

# El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria

Juan Ignacio Galli

El acceso a la educación constituye un derecho humano que puede contribuir a la equidad y el desarrollo sostenible de una sociedad, pero solo si todos los niños<sup>1</sup> han tenido desde el comienzo la posibilidad de desarrollar las habilidades y competencias necesarias para el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje disponibles en la escuela (Arnold, 2004). Desde hace décadas se realizan esfuerzos por proteger y ampliar el derecho a la educación, comenzando en la primera infancia (UNICEF, 2016a). Sin embargo, desde el año 2011, la cifra global de niños que no asisten a la escuela se ha ido incrementando (UNESCO, 2015) y, en la mayoría de los países, menos de la mitad de los niños asisten a alguna modalidad de cuidado y educación para la infancia (UNICEF, 2014). Así, a pesar del esfuerzo de los países y organizaciones internacionales que trabajan para universalizar el acceso a educación de calidad para la infancia, la evidencia en el mundo da cuenta de ingentes desigualdades en el acceso, asistencia y resultados de aprendizaje en función del nivel socioeconómico, el género, la región geográfica, el origen étnico, las condiciones de salud, la existencia de conflictos y desastres naturales; todos factores centrales al momento de analizar qué niños asisten a qué modalidad de educación para la infancia y por cuánto tiempo (Britto, 2012).

En Argentina, la ley N° 26.206 que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, estipula que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que comprende a todos los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Según dicha ley, los Jardines Maternales deben atender a los niños desde los 45 días hasta los

---

<sup>1</sup> Se utilizará el término “niño” en masculino singular o “niños” en masculino plural, según corresponda, cuando se haga referencia a la población en sentido genérico y sólo a efectos de simplificar la lectura.

2 años de edad inclusive, mientras que los Jardines de Infantes deben hacer lo propio con niños desde los 3 a los 5 años de edad inclusive. Desde el año 2014, mediante la ley N° 27.045, se estableció la obligatoriedad de la educación inicial para todos los niños de 4 años en el sistema educativo nacional (extendiendo la obligatoriedad vigente desde 1993 para los niños de 5 años), y se obligó al Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a universalizar los servicios educativos para los niños de 3 años de edad.

Si bien tomando datos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT), entre los años 2007 y 2017 se ha observado un crecimiento del 23,8% en el total de matrícula entre 3 y 5 años, aún hay gran cantidad de niños en el país comprendidos entre esas edades que, por diferentes circunstancias, no asisten a ninguna modalidad de educación y cuidado para la infancia. El informe 2018 del Barómetro de la deuda social de la infancia (Tuñón, 2018), reportó que en el año 2017 el 26,8% de los niños argentinos de 3 a 5 años no asistieron al Jardín de Infantes. Resultan de especial interés las diferencias en función del estrato socioeconómico: mientras que el 32,6% de los niños de 3 a 5 años provenientes de un estrato socioeconómico muy bajo no asistieron al Jardín de Infantes, esa cifra se redujo al 13,5% de los niños provenientes de familias de nivel socioeconómico medio-alto. A su vez, las tasas de matriculación en Jardín de Infantes presentan disparidad en función de la edad. Según Steinberg y Scasso (2019), en base a datos del año 2016, mientras que la tasa de matriculación en Argentina para los niños de 3 años era del 40,6%, ascendía al 84,6% para los niños de 4 años, alcanzando el 96,1% para los niños de 5 años.

Existe evidencia acerca del impacto que tienen las instituciones encargadas de la educación y el cuidado de la infancia en el futuro de los niños y las sociedades en las que viven (Engle et al., 2011). Así, se ha señalado que asistir a instituciones educativas de calidad se asocia con la obtención de mejores resultados en la primaria y menores tasas de repitencia (Ramsey & Ramsey, 2004) y mayores probabilidades de permanecer en el sistema educativo (Yoshikawa et al., 2013). También se ha sugerido que la inversión en la educación y el cuidado de la primera infancia constituye una

estrategia primordial a los fines de garantizar igualdad de oportunidades (OECD, 2013; UNICEF, 2016b).

En esta línea, un trabajo realizado en base a información de la Argentina (Berlinski, Galiani & Gertler, 2009), estima que un año de educación previo a la escolaridad primaria aumenta el puntaje promedio de las pruebas de lengua y matemática en tercer grado en un 8% de la media. A su vez, los autores reportaron que la asistencia a Jardín de Infantes afecta positivamente habilidades como la atención, el esfuerzo puesto en las actividades, la participación y el comportamiento en clase.

### **La importancia de la transición entre nivel inicial y nivel primario**

Sumado a la importancia de que todos los niños tengan acceso a educación inicial de calidad, en los últimos años se ha incrementado el interés por fortalecer las transiciones entre el nivel inicial y el nivel primario, poniendo el foco en lo que se ha dado en llamar *preparación para la escolaridad*. Una buena articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo resulta fundamental para promover la retención de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar y garantizar continuidades pedagógicas entre los distintos niveles (Cardini & Guevara, 2019).

Asumiendo que la transición de los niños desde la educación inicial a la educación primaria constituye un hito de gran importancia durante la infancia (Davies, Janus, Duku, & Gaskin, 2016; McClelland, Acock, & Morrison, 2006), en los últimos años ha crecido el interés por conocer el conjunto de habilidades que facilitan el ingreso y la adaptación a la educación primaria. En esta línea, uno de los 17 objetivos incluidos por la ONU en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida para todos, y una de sus metas alude en forma explícita a las transiciones entre niveles educativos, destacando la importancia de “*velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria*” (ONU, 2015).

En nuestro país, la importancia de la articulación entre niveles educativos se ha visto plasmada en la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación, que establece la responsabilidad de las jurisdicciones y del MECCyT de diseñar las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. La mencionada Resolución estipula que se deberán generar las condiciones curriculares y pedagógicas necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños.

La importancia de la transición entre el nivel inicial y la escuela primaria radica en que constituye un período durante el cual los niños presentan cambios acelerados a los que se suman grandes transformaciones en las expectativas que los docentes y el sistema educativo en general depositan en ellos (Goble et al., 2017). Por ejemplo, en el nivel inicial se pone énfasis en el juego, la participación en pequeños grupos y actividades poco estructuradas, y el establecimiento de relaciones de cooperación con los docentes y pares (Cadima, Doumen, Verschueren, & Buyse, 2015). Por su parte, la escuela primaria se presenta como un contexto más formal, estructurado y orientado al logro de metas académicas, donde las interacciones suelen tener lugar en grupos más amplios y con menor presencia de adultos (Goble et al., 2017; Bossaert et al., 2011). A su vez, las exigencias para los niños son mayores en términos de la realización individual de tareas escolares estructuradas que demandan atención y esfuerzo para la adquisición de conceptos y habilidades académicas (Castro, Ezquerra & Argos, 2012).

La preparación para la escolaridad, como constructo central en las conceptualizaciones acerca de la transición entre nivel inicial y nivel primario, se define actualmente en base a la interrelación de tres dimensiones: la preparación de los niños, la preparación de las familias, y la preparación de las escuelas y los sistemas educativos para facilitar transiciones exitosas (Myers & Landers, 1989, Britto, 2012; Britto & Limlingan, 2012). La preparación para la escolaridad ha ganado interés debido a que se han destacado sus beneficios, los cuales pueden ser agrupados en dos categorías: beneficios intrínsecos y beneficios instrumentales (Britto, 2012). Los beneficios intrínsecos de la preparación para la escolaridad son aquellos que

repercuten directamente sobre los niños, sus familias y las escuelas. Dentro de estos pueden mencionarse sus relaciones con los niveles de aprendizaje, las tasas de finalización de la escolaridad, y el desarrollo de habilidades y competencias académicas y no académicas (Arnold, 2004; Rouse, Brooks-Gunn and McLanahan 2005). Los beneficios instrumentales hacen referencia a ganancias en favor de los objetivos de desarrollo más amplios de equidad social y desarrollo económico (Britto, 2012). En esta línea, los análisis económicos realizados tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo apuntan a una conclusión común: invertir en los primeros años, especialmente en aquellos niños que crecen en situaciones de pobreza, es una de las inversiones más rentables que un país puede hacer para promover el desarrollo sostenible, dado que produce algunas de las tasas de retorno más altas para las familias, las sociedades y los países (Heckman, 2006; UNICEF, 2014). En este sentido, el énfasis en la preparación para la escolaridad es una estrategia probada para fomentar la equidad y mejorar el desarrollo económico y social de una sociedad (UNICEF, 2016a, 2016b).

### **Los niños y la preparación para la escolaridad**

Si bien se comprende la preparación para la escolaridad en términos de una relación de complementariedad entre los niños, las familias y las instituciones destinadas a su atención y cuidado (Woodhead & Oates, 2008), la mayor parte de la literatura se centra en la preparación de los niños. Específicamente en lo que respecta a los factores vinculados con los niños, la preparación para la escolaridad hace referencia a un amplio conjunto de habilidades y competencias que se consideran necesarias para que los niños tengan una transición saludable entre el nivel inicial y la escolaridad primaria, y puedan desarrollar el máximo de su potencial en el nuevo contexto educativo. Entre los dominios analizados como relevantes en términos de la preparación de los niños para la escolaridad se incluyen: la salud física y el desarrollo motor, el desarrollo social y emocional, el desarrollo cognitivo, el desarrollo cultural y

la adquisición de valores, el desarrollo del lenguaje, las habilidades artísticas y creativas, y los comportamiento y actitudes frente al aprendizaje (UNICEF, 2016b).

La gran cantidad de dominios y habilidades que se ha sugerido que contribuyen al establecimiento de transiciones saludables entre el nivel inicial y la escuela primaria se manifiesta en que los actores del sistema educativo presentan diferentes conceptualizaciones acerca de lo que significa la preparación para la escolaridad. Por ejemplo, las familias frecuentemente ponen el foco en las habilidades pre-académicas y la adquisición de conocimientos (Britto, 2012; Diamond, Reagan, & Bandyk, 2000) mientras que los docentes destacan una mayor diversidad de factores tales como la salud física, la motivación, la curiosidad, el entusiasmo, la seguridad y la capacidad para comunicarse verbalmente como factores centrales para que los niños puedan adaptarse y desarrollar el máximo de su potencial al inicio de la escuela primaria (Docket & Perry, 2003; Lara-Cinisomo, Fuligni, Ritchie, Howes & Karoly, 2008; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017).

### **La preparación para la escolaridad como autorregulación**

Una revisión sistemática reciente ha dado cuenta de que las habilidades cognitivas y socioemocionales son las más frecuentemente evaluadas en estudios longitudinales centrados en la preparación para la escolaridad (Arrivillaga et al., 2016). Incluidos dentro de los aspectos cognitivos se pueden mencionar aquellos relacionados con habilidades como la atención y las funciones ejecutivas, que dan lugar a la adquisición de conocimientos y son necesarios para la regulación de la conducta y las emociones. Por su parte, incluidos entre las habilidades sociales y emocionales se encuentran aquellas que facilitan el establecimiento de relaciones positivas con los docentes y pares, y ayudan a la creación de ambientes escolares organizados y de apoyo emocional (Blair & Raver, 2015). A continuación, se enumeran algunas de las habilidades y competencias cognitivas y socioemocionales evaluadas durante el nivel inicial que se han asociado con mejores rendimientos académicos y una mejor adaptación a la escuela primaria:

- *Funciones ejecutivas* (Hubert, Guimard, & Florin, 2017; Mann, Hund, Hesson-McInnis, & Roman, 2016; McClelland et al., 2014)
- *Habilidades prelectoras* (Duncan et al. 2007; Hopper. Roberts, Sideris, Burchinal, & Zeisel., 2010; Romano, Babchishin, & Pagani, 2010)
- *Habilidades matemáticas tempranas* (Duncan et al. 2007; Mejías, Muller, & Schiltz, 2019; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010)
- *Conocimiento de emociones* (Campbell et al., 2016; Denham, Bassett, Brown, Way, & Steed, 2013)
- *Regulación emocional* (Blankson et al., 2017; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).
- *Resolución de problemas sociales* (Denham, Bassett. Zinsser, & Wyatt, 2014; Nix, Bierman Domitrovich, & Gill, 2013)
- *Teoría de la Mente* (Blankson et al., 2017; Lecce, Caputi, & Pagnin, 2015)
- *Relaciones positivas con los pares* (Denham, 2006; Denham et al., 2014; Ziv, 2013)
- *Relaciones positivas con los docentes* (Cadima, Doumen, Verschueren, & Buyse, 2015; Pianta & Stuhlman, 2004)

