study**. Recurrieron a identificar los tres currícula más relevantes en el campo de la intervención preescolar, llegando a la conclusión de que eran básicamente tres, convirtiéndose en grupos de experimentación con objeto de contrastar la eficacia diferencial de tales modelos sobre diversas variables, pensando que tal vez unos modelos podrían contribuir más al desarrollo de ciertas habilidades y otros al desarrollo de otras, es decir, que no todos tenían una misma eficacia. Se van a describir brevemente.

▪ **Enseñanza Directa:** Este programa representa el procedimiento de la enseñanza

programada, según el cual el programa preescolar sigue los principios del aprendizaje de la conducta, tal como fueron puestos en práctica, aunque con variaciones posteriores, por Bereiter y Engelmann (1966: 1977), cuyo título original es muy ilustrativo: *Teaching disadvantaged children in the preschool*. En sus comienzos el programa se llamó DISTAR –Direct Instruction System for Teaching Arithmetics and Reading. En él los maestros siguen un guión, al que se ajustan en la enseñanza a los niños de las destrezas académicas, específicamente las destrezas y contenidos evaluados por los tests de inteligencia y de rendimiento, siendo recompensados por las respuestas correctas a las cuestiones del profesor. Los maestros conducen grupos pequeños de niños en lecciones planeadas de 20 minutos en base a cuestiones y respuestas sobre lengua, matemáticas y lectura. Los únicos materiales existentes en el aula son las guías de los maestros y los libros de trabajo de los niños porque se consideraban los solos materiales que estimulaban el aprendizaje requerido.

▪ **High/Scope:** En este modelo, basado en la teoría constructivista del desarrollo infantil de Piaget, los adultos comprometen a los niños como aprendices activos y disponen sus aulas en áreas de interés específicas y bien equipadas. Diariamente las actividades de los niños son planificadas, ejecutadas y revisadas; los niños son comprometidos en actividades en pequeño y gran grupo. Los maestros facilitan experiencias intelectuales, sociales y físicas clave para el desarrollo de los niños. Estas experiencias clave representan los dominios de la iniciativa de los niños, las relaciones sociales, la representación creativa, la música y el movimiento, el lenguaje y la alfabetización, y las operaciones lógicas y matemáticas de clasificación, seriación y número, y sus aplicaciones al espacio y tiempo.

▪ **Jardín de Infancia** (traditional Nursery School model): Es el modelo centrado en el niño. Fue originalmente llamado “basado en

la unidad” debido a que los maestros organizaban las actividades de la clase, las discusiones y visitas al campo alrededor de amplias unidades o temas. Dentro de una atmósfera permisiva los maestros esperan que los niños muestren buenos modales, cooperen y respeten los límites de ciertas reglas. Los niños tienen libertad de seleccionar actividades, de moverse de una a otra actividad y de interactuar con los adultos y compañeros. El énfasis se centró más en el desarrollo de las destrezas sociales que en las intelectuales. Los maestros responden al juego autoiniciado del niño en un entorno libremente estructurado y de apoyo social.

Hubo no obstante un entorno común: Los niños de 3 y 4 años tenían clases diarias de 2 horas y media durante 5 días a la semana, las cuales eran impartidas por dos maestros a 15/16 niños y sus familias cada dos semanas recibían visitas durante hora y media.

Aunque se han presentado los tres programas, no todos tienen el mismo grado de definición, de tal modo que se permita una fácil replicación del estudio. En efecto, mientras los programas de Enseñanza Directa y High/Scope están bien documentados y se encuentra claramente delimitado su programa de enseñanza y sistema de evaluación, el de Jardín de Infancia, al ser el más parecido a la enseñanza que los profesores practican ordinariamente en sus aulas, se encuentra con más versiones ligadas a profesores concretos y en consecuencia es más difícil hacer una replicación en otros estudios.

2. Evaluación de los programas

Decir que en este apartado se van a considerar las conclusiones de los estudios es una obviedad, por cuanto se habla de “efectos”; pero puede no parecer una cosa evidente el que se mencionen aspectos de tipo metodológico relacionados con la validez, aspecto que es necesario, ya que se habla de estudios de seguimiento, los cuales presentan unos problemas específicos. En este apartado, pues, serán objeto de atención dos aspectos

de la evaluación de los dos estudios, los técnico-metodológicos y los de resultados.

2.1. Aspectos técnico-metodológicos

A la hora de analizar los estudios desde el punto de vista de su validez siempre hay elementos dignos de ser tenidos en cuenta. Se han podido identificar tres precisados de cierto comentario, esto es, los ligados a la permanencia de la muestra, la validez, que procede del control ejercido, y de las variables dependientes medidas, que son de una naturaleza muy diversa.

1) La muestra de los Estudios

El **Perry Preschool Project**. Se identificaron 123 niños afroamericanos –negros en un cien por cien- de entre 3 y 4 años, procedentes de familias de bajos ingresos (bajo nivel de instrucción, bajo status ocupacional, bajo nivel socioeconómico y casa con no más de 3 habitaciones), y de un modo aleatorio fueron divididos en dos grupos, uno experimental (programa), constituido por 58 niños y otro de control (no programa) de 65. Esta fue la muestra de inicio.

Dada la pretensión de los investigadores de identificar si la educación preescolar podía marcar la diferencia en cuanto al bienestar de los niños a largo plazo, era lógico que se efectuaran evaluaciones con posterioridad a la finalización del programa. Y, en efecto, se ha podido seguir la muestra durante varias décadas, lo cual, si se dan ciertas condiciones, lo convierte en uno de los únicos, si no el único, que se han dado en la historia de la investigación educativa. A partir de 1970 se realizaron seis evaluaciones principales con sus respectivos informes, si bien hubo otras intermedias para medir algunas variables particulares, concretamente la inteligencia (CI) en las edades desde la entrada (3 años) y anualmente hasta los 10 años, y del rendimiento en algunas edades tempranas. En la primera de las grandes mediciones se midieron los efectos del programa al final de la etapa preescolar. Hubo otras posteriores a las edades de 10/11, 14, 15, 19, 27 y 40 años.

La condición básica en lo que a validez externa del diseño se refiere es que no exista pérdida selectiva de muestra. En efecto, a los 27 años se identificó una pérdida de muestra del 5 % y a los 40 del 6 %. Esto, que es tan inusual^[2], es lo que permite minimizar el abandono selectivo de la muestra, controlando una fuente potencial de contaminación del diseño. Es decir, por lo que a validez externa del estudio se refiere parece que no existen fuentes o factores que lo invaliden, al menos en cuanto a validez de la población.

El *Preschool Curriculum Comparison Study*. Para llevar adelante el estudio fueron seleccionados en Ypsilanti, Michigan, 68 niños afroamericanos y blancos, los cuales vivían en pobreza y en riesgo de fracaso escolar. Entraron en el estudio cuando tenían 3 años en tres fases o cohortes de tiempo, es decir, en 1967, 1968 y 1969. Asistieron a la escuela preescolar a las edades de 3 y 4 años desde 1967 hasta 1970. Cuando los niños tenían 3 años, sus padres fueron preguntados por sus ocupaciones, años de escolaridad y habitaciones en el hogar, siendo seleccionadas las familias con puntuaciones más bajas en estos tres indicadores y los niños con puntuaciones en CI (Escala de Inteligencia Stanford-Binet) entre 60 y 90.

Siguiendo un muestreo estratificado, fueron asignados los niños aleatoriamente a tres grupos inicialmente iguales, cada uno de los cuales experimentó diferente modelo curricular preescolar, que fueron aplicados fielmente a cada grupo recurriendo a varios tipos de verificación y certificación de la fidelidad de los tratamientos (observación sistemática, informes de visitantes y expertos que visitaban el proyecto).

El estudio ha evaluado a sus alumnos durante el mismo estudio y asimismo una vez finalizado el tratamiento hasta una edad lo suficientemente larga como para extraer unas conclusiones dignas de ser resaltadas. En efecto, las edades de las evaluaciones de seguimiento fueron diversas. Anualmente se

midieron diversas variables de los niños desde los 3 a los 8, y posteriormente a los 10. Pero, de entre todas las mediciones, quiero destacar dos, cuando los chicos tenían 15 años y cuando habían alcanzado los 23 años de edad.

Analizados a los **15 años**, se tiene la impresión de que ni en el tamaño de las muestras ni en las pérdidas entre el inicio del estudio y los diferentes momentos posteriores el comportamiento es ni idéntico ni similar al del estudio Perry. En efecto, Schweinhart, Weikart y Larner (1986, 17), al comentar la muestra perdida a los 15 años, afirman lo siguiente:

“A la edad de 15 años, el 21 % de los casos fueron perdidos debido a la desaparición (attrition). Analizadas las características de background de los grupos de curriculum (experimentales) a la edad de 3 años y las de la muestra restante a la edad de 15 años, se evidenció que las características de background del Grupo Distar y High/Scope fueron similares, pero las de las familias del grupo de Jardín de Infancia fueron algo mejores que las de los otros dos grupos”.

Señalan a continuación las consecuencias:

“De este modo, las puntuaciones medias de los grupos Distar y High/Scope pueden con seguridad considerarse que representan los efectos del curriculum, pero tales puntuaciones en el grupo de Jardín de Infancia deberán ser consideradas hasta cierto grado a la luz de sus propias características de procedencia”.

Del análisis de la muestra a los **23 años** (Cfr. Schweinhart y Weikart, 1997) se desprende que en conjunto la pérdida de la muestra se cifra en términos globales en la cuarta parte. Si se desciende al análisis de la pérdida en algunos de los grupos de tratamiento, es grave la pérdida en el programa de la High/Scope: Baja al 63 por ciento la muestra que permanece; y en las distintas cohortes se tiene una permanencia del 81 %

(primera), del 40 (segunda) y del 50 (tercera), lo cual es una pérdida excesiva (ver tabla 2).

Tabla 2: Tamaño de la muestra en el High/Scope Preschool Curriculum Study distribuída por programas, cohortes y año de medición del estudio en el seguimiento (15 y 23 años).

Muestra total y por cohortes	Total			Enseñanza Directa			High/Scope			Jardín de Infancia		
	Inicio	Seguimiento: Años		Inicio	Seguimiento: Años		Inicio	Seguimiento: Años		Inicio	Seguimiento: Años	
		15	23		15	23		15	23		15	23
Total	68	54	52	23	18	19	22	18	14	23	18	19
Cohorte 1 ^a	27 (1967)	23	22	8	7	6	11	9	9	8	7	7
Cohorte 2 ^a	19 (1968)	15	13	7	6	5	5	4	2	7	5	6
Cohorte 3 ^a	22 (1969)	16	17	8	5	8	6	5	3	8	6	6

Fuentes: Schweinhart, Weikart y Lerner (1986); Schweinhart y Weikart (1997)

Es comprensible que el estudio no siguiera produciendo literatura de seguimiento.

2) El control en los estudios

El Estudio Perry. Muchas circunstancias contribuyen a la relevancia y valor de este estudio. En primer lugar, dado que en su diseño se ha seguido el modelo de asignación aleatoria a los grupos, está suficientemente fundada la confianza de que las diferencias finales sean debidas a los efectos del programa preescolar y no a otros efectos. Además, se han controlado hasta 7 variables como covariables, cinco de las cuales tienen relación significativa con la experiencia preescolar y una o dos con resultados preescolares. Se está hablando del empleo de la madre, de la estancia del padre en el hogar, ... Cuando había hermanos de distinta edad se incluyeron en el mismo grupo, aunque para algunos análisis particulares se seleccionaron submuestras en las que uno de los hermanos no se incluía. Además, dado que se ha trabajado con niños en cinco clases, se ha utilizado la variable clase como covariable, no encontrándose diferencias entre las clases.

La muestra, por otra parte, ha sido suficiente como para dar oportunidad a los datos de manifestar su potencia. En efecto, no ha

sido tan pequeña que los datos hayan tenido que ser extremadamente diferentes para manifestarse, ni ha sido tan grande como para que unas diferencias triviales sean estadísticamente significativas.

¿Qué decir de la validez externa del estudio? Aunque ya se ha hablado de las características de la muestra del estudio, no es ocioso repetir que los resultados de este estudio pueden ser generalizados a todos aquellos entornos que sean similares al presente, es decir, a todos aquéllos que consistan en un programa de educación preescolar, que sea conducido por maestros con el grado de bachiller y la certificación en educación, que cada uno de éstos conduzca a alrededor de 8 niños –recuérdese que dos maestros conducían grupos de 15/16 niños–, que los destinatarios sean niños que vivan en familias de bajos ingresos, que ofrezcan dos años de escolaridad a los 3 y 4 años, que proporcionen clases diarias de 2 horas y media o más, que utilicen un programa similar al modelo de High/Scope y con maestros visitando a las familias al menos cada dos semanas.

El Preschool Curriculum Study. Uno de los aspectos en los que quedan dudas al leer los informes de los distintos años reside en si el estudio tuvo grupo de control. En teoría no

era necesario, dado que se pretendía contrastar qué resultados diferenciales arrojaba cada uno de los tres modelos curriculares. Sin embargo, tener grupo de control comporta ventajas. Schweinhart, Weikart y Larner (1986, 26/7) hablan de un “grupo de control no preescolar”. Lo curioso reside en la naturaleza del grupo y en cómo fue obtenido. Dicho de un modo resumido, el grupo de control, que constó de 65 chicos, fue el mismo que el grupo de control del estudio Perry, que tenía en el grupo experimental 68 chicos y que, por tanto, fue formado cuatro años antes de que fuera puesto en marcha el estudio *Preschool Curriculum*. ¿A qué razones obedece semejante decisión? Los autores aludidos afirman:

“Para situar los hallazgos del estudio sobre rendimiento intelectual en perspectiva, decidimos comparar la muestra total de niños de los tres grupos de *Curriculum* con una muestra de niños de la misma comunidad que no tuvieron experiencia de programa preescolar” (pág. 26).

El texto se refiere a la figura 2 de Schweinhart et al. (1986, 31) en la que, en efecto, se compara el comportamiento de la inteligencia de los tres grupos de tratamiento conjuntamente con el del grupo de control de Perry, figura que se adjuntará más adelante.

Varias razones, sin embargo, excluyen la conveniencia de incluirlo en los análisis y en las tablas de presentación de datos, a pesar de que se procuró emparejar ambos grupos. En efecto, se compararon ambos grupos, el grupo de los tres tratamientos del *Preschool Curriculum Study*, que consta de 68 alumnos en total, y el grupo de control del estudio Perry, que consta de 65 niños. Las características de comparación fueron tamaño, raza de las muestras, origen socioeconómico, años de escolaridad de las madres y CI de los niños a la edad de 3 años. Aunque el tamaño, años de escolaridad de las madres y CI de los niños de ambos grupos eran prácticamente idénticos, sin embargo los niños del *Curricu-*

lum Study eran negros en un 65 % (contra un 100 % en Perry) y pertenecían a un grupo socialmente más desfavorecido.

Esta es la razón, pienso, de que en los análisis de resultados de los grupos (tres) de tratamiento no se incluya un cuarto de control. Todo esto da pie a pensar que más que un grupo de control es un grupo de **compa-**
ración, con lo cual, si se aceptara, se convertiría el estudio en uno de tipo cuasiexperimental.

3) Las variables de los estudios

Dentro de los aspectos metodológicos he querido dejar el tema de las variables para el final. Es éste uno de los aspectos que desde el punto de vista práctico más relevancia tiene. Piénsese en la importancia educativa que tiene el que se analicen años, lustros y décadas posteriores variables que son específicas de las edades medidas y que, por tanto, son de una naturaleza tan diversa.

Me permito asimismo resaltar de estos estudios, en especial del Perry, la osadía y originalidad a la hora de plantear el seguimiento de los sujetos del experimento pasado un tiempo progresivamente lejano. Osadía porque lo ordinario en la investigación es medir los resultados de la investigación inmediatamente de finalizado el estudio, no siguiendo la muestra. Sin embargo, en éstas las muestras, bien es verdad que porque las circunstancias lo permitían, siguen siendo medidas y evaluadas de una manera periódica y sistemática, dando lugar a unos hallazgos nada habituales. Decía también originalidad porque se plantea la medición y evaluación de variables que van siendo paralelas al nivel de maduración personal y social de los sujetos. Lo que esto plantea es el problema de la transferencia de aprendizajes y conductas, aspecto sobre el que se incidirá en la discusión.

Así, pues, ¿qué variables de los alumnos son medidas a lo largo del tiempo? No voy a reincidir, por reiteración, en las variables del

estudio Perry, aunque las trate brevemente. Serán objeto de descripción a medida que se vayan presentando los resultados. Eso no obsta para que se haga una breve presentación. Del estudio del Preschool Curriculum se dirá algo más.

Del estudio **Perry** ¿qué variables y bajo qué formas se han presentado los datos analizados, es decir, las variables dependientes, desde su origen a la actualidad? Una forma podría haber sido la presentación a medida de las edades y evaluaciones de los estudiantes, lo cual ofrecería un buen perfil de resultados a lo largo del tiempo. También se podía haber hablado de los efectos según los destinatarios de los beneficios, esto es, los niños, las familias y la sociedad. Sin embargo, el mismo Schweinhart (2005a), dado que son muchos y variados los efectos medidos y de los cuales se tienen diferencias significativas, los agrupa en tres grandes capítulos: Habla de efectos educativos, económicos y sociales, o de integración social, más en concreto. Este es básicamente el criterio que se seguirá, aunque dentro de él se hablará del de la edad o nivel de escolaridad de los estudiantes, cuando ello sea pertinente.

¿Qué variables se miden en el **Preschool Curriculum**? Se efectuaron mediciones anuales de la inteligencia (CI) desde la entrada (3 años) hasta los 6 recurriendo a la Escala de Inteligencia Stanford-Binet. A los 7 y 8 años, además de la inteligencia (Stanford-Binet), se midió el rendimiento (California Achievement Test). Y a los 10 se midió la inteligencia a través de la Wechsler Intelligence Scale for Children-WISC.

A la edad de 15 años de los chicos se midieron muchas variables, infinidad de variables, que se pueden agrupar bajo los capítulos siguientes: Análisis del nivel de rendimiento adulto; delincuencia juvenil; relaciones familiares; actividades; salud mental; y actitudes escolares. A título de ilustración se adjuntan algunos ítems asociados a algunos capítulos. Así, dentro del capítulo de “rela-

ciones familiares” se citan ítems como *¿Cómo te llevas con tu familia?* *¿Cómo se siente tu familia acerca de cómo lo estás haciendo?* y *¿Contribuyes a los gastos de sostenimiento de la casa?* Las respuestas suelen estar graduadas en tres categorías -muy bien, correctamente, malamente. En el capítulo de “actividades” se incluyen preguntas como *Participas en deportes. Si has leído en las semanas recientes. Si has realizado trabajos como voluntario.*

¿Qué información se recogió a los 23 años? Tal como se ha visto para los años anteriores, la información recogida a cada edad es la típica que cada edad puede proporcionar. Si a los 15 años se recoge información extraescolar, la impresión que se tiene a los 23 se agudiza. Para la recogida de información se recurrió a tres fuentes distintas, a entrevista a los jóvenes a los 23 años, a registros de notas y de arrestos. Se recogió información sobre **escolaridad** desde muy diversas perspectivas, entre otras, días de ausencia por año de escolaridad, número total de clases perdidas, años repitiendo algún curso, años de educación compensatoria, intención o planificación del año de escolaridad más alto, graduación en escuela secundaria en su momento, año más alto de escolaridad, etc. En cuanto a información sobre la **casa e ingresos** se alude a número de personas viviendo en la casa del que responde, embarazos presentes y pasados de las mujeres, empleo actual, ganancias al mes por trabajo, ingresos mensuales por todos los conceptos, meses disfrutando de servicios sociales en los 10 últimos años y empleados durante los últimos 5 años. Del mismo modo se recogió información sobre **actividades comunitarias positivas** y de **mal comportamiento** y sobre registro de **arrestos** por diversos motivos y de diversas formas.

