
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

La Educación Infantil Temprana y la Intervención Preescolar: Experiencias en el Mundo y en Turquía

Cigdem Kagitcibasi¹

Este documento versa sobre dos temas diferentes pero relacionados entre sí. En la primera sección se consideran los problemas involucrados en la evaluación y conceptualización de los programas de intervención preescolar. En esta parte teórica, por tanto, se trata de comprender hasta dónde ha llegado la investigación sobre la educación preescolar.

La segunda parte se refiere a la situación en Turquía. Se presenta el "Proyecto de Educación y Desarrollo Infantil Tempranos", que tiene como premisa básica la necesidad de enfocar en forma global la educación preescolar, incorporando el ambiente social inmediato del niño, y que considera que una educación preescolar así orientada constituye el soporte para el desarrollo total del niño. Estos puntos de vista concuerdan con algunos de los argumentos básicos presentados en la primera sección.

Problemas de Evaluación

Desde cuando se inició la ola de investigación y desarrollo preescolar hace dos décadas, literalmente se han realizado cientos de estudios en muchas partes del mundo, especialmente en Estados Unidos, e intentos por describir, clasificar y evaluar los programas y estudios preescolares (Blackstone 1973; Grawe 1979; Hunt 1974; Katz 1977; Pollitt 1978; Smilansky 1979). La intervención preescolar ha suscitado un gran debate. Algunos han dicho que los programas "no pueden compensar por la sociedad" (Bernstein 1970) y que son una "causa perdida" (Eysenck 1969), otros argumentan que "tales juicios exageran el caso contra la educación compensatoria" (Chazan y Williams 1978).

La controversia de desarrolla alrededor de la pregunta básica sobre si la intervención preescolar *funciona*. Las respuestas varían enormemente y no parece existir consenso sobre los criterios para determinar cuándo un programa *funciona*.

Se ha encontrado que los programas que conlleven la participación de los padres y la familia y que tienen un enfoque amplio de integración comunitaria, son más efectivos que aquellos programas que solo implican educación de los padres o que solo trabajan con los niños fuera del hogar. Los programas a corto plazo no son tan efectivos como aquellos con seguimiento. Los amplios programas longitudinales de fomento pueden dar resultados sostenidos. Las escuelas preescolares "tradicionales" producen cambios muy limitados en el coeficiente de inteligencia. Por lo general, los niños con un CI originalmente bajo, presentan más cambios como resultado de la intervención. Las tendencias en los cambios del CI parecen ser similares en diferentes grupos étnicos y en distintas ubicaciones geográficas (en las sociedades urbanas, tecnológicamente avanzadas).

Algunos problemas en la evaluación de los programas de intervención son claramente de índole metodológica. Entre estos se cuentan la dependencia de las mediciones del CI como instrumento de evaluación, los vagos criterios sobre éxito, el corto lapso después de la terminación del programa que no permite identificar posibles "efectos retardados". Por tanto, el diseño inadecuado de los estudios de evaluación y la utilización de instrumentos de investigación y de medición inadecuados pueden ser, hasta cierto punto, responsables de las fallas informadas. Zimiles (1977), por ejemplo, anota un descenso en la confiabilidad y validez de las mediciones evaluativas y se queja de que la evaluación del proceso no ha reemplazado verdaderamente la evaluación del resultado. Por tanto, no siempre puede saberse con certeza si una

¹ Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Bogazici, Estambul, Turquía.

evaluación negativa implica fracaso del programa o debilidades del proceso mismo de evaluación

Problemas de Conceptualización

Muchos de los aspectos mencionados en relación con la evaluación e incluso con la metodología provienen, al menos en parte, de algunos problemas de conceptualización que parecen ser inherentes tanto a los programas de intervención como a los estudios de evaluación.

Conceptualización Unidimensional del Desarrollo.

El primer problema es una conceptualización unidimensional del desarrollo, es decir, cognoscitivo. A menudo se hace énfasis en el desarrollo cognoscitivo a expensas de otras dimensiones del crecimiento. Este énfasis proviene, por un lado, de una suposición implícita sobre la eficacia de la educación en promover igualdad, y, por otro, de "la disponibilidad de lo que se ha creído que son métodos apropiados para medir inteligencia y logro como resultados educativos" (Blackstone 1973). Aunque el énfasis ha pasado de enfoques conductistas y cognoscitivos más estrechos a otros más amplios (Franklin y Biber 1977; Zimiles 1977), la mayor parte de la evidencia sobre los logros (o falta de ellos) de la educación compensatoria se refieren al desarrollo intelectual.

Además, el desarrollo en esta única dimensión se evalúa principalmente en términos de puntajes de CI, con base en las pruebas tradicionales de inteligencia. Los logros en CI varían enormemente desde unos 5 puntos (Deutsch et al. 1974; Gray 1974) hasta 20-29 puntos (Smilansky 1964; Heber 1972).

Dependiendo exclusivamente del mejoramiento de los CI como criterio de éxito, los hallazgos de pequeños logros e incluso regresiones de los CI después del primer año (Deutsch et al. 1967, 1974; Gray y Klaus 1970; Hodges et al. 1967; Smilansky 1964) crean dudas sobre el valor de la intervención preescolar. No obstante, algunos mecanismos estadísticos como la regresión hacia la mediana² en pruebas repetidas y los efectos topes³ podrían

²En pruebas repetidas, los puntajes se aproximan a la mediana de la población total y por tanto son más bajos que los valores altos obtenidos inicialmente como anotan Campbell y Erlbacher (1970), e informa Smilansky (1979).

³Debido a que el potencial intelectual inherente no es ilimitado, hay un tope a los logros que se pueden obtener en el CI. Si la mejora con la primera exposición al programa se acelera durante el primer año, los logros posteriores serán inevitablemente más limitados.

responder por estos resultados, al menos parcialmente. Por tanto, aunque los logros en CI se empleen como el único criterio de éxito, la evidencia disponible impediría dictaminar indiscriminadamente un fracaso. Es más, la dependencia exclusiva de los logros en CI distrae la atención de otros logros en desarrollo que los programas de intervención preescolar podrían ofrecer.

Obviamente, el desarrollo cognoscitivo máximo del niño es una meta importante de la intervención preescolar. No obstante, este es solo un aspecto del desarrollo humano total que no puede tratarse separadamente. Hay que reconocer la interdependencia que existe entre los diferentes aspectos del individuo total y esto no se logra utilizando exclusivamente la medición del CI para probar el éxito de los programas.

Existe una molestia general porque los logros en CI desaparecen después del primer año de intervención o luego de que el niño sale del programa, al terminar el segundo grado (Deutsch et al. 1974; Smilansky 1979; Weikart 1967). Una posible explicación podría ser la de que logros iniciales en el CI se alcanzan con la exposición a un enfoque "cognoscitivo directivo" (Smilansky 1979) que al no estar respaldado por un aumento correspondiente en la auto-confianza, la independencia y la iniciativa del niño, no se podrá auto-sostener al terminar el programa. Es probable que el fracaso de algunos programas de intervención se deba, irónicamente, al interés exclusivo de estos programas en el crecimiento cognoscitivo.

Tratamiento del Niño fuera de su Ambiente

Un segundo problema de conceptualización es abstraer al niño de su ambiente y tratarlo aisladamente. Sacar al niño de su ambiente limita, inevitablemente, el alcance de un programa de intervención. Gran cantidad de evidencia sobre programas de intervención en las últimas dos décadas señala la importancia de apoyar el ambiente social inmediato del niño (Gordon 1975; Gray y Klaus 1970; Levenstein 1976; Ortar 1973; Smilansky 1979; Weikart 1970). Los procesos que aparecen como básicos son ayudar a la madre a tomar una nueva conciencia de las necesidades cognoscitivas del niño y de ella misma como educadora, y promover la comunicación madre-hijo basada en el afecto y orientada hacia el desarrollo cognoscitivo. Se ha encontrado que los programas basados en el hogar o los que cuentan con la participación de los padres, o una combinación de ambos, son bastante efectivos (Johnson et al. 1974; Smilansky 1979).

La participación del hogar permite además obtener logros secundarios, bien en forma de difusión vertical hacia los hermanos menores, u horizontal hacia los vecinos (como lo sustenta Gray, y lo anota Smilansky, 1979). Un enfoque amplio que aproveche la interacción niño-familia-comunidad sería beneficioso no solo para el niño sino también para la familia y la comunidad porque podría ser un impulso para el cambio en varias esferas de actividad al promover la eficacia, la competencia, la conciencia, las capacidades, lo cual, a su vez, daría al niño un ambiente más estimulante y enriquecedor.

Tal enfoque evitaría además la creación de dos ambientes diferentes y posiblemente incompatibles para el niño, el preescolar y el del hogar/comunidad y permitiría que al terminar el primero, el niño pudiera volver al segundo encontrando allí un apoyo continuo y semejante. Esto necesita de nuevo una conceptualización amplia del programa de intervención.

Puntos de Partida

Un tercer problema de conceptualización se refiere a los puntos de partida. Las evaluaciones de los programas de intervención preescolar, cuya crítica principal es la limitada mejora del C.I. están basadas en las evidencias de los países desarrollados. En vista de esto, vienen a primer plano aspectos tales como el nivel de privación, el significado de ser desfavorecidos y la definición de las metas del programa, reflejados en los puntos de partida.

Las poblaciones desfavorecidas de los países desarrollados, aunque se encuentren en desventaja frente a la sociedad general, pueden no ser consideradas desfavorecidas al compararlas con las poblaciones desfavorecidas de los países menos desarrollados. Así, la sentencia de "fracaso" a los programas de intervención en los primeros no puede ser generalizada a los segundos.

Los niños desfavorecidos de los países desarrollados, aunque en peores condiciones que los niños de clase media, se alcanzan a beneficiar de algunos de los logros tecnológicos básicos de la sociedad en general. A menudo tienen acceso a la radio, a la televisión, al lápiz y al papel y quizás a juguetes, láminas y hasta libros y revistas. Todos estos son estímulos importantes para el desarrollo cognoscitivo-perceptivo a los cuales los niños desfavorecidos de los países en vía de desarrollo tienen menos acceso. Una consideración importante para saber qué tanto adelante se puede esperar, es conocer el nivel inicial de capacidad intelectual con que los niños empiezan a participar en un programa de intervención. Este puede variar de acuerdo con el

nivel de privación característico de la población involucrada.

Como se anotó anteriormente, hay evidencia de que los niños que tienen inicialmente puntajes mas bajos de C.I. demuestran mayor cambio como resultado de la intervención. Esto se debe probablemente a que los niños de ambientes desfavorecidos se desempeñan muy por debajo de su potencial y cuando reciben incentivo intelectual, compensan la deficiencia. En otras palabras, se obtienen mayores adelantos cuando los puntos de partida son mas bajos.

Por lo tanto, se necesita una mejor conceptualización y especificación del nivel de capacidad del niño y de las metas del programa en términos de los logros posibles y realistas de cada programa de intervención. Dada la gran variación entre regiones y poblaciones desfavorecidas, no es aconsejable generalizar.

La Educación Preescolar en Turquía

En Turquía no existe un sistema generalizado y normalizado de educación preescolar. Hay, también, escasez de instituciones de cuidado infantil para los niños desprivilegiados y los que necesitan protección. El censo de 1975 indica que hay casi siete y medio millones de niños entre 0-6 años (hoy se calcula que son ocho millones). De esta población, más de la mitad corresponde al grupo de 3-6 años.

Menos de 50 000 niños solamente se benefician de algún tipo de servicio preescolar institucional, de cuidado infantil y similares (6 de 1 000). Estas cifras demuestran la seriedad del problema. Las pocas instituciones de servicios disponibles pertenecen a distintas organizaciones públicas, principalmente a los ministerios de educación y salud, a las organizaciones privadas y a individuos particulares.

El ministerio de Educación presta servicios al grupo de 3-6 años y el ministerio de Salud a todos los niños entre 0-6 años; igual hacen la Unión para el Bienestar Infantil y otras asociaciones caritativas de cuidado infantil. Los niños menos favorecidos tienen preferencia, especialmente en los centros de cuidado infantil del ministerio de Salud y de las asociaciones de caridad. Sin embargo, según las cifras, los servicios disponibles están lejos de llegar a todos los niños que los necesitan.

Se calcula que hay 200 000 niños (grupo 0-6 años) que necesitan protección especial (hogares deshechos o con un solo progenitor que trabaja, alcoholismo o crimen en el hogar, bajos ingresos, etc.). De ellos, solamente 7 000 reciben los servicios del ministerio de Salud y de los centros de

la Unión para el Bienestar Infantil, y la mayoría de estos centros se ubica en las zonas urbanas.

Además, el servicio que se presta es ante todo de cuidado, hay muy poca educación. La parte educativa se trabaja en forma mas consciente en los preescolares que dependen del ministerio de Educación, de las universidades, de los grupos privados o de individuos particulares, pero estas instituciones no cubren generalmente a los niños de las zonas necesitadas y pobres. Mas aun, la educación que ofrecen es generalmente la preescolar tradicional y se podría considerar como una extensión hacia abajo de la escuela primaria.

La educación escolar primaria (cinco años) es obligatoria en Turquía. Sin embargo, algunos pueblos remotos no tienen escuelas, pese a que la situación está mejorando. En algunas zonas atrasadas la falta de servicios se suma a la imposibilidad o renuencia a enviar los niños a la escuela, especialmente las niñas, contribuyendo al problema. Por ejemplo, las cifras del censo de 1975 demuestran que del total de 2 079 912 niños de once a trece años en Turquía, 491 127 son analfabetos, siendo mayoría las niñas (315 217 en comparación con 175 910 niños). Aunque esta cifra no es muy alta cuando se compara con el número total de niños que ha estudiado hasta los trece años (4 990 054), resulta todavía considerable y demuestra que hay menos que asistencia total a la escuela primaria.

El "Proyecto de Educación y Desarrollo Infantil Tempranos en Turquía"⁴

El Problema

La necesidad de la educación preescolar fue el sentir común de un grupo de investigadores, expertos en desarrollo infantil y practicantes de la educación infantil temprana que se reunió en 1978 con el ánimo de estudiar el estado del desarrollo y la educación infantil tempranos en Turquía, desarrollar modelos de trabajo y preparar materiales

⁴El siguiente es el personal del proyecto. *Directores*: Dr. Cigdem Kagıtcıbası (Univ. Bogazici); Dr. Selcuk Ozgediz (Banco Mundial, anteriormente con la Universidad Bogazici, co-director en la primera etapa). *Equipo*: Dr. Guler Okman (Univ. Bogazici); Dr. Gunduz Vassaf (Univ. Bogazici); Dr. Ayhan Aksu (Univ. Bogazici — trabajo parcial); Dr. Guney Le Compte (antiguamente) (Univ. Hacettepe); Dr. Elaine Kisisel (Univ. Hacettepe); Dr. Sema Kut (Univ. Hacettepe); Dr. Serap Maktav Yildirim (Univ. Ankara); Ms. Zafer Sukan (Academia Americana para Niñas); Ms. Sema Ulcay (Organización de Bienestar Infantil); Sr. Ertan Kahramanoglu (Escuela de Trabajo Social); Sr. Tengiz Alper (arquitecto).

para lanzar extensos programas. El grupo comenzó su trabajo en estrecha relación con el ministerio de Educación del país y concluyó el proyecto en 1980.

La dedicación de esfuerzos y de recursos que son escasos a la educación temprana en un país donde la educación escolar primaria aún no es universal, necesita justificación. En un contexto tal, muchos consideran que la educación preescolar es un lujo.

Sin embargo, la respuesta es que, por el contrario, en un país como Turquía, cuando se compara con otros países mas avanzados, la educación preescolar, lejos de ser un lujo es una necesidad.

Ante todo, la alfabetización y la educación femeninas en Turquía⁵ son todavía bajas, especialmente en las áreas pobres donde las madres carecen de las habilidades que se obtienen a través de la educación formal y que contribuirían al desarrollo intelectual de sus hijos. Lo mismo ocurre con otros aspectos de la crianza de los niños como la nutrición, la protección contra accidentes, enfermedad y muerte.⁶ Cuando la educación preescolar se concibe y organiza como una suma total de educación para el pequeño, además de la educación de los padres, y como un sistema de apoyo para el niño y la familia, las deficiencias de los padres en el cuidado, debidas a su falta de educación y de recursos económicos adecuados, se pueden compensar hasta cierto punto.

En segundo lugar, los niños que crecen en ambientes pobres, especialmente en zonas alejadas, no tienen a menudo el estímulo intelectual necesario en los primeros años. Están, por tanto, en desventaja desde un principio cuando se comparan con niños de clase media, con el resultado de que sus niveles de aprovechamiento en el sistema educativo formal son bajos y el número de deserciones es mayor. Esto ocasiona una enorme pérdida de recursos humanos que es imposible sobrellevar económica o socialmente y mucho menos a nivel individual.

En tercer lugar, desde los años 50, con la llegada de la industrialización y la introducción de la tecnología en la agricultura, ha habido en Turquía un gran desplazamiento poblacional de las zonas rurales a las urbanas y aun a Europa. Tanto así que mientras en 1950 el país era apenas un 20% urbano, hoy lo es en un 47%. El cuadro ya no es más de una sociedad predominantemente agraria donde se cuida a los niños dentro de una familia extensa con

⁵Un estudio nacional realizado en 1975 (Kagıtcıbası 1981) encontró 46% de analfabetismo entre las mujeres (en comparación con un 13% entre los hombres).

⁶Las tasas de mortalidad infantil en Turquía son todavía muy altas, más altas de lo que se podría esperar con base en el nivel del desarrollo del país.

la madre presente o con familiares que viven cerca y la reemplazan. Muy al contrario, con la emigración de pequeñas células familiares y la creciente participación de la mujer en el mercado de trabajo, en el contexto urbano algunas veces no hay quien cuide a los niños.

El problema es urgente y de proporciones inmensas. Como tal se reconoce, y ya organismos gubernamentales y no gubernamentales están organizando servicios de educación y cuidado infantil tempranos. Sin embargo, no es posible ni aconsejable emprender estos servicios de la noche a la mañana, sin la debida preparación. Es aquí donde el "Proyecto de Educación y Desarrollo Infantil Tempranos en Turquía" cobra importancia.

La Proyección

El objetivo básico del proyecto es contribuir al desarrollo y educación saludables del niño turco en edad preescolar. Para alcanzar esta meta, es importante llegar tanto al maestro de preescolar como a los padres y capacitarlos y sensibilizarlos frente a las necesidades del niño.

Los aspectos discutidos en la sección anterior bajo Problemas de Conceptualización indican la necesidad de conceptualizar en forma multidimensional el desarrollo infantil, de tratar al niño dentro de su ambiente sociocultural inmediato, y de considerar los puntos de partida en cuanto a rendimiento. Actualmente en Turquía estos aspectos cobran enorme importancia. Se necesita un enfoque amplio hacia el bienestar y la educación infantil que incorpore también servicios para la familia y la comunidad. La educación femenina no formal adquiere en este contexto gran importancia. Los servicios preescolares concebidos en esta forma amplia, pueden proporcionar un ambiente propicio para el desarrollo integral del niño.

En consecuencia, el proyecto tiene esta amplia proyección en su enfoque al problema. El preescolar es considerado *dentro* del contexto sociocultural de la comunidad y se enfatizan sus relaciones con la familia y la comunidad. La educación no formal de los padres, y especialmente de la madre, es una parte inherente del proyecto que se conceptualiza como un apoyo básico tanto para el niño como para el padre. Los planes de estudio y los materiales, para el preescolar y para la capacitación de los maestros, están coordinados con miras al desarrollo general del niño.

El proyecto se propuso estudiar a fondo la educación preescolar en Turquía y para ello abocó tres aspectos principales relacionados entre sí. Uno consistió en estudiar y evaluar la situación actual del país y hacer las recomendaciones preliminares para el cambio. El segundo fue la conceptualiza-

ción y diseño del modelo en relación con la educación infantil temprana en Turquía. Se prepararon en detalle recomendaciones, planes y propuestas sobre capacitación de los maestros y armonización de la educación preescolar con la primaria. El tercero fue la producción del material para utilizar en los establecimientos preescolares, en la capacitación de los maestros y en la educación de los padres.

El proyecto se llevó a cabo en dos etapas. Los materiales desarrollados en la primera fueron modificados luego de ser aplicados en tres programas diferentes de capacitación de maestros y en respuesta a las numerosas recomendaciones ofrecidas por personas interesadas e involucradas en el campo de la educación en Turquía a quienes se les enviaron las primeras versiones de los varios libros e informes. Esto se hizo porque la respuesta que venía de los practicantes en el campo, especialmente los maestros, se consideró importante y nos permitía beneficiarnos de sus experiencias. El personal del proyecto se encargó de la capacitación de los maestros en colaboración con el ministerio de Educación.

Las actividades y los numerosos resultados del proyecto pueden agruparse bajo tres categorías generales: investigación-evaluación, conceptualización y propuestas, y desarrollo de material.

Investigación-Evaluación. Como trabajo de base, se prepararon varios informes de investigaciones que describían y analizaban la actual situación de la educación preescolar en Turquía y se daban recomendaciones generales para su mejora. Su diseño aspiraba también a entender el puesto del niño en la sociedad y a llamar la atención sobre el contexto sociocultural turco en que los nuevos programas podían comenzar. Los informes corresponden a los cuatro siguientes:

(1) El primer estudio presenta un estado detallado de los servicios preescolares existentes y del sistema de capacitación para maestros de preescolar en Turquía. Incluye todas las estadísticas pertinentes, provincia por provincia, evalúa el sistema y el nivel de la educación preescolar y hace recomendaciones para llenar las necesidades. Se anotan tanto las insuficiencias cuantitativas como cualitativas de los servicios de educación temprana junto con su desigual distribución en el país.

(2) El segundo estudio examina los resultados de investigaciones relacionadas con el desarrollo y cuidado del niño dentro de la familia. El propósito es ilustrar el contexto en que se lleva a cabo el desarrollo natural. Se utilizan los resultados de investigaciones referentes al tema (Basaran 1974; Kagitcibasi 1977, 1978, 1979; Le Compte et al. 1978; Ozturk 1969) para describir la socialización y desarrollo del niño dentro de la familia y la

comunidad tradicional. Se observa que el valor predominantemente económico que los padres atribuyen al niño, lo que esperan materialmente de él y las técnicas de crianza generales crean un ambiente social y psicológico que no conduce al desarrollo de la iniciativa, la independencia y la autoconfianza de los niños.

(3) El tercer estudio se refiere a la legislación existente sobre los niños y hace recomendaciones para el establecimiento de un nuevo marco legal que permita un enfoque más integrado al cuidado y la educación infantil tempranos. En la segunda etapa del proyecto, y a partir de este informe, se preparó una propuesta completa de ley: "Propuesta de Ley sobre Cuidado, Desarrollo y Educación de los Niños en Edad Preescolar".

(4) El cuarto estudio recoge investigaciones y publicaciones relacionadas con los niños en Turquía y prepara también una lista de lecturas para los niños. Sobre este último aspecto se observa que en años recientes tanto la cantidad como la calidad del material de lectura para los niños ha aumentado aunque todavía no es suficiente ni su distribución es pareja en todos los lugares del país.

Todo este trabajo básico ha llevado a comprender que los programas o modelos desarrollados en otras partes no pueden ser aplicados directamente puesto que no encajarían con las condiciones y necesidades locales. Lo que debemos hacer es desarrollar nuestros propios modelos, con base en experiencias y resultados de investigaciones y aplicaciones hechas en el exterior pero ajustándolos a nuestro propio marco cultural, social y económico y respondiendo a nuestras propias necesidades.

Conceptualización y Propuestas. Dentro de este encabezamiento incluimos los cinco estudios siguientes:

(1) Un informe en que se presentaban modelos flexibles de aplicación para el cuidado y la educación infantil tempranos. Estos modelos están diseñados para llenar las diferentes necesidades de las comunidades urbanas y rurales con distintos niveles de desarrollo. Se subrayaron los siguientes puntos: a) prioridad en servir a los niños desfavorecidos (viven en zonas rurales apartadas, provienen de familias pobres, sus madres trabajan, sus ambientes hogareños no conducen a un desarrollo saludable); b) prioridad a los programas anuales que se puedan coordinar con las condiciones de trabajo de los padres; c) se recomiendan programas y materiales baratos que utilicen óptimamente los recursos existentes (edificios, terrenos, materiales producidos en casa, etc.); d) se aspira, en cuanto sea posible, a contar con la participación y cooperación comunitaria tanto para inculcar la responsabilidad, colaboración y pertenencia a la

comunidad, como para educar a los padres a través de la participación.

(2) El segundo estudio se ocupa de los principios de los programas para educación temprana y sirvió para desarrollar un programa de educación preescolar completo: *Propuesta para un Programa de Educación Preescolar*. Esta propuesta detallada está de acuerdo con las "Metas de la Educación Nacional Turca"⁷ y a la vez es compatible con los planes y programas de la escuela primaria. Se busca continuidad e integración entre preescolar y escuela primaria en relación con la educación básica, las metas y los principios de los programas, los métodos y técnicas, el plan de estudios y la planificación y aplicación.

(3) El tercer estudio es la *Propuesta para la Capacitación de Maestros de Preescolar* incluyendo: filosofía y metas de la educación preescolar y de la capacitación docente en este campo; plan de estudio detallado y recomendaciones de programa para la capacitación universitaria de los maestros de preescolar y para la capacitación de los asistentes de los maestros a nivel de secundaria; coordinación de los cursos y criterios de evaluación estudiantil.

Al diseñar tanto el programa del preescolar como el programa de capacitación del maestro para preescolar, se tuvo en mente, ante todo, que "el desarrollo multidimensional del niño" y el "aprender a aprender" se pueden materializar en un contexto preescolar donde el maestro no sea el símbolo de autoridad sino donde más bien imperen la comunicación e interacción mutua entre niño y maestro con base en el cariño, la confianza y el respeto. La meta del desarrollo total del niño se concibe en cuatro dimensiones relacionadas entre sí: a) desarrollo del yo (confianza; autocontrol; independencia; autoevaluación positiva; aprendizaje del papel sexual); b) desarrollo cognoscitivo (creatividad; solución de problemas; productividad; desarrollo del lenguaje); c) desarrollo físico (conocimiento del cuerpo y la higiene corporal; desarrollo muscular); y d) desarrollo socioemocional (amor; relaciones interpersonales positivas y responsabilidad social; aprendizaje de los valores culturales y humanitarios; conocimiento del ambiente).

(4) El cuarto estudio esboza los principios básicos de la educación para los padres a través de los medios masivos de comunicación, como parte de un enfoque amplio al desarrollo y educación infantil tempranos. Los temas subrayados son: qué se espera de los niños (incluyendo el papel sexual);

⁷Publicación del Ministerio de Educación de Turquía.

desarrollo del control interno por el niño (incluyendo desarrollo moral y disciplina infantil) y el desarrollo cognoscitivo del niño.

(5) Finalmente, el quinto estudio se presenta como un informe sobre *Criterios para la Planificación y el Diseño Físicos* de la educación preescolar. Aquí el énfasis es conceptualizar el ambiente físico de la escuela preescolar en términos de las características y necesidades del niño en edad preescolar. Tanto en las zonas urbanas como en las rurales se toman en cuenta las relaciones que se dan entre niño-escuela-familia para la planificación física, lo cual a su vez debe tener un efecto positivo en estas relaciones. Para una mejor ilustración, el estudio adjunta detalles específicos, dibujos, diseños y planos.

Desarrollo del Material

En vista de la investigación y evaluación de la situación actual en Turquía y de acuerdo con la conceptualización del Proyecto, resultaron materiales educativos básicos, consistentes en un informe y cinco libros.

El informe presenta detalladamente los diseños (con las mediciones) de los materiales educativos, juguetes e instrumentos para los preescolares, junto con una guía para producirlos a bajo costo con medios locales. Se incluyen los materiales necesarios tanto para actividades en el interior como en el exterior.

Los cinco libros, para publicación, han considerado múltiples propósitos. Ellos han sido diseñados específicamente como textos para los programas de capacitación de los maestros tanto a través del sistema formal como de capacitación en el trabajo. Los libros pueden ser además utilizados como manuales o referencias por los mismos maestros de preescolar. En tercer lugar, son materiales educativos para el público interesado en general, y especialmente para los padres. De hecho, uno de los libros está diseñado especialmente para los padres y quienes cuidan niños. Como están diseñados para uso general, los libros están escritos en lenguaje sencillo, con muchos ejemplos e ilustraciones de manera que su uso adecuado no demanda un alto grado de educación.

El primer libro es el manual de *Desarrollo Infantil* de 0 a 6 años con los principios básicos del multifacético proceso del desarrollo. Se dan, específicamente, descripciones detalladas del desarrollo físico y motor; cognoscitivo (incluyendo percepción, formación de conceptos, lenguaje, memoria y razonamiento causal); de la personalidad y aprendizaje social (incluyendo desarrollo del

concepto sobre sí mismo, así como desarrollo moral, emocional y social).

El segundo manual es el *Programa Anual* con un detallado currículo anual para el preescolar en Turquía. Como una guía para el practicante, se presentan, dentro del contexto de la realidad turca, ejemplos de programas diarios, semanales y mensuales. El libro tiene dos partes. La primera, "Educación Preescolar" incluye los objetivos y principios de la educación preescolar, las características de la escuela preescolar como un ambiente físico, y el maestro preescolar con sus características y relación con el niño. La segunda parte es el "Currículo anual en las escuelas preescolares" y contiene los principios así como las descripciones detalladas de los programas diarios, semanales y anuales. Se dan ejemplos de temas y materias y de su aplicación.

El tercer manual trata de las *Actividades Preescolares* e incluye las actividades creativas para la educación temprana con detalles sobre la preparación de los materiales, el uso de los juguetes y otros instrumentos, el arte y la música en el preescolar. Todas las actividades están orientadas a promover el desarrollo integral del niño e incluyen las siguientes: juegos y materiales de juego, expresión creativa y actividades artísticas, actividades musicales, dramatización, desarrollo del lenguaje y actividades literarias de los niños; actividades con la naturaleza y la ciencia; actividades físicas al aire libre y en el salón de juego; excursiones; juegos de mesa libres y dirigidos y actividades educativas.

El cuarto manual trata de las *Actividades Cognoscitivas* y contiene principalmente actividades y ejercicios diseñados para estimular el desarrollo cognoscitivo, la formación de conceptos, el uso de los sistemas simbólicos del lenguaje y de los números, razonamiento lógico y solución de problemas. Incluye ejercicios específicos en percepción (visual, auditiva, táctil, discriminación olfativa y gustativa); expresión simbólica (matemáticas y desarrollo del lenguaje); formación de conceptos (conceptos de relación, agrupación, clasificación); solución de problemas (definición, relaciones entre medios y fin, solución y evaluación).

El quinto manual "*Su Niño y Usted*", es el primer libro desarrollado en Turquía para la educación de los padres. Su propósito es llegar a una gran audiencia de padres con poca educación para educarlos y sensibilizarlos a las necesidades de sus hijos tanto física como psicológicamente. Tiene dos partes. La primera "acercándonos al niño como persona", trata los aspectos básicos del desarrollo de la personalidad y de la inteligencia, el desarrollo saludable del yo en el contexto familiar, y explica cómo acercarse al niño. La segunda parte, "desa-

rollo, nutrición y salud", contiene información detallada sobre cada tema.

Todos estos libros comparten el objetivo principal de promover el desarrollo integral del niño. Por ejemplo, en la presentación de las actividades preescolares y ejercicios cognoscitivos, etc., se explica claramente el propósito de la actividad. En esta forma estas actividades no se tratan como tareas para mantener a los niños ocupados sino que se consideran como medios educativos para el desarrollo cognoscitivo, perceptivo, social, etc., del niño. Por consiguiente el maestro y el padre sabrán qué función tiene cada actividad en el desarrollo.

Obviamente el proyecto es un primer ensayo que se tendrá que probar, modificar y desarrollar con la experiencia. Los recursos son limitados y todo nuestro trabajo se ha encaminado a tratar de desarrollar programas y materiales de bajo costo y que se puedan fabricar con medios locales. Está todavía lejano el día en que los servicios sean universales. Este trabajo se puede ver entonces como un ensayo de una nueva provisión preescolar en una sociedad que mucho la necesita. Este ensayo exige la cooperación estrecha de varias instituciones formales e informales con individuos, niños y adultos. Lo más importante en este contexto es el trío padre-niño-maestro y la conceptualización de la escuela preescolar como un ambiente propicio para el desarrollo total del niño.

Actualmente, se prepara un diseño de investigación para probar algunas de las ideas emitidas por el Proyecto.

La investigación prevista estudiará las características y efectos de la educación preescolar amplia en Turquía, con miras a apoyar el desarrollo general del niño, y con el siguiente fundamento: a) reconocimiento de la naturaleza multidimensional del desarrollo infantil; b) reconocimiento de las diferencias individuales y diseño, modificación o estructuración de programas para que encajen con las necesidades de los niños individuales; c) provisión de oportunidades para las actividades iniciadas por el niño y las individuales, además de las actividades iniciadas por el maestro y las del grupo; provisión de un ambiente estimulante que conduzca al desarrollo de la curiosidad, la creatividad y el aprendizaje; d) provisión de apoyo similar al niño en su medio natural, su hogar y su comunidad.

La investigación consistirá de dos estudios principales, uno con un diseño experimental y otro que consiste en estudios de caso y análisis descriptivo con base en entrevistas profundas y datos retrospectivos. El estudio experimental involucrará comparaciones, a lo largo del tiempo, entre diferentes tipos de programas preescolares y

capacitación materna, en términos de sus contribuciones al desarrollo y desempeño general del niño. Se emplearán mediciones y observaciones formales.

El estudio de casos se centrará en adolescentes que han tenido una amplia educación preescolar. Las entrevistas profundas con los adolescentes y sus madres, así como otra información que se recoja sobre ellos, serán analizadas, en comparación con las líneas de base para el área.

Ambos estudios se llevarán a cabo en áreas urbanas de bajos ingresos de Estambul. Involucrarán análisis de variables familiares como el valor atribuido a los hijos por los padres y las actitudes de crianza. Así, la investigación general estudiará las interacciones familia-niño-escuela a través del tiempo, centrándose en el desarrollo y la educación tempranos del niño.