A los fines de proporcionar un marco conceptual común para el estudio de la preparación para la escolaridad, un enfoque reciente (Blair & Raver, 2015; Blair, 2002) ha propuesto que la mayoría de los factores cognitivos y socioemocionales mencionados pueden ser agrupados bajo el término de autorregulación. La autorregulación es un término “paraguas” que incluye un conjunto de procesos implicados en el establecimiento y manejo de objetivos tanto a corto como a largo plazo (Wilkowski & Robinson, 2016), y constituye el principal mecanismo a través del cual logramos controlar nuestros deseos e impulsos y manejamos nuestro comportamiento, emoción y cognición (Baumeister & Heatherton, 1996). Según Hofmann, Schmeichel y Baddeley (2012), dado que la autorregulación es un constructo que da cuenta, de manera amplia, de aquellos comportamientos orientados a metas, es posible incluir, entre otros, aspectos como la focalización y mantenimiento de la atención, la regulación de las emociones y las respuestas fisiológicas del estrés, la metacognición,

y la participación en interacciones sociales positivas y sostenidas con los docentes y pares (Blair & Raver, 2015). Así, un enfoque centrado en el desarrollo de la autorregulación proporciona un marco común para la investigación acerca de los que implica la preparación para la escolaridad y cuáles son las mejores maneras de apoyarla o fomentarla para promover igualdad de oportunidades para todos los niños. En este sentido, en los últimos años ha crecido el número de programas de intervención diseñados para fomentar la autorregulación en niños de nivel inicial, especialmente enfocados en aquellos niños en situación de vulnerabilidad (por ejemplo, los programas *Kids in Transition to School Program (KITS)*, *REDI (REsearch based, Developmentally Informed) Project*), *Tools of the Mind*, *Chicago School Readiness Project (CSR)*, entre otros), muchos de los cuales han brindado resultados positivos (Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015).

## **Conclusiones**

Como se señaló anteriormente, el Nivel Inicial no solo tienen importancia en sí mismo, sino que a su vez puede contribuir al desarrollo de las habilidades necesarias para que los niños puedan disfrutar de transiciones saludables hacia la escuela primaria. Sin embargo, el solo hecho de asistir a Nivel Inicial no necesariamente contribuye a la adquisición y desarrollo de las habilidades y competencias vinculadas a la autorregulación que se incluyen dentro preparación para la escolaridad (Skibbe, Connor, Morrison, & Jewkes, 2011). Existe evidencia que sugiere que diferentes experiencias en el Nivel Inicial adecuadamente estructuradas y planificadas para la intervención sobre la autorregulación pueden ser críticas para brindar a todos los niños la posibilidad de desarrollar el máximo de su potencial, especialmente a aquellos niños que crecen en situación de pobreza (Blair & Raver, 2015; Duncan, Schmidt, Burke, & McClelland, 2018).

En conclusión, un enfoque de la preparación para la escolaridad centrado en el desarrollo de la autorregulación brinda un marco conceptual coherente para la integración de las múltiples influencias que tienen lugar durante el desarrollo, y tiene



el potencial de introducir modificaciones en la educación inicial en el sentido de que sea efectiva para todos los niños (Blair & Raver, 2015). Obtener un mayor conocimiento sobre el desarrollo de la autorregulación, las posibilidades de intervenir sobre la misma y cómo contribuye a la preparación para la escolaridad es una meta primordial a los fines garantizar que todos los niños puedan sacar provecho de las oportunidades que brinda el nivel inicial y estén preparados para el proceso de transición a la escuela primaria.

## Referencias

- Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st Century, *Coordinators' Notebook*, 28. Consultative Group on Early Childhood Care and Development, ECCD: Toronto.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8 (1), 1-12.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: an overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre--primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93, 219-234.
- Blair, C. B. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C., and Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Blankson, A. N., Weaver, J. M., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2017). Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school. *Early Education and Development*, 28(1), 1-20.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47-57.
- Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: UNICEF.
- Britto, P. R., & Limlingan, M. C. (2012) *School Readiness and Transitions. Child friendly schools*. New York: UNICEF.

- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1–12
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., & Yudron, M. (2016). Commentary on the review of measures: Conceptualization critique and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41.
- Cardini, A. y J. Guevara (2019a), “La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo”, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70 (253), 537-552
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63–75.
- Denham, S. A. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C. A., Way, E., & Steed, J. (2013). “I know how you feel”: Preschoolers’ emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252–262.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. (2014). How Preschoolers’ Social–Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, 23, 426-454.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). The Transition to School: What’s important? *Education Leadership*, 60(7), 30–33
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., et al. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6): 1428–1446.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291–300.
- Engle, P., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J. R., O’Gara, C., Yousafzai, A., and the Global Child Development Steering Group. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle income countries. *The Lancet*, 378, 1339-1353.

- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 49*, 55–67
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*, 900–190.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174–180
- Hooper, S. R., Roberts, J., Sideris, J., Burchinal, M., & Zeisel, S. (2010). Longitudinal predictors of reading and math trajectories through middle school for African American versus Caucasian students across two samples. *Developmental Psychology, 46*, 1018-1029.
- Hubert, B., Guimard, P., & Florin, A. (2017). Cognitive self-regulation and social functioning among French children: A longitudinal study from kindergarten to first grade. *PsyCh Journal, 6* (1), 57–75.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early childhood education Journal, 35*(4), 343-349.
- Lecce, S., Caputi, M., & Pagnin, A. (2015). False-belief understanding at age 5 predicts beliefs about learning in year 3 of primary school. *European Journal of Developmental Psychology, 12*, 40–53.
- Mann, T., Hund, A., Hesson-McInnis, M., & Roman, Z. (2016) Pathways to School Readiness: Executive Functioning Predicts Academic and Social-Emotional Aspects of School Readiness. *Mind, Brain, and Education, 11* (1), 21-31.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471–490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–14.
- Mejias, S., Muller, C., & Schiltz, C. (2019). Assessing Mathematical School Readiness. *Frontiers in Psychology, 10*(1173), 1–11.
- Myers, R. G., & Landers, C. (1989). *Preparing children for schools and schools for children*. Discussion paper prepared for the fifth meeting of the Consultative Group on Early Childhood Care and Development. UNESCO: Paris

- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovitch, C. E., and Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24, 1000–1019.
- OECD (2013), *Panorama de la educación 2013*, Madrid, Santillana
- ONU (2015) Resolución A/RES/70/1. Aprobada por la asamblea general el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de [http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471–491.
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2017). *School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development*. University of Virginia: USA.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995–1007.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., and McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps: Introducing the issue. *Future of Children*, 15(1).
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20–31.
- Steinberg, C. & Scasso, M. (2019). El acceso a la educación inicial en Argentina. En Steinberg, C. & Cardini A. (Dir.) *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC
- Tuñón, I. (2018) *(In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017*. Barómetro de la deuda social de la infancia. Serie EDSA Agenda para la Equidad. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina.
- UNESCO (2015) *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*. Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Documento de políticas 22, Hoja de datos 31. Montreal, julio de 2015.
- UNICEF (2014) *Early Childhood Development: A statistical snapshot – Building better brains and sustainable outcomes for children*. UNICEF, Nueva York, septiembre de 2014.
- UNICEF (2016a). *Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. Junio de 2016. New York, USA: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_SOWC\\_2016\\_Spanish.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf)

- UNICEF (2016b) *Early Learning and Development Standards (ELDS) and school readiness. Evaluation synthesis*. UNICEF: New York.
- Wilkowski, B. M., & Robinson, M. D. (2016). Cognitive Control Processes Underlying Individual Differences in Self-Control. In E. Hirt, J. J. Clarkson, & L. Jia (Eds.), *Self-Regulation and Ego Control* (pp. 301–324). Amsterdam: Elsevier Inc.
- Woodhead, M. & Moss, P. (2008) *La primera infancia en perspectiva 2: las transiciones en los primeros años*. The Open University: Walton Hall.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., et al. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Washington, D.C: Society for Research in Child Development.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 306–320
- 

#### *Acerca del autor*



#### **Juan Ignacio Galli**

Lic. en Psicología por la UNMdP. Becario doctoral CONICET. Docente de la cátedra de Neuropsicología de la Facultad de Psicología de Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Tema de doctorado: Contribución explicativa de habilidades cognitivas y socioemocionales a la preparación para la escolaridad en primer grado.

Contacto: [juani.galli8@gmail.com](mailto:juani.galli8@gmail.com)