

---

# Evitando el Fracaso Escolar:

---

*Relación entre la Educación  
Preescolar y la Primaria*



**ARCHIV  
54026**

El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo es una corporación pública creada en 1970 por el Parlamento de Canadá con el objeto de apoyar la investigación destinada a adaptar la ciencia y la tecnología a las necesidades de los países en desarrollo. Su actividad se concentra en cinco sectores: ciencias agrícolas, alimentos y nutrición; ciencias de la salud; ciencias de la información; ciencias sociales, y comunicaciones. El Centro es financiado exclusivamente por el Parlamento de Canadá; sin embargo, sus políticas son trazadas por un Consejo de Gobernadores de carácter internacional. La sede del Centro está en Ottawa, Canadá, y sus oficinas regionales en América Latina, África, Asia y el Medio Oriente.

© International Development Research Centre 1983  
Postal Address: Box 8500, Ottawa, Canada K1G 3H9  
Head Office: 60 Queen Street, Ottawa, Canada

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID  
Oficina Regional para América Latina y el Caribe  
Apartado Aéreo 53016, Bogotá, Colombia

CIID, Ottawa CA  
Ford Foundation. Office for Latin America and the Caribbean, Bogotá, CO  
IDRC-172s

Evitando el fracaso escolar: relación entre la educación preescolar y la primaria: informe del Seminario sobre Investigación Preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, mayo 26-29, 1981. CIID, Ottawa, Ont., 1983. 184 p.

/Educación preescolar/, /enseñanza primaria/, /adaptación escolar/, /desarrollo del niño /, /bajos ingresos / — / nivel de educación /, /deserción escolar /, /cuociente de inteligencia /, /investigación pedagógica/, /resultados de investigación/, /informe de reunión/, /lista de participantes/.

CDU: 373.2/3

ISBN: 0-88936-320-X

Se dispone de edición microficha

*This publication is also available in English.*

IDRC-172s

# Evitando el Fracaso Escolar: Relación entre la Educación Preescolar y la Primaria

Informe del Seminario sobre Investigación Preescolar celebrado  
en Bogotá, Colombia, mayo 26-29, 1981



ARCHIV  
373.2  
P7S

## **Résumé**

Cette publication contient les exposés présentés au cours d'un séminaire sur la relation entre l'éducation préscolaire et primaire qui a été tenu à Bogota, Colombie, en mai 1981, sous les auspices du CRDI et de la Fondation Ford. Le séminaire a réuni des chercheurs en éducation préscolaire venus de diverses régions du monde et spécialisés dans différentes disciplines. L'éveil précoce des enfants fut examiné à la lumière des études de cas et des programmes nationaux présentés, et analysé en fonction des effets à court et à long terme qu'il peut avoir sur le développement de l'enfant et son succès lors de son entrée dans le système scolaire. Les travaux sont groupés sous trois grands thèmes : recherche et action en éducation préscolaire et primaire ; considérations sur le problème de l'éducation préscolaire et primaire ; et discussions et recommandations générales.

## **Abstract**

This publication contains the papers presented at a workshop on the relationship between preschool and primary education held in Bogota, Colombia, in May 1981, under the auspices of the International Development Research Centre and the Ford Foundation. The workshop brought together researchers in preschool education from many parts of the world and from different disciplines. Early childhood stimulation was examined in the light of the case studies and the national programs presented, and analyzed as a function of the effects that it can have in the short and long term on the development of the child and on his success when he enters the formal school system. The publication is divided into three major parts on the basis of the subject: research and action in preschool and primary education; consideration of the problems of preschool and primary education; and general discussion and recommendations.

## Indice

**Prefacio 5**

**Lista de Participantes 7**

**Introducción 9**

**Agradecimientos 10**

### **Parte I: Investigación y Acción en Educación Preescolar y Primaria**

**Introducción 12**

- ✓ Desarrollo de estrategias de intervención para niños pequeños en Jamaica **Sally M. Grantham-McGregor 13**
- ✓ Programa piloto de estimulación precoz: seguimiento de los niños a los seis años de edad **Sonia Bralic E. 20**
- ✓ Estimulación psicosocial y complementación nutricional durante los tres primeros años: sus repercusiones sobre el aprestamiento escolar **Nelson Ortiz P. 29**
- ✓ El progreso en la escuela primaria después de la experiencia preescolar: problemática en la investigación de seguimiento y hallazgos del estudio de Cali, Colombia **Arlene McKay y Harrison McKay 36**
- ✓ Efectos perdurables de la educación preescolar en niños de familias norteamericanas de bajos ingresos **John R. Berrueta-Clement, Lawrence J. Schweinhart y David P. Weikart 43**
- ✓ Tendencias y problemas de la educación infantil temprana en Brasil **María Carmen Capelo Feijó 54**  
Relación entre la educación pre-primaria y de primer año de primaria en escuelas fiscales en Chile **Johanna Filp, Sebastián Donoso, Cecilia Cardemil, Eleonor Dieguez, Jaime Torres y Ernesto Schiefelbein 60**
- Relaciones entre preescolar y primer grado en Argentina **Pilar Pozner 75**
- ✓ Educación y formación de clases sociales: el caso de la educación preescolar en Kenia **O.N. Gakuru 87**
- ✓ Aprestamiento para la primaria. Novedosos programas de acción en escuelas municipales de India **Veena R. Mistry 95**
- ✓ Servicios preescolares en Tailandia **Nittaya Passornsi 106**
- ✓ La educación infantil temprana y la intervención preescolar: experiencias en el mundo y en Turquía **Cigdem Kagıtcıbası 112**
- ✓ Correlaciones socioculturales en el desarrollo cognoscitivo y físico de niños preescolares del área urbana guatemalteca **Yetilú de Baessa 121**

**Resumen y Conclusiones 127**

## **Parte II: Algunas Consideraciones sobre la Problemática Preescolar y Primaria**

### **Introducción 130**

Programas de educación infantil temprana en América Latina **Robert G. Myers 131**

Aspectos conceptuales de la educación preescolar y los primeros años de primaria **Kenneth King 141**

De niño a alumno: ¿ganando el juego, pero perdiendo el partido? **Norberto Bottani 146**

Medidas compensatorias en sectores de pobreza: posibilidades de la atención preescolar **Carmen Luz Latorre 158**

Historia de algunos años de investigación en preescolar **Hernando Gómez Duque 169**

### **Resumen y Conclusiones 176**

## **Parte III: Discusiones y Recomendaciones Generales**

**Objetivos de los Programas, Posibles Investigaciones y Formulación de Políticas 178**

# **Estimulación Psicosocial y Complementación Nutricional Durante los Tres Primeros Años: Sus Repercusiones Sobre el Aprestamiento Escolar**

Nelson Ortiz P.<sup>1</sup>

## **Introducción**

El análisis de la problemática educativa no puede dejar de lado el contexto social en que ésta se desarrolla. El trabajo teórico desarrollado tanto en el campo de la sociología como en el de la economía, sobre las relaciones entre la educación y las estructuras determinantes de una sociedad específica, es voluminoso. Algunas opiniones consideran que la educación es el instrumento que permite la movilidad dentro de los diferentes estratos de una sociedad, otras sostienen que es la estructura de clases la que determina las diferencias de acceso a la educación y la dinámica del sistema educativo en general (Cataño 1978; Mojica 1978).

Por tanto, sería ingenuo intentar un análisis de las relaciones entre educación preescolar y educación primaria en Colombia, sin esbozar algunos de los determinantes y condiciones sociales dentro de las cuales nace y se desarrolla la mayoría de los niños colombianos.

En Colombia ya son numerosas las investigaciones descriptivas sobre la desventaja social de la población. Se conocen las altas tasas de deserción escolar que entre primero y quinto de primaria alcanzan índices hasta del 65%, se ha establecido la impresionante proporción de niños preescolares desnutridos (Mora 1979), se conoce la alta incidencia de morbilidad infantil y el precario ingreso de la

gran mayoría de la población que carece, además, de servicios básicos adecuados y se enfrenta al infraconsumo alimentario y a las limitadas oportunidades de inserción en el aparato productivo de la sociedad, lo cual se refleja en los altos índices de desempleo o subempleo y en los bajos niveles educacionales de la población (Cerdá 1980).

Si bien es cierto que en Colombia los problemas de la infancia han sido objeto de grandes esfuerzos por parte del Estado, también es cierto que los problemas continúan vigentes y que se hace necesario investigar nuevas alternativas de intervención.

## **Educación Primaria y Educación Preescolar en Colombia**

Las siguientes anotaciones presentan algunos comentarios que proveen un marco a la investigación y que están ampliamente documentados en trabajos de otros investigadores (Cerdá 1980; Alzate 1976; Alzate y Parra 1976; Bossio 1977; Medellín 1977; Martínez 1977; High/Scope Educational Research Foundation 1978).

### **Educación Primaria**

En los últimos años, el gobierno colombiano ha hecho grandes esfuerzos por ampliar la cobertura de la educación primaria. Actualmente la tasa de escolarización supera el 70% de la población en edad escolar (High/Scope Educational Research Foundation 1978). Sin embargo, este dato, que para algunos podría ser significativo, se ve empobrecido frente a las alarmantes estadísticas de deserción y fracaso escolar. Aunque se desconocen datos más recientes al respecto, en 1977 el índice de deserción entre primero y quinto de primaria alcanzó el 65%, elevándose hasta el 87% en las áreas rurales

<sup>1</sup>Funcionario de la División de Investigaciones, Subdirección de Nutrición ICBF, y Asesor de FEPEC/CEDEN, Colombia. Esta investigación ha sido financiada en parte por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Instituto Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humano de los Estados Unidos (Grant No. 3R01-HD06-774-01A1S1), la Fundación Ford (Grant No. 740-0348), el Departamento de Nutrición, Escuela de Salud Pública de la Universidad de Harvard, y la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana.

(Ministerio de Educación Nacional 1978). Aproximadamente 50% de esas deserciones ocurren durante o al final del primer año, y un tercio más durante el segundo. De tal manera que los primeros dos años de escuela primaria, especialmente el primero, resultan críticos para la retención del niño en el sistema educativo y se constituyen en definitivos para el futuro de las nuevas generaciones. Esto es particularmente válido para los grupos marginados, donde los problemas de deserción y fracaso escolar se concentran marcadamente.

En Colombia mucho se ha dicho sobre las posibles causas de la deserción y el fracaso escolar, pero las acciones para atacarlas han sido variadas y erráticas. Se han modificado los programas y las estrategias de instrucción, se presume que falta capacitación en el magisterio, se habla de los problemas sociales que obligan a la familia a emplear al menor para aumentar sus precarios ingresos; y a pesar de toda esta diversidad de factores que supuestamente interactúan entre sí, la búsqueda de soluciones se ha concentrado casi exclusivamente en la calidad de la educación misma, mas que en las características y antecedentes de la población escolar que constituye la materia prima de la educación.

La acción de las políticas educativas del país se ha concentrado en el mejoramiento de la relación número de alumnos por profesor, número de cursos ofrecidos por la escuela, aumento de aulas y nivel de preparación de los maestros (Chiappe 1980). Aunque sería fácil demostrar cuantitativamente que durante los últimos años ha habido un mejoramiento de estos aspectos en Colombia, valdría la pena tener en cuenta la siguiente anotación de Piaget para valorar objetivamente los avances: "... estos aspectos positivos del desarrollo educativo no pueden hacernos olvidar los problemas que subsisten en cuanto a la eficacia de los medios empleados. Si las cosas se consideran solo desde el ángulo cuantitativo, se corre el riesgo de falsear de alguna manera el sentido del cuadro, pues todavía sigue sin demostrarse que la extensión indefinida corresponda a un éxito o a una victoria de la educación" (Piaget 1970:83).

Al respecto, es sorprendente que a pesar de conocerse las altas tasas de deserción y fracaso escolar en Colombia, y exceptuando algunas iniciativas aisladas (Alzate 1976; Alzate y Parra 1976), poco o nada se ha investigado sobre las características y antecedentes del niño que puedan ser factores explicativos de su rendimiento escolar. Se carece de estudios que permitan conocer las características y necesidades de nuestros preescolares en sus diferentes habitats, y, lo que es peor, de una filosofía de la educación y la atención

preescolar formulada con objetivos y metas claros (Bossio 1977).

## Educación Preescolar

Aunque la aparición de los primeros centros orientados hacia la atención del niño preescolar en Colombia se remonta muchos años atrás, la realidad es que solo hasta 1960 se incluye el nivel preescolar dentro del sistema educativo nacional (Bossio 1977; Martínez 1977).

Quizás el mayor problema de la atención al preescolar en Colombia siga siendo la escasa cobertura de atención. Aunque se reconoce que en los últimos veinte años la matrícula preescolar ha tenido una considerable tasa de crecimiento (160%), todavía este es muy bajo frente al crecimiento demográfico de la población en edad preescolar, y sería ilusorio pensar que se encuentra a la altura de las necesidades y demandas de la población infantil, ya que su cobertura solo alcanza al 4% de una población (Cerdá 1980) que constituye por lo menos el 20% de la población total del país.