Así, pues, nos encontramos con un estudio, el Perry, que principalmente desde el punto de vista metodológico puede ser catalogado como un estudio muy potente por varias razones, a saber, es un verdadero experimento

ya que ha seguido el procedimiento de la asignación al azar de los tratamientos, el programa y no programa; ha tenido una proporción muy baja de datos o muestra perdidos desde los 3 hasta los 40/1 años; y que, además, tal como se verá, arroja un modelo muy razonable de hallazgos.

2.2. Resultados

Dada la pretensión de identificar si la educación preescolar podía marcar la diferencia en cuanto al bienestar de los niños a largo plazo, tal como era la pretensión de los promotores de los programas analizados, era lógico que se efectuaran evaluaciones con posterioridad a la finalización del programa y no solamente en variables escolares sino en variables de otro tipo. En efecto, se han medido dominios educativos, de resultados económicos, de prevención del crimen, de relaciones familiares, de salud, ... Pero vayamos por partes.

1) El programa Perry

La evaluación del estudio ha dado lugar a 8 monografías a lo largo de los años, siendo los años más relevantes los que se centran en la edad de 4º grado, a los 19 años, a los 27 y a los 40. En varias fuentes se pueden obtener los datos más relevantes, no siendo la menor la que proporciona la página oficial de la Fundación High Scope (Cfr. <http://www.highscope.org/>), junto con sus tablas y presentaciones, además de los artículos en las revistas científicas. Véanse algunas confirmaciones de lo dicho:

- Se ha aludido a Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores (2005), en donde se ofrecen los resultados de la evaluación cuando los niños de entonces tienen ahora 40/1 años. Respecto a los re-

sultados a los 40 años de los entonces niños es suficientemente elocuente la información del Informe que el mismo Schweinhart (2005a) nos ofrece bajo el título *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*, siendo el subtítulo el que mejor expresa el contenido: *Summary, conclusions, and frequently asked questions*. La utilidad del presente trabajo reside en que resume los hallazgos significativos anteriores y se expone especialmente en los de 27 y 40 años.

- En cuanto a los resultados específicos a los 27 años se puede consultar Schweinhart, Barnes y Weikart (1993) bajo el título de *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*.

- Se puede consultar a Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein y Weikart (1984) para extraer las conclusiones a la edad de 19 años: *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19*.

- A Schweinhart y Weikart (1980) para los 15 años: *Young Children Grow Up: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 15*.

- Y a Weikart, Bond y McNeil (1978) en el cuarto grado: *The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool Years and Longitudinal Results Through Fourth Grade*.

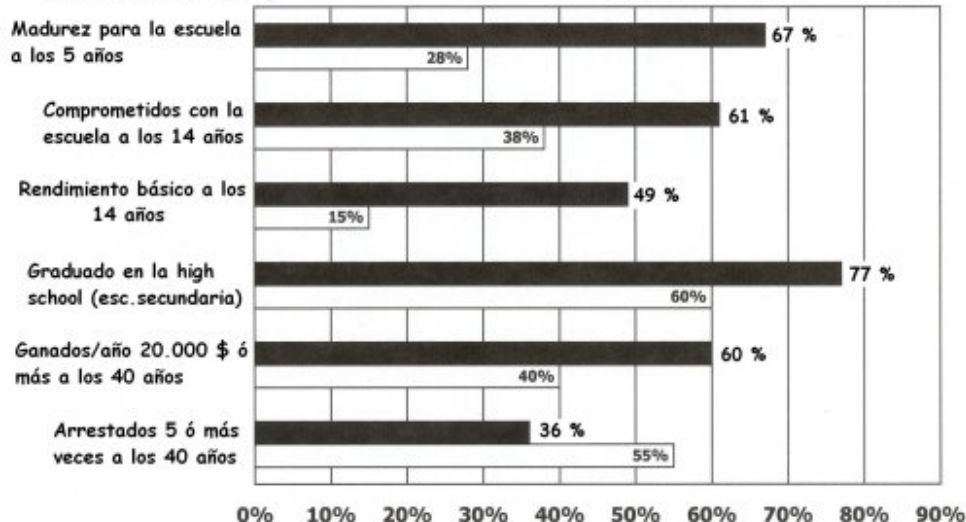
Antes de entrar en el detalle de los hallazgos me permito insertar una tabla (figura 1), que Schweinhart (2005) incluye, en la que de un modo intuitivo se identifican unos resultados enormemente elocuentes por lo que significa de diferencias entre ambos grupos en áreas relevantes, a edades muy diversas e incluso lejanas de los tratamientos recibidos a los 3 y 4 años de edad de los sujetos de experimentación.

Figura 1: Principales hallazgos con el tiempo (a la edad de 40 años) en el Programa Perry

**Principales hallazgos con el tiempo
en el Perry Preschool Study**

Fuente: Schweinhart (2005)

□ Grupo de no programa ■ Grupo de programa



Fuente: Schweinhart (2005). The High/Scope Perry Preschool Study to age 40 (Cfr. www.highscope.org)

Por tanto, se van a incluir a continuación las variables o indicadores, que evidencian beneficios en diversos campos. Posteriormente se incluirán datos que apoyan la tesis de que los beneficios en algunas variables no han sido iguales para sujetos de ambos sexos.

Efectos educativos. Naturalmente, como efecto educativo se puede considerar la **inteligencia**. Las preguntas que los diseñadores

del estudio se formularon fue si por efecto de los programas se podía modificar la inteligencia de los escolares, cómo evolucionaba con el tiempo y una vez finalizados los programas, y si era igual el perfil de los efectos con cualquier tipo de programa. Estas preguntas básicas se pueden responder acudiendo a la tabla 3, en la que se dibuja la evolución del CI con el tiempo para los dos programas.

Tabla 3: Evolución de la Inteligencia (CI) a lo largo del tiempo según el tipo de programa en el High/Scope Perry Preschool Study

Tipo de Programa	Edad de los sujetos (en años)							
	3	4	5	6	7	8	9	10
Programa	80	96	95	91	92	88	88	85
No Programa	79	83	84	86	87	87	87	85

Fuente: Schweinhart (2000)

Estos datos se pueden ver de un modo intuitivo en la figura (ver figura 2) adjunta. En

ella se comprueba cómo ha ido evolucionando el CI a lo largo de los años en los dos grupos durante y después del tratamiento.

Figura 2: Rendimiento intelectual (CI) a lo largo del tiempo en el Perry Preschool Study



Fuente: Schweinhart (2000): High/Scope Preschool Studies. High/Scope Educational Research Foundation (313) 485 (2000)

Sabiendo que la frontera entre la aplicación del programa y el seguimiento posterior se encuentra en la edad entre 4 y 5 años de los niños, ya que el programa tiene como destinatarios a los niños entre 3 y 4 años, las conclusiones que se pueden extraer de los datos se pueden resumir así, partiendo del hecho de una igual, o similar, puntuación de partida:

- La inteligencia se eleva drásticamente en un año por efecto del programa en aproximadamente 15/16 puntos, un hecho nada irrelevante, y tiende a mantenerse en el segundo año de tratamiento.
- Un efecto de elevación pero menos espectacular, puesto que se está hablando de 4/5 puntos, se opera en el grupo de no programa. La evolución de la inteligencia en el grupo de no programa es la de elevarse hasta casi 10 puntos por efecto de un programa preescolar standard. Y se asiste a

una leve pero mantenida elevación en años sucesivos.

- Sin embargo, el grupo del programa experimenta un descenso lento y continuado hacia la convergencia con el grupo de no programa.

- No obstante, en ambos grupos se ha logrado una elevación de 5 puntos, que es una cantidad suficiente como para hacer que esos chicos salgan de esa zona fronteriza caracterizada como "límite". Y, sobre todo, sabiendo que el simple mantenimiento del nivel intelectual en estos niños ya es un milagro.

Esto viene a significar que la inteligencia, tal como se la viene midiendo, es una potencia que es sensible a los tratamientos a corto plazo en sujetos socialmente desfavorecidos, que desciende posteriormente, abandonado el tratamiento, pero no tanto como para volver al punto de partida. ¿Qué explicación tienen estos vaivenes? ¿Estamos asistiendo a la tesis de la estabilidad de la inteligencia, a pesar

de los aparentes milagros? Se tratará más adelante^[3].

Además de la inteligencia, como variables educativas, se han medida otras muchas (Cfr. Tabla 4). A los **5 años** se midió la **madurez para el aprendizaje escolar** en términos de madurez intelectual (un CI de 90 ó más a la entrada al Kindergarten), y las diferencias

entre ambos grupos fueron suficientemente elocuentes: Mientras 1 de cada 3 estudiantes pobres del no programa se encontraban maduros para la escuela, la relación subió a 2 de cada 3 niños en el programa preescolar de calidad. Se midió desde una edad temprana hasta los 7 años el lenguaje, siendo el grupo de programa significativamente superior.

Tabla 4: Variables educativas significativas en el programa Perry

Indicadores de ventajas educativas	Programa	-Programa
■ Pruebas de inteligencia y lenguaje desde preescolar hasta los 7 años	P > -P (sign.)	
■ Rendimiento escolar a los 9, 10 y 14 años	P > -P (sign.)	
■ Alto rendimiento a los 14 años (porcentaje por encima del PC 10)	49 %	15 %
■ Graduados a su tiempo en la escuela secundaria (high school)	65 %	45 %
■ Graduados en la escuela secundaria (high school)	77 %	60 %
■ Tratados de algún tipo de debilidad mental a los 14 años	15 %	34 %
■ Comprometidos con la escuela a los 14 años	61 %	38 %
■ Abandono de la escuela secundaria (high school)	23 %	40 %
■ Pruebas o tests de cultura a los 19 y 27 años	P > -P (sign.)	
■ Actitudes más positivas hacia la escuela a los 15 y 19 años	P > -P (sign.)	

