
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 /, / cociente 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

Aprestamiento para la Primaria Novedosos Programas de Acción en Escuelas Municipales de India

Veena R. Mistry¹

Introducción

Tanto se ha hablado de los niños, sus derechos y nuestras responsabilidades que hasta la más sincera afirmación suena a retórica pedante. Pero además de la necesidad de convertir esta preocupación en acción, tenemos que aprender ante todo a valorar a los niños como seres humanos con derecho a un desarrollo completo. Así, el desarrollo adecuado del niño será la condición esencial de cualquier plan dirigido a ellos, y el resultado de estos planes dependerá del efecto en el grupo-objetivo, más que del logro de metas.

“Si la mira se coloca directamente en el desarrollo de seres humanos, no hay que seguir considerando al niño como un objeto de compasión, que necesita de la caridad, la beneficencia u otro amorfo concepto emotivo.

... La inversión en la niñez se convierte en inversión en desarrollo de recursos humanos. Un enfoque dirigido al desarrollo debe reemplazar al basado en el bienestar” (Swaminathan 1980).

Posición de los Niños en la India

Cada año nacen en el mundo cerca de 108 millones de niños. Los menores de quince años suman 1345 millones, de los cuales ocho de cada diez viven en lo que se llama el Tercer Mundo (Baig 1977).

El censo de 1971 en India dió como resultado 114,7 millones de niños en el grupo de 0-6 años; asumiendo que el 40% de la población vive por debajo del nivel de subsistencia, hay 46 millones de niños en estas condiciones. Alrededor del 75% de

la población infantil sufre de enfermedades menores o mayores y no puede considerarse saludable (Swaminathan 1978). Sesenta de cada 100 niños son analfabetos y por lo menos 20 de cada 100 nunca llegan a ver una escuela por dentro.

Casi un 80% del total de la población infantil (0-14) de 250 millones (censo de 1971), vive en áreas rurales y tribales. De cada 100 niños en edad preescolar, 74 viven en áreas rurales, 20 en urbanas y 6 en tribales. Como el número de niños que llega a las instituciones preescolares en las áreas rurales y tribales es limitado, se ha llegado a suponer erróneamente que todos los niños de las áreas urbanas gozan de diversos servicios. No es así, la realidad es que cerca de 42,5 millones de niños viven en los tugurios urbanos dentro de una pobreza deplorable.

“No obstante, estos hechos han sido encubiertos durante mucho tiempo con la “teoría” de la India rural, teoría basada en el hecho indiscutible de que el 80% de India vive en aldeas, pero que produce la confusión de considerar a todos los grupos urbanos como pudientes y privilegiados. Solamente en la década de los setentas los pobres urbanos se volvieron “visibles” como grupo separado. Por ello, las necesidades y problemas especiales de los niños urbanos han tendido a ser descuidados por la suposición de que las comodidades de la vida urbana están automáticamente a disposición y son aprovechadas por toda la población urbana” (Swaminathan 1979).

Sin embargo, con un espíritu indomable de sobrevivencia, estos niños continúan viviendo y adaptándose a las demandas de su medio. Esta breve visión de la posición del niño hindú es un indicador de la enorme tarea que está por delante. Aunque se han iniciado acciones, éstas a menudo terminan apoltronadas en la maquinaria burocrática. A esto se agrega la restricción que imponen los recursos limitados, financieros y de personal

¹Departamento de Desarrollo Infantil, Facultad de Ciencias del Hogar, Universidad Maharaja Sayajirao de Baroda, Baroda, India.

calificado, sobre los programas y la magnitud de la tarea.

Los notables esfuerzos del gobierno y las entidades voluntarias solo han alcanzado una porción minúscula del objetivo pues no solo es difícil cubrir toda la población, sino también la gama de servicios que se requieren para que la 'intervención' sea un esfuerzo significativo y sostenido.

En las tres últimas décadas, los servicios para los niños en general y para los preescolares en particular se han desarrollado en una forma lenta, fortuita, sectorial y fragmentaria con un énfasis mayor ya sea en el componente salud y nutrición o en los servicios relacionados con el cuidado y la educación. Los programas de salud y nutrición se prestan básicamente a través de los Centros de Salud Materno Infantil y los Centros de Salud Básica. También se ha hecho énfasis en la vacunación e inmunización contra ciertas enfermedades. Los *Balwadis*, o escuelas preescolares, han ofrecido servicios educativos y de atención que han sido organizados por las autoridades municipales, los departamentos oficiales como la Asistencia Social, y las entidades privadas e industriales.

Un plan de Desarrollo Integrado del Niño llevado a cabo en 1975, introdujo un paquete de servicios con el propósito de mejorar el estado nutricional, de salud y de educación de los niños y las madres. Los programas abarcan una amplia gama de servicios, a menudo superpuestos, pero insuficientes frente a la magnitud del problema.

Educación Infantil Temprana en India

La evolución de la educación infantil temprana en India moderna ha sido diferente de la de los países occidentales que han servido de modelos a nuestros programas. En Inglaterra, Italia e inclusive en Estados Unidos, la educación temprana comenzó como una preocupación por los "desposeídos", en India la situación fue inversa: los programas comenzaron sirviendo a las clases media alta y alta, y los modelos han ido desde los pedagógicos tradicionales y las diversas versiones del método Montessori, hasta los intentos de adhesión a la filosofía progresista.

Como estos programas fueron formulados para los "pudientes" y no para los "desposeídos", los que se han desarrollado para estos últimos se han basado principalmente en la experiencia de los primeros. Para la mayoría de los niños el enfoque no solo les es ajeno, sino que además no les resuelve sus necesidades porque en vez de proporcionarles un medio mucho más rico (a los desfavorecidos), se ha creído que a quienes no

tienen "nada", "cualquier" cosa les sirve. Esta es una actitud que lleva a la apatía o a la idea de que "así es la vida" tanto entre los beneficiarios como entre los planificadores.

Educación Preescolar y Escuelas de Primaria

Si uno considerara los años preescolares como los comprendidos entre 0-6 años y los dividiera en segmentos de 0-3 y 3-6 años, se encontraría que hasta la última década el primer segmento era virtualmente "tierra de nadie". Las provisiones para el grupo 0-3 años existen en forma de guarderías infantiles y centros de cuidado diurno, principalmente guarderías comerciales dirigidas a la clase media urbana, guarderías industriales y guarderías organizadas por entidades voluntarias para mujeres trabajadoras pobres. De acuerdo con el informe oficial 1975-76, hay un total de 741 guarderías que sirven a unos 18,5 miles de niños. La mayoría de los *Balwadis* tiene un programa de media jornada con énfasis en la enseñanza formal como preparación para la primaria. Algunos tienen un programa nutricional suplementario que no ha tenido mucho éxito por diferentes problemas. El personal consiste en una *Balsevika* (maestra generalmente capacitada) a veces con una ayudante (no entrenada). Los salarios del personal son más o menos bajos y la capacitación a menudo limitada.

En 1962 el Estado Tamil Nadu emprendió un Proyecto de preescolares rurales en un número alto de aldeas, los cuales empleaban mujeres de la localidad como maestras, con una remuneración simbólica. Estas maestras recibieron un cursillo de entrenamiento y se les hizo entrega de materiales autóctonos. El modelo era, pues, de bajo costo y centrado básicamente en la comunidad objetivo. La evaluación del programa indicó la necesidad de reforzar la supervisión, el entrenamiento y el componente direccional. Este estado tiene también una cadena de *Balwadis* en las áreas rurales y entrena a sus *Balsevikas* con énfasis en la filosofía gandhiana de la educación básica.

El Estado de Rajasthan ha establecido centros de juego que forman parte de las escuelas de primaria. Los maestros de I y II curso cuidan estos centros de juego y están parcialmente aliviados de sus clases durante el tiempo que emplean allí. Esto aminora el factor costo aunque hay que considerar seriamente los problemas relacionados con el trabajo adicional de los maestros y el tipo de capacitación frente a la satisfacción de las necesidades de los preescolares.

Algunas de las ciudades con preescolares a gran escala patrocinados por las autoridades municipales

son Delhi, Bombay, Bangalore, Baroda, Ahmedabad, Hyderabad y Pondicherry. Estos programas emplean maestros capacitados, algunos dan educación gratuita y otros cobran tarifas nominales. En algunos casos estos preescolares están adjuntos a las escuelas de primaria. El Estado de Maharashtra ha intentado integrar los preescolares y las escuelas primarias especialmente en cuanto a capacitación de los maestros. Un poco menos de 50 000 niños del grupo de 3-5 años son atendidos por las escuelas municipales que básicamente los transfieren luego a las primarias. Así, muchos de estos preescolares hacen énfasis en la enseñanza formal y la calidad del programa ha sido cuestionada con frecuencia.

De acuerdo con la Constitución, la educación primaria es gratuita y obligatoria. UNICEF en su reseña de 1975 informó que un 73% de niños y un 23% de niñas del grupo de edad de 5-11 años habían sido admitidos en las escuelas primarias durante 1973; de éstos solo el 45% de los niños y el 52% de las niñas ingresaron a la educación media. En breve, la tasa de deserción es casi del 50% durante los años de primaria. Las estadísticas revelan que al final de 1977-78 las escuelas primarias estaban a disposición del 69% de los niños del grupo de 6-14 años, 85% del grupo de 6-11 y 40% del grupo de 11-14 años. Al indagar sobre las diferencias por sexo, surge la siguiente imagen: el 68% de las niñas en el grupo de edad de 6-11 y el 27% de las niñas en el grupo de edad de 11-14 años aprovechan estas escuelas. Hay una considerable variación entre los estados en relación con la disponibilidad de escuelas y la población cubierta.

Por tanto, la mayor dificultad encontrada en el proceso de universalización de la educación primaria es la retención. De 100 niños que entran al grado I, solo unos 40 llegan al grado V y 25 al grado VII. Esta alta tasa de deserción ha sido desafortunadamente un factor estable en las tres últimas décadas (Murlidharan 1979). Los niños que no asisten a la escuela primaria son asalariados o cuidan de otros niños en sus familias. Los problemas de los alumnos de primera generación son realmente complejos, el hogar no está en capacidad de guiarlos o asesorarlos en el proceso de la educación formal y estos niños rara vez tienen experiencias positivas con el sistema educativo.

Si bien las razones principales para la asombrosa tasa de deserción, despilfarro y estancamiento siguen siendo económicas, las instalaciones deficientes, un aprendizaje inaplicable, un medio ambiente que no estimula, una metodología inapropiada y en general una baja calidad educativa son la razón vital de la incapacidad de las escuelas para retener los niños en su seno.

Para concluir, se puede decir que la multitud de niños "desfavorecidos" en India conforma un grupo heterogéneo, diseminado por las diferentes regiones geográficas, con necesidades similares pero afectadas por las variadas exigencias ambientales que afectan su vida diaria. Así, mientras la pobreza y sus fuerzas concomitantes afectan a los niños rurales, tribales y urbanos, su manifestación en las necesidades son distintas.

Hay que satisfacer las necesidades básicas mínimas de todos estos niños, sin embargo los enfoques y estrategias de los programas deben ser tan variados como el número de problemas. Los pobres urbanos que ingresan a las escuelas municipales son el objeto de este trabajo que intenta rastrear lo que hay en común en cuatro programas investigativos de acción que buscan mejorar el sistema educativo para que los niños se sientan motivados a permanecer en la corriente educativa.

Acción en Favor de los Niños

Desde hace tiempo se necesita emprender acción a favor de los niños. Con los vacíos de conocimiento sobre varios aspectos del crecimiento, el desarrollo y los procesos de aprendizaje de los niños, especialmente en los países en desarrollo, es esencial idear estrategias de investigación pertinentes y pragmáticas. Los programas en los escenarios reales con inclinación hacia la investigación de acción pueden ofrecer luces, pautas y respuestas a los problemas que nos agobian en relación con la educación de los niños menores "desfavorecidos". Pese a algunos problemas vinculados con los rigores del diseño investigativo, la estrategia de investigación orientada a la acción parece una alternativa apropiada para hacer frente a las demandas del mundo preescolar y primario.

La preocupación por los niños urbanos que entran a las escuelas municipales y la implantación de un programa dirigido a enfrentar sus necesidades junto con una estrategia de investigación dirigida a la acción, es la razón de ser de los cuatro programas aquí mencionados. Los tres primeros se describen brevemente, mientras el último se explica con mayor detalle.

Un proyecto de investigación orientado hacia la acción sobre educación temprana en Delhi (Swaminathan 1979), se fundamentó en la suposición de que la escogencia de la estrategia educativa tiene un efecto significativo en el resultado o logro, en términos de asistencia, de habilidades básicas y de actitud hacia el aprendizaje, y que dada la situación existente en términos de recursos, personal, alta proporción de estudiantes y sin esperar ningún cambio radical en el sistema o en la calidad del

personal comprometido en la educación, es posible efectuar cambios significativos mediante la alteración de ciertos insumos críticos que modifiquen los métodos y procedimientos de enseñanza existentes en el aula.

El estudio aspiraba a: 1) mejorar la regularidad de la asistencia en el curso I durante el año y reducir las pérdidas al final del año, 2) mejorar el desempeño de los niños en las pruebas de lectoescritura y aritmética al final del curso I, y 3) fomentar actitudes positivas por parte de los niños hacia la escuela, el maestro, los compañeros y la experiencia del aprendizaje.

La muestra final para el estudio consistió en 211 niños seleccionados de diez escuelas municipales diferentes clasificadas como de control o experimentales. Las escuelas se aparejaron tanto como fue posible en tamaño, número de secciones, tipo de local, horarios, alumnado mixto o no, y grupos ocupacionales de los padres. Para el micro estudio se seleccionó una submuestra de 40 niños, cuatro de cada escuela con base en el desempeño en pruebas básicas. Estos niños fueron sometidos a pruebas de varias habilidades como solución de problemas, imaginación, madurez emocional, manipulación y comportamiento social.

Los maestros experimentales eran todos capacitados en jardín infantil con orientación especial para enseñar en primaria y estaban dispuestos e interesados en trabajar en el proyecto. En las escuelas de control los maestros que enseñaban en el curso I se mantuvieron como maestros del grupo de control.

Las herramientas utilizadas para la recolección de información se dividen de manera amplia en tres: las relacionadas con el rendimiento de los niños, la asistencia y las estrategias del docente en el aula.

Para el estudio del rendimiento se usó: la prueba de aprestamiento en lectoescritura (NCERT), la prueba de aprestamiento en matemáticas (elaborada por los investigadores), la prueba de rendimiento-lenguaje (NCERT), y la prueba de rendimiento-matemáticas (NCERT).

Para el estudio de la asistencia se emplearon los registros de asistencia de las escuelas.

Para el estudio de las estrategias de los maestros en el aula se utilizó: la valoración de las actividades en el aula (elaborada por los investigadores), y la actividad pedagógica y la respuesta del maestro (elaborada por los investigadores).

La información se recogió con pruebas básicas, rendimiento al final del año y asistencia. La información en el aula la recolectaron dos observadores que independientemente asignaban un puntaje y recogían información sobre el tiempo empleado por la clase en actividades como lectura,

escritura, cálculo, etc., y sobre las respuestas de los maestros (positivas, neutras o negativas). Los niños fueron agrupados de acuerdo con su rendimiento en tres grupos: alto, medio y bajo rendimiento.

Los resultados de los estudios macro y micro revelan que no se encontró diferencia significativa entre los dos grupos en cuanto lectoescritura. El aprestamiento en lectoescritura de los niños con preescolar fue significativamente mayor que los que no tenían esta experiencia entre los de rendimiento bajo. Los de rendimiento de un NSE comparativamente mejor, alcanzaron un puntaje significativamente mejor que los otros. No se encontró diferencia significativa en matemáticas en ningún grupo.

En general, no se encontró diferencia significativa en asistencia entre el grupo control y el experimental, pero los logros bajos en las escuelas experimentales fueron significativamente más altos que en las de control. La gráfica de asistencia también mostró que los niños con experiencia en preescolar tuvieron una asistencia mayor. El estudio atribuye las probables razones de las tendencias de los resultados al pequeño tamaño de la muestra y a la utilización de una sola prueba de rendimiento al final de año. Pero el escrutinio y los análisis posteriores revelan ciertas tendencias con base en los siguientes tres interrogantes: ¿Cuál es la influencia de la experiencia preescolar previa? ¿Cuál es la influencia de los antecedentes sociales y puede contrarrestarse la desventaja social? ¿Cómo se desempeñan niños de habilidades académicas diferentes bajo diferentes estrategias educativas?

En relación con el efecto de la educación preescolar, fue evidente que entre los niños de logros bajos aquellos que tenían experiencia preescolar fueron significativamente superiores a los que no, en asistencia, lenguaje y matemáticas. También se vio que los niños se benefician más con métodos informales en lo que se refiere a matemáticas. Los niños de bajo rendimiento se beneficiaron más con las experiencias de la enseñanza informal, mientras que los de alto rendimiento respondieron bien aun en las situaciones de control. Ello indica que, posiblemente, los niños bien motivados y con adecuados antecedentes sociales de apoyo tal vez asistan a la escuela aun en circunstancias desfavorables.

En preescolar, los maestros capacitados y con una supervisión y apoyo apropiados pueden poner en práctica de manera efectiva, estrategias informales de educación. La enseñanza en preescolar también suministra a los maestros con el entrenamiento adecuado para desarrollar materiales, procedimientos y estrategias de aprendizaje informal.

En relación con el microestudio surgió la siguiente pregunta: ¿Acelera el método informal el

desarrollo de procesos como la imaginación, la solución de problemas, la manipulación y el comportamiento social? Un análisis global indicó que los niños del grupo experimental se desempeñaron mejor que los del grupo control y también mostró un aumento mayor con el tiempo, aunque esta información no es significativa en términos estadísticos.

Las principales recomendaciones del estudio fueron:

- Situaciones de enseñanza y aprendizaje informal, especialmente para satisfacer las necesidades de los niños de bajo rendimiento, de los niños sin experiencia en preescolar y de los niños con antecedentes desfavorables.

- Disponibilidad de la educación preescolar a gran escala, especialmente para los niños con antecedentes desfavorables, y utilización óptima de los maestros capacitados en preescolar para el establecimiento de clases informales.

- Ofrecer estrategias de supervisión efectivas de manera que los supervisores sean guías y jueguen un papel de apoyo en favor del desarrollo de los maestros.

Otro proyecto fue el de intervención sobre el aprestamiento escolar, el conocimiento general del medio y la higiene personal de los niños de dos escuelas municipales (Murlidharan 1979), programado para desarrollar un modelo para las escuelas de la corporación municipal con el objeto de ayudar a desarrollar una red de tales escuelas modelo dentro del sistema de la corporación.

Los objetivos específicos del estudio fueron "llevar a cabo un programa intensivo de intervención durante un año en dos escuelas de la Corporación Municipal con la intención de elevarlas al nivel de escuelas experimentales y de demostración". Se seleccionaron las escuelas experimentales A y B y las escuelas de control C y D que en términos generales eran equivalentes en cuanto a posición socioeconómica de las familias. Las escuelas experimentales recibieron la intervención en términos de un "programa de desarrollo". Se seleccionaron niños de jardín infantil que se esperaba entrarían al primer curso en el siguiente año académico de los dos grupos de escuelas (52 del grupo experimental y 58 del grupo de control) para probar la eficacia del programa.

Los instrumentos utilizados para la valoración cubrieron entre otros puntos, los componentes del aprestamiento escolar, la inteligencia y el ambiente escolar inmediato.

El trabajo de desarrollo emprendido en las escuelas experimentales incluyó: mejoramiento físico de las aulas y colocación de tableros de exhibición, de un muñequero, de un arenal en el patio de la escuela y de una llave de agua potable.

Además se adquirió algún equipo como llantas viejas para hacer columpios, ladrillos, libros ilustrados, juegos de cocina, cuentas para ensartar, materiales de arte, etc. Se ayudó a los maestros a establecer un programa sistemático basado en unidades semanales de enseñanza que debían evaluarse con igual periodicidad.

Los resultados del estudio indican que los niños de la escuela A tuvieron mejores resultados que los de la escuela C en aprestamiento escolar, conocimiento del medio ambiente inmediato e inteligencia. En las áreas de coordinación manual e higiene personal los resultados fueron favorables para la escuela A, aunque sin significación estadística. En cuanto a la utilización de instalaciones y al ambiente general, la escuela A obtuvo mejores resultados, pero en términos de comportamiento de los maestros la escuela C obtuvo mejor puntaje. Los resultados no indicaron diferencias significativas entre las escuelas B y D. El programa de intervención no pareció ser tan efectivo en la escuela B como en la A. Las evaluaciones previa y posterior registran una mejor utilización del local, los materiales y equipo disponibles, así como del clima escolar. Aquí, el posible inconveniente fue el tipo de estructura del edificio (pequeños salones en un piso) que dificultó la supervisión y coordinación del programa.

Hay que señalar que aunque la escuela A tenía la desventaja de un maestro menos entusiasta y activo, los niños se desempeñaron mejor que el grupo control. En cambio, el maestro de la escuela C era un individuo activo, agradable que se relacionaba muy bien con los niños. Con una guía adecuada, este maestro podría llegar a ser valioso en la mejora de resultados.

En conclusión, se reiteró que las escuelas de la corporación municipal que sirven a los sectores desfavorecidos de la sociedad, necesitan desarrollar un programa planificado y efectivo. Aunque las instalaciones de la mayoría de las escuelas tenían los elementos básicos, hacía falta una dirección cuidadosamente planificada con bases teóricas y una supervisión concentrada.

Durante casi diez años, la facultad de Trabajo Social (Desai 1977-78), en colaboración con el Departamento de Educación, la Corporación Municipal de Bombay, ha desarrollado un programa de trabajo social en escuelas.

Durante la primera etapa de actividades el énfasis principal fue aislar los impedimentos socioeconómicos que interferían en el aprendizaje infantil, e identificar y aprovechar fuentes de bienestar social. "Nuestra experiencia durante esta etapa mostró que podíamos prevenir los fracasos que ocurrían debido a las deficiencias ambientales como falta de libros, de ropa adecuada para la escuela, y las irregulari-

dades debidas a problemas de salud" (Desai 1977-78). El programa de servicio social inició también un programa preparatorio para niños que entraban a la escuela por primera vez. Este programa de un mes de duración ha sido ahora introducido por el Departamento de Educación en muchas escuelas. La información preliminar indicaba reducciones en la tasa de deserción en el primer curso.

El proyecto también encontró que la proporción de niños que desertaban de la escuela era mayor en las escuelas primarias (entre los cursos I-III), y proporcionalmente mayor en el curso I que es el punto de entrada. "Estos niños parecían tener menos influencia de las deficiencias del medio ambiente y mucho más del hecho de que no les atraía la escuela (Desai 1977-78). También se encontró que como muchos de estos niños eran primera generación de estudiantes, estaban mal equipados para las tareas de la escuela y sus estructuras formales.

Con estos antecedentes, se hicieron durante 1974-1975 intentos por modificar la organización del aula y los métodos de enseñanza para aumentar la motivación de los niños hacia la escuela. El programa se inició con un grupo de niños del primer año, escogidos entre los repitentes del año anterior. La modificación del aula incluía cambios físicos y el diseño de un programa orientado hacia la actividad. El experimento se consideró exitoso porque los niños se desempeñaron bien en los exámenes, mejoró la asistencia y la tasa de deserción fue marginal. Debido al éxito del proyecto, el Departamento de Educación dió apoyo para ensayar y mejorar los aportes educativos en el punto de entrada. En general, el niño que desertaba no había sido considerado como problema de la escuela, sino el resultado de la falta de interés y responsabilidad de los padres.

En 1976-77 el programa se extendió a seis grupos de primer año en varias escuelas de la corporación en dos áreas de Bombay, con ocho divisiones de grupos experimentales y diez divisiones de grupos control. Durante 1977-78 el programa se extendió a más divisiones y se intentó extenderlo a los cursos II y III de escuelas que habían tenido experiencia en los programas del primer año. El énfasis se puso en el empleo de diferentes ayudas docentes y en el trabajo con estudiantes lentos. En algunas escuelas la asistencia fue de un 89% y el número de desertores insignificante; quienes desertaron lo hicieron por razones como cambio de residencia o mala salud y no debido a apatía o falta de interés. También se encontró que durante los dos primeros meses del año académico, unos cinco a siete niños de cada clase desertaban, pero a partir de la mitad del año,

el número de niños se mantuvo constante. La cantidad de alumnos que pasó el examen fue mayor en el grupo experimental (67%) que en el grupo de control (60%). En algunas de las escuelas experimentales el porcentaje de los aprobados fue hasta del 86%.

Aquí hay que decir que aunque el programa hizo énfasis en el mejoramiento y modificación de las prácticas enseñanza-aprendizaje, también intentó proveer servicios en áreas como salud, suministro de libros, becas, guía vocacional, proyectos de mejoramiento en ciencias y servicio social prestado por escolares. Se han agregado también recursos recreativos y programas culturales. Es decir, el programa no se ha restringido a un grupo de edad o a actividades de intervención limitadas. Estas flexibilidad y diversidad probablemente han sido la mayor fuerza del proyecto.

El "leit motif" del programa de campo y de acción investigativa del Departamento de Desarrollo Infantil ha sido desarrollar formas y medios para mejorar los servicios prestados a los niños en la ciudad, con miras a satisfacer algunas de las necesidades de los niños "desfavorecidos" y promover, a la vez, el desarrollo infantil.

En la ciudad de Baroda, un 26% de la población en el grupo de 3-5 años asiste a instituciones de educación preescolar privadas o adjuntas a las escuelas municipales. Además existen los "amgam wadis" que sirven áreas de muy bajos ingresos, donde los recursos y la capacitación de los maestros son extremadamente inadecuados. La mayoría de los maestros de las 44 escuelas pre-primarias municipales han recibido capacitación. La corporación de la ciudad ha venido sosteniendo 86 escuelas primarias con 44 240 estudiantes. La cobertura infantil en las áreas económicamente mejores es de 86%, mientras que en áreas de bajos ingresos el 33,9% de niños no va a ninguna escuela.

De ahí surgió la apremiante necesidad de vincular al Departamento, en coordinación con la Junta de Escuelas de la Corporación Municipal, en la planificación de un amplio proyecto tendiente a preparar a los niños para el primer año de primaria. El proyecto está en curso y hasta ahora ha desarrollado dos etapas (Verma et al. 1980).

Los objetivos amplios de la primera etapa del proyecto fueron: 1) realizar un taller de capacitación en servicio para maestros con el fin de crearles conciencia sobre la necesidad de administrar un programa de aprestamiento; 2) desarrollar un programa de aprestamiento en las áreas de lenguaje, incluyendo lectura y escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales; c) ejecutar un programa de aprestamiento al comienzo del primer curso en una escuela municipal de Baroda.

Capacitación en Servicio para Maestros

Los objetivos del programa incorporado al servicio fueron: 1) orientar a los maestros hacia el concepto de aprestamiento escolar; 2) crear un núcleo de personal, formado por maestros expuestos favorablemente al programa en servicio, para que luego actuara de recurso humano en programas posteriores; 3) evaluar la efectividad del programa en servicio mediante un estudio de seguimiento.

Maestros de varios jardines infantiles y cursos de primaria asistieron al programa en servicio. El programa consistió en conferencias, demostraciones, discusiones en grupo y preparación de instrumentos de enseñanza. El interés principal del programa fue convencer a los asistentes sobre la conveniencia e importancia de un programa de aprestamiento escolar, y darles demostraciones prácticas de cómo las distintas áreas curriculares pueden ser enseñadas mediante el uso de materiales baratos, accesibles y locales al tiempo que se organiza un programa de aprestamiento. Al final del programa los participantes respondieron un cuestionario de evaluación del mismo.

Desarrollo de un Programa de Aprestamiento

El programa de aprestamiento se desarrolló con el propósito de preparar a los niños para las tareas y conductas relacionadas con la escuela, facilitando así la transición del hogar-preescola a la escuela, y creando la motivación necesaria para la permanencia en la escuela con lo cual se evita el desperdicio y el estancamiento. Los objetivos específicos perseguidos aquí fueron: 1) desarrollar un programa de aprestamiento de seis semanas, abarcando los principales componentes de la escolaridad, es decir, lenguaje, con lectura y escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales; b) desarrollar un programa global sobre actividades de aprestamiento, usando varias tesis de maestría realizadas en el Departamento sobre el tema, y otras fuentes impresas y experiencias de los investigadores.

Con base en la visión global de la investigación y el programa, el estudio tomó en consideración los siguientes puntos: 1) relacionar el programa del primer año de primaria con las actividades de aprestamiento para enfrentar los problemas corrientes de completar el currículo a que se enfrentan los maestros por lo general; 2) desarrollar y diseñar métodos sencillos, baratos y accesibles, así como técnicas y materiales aplicables a gran escala; 3) desarrollar métodos de manejo de grupos grandes de niños con el fin de retener las ventajas de la enseñanza individualizada a través de técnicas de trabajo en pequeños grupos, asignación de tareas y

trabajo no supervisado, materiales de estudio autodidacta y otros instrumentos.

Aplicación de un Programa de Aprestamiento

El programa de aprestamiento construido alrededor del programa para el primer año de las escuelas municipales fue puesto en ejecución durante unas seis semanas después de la entrada de los niños a la escuela. Los objetivos perseguidos durante el programa fueron: 1) desarrollar instrumentos para la observación previa, durante y posterior de los niños en las áreas de lenguaje, incluyendo lectura y escritura, matemáticas, ciencias, y estudios sociales; 2) hacer observaciones durante la implantación del programa de aprestamiento y con base en ellas hacer las modificaciones pertinentes del programa; 3) con base en las observaciones previa y posterior medir los progresos de los niños.

La muestra de 55 niños fue heterogénea con respecto a edad y a sexo (5 a 10 años). Esta amplitud se debió a niños que empiezan la escuela tarde y a otros que entran al comienzo del año académico por pocos meses para reclamar becas, libros, etc., se retiran y entran de nuevo al año siguiente con un hermano menor.

Las observaciones de la situación natural en el aula se hicieron antes, durante, y después del programa. Las áreas de observación se relacionaron con los cinco componentes del programa. Las observaciones previas proporcionaron la información básica necesaria y permitieron dividir los niños en tres grupos (A,B,C.) según su nivel de desempeño. Habiendo hecho la división, se organizó el programa separadamente para cada grupo con una estructura de tiempo flexible que permitía a los niños moverse a su propio ritmo.

Los puntos mas sobresalientes en términos de resultados del programa en servicio y el programa de aprestamiento son los siguientes:

- Casi todos los maestros participantes en el programa en servicio opinaron que se habían beneficiado aunque algunos dudaban sobre su implantación en las escuelas municipales bajo las restricciones presentes a nivel curricular, administrativo y financiero. La mayoría estuvo de acuerdo en que los niños aprenden mejor a través de la manipulación activa de objetos y materiales.

- Tanto los maestros de jardín infantil como los de primaria encontraron que el número de niños en sus clases era inmanejable.

- Los maestros opinaron que se requería un cambio en el programa de primer año y en las prácticas de supervisión.

- La mayoría de los niños de los grupos B y C carecía de las habilidades básicas para lectura,

escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales en la etapa de la observación previa. La mejoría observada en el desempeño de ambos grupos durante el programa fue confirmada por observaciones posteriores.

- Los niños del grupo A fueron los más eficientes en las habilidades básicas requeridas para los cinco componentes del programa. Por tanto entraron al programa prescrito más rápidamente y con mayor facilidad que los niños de los grupos B y C.

- No se observaron diferencias entre el desempeño de los niños una semana después de terminado el programa y el desempeño de los mismos niños después de la pausa más larga de las vacaciones de mitad de período académico.

- Los adelantos incidentales fueron: aumento de la concentración en las tareas; terminación de la tarea que tienen a mano, mayor confianza en la relación con los investigadores, los maestros y otros miembros de la escuela, y terminación exitosa de los trabajos que durante la etapa de observación previa no pudieron completar todos los niños.

- De la muestra total de 55 niños, 24 tenían experiencia preescolar previa a su ingreso al primer año. Dieciocho de estos niños se encontraban en el grupo A o en el grupo B durante la etapa de observación previa, lo cual indica mayor competencia en las áreas básicas del programa. Los seis niños restantes que estaban en el grupo C, tuvieron mejores desempeños que los otros niños de ese grupo. El impacto del programa preescolar fue entonces evidente.

La segunda etapa de este proyecto se llevó a cabo durante 1980 y sus objetivos específicos fueron los mismos de la primera etapa del programa de entrenamiento en servicio, pero los maestros eran del primer curso. Se programó un microestudio con el objeto de observar un pequeño grupo de maestros en comportamientos e interacción específicamente relacionados con su trabajo, antes y después del programa en servicio.

Treinta maestros del primer año con representantes de cada NPSS (seleccionados por autoridades del NPSS) recibieron capacitación en servicio por una semana en el Departamento de Desarrollo Infantil. Siete de estos maestros constituyeron el grupo del microestudio que fue observado antes del programa con los siguientes instrumentos: las Categorías del Análisis de Interacción de Flander, la lista de registro del ambiente del aula, y la lista de registro de actividades de adultos (Universidad de Keele).

Después de las observaciones, siguió el taller de una semana durante el cual se intentó obtener un máximo de vinculación de los participantes y exponerlos a experiencias orientadas hacia la

acción. Las principales materias tratadas durante el taller fueron lenguaje, matemáticas, ciencias y estudios sociales. Hubo sesiones para que los participantes prepararan instrumentos de enseñanza y diseñaran programas o unidades sobre varios temas. El personal docente para este programa estuvo formado por educadores y expertos en las materias relacionadas.

Las observaciones posteriores para detectar cambios resultantes del taller utilizaron los mismos instrumentos que las observaciones previas para el microestudio. Hubo observaciones separadas de los siete maestros durante sus clases para averiguar si se aplicaban las enseñanzas del taller. Los observadores proporcionaron a los maestros pautas y sugerencias durante la observación. Se celebraron reuniones con los maestros para compartir interrogantes y problemas. Además de estas reuniones, hubo seminarios con la muestra total de maestros que asistió al programa en servicio. También se invitó a los supervisores a asistir a ambas reuniones y a discutir problemas comunes, creando con ello una plataforma para interacción significativa.

Estos son algunos rasgos sobresalientes tanto del macro como del microestudio: todos los maestros valoraron la experiencia del programa en servicio. En el cuestionario previo expresaron la necesidad de una mejor planificación del currículo, de un papel más positivo por parte del supervisor y de un mejor apoyo administrativo. Expresaron también preocupación sobre el alto número de niños en los salones de clase y opinaron que las pérdidas y el estancamiento se debían principalmente a las circunstancias de las familias y a las actitudes de los padres. Al evaluar el taller, opinaron que sus principales ganancias estaban en las áreas de comprensión de los niños, habilidad para planificar mejores programas, preparación de instrumentos de enseñanza de bajo costo, y más confianza en sí mismos. Los maestros expresaron preocupación por el tiempo que tenían que emplear en trabajo de oficina, llevando cuentas, trabajando en listas electorales o haciendo registros de censos, actividades que en su opinión interrumpían en gran medida el trabajo docente. Los maestros también reiteraron frecuentemente su preocupación por la falta de instalaciones (físicas) y de equipo.

El microestudio relacionado con el ambiente del aula y las actividades e interacciones de los maestros reveló que no hubo un cambio marcado en el ambiente del aula exceptuando alguna exhibición y acceso al material. Las actividades adultas fueron observadas con estos criterios: actividades no asociativas, asociativas y monitoriales. Se vio que antes, durante y después de las observaciones los maestros gastaban buena parte del tiempo en actividades monitoriales. Se encontró que antes y

después de las observaciones los maestros gastaban otro poco de tiempo en actividades no asociativas como consultando a otro maestro, alistando las meriendas y la leche, o simplemente conversando con otros adultos sobre temas irrelevantes a su función. Otra área de actividades no asociativas en que los maestros gastan tiempo son las preparatorias.

Las post-observaciones mostraron que en las actividades asociativas había un mayor uso de las ayudas docentes y de la interacción verbal con los niños, así como intentos por desarrollar conceptos pertinentes durante la clase. La actividad de supervisión se vinculaba principalmente con el control del trabajo escrito y la mayor parte del trabajo se hacía por conferencia.

Las categorías del análisis de interacción de Flander revelaron que no había diferencia marcada entre las pre y las post observaciones. Algunos de los puntos centrales se enfocaron hacia la conciencia del maestro en aumentar el estímulo; en algunos maestros hay un comienzo de aceptación de las ideas del alumno. Los comportamientos relacionados con la interrogación, la instrucción y la crítica, mostraron una disminución durante las observaciones posteriores. Algunos maestros aumentaron la disertación sobre tópicos así como los períodos de silencio/confusión en comparación con las observaciones previas. Este aumento en parte de la muestra podría deberse a un cambio leve pero observable hacia la orientación al alumno y la disminución de la crítica y de la actitud autoritaria del maestro.

Desde luego los maestros deben emplear más tiempo en la interacción con los alumnos cuando se trata de aceptarles las ideas, aclararlas y reducir al tiempo la enseñanza magistral. No se puede negar que las interacciones en general continúan siendo autoritarias y orientadas por los maestros. Dentro del contexto cultural la actitud autoritaria del maestro es en buena medida aceptable y esperada. Sería necio entonces introducir un artificio foráneo para modificar este comportamiento de los maestros. Por el contrario, el desarrollo de mayor sensibilidad hacia los niños por parte de los maestros puede ser más benéfico y práctico para llegar a un enfoque más flexible y más orientado hacia el niño.

Aunque los maestros pueden expresar las necesidades de los niños y comprender las diferencias que se dan entre ellos y entre sus habilidades, ello no se observa en las interacciones y actividades con los niños. El aula, con sus problemas por falta de espacio y dotación, con su alta proporción de alumnos, sumado a las responsabilidades administrativas del maestro, hacen su labor mucho más difícil.

Con base en todas estas experiencias, las recomendaciones al departamento incluyen la realización de un estudio longitudinal de niños participantes y no participantes en el programa de aprestamiento; planificación y ejecución de un programa basado en el hogar, y la implantación de un programa "modelo" en el que todo el año se provea guía y supervisión a los maestros de determinadas escuelas.

Las recomendaciones para los formuladores de política aspiran a una clarificación del papel del supervisor, al establecimiento de un centro de recursos de material, a la orientación del currículo de los dos primeros años de primaria hacia "aprender haciendo", a disminuir la carga administrativa de los maestros, etc. También se recomendó como benéfico el asociar activamente a los supervisores y los administradores durante los futuros programas en servicio.

Temas y Conclusiones

Aquí se enumeran los puntos, conclusiones y sugerencias emanadas de las cuatro investigaciones de acción revisadas en este trabajo.

Investigación

- Los programas y las investigaciones de acción aportan ciertas luces, pautas y respuestas a los problemas que nos agobian en relación con la educación de los niños desfavorecidos en edad preescolar.
- En general se requiere mucha más investigación para responder a la pregunta ¿puede la educación preescolar contribuir a romper el ciclo de pobreza-privación-desventaja?
- Hay necesidad de investigar sobre el comportamiento de maestros y alumnos en el aula y sobre sus efectos de interacción. También es necesario determinar el significado cultural de ciertos comportamientos adultos en la situación enseñanza-aprendizaje y su impacto en los niños (ejemplo: actitud autoritaria).
- Es necesario hacer estudios longitudinales y de seguimiento para determinar el efecto de varios programas de intervención en los niños.

Programas, Padres y Niños

- La educación preescolar parece tener un efecto positivo sobre los "niños de bajo rendimiento" y por esta razón es necesario expandir el radio de acción, la naturaleza y el número de jardines infantiles, especialmente en los núcleos de pobreza.

- Los enfoques y métodos informales u orientados a la acción fueron mira de todos los programas.

- Los maestros de primaria utilizaron los principios de la capacitación y los métodos preescolares en todos los programas con buenos resultados.

- Hasta cierto punto, la intervención contrarresta la desventaja social. Se ve una tendencia en este sentido cuando la intervención es en términos de estrategia educativa, pero cuando la intervención es global y multifacética su impacto es sostenido y afecta todas las esferas.

- Cuando los programas se dirigen a disminuir ciertas deficiencias ambientales que dificultan el aprendizaje y el proceso educativo, su tendencia es a tener un efecto mas prolongado.

