
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

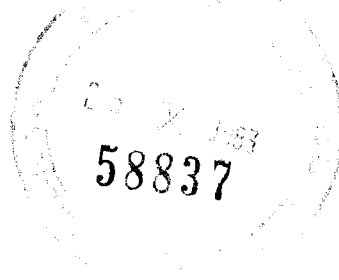
Se dispone de edición microficha

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 Kagitcibasi 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

Programa Piloto de Estimulación Precoz: Seguimiento de los Niños a los Seis Años de Edad

Sonia Bralic E.¹

Antecedentes

Entre los años 1974 y 1976 se desarrolló un Programa Piloto de Estimulación Precoz (PEP) para niños menores de dos años de edad, en cuatro Consultorios del Servicio Nacional de Salud (SNS), en el área suroriental de Santiago.

Los resultados obtenidos fueron ampliamente positivos, tanto en cuanto a desarrollo psíquico de los niños como en cuanto a eficacia de las técnicas, el procedimiento y el personal utilizado y la factibilidad de emprender una aplicación masiva del programa diseñado (Montenegro et al. 1978). De ello derivó que en 1978 el ministerio de Salud aprobara y reglamentara la incorporación de actividades de evaluación y estimulación del desarrollo psíquico de los menores de dos años, a las acciones tradicionales del control de salud en los Consultorios del SNS a lo largo del país (Ministerio de Salud 1979).

Así, desde 1979, se ha empezado a dar la capacitación necesaria al personal de salud en las diversas regiones y a dotar a los Consultorios del material requerido para el desarrollo de las actividades mencionadas.

Sin embargo, a seis años del nacimiento de los niños que formaron la muestra de esa experiencia piloto, se hacía necesario evaluar un aspecto clave en toda intervención temprana de duración limitada: ¿cuál es el efecto observable a largo plazo? En otras palabras, ¿existe hoy día alguna diferencia entre los niños que fueron estimulados tempranamente y hasta los dos años, y aquellos que no recibieron tal estimulación? En caso positivo, ¿en qué funciones o áreas del desarrollo se manifiestan? ¿qué otras variables contribuyen a modular el efecto de las experiencias tempranas?

El presente estudio se plantea como objetivo central buscar respuestas a estos interrogantes.

Son pocos los programas de estimulación temprana que han continuado las mediciones después de terminada la intervención con el fin de establecer la permanencia de los efectos en el mediano o largo plazo. Esta deficiencia investigativa resulta paradójica, pues una de las principales motivaciones para el diseño y ejecución de los programas aludidos ha sido la prevención de retrasos en el desarrollo de funciones que supuestamente incidían en altas tasas de repetición y deserción escolar. Por ello es obvio que no basta demostrar la eficacia inmediata de los programas, sino justamente su capacidad para mejorar las condiciones de entrada, aumentar la retención escolar y mantener los progresos evolutivos de los niños de sectores sociales desfavorecidos.

¿Qué se sabe de otros programas de estimulación temprana, también de duración limitada como el PEP, en cuanto a la mantención de los efectos al terminar la intervención?

Revisaremos a continuación la información mas relevante que se ha podido reunir al respecto, centrándonos en los programas destinados a niños menores de dos años.

Forrester et al. (1971), con un programa para lactantes de nivel socioeconómico (NSE) bajo, desde los siete a nueve meses de vida, basado en visitas domiciliarias durante seis meses, obtienen resultados positivos al finalizar la intervención. Pero seis meses después ya no se observan diferencias con el grupo control. Lambie et al. (1974) informan de un programa para lactantes de NSE bajo, basado en visitas al hogar, comenzando a los tres, siete u once meses de vida de los niños y por un período de 16 meses (es decir, hasta alrededor de los dos años de edad). Al finalizar el programa se observan diferencias entre los niños experimentales y un grupo de contraste (con distinto tratamiento), pero no así con el grupo control. Un año después de terminada la intervención no se mantienen las diferencias intergrupales (Binet), pero tampoco se observan déficits intelect-

¹Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), Santiago, Chile.

tuales al compararlos con el CI promedio de la población de estandarización de clase media. Gray (1977), informa de otro programa (Family-Oriented Home Visiting Program) que tenían al inicio entre 16 y 24 meses de vida y provenían de NSE bajo. El programa duró nueve meses con base en visitas domiciliarias destinadas a generar en las madres actitudes positivas para la crianza de hijos de distintas edades. El seguimiento, a dos años de terminada la intervención, muestra que todos los grupos, incluso el de control, mejoran su CI con el tiempo y que las diferencias intergrupales se mantienen.

En cuanto a programas para lactantes, solo contamos con información de seguimientos de los tres descritos; por tanto, toda generalización resulta arriesgada. Más aun, sus resultados son en cierto grado contradictorios: en un caso, las diferencias intergrupales se mantienen dos años después de la intervención (no se cuenta con información posterior); en los otros, al año (o antes) ya han desaparecido las diferencias, aunque en uno de ellos todos los grupos alcanzan buenos niveles de desarrollo.

Volviendo al presente trabajo, recordemos que el PEP es un programa para lactantes que se interrumpe cuando éstos cumplen dos años. Suponiendo que no hubiesen recibido después otro tipo de intervención educacional sistemática, los antecedentes revisados nos llevaban a esperar que su rendimiento cuatro años después, no se distinguiera del de los niños que no habían recibido ningún tipo de programa en sus años preescolares.

Pero, en cambio, esperábamos que si a una intervención precoz como la del PEP se sumaba un factor de continuidad de la experiencia educacional (a través de jardín infantil), las condiciones de ingreso de estos niños a la educación básica serían mejores que las de otros que se incorporaran más tardíamente a la educación preescolar.

En otras palabras, se esperaba que el rendimiento actual de los niños pudiera clasificarse en tres categorías, de peor a mejor: a) niños sin experiencia preescolar alguna, o estimulados solo hasta los dos años; b) niños con educación preescolar tardía (después de los dos años); c) niños con educación preescolar continuada desde el nacimiento.

Estas expectativas se formularán, mas adelante, en términos de las hipótesis correspondientes.

Objetivos del Estudio

Se pretende establecer los efectos que a mediano plazo ha tenido el PEP sobre el desarrollo psíquico de los niños beneficiarios.

El nivel actual de desarrollo psíquico se operacionalizará en diversos parámetros seleccionados de acuerdo con dos criterios.

El primero se relaciona con los contenidos del programa al que fueron sometidos. Como se recordará (Montenegro et al. 1978), dichos contenidos abarcan técnicas específicas de estimulación de las áreas motora, de lenguaje, coordinación y social, a la vez que normas generales de crianza para promover relaciones interpersonales positivas y un normal desarrollo actual de los niños en esas mismas áreas y funciones.

El segundo criterio, que en gran medida se complementa y coincide con el anterior, surge de las consideraciones que se hicieran al diseñar el Programa Piloto en relación con la prevalencia del retraso mental sociocultural, de trastornos del aprendizaje y de deserción escolar en niños provenientes de ambientes privativos. Interesa, pues, determinar en qué medida los niños que participaron en el programa han alcanzado un mejor nivel intelectual y de preparación para ingresar al sistema escolar, que otros de similares antecedentes pero no estimulados.

Así, podemos replantear el objetivo general de este trabajo en los siguientes términos: determinar el nivel de rendimiento intelectual, el grado de desarrollo de funciones básicas, el grado de desarrollo social y la frecuencia de alteraciones de conducta, en un grupo de niños que tienen seis años y que fueron estimulados durante sus primeros dos años de vida, para compararlos con otros niños de la misma edad y procedencia socioeconómica que no recibieron dicha estimulación y que mostraron un desarrollo psicomotor significativamente inferior al grupo estimulado.

Hipótesis

En relación con los objetivos de este estudio, y basándonos en los antecedentes revisados de otros estudios de seguimiento, nuestras expectativas nos llevaron a formular las siguientes hipótesis generales: 1) A cuatro años de terminada la intervención no se observarán diferencias significativas entre el grupo estimulado y los grupos de comparación en los parámetros seleccionados de desarrollo psíquico. 2) Los niños que han sido estimulados desde temprano y que han seguido recibiendo una intervención educacional continuada hasta la actualidad tendrán rendimientos significativamente superiores a aquellos que se incorporaron a algún programa educacional más tardíamente. 3) Los niños que fueron estimulados tempranamente pero que no continuaron con educación preescolar

tendrán rendimientos similares a niños que no han recibido ningún tipo de intervención educacional antes de ingresar al primer año básico.

Método

Muestra

El diseño original del Programa Piloto asignó aleatoriamente los niños a uno de cuatro grupos experimentales (GE). Para efectos de este estudio se excluyó al GE 2 por diversas razones.

De los tres grupos restantes, se pretendió incluir a todos aquellos niños que hubiesen llegado hasta el final del Programa Piloto, al menos hasta los 21 meses de edad. Se consiguió ubicar al 85% de ellos, siendo imposible en los demás casos por razones de cambio de domicilio (n: 11), fallecimiento del niño (n: 2) o inasistencia a las citaciones (n: 1).

Todos los niños provienen de NSE bajo, son beneficiarios del SNS y cumplieron seis años de edad entre marzo y agosto de 1980, período en el cual se hizo la recolección de datos. El tratamiento recibido en el PEP y el número de niños incluido en cada grupo son los siguientes:

GE 1 (n: 26): niños que fueron estimulados por sus madres (asesoradas por personal de salud en visitas domiciliarias) y evaluados mensualmente en su desarrollo psicomotor, durante sus primeros dos años de vida.

GE 3 (n: 25): niños cuyas madres recibieron indicaciones sobre salud física, a través de visitas domiciliarias de personal de salud, y evaluados trimestralmente en su desarrollo psicomotor durante sus primeros 14 meses de vida. Posteriormente, recibieron el mismo tratamiento que el GE 1.

GC (n: 27): niños que no recibieron tratamiento específico, aparte de ser evaluados trimestralmente en su desarrollo psicomotor durante sus primeros dos años de vida².

Cabe mencionar aquí la composición de los grupos originales, en cuanto a una serie de indicadores socioeconómicos, familiares, mórbidos y otros, demostró ser homogénea (Montenegro et al. 1978: 148-154). Las condiciones de las familias no han variado parejamente durante estos

cuatro años y se observan algunas diferencias entre los grupos, tanto en los indicadores socioeconómicos como en otras variables relevantes para el desarrollo psíquico infantil. No obstante, la dirección de tales diferencias parece distribuirse más o menos al azar, favoreciendo en algunos casos a un grupo y perjudicándolo en otros. En todo caso, ninguna de estas diferencias alcanza niveles estadísticamente significativos (χ^2).

Por otra parte, se observa una extraordinaria similitud intergrupar en cuanto al alto porcentaje de niños que ha tenido educación preescolar y/o que ha ingresado a la educación básica.

Al seleccionar la muestra para este estudio de seguimiento, se descartó como injustificada la inclusión de un grupo control nuevo, en parte por las dificultades que se encontrarían al intentar seleccionar ahora un conjunto de niños de seis años, cuyos antecedentes 1974-1976 fueran homogéneos con los de los grupos del Programa Piloto. Además podíamos suponer que si el GC original no se "contaminó" durante dicho Programa (Montenegro et al. 1978) y no ha recibido tratamiento especial alguno desde entonces a esta parte, podría utilizarse válidamente como grupo control para los efectos del presente estudio.

Instrumentos de Medición

Ficha de Antecedentes. A fin de actualizar la información relativa a la situación socioeconómica de las familias, y de registrar otros datos relevantes para la caracterización de la muestra y/o para la explicación de los resultados que se obtuviesen en cuanto al rendimiento actual de los niños, se confeccionó una Ficha de Antecedentes.

Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). Para la evaluación del rendimiento intelectual de los niños, se usó el WISC, dado que se dispone de una adaptación y normas chilenas que cubren las edades apropiadas (Campazzo et al. 1962).

Prueba de Funciones Básicas (PFB). Esta es una prueba construida y estandarizada en Santiago de Chile (Berdicewski y Milicic 1979) para niños entre cinco años y medio y siete años y medio de diversos NSE. Permite ubicar a cada niño en un determinado porcentaje, según su rendimiento en coordinación visomotriz, discriminación auditiva y lenguaje comprensivo. Permite, además, predecir la probabilidad de un buen, regular o mal rendimiento en lectura y escritura, en primero y segundo básico.

Escala de Madurez Social de Vineland. En ausencia de pruebas de desarrollo social estandarizadas en Chile, se utilizó el Vineland traducido al español, con las normas originales (Doll 1953). Pensamos que en la medida que los resultados se

²Nos permitimos recordar, aunque pueda parecer obvio, que el Coeficiente de Desarrollo (CD) del GE 1 fue significativamente superior al de los dos grupos restantes, desde los tres meses de vida en adelante (con la excepción del GE 3 que, a los 21 meses, se homologó con GE 1, aparentemente debido a la estimulación recibida en el último período del Programa).

utilicen con fines de comparación intergrupal, se supera en buena parte el problema de la estandarización.

Cuestionario sobre el Comportamiento del Niño. Con el fin de determinar la frecuencia de ciertas alteraciones de conducta en los niños, se utilizó una traducción del *Preschool Behavior Questionnaire* o PBQ (Behar y Springfield 1974), que fue adaptado del Cuestionario de M. Rutter para escolares (1967). Ha sido aplicado en niños preescolares norteamericanos y permite analizar los protocolos en función del puntaje total (en comparación con el promedio y la desviación estandar que obtienen niños "normales" vs niños "con alteraciones"), y en función de los puntajes parciales en tres factores: hostil-agresivo, ansioso-temeroso e hiperactivo-distractible.

Al listado del PBQ se agregaron otros puntos considerados teórica y clínicamente significativos, pensando en aumentar el poder discriminativo del Cuestionario, a través de un puntaje global mas abarcativo. En la medida que este Cuestionario no ha sido validado ni estandarizado en Chile, valen las mismas reservas que se hicieran a propósito del Vineland.

Las pruebas fueron administradas por cinco psicólogas experimentadas, correspondiendo a cada una evaluar sujetos de los tres grupos en estudio, evidentemente "a ciegas" respecto al grupo de pertenencia de cada niño.

Resultados

Efectos del PEP sobre el Desarrollo Infantil, Medido Cuatro Años Después de Finalizada la Intervención

A partir de la hipótesis general 1, se derivaron cuatro hipótesis específicas, cada una de ellas referida a un aspecto del desarrollo psíquico. Los promedios obtenidos por cada grupo en cada una de las pruebas aparecen en el Cuadro 1.

Como se podrá apreciar, las variaciones intergrupales son mínimas y ni siquiera siguen siempre la dirección esperable (es el caso de PFB, donde el Grupo Control está levemente mejor que el Grupo Estimulado GE 1). En ninguna de las pruebas, ni en sus componentes, se obtuvo diferencias estadísticamente significativas³. Por lo tanto, en términos de la hipótesis general 1, podemos decir que se confirma lo esperado: cuatro años después de haberse suspendido la intervención, no se observan diferencias en el desarrollo psíquico de niños que fueron estimulados tempranamente, comparados con niños que no lo fueron. Esto es especialmente válido en relación con funciones cognoscitivas (WISC y PFB). En cuanto a desarrollo social y adaptación emocional y de conducta, se observa una tendencia en los puntajes que favorece al GE 1, pero ésta no alcanza niveles significativos.

Al no encontrarse diferencias entre los puntajes promedio, se procedió a analizar el rendimiento en cada prueba, categorizando a los niños de cada grupo según que sus puntajes fueran altos o bajos⁴. Lo que resulta de esta forma de organizar los datos, aparece en los Cuadros 2, 3 y 4. Los análisis a través de χ^2 no entregan diferencias significativas en ninguno de los casos⁵.

Por último, cabe destacar que la mayor parte de los niños de cada grupo, obtiene puntajes normales o superiores en todas las pruebas. No es fácil concluir, sin embargo, si este rendimiento corresponde o no a lo esperado para la población de NSE bajo. Si comparamos los resultados del WISC con las normas americanas (Wechsler 1949) se esperaría que el 25% de los niños tuviera CI inferiores a

³Dada la proporción equivalente de niños con educación preescolar en los tres grupos, no fue necesario incluir este factor como covariante, y se procedió con el método clásico de análisis de la varianza del factor y el método de Tukey para comparaciones múltiples.

⁴El criterio se adecuó en cada caso a la naturaleza de la prueba.

⁵Se omitió Vineland porque prácticamente no hay puntajes <90 en la muestra (GE 1: 1, GE 3: 2, GC: 0).

Cuadro 1. Puntajes promedio por prueba y por grupo.

Prueba Grupo	WISC			Vineland CS	c.v.	PFB				PBQ ^a			
	CIV	CIM	CIT			d.a.	leng.	tot.		h.a.	a.t.	h.d.	tot.
GE 1 (n: 26)	95,4	100,0	97,3	118,0	5,4	15,5	10,6	31,5		4,8	3,2	2,6	12,0
GE 3 (n: 25)	91,1	97,6	93,6	118,8	4,4	15,7	9,8	29,9		5,4	4,4	2,6	14,8
GC (n: 27)	94,5	101,2	97,3	115,3	6,0	16,1	10,3	32,4		5,6	3,9	2,7	13,6

^aNótese que PBQ es el único de los instrumentos utilizados donde un mayor puntaje indica un peor nivel de desarrollo del niño (h.a.: hostil agresivo; a.t.: ansioso temeroso; h.d.: hiperactivo distractible).

Cuadro 2. Proporción de niños por categorías de CI y por grupo.

Grupo	CI			
	Normal o superior (≥ 90)	Subnormal ^a		% subnor.
		Normal - lento. (89 - 80)	Limítrofe (79 - 70)	
	% (n)	% (n)	% (n)	
GE 1 (n: 26)	76,9 (20)	19,2 (5)	3,8 (1)	23,1
GE 3 (n: 25)	72,0 (18)	12,0 (3)	16,0 (4)	28,0
GC (n: 27)	66,7 (18)	29,6 (8)	3,7 (1)	33,3

^aNo se observaron casos con CI ≤ 69 en ninguno de los grupos.

Cuadro 3. Proporción de niños por categorías de puntajes en PFB y por grupo.

Grupo	Probabilidad de rendir bien en lectoescritura en 1º básico			
	Alta (≥ 42 ptos.)	Media (41 - 30 ptos.)	Baja (29 - 18 ptos.)	Nula (< 18 ptos.)
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
GE 1 (n: 26)	3,8 (1)	57,7 (15)	38,5 (10)	0 (0)
GE 3 (n: 25)	4,0 (1)	60,0 (15)	28,0 (7)	8,0 (2)
GC (n: 27)	11,1 (3)	51,9 (14)	37,0 (10)	0 (0)

Cuadro 4. Proporción de niños con Puntaje normal (± 1 DS), anormal (± 1 DS) y limítrofe (Zona de Superposición entre Ambas DS) en PBQ.^a

Grupos	Puntaje		
	Normal (≤ 14)	Limítrofe (15 - 16)	Anormal (≥ 17)
	% (n)	% (n)	% (n)
GE 1 (n: 25)	68 (17)	12 (3)	20 (5)
GE 3 (n: 25)	60 (15)	8 (2)	32 (8)
GC (n: 26)	65,4 (17)	0 (0)	34,6 (9)

^aLos puntajes "normales" y "anormales", como sus respectivas DS fueron tomados de Behar y Springfield, 1974.

90. En esta muestra el GE 1 está levemente mejor, y los otros grupos algo peor que lo esperado. En cambio, si comparamos con estudios realizados en Chile (Gazmuri et al. 1975) en poblaciones escolares, se esperaba que un 26% de niños de NSE bajo tuviesen CI inferiores a 80. Los resultados en el presente estudio son francamente mejores que eso, y en el caso de GE 1 y GC, se asemejan más a las tasas esperadas para NSE medio (4%).

En cuanto a PFB, los datos de estandarización (Berdicewski y Milicic 1979) nos permiten afirmar

que el puntaje obtenido por los grupos en estudio se asemeja bastante al esperado para el NSE bajo con jardín infantil. Lo mismo se sostiene en relación a un estudio reciente (Filp 1980).

En Vineland, como ya se ha dicho, solo tres niños de toda la muestra obtienen CS inferiores a 90, y en PBQ, desafortunadamente, no contamos con cifras de referencia para saber si están mejor o peor de lo esperado, para la población general.

En síntesis, nos parece que la única conclusión posible, con los datos disponibles, es que el

rendimiento actual de los grupos es similar al esperado para su NSE, en funciones básicas. En cuanto a nivel intelectual, parecieran estar algo mejor que lo esperado (especialmente GE 1).

Efectos de la Precocidad y Continuidad de la Intervención Educativa sobre el Desarrollo Psíquico de los Niños

Según se formulara en la hipótesis general 2, se esperaba un efecto de interacción entre la estimulación temprana y la educación preescolar. En otras palabras, se esperaba que los niños estimulados desde el nacimiento, que hubiesen continuado luego con educación preescolar, obtuvieran mejores puntajes que los niños con educación preescolar "tardía".

Se definió a los niños "con educación preescolar" como aquellos que hubiesen asistido a jardín infantil por uno o más años antes de 1980, independientemente del nivel de escolaridad actualmente alcanzado; es decir, independientemente de seguir en la educación preescolar o de haber accedido a la educación básica.

El tamaño de la muestra no permitió una subdivisión mas precisa en términos de los años de asistencia a jardín infantil. En consecuencia, en el caso de GE 1, el efecto de continuidad de la intervención se diluye al quedar incluidos en un mismo grupo tanto niños que fueron estimulados en sus primeros dos años y se incorporaron inmediatamente a un jardín infantil, como otros que lo hicieron solo uno, dos o tres años después. En otras palabras, esta forma de agrupar los datos supone que la estimulación temprana pudiera maximizar los efectos de la educación preescolar posterior, aunque no exista continuidad entre ambos sistemas.

Para estudiar los efectos de interacción entre los factores señalados, se hizo un análisis de medias no ponderadas (Glass y Stanley 1974), solo en relación al WISC y a PFB, puesto que los promedios obtenidos en Vineland y PBQ por niños con y sin educación preescolar son tan similares que no justificaban mayor análisis.

Los promedios por prueba y por subgrupo se presentan en el Cuadro 5. A su vez, los resul-

Cuadro 5. Puntajes promedio de los niños con y sin educación preescolar, por prueba y por grupo.

Grupo	Puntaje			
	s/ed. preesc.		c/ed. preesc.	
	CI	PFB	CI	PFB
GE 1 (n: 26)	94,8	26,5	98,5	33,7
GE 3 (n: 25)	90,0	27,2	95,9	31,7
GC (n: 27)	92,0	29,6	100,9	34,3

tados de los respectivos análisis, aparecen en el Cuadro 6.

Estos datos, por una parte, confirman lo ya dicho en el sentido de que no se observan efectos principales de la estimulación temprana. Por otro lado, no permiten sostener la existencia de efectos de interacción entre estimulación temprana y educación preescolar, al menos en la forma en que fue medido, es decir, sin asegurar la continuidad entre ambas intervenciones.

Por último, aparece un efecto principal de la educación preescolar, particularmente significativo en el caso de funciones básicas. Es decir, los niños que han asistido a jardín infantil desde hace un año o más, antes de la presente evaluación, obtienen mejores puntajes que los niños que no han tenido dicha experiencia, independientemente de que hubiesen recibido estimulación psicosocial en sus primeros años de vida.

Del mismo análisis se deriva también, en relación con la hipótesis general 3, que si la intervención educativa se suspende a los dos años de vida, los resultados obtenidos durante el programa se desvanecen, y el rendimiento de estos niños cuatro años después resulta comparable con el de aquellos que no han tenido experiencia preescolar alguna.

Discusión

Al iniciar este estudio, los elementos teóricos y la información de que disponíamos nos hacían

Cuadro 6. Resultados análisis de medias no ponderadas

Fuente variación	gl	WISC			PFB (Tot.)		
		MS	F	P	MS	F	P
Ed. preesc. (A)	1	56,42	4,883	0,05	44,83	14,145	0,001
Est. tempr. (B)	2	8,77	0,759	n.s.	3,365	1,062	n.s.
A x B	2	3,275	0,284	n.s.	1,13	0,357	n.s.
Dentro casillas	72	11,554			3,1694		

prever, en gran medida, los resultados que efectivamente se obtuvieron. No obstante, siempre resulta una dolorosa desilusión constatar que los esfuerzos invertidos en un exitoso programa no son solución para todo, y que por el contrario exigen mas esfuerzos todavía.

Los resultados obtenidos en el presente estudio indican que el PEP, aunque exitoso durante su aplicación, no ha dejado huellas aparentes en el desarrollo intelectual ni socioemocional de los niños, cuatro años después de terminada la intervención. Debemos entender esta afirmación en el sentido de que no se observan diferencias intergrupales significativas, al comparar a niños estimulados tempranamente con otros que no lo fueron, en medidas psicométricas de rendimiento intelectual y de adaptación socioemocional a los seis años de edad. Tampoco se observan diferencias en otras variables relevantes, como son el porcentaje de niños con educación preescolar o que ingresen a educación básica, el porcentaje de desnutrición, etc.

Para apreciar la validez y confiabilidad de estos resultados debemos pensar en primer lugar en el procedimiento empleado para la selección de la muestra y recolección de los datos. Al respecto, nos parece que hay tres factores que merecen mención especial, puesto que generan preguntas relevantes.

El primero se refiere a los casos de "deserción", vale decir, a aquellos niños que habiendo continuado en el PEP hasta su término, no pudieron ser ubicados para la presente evaluación. Al examinar los CD de estos niños en los últimos meses del PEP, se observa que en el caso de GE 1 son algo superiores al de los niños que fueron incluidos en la muestra del presente estudio. A la inversa, en el caso de GE 3 y GC esos CD son inferiores o iguales (respectivamente) al de los niños de la muestra actual. Es cierto que los CD de los grupos de niños incluidos en esta muestra son diferentes entre sí en esos meses, de modo que pueden considerarse representativos de los grupos originales. Pero en todo caso, resulta inquietante constatar que la deserción de los casos señalados puede haber contribuido a "emparejar" en alguna medida a los tres grupos en estudio. Naturalmente, las consecuencias de esto para una evaluación realizada cuatro años después no son claras, si se piensa en la escasa consistencia o estabilidad de las características psíquicas a lo largo del desarrollo y, específicamente, en las bajas correlaciones que se han observado entre CD y CI.

El segundo factor que influye en las conclusiones que pudieran derivarse de estos resultados, se relaciona con la ausencia de un grupo control externo al PEP piloto. Es claro que los datos que él aportara no modificarían las diferencias intergru-

pales observadas (o la ausencia de ellas), pero nos permitiría estimar la representatividad de los grupos en estudio respecto al nivel socioeconómico bajo del que provienen. Por ende, podríamos aclarar si el hecho de haber participado en el PEP, en cualquier calidad (experimental o control), ha influido en las características psicométricas actuales de los niños o en otros indicadores de la calidad de vida en el interior del grupo familiar.

Desde ya, resulta sorprendente la altísima tasa de niños con educación preescolar en los tres grupos estudiados (alrededor del 70%) si se le compara con las cifras de cobertura nacional (alrededor de un 13%). No tenemos claro si este fenómeno tenga alguna relación con el PEP (como podría ser una mayor motivación de los padres por la educación de los niños), puesto que entre los criterios de selección de los jardines infantiles del sector público suelen tener prioridad los indicadores de pobreza, desnutrición, etc., más que el interés de los padres por inscribir a sus hijos.

Un tercer factor que nos lleva a relativizar algunos de los resultados, es el uso de instrumentos no validados ni adaptados a nuestra población para la medición del desarrollo y adaptación socioemocional de los niños. Suele justificarse tal práctica (y también lo hemos hecho aquí) con el argumento de que, aunque el instrumento tenga deficiencias, sirve para establecer diferencias intergrupales, en tanto todos son medidos con el mismo patrón.

Sin embargo, los resultados obtenidos nos hacen cuestionar mas a fondo tal supuesto. Por una parte, la Escala de Vineland no discrimina suficientemente las diferencias individuales, al menos en este grupo de edad. Solo tres niños de toda la muestra obtienen coeficientes apenas inferiores a 90, y la gran mayoría obtiene puntajes muy superiores a lo esperado para su edad (71% de toda la muestra obtiene coeficientes superiores a 110). En relación al cuestionario de conductas, por otra parte, llama la atención que el porcentaje obtenido de niños "con alteraciones" o "límitrofes" es francamente inferior a las cifras obtenidas por la información de los padres respecto a alteraciones de conducta en sus hijos. Es cierto que este último dato incluye cualquier edad entre los dos y seis años, en cambio el primero se restringe solo al último año. Aun así, queda abierta la pregunta respecto a la capacidad discriminativa del PBQ para detectar niños con o sin alteraciones, dentro de la población infantil chilena de NSE bajo, y a la capacidad de sus padres para informar confiablemente sobre las alteraciones de conducta de sus hijos.

Ahora bien, hechos los llamados de cautela sobre algunos aspectos que, a nuestro juicio, pueden influir sobre la certeza de los resultados obtenidos, interesa ahora buscar el significado de los mismos y

las explicaciones posibles que contribuyan a orientar el trabajo futuro.

En primer lugar, hemos visto que los mejores rendimientos fueron obtenidos por los niños que habían tenido educación preescolar; y el hecho de haber sido estimulados en sus primeros dos años de vida no agrega nada a su nivel actual de desarrollo. Este resultado debe interpretarse en el contexto de dos hechos. El primero es que se confirmó la hipótesis de que las ganancias obtenidas durante el PEP se pierden cuando éste no se continúa en otra intervención educacional sistemática. Es así que los puntajes de estos niños son actualmente comparables a los de niños sin ninguna experiencia educacional. El segundo hecho relacionado es que la definición de "educación preescolar" para efectos de este trabajo engloba, en un mismo grupo, a niños que han asistido entre uno y cuatro años a un jardín infantil. Es decir, incluye a niños que recibieron una intervención educacional *continuada* desde su nacimiento hasta los seis años de edad, como también a otros que fueron estimulados hasta los dos años pero ingresaron a la educación preescolar con uno, dos o tres años de discontinuidad entre uno y otro programa.

Por lo tanto, si la suspensión total de la intervención educacional se traduce en una pérdida de los progresos obtenidos, ¿por qué esperar que la reiniciación de la intervención luego de una interrupción mas o menos prolongada tuviera que "potenciarse" con experiencias positivas, pero ya lejanas?

Además, a la interrupción del PEP se agregan otros hechos que pueden agravar sus efectos. Uno es que el periodo de los dos años marca un cambio bastante radical en las características del niño; la instauración del lenguaje y el control de esfínteres vienen a completar un paso definitivo hacia su autonomía ya iniciada con la marcha. Abandona desde entonces, en buena parte, su status de "bebé" y se incorpora mas plenamente al modo de ser adulto, exigiendo de éste formas de interacción muy distintas.

Este cambio objetivo del niño, y el cambio concomitante en la percepción, expectativas y exigencias que los padres experimentan en relación a él, se producen justamente en el momento en que se interrumpe el PEP. Los padres, habituados por dos años a recibir continuamente información y orientación respecto al desarrollo de sus hijos, se ven bruscamente abandonados a sus propios medios precisamente cuando se enfrentan a este "niño nuevo".

Creemos que este conjunto de factores puede contribuir a explicar la extinción de conductas relativas a la crianza, eventualmente adquiridas por los padres durante el PEP, o su ineficacia para

promover el desarrollo psíquico en este nuevo periodo de edad.

El tamaño de la muestra en este estudio no permitía comparar subgrupos en función de los años de experiencia preescolar. Parece evidente que la continuidad temporal entre los programas preescolar y la educación básica es un factor que incide en las condiciones de ingreso de los niños a este último sistema. Pero dada la limitación señalada, este estudio no nos entrega información para concluir sobre las ventajas de comenzar una educación preescolar continuada desde los primeros meses de vida, al menos *en lo que respecta a las variables dependientes medidas*.

El subrayado anterior nos lleva a analizar un aspecto que nos parece de la máxima importancia. El haber seleccionado determinados parámetros para estimar el impacto del PEP a largo plazo, no implica que ellos cubran todo el rango de efectos posibles. Aparte del problema mencionado de la continuidad de una intervención temprana, mencionamos a modo de ejemplo algunas otras interrogantes que siguen abiertas.

¿Por qué tan alta cantidad de niños de la muestra han asistido a jardín infantil? ¿Por qué los efectos de la educación preescolar son estadísticamente significativos en esta muestra y en cambio no se observan en otros estudios? ¿Es que los niños que participaron en el PEP tienen alguna característica en común que los distingue de otros niños de NSE bajo? ¿Qué podemos esperar de la evolución de estos niños a nivel escolar? ¿Se mantendrán las tasas de repitencia, deserción, derivación a sistemas de educación especial similares a las de los niños que no han sido estimulados tempranamente?

¿Qué sabemos de las expectativas de estos padres frente al rendimiento escolar de sus hijos? ¿Qué podemos decir de sus actitudes frente a la crianza de otros hijos, luego de su participación en el PEP? ¿Cómo afecta la estrategia del PEP las concepciones que tienen los padres sobre su papel, sobre su propia capacidad y la eficacia que pueden alcanzar?

Es probable que, cualquiera que sean, los efectos que el PEP produjo en el niño o en su grupo familiar hayan desaparecido después de la finalización del mismo como consecuencia de la discontinuidad. Ello no hace más que subrayar la necesidad de asistir *permanentemente* a los padres en su tarea de educadores, de modo que el desarrollo de sus hijos curse normalmente desde su nacimiento y en todos los periodos de su vida.

No podríamos finalizar esta discusión, sin hacer referencia a las acciones destinadas a la estimulación del desarrollo psíquico infantil, incorporadas a los sistemas tradicionales de atención en salud en Chile como resultado del PEP piloto.

Por una parte, ello significa que se ha modificado

sustancialmente la concepción de salud, haciéndola mas integral para que abarque no solo los aspectos físicos sino también psíquicos y sociales. El grado de conciencia alcanzado acerca de la importancia de los primeros años de vida, y de la posibilidad de influir sobre el curso del desarrollo infantil, está marcando cambios positivos en la actitud de los técnicos frente al problema, en la información que se entrega a los padres, en el papel que se les asigna y, en definitiva, en la calidad de vida del grupo familiar. A su vez, la práctica generalizada de evaluar periódicamente el desarrollo psicomotor del niño, permitirá como otro subproducto, detectar y tratar precozmente alteraciones de origen biológico tales como cuadros orgánicos-cerebrales, alteraciones sensoriales, etc.

Pero, por otra parte, los resultados del presente estudio deben constituir un llamado de alerta para no contentarnos con lo logrado ni confiar ingenuamente que ya tenemos asegurado el futuro de nuestros niños. Tal como en el plano de la salud física, las acciones de fomento y prevención en salud mental deben cubrir todas las edades, puesto que los riesgos, aunque distintos en los diversos periodos, están siempre presentes.

Behar, L. y Springfield, S. 1974. A behaviour rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10(5), 601-610, Washington, USA.

Berdicewski, O. y Milicic, N. 1979. Manual de la prueba de funciones básicas (PFB). Galdoc, Santiago, Chile.

Campazzo, E., Cattani, M.O., Cousiño, M.L. y otros. 1962. Estandarización de la escala de Wechsler para la medición de la inteligencia en los niños (WISC). Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Santiago, Chile.

Doll, