

Una aproximación integradora de los modelos educativos para la infancia

Mercedes GARCÍA GARCÍA

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad Complutense de Madrid

El interés sobre la calidad educativa surgido en la última década no es ajeno a los programas de educación infantil, si bien en un plano secundario no sólo por la falta de obligatoriedad de este nivel, sino porque es difícil evaluar la eficacia de unos programas cuando se desconocen qué funciones y, sobre todo, qué objetivos deben ser obligatoriamente alcanzados. Eso es precisamente lo que ocurre con la educación infantil. Se han estado comparando sus efectos cuando no sólo los modos de intervención son diferentes sino que mantienen puntos de partida dispares. Es fácil encontrar contradicciones derivadas ya desde enfrentamientos teóricos sobre qué debe ser y cómo se debe practicar la educación en el período de la infancia, los cuales se manifiestan, finalmente, en la polaridad mantenida entre los modelos de desarrollo y los modelos académicos. Los primeros se derivan de modelos organísmico-estructurales, que dan prioridad a las estructuras lógicas que se forman en cada estadio de desarrollo; por el contrario, los modelos académicos se apoyan en la posición mecanicista-funcional, que da mayor peso a las diferencias individuales motivadas por la influencia del contexto social. A la luz de las interpretaciones neopiagetianas sobre desarrollo cognitivo y de los resultados obtenidos por la investigación pedagógica sobre los efectos de diferentes modelos preescolares, tal dicotomía en la actualidad queda obsoleta. Este artículo recoge estas contribuciones teórico-empíricas con la intención de aportar un nuevo modelo de educación infantil que contemple los niveles y reorganizaciones propias de la edad al mismo tiempo que el aprendizaje y las diferencias individuales.

MODELOS DE DESARROLLO VR. MODELOS ACADEMICOS

En este contexto deben desterrarse dos tópicos que son frecuentes todavía en la literatura sobre educación de la infancia: Uno, que el niño menor de tres años no está capacitado para aprender, en el sentido de asimilar conceptos y hechos. Dos, que los programas para niños de cuatro a seis años deben reproducir los contenidos —a pequeña escala— y la forma de actuar de la educación básica.

El primer tópico conduce a la defensa de los programas de desarrollo, los cuales subrayan el aspecto formativo asociado normalmente, a la adquisición y facilitación del desarrollo y necesidades infantiles propias de la etapa. El segundo tópico, por el contrario, ha mantenido la conveniencia de programas instructivos que se han identificado con una orientación directiva, de asimilación de destrezas y conocimientos para facilitar al niño su adaptación y aprendizaje en el sistema escolar. Frente a estos temas deberíamos tomar precauciones porque es frecuente, incluso entre especialistas, la defensa de uno u otro modelo cuando ambos, desde nuestro punto de vista, presentan serias deficiencias. Una de las principales que podría atribuirse a los programas lúdicos es la dificultad de operativizar los objetivos de desarrollo característicos de sus programas y de evaluar sus estrategias de intervención siendo fácil llevar a la práctica la no intervención como pauta de modelo educativo y dejar en manos de la maduración y los estímulos incontrolados del entorno la evolución de la personalidad infantil. A los programas preacadémicos se les debe imputar su desconexión con las características psicoeducativas de la etapa, período que tiene la suficiente entidad como para reflejar modos educativos específicos, y la importancia desmesurada a contenidos que sólo tienen la finalidad de prepararles para la escuela pero son deficitarios en entrenarles para la vida.