- Hay que desarrollar estrategias para trabajar con los padres y la comunidad; la vinculación de los padres debe ser parte integral de la educación preescolar y primaria. La naturaleza y el grado de esta vinculación deben estar claramente relacionados con las condiciones culturales y subculturales del grupo objetivo.

- Planear programas "basados en el hogar" con la inclusión de los padres en los procesos de enseñanza y cuidado de los niños. Tales programas tendrían probablemente repercusiones dentro de la familia, proveyendo apoyo y estabilidad.

- Extender las escuelas primarias hacia abajo para que la presión del cuidado de los niños sea menor para los niños mayores, dejándolos libres para asistir a la escuela. Estos programas además darían a los niños mas pequeños el cuidado necesario y el ambiente adecuado.

- Cambiar, si es necesario, los horarios de las escuelas para los niños empleados, o proveer empleo alternativo para estos niños.

Programas de Aprestamiento

- Se necesita alguna forma de programa de aprestamiento anterior al primer año de escuela primaria para contrarrestar las desventajas y preparar a los niños para los rigores del procedimiento formal de aprendizaje.

- El desempeño de los niños mejora si el programa de aprestamiento es preciso, de secuencia específica y estrechamente relacionado a las expectativas del proceso de aprendizaje formal.

- La mejora en la planta física, las condiciones de trabajo de los maestros, la disponibilidad de materiales y recursos, así como la disminución de deberes administrativos y de oficina, contribuirían en gran medida a crear un ambiente conducente en las escuelas municipales.

- Hay necesidad también de un proceso efectivo de planificación y ejecución de programas en las escuelas municipales. La mira del programa debe

pasar de la orientación hacia el programa de estudios a la orientación hacia los niños.

- Es absolutamente necesario que los programas sean de buena calidad y se relacionen con la vida del niño.

El Personal Profesional

- El papel del maestro no solo es vital sino que va mas allá de los "confines de la enseñanza", especialmente si se miran los jardines infantiles y escuelas primarias como centros que ayudarán a mejorar la calidad de la vida de los niños a quienes sirven.

- La mejora cualitativa del entrenamiento de los maestros se convierte en punto central. Con los programas en servicio para los maestros actuales, puede jugar un papel vital en el desarrollo de habilidades, capacidades y características esenciales en el personal que trabaja con niños pequeños.

- Hay necesidad de desarrollar un grupo de ayudantes de docencia o paraprofesionales (preferiblemente de la comunidad) para ayudar a los maestros en las aulas y mitigar el problema del alto número de alumnos. Estos paraprofesionales serían el enlace con el hogar y ayudarían a suplementar los aspectos "integradores" de un programa amplio.

- Hay que revisar críticamente el papel del supervisor y tomar las medidas necesarias para que se convierta en una guía y una ayuda del maestro.

- Los programas en servicio para supervisores y administradores ayudarían en el punto anterior.

- Todos los programas ayudaron a los maestros a desarrollar instrumentos de enseñanza que fueron considerados como valioso recurso. Demostraciones efectivas a los maestros sobre el uso de estas ayudas con los niños contribuirían en gran medida a hacer el proceso de enseñanza mas fácil y efectivo.

- Cualquier innovación en métodos y materiales debe ser tal que no deje dudas sobre su aplicación y aceptación en el aula.

- El empleo de maestros (que hayan asistido al programa en servicio) como recurso humano en futuros programas sería una estrategia efectiva tanto para los participantes como para el maestro mismo. Igualmente, el establecimiento de centros modelos dentro de las escuelas existentes aportaría el estímulo necesario a las escuelas municipales, aparte de ser centros que pueden ser emulados.

- Se requiere continuidad y refuerzo a lo largo del tiempo para asegurar el desarrollo cualitativo y cuantitativo de varios programas de intervención.

La enumeración de las conclusiones no es de manera alguna completa y pueden emanar muchas sugerencias más para cada aspecto de los programas dirigidos a los niños de sectores "desfavorecidos" de la sociedad. Entre los niños "desfavorecidos"

dos”, aquellos que cruzan el portal del sistema educativo pueden considerarse como una “élite”. Pero a menos que se produzcan y apliquen estrategias para mantener a los niños en las escuelas por un período razonable, la universalización de la educación primaria continuará siendo un sueño.

Los programas que han tenido éxito han demostrado que los prerrequisitos son calidad, enfoques completos e integrados, no sectorizados, la disminución de las deficiencias ambientales de naturaleza tangible y profesionales bien entrenados. Uno podría detenerse en los pequeños éxitos de algunas de las tareas, pero la investigación de acción implica compromiso con la causa y por lo tanto se podría decir que según el análisis final, no ha habido descubrimientos de gran trascendencia, ni se ha inventado ninguna “receta” original o novedosa para los “desfavorecidos”. Todo lo que se sugiere es que el cambio, el desarrollo y el crecimiento (trabajando con los pobres) son procesos dolorosamente lentos, que requieren esfuerzos extenuantes, aceptación de las críticas, actitudes críticas y, por encima de todo, compromiso con una

tarea realista, pertinente y larga.

- Baig, T.A. 1977. Children: a nation's richest resource. *India International Quarterly*, 4, 71-108, New Delhi, India.
- Desai, A.S. 1977-78. Social work in schools: annual report. Nirmala Niketan and Education Department of Municipal Corporation, Bombay, India.
- Murlidharan, R. 1979. Discussion paper on education. Presented at National Seminar organized by National Institute of Public Corporation and Child Development, New Delhi, India.
- Swaminathan, M. 1978. The young child in India. Basu Memorial Lecture.
1979. Children of urban poor: problems and opportunities. *Social Action*, 29:221-234.
1980. The development of the young child — a program for the Sixth Plan. Paper presented at the meeting of Ministry of Education, Government of India.
- Verma, A., Mistry, V. y Kapoor, N. 1980. Readiness for first grade: experiences in in-service teacher education, program planning and implementation in N.P.S.A. (Municipal Schools) of Baroda. Child Development Department, Baroda, India. (Mimeographed).