

Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales

School Readiness: A Systematic Review of Longitudinal Studies

Christiane Arrivillaga, Diego Cuevasanta, Maite Liz, Karen Moreira, Paula Schiappacasse, Alejandro Vásquez Echeverría*

Centro de Investigación Básica en Psicología & Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

*avasquez@psico.edu.uy



Cómo citar Citation

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, doi: 10.5872/psiencia/8.1.31

Recibido Received

27 / 9 / 2015

Aceptado Accepted

6 / 1 / 2016

Copyright

© 2016 Arrivillaga et al.

Este es un artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons [BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), lo que permite compartirlo o adaptarlo, sin fines comerciales, con indicación del autor y la fuente original.

This is an open access article under Creative Commons [BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) license, which allows sharing or adapting it in any medium, without commercial purposes, giving credit to original author and source.

Resumen

La preparación para la escolarización (PPE) refiere al conjunto de competencias necesarias para que un niño pueda tener éxito en la escuela. El problema que orienta este trabajo reside en la ausencia de consenso sobre la evaluación de este constructo. Se presenta una revisión sistemática de literatura científica a partir de la búsqueda de las palabras *school readiness* en la base de datos PsycINFO, tomando artículos de los últimos 20 años, estudios longitudinales, con población en edades comprendidas entre los 2 y los 12 años. Se revisaron un total de veinte artículos. Los principales instrumentos utilizados para evaluar la PPE fueron la Batería Woodcock-Johnson, la Bracken Basic Concept Scale y el Peabody Picture Vocabulary Test. Se observa que las concepciones de PPE y de éxito académico se basaron, generalmente, en un solo indicador. Se concluye que es importante crear y validar instrumentos que estén basados en una concepción multidimensional de la PPE, que incluya tanto habilidades cognitivas como socioemocionales, así como los ámbitos educativo y familiar.

Palabras clave

Preparación para la escolarización, revisión sistemática, etapa preescolar, desarrollo cognitivo

Abstract

School readiness (SR) refers to the group of skills and competencies required for children to succeed in school. The problem that guides this investigation refers to the absence of consensus in the assessment of the construct. A systematic review of scientific literature is presented, produced by the search of the words *school readiness* on the database PsycINFO, taking into account the last 20 years of research, longitudinal studies, with samples aged between 2 and 12 years old. A total of twenty papers were reviewed. The main instruments used to assess SR were the Woodcock-Johnson Battery, the Bracken Basic Concept Scale and the Peabody Picture Vocabulary Test. Most of the conceptualizations of SR and academic success were based on only one indicator. We conclude that it is important to create and validate measurement instruments that are based on a multidimensional understanding of SR that includes cognitive and social-emotional abilities, as well as the educational and family settings.

Keywords

School readiness, systematic review, kindergarten, cognitive development

Introducción

Estar preparado para aprender implica un nivel de desarrollo en el cual un individuo tiene la capacidad para emprender el aprendizaje de un material específico (Kagan, 1990). Casi todos los niños nacen con un cerebro preparado para aprender (Patoine, 2010). En las culturas occidentales, la principal institución a la que se delega el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la escuela. Partiendo de la premisa de que todos los seres humanos tienen el potencial para aprender, ¿por qué algunas personas son exitosas académicamente y otras no?, ¿por qué algunos niños ingresan a la escuela y aprovechan las oportunidades brindadas mientras otros encuentran muy dificultosa su transición?

Detrás de esta pregunta yace una importante distinción entre lo que es el conocimiento en la vida y el conocimiento en la escuela. Si bien la capacidad de aprender es evolutiva y tiene una base cerebral específica en los humanos, la capacidad de aprender en un entorno estructurado tiene una fuerte impronta sociocultural. Por esto, no todos los niños tienen una preparación natural para ingresar en el sistema educativo formal. Esta diferencia entre niños en su momento de ingreso a la escuela primaria ha sido definida como preparación para la escolarización (PPE).

La definición de PPE y sus componentes han variado a través del tiempo, dependiendo del paradigma desde el que fuera definida. Las primeras concepciones entendían la PPE como un estándar fijo de desarrollo físico, intelectual y social suficiente para permitir que el niño cumpliera con los requisitos escolares y pudiera asimilar el contenido curricular (Kagan, 1990). Dicho nivel era atribuido a factores estables, como la edad, la habilidad o la madurez, y eran esperados del niño (Capelloni, 2013). Si el mismo no alcanzaba este nivel, se recurría a estrategias como la retención o repetición por un año (Carlton & Winsler, 1999). Estas ideas reflejan el predominio de una concepción piagetiana del desarrollo de acuerdo con la cual un cierto nivel de desarrollo es requisito para que se produzca el aprendizaje.

Una forma diferente de considerar la PPE se basó en planteos socioconstructivistas derivados inicialmente de la obra de Vygotski. En estas perspectivas, el aprendizaje permite la potenciación del desarrollo (Kagan, 1990). A partir de estas ideas se deriva una concepción más actual de PPE, entendida como el producto de la interacción entre el niño y diferentes experiencias ambientales y culturales que maximizan los resultados en el desarrollo del niño (UNICEF, 2012). En un primer momento se empezó a dar importancia a la preparación que debe tener la escuela para recibir a niños de distintos contextos y con diversas experiencias tempranas y proveer un entorno para que el niño se desarrolle (Kagan, 1990). En un segundo momento, se pensó en los años previos al ingreso escolar, y en cómo todos los niños deben tener acceso a programas preescolares de calidad, que los preparen para entrar en la escuela (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995). Al remitirse a los primeros años de vida, necesariamente surge el contexto familiar como otro agente responsable de la preparación del niño, y se incentiva el involucramiento de los padres en el aprendizaje, desarrollo y procesos de transición de su hijo (Kagan et al, 1995; UNICEF, 2012). De esta manera, se evidencia un pasaje a una concepción de PPE como responsabilidad compartida entre la familia y la sociedad.

Las experiencias tempranas de una persona tienen un fuerte impacto a lo largo de su vida. La trayectoria académica de un niño está influenciada por los primeros años de educación formal. Janus y Offord (2007) señalan que incluso las más mínimas diferencias entre pares en los primeros años de escolarización tienden a intensificarse con el paso de los años. Beswick, Sloat y Willms (2008) afirman que la adquisición de competencias por debajo de lo esperado para la edad refleja diferencias en las oportunidades y produce desigualdades, concluyendo que la temprana identificación de necesidades y oportuna intervención es más que un tema educativo, es un tema de equidad social. En este planteamiento radica la importancia del concepto de PPE como clave dentro de políticas sociales que pretendan la inclusión.

Un primer paso para el diseño de dichas políticas consiste en conocer qué han evaluado otros investigadores en relación a la PPE. Una revisión sistemática de literatura permitirá la consideración de estas investigaciones y poder tomar en cuenta sus sugerencias. En este sentido, la presente revisión se propone como un recurso válido para investigadores de distintos contextos interesados en el tema.

La pregunta principal que se plantea el presente trabajo es exploratoria: ¿cuál ha sido la producción académica en los últimos años en referencia a la preparación para la escolarización? También se procurará atender a aspectos que respondan a qué dimensiones han sido tomadas en cuenta a la hora de evaluar PPE, así como cuáles son los resultados en el logro académico en niveles posteriores.

Método

Para alcanzar el objetivo de este trabajo, se procedió a realizar una búsqueda sistemática en la base de datos PsycINFO a partir del término "*school readiness*", sin combinaciones de las palabras "*school*" AND "*readiness*" dado que el término utilizado corresponde al nombre del constructo. No se especificó campo de búsqueda con el fin de dejar abierta la posibilidad de distintos grados de aproximación a la temática. La búsqueda original se realizó el 6 de abril de 2015. A los efectos confirmatorios y de actualización, la misma fue replicada el 14 de agosto del mismo año. Se siguieron las recomendaciones PRISMA, las cuales consisten en una lista de 27 ítems que se consideran esenciales para informar el proceso de una revisión sistemática o meta-análisis (Liberati et al., 2009). En un primer momento se seleccionaron los documentos que cumplían con los siguientes criterios:

1. Años de publicación: entre 1995 y 2015. Como se mencionó en la introducción, el concepto de PPE sufre transformaciones antes de llegar a la concepción actual, y las mismas ocurren alrededor de la primera fecha planteada, por lo que se propone recuperar producciones que contemplen la interacción de la escuela, la familia y el niño como agentes en la PPE. Se obtuvieron un total de 1322 resultados en la primera búsqueda y 1372 en la segunda.
2. Tipo de recurso: publicaciones académicas. Ya que se plantea una revisión de calidad, se propone seleccionar publicaciones que hayan sido aceptadas en revistas científicas, pues ya han pasado un proceso de evaluación previo. Tras filtrar por este criterio se obtuvieron 793 resultados en abril y 823 en agosto.

3. Edad: preescolar (2-5 años) y escolar (6-12 años). La PPE refiere a un proceso que empieza en el nacimiento, pero las competencias de un niño pueden medirse cuando ha transcurrido un tiempo que permita el desarrollo de las mismas. Se considera la edad escolar ya que es el momento en el que se evalúa el logro académico como segundo componente de este constructo. Tras el primer filtro de edad preescolar se obtuvieron 453 resultados, los cuales se redujeron a 138 luego de agregar el filtro de edad escolar. En la segunda búsqueda los resultados fueron 473 y 143, respectivamente.

4. Metodología: longitudinal. Dada la naturaleza intrínsecamente temporal de la PPE, se consideran estudios que hayan evaluado a la misma población en distintos momentos temporales, y así descartar el riesgo de explicaciones basadas en otros factores (ej: cohorte). En la primera búsqueda, se obtuvieron 44 resultados y, en la segunda, 45.

Posteriormente, se realizó un screening de los artículos encontrados y se descartaron aquellos que: no estuvieran en español, portugués o inglés (la búsqueda inicial no arrojó resultados en español ni portugués), llegando a un total de 43 artículos (44 en la segunda oportunidad). Por razones de suscripción, se pudo acceder a un total de 19 artículos en texto completo, en ambas búsquedas. Sin embargo, se desconocen los motivos por los cuales uno de los artículos de la primera búsqueda no apareció en la segunda (18) y uno de los artículos de la segunda búsqueda no surgió en la primera (10) (ambos artículos fueron publicados antes de la fecha de la primera búsqueda).

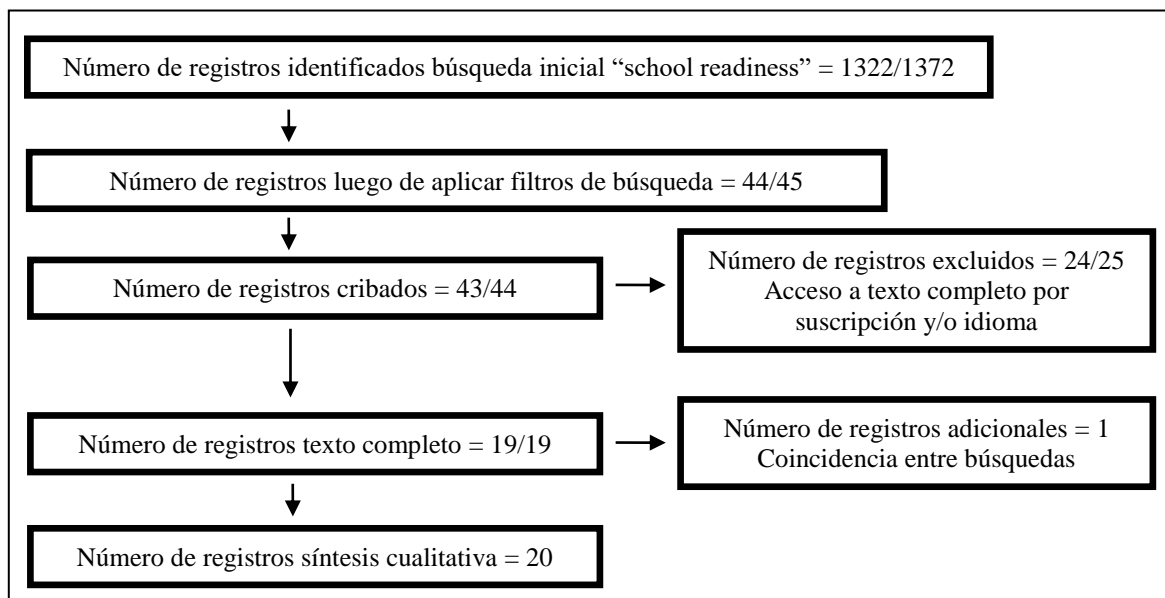


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática. Se separan con una barra (/) los resultados de la primera y segunda búsqueda.

Para evitar sesgos que no correspondieran a criterios académicos, debido a los perfiles de suscripción, se evaluaron los 25 artículos restantes a partir de los resúmenes e información brindada por PsycINFO en relación a instrumentos de medición utilizados, país donde se realizó la investigación y tipo de documento. En el Material Complementario 1 se presenta la lista de referencias de los artículos que no se incluyeron en la revisión. Allí se puede apreciar que no existen grandes sesgos en ninguna de las grandes variables consideradas entre los artículos a los que se accedió al texto completo y los que no. No se incluyeron artículos que no hubieran surgido en la búsqueda realizada en la base de datos (ej: lista de referencias) como input adicional.

Los artículos encontrados, tras filtrar según los criterios señalados, fueron leídos por cinco investigadores, y se procedió a codificarlos según los siguientes criterios:

1. Competencias evaluadas: en el primer momento del estudio.
2. Instrumento utilizado: qué método se utilizó para evaluar competencias.
3. Edad: en el momento de cada toma de datos del estudio.
4. Población: referido al contexto socioeconómico y/o cultural enfatizado en el artículo.
5. Fenómenos psicosociales predichos: resultados evaluados en subsiguientes momentos del estudio.
6. Observaciones: datos relevantes a destacar del estudio en relación a metodología, consideraciones especiales, recomendaciones de los autores del artículo, etc.

Resultados

Del total de los 20 artículos incluidos en el análisis, 12 evaluaron inicialmente competencias del niño, siendo las más frecuentes habilidades cognitivas (Ver lista de referencias: 5, 6, 11, 13 y 17) y habilidades socioemocionales (7, 9, 10, 14 y 17). También se evaluaron competencias referentes al lenguaje (10, 16 y 17), motricidad fina y conocimiento general (8 y 9), matemática (10 y 17) y reactividad al estrés (12). En los ocho artículos restantes se evaluaron elementos del entorno del niño, siendo los más frecuentes los referentes al ámbito familiar (1, 3, 4, 13, 14, 15 y 20).

Los artículos indagaron, de forma longitudinal, las relaciones entre las competencias iniciales medidas en un tiempo 1 (T1) y resultados posteriores, dentro de los cuales se encontraron según frecuencia: rendimiento en lenguaje (3, 5, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19 y 20) y en matemática (3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 19 y 20). Otros artículos indagaron sobre factores predictores de la preparación para la escolarización (1, 3, 6, 14, 15, 19 y 20), resaltándose como más relevantes aspectos asociados al ámbito familiar (1, 3, 14, 15 y 20). Cinco de los artículos revisados se basaron en el mismo estudio, The Early Childhood Longitudinal Study - Kindergarten Cohort (ECLS-K) (7, 8, 10, 14 y 16).

En cuanto a los instrumentos utilizados, el más frecuente fue el Woodcock-Johnson, en alguna de sus versiones (3, 4, 5, 6, 10, 11, 14, 19 y 20), seguido de la Bracken Basic Concept Scale (1, 3, 6, 19 y 20) y el Peabody Picture Vocabulary Test-III (2, 14, 17, 18 y 19).