Fuente: Schweinhart (2005 a)

En edades posteriores se midieron otras variables. Son muy elocuentes los resultados vinculados al programa en pruebas de cultura a los 14 años; asimismo, se muestran ventajas en rendimiento escolar hasta los 14, en el porcentaje de los que se gradúan globalmente y a su debido tiempo, en el menor número de los que precisan de tratamiento por debilidad mental, en el menor porcentaje de abandono y en actitudes positivas hacia la escuela en edades de adolescencia y juventud. Son unos resultados enormemente coherentes en el perfil que arrojan. Tales personas se supone que por efecto del programa se benefician de los bienes de la cultura, los cuales, como se verá a continuación, tienen

vinculación con otras ventajas económicas, sociales, de integración social, ...

Ventajas económicas. Si elocuentes son los resultados educativos, incluso a unos plazos significativamente diferidos en términos de 10 años ó más de finalizado el programa, muy expresivos son los datos que se nos ofrecen de las ventajas económicas, las cuales en conjunto evidencian que los adultos de mediana edad, que en una edad temprana siguieron un programa, como el del estudio, han conseguido una mayor independencia económica de un modo continuado (a los 27 y 40 años) en términos de muchos indicadores (Cfr. Tabla 5).

Tabla 5: Beneficios económicos significativos en el Programa Perry

Indicadores de beneficios económicos	Programa	-Programa
Ganancia mensual \geq 2.000 dólares a los 27 años	29 %	7 %
Ingresos medios mensuales a los 27	1.020\$	700\$
Ingresos medios mensuales a los 40	1.856\$	1.308\$
Ganancia media anual a los 27 años	12.000\$	10.000\$
Ganancia media anual a los 40 años	20.800\$	15.300\$
Semanas perdidas de trabajo por problemas de salud a los 40 años	43 %	55 %
Casa propia a los 27 años	36 %	13 %
Empleados a los 27 años	69 %	56 %
Empleados a los 40 años	76 %	62 %
Haber constituido sus propios hogares a los 27 años	27 %	5 %
Haber constituido sus propios hogares a los 40 años	37 %	28 %
Poseen su propio coche a los 40 años	82 %	60 %
Posesión de un segundo coche a los 27 años	30 %	13 %
Poseer cuentas de ahorro a los 40 años	76 %	50 %
Tendencia consistente y significativa a recibir ingresos de familiares y amigos a los 27 años	2 %	16 %

Fuente: Schweinhart (2005 a)

En efecto, poseen coche, y hasta un segundo coche, ganan mensualmente más, tienen un índice de empleo mayor, poseen casa propia en mayor porcentaje, hasta constituyen su propio hogar y dependen económicamente menos de sus familiares y amigos. Qué duda cabe que estos indicadores constituyen elementos significativos de un mayor grado de independencia económica, mayor

integración en la sociedad y seguridad en otros aspectos de la vida.

Servicios sociales. Los datos de la tabla adjunta (tabla 6) evidencian a las claras que cuando se benefician tempranamente los niños del programa con posterioridad se ven menos dependientes de los servicios sociales de la comunidad cuando son adultos.

Tabla 6: Indicadores de beneficios sociales a largo plazo en el programa Perry

Indicadores de beneficios sociales	Programa	-Programa
Haber recibido servicios sociales alguna vez en sus vidas a los 40 años	71 %vs.86% (-sign.)	
Haber recibido servicios sociales alguna vez en 10 años previos a los 27	59 %	80 %
Implicados en orientación familiar desde los 34 años hasta los 40	13 %	24 %
Recibir asistencia general desde los 23 a los 27 años	10 %	23 %
Asistencia a programas de bienestar social como adultos a los 27 años	41 %	20 %

Fuente: Schweinhart (2005 a)

Prevención del crimen. Los datos que se adjuntan en la tabla (ver tabla 7) son bien elocuentes de los beneficios del programa en la evitación de delitos. Sin duda que una cita textual de Schweinhart puede ser suficiente para evidenciar dichos beneficios:

“El estudio presenta una fuerte evidencia de que el programa preescolar Perry desem-

peñó un papel significativo en la reducción global de arrestos y arrestos por crímenes violentos, así como delitos contra la propiedad y drogas, y la subsiguiente prisión o sentencias de rejas durante el tiempo de vida de los participantes en el estudio hasta la edad de 40 años” (Schweinhart, 2005a, 3).

Tabla 7: Indicadores de integración social por evitación de delitos en el programa Perry

Indicadores de integración social	Programa	-Programa
Arrestos en la vida 5 ó más veces	36 %	55 %
Arrestos por crímenes violentos en total	32 %	48 %
Arrestos por crímenes contra la propiedad en total	36 %	58 %
Arrestos por crímenes relacionados con drogas en total	14 %	34 %
Delitos distintos de violencia, propiedad y droga en la adolescencia	3 %	11 %
Crímenes relacionados con drogas a los 27 años (early adulthood)	9 %	25 %
Arrestos por delitos contra la propiedad a los 27 años	14 %	26 %
Condenados más meses de prisión a los 28/40 años por delitos mayores	7 %	25 %
Condenados a más meses de prisión y rejas a la edad de 28-40 años	19 %	43 %
Delitos de asalto y vilencia desde los 28-40 años	-P > P (sign.)	
Arrestos por delitos relacionados con las drogas desde los 28-40 años	3 %	15 %
Arrestos por delitos menores contra la propiedad desde los 28-40 años	10 %	28 %
Arrestos por delitos violentos desde los 28 a los 40 años	2 %	12 %
Delitos violentos a los 40 años (midlife)	14 %	31 %
Delitos contra la propiedad a los 40 años (midlife)	15 %	32 %
Arrestos por delitos contra la propiedad a los 40 años	19 %	32 %
Arrestos por delitos por drogas a los 40 años	7 %	28 %
Arrestos por delitos de menor cuantía contra la propiedad a los 40 años	24 %	41 %
Condenados a más meses de prisión y rejas a la edad de 40 años	28 %	52 %
Meses de prisión en conjunto (menor número de meses)	9 %	21 %

Fuente: Schweinhart (2005 a)

A la edad de 40 años las personas del programa habían participado significativamente en menos de 3 tipos de delitos de entre los 78 tipos de delitos citados como fuente de arrestos. Dicho de otro modo, las personas del no programa cometían más variedad de delitos que conducían a arrestos.

Como final del comentario, nada extraño tiene que se incluya un indicador de beneficios globales del programa (vs. no programa) en cuanto a educación, empleo, arrestos o status de bienestar y en cuanto a funcionar bien en sus familias a los 40 años.

Diferencias ligadas al sexo de los alumnos. Es interesante comprobar cómo de las diferencias analizadas, además de ser mu-

chas generales para cualquier tipo de alumnos, algunas muestran un perfil distinto según sea el sexo de los alumnos. Analizando la tabla (tabla 8) se comprueba que el programa ha dado un perfil de **chica** distinto según haya seguido el programa o no. En efecto, la chica del programa se gradúa a su debido tiempo y en conjunto se gradúan más, aunque algunas no acaben a su debido tiempo; recurre en menor grado a programas de educación especial por debilidad mental, repite curso en menor grado, y a los 27 años tiene empleo y está casada en unos porcentajes significativamente superiores. Aunque son pocos datos, sin embargo, son significativos de un mayor grado de logro escolar, estabilidad personal e integración social de las chicas.

Tabla 8: Efecto diferencial en las **chicas en el programa Perry**

Aspectos analizados	Programa	-Programa
Graduados a tiempo en escuela secundaria (h.s.) (chicos: 50 vs.54)	84 %	32 %
Tratados de algún tipo de debilidad mental (chicos: 20 vs. 33)	8 %	36 %
Repetición de curso o grado (chicos: 47 vs. 39)	21 %	41 %
Casadas a los 27 años	40 %	8 %
Graduadas en la escuela secundaria (high school)	88 %	46 %
Empleadas a los 27 años	80 %	55 %

Fuente: Schweinhart (2005 a)

¿Qué se puede decir de los **chicos**? En conjunto se puede afirmar (véase tabla 9) que son más las variables en las cuales hay diferencias significativas y, en términos generales, tienen un perfil más volcado hacia afue-

ra. En efecto, tienen hogar propio a los 27 años, ganan mensualmente más, han sido arrestados en menor grado y tienen coche propio y hasta un segundo coche.

Tabla 9: Efecto diferencial en los **chicos en el programa Perry**

Aspectos analizados	Programa	-Programa
Cinco ó más arrestos a los 27 años	12 %	49 %
Poseen su propio coche a los 27 años	73 %	50 %
Posesión de un segundo coche a los 27 años	36 %	15 %
Propio hogar a los 27 años	52 %	21 %
Ganancia mensual \geq 2.000 dólares a los 27 años	42 %	6 %
Cinco ó más arrestos a los 40 años	45 %	69 %
Empleados a los 40 años	70 %	50 %
Pagar una cantidad mayor por el hogar al mes a los 40 años	P > -P (sign.)	
Poseen su propio coche a los 40 años	80 %	59 %
Poseer cuentas de ahorro a los 40 años	73 %	36 %
Arrestos por posesión de drogas (chicas: 8 vs. 11) a los 40 años	18 %	49 %
Crian a sus propios hijos a los 40 años	57 %	30 %
Tienen segundos matrimonios a los 40 años	29 %	8 %
Recurren a sedativos, píldoras de dormir o tranquilizantes (“drogas”) a los 40 años	17 %	43 %
Toman marihuana o hashish a los 40 años	48 %	71 %
Toman heroína a los 40 años	0 %	9 %

Fuente: Schweinhart (2005 a)

A los 40 años en las dos últimas variables también destacan, esto es, en la posesión de un primer coche y en el menor número de arrestos, en este caso por drogas. Además, se han identificado diferencias en variables de tipo económico: Están empleados en mayor proporción, pagan más por su hogar y tienen cuentas de ahorro. Desde el punto de vista delictivo y sanitario toman menos drogas de tipo sedativo-tranquilizante, menor marihuana y heroína. Se anota que han formado un segundo matrimonio en mayor proporción que en el grupo de programa, y que crían a

sus propios hijos. Mientras el segundo aspecto se puede conceptuar como altamente positivo, no sabríamos cómo juzgar el primero, ya que acudir a un segundo matrimonio puede tener desde el punto de vista de las variables analizadas signos contrarios a lo que se pretende en cuanto a la estabilidad en la crianza de los propios hijos y en otros aspectos.

