

La pérdida durante el verano de lo aprendido en la escuela: El problema y algunas soluciones

Harris Cooper

En los años tempranos de la educación formal en los Estados Unidos, los calendarios escolares se diseñaban según las necesidades de cada comunidad en particular (Gold, 2002). Algunas comunidades tenían largos descansos durante el verano en que despedían a los niños de la escuela en la primavera para ayudar a sembrar y en el otoño para ayudar con la cosecha, mientras que escuelas urbanas a veces operaban según calendarios de 11 o 12 meses. Para 1900, la migración del campo a la ciudad y un aumento en la movilidad familiar creó una necesidad de estandarizar el tiempo que los niños pasaban en la escuela. El calendario actual de 9 meses emergió cuando el 85% de los estadounidenses se ocupaba con la agricultura y cuando aún había una climatización limitada de los edificios escolares. Hoy, aproximadamente el 3% de los estadounidenses se gana la vida por medios ligados con el ciclo agrícola, y el aire acondicionado posibilita la provisión de ambientes de aprendizaje cómodos durante todo el año (Association of California School Administrators, 1988). Sin embargo, el año escolar de 9 meses sigue siendo la norma.

Preocupaciones planteadas por el largo descanso de verano

En 1993, el Comité Educativo Nacional del Tiempo y el Aprendizaje (National Education Commission on Time and Learning, o NECTL, 1993) urgió a los distritos escolares a desarrollar calendarios escolares que reconocieran las diferencias en aprendizaje de los estudiantes y los cambios profundos por los que pasaba la sociedad estadounidense. El informe reflejó una preocupación creciente sobre las cuestiones del calendario escolar, especialmente para los estudiantes que corrían riesgo del fracaso escolar.

Los educadores y padres frecuentemente expresan tres preocupaciones sobre el posible impacto negativo de las vacaciones del verano en el aprendizaje estudiantil. Una de las preocupaciones es que los niños aprenden mejor con la instrucción continua. Las largas vacaciones estivales rompen el ritmo de la instrucción, resultan en el olvido y exigen una cantidad considerable de repaso del material cuando los estudiantes vuelven a la escuela en el otoño. Además, el largo descanso estival puede tener un efecto negativo mayor en el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, los niños que hablan un idioma distinto del inglés en el hogar quizás experimenten un retraso en sus habilidades lingüísticas con el inglés debido a un período extendido sin práctica, aunque actualmente hay poca evidencia relacionada con este asunto. Los niños con discapacidades también quizás sacan provecho de programas de verano. Aunque hay poca evidencia de que el cociente intelectual de un estudiante se relacione con el impacto del descanso estival (Cooper y Sweller, 1987), Sargent y Fidler (1987) proveyeron cierta evidencia de que niños con discapacidades de aprendizaje tal vez necesitan oportunidades adicionales de aprendizaje durante el verano. Muchos estados exigen programas con un calendario extendido para estudiantes con discapacidades de aprendizaje ya que reconocen la necesidad de estos niños para la instrucción continua (Katsiyannis, 1991). Y finalmente, conectando las vacaciones estivales con cuestiones de equidad, Jamar (1994) notó que “Niños de un estado socioeconómico mayor tal vez vuelvan a la escuela en el otoño con una ventaja educativa considerable sobre sus compañeros menos privilegiados como resultado o de aprendizaje adicional relacionado con la escuela, o de olvidar menos, durante los meses del verano” (p. 1).

Investigación sobre la pérdida durante el verano de lo aprendido

Un resumen de investigación hecho por Cooper et al. (1996) integró 39 estudios que examinaban los efectos de las vacaciones estivales en las notas de exámenes estandarizados de logro. Los 39 estudios incluyeron 13 que podrían incluirse en una meta-análisis (una integración estadística) de los resultados. La meta-análisis indicó que la pérdida del conocimiento durante el verano igualaba al menos un mes de instrucción según medidas con equivalentes de grados en notas de exámenes estandarizados—las notas en exámenes de los niños eran un promedio de un mes más bajas al volver a la escuela en el otoño que las notas que tenían al irse de la escuela en la primavera.

La meta-análisis también halló diferencias en el efecto de las vacaciones estivales en diferentes áreas de habilidad. La pérdida durante el verano era más destacada para datos matemáticos y la ortografía que para otras áreas de habilidad examinadas. La explicación de este resultado se basó en la observación que las habilidades tanto de computación matemática como de ortografía implican la adquisición de conocimiento factual y de procedimientos, mientras que otras áreas de habilidad, especialmente los conceptos matemáticos, la resolución de problemas y la comprensión lectora, tienen un fundamento conceptual. Los hallazgos en la psicología cognitiva sugieren que sin práctica, los datos y las habilidades de procedimientos son los más susceptibles a ser olvidados (por ej., Cooper y Sweller, 1987). La pérdida durante el verano era más pronunciada para las matemáticas en general que para la lectura en general. Los autores especularon que los ambientes domésticos de los niños tal vez proveían más oportunidades para practicar las habilidades lectoras que para practicar las matemáticas. Tal vez los padres son más conscientes de la importancia de la lectura, de modo que prestan atención a asegurar que sus hijos lean durante el verano.