Tabla 1. Cuadro de síntesis e interpretación de los principales resultados derivados de la revisión sistemática.

Tipo de resultado	Clasificación	Artículos	Interpretación
Competencias del niño			
	Habilidades cognitivas generales	5, 6, 11, 13 y 17	Ambos tipos de competencia son las más salientes para el ámbito educativo (nivel inicial y escolar).
	Habilidades socioemocionales	7, 9, 10, 14 y 17	
	Otras (ej: lenguaje, motricidad, conocimiento general, reactividad al estrés)	8, 9, 10, 12, 16 y 17	
Resultados predichos por la PPE			
	Rendimiento en lenguaje	3, 5, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19 y 20	Estas áreas son consideradas la base de la enseñanza a nivel escolar.
	Rendimiento en matemática	3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 19 y 20	
Factores predictores de PPE			
	Familiares (ej: inversión parental, adversidad familiar, participación en centros de padres e hijos)	1, 3, 14, 15 y 20	El ámbito familiar es considerado el antecedente más relevante de la PPE.
	Otros (ej: contenidos didácticos vistos en TV y funciones ejecutivas)	6 y 19	
Instrumentos de evaluación más empleados			
	Batería Woodcock-Johnson	3, 4, 5, 6, 10, 11, 14, 19 y 20	Constituye una batería amplia para evaluar habilidades cognitivas y rendimiento, como dos de los componentes principales para el ámbito educativo.
	Bracken Basic Concept Scale	1, 3, 6, 19 y 20	Ambos instrumentos evalúan desarrollo de competencias de lenguaje, la cual se asume como predictor de la PPE.
	Peabody Picture Vocabulary Test-III	2, 14, 17, 18 y 19	
Edades de evaluación			
	5 años (inicio del último año de educación inicial)	1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 y 18	Reafirma la naturaleza longitudinal del constructo de PPE y ratifica la importancia de su evaluación en el momento de transición entre ciclos.
	7 años (final del primer año de escuela)	5, 9, 13, 16, 17 y 18	Se observa que la PPE puede predecir resultados en el rendimiento académico tras el primer año de escolarización.

En cuanto a la edad de evaluación en el tiempo 1 (T₁) se observó con mayor frecuencia los 5 años (1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18), la cual corresponde con el inicio del último año de educación inicial. El rango de edad para evaluación de resultados fue desde 6 meses a 21 años.

El seguimiento longitudinal observado con mayor frecuencia fue de dos años lectivos, siendo el T₁ el inicio del último año de educación inicial y evaluándose los resultados al final del primer año de educación primaria (5, 9, 13, 16, 17 y 18).

Discusión

La PPE es un constructo que abarca diferentes dimensiones (cognitivas y socioemocionales) y varios agentes (el niño, la familia y la escuela). Cada uno de estos componentes tiene diversas formas de evaluarlos, por lo que es difícil encontrar un estudio que tome en consideración todos estos elementos. Se hace necesario, entonces, tener en cuenta qué se entiende por PPE y cuáles son los indicadores observables que se evalúan en cada investigación. Una de las formas de analizar qué dimensiones se asumen dentro del concepto de PPE es explorar los instrumentos que se utilizan.

El instrumento más utilizado en los artículos revisados fue la batería Woodcock-Johnson, en alguna de sus versiones o componentes (para una breve descripción de la evolución del instrumento ver McGrew, Woodcock & Ford, 2006). La misma está diseñada para medir habilidad intelectual en general, habilidades cognitivas específicas, lenguaje oral y logro académico, en niños de 2 años hasta adultos de 90. Está compuesta por dos sub grupos de pruebas, una específicamente para el logro académico y una para las habilidades cognitivas. Las competencias que explora están basadas en la teoría de habilidades cognitivas de Cattell-Horn-Carroll. En la misma se propone un factor general de inteligencia compuesto por seis habilidades amplias: de razonamiento, conocimiento adquirido, memoria y eficacia, sensoriales, motoras y rapidez y eficiencia; compuestas a su vez por habilidades más específicas (Schneider & McGrew, 2012; Flanagan & Dixon, 2013). Se considera que la ventaja que tiene este instrumento es que se evalúan competencias cognitivas de base, en lugar de aspectos más dependientes del contexto como lo es, por ejemplo, el programa escolar, lo que permitiría una evaluación adecuada de las competencias del niño más allá de si asistió a preescolar o no. Sin embargo, una desventaja de este mismo aspecto es la diferencia que puede existir entre habilidades útiles para la escuela y habilidades generales para la vida. En este sentido, el no evaluar elementos específicos de los contenidos curriculares puede implicar un aspecto desfavorable del instrumento como medidor de PPE.

Otro de los instrumentos más utilizado fue la Bracken Basic Concept Scale (BBCS), tanto en su versión revisada como en la tercera edición (Bracken, 2008). Ésta fue diseñada para evaluar el desarrollo de conceptos básicos en niños de 2 años y 6 meses a 7 años y 11 meses. Consta de 11 subtests: colores, letras, números/conteo, tamaños, comparaciones, formas, dirección/posición, conciencia social y de sí mismo, texturas/materiales, cantidades y tiempo/secuencias. En los artículos revisados la misma fue utilizada para evaluar PPE, ya que los autores señalan que las primeras seis categorías constituyen el tipo de habilidades que, tradicionalmente, son objetivos de

salida del preescolar. Como se puede observar, dentro de la PPE se consideran elementos vinculados al lenguaje, a la matemática, al conocimiento general y a habilidades socioemocionales. Esta escala se desarrolla a partir de observaciones del autor de las evaluaciones que debía aplicar a niños en el ámbito educativo. Señala que muchas veces las palabras para explicar los tests eran más complejas de entender para los niños que la tarea que debían ejecutar. Se concluye que el vocabulario y su comprensión es la variable más predictora de la PPE (Bracken & Panter, 2011).

Otro instrumento que evalúa vocabulario es el Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 1997), el cual fue utilizado en cinco de los estudios revisados. Fue usado tanto para medir rendimiento en lenguaje receptivo (años posteriores o tiempos finales de las investigaciones) como para medir PPE, tomando el vocabulario receptivo como variable proxy de este constructo.

Otra forma de determinar las habilidades que constituyen la PPE puede consistir en observar distintos estudios longitudinales que tomen muestras de niños en edad preescolar y posteriormente los evalúen a nivel escolar y buscar qué relaciones pueden existir entre el logro académico posterior y las competencias adquiridas inicialmente. De las investigaciones revisadas, 15 encontraron como resultado algún vínculo con el desempeño escolar, evaluado a través de tests o calificaciones en matemática, lenguaje o ambos. Se encontró que mayores niveles de motricidad fina (8 y 9), conocimiento general (8 y 9), habilidades socioemocionales (7, 9, 10, 14, 17, 18), habilidades cognitivas (tanto de dominio general como específico (5)), regulación comportamental (11), cuidados en la infancia (3), contenidos didácticos vistos en TV (19), matemática (10 y 17), lenguaje (10 y 16), atención (17), enfoques para el aprendizaje (como variable proxy a atención, 10), la previa asistencia a centros preescolares (2) y la prioridad de los padres brindada a la educación sobre el trabajo (20), medidos en un T1, fueron asociados a mejor rendimiento académico; mientras que una parentalidad inconsistente (4) y el maltrato infantil (13) evaluados también en un T1 estuvieron asociados a un desempeño descendido.

Se concluye que la PPE, definida de forma diversa en los artículos que componen la presente muestra, fue evaluada en una amplia variedad de casos por un solo indicador, y prediciendo un solo componente de éxito académico. Cabe mencionar que la mayoría de los modelos explicaron la predicción a través de otras variables intervinientes (por ejemplo, el estatus socioeconómico, contextos de adversidad o el logro inicial de los niños). Una de las razones por las cuales puede haber ocurrido esto es el no haber partido de una concepción multidimensional de la PPE, tal como sugieren las propuestas conceptuales más recientes.