Es decir, se trataría de personas, las del programa, que estarían económicamente más centradas en el sostenimiento de su hogar y en la previsión de posibles vaivenes de la

fortuna, que son más sanos y que tienen un mayor grado de dedicación educativa a sus hijos, salvando el último aspecto aludido.

2) El Preschool Curriculum Study

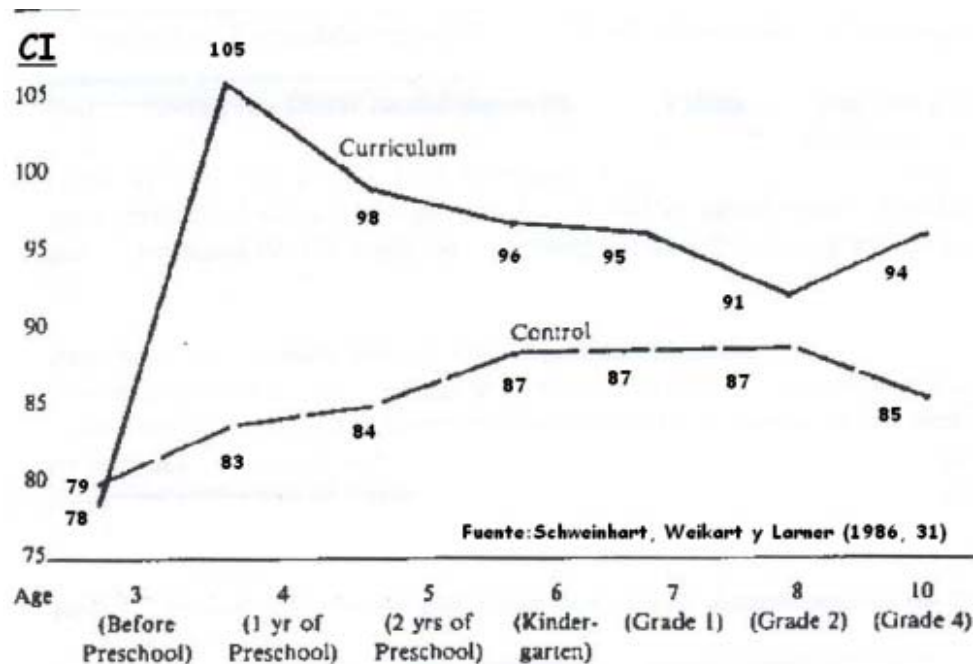
Al igual que en el programa Perry, los resultados medidos desbordan el ámbito escolar para adentrarse en el social, económico, ... Además de las publicaciones en los primeros años, los dos estudios de seguimiento más relevantes son los que corresponden a los 15 y a los 23 años de edad de los niños. Coinciden los años de las monografías con los de los años de los artículos en revistas científicas: Schweinhart, Weikart y Larner (1986) analizan los resultados a los 15 años y Schweinhart y Weikart (1997) a los 23 años.

Además del CI, se analiza el rendimiento, los beneficios sociales y comunitarios a los 15 años, y sobre todo a los 23 años (Cfr.

Schweinhart y Weikart, 1997) se examinan los delitos, las conductas sociales, la integración social, los planes académicos de futuro, la estabilidad emocional y la integración laboral, siempre a través de diversos indicadores.

Desde los 3 años y anualmente se midió la inteligencia (Test de Inteligencia Stanford-Binet) hasta los 7 años y posteriormente a los **10 años**, siendo algunos resultados suficientemente elocuentes. En primer término se va a incluir la figura (figura 3) en la que se contempla el comportamiento de la inteligencia en los tres grupos experimentales conjuntamente en comparación con el comportamiento del grupo, anteriormente aludido, que podría llamarse de comparación, que en realidad es el grupo de control del estudio Perry.

Figura 3: Medias de CI en la muestra conjunta de los 3 grupos experimentales del Preschool Curriculum Comparison Study y del grupo de comparación (grupo de control del estudio Perry) a lo largo del tiempo



Fuente: Schweinhart, Weikart y Larner (1986, 31)

Fuente: Schweinhart, Weikart y Larner (1986, 31)

Lo primero que destaca es que la inteligencia, al final del año de tratamiento, sube desde el punto de la línea límite de la normalidad, CI de 78, hasta los 105 puntos, que es un nivel muy aceptable de normalidad; es decir, sube alrededor de 27 puntos, valor nada despreciable. En los años siguientes no se mantiene asistiéndose a un acercamiento entre ambos grupos, debido a que uno sube lentamente y el otro baja con cierta brusquedad.

Si los resultados se analizan no ya con referencia a un grupo de comparación sino comparando los tres grupos experimentales entre sí (ver tabla 10 y figura 4), se llega a una conclusión general similar a la anterior en cuanto a trayectoria de los grupos experimentales en conjunto, excepto, si se quiere, en el grupo de Enseñanza Directa, que es y se mantiene superior, y en el de Jardín de Infancia en los 5 años, que desciende drásticamente y es cuando el programa finaliza.

Tabla 10: Evolución de la inteligencia desde los 3 a los 10 años en los distintos programas del Preschool Curriculum Study.

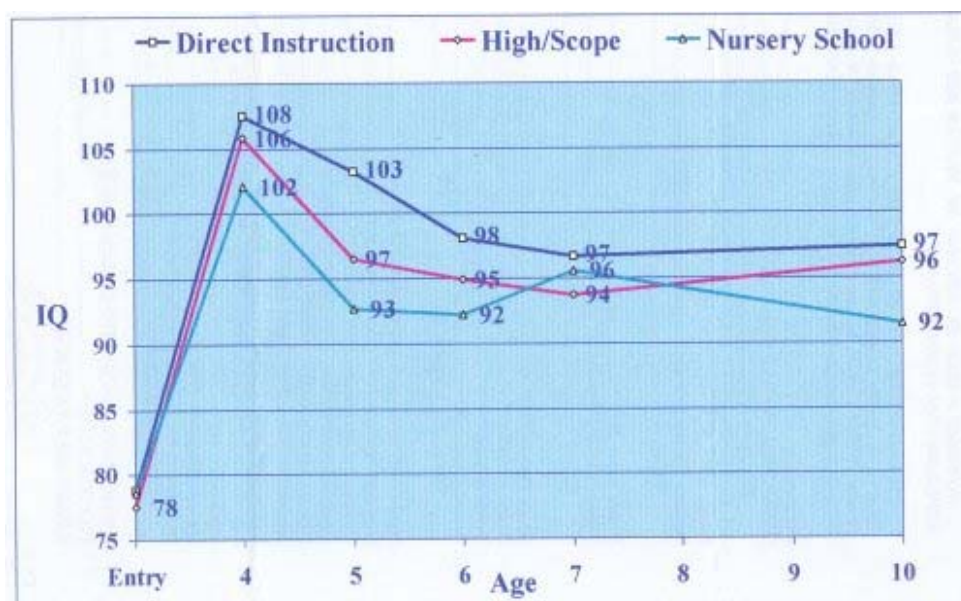
Tipo de Programa	Edad de los sujetos (en años)					
	3	4	5	6	7	10
Enseñanza Directa	78	108	98	98	97	97
High/Scope	78	106	97	95	96	96
Jardín de Infancia	78	102	93	92	94	92

Fuente: Schweinhart (2000): High/Scope Preschool Studies. High/Scope Educational Research Foundation (313) 485 (2000).

Existen diferencias significativas entre el punto de partida (78 puntos) y cualquiera de los momentos siguientes. Este hallazgo tiene su importancia, ya que viene a confirmar la tesis de que, cuando los sujetos socialmente

desfavorecidos no son atendidos, su inteligencia baja irremediamente; si son atendidos, aunque baja no baja tanto como para volver a la posición de partida en estas edades.

Figura 4: Rendimiento intelectual (CI) con el tiempo en el High/Scope Preschool Curriculum Study



Fuente: Schweinhart (2000): High/Scope Preschool Studies. High/Scope Educational Research Foundation (313) 485 (2000)

Además de la inteligencia, fue también interesante el hallazgo de que la madurez intelectual para el aprendizaje escolar fue sensible a los tratamientos; a saber, la Enseñanza Directa provocó que 9 de cada 10 alumnos estuvieron preparados; los otros dos curricula prepararon a 7 de 10.

En los años de la escolaridad los grupos no difirieron significativamente en rendimiento escolar, ni en la proporción de graduados en la escuela secundaria (high school).

A los **15 años** se hizo una nueva evaluación en la que se extendió el arco de las variables medidas a las del ámbito social y comunitario y no solamente a las escolares (Schweinhart, Weikart y Lerner, 1986). El perfil de los resultados fue claramente distinto, siendo el grupo de Enseñanza Directa el claramente no beneficiado comparativamente por el programa. En efecto, el grupo de Enseñanza Directa tuvo 2,5 veces más actos delictivos que los de otros programas, que resultaron beneficiados, en especial los del programa High/Scope. Asimismo, tuvieron 5 veces más actos delictivos contra la propiedad, relativamente peores relaciones con sus familias, menos participación en los deportes, menor número de tareas en la escuela y menor acercamiento a los otros para ayudarles cuando tenían problemas personales.

Naturalmente, estos resultados, basados en un estudio con una muestra pequeña no son definitivos, pero pueden sugerir, dicen los autores, posibles consecuencias para los modelos curriculares preescolares, los cuales deben ser reconsiderados. Sin embargo, tales resultados sirvieron para dar impulso a nuevas hipótesis, que se tradujeron en el estudio de Schweinhart y Weikart (1997), cuando los chicos tenían **23 años**. A continuación se van a comparar las diferencias entre el programa de Enseñanza Directa y, primero, los otros dos programas conjuntamente y, en segundo lugar, con cada uno de ellos separadamente.