A estas razones habría que añadir las siguientes: la extensión vertical ascendente de los logros educativos conseguidos para este período, porque si bien en algunos centros se siguen realizando prácticas educativas propias de otros niveles superiores en cambio, cada vez es más frecuente observar ideas y prácticas propias de esta etapa en el ciclo inicial que difuminan y facilitan el paso entre ambos niveles sin necesidad de adaptar la educación infantil a las exigencias escolares; la investigación sobre los efectos de la intervención temprana que demuestra que el niño de dos años es capaz de aprender diferentes conceptos cuando existe un programa bien diseñado (Beller, 1973); la investigación pedagógica, auspiciada por el Gobierno americano a los proyectos *Head Start*, que al comparar los efectos de diferentes programas concluía que cualquier intervención sistemática durante los años preescolares producía efectos positivos sobre el desarrollo infantil (Beller, 1973; Stallings y Stipek, 1986); y la investigación sobre la enseñanza eficaz que parece apoyar la existencia no de un sólo modelo

sino de varios modelos eficaces, puesto que ésta parece ir asociada a las características de los estudiantes y a las situaciones de enseñanza (Medley, 1982).

Hasta ahora la decisión sobre la adopción de un modelo educativo determinado ha estado en manos de dos factores: la concepción social sobre qué es lo mejor para el niño preescolar y la teoría psicológica a la que se adscriba el diseñador e implementador del programa. A la primera sólo nos restaría añadir la evolución que hemos sufrido de los modelos pre-académicos a los modelos de desarrollo; respecto a la segunda, se han elaborado diferentes formas de entender y practicar la educación que no sólo se reflejan en las estrategias educativas y formas de interacción elegidas por el profesor sino, sobre todo, en las distintas metas y objetivos educativos de sus programas; así los modelos educativos más habituales han sido el no directivo, el cognitivo y el instructivo que, a su vez, se derivan de los macro-modelos psicológicos maduracionista, interaccionista y ambientalista, respectivamente. Estos factores son adecuados pero insuficientes. Adecuados porque, por un lado, tener presente la configuración del hombre social dará las pautas de preparación para enfrentarse a un determinado entorno cultural y, por otro lado, la caracterización de la etapa marcará las líneas más adecuadas de intervención educativa. Pero son insuficientes porque no se puede olvidar la inclusión de la numerosa investigación pedagógica sobre los efectos diferenciales de esos distintos modos de intervención que apuntan hacia la consecución de diferentes productos en base a los objetivos para los que el programa se diseñó y hacia la difuminación del supuesto prejuicio que las estrategias del modelo contrario suponían para el desarrollo de las conductas infantiles más apropiadas según mantenía el enfrentamiento lúdico *vr.* académico, al observarse la frecuente permeabilidad y adaptación del grupo a cualquiera de los modelos.

CONCEPTO Y FUNCIONES

Actualmente nadie parece negar el interés social y psicológico de la educación de los niños de cero a seis años; sin embargo, es frecuente discrepar sobre el de la institución preescolar. Si por un lado se reconoce la necesidad que tienen los niños de cuatro años de asistir a la escuela; por otro lado, parecen desaconsejarse los centros para menores de esta edad. En esta aparente contradicción entre el apoyo y la desaprobación de la escuela infantil subyace, principalmente, una justificación de tipo social. Ha dominado en la mente colectiva de la sociedad la identificación de los centros preescolares (para los de cuatro a seis años) con la mejor preparación del niño para el mundo escolar, hecho que se relaciona con el beneficio del sujeto escolarizado. Este punto de vista, no obstante, coincide con el psicoeducativo que define como intereses de la etapa los lúdicos y sociales,

necesidades que exigen la ampliación del marco familiar a otros contextos dónde el niño pueda interactuar con grupos de similar edad; por ello, entonces, podríamos decir que este tipo de institución es imprescindible en el sistema educativo.