Por ejemplo, algunos autores (Janus & Offord, 2007; Beswick, Sloat y Willms, 2008; UNICEF, 2012) refieren a la necesidad de atender a la multidimensionalidad requerida para una exitosa transición y adaptación a la escuela. Esto implica variables individuales del niño (aprendizaje de habilidades sociales y de autorregulación, motivación para el aprendizaje, etc.), como de la familia y la escuela (expectativas parentales sobre la educación, interacción de calidad en el hogar, oferta de diversidad de experiencias, contexto inclusivo, calidad del ambiente pre-escolar, etc.).

Varios de los artículos reseñados destacan la importancia de generar estas condiciones óptimas para el desarrollo integral de los niños en su pasaje por la educación preescolar. La evaluación de una PPE abarcativa permite detectar necesidades y diseñar estrategias adecuadas para intervenir de manera oportuna en las áreas de riesgo que impiden el desarrollo de las habilidades del niño. Es así que una correcta evaluación de la PPE constituye una estrategia de inclusión educativa y por ende social, previniendo el eventual fracaso del niño y su posible desvinculación de la educación formal.

Los resultados del presente estudio pueden haberse visto limitados por diversos factores, especialmente dos relacionados con el ingreso de artículos a la muestra de análisis. El primero refiere a que en este estudio empleamos una única base de datos para la búsqueda de artículos. Segundo, es posible que al filtrar de acuerdo a las categorías o palabras-clave preestablecidas por la misma base se hayan perdido artículos relevantes a la temática. Por ejemplo, es posible que artículos que no hayan sido recuperados a través de la búsqueda utilizando el término "school readiness", igualmente hayan explorado el poder predictivo de ciertas competencias cognitivas en la etapa preescolar sobre el éxito académico y la transición al sistema escolar. Se recomienda que estudios posteriores amplíen la búsqueda remitiéndose a otras bases de datos y ampliando los criterios de búsqueda.

En síntesis, el presente artículo tenía como objetivo central indagar sobre la producción científica más reciente referida a la preparación para la escolarización. De los 20 artículos revisados, se obtuvo un panorama de diversos aspectos que guardan relación con la PPE en distintos momentos del desarrollo del niño y haciendo énfasis en factores tales como disposiciones fisiológicas de los niños y prácticas sociales de los padres. La presente revisión reafirma la idea de que actualmente existe una falta de consenso en la conceptualización e instrumentación métrica de la PPE, lo cual se ve reflejado en: (a) la diversidad de constructos evaluados en un T1 y, en relación a este aspecto (b) un amplio repertorio de instrumentos específicos utilizados para medir dicho constructo. Sugerimos a los investigadores y actores en políticas públicas que estén considerando comenzar a evaluar la PPE, tener en cuenta estos aspectos a los efectos de seleccionar adecuadamente la conceptualización o instrumento de medición de acuerdo a los objetivos que se plantean.

Referencias

Los artículos señalados con asterisco están incluidos en la revisión sistemática. El paréntesis al inicio de la referencia indica el número de referencia del artículo.

Beswick, J.; Sloat, E. & Willms, D. (2008). Four educational myths that stymie social justice. *The Educational Forum*, 72, 115-28.

Bracken, B. (2008). *Technical report: Bracken Basic Concept Scale- Revised*. New York: Pearson Education.

Bracken, B. A., & Panter, J. E. (2011). Using the Bracken Basic Concept Scale and Bracken Concept Development Program in the assessment and remediation of young children's concept development. *Psychology in the Schools*, 48, 464-475.