Este problema se agrava aun más si se tiene en cuenta que la gran mayoría de los centros preescolares existentes correspondía al sector privado. En 1975 solo el 32,7% de los centros correspondía al sector oficial. No sin razón se ha dicho que en Colombia "la educación preescolar ha venido siendo privilegio de las clases sociales capaces de costearla en establecimientos privados" (Medellín 1977).

Aunque en los últimos cinco años la atención al preescolar de las clases menos favorecidas ha podido aumentar su cobertura a través de la acción del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el cubrimiento de estos centros es insignificante frente a la magnitud del problema.

Por otra parte, la educación preescolar en Colombia se enfrenta a múltiples problemas aún sin resolver. Teóricamente y apenas en algunas normas y decretos aislados, el proceso de la educación formal ha de iniciarse ahora en el nivel preescolar (Medellín 1977). Pero, se carece de recursos humanos suficientes, la dotación de los escasos centros oficiales deja mucho que desear, no existen objetivos claros que puedan considerarse como normas a nivel nacional, falta supervisión técnica adecuada, y existe duplicidad y contradicción de funciones entre las diferentes instituciones responsables de la orientación de los programas. En síntesis, su desarrollo ha sido anárquico y espontáneo y muchas veces a espaldas de las legislaciones vigentes (Cerdá 1980; Bossio 1977; High/Scope Educational Research Foundation 1978).

## La Atención al Preescolar y la Educación Primaria: Dos Momentos de un Continuo

La inclusión del concepto de *atención* en este encabezamiento, es un cambio deliberado que pretende reflejar una concepción diferente, o por lo menos mas amplia, de las posibles relaciones entre lo que ocurre al niño antes de la escuela y su rendimiento en ella. Se quiere ir mas allá de la simple atribución al preescolar "formal" de la función de "aprestamiento" o facilitación de la madurez para el aprendizaje escolar. Se considera, por el contrario, que la madurez para el aprendizaje es el resultado de la continua y permanente interacción del niño con todos aquellos factores biológicos y sociales que condicionan su crecimiento y su desarrollo social y cognoscitivo.

Bien se ha dicho que la madurez para el aprendizaje escolar se construye progresivamente, que no existe una edad específica ni un estado de madurez general que garantice el éxito en el dominio de la situación escolar, sino niveles de desarrollo de funciones psicológicas básicas que están relacionadas con los primeros aprendizajes de la escuela (Condemarín et al. 1978).

El rendimiento del niño en la escuela es un factor que se encuentra condicionado por su nivel de desarrollo general, y este desarrollo es un proceso que depende, a su vez, del ambiente en el cual ese niño se desenvuelve y de las oportunidades de aprendizaje que este medio le proporciona o le impide.

Se ha sugerido que la escuela tradicional no está preparada para compensar el atraso o la inmadurez que muchos niños de niveles socioeconómicos deprimidos presentan en funciones cognoscitivas y psicolingüísticas indispensables para el aprendizaje escolar posterior, debido a que los currículos están basados en modelos de "normalidad" en el desarrollo que no coinciden con la realidad psicológica y cultural de los niños y sus profundas diferencias individuales (Bravo 1979). Este supuesto encuentra respaldo en las teorías que fundamentan el desarrollo de la inteligencia en procesos naturales y espontáneos, que pueden ser utilizados y acelerados por la educación familiar y escolar, pero que no dependen de ésta, y que constituyen, por el contrario, la condición previa y necesaria de toda enseñanza (Piaget 1970).

Ya ha sido posible identificar variables de tipo biológico (nutrición, salud) o psicosocial del niño mismo o de su ambiente familiar o social que inciden en el rendimiento escolar. Las investigaciones adelantadas en las últimas décadas han mostrado una persistente asociación estadística

entre la desnutrición infantil, de alta incidencia en nuestro país, y el deficiente funcionamiento cognoscitivo (Mora et al. 1976). Se ha encontrado que el rendimiento intelectual del niño desnutrido se asocia generalmente con deficiencias en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Cravioto et al. 1967). Se considera que el desarrollo de las estructuras de pensamiento es un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura, ya que éste no es solo un proceso de discriminación visual de letras y símbolos, sino un proceso cognoscitivo que implica la comprensión de los significados verbales. Se sabe que el desarrollo de las estructuras de pensamiento lógico es una precurrente al manejo lógico del concepto de número y las operaciones de cálculo (Piaget e Inhelder 1967). En síntesis, hay suficiente información sobre los antecedentes y características del niño como factores determinantes de su aprovechamiento escolar.