En cambio, la escasa defensa social de la institución temprana (para los de cero a tres años) se apoya en una endeble justificación asistencial en la que prevalece la idea de ser un mal menor, pero no la de ser indispensable para la educación del niño de esta etapa. En consecuencia, se justifica sólo desde fuentes exógenas a los intereses infantiles. Asimismo, esta posición se sostendría desde la perspectiva psicológica puesto que se podrían resumir como intereses propios de la etapa los físicos y los afectivos, los cuales pueden satisfacerse plenamente en el contexto familiar siempre que exista una figura estable en la relación con el niño. Sin embargo, desde la perspectiva educativa esta posición es discutible si, suponiendo la interdependencia del desarrollo físico, afectivo y cognitivo de la primera infancia, la educación infantil se entiende como el conjunto de servicios y estrategias educativas sistemáticas destinadas a facilitar, potenciar e incluso modificar el desarrollo y el aprendizaje del niño desde su nacimiento a los seis años; porque, si es así, incorpora tanto programas dirigidos a los padres como programas institucionales dirigidos a los niños. Entre los primeros se encontrarían tanto servicios infantiles (medios de apoyo indirecto al desarrollo infantil en su aspecto físico-sanitario) como los de atención temprana (dirigidos fundamentalmente a los padres como educadores más influyentes y directamente implicados en la tarea formativa de su hijo). A ellos se les unirían los programas institucionales, integrados en la escuela infantil, que suponen la sistematización de la intervención o la planificación de las estrategias encaminadas a favorecer la adquisición de conocimientos y vivencias del entorno como parte importante del desarrollo, teniendo en cuenta la multitud de estímulos nuevos que el niño tendrá que procesar durante estos años, y que presentan la ventaja de que, al hacerse dentro de marcos escolares, esos estímulos pueden controlarse y, en consecuencia, ser adaptados a las características psicoevolutivas de la etapa.

Si hacemos que la educación infantil comprenda programas de formación a padres y partimos de que éstos deben adquirir estrategias para que el desarrollo de su hijo sea más completo y positivo, estamos pensando en la necesidad de crear instituciones para la educación temprana puesto que estamos favoreciendo centros de educación indirecta del niño menor de tres años o del no escolarizado.

Como consecuencia a esta postura aunque la función de la escuela infantil será principalmente educativa, no se debe olvidar el incluir la sanitaria y la psicológica puesto que durante este período los aspectos de la evolución cognitiva estarán dominados, consecutivamente, por los intereses físicos, afectivos y sociales; y, en consecuencia, a las necesidades primarias

de alimento, sueño, comodidad y movimiento del recién nacido, se irán vinculando las de atención y establecimiento de vínculos seguros y estrechos con adultos y, por último, las de interacción y comunicación con pares.

Aunque la función educativa de la escuela infantil subrayará el aspecto formativo, no sólo se debe de entender éste como apoyo y canal facilitador del desarrollo infantil —que se supone dentro de las funciones psico-sanitarias— sino que, deberá contemplar los aspectos de potenciadora y amplificadora de conocimientos significativos asociados a los estímulos del entorno. Es decir, la educación infantil además de atender las estructuras mentales y las necesidades psicoevolutivas de la etapa deberá potenciar el desarrollo de nuevos esquemas cognitivos y de destrezas y comportamientos que le ayuden a adaptarse activamente a los problemas que en su entorno se le plantearan, maximizando las posibilidades de éxito en su resolución.

OBJETIVOS

Como ya hemos dicho, a diferencia de lo que ocurre en educación básica, en la educación infantil no hay objetivos obligatorios comunes. Por ello la controversia no queda entre la utilización de un método frente a otro sino que se empieza a establecer a nivel de qué es lo que se debe conseguir. Si tenemos en cuenta la investigación realizada y en concreto qué se está midiendo como variable dependiente y qué resultados se han obtenido, podemos por una parte, hacernos una idea de qué producto educativo se demanda a la intervención infantil; y por otra, qué tipo de conductas o actividades tienen posibilidades de modificarse mediante tal intervención.

En primer lugar y teniendo en cuenta que este tipo de investigación parte, principalmente, de la controversia herencia-medio sobre la inteligencia y de la educación compensatoria, las tres variables que se han contemplado con más frecuencia son: el cociente intelectual, la habilidad lingüística y el rendimiento educativo. Respecto a estas variables se ha observado que, en general, e inmediatamente después de finalizar la intervención, las puntuaciones en los test aumentaban con respecto a grupos que no habían recibido tratamiento, y que los que habían participado en programas derivados del modelo instructivo eran los que mejores resultados obtenían. No obstante, este primer efecto se difumina con el paso del tiempo de forma que, aproximadamente a partir del segundo año de asistencia al programa, los resultados obtenidos por los grupos experimentales y de control tienden a igualarse, y la superioridad del programa instructivo desaparece, incluso pudiéndose observar su inferioridad con respecto a otros programas de línea no directiva o cognitiva.