A la edad de 23 años los grupos de **High/Scope y de Jardín de Infancia** tenían dos ventajas significativas sobre el grupo de Enseñanza Directa, a saber, que solamente el 6 % de los dos grupos precisó de tratamiento de educación especial por perturbación emocional durante la escolaridad, mientras que el 47 % del grupo de Enseñanza Directa sí lo precisó; y, además, mientras el 43 % del grupo de High Scope y el 44 % del de Jardín de Infancia habían alguna vez realizado trabajos como voluntarios, el de Enseñanza Directa los realizó en un 11 %.

Por otra parte, el grupo de **High/Scope** tuvo ventajas significativas adicionales sobre el de Enseñanza Directa:

- Arrestos por delitos mayores: 10 % en High/Scope contra 39 % en Enseñanza Directa;
- Crímenes o delitos contra la propiedad: Ninguno contra un 38 %;
- Comportamientos indeseables: 23 % contra 56 %;
- Molestar o hacer pasar un mal momento a la gente: 36 % contra el 69 %;
- Haberse casado y vivir con su correspondiente cónyuge: 31 % contra ninguno; y
- Tener planeado graduarse en el College: Un 70 % contra un 36 %.

Finalmente, el grupo de **Jardín de Infancia** tuvo dos ventajas adicionales sobre el de Enseñanza Directa:

- Arrestos por delitos graves a las edades de 22/23 años: Un 9% contra 34 %;
- Cesado o sancionado en el trabajo: Ninguno contra un 27 %.

Es decir, a corto plazo y en variables escolares e intelectuales el programa de Enseñanza Directa parece que aporta evidencias favorables, a pesar de que no todos los autores están de acuerdo, ya que Schweinhart y Weikart (1997, 118) afirman que “la conclusión del estudio hasta la edad de 10 años fue que los modelos curriculares preescolares bien planeados tienen aproximadamente los

mismos potentes efectos sobre el rendimiento intelectual y académico de los niños”.

Pero aunque fuera verdad que la enseñanza prescrita bajo la dirección del profesor (Enseñanza Directa), respaldada por cierta madurez escolar, parece conseguir una temporal mejora en rendimiento académico, esto se obtiene a costa de una oportunidad perdida de mejora en comportamiento social a largo plazo. Los modelos en los que las actividades de aprendizaje son promovidas por los estudiantes (High Scope y Jardín de Infancia) parecen ayudar a los niños a desarrollar su responsabilidad y destrezas sociales, de tal modo que con menos frecuencia precisan de tratamiento por perturbación emocional y son menos arrestados por delitos mayores cuando son jóvenes adultos.

Conclusión

Más que de “conclusiones” habría que hablar de conclusión, que no es otra que la siguiente: Los programas preescolares de alta calidad dirigidos a los niños que viven en pobreza contribuyen a su desarrollo intelectual y social y a su éxito escolar, rendimiento económico y reducción de comisión del crimen en la adultez.

El resto de las formulaciones son *consecuencias* de la anterior conclusión. La más importante implicación de este estudio es que todos los jóvenes niños que viven en pobreza en familias de bajos ingresos deberán tener acceso a programas preescolares que tengan los elementos o características que son razonablemente similares a las de los programas High/Scope Perry Preschool y Preschool Curriculum Comparison Study.

Otra consecuencia es que se debe gastar mucho más de lo que se hace ahora en el total de la inversión y en inversión por niño para proporcionar buenos programas preescolares y de cuidado del niño para todos los niños que viven en pobreza.

Y, finalmente y desde otro ángulo, se puede concluir diciendo que criar y enseñar a los niños jóvenes es la más importante ocupación de la sociedad.

Estos estudios, por tanto, ofrecen esperanza para pensar que se puede poner remedio, se puede marcar la diferencia en la vida de los niños que viven en pobreza mediante la educación en la temprana edad. Y esta esperanza, aunque frágil y sometida en ocasiones a realidades difícilmente tratables, está apoyada por la evidencia de la investigación, que no es mera aventura, que refuerza tal convicción y anima a seguir en una determinada dirección. En este sentido el título del trabajo bien podía haberse llamado “la educación compensatoria compensa”.

Discusión

Dadas algunas cuestiones pendientes de explicación, que se generan específicamente por ser estudios de seguimiento, no ha parecido oportuno dar por finalizado el trabajo sin aludir al menos a tres de ellas, dado que plantean cuestiones, que tienen vertiente no sólo práctica sino teórica. En consecuencia, aunque no se van a tratar todas las que durante la redacción del texto han pasado por la mente de quien estas líneas escribe, sin embargo, se quieren destacar algunas, tres, que parecen de especial relevancia.

- Una de ellas es la que está presente en la mayor parte de las discusiones teóricas. Uno recuerda la disputa entre Arthur R. Jensen (1969) y James McV. Hunt (1969), precisamente sobre si los programas de educación compensatoria habían fracasado o habían conseguido sus efectos, disputa que es reincidente y cíclica, y más en concreto sobre si la inteligencia (CI) es estable o modificable. ¿Qué se puede inferir de los datos presentes?

- La otra cuestión se refiere a la cuestión de si es posible con el tiempo, y cómo, a partir de unos aprendizajes cognitivos, derivar o transferirlos a ciertas dimensiones personales

distintas de las meramente cognitivas, a conductas sociales, a beneficios económicos, ...

- Se añade una tercera cuestión, en concreto si merece la pena invertir en la educación de los desfavorecidos sociales desde el punto de vista de su rentabilidad. Se dice en una publicación de la OCDE (2005, p. 2) que los beneficios de la educación deben medirse en términos de perspectivas individuales de trabajo, ganancias individuales y crecimiento económico general. ¿Merecen la pena los beneficios que aporta la educación en la temprana edad de los desfavorecidos sociales en comparación con la inversión que se hace?

Una cuestión que será preciso tratar en otro momento es la concepción que sobre la educación compensatoria se tiene, y más en concreto sobre el niño o sujeto socialmente desfavorecido: ¿Se trata de personas diferentes o deficientes? Si fueran considerados como diferentes ¿se podrían abordar los problemas de la educación compensatoria como han sido abordados en este momento? En otro momento.

Modificabilidad de la inteligencia. Al hablar del programa Perry se dijo, al constatar mejoras en el CI durante el tratamiento y en los primeros momentos posteriores, que era eficaz para **modificar** significativamente la **inteligencia** por efecto del tratamiento del Programa. Esto significa que la inteligencia, tal como se la viene midiendo, es una capacidad sensible a los tratamientos a corto plazo en sujetos socialmente desfavorecidos. Sin embargo, recuérdese, sus efectos se fueron diluyendo con el tiempo, de tal modo que las diferencias entre los efectos del Programa y del no Programa quedaron en nada. Aunque con ciertas diferencias, algo similar ocurre con el Preschool Curriculum Comparison Study, esto es, máxima elevación a los cuatro años bajo los programas y drástico descenso posteriormente a su finalización, manteniéndose aproximadamente iguales los niveles de los grupos de tratamiento.

Estos y otros muchos datos similares han inclinado a formular la conclusión de que la inteligencia de los niños socialmente desfavorecidos, no mucho más allá de la frontera de los tres años y después de finalizado el tratamiento, es difícilmente modificable (Cfr. López López, 1986), ya que tiende a retornar al punto de partida. Sin embargo, Schweinhart (2005 a, pág. 16), al hablar del programa Perry, se pregunta por qué el efecto del programa sobre el CI de los niños fue significativo estadísticamente durante el programa y al año siguiente, y no posteriormente, dado que en ambos programas la inteligencia vino a ser similar si no idéntica. La respuesta él no la encuentra en su inmodificabilidad sino en una característica asociada a los tests de inteligencia, esto es, su, diríamos, **manifestabilidad**, ya que viene a sostener la naturaleza multiedad de los tests de inteligencia. Esto requiere una breve explicación.

En primer término resalta el hecho de que los tests de inteligencia, a diferencia de los de rendimiento, no fueron diseñados para evaluar efectos de programas. Por tanto, no se comprende cómo pueden funcionar cumpliendo esta función. Además, a diferencia de los tests de rendimiento, que son específicos de una edad y a esa edad hay que aplicarlos, varios tests de inteligencia, como el Stanford-Binet, fueron diseñados para ser usados con individuos de un amplio rango de edad, desde la infancia hasta la edad adulta, pensando que los chicos reaccionarían de un modo similar ante los items en cualquier edad, ya que se pensó que eran igualmente estimulantes en todas ellas. Y, sin embargo, no es así.

En efecto, los tests de inteligencia constan de baterías, que están diseñadas para funcionar con un específico nivel de edad, ya que el rendimiento intelectual es sensible ambientalmente. En este sentido si un test de inteligencia es intelectualmente estimulante en una edad y no en otra, es lógico pensar que en una edad los individuos resulten con una puntuación mayor y en otra menor.

“Subió (la inteligencia), dice, cuando la experiencia del grupo de programa fue intelectualmente más estimulante que la del grupo de no-programa y volvió al mismo nivel del grupo de no-programa cuando ambos se encontraron en los mismos entornos de la escuela elemental” (pág. 16).

Si esto es así, los niños preescolares responden más correctamente ante ítems específicos de esa edad y menos correctamente ante los que son específicos de edades superiores.

En resumen, Schweinhart (2005 a) viene a concluir que la inteligencia es modificable, si bien los tests de inteligencia al uso en estos programas eran diferencialmente manifestables: En el nivel preescolar subió en entornos intelectualmente estimulantes para el grupo sensibilizado por el programa, pero bajó cuando dicho grupo se encontró en un entorno de escuela elemental de similar estimulación que el grupo de no programa.

De este modo se explica la subida de nivel intelectual en el grupo de programa durante los años de preescolar y la bajada hasta hacerse similar al nivel de no programa. Sin embargo, lo que no explica Schweinhart es la **distancia** que se establece en los dos estudios entre la medición inicial y la final, pasados varios años y después del tratamiento. En efecto, primeramente, en el programa Perry ambos grupos de tratamiento parten de una puntuación aproximadamente igual (79-80) y posteriormente, al final del momento de la medición, una vez pasados varios años de haber finalizado el tratamiento (a los 10 años), los dos grupos se mantienen en un nivel alrededor de 5 puntos por encima del nivel inicial (CI de 85). Tampoco puede explicar que en el *Preschool Curriculum Comparison Study* los tres grupos partan de una puntuación similar (alrededor de 78 de CI) y, pasados los dos años de tratamiento y 5 de haber finalizado el tratamiento, las puntuaciones de los tres grupos se mantengan alrededor de 16 puntos por encima (puntuacio-

nes, según grupos, de 92, 96 y 97). Con ello se explica la separación de ambos grupos por efecto del tratamiento y la convergencia posterior, pero no se explica la ganancia global relativa.