- Basaran, F. 1974. Psiko-sosyal gelisim (Psycho-social development). Ankara University Publication, no. 254, Ankara, Turkey.
- Bernstein, B. 1970. Education cannot compensate for society. *New Society*, 26th February.
- Blackstone, T. 1973. Education and day care for young children in need: the American experience. Plymouth, USA, Latimer Trend and Company Ltd.
- Chazan, M. y Williams, P. eds. 1978. Deprivation and the infant school. London, England.
- Deutsch, M., Taleporos, E., y Victor, J. 1974. A brief synopsis of an initial enrichment program in early childhood. In: Ryan, S., ed., *A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs*, Washington, D.C., Department of Health, Education and Welfare, Publication No. 75-24, 1:48-50.
- Deutsch, M., et al. 1967. *The disadvantaged child*. New York, USA, Basic Books.
- Eysenck, H.J. 1969. The rise of the mediocracy. In: Cox, C.B. y Dyson, A.E., eds., *Black Paper Two*, London, England, Critical Quarterly Society.
- Franklin, M.B. y Biber, B. 1977. Psychological perspectives and early childhood education. Some relations between theory and practice. In: Katz L.G., ed., *Current topics in early childhood education*, Norwood, New Jersey, USA, Alex Publishing Company.
- Gordon, I. 1975. Research report of parent oriented home-based early childhood education program. College of Education University of Florida, USA.
- Grawe, R. 1979. Ability in preschoolers, earnings and home-environment. Washington, D.C., USA, World Bank Staff Working Paper No. 322.
- Gray, S. 1974. Children from three to ten: the early training project. In Ryan, S., ed., *Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs*, Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare, Publication No. 75-24, 1:61-68.
- Gray, S. y Klaus, R.A. 1970. The early training project: the seventh year report. *Child Development*, 41:909-924, USA.

- Heber, R. 1972. Rehabilitation of families at risk for mental retardation. Madison, Wisconsin, USA, University of Wisconsin.
- Hodges, W.H., Spicker, H., y McCandles, B. 1967. The development and evaluation of a diagnostically based curriculum for preschool psycho-socially deprived children. Bloomington, Indiana, USA, University of Indiana.
- Hunt, J. McVicker 1974. Reflections on a decade of early education. USA, University of Illinois.
- Johnson, D.L., Leler, H., y Rios, L. 1974. The Houston Parent-Child Development Center: a parent education program for Mexican-American families. American Journal of Orthopsychiatry 44, 1:121-127, USA.
- Kagitcibasi, C. 1977. Cultural values and population action programs: Turkey. Report prepared for Unesco, Istanbul, Turkey.
1978. Cocugun Degeri (Value of the Child) *Psikoloji Dergisi* (Psychology Journal), 1, 1:2-4, Turkey.
1979. The effects of socio-economic development on Draw-a-Man scores in Turkey. *Journal of Social Psychology*, 108:3-8, USA.
1981. Cocugun Degeri: Turkiye'de Degerler ve Dogurganlik (Value of Children: Values and Fertility in Turkey). Bogazici University Publication, Istanbul, Turkey.
- Katz, L.G. ed., 1977. Current topics in early childhood education. Norwood, New Jersey, USA. Ablex Publishing Company.
- Le Compte, G., Le Compte, A. y Ozer, S. 1978. Oc farkli sosyo ekonomik duzeyde Ankarali ailelerin cocuk yetistirme tutumlari (Child rearing attitudes of mothers from three socio-economic levels in Ankara. *Psikoloji Dergisi* (Psychology Journal), 1, 1, Turkey.
- Levenstein, P. 1976. The mother-child home program. In: Day, M.C. y Parker, R.K., eds., The preschool in action. Boston, USA, Allyn and Bacon.
- Ortar, G. 1973. Components of mother's language contributing to children's IQ. Jerusalem, Israel, School of Education, Hebrew University.
- Ozturk, O. 1969. Anadolu toplumunda ozeklik ve girisme duygularinin kisitlanisi (Restriction of autonomy and initiative in the Anatolian society) 5. Milli Noropsikiatri Kongresi (5. National Neuropsychiatric Congress).
- Pollitt, E. 1978. Early childhood intervention programs in Latin America: a selective review. Report to the Office of Latin America and the Caribbean, International Division, the Ford Foundation.
- Smilansky, S. 1964. Progress report on a program to demonstrate ways of using a year of kindergarten to promote cognitive abilities. Jerusalem, Israel, Szold Institute.
- Smilansky, M. 1979. Priorities in education: pre-school, evidence and conclusions. Washington, D.C., USA, World Bank Staff Working Paper No. 323.
- Weikart, D.P., ed., 1967. Preschool intervention: preliminary report of the Perry Preschool Project. Ypsilanti, Michigan, USA, Campus Publishers.
1970. Longitudinal results of the Ypsilanti Perry Preschool Project. Final report to United States Office of Education, Washington, D.C., USA.
- Zimiles, H. 1977. A radical and regressive solution to the problem of evaluation. In: Katz, L.G., ed., Current topics in early childhood education, Norwood, New Jersey, USA, Ablex Publishing Company.