Además de la influencia de las materias académicas, la meta-análisis indicó que las diferencias individuales entre estudiantes también podrían estar en juego. Entre los examinados en los estudios de la meta-análisis, ni el sexo, la identidad étnica ni el cociente intelectual parecían tener una influencia constante en la pérdida de conocimientos durante el verano. El estado económico familiar también se examinó como influencia en lo que les pasa a los niños durante el verano. La meta-análisis reveló que todos los estudiantes, sin tener en cuenta los recursos de su hogar, perdían cantidades más o menos iguales de habilidad matemática durante el verano. No obstante, se hallaron diferencias económicas considerables con la lectura. En ciertas medidas, los niños de clase media mostraron mejoras de logro con la lectura durante el verano, pero niños desaventajados mostraron pérdidas. Las notas de comprensión lectora de ambos grupos económicos bajaron, pero las notas de estudiantes desaventajados bajaron más. Una vez más, los autores especularon que las diferencias de ingresos podrían relacionarse con diferencias en oportunidades de practicar y aprender habilidades lectoras durante el verano, teniendo los niños de clase media una disponibilidad mayor de libros y más oportunidades de leer (véase también Alexander, Entwisle y Olson, en prensa).

Tres remedios para la pérdida durante el verano

Tres planteamientos de la prevención de la pérdida de conocimiento durante el verano se ofrecen con más frecuencia: la extensión del año escolar, la provisión de clases durante el verano y la modificación del calendario escolar.

La extensión del año escolar. La mayoría de los argumentos ofrecidos en defensa de un año escolar extendido invocan comparaciones internacionales que muestran que el número de días que los estudiantes estadounidenses pasan en la escuela se queda atrás del número de la mayoría de las naciones industrializadas. Por ejemplo, NECTL (1993) informó que la mayoría de los estudiantes en los Estados Unidos pasa entre 175 y 180 días en la escuela cada año, mientras que los estudiantes en Japón pasan 240 días en la escuela.

Los argumentos en contra de la extensión del año escolar generalmente cuestionan si más tiempo en la escuela se convierte automáticamente en más tiempo para trabajar. Por ejemplo, la National Education Association (1987) cuestionó si un tiempo adicional en la escuela simplemente resultara en fatiga adicional para los estudiantes. Muchos afirman que a menos que el tiempo adicional vaya acompañado de cambios en estrategias de enseñanza y currículos, el tiempo añadido tal vez se desperdicie (Karweit, 1985). Se relaciona con este argumento la noción de que al añadir, por ejemplo, 5 o 6 días al año escolar se aumenta el tiempo en la escuela sólo un 3%. Hazleton y sus colegas (1992), basándose en el trabajo de Karweit (1984), sugirieron que se necesitarían 35 días más para producir un cambio notable en el logro estudiantil. De ahí que, con otras opciones para gastar el dinero apartado para la educación, los opositores pregunten si el dinero no podría gastarse más eficazmente para mejorar la calidad de instrucción o reducir el tamaño de las clases.

La escuela de verano. La pérdida de conocimiento durante el verano también puede utilizarse para argüir que se necesita aumentar el acceso de los estudiantes a clases de verano. Una síntesis de investigación presentada por Cooper et al. (2000) usó procedimientos tanto meta-analíticos como narrativos para integrar los resultados de 93 evaluaciones de escuelas de verano. Los resultados revelaron que los programas de verano que se enfocaban en el aprendizaje enriquecido, acelerado o de remedio (de estudiantes atrasados) tenían un impacto positivo en el conocimiento y las habilidades de los participantes. Aunque todos los estudiantes sacaron provecho de las clases de verano, los estudiantes de hogares de clase media mostraron efectos positivos mayores que los de estudiantes de hogares desaventajados. Los programas de remedio tenían efectos mayores cuando el programa era relativamente pequeño y la instrucción era individualizada. Como se esperaba leer en la literatura sobre la pérdida de conocimiento durante el verano, los programas de remedio tal vez tengan efectos más positivos en las matemáticas que en la lectura. El requisito de participación de los padres también parecía relacionarse con programas más efectivos. Los estudiantes en todos los grados sacaron provecho de las clases de remedio durante el verano, pero los estudiantes en los grados más tempranos y la escuela secundaria tal vez saquen el mayor provecho.

Calendarios modificados. Finalmente, la pérdida de conocimiento durante el verano también podría utilizarse para argüir por la modificación del calendario escolar para acabar con el largo descanso estival. Muchos proponentes de cambios en el calendario escolar piden arreglos modificados en que los niños tal vez asistan más días a la escuela o tal vez no, pero la larga vacación estival se reemplace con ciclos más cortos de descansos de la asistencia.

Una meta-análisis hecha por Cooper et al. (en prensa) se enfocó en estudios de distritos escolares que modificaron sus calendarios pero no aumentaron la duración de su año escolar. El hallazgo más importante de la síntesis fue que la calidad de la evidencia disponible sobre calendarios escolares modificados dificultó la saca de cualquier conclusión segura. Además, la evidencia de la meta-análisis reveló unos resultados ambiguos. Primero, el 62% de 58 distritos informó que los logros de estudiantes en el programa del calendario modificado superaron los de estudiantes en el programa del calendario tradicional. Segundo, el efecto para 39 distritos escolares favoreció calendarios modificados, pero la magnitud del impacto, aunque significativa, era muy pequeña. Había evidencia que (1) programas con calendarios modificados sí mejoran el logro para estudiantes con desventajas económicas o de bajos logros; (2) programas implementados más recientemente quizá están mostrando resultados mejorados; y (3) los estudiantes, padres y personal que participan en programas de calendarios modificados tienen una respuesta inmensamente positiva sobre la experiencia. También hay acciones específicas que los formadores de políticas pueden hacer para mejorar la aceptación de calendarios modificados de parte de la comunidad, como la

inclusión de la comunidad en la planificación del programa y la provisión de actividades de buena calidad durante los descansos.

Conclusión

En suma, ¿qué sabemos? (1) Está claro que los estudiantes sí olvidan algo del conocimiento matemático durante el verano, y los niños pobres pierden habilidades lectoras también. (2) La extensión del año escolar por unos cuantos días es una intervención cuestionable, pero no debemos descartar la posibilidad de que aumentos considerables en la duración del año escolar junto con reformas correspondientes de currículos tengan un impacto positivo en el aprendizaje estudiantil. (3) Los programas del verano son una intervención eficaz para propósitos de aceleración, enriquecimiento o remedio académico, y se ha acumulado una base de conocimiento que puede ayudar a sacar el máximo provecho de las clases de verano. (4) Los calendarios escolares modificados quizá tengan un impacto positivo pequeño en el logro estudiantil y un impacto más notable en los logros de niños desaventajados, pero la investigación existente contiene defectos de diseño que hacen las conclusiones a lo más tentativas. Además, hay muchas variables que podrían influir en el efecto de variaciones del calendario que todavía quedan por examinar.

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

Para más información

Alexander, P., Entwisle, D. R. y Olson, L. S. (en prensa). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. En G. Borman y M. Boulay (Eds.), *Summer learning: Research, policies, and programs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Association of California School Administrators. (1988). *A primer on year-round education*. Sacramento, CA: Autor. ED 332 271.

Cooper, G., y Sweller, J. (1987). Effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 347-362.

Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C. y Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), 1-118. EJ 630 022.

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. y Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. EJ 596 384.

Cooper, H., Valentine, J. C., Charlton, K. y Melson, A. (en prensa). The effects of modified school calendars on student achievement and school community attitudes: A research synthesis. *Review of Educational Research*.

Gold, K. M. (2002). *School's in: The history of summer education in American public schools*. New York: Peter Lang.

Hazleton, J. E., Blakely, C. y Denton, J. (1992). *Cost effectiveness of alternative year schooling*. Austin: University of Texas, Educational Economic Policy Center.

Jamar, I. (1994). *Fall testing: Are some students differentially disadvantaged?* Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Learning Research and Development Center.

Karweit, N. (1984). Time-on-task reconsidered: Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 41(8), 32-35. EJ 299 538.

Karweit, N. (1985). Should we lengthen the school term? *Educational Researcher*, 14(6), 9-15. EJ 320 591.

Katsiyannis, A. (1991). Extended school year policies: An established necessity. *Remedial and Special Education*, 12(1), 24-28. EJ 425 645.

National Education Association. (1987). *What research says about series: Extending the school day/year: Proposals and results*. Washington, DC: Autor. ED 321 374.

National Education Commission on Time and Learning (NECTL). (1993). *Research findings*. Washington, DC: Autor. ED 372 491.

Sargent, L. R., y Fidler, D. A. (1987). Extended school year programs: In support of the concept. *Education and Training in Mental Retardation*, 22(1), 3-9. EJ 360 825.

Las referencias identificadas por ED (documento de ERIC), EJ (periódico de ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase <http://www.ed.gov/Programs/EROD/>). También se puede pedirlos llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en <http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm>. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente. Este proyecto ha sido financiado, al menos parcialmente, por fondos federales del Departamento de Educación de EE.UU., Oficina de Investigación y Mejoramiento de la Educación, de acuerdo con el contrato N° ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni las políticas del Departamento de Educación de EE.UU., ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales ni organizaciones implica en endoso del Gobierno de EE.UU.