En conclusión, pues, ambos grupos en el Programa Perry se benefician de algún tipo de programa, aunque uno temporalmente se haya beneficiado más que otro. Es necesario plantearse la hipótesis de que algún tipo de tratamiento, aunque se supere la edad de 3 años de los niños socialmente desfavorecidos, puede modificar beneficiosamente la inteligencia de un modo estable, al menos hasta la edad correspondiente a los cursos intermedios de la enseñanza primaria.

Transferencia de aprendizajes a conductas. El problema que se plantea en este apartado se refiere a si es posible con el tiempo, y cómo, a partir de unos aprendizajes cognitivos éstos se pueden derivar o transferir a ciertas dimensiones personales distintas de las meramente cognitivas, a conductas sociales, a beneficios económicos, ...

Se ha asistido a dos estudios, uno predecesor (Perry) del siguiente. En el Perry se concluye que hay diferencias a corto plazo entre el grupo experimental (High/Scope) y el control en resultados cognitivos, por una parte, y que las diferencias entre ambos modelos de tratamiento subsisten a largo-larguísimo plazo en forma de variables de diferente naturaleza a la escolar-cognitiva, de naturaleza, digamos, social. La pregunta que se formula es por qué unas enseñanzas de naturaleza cognitivo-escolar, que generan unos resultados de la misma naturaleza a corto plazo, dan lugar a otros de diferente naturaleza a largo.

Esta misma cuestión se encuentra en el estudio del *Preschool Curriculum*, aunque de una forma más compleja. Se ha asistido a la evaluación de resultados a corto plazo y se ha podido constatar que el modelo Distar, aunque no todos los autores están de acuerdo (Cfr. Schweinhart, Weikart y Lerner, 1986), parece arrojar resultados de tipo cognitivo

superiores a los otros dos, los cuales son de la misma naturaleza que las enseñanzas. Sin embargo, a largo plazo este mismo modelo Distar arroja resultados significativamente peores a los otros dos en variables, que son de naturaleza cualitativamente distinta de la escolar, por ser de índole social. La pregunta viene a ser similar a la anterior, aunque un tanto selectiva por diferencial: ¿Por qué un modelo, que a corto plazo arroja resultados cognitivos superiores, a largo plazo proporciona otros inferiores de naturaleza social? Parece como unas ganancias temporales de tipo intelectual se hacen a expensas de unas pérdidas en conducta social a largo plazo.

¿Qué explicación tiene el hecho de que se haya podido dar transferencia de unos aprendizajes a otros a largo plazo? ¿Cuál es la explicación de porqué se hayan podido dar en unos grupos y no en otro? La atención se ha centrado en el estudio del Preschool Curriculum, dado que la explicación que se dé en él es válida para el grupo experimental del estudio Perry, que contiene un modelo de tratamiento experimental similar a uno, al menos, de los modelos del primero, el de la Fundación High/Scope. No se va a entrar en la disputa que Bereiter (1986) y Gersten (1986), defensores del programa de Enseñanza Directa, tuvieron con Schweinhart, Weikart y Larner (1986), los cuales se defendieron de las acusaciones de limitaciones metodológicas que los primeros lanzaron contra los segundos.

¿Cómo es posible que unos aprendizajes en la temprana edad se transformen o transfieran a aprendizajes y conductas posteriores

cualitativamente distintas? Schweinhart y Weikart (1997, 119) sostienen que la respuesta a este problema radica en que los modelos preescolares aplicados en este estudio “representan tres procedimientos teóricos distintos de la educación en la temprana edad, tres visiones de lo que la educación en la temprana edad debe ser”. El núcleo de esa visión distintiva lo encuentran en el hecho de que “estos procedimientos difieren respecto al grado de iniciativa esperada del niño y el grado de iniciativa esperado del profesor” (p. 119). Tan importante es este enfoque que once años antes Schweinhart, Weikart y Larner (1986, pág. 43), al explicar los resultados diferenciales a largo plazo entre los curricula, habían asociado este factor a una enseñanza de calidad, cuando afirmaban:

“un curriculum preescolar de alta calidad se basa en actividades de aprendizaje iniciadas por el niño (*child-initiated learning activities*)”.

¿Tan importante es quién tome la iniciativa en el proceso de aprendizaje, si el profesor o el alumno? Estas dos variables –iniciativa del alumno e iniciativa del profesor-, se pueden categorizar en alta y baja. De este modo se tienen cuatro casillas según que sea alto o bajo el grado de intervención y control del profesor en el correspondiente programa, y según sea alto o bajo el grado de iniciativa que adopta el alumno (véase tabla 11). Se incluye un cuarto tipo de programa, el Custodial Care ó Guardería, que no va a ser objeto de especial análisis (Cfr. Schweinhart y Weikart, 1997, 119).

Tabla 11: Clasificación de los programas de educación preescolar según dos criterios, la iniciativa del alumno y la del profesor en el Preschool Curriculum Comparison Study

Iniciativa del profesor	Iniciativa del alumno	
	Poca	Mucha
Mucha	Enseñanza Directa	Programa High/Scope
Poca	Custodial Care (Guardería)	Nursery School (Jardín de Infancia)

Fuente: Schweinhart y Weikart (1997, 119)

En el programa de Enseñanza Directa el niño toma poca iniciativa de las actividades. Dado que es el profesor quien la toma, el niño secunda la iniciativa que toma el profesor. En los otros dos programas, como puede verse, la iniciativa del alumno es grande. En el programa High/Scope el niño y el profesor toman la iniciativa en cuestiones relacionadas con sus propios niveles de responsabilidad. En el de Jardín de Infancia el maestro responde a la iniciativa del alumno. Ordinariamente el modelo subyacente al programa Nursery School es el maduracionista, en el cual la línea directriz es el nivel de maduración que el niño va adquiriendo, siendo el profesor quien secunda con sus propuestas las inquietudes de aquél. Así, pues, mientras en los dos últimos programas se potenciaron actividades promovidas por los niños, en las cuales ellos mismos perseguían sus propios intereses con el apoyo del profesorado, por contra, la Enseñanza Directa se centró en lo académico y exigía que los niños respondieran a las cuestiones breves formuladas por los profesores.

En el programa de Guardería –Custodial Care- el niño y el profesor responden según la corriente de sucesos, tomando pocas iniciativas. El trabajo del profesor es básicamente el de cuidador de la seguridad del niño y el que éste se encuentre fuera de peligro.

Ahora bien, ¿en qué sentido o de qué modo la alta iniciativa que permiten al niño los dos programas –High Scope y Nursery School- mejora el éxito adulto y la responsabilidad social? Los autores lanzan una hipótesis consistente en que en los dos currícula se mejoran las disposiciones positivas de los niños, las cuales conducen al éxito posterior y previenen conductas inadecuadas. Estas disposiciones positivas son la capacidad de planificación y la iniciativa, y el razonamiento social.

La capacidad de *planificación* e iniciativa puede mediar entre ambos currícula, por una parte, y el éxito posterior y la responsabi-

dad social, por otra. En ambos programas, sobre todo en el High/Scope, los adultos comprometen a los niños a que tomen la iniciativa, a que seleccionen y planifiquen sus propias actividades, y a que tomen decisiones hasta el grado en que sus edades y capacidades lo permitan. En este sentido la educación en la temprana edad puede ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades para tomar la iniciativa y hacer planes, y se ha encontrado que esta capacidad es un factor en el rendimiento escolar. La asociación entre la capacidad de planificación y la responsabilidad social hace que los programas correctivos, que marcan el énfasis en el pensamiento crítico y el razonamiento acerca de sus conductas, sean efectivos en la prevención del crimen.

El *razonamiento social* es otra disposición, según la cual los niños que experimentan un programa preescolar constructivista evidencian mejor acción socioemocional y razonamiento que los que no lo experimentan. Además, en actividades del tipo de juego de dos hacen uso de un mayor número y variedad de estrategias recíprocas y colaborativas de negociación, a la vez que comparten experiencias. ¿Qué explicación tienen estos hechos? Cuando los niños experimentan una atmósfera pesadamente unilateral, su acción socioemocional y el subyacente razonamiento son menos avanzados que cuando experimentan una atmósfera más recíproca. Este es el contexto para la creación de hábitos interpersonales, para el desarrollo de la personalidad misma y del carácter.

Lo que viene, en resumen, a decirse es que la educación es algo más que mera instrucción. Si el objetivo se centra en la instrucción, a corto plazo se puede rendir significativamente más, como parece que se rinde. Sin embargo, a largo plazo las metas escolares se van diluyendo, siendo sustituidas por otras de tipo personal y social, sin duda de mayor trascendencia, para las cuales es preciso prepararse. Y parece ser que el programa de Enseñanza Directa no prepara espe-

cialmente, al menos en comparación con los otros dos.

Probablemente ésta sea una prueba de apoyo a la necesidad de una educación basada en la libertad, en el aprender a decidir, en el conversar, en el contrapesar opiniones, ... en la medida de las edades de los alumnos.

Análisis de coste-beneficio. Además de los resultados de los programas a corto y largo plazo, Schweinhart nos ofrece una perspectiva complementaria de suma utilidad para poder responder a la pregunta de si también a largo plazo merece la pena tanto esfuerzo económico desde el punto de vista social y personal de los participantes. ¿Cuál fue la ganancia económica neta del esfuerzo de inversión en la educación de los niños del grupo experimental, de programa, en comparación con el no tratamiento en el grupo de control, de no programa? Dicho de otro modo, ¿cuáles fueron los **costes** del programa y los **beneficios** hasta un plazo tan largo como los 27 y 40 años de los niños que en los '60 eran niños de preescolar (Schweinhart, 2000, 2005 a)?