Otro grupo de variables consideradas en estos estudios han sido la creatividad, la discriminación perceptiva, la solución de problemas cognitivos, la actitud hacia el aprendizaje, la autovaloración, o la adaptación personal y socio-escolar. Dejando de lado algunas consecuencias gratuitas sobre sus efectos, lo que sí parece haberse encontrado es una mejor disposición para el aprendizaje, medida a través de varios índices de ajuste, adaptación personal e interés educativo como son la continuidad en el sistema educativo (en niveles medios y superiores), la menor repetición de curso o la menor asignación a aulas especiales; y también se ha encontrado una mejor adaptación social, medida a su vez a través de la mayor participación en actividades extraescolares o el menor número de actos delictivos. Si estos resultados se han vinculado más a los programas de tipo no directivo o cognitivo que a los instructivos (Schweinhart y Weikart, 1986) éstos últimos también han presentado conclusiones similares (Gersten y Keating, 1987).

En definitiva, parece que se demuestra la falta de claridad sobre cual es la demanda educativa de este nivel. Las variables estudiadas reflejan peticiones académicas, aptitudinales, actitudinales, sociales... y, no sólo tras la intervención preescolar sino como precursora de la calidad escolar y de vida de cualquier individuo, como si las experiencias escolares y juveniles no pudieran influir en los cambios de conducta individual o, en el mejor de los casos, suponiendo la continuidad de la línea educativa emprendida en la infancia durante toda la escolaridad posterior y en el ámbito familiar. El hecho es que, a pesar de todo, parece que parte de la variabilidad conductual de la persona puede deberse a sus experiencias educativas infantiles. No obstante, en la variabilidad intergrupala deberán tenerse en cuenta las diferentes aproximaciones curriculares.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Si suponemos, que las diferencias entre las características internas de los programas implementados pueden reflejar distintas experiencias psicológicas o diferentes modelos de adquisición del conocimiento, cabe esperar que cada programa produzca resultados vinculados a aquellos objetivos que persigue. La dicotomía manifestada gira en torno a las características diferenciadas entre los modelos de desarrollo y los instructivos. Los modelos de desarrollo son programas lúdicos de tipo no directivo o cognitivo centrados en los intereses y necesidades del niño y con actividades libremente elegidas por él. Por el contrario, los modelos instructivos son programas preescolares centrados en la tarea de aprendizaje dirigida por el profesor, con actividades relativas a destrezas académicas y hábitos escolares. De hecho parece que éstos últimos inciden sobre un mayor rendimiento académico (en lectura, ortografía y cálculo principalmente), mien-

tras que los programas de desarrollo influyen más sobre el área socioemocional (por ejemplo, en una actitud más positiva hacia el aprendizaje o en una mayor independencia). Por otro lado, los programas cognitivos parecen superar a los demás en tareas de solución de problemas semejantes a las pruebas piagetianas (Devries y Kohlberg, 1987).

Aunque esta breve síntesis pudiera indicar efectos diferenciales en la conducta y aprendizaje infantil derivada de los distintos modos curriculares, existen claras contradicciones que enturbian dicha interpretación, como ejemplo baste citar la controversia Schweinhart y Weikart *vr. Bereiter* aparecida en el n.º 44 (3) de la revista «Educational leadership» (1986). *Una seria revisión cuantitativa podría esclarecer tales desacuerdos y facilitar interpretaciones válidas y fiables sobre los efectos de los modos diferenciados de educación infantil.* Por ello, podríamos hipotetizar que los efectos causados por un programa infantil se relacionan directamente con la dirección del objetivo para el que tal intervención se diseñó y, en consecuencia, para que un modelo infantil sea más eficaz deberá contemplar en su tiempo educativo, estrategias polares para maximizar los beneficios diferenciales encontrados por cada uno de ellos sobre la conducta instructiva y socioafectiva del individuo.

HACIA UN MODELO EDUCATIVO INTEGRAL

Dos suposiciones parecen derivarse de la investigación sobre educación infantil: Una, que cualquier programa bien diseñado produce efectos positivos sobre el desarrollo infantil. Dos, que los objetivos y estrategias formulados modelan diferencialmente la conducta infantil. Ambas nos sirven de base para formular algunos de los componentes que consideramos esenciales en la construcción de un modelo integral para la educación infantil.

Con respecto al primer supuesto la cuestión que se nos plantea es, qué es lo que comparten estos modelos que les haga superiores a los grupos de control. Dos puntos de coincidencia: El ya apuntado, esto es, la sistematización de la intervención por medio de la explicitación de los objetivos y estrategias educativas (Schweinhart y Weikart, 1986); y, segundo, la duración de tal intervención que ha de ser aplicada durante, al menos, uno o, preferiblemente, dos años (Stallings y Stipek, 1986).

Este último punto nos sugiere la extensión de la planificación educativa al momento del nacimiento infantil a través de servicios infantiles y de atención temprana como forma de intervención educativa indirecta al niño por medio de la formación de sus padres como apuntábamos anteriormente.

A partir de aquí, y considerando sólo los programas dirigidos al grupo, nos encontramos, a la hora de formular cualquier propuesta, con una clara

variable de diferenciación: la edad. La frontera que frecuentemente sirve para distinguir etapas en este nivel suele ser el tercer año, si bien entre los dos y cuatro podría considerarse un nuevo grupo; la edad de tres años sirve como punto de referencia para la clasificación grupal debido a la diversificación de intereses manifestados. En base a esos dos grupos se tomarán decisiones relativas al profesor, a los objetivos y a la línea educativa dominante. Las características relativas al docente que se relacionan con la edad, son la personalidad y la especialidad. Así mientras que la personalidad del profesor expresada en su interacción con el niño, más que las características internas del programa, será determinante en los programas dirigidos a grupos menores de tres años (Beller, 1981); en cambio, en los de tres a seis años lo será la especialización o la formación en educación infantil y, fundamentalmente, en el modelo que se vaya a utilizar.

Nuestra propuesta de educación infantil, apoyándonos en el segundo supuesto, incluye en sus objetivos dos ámbitos: El desarrollo y el aprendizaje. El primero se refiere a variables socioafectivas (autoconfianza, autovaloración, autonomía, socialización) y cognitivas (iniciativa, apertura al conocimiento, experimentación, desarrollo de la capacidad de solución de problemas). El segundo, a variables de enriquecimiento cultural considerando su proyección a medio y largo plazo (la adquisición de nuevos esquemas, valores y destrezas propios de su actividad socio-escolar posterior y de su cultura). Parece evidente la consideración diferencial según la edad del grupo al que nos dirijamos y, en particular, al tipo de estructuras dominantes. Así, en el primer grupo, deberá destacarse el ámbito del desarrollo con estrategias de baja estructura —tipo no directivo o de descubrimiento—. Para el segundo grupo, se incrementará la perspectiva social y cognitiva en el ámbito de desarrollo y se incorporará el de aprendizaje. La línea educativa de este ámbito se elaboraría teniendo en cuenta la propuesta de CASE (1985) en la cual, entre otros aspectos, se elaboran diseños individualizados a partir del nivel de desarrollo del que parte el niño, del análisis de los valores, ideas y destrezas de su contexto cultural para especificar objetivos significativos, y de la simplificación de las tareas para que se puedan alcanzar los objetivos explicitados mediante una progresión estructural. Implica, pues, una mayor directividad por parte del profesor en aquello que suponga el entrenamiento de hábitos conductuales inadecuados del individuo y de destrezas o estrategias ausentes en las estructuras cognitivas infantiles pero necesarias para enfrentarse con éxito a posibles situaciones problemáticas. En cambio, para aquellas otras asociadas a la maduración o a la posibilidad de interactuar con el entorno, se debería establecer una línea menos directiva a través de la manipulación y experimentación activa o estrategias de descubrimiento.

En relación al contexto, dos han sido los variables que merecen tenerlas en cuenta en los diseños infantiles: el nivel socioeconómico (Bronfenbrenner, 1974) y la estructura familiar (Smith y Connolly, 1985). Y con res-

pecto a las variables personales, tendrán que ser consideradas en los diseños individualizados algunas como el sexo (Miller y Bizzell, 1983), la inteligencia, la ansiedad o el estilo cognitivo (Lesser, 1981; Witkin y Goodenough, 1985).

En definitiva, un modelo integrador de la educación infantil, al que podríamos denominar cognitivo-académico, deberá contemplar las características personales y contextuales del grupo para elaborar diseños individualizados que permitan, no sólo el desarrollo de las estructuras afectivas y cognitivas de la etapa sino, que incluya entre sus metas, el enriquecimiento cultural. Sólo así se incorpora la función educativa al binomio establecido entre la psicología y la propedéutica.

REFERENCIAS

- BELLER, E. K. (1973): «Research on organized programs of early education», en R. M. M. Travers (ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*. AERA. Rand McNally, Chicago, 530-600.
- BELLER, E. K. (1981): «El fomento del desarrollo temprano en niños de ceros y tres años». Publicado en R. Oerter (ed.) *Entwicklungspsychologie*.
- BRONFENBRENNER, U. A. (1974): «A report on longitudinal evaluations of preschool programs», vol. 2: *Is early intervention effective?* Department of Health, Education and Welfare. Washington, D. C.
- DEVRIETS, R., y KOHLBERG, L. (1987): *Programs of Early Education. The constructivist view*. Longman, New York.
- GERSTEN, R., y KEATING, T. (1987): «Long-term benefits from direct instruction». *Educational Leadership*, 44 (6), 28-31.
- LESSER, G. S. (1981): «Adecuación de la enseñanza a las características del alumno», en G. S. Lesser (ed.): *La psicología en la práctica educativa*. Trillas, México, 657-681.
- MEDLEY, D. M. (1982): «Teacher effectiveness», en H. E. Mitzel (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. Mac Millan Publishing Co., New York.
- MILLER, L. B., y BIZELL, R. (1983): «Long-term effects of four preschool programs: sixth, seventh, and eighth grades». *Child Development*, 54, 727-741.
- SCHWEINHART, L., y WEIKART, D. P. (1986): «Early childhood development programs: a public investment opportunity». *Educational Leadership*, 44 (3), 4-12.
- SMITH, P., y CONNOLLY, K. (1985): «Estudios experimentales del entorno preescolar: el proyecto Sheffield». *Infancia y Aprendizaje*, 29, 33-43.
- STALLINGS, J. A., y STIPEK, D. (1986): «Research on early childhood and elementary school teaching program», en M. C. Wittrock (ed.): *III Handbook of Research on Teaching*. AERA. Rand McNally, Chicago, 727-753.
- WITKIN, H. A., y GOODENOUGH, D. R. (1985): *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Pirámide, Madrid.

RESUMEN

Este artículo parte de la crítica a la dicotomía establecida entre los modelos de desarrollo y académico para proponer una posición ecléctica a través de la propuesta de un nuevo modelo de educación infantil. En el modelo elaborado subyace la posición cognitivo-funcional sobre desarrollo e incorpora en sus planteamientos y condiciones educativas los resultados aportados por la investigación pedagógica sobre diferentes programas de intervención infantil.

SUMMARY

This article propose an integrated approach in order to be used in early childhood education. In this model we add both Neopiagetian Theory of development and the results of the research in differential effects of early education programs.