- * (1) Brown, E. D., Ackerman, B. P., & Moore, C. A. (2013). Family adversity and inhibitory control for economically disadvantaged children: preschool relations and associations with school readiness. *Journal of Family Psychology, 27*, 443.
- Capelloni, N. (2013). Conceptualizing kindergarten readiness. En N. Capelloni, *Kindergarten readiness (p.5-11)*. California: Corwin.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review, 8*, 338-352.
- * (2) Coley, R. L., Lombardi, C. M., & Sims, J. (2015). Long-Term Implications of Early Education and Care Programs for Australian Children. *Journal of Educational Psychology, 107*, 284-299.
- * (3) Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2009). Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood? *Child development, 80*, 1329-1349.
- * (4) Dodge, K. A., Greenberg, M. T., & Malone, P. S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child development, 79*, 1907-1927.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Examiner's Manual for the PPVT-III: Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Flanagan, D. & Dixon, S. (2013). The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities. En C. Reynolds & E. Fletcher-Janzen, *Encyclopedia of Special Education*. Wiley Online Library.
- * (5) Fuchs, L. S., Geary, D. C., Compton, D. L., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Bryant, J. D. (2010). The contributions of numerosity and domain-general abilities to school readiness. *Child Development, 81*, 1520-1533.
- * (6) Fulton, J. B., Yeates, K. O., Taylor, H. G., Walz, N. C., & Wade, S. L. (2012). Cognitive predictors of academic achievement in young children 1 year after traumatic brain injury. *Neuropsychology, 26*, 314.
- * (7) Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology, 46*, 579.
- * (8) Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. *Developmental psychology, 46*, 1008.
- * (9) Häidkind, P., Kikas, E., Henno, H., & Peets, T. (2011). Controlled drawing observation for assessing a child's readiness for school and predicting academic achievement at the end of the first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*, 61-78.
- * (10) 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.

Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39, 1.

Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 272-279.

Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning Toward Common Views and Vocabulary: National Education Goals Panel*. Pennsylvania: DIANE Publishing.

Liberati, A.; Altman, DG.; Tetzlaff, J.; Murlow, C.; Gotzsche, PC.; Ioannidis, JP., et al. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaborations. *Annals of Internal Medicine*, 151, 65-94.

Mc Grew, K.; Woodcock, R. & Ford, L. (2006). The Woodcock-Johnson Battery—Third Edition (WJ III). En A. Kaufman & E. Lichtenberger, *Assessing adolescent and adult intelligence*, 561-628. New Jersey: John Wiley and Sons.

*(11) McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43, 947.

*(12) Obradović, J., Bush, N. R., Stamperdahl, J., Adler, N. E., & Boyce, W. T. (2010). Biological sensitivity to context: The interactive effects of stress reactivity and family adversity on socioemotional behavior and school readiness. *Child development*, 81, 270-289.

Patoine, B. (2010). *The vulnerable premature brain: rapid neural development in third trimester heightens brain risks*. New York: The Dana Foundation.

*(13) Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child development*, 81, 1550-1564.

*(14) Raver, C. C., Gershoff, E. T., & Aber, J. L. (2007). Testing equivalence of mediating models of income, parenting, and school readiness for White, Black, and Hispanic children in a national sample. *Child development*, 78, 96-115.

*(15) Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S. R. (2003). School-Based Early Intervention and Child Well-Being in the Chicago Longitudinal Study. *Child Welfare*, 82, 633-56.

*(16) Roberts, G., & Bryant, D. (2011). Early mathematics achievement trajectories: English-language learner and native English-speaker estimates, using the Early Childhood Longitudinal Survey. *Developmental psychology*, 47, 916.

*(17) 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.

Schneider, W. J., & McGrew, K. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. En D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues (3rd ed.)* p. 99-144. New York: Guilford.

*(18) Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. J. (2015). Language Development in the Early School Years: The Importance of Close Relationships with Teachers. *Developmental Psychology, 51*, 185-96.

UNICEF. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. United Nations Children's Fund: New York.

*(19) Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St Peters, M., Piñon, M., Scantlin, R., & Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. *Child development, 72*, 1347-1366.

*(20) Yoshikawa, H., Gassman-Pines, A., Morris, P. A., Gennetian, L. A., & Godfrey, E. B. (2010). Racial/Ethnic Differences in Effects of Welfare Policies on Early School Readiness and Later Achievement. *Applied Developmental Science, 14*, 137-153.