Siguiendo un procedimiento sumamente conservador en cuanto al cómputo de benefi-

cios (omisión de beneficios que eran difíciles de monetizar y, cuando se disponía de varias fuentes, selección de la que arrojaba las más bajas diferencias entre el programa y el no programa), Schweinhart nos ofrece unos cálculos, tras de los cuales se encuentran unos resultados que nos inclinan claramente a concluir que es sumamente rentable invertir en educación, al menos con un tipo de programa educativo como el presente.

El autor habla de costes y beneficios del programa Perry para cada momento de análisis, a los 27 y 40 años de los sujetos; los beneficios los parcela en capítulos, mientras que los costes son globales. En el análisis a los 40 años se distingue dentro de los beneficios los que son públicos y los que son personales, mientras que dicha división no se hace a los 27 años. El cálculo se hace a partir de lo que se ha invertido en cada sujeto del grupo experimental (coste) y lo que se ha gastado o no ingresado diferencialmente en los sujetos del grupo de control por no haber recibido el tratamiento (beneficio o ahorro). Se va a poner en una tabla (tabla 12) para ver el fenómeno con un poco más de detalle.

Tabla 12: Análisis de coste-beneficio en el estudio Perry a la edad de 27 y 40 años de los sujetos

Criterios de análisis	A los 27 años		A los 40 años
	Ahorro por participante: \$	%; programa vs. - programa	
Beneficios por capítulos:			
§ Bienestar	2.918	59 vs. 80	2.768
§ Educación especial	6.287	15 vs. 34	7.303
§ Impuestos sobre ganancias	8.847	29 vs 7	14.078
§ Víctimas de la justicia	12.796	7 vs. 31	-
§ Ahorros por delitos (crimen)	57.585	7 vs. 31	171.473
			195.621: Beneficio público
Beneficio	Global: 88.433		258.888:-público: 195.621 -personal: 63.267
Coste	12.356		15.166

Fuente: Schweinhart (2000, 2005 a).

Ante estos datos, que no se van a analizar en detalle, surge lógica la pregunta de si es rentable la inversión. Si se dividen los beneficios por los costes se tiene un índice de

rentabilidad, que en el caso de los 27 años es de 7.16, es decir, del 716 % de beneficio sobre la inversión; y en el caso de los 40 años el beneficio público fue de 12.90 y en el personal de 4.17, que son índices del 1290 %

y del 417 %. Estos datos dan pie a concluir que si la rentabilidad en cualquier edad es significativa, ya que merece la pena invertir en programas de educación con sujetos muy jóvenes socialmente desfavorecidos, dicha rentabilidad es progresiva, esto es, mayor cuanto más pasa el tiempo.

Así, pues, parece congruente con todo lo dicho el que se destaque la necesidad de invertir mucho más de lo que se hace ahora en el total y por niño, en orden a proporcionar cuidado y buenos programas preescolares para todos los niños que viven en pobreza, dado que criar y enseñar a los niños jóvenes es la más importante ocupación de la sociedad.

Referencias

- Bereiter, C. (1986). Does direct instruction cause delinquency?. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(3), 289-292.
- Bereiter, C. y Engelmann, S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona: Fontanella. Traducción de Carl Bereiter y Siegfried Engelmann (1966). *Teaching disadvantaged children in the pre-school*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Berrueta-Clement, J.R., Schweinhart, L.J., Barnett, W.S., Epstein, A.S. and Weikart, D.P. (1984). *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 8.) Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Gerstein, R. (1986). Response to "consequences of three preschool curriculum models through age 15". *Early Childhood Research Quarterly*, 1(3), 293-302.
- Hohmann, M., Banet, B. y Weikart, D.P. (1979: 1984). *Niños pequeños en acción. Manual para educadoras*. México: Trillas.
- Hunt, J. McV. (1969). Has Compensatory Education Failed: Has it Been Attempted?. *Harvard Educational Review*. Reprint series no. 2:130-150.
- Jensen, AR (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- López López, E. (1986). Programas de intervención en Educación Compensatoria. *Bordón*, XXXVIII (264), 651-676.
- OCDE (2005). *Education at a glance. OECD indicators 2005. Executive summary*. Paris: OECD.
- Schweinhart, L. J. (2000). *High/Scope Preschool Studies*. High/Scope Educational Research Foundation (313) 485-2000.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Using preschool research to facilitate change*, High/Scope Educational Research Foundation, 734, 485-2000. (<http://www.highscope.org/>).
- Schweinhart, L. J. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study to age 40*, High/Scope Research Foundation, Cfr. (<http://www.highscope.org/>).
- Schweinhart, L. J. (2005 a). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Summary, conclusions, and frequently asked questions*, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti: Michigan, 19 pp.
- Schweinhart, L. J. y Weikart, D. P. (1997). [Lasting Differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23](#). Ypsilanti, MI: High/Scope Press, Soft cover, 120 p.
- Schweinhart, L. J. y Weikart, D. P. (1997). *The High/Scope Preschool Curriculum comparison Study through age 23. Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Schweinhart, L. J. y Weikart, D. P. (1997a). *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 120 pp.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. y Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 10). Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope*

Perry Preschool study through age 40. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Schweinhart, L. J. and Weikart, O.P. (1980) *Young Children Grow Up: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 15.* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 7.) Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.

Schweinhart, L. J.; Weikart, D. P. y Larner, M. B. (1986). Consequences of three pre-school curriculum modelos through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45.

Stevens, J. H. y King, E. W. (1987). *Administración de programas de educación temprana y preescolar.* México: Trillas.

Weikart, O.P., Bond, J.T. and McNeil, J.T. (1978) *The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool Years and Longitudinal Results Through Fourth Grade* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 4). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

NOTAS

[1] Cfr. <http://www.highscope.org/>. En dicha página se dice que la Fundación High/Scope de Investigación Educativa es una organización independiente no lucrativa de investigación, desarrollo, enseñanza y defensa pública, cuya misión u objetivo es potenciar las vidas de los niños a través de la educación. Afirma que sueñan en un mundo en el cual todos los entornos educativos recurran a un aprendizaje participativo, de tal modo que cualquiera tenga la oportunidad de tener éxito en la vida y contribuir al bienestar de la sociedad.

[2] Los autores han atribuido dicho fenómeno a la existencia de una población laboral muy estable, dado que en Ypsilanti está radicada una conocida fábrica de coches.

[3] Véase el apartado de **Discusión**.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Eduardo López López (edward@edu.ucm.es). Catedrático de “Pedagogía Diferencial” en la Universidad Complutense de Madrid (España). Sus campos de estudio de investigación son básicamente dos, siendo el primero el relacionado con la educación diferencial desde el punto de vista experimental. Se ha ocupado de la adecuación del proceso educativo a las diferencias individuales significativas en contexto de grupo y ha venido trabajando en el estudio de las relaciones del sexo con la educación y de la educación diferencial relacionada con los desfavorecidos sociales (educación compensatoria). El segundo campo de interés es de tipo metodológico, en concreto las cuestiones relacionadas con las variables que se relacionan con los resultados y con el diseño de las investigaciones educativas. Su dirección postal es Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-MIDE. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid-UCM. C/. Rector Royo Vilanova, s/n. 28040 Madrid

López López, E. (2006). Educación compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico. *RELIEVE*, v. 12, n. 1, p. 3-31. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	López López, Eduardo (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). <i>Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa</i> , v. 12, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm . Consultado en (poner fecha).
Title / Título	Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). [<i>Compensatory education: recent effects from a classic study (High/Scope)</i>]
Authors / Autores	Eduardo López López
Review / Revista	Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 12, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2006 (Reception Date : 2005 November 09; Approval Date : 2006 March 6; Publication Date : 2006 March 07)
Abstract / Resumen	<p><i>This article analyzes two studies which prove that educating socially disadvantaged children in their early years is worthwhile in both the short term and long term. These two complementary studies –Perry and Curriculum–, promoted by the High/Scope Foundation in the sixties, evaluated the efficacy of their programmes at various moments until the sample reached age 40 (Perry) and age 23 (Curriculum). We describe the studies and their educational programmes, analyze methodological issues related to longitudinal studies (sample, validity and variables) and show the results from both their early school ages and later in their adult lives. Finally, we discuss the modificability of intelligence, the transfer of learning and the cost-benefit analysis of the programmes.</i></p> <p>Este artículo analiza dos estudios que prueban la tesis de que la educación de los desfavorecidos sociales en la edad temprana -3 y 4 años- merece la pena a corto y largo plazo. Para ello se analizan dos estudios preescolares complementarios –Perry y Curriculum –, de la Fundación High/Scope en los 60, evaluados en diversos momentos intermedios, el primero hasta alcanzar los 40 años y el segundo 23. Se describen los estudios y programas educativos, se analizan cuestiones metodológicas ligadas al seguimiento (muestra, validez, variables), se muestran los hallazgos, los tempranos específicamente escolares y otros de naturaleza distinta en la edad adulta. Finalmente se discute la modificabilidad de la inteligencia, transferencia de aprendizajes y el coste-beneficio del programa.</p>
Keywords Descriptores	<p><i>Compensatory education; Preschool Curriculum Comparison Study; Direct Instruction; Nursery School; High/Scope School ;Perry Preschool Study; Longitudinal studies; Disadvantaged children; Learning transfert; Cost-benefit analyse; Modificability of the intelligence.</i></p> <p>Educación compensatoria; Estudio preescolar de comparación curricular; Enseñanza directa; Jardín de infancia; Escuela piagetiana; Estudio preescolar de Perry; Estudios longitudinales; Niños desfavorecidos; Transferencia de aprendizaje; Análisis de coste-beneficio; Modificabilidad de la inteligencia</p>
Institution / Institución	Universidad Complutense de Madrid (España)
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Spanish (Title, abstract and keywords in english)

López López, E. (2006). Educación compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico. *RELIEVE*, v. 12, n. 1, p. 3-31. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm

Revista Electrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa
(RELIEVE)

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).