Dentro de este contexto evolutivo, es lógico pensar que el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para el éxito escolar no puede circunscribirse solo a una institución formalizada que de por sí ha sido objeto de múltiples críticas y controversias (Bossio, 1977). ¿Por qué no mirar hacia el ambiente extraescolar? La estimulación que el niño recibe en su ambiente familiar es también experiencia preescolar (Condemarín et al. 1978).

En Colombia son varios los proyectos de investigación con niños menores de 7 años que han concentrado sus esfuerzos en el diseño y prueba de estrategias dirigidas a la prevención y/o rehabilitación de los déficits en crecimiento físico y desarrollo general asociados con la desnutrición y la privación ambiental múltiple. La última década fue fecunda en este tipo de investigaciones (Proyecto Desnutrición y Desarrollo Mental I.C.B.F., Proyecto de la Fundación de Ecología Humana de Cali, Proyecto de Niños Inteligentes de FEPEC/CEDEN, Proyecto de Atención al Preescolar La Playa, entre otros), y quizás no sea aventurado afirmar que todas estas investigaciones han acumulado suficiente evidencia sobre la bondad de las intervenciones a temprana edad para favorecer mejores niveles de crecimiento y desarrollo.

Sin embargo, también las dudas y los nuevos interrogantes han sido numerosos; han quedado sin resolver las preguntas sobre la relevancia y permanencia de los efectos a largo plazo. Los investigadores nos enfrentamos ahora al reto de establecer la aplicabilidad de las estrategias probadas en proyectos experimentales de poca cobertura a las situaciones reales de las grandes mayorías que necesitan atención.

Muchas y valederas han sido las críticas a los

procedimientos de medición utilizados para evaluar los efectos. La mayoría de los proyectos ha utilizado las pruebas globales de inteligencia como instrumentos de medición de las habilidades mentales del niño y como parámetros de evaluación del impacto de las intervenciones. Pero se ha planteado la duda sobre si los niños pertenecientes a determinados ambientes presentan realmente un retardo en el desarrollo, como lo indican las pruebas de inteligencia, o si mas bien tienen patrones de desarrollo cualitativamente diferentes debido a que se han levantado en ambientes donde se les exige el desarrollo de habilidades y destrezas distintas (Montenegro 1979).

Actualmente, se han propuesto modelos de evaluación que enfatizan la utilización de parámetros de competencia social, ya que estos procedimientos pueden ser mas informativos en la evaluación del desarrollo de los niños en estudios de comunidad y en la detección del impacto de programas de intervención (McClelland 1973; Zigler y Trickett 1978).

En estas condiciones, sería mas importante establecer el impacto de las intervenciones a edad temprana sobre el desarrollo de procesos básicos que puedan tener una relación identificable con el desenvolvimiento posterior de los niños frente a las exigencias específicas de su medio ambiente. Estas y otras consideraciones han determinado cambios importantes en el diseño y replanteamiento de los proyectos de investigación que tienen que ver con el preescolar en Colombia, de los cuales el Proyecto sobre Desnutrición y Desarrollo Mental es uno.

## **Investigación sobre Desnutrición y Desarrollo Mental**

A continuación se presenta una breve reseña de la Investigación sobre Desnutrición y Desarrollo Mental, cuya muestra longitudinal constituye la base de los resultados que aquí se reportan.

### **Recuento de la Investigación**

La investigación viene desarrollándose en Bogotá desde 1969. Durante los dos primeros años se desarrolló la fase piloto durante la cual se capacitó al personal, se diseñaron o probaron los instrumentos de medición en las áreas de nutrición, sociología y psicología, se efectuaron estudios descriptivos sobre el problema nutricional y el desarrollo intelectual en niños de la ciudad, y se probaron diferentes metodologías de intervención en complementación nutricional y estimulación

psicosocial temprana del niño a través de su familia.

Los estudios de la fase piloto mostraron que el retardo en el desarrollo, en la muestra de estudio, es dos veces mas frecuente que las estadísticas reportadas para países industrializados, que su frecuencia aumenta a medida que se desciende en la escala socioeconómica, y que existe una asociación estadística persistente entre la desnutrición y la presencia de retardo en el desarrollo infantil y preescolar (Mora et al. 1976). Estadísticamente, fue posible demostrar que la desnutrición es un factor contributorio al retardo cognoscitivo, pero se demostró igualmente que hay otros factores socioeconómicos y culturales que también contribuyen en forma importante; estos factores se relacionan con los hábitos de crianza y se reflejan en las mayores o menores oportunidades de estimulación ambiental derivadas de la interacción de la familia con el niño. Se consideró que la prevención del retardo en el desarrollo tendría importantes implicaciones prácticas, pues afectaba a una alta proporción de los niños en comunidades pobres, y se decidió adelantar un estudio longitudinal de intervención con los siguientes objetivos generales: 1) Evaluar los efectos de programas de intervención de complementación alimentaria y estimulación temprana en la prevención del retardo en el desarrollo del niño; y 2) Estudiar las relaciones entre la nutrición, la estimulación ambiental, la morbilidad, el crecimiento y desarrollo del niño (últimamente se ha presentado una propuesta para continuar el estudio de estos factores y su relación con el aprovechamiento escolar).

El estudio longitudinal se inició en 1973 en una muestra de 456 familias a riesgo de desnutrición, seleccionadas con base en dos criterios: embarazo de la madre antes del tercer trimestre, y presencia de desnutrición en los niños menores de cinco años de la familia.

Todas las familias seleccionadas que ingresaron voluntariamente al programa han venido recibiendo los beneficios de un programa de atención de salud y han sido objeto de una serie de mediciones y observaciones en las áreas de nutrición, salud, variables sociales y desarrollo intelectual, mediante observaciones ciegas.

El diseño experimental consistió en un estudio de intervención que combinó un programa de complementación nutricional (de diferente duración iniciado en diferentes periodos) y un programa de estimulación psicosocial temprana, mediante la asignación al azar de las familias a los siguientes grupos de tratamiento. (A) Grupo control; (B) Complementación nutricional desde el sexto mes de vida del niño hasta los tres años; (C) Complementación nutricional desde el sexto mes de embarazo

hasta el sexto mes de vida del niño; (D) Complementación nutricional desde el sexto mes de embarazo hasta los tres años de vida del niño; (A1) Estimulación temprana desde el nacimiento hasta los tres años; (D1) Complementación nutricional desde el sexto mes de embarazo hasta los tres años de vida del niño, mas estimulación desde el nacimiento hasta los tres años.

*El programa de salud* ofreció atención prenatal y de parto, así como atención médica pediátrica sin costo, incluyendo el suministro gratuito de los medicamentos. Esta atención se ha continuado prestando sin interrupción.

*El programa de complementación nutricional* consistió en el suministro semanal de alimentos para cubrir la brecha nutricional de toda la familia. El aporte nutricional de los complementos osciló entre 600 y 800 calorías y entre 23 y 38 gramos de proteína por día.

*El programa de estimulación temprana* se realizó directamente en los hogares, a través de dos visitas semanales de una hora a cada familia por visitadoras entrenadas, con el fin de desarrollar sesiones tendientes a motivar a la madre o cuidadora del niño sobre el seguimiento de su desarrollo, y de demostrar una serie de actividades dirigidas a propiciar cambios en los hábitos de crianza, particularmente en la interacción de la madre con el niño. Las actividades se encaminaron a proveer al niño un mayor número de oportunidades de interacción positiva con el ambiente físico y humano. El objetivo fundamental fue, pues, la estimulación del desarrollo del niño en su propio ambiente y el cambio en los patrones de interacción entre el niño y sus cuidadores, para que de esta manera la estimulación pudiera continuar en ausencia de la visitadora. Para la estimulación directa del niño se utilizaron ejercicios y juegos, utilizando objetos de fácil adquisición, y materiales elaborados por las visitadoras o por las mismas madres (Ortiz et al. 1979).

Todas las familias participantes en el estudio longitudinal han sido objeto de evaluaciones en diferentes áreas: encuestas sociológicas periódicas, registros longitudinales sobre el estado de salud y morbilidad de la madre y el niño, evaluaciones nutricionales, y mediciones de crecimiento y desarrollo cognoscitivo de los niños.

### **Algunos Resultados de la Investigación**

Los resultados de la investigación han demostrado efectos favorables de las intervenciones sobre diferentes áreas de desarrollo y competencia del niño. Se han identificado efectos favorables de la estimulación temprana no solo sobre los patrones de interacción madre-hijo en términos de un

mejoramiento en la calidad y cantidad de interacción (Ortiz et al. 1979), sino también sobre áreas específicas del desarrollo del niño tales como lenguaje, desarrollo social, perceptual y motor. Por otra parte, la complementación alimentaria produjo beneficios no solo sobre el crecimiento físico (Super et al. en preparación) sino también sobre áreas del comportamiento relacionadas con el desarrollo perceptual (Condemarín et al. 1978).

Los anteriores resultados y otros que han sido reportados en documentos previos de esta investigación, nos motivaron a explorar la posibilidad de que las intervenciones tengan efectos favorables, en los niños del estudio, sobre el aprestamiento y rendimiento escolar. Se parte del hecho de que las actividades del programa de estimulación enfatizaron aspectos que han sido reconocidos por diversos autores como precurrentes de posteriores aprendizajes. El período sensoriomotor (cubierto por el programa) ha sido reconocido como determinante del desarrollo posterior. Por lo tanto, es lógico asumir que una intervención durante este período no solo demuestre efectos inmediatos sino que también capacite al niño para futuros aprendizajes.

A través del programa de estimulación se incrementaron notablemente las oportunidades del niño para desarrollar funciones básicas (prehesión, percepción, lenguaje, clasificación de objetos, desarrollo del espacio, desarrollo motor grueso, motricidad fina, etc.), destrezas y habilidades que se reconocen como prerrequisitos del buen desempeño en áreas académicas (Cohen 1979). El programa de estimulación favoreció el cambio positivo de actitudes y comportamientos de la madre y demás miembros de la familia hacia el niño, lo cual permite suponer que el ambiente general de la familia representó mejores condiciones para el aprendizaje general del niño y que la madre se constituyó en un elemento reforzador de sus progresos. La literatura sobre desarrollo infantil enfatiza la importancia de todos estos aspectos sobre el aprestamiento del niño para la escuela, y por lo tanto es de esperar que los niños beneficiados con las intervenciones lleguen en mejores condiciones a la escuela primaria.

Los planteamientos anteriores y el convencimiento de que la muestra del estudio, por su carácter longitudinal, representaba una oportunidad única e ideal para estudiar las variables antecedentes que puedan estar relacionadas con el rendimiento académico, lo mismo que establecer los posibles efectos de las intervenciones a edad temprana, sobre el nivel de aprestamiento y el rendimiento escolar, nos motivaron a continuar el seguimiento de los niños en edad escolar, con los siguientes objetivos: 1) Evaluar el rendimiento

escolar en los dos primeros años de primaria en niños de bajo nivel socioeconómico del extremo sur de Bogotá. 2) Estudiar los factores del niño, de su familia y del medio escolar asociados con su rendimiento. 3) Medir el impacto de la complementación nutricional durante el embarazo y los tres primeros años de vida sobre su estado nutricional y de salud y sobre su rendimiento en la escuela. 4) Evaluar el impacto de la estimulación psicosocial temprana, a través de la familia, sobre su competencia en la escuela primaria. 5) Estudiar el efecto de los programas sobre otras variables que pueden incidir sobre el rendimiento del niño, tales como: hábitos de estudio, condiciones ambientales para el aprendizaje y participación de la familia en el proceso de instrucción.

Para la realización del estudio se utilizará el mismo diseño básico de la fase experimental del proyecto, lo cual permitirá comparar las características de los diferentes grupos a su ingreso a la escuela, tanto en variables familiares como individuales del niño mismo, en términos de su crecimiento físico, estado de salud, y desarrollo intelectual, así como también en relación con las conductas de entrada consideradas como precursores del aprendizaje escolar. Mediante estas comparaciones será posible evaluar el impacto a largo plazo de los programas de intervención sobre las variables asociadas con el rendimiento escolar. Para propósitos del seguimiento durante el período escolar (dos primeros años) se tienen previstas mediciones en las áreas de: salud, variables socioeconómicas, crecimiento físico, hábitos alimentarios, y evaluación directa del rendimiento escolar.

Hasta el momento solo se han recolectado algunos datos parciales sobre conductas de entrada en los niños que iniciaron primero de primaria. Aunque estos resultados demuestran algún efecto de la estimulación temprana sobre el nivel de aprestamiento de los niños, dado el carácter parcial de los datos no se considera prudente adelantar conclusiones al respecto. Las conclusiones que se presentan a continuación nacen de una reflexión sobre los resultados previos del estudio y a la luz de algunos otros que consideran los repertorios favorecidos por las intervenciones como precursores importantes del aprendizaje escolar.

## Conclusiones

(1) La estimulación a temprana edad favorece la adquisición de repertorios (lenguaje, desarrollo social, atención, discriminación y otros), aspectos que pueden facilitar la competencia y el rendimiento del niño en la escuela.

(2) La estimulación psicosocial a través de la madre o cuidadora del niño propicia cambios positivos en la interacción del niño con su cuidador, en términos de cantidad y calidad de interacción. Es de esperar que este factor pueda constituirse en un facilitador del aprendizaje y rendimiento escolar del niño.

(3) Si bien los programas de estimulación temprana han demostrado tener efectos favorables sobre el desarrollo cognoscitivo y otros aspectos que pueden tener relación con el aprendizaje posterior del niño en la escuela, no puede ignorarse que su rendimiento también está condicionado por lo que ocurre en el interior de la escuela misma, haciéndose prioritaria una mayor investigación en este aspecto que ha sido bastante ignorado por los investigadores latinoamericanos.

- 
- Alzate, J. 1976. El desarrollo físico como determinante de la escolaridad en la educación primaria: un estudio exploratorio. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE), Universidad de los Andes, Documento No. 036, Bogotá, Colombia.
- Alzate, J. y Parra, R. 1976. Educación y desarrollo: los determinantes de la escolaridad en Colombia. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE), Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Bossio, V. 1977. La educación preescolar en Colombia: evolución y sugerencias para un futuro inmediato. Ponencia, Primer Foro Nacional "Hacia dónde va la educación colombiana", Bogotá, Colombia.
- Bravo, L. 1979. Educación básica y retardo sociocultural. *Revista de trabajo social*, 29:10-19, Santiago, Chile.
- Cataño, G. 1978. Educación y clase social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1, Bogotá, Colombia.
- Cerdá, H. 1980. Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia. Centro de investigaciones, Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia.
- Cohen, M. y Gross, P. 1979. The developmental resource: behavioral sequences for assessment and program planning. New York, USA, Grune & Stratton.
- Condemarin, M., Chadwick, M. y Milicic, N. 1978. *Madurez Escolar*. Santiago, Chile, Ed. Andrés Bello.
- Cravioto, J., Delicardie, E. y Birch, H. 1967. Influencia de la desnutrición en la capacidad de aprendizaje del niño escolar. *Boletín Médico del Hospital Infantil*, México.
- Chiappe, C. 1980. Procesos de investigación en educación primaria. *Revista Javeriana*, 468:227-232.
- High/Scope Educational Research Foundation. 1978. Educación preescolar en América Latina: un informe de la región andina. UNICEF.
- Martínez, G. 1977. La educación preescolar y las medidas legales en Colombia. Primer Foro Nacional "Hacia dónde va la educación colombiana", Bogotá, Colombia.

- McClelland, D. 1973. Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28:1-4, USA.
- Medellín, C. 1977. La educación como sistema. Primer Foro Nacional "Hacia donde va la educación colombiana", Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. 1978. Estadísticas e indicadores básicos del Sector educativo en Colombia: 1973-1977. Bogotá, Colombia.
- Mojica, G. 1978. El rendimiento escolar y el problema de igualdad de oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 1, Bogotá, Colombia.
- Montenegro, H. 1979. Carencias o diferencias socioculturales. Trabajo presentado en el Simposio Regional sobre pobreza crítica en la niñez. UNICEF/CEPAL, Santiago, Chile.
- Mora, J., Ortiz, N., Florez, A., Suescún, H., Labrador, L. y Clement, J. 1976. El retardo mental asociado con privación psico-nutricional: posibilidades de prevención. Memorias I Jornadas Internacionales a nivel latinoamericano sobre retardo mental y III Jornadas de AVEPANE, 63-77.
- Mora, J.O. 1979. Períodos óptimos de intervención en niños en situación de pobreza. Presentado en el Simposio Regional sobre pobreza crítica en la niñez, Santiago, Chile.
- Ortiz, N., Florez, A., Clement, J., Mora, J. y Cuellar, E. 1979. Investigación sobre desnutrición y desarrollo mental en Bogotá: análisis de contenido del programa de estimulación temprana. Presentado en el XII Congreso Colombiano de Pediatría, Medellín, Colombia.
- Piaget, J. 1970. *Educación e Instrucción*. Buenos Aires, Proteo.
- Piaget, J. e Inhelder, B. 1967. *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires, Guadalupe.
- Super, Ch., Clement, J., Vuori, L., Christiansen, N., Mora, J. y Herrera, G. En preparación. Infant and caretaker behavior as mediators of nutritional and social intervention in the barrios of Bogotá. To appear in: Field, T. et al., eds., *Culture and Early Interaction*. New York, Hillsdale.
- Zigler, E. y Trickett, P.K. 1978. I.Q. social competence and evaluation of early childhood intervention program. *American Psychologist*, 33:789-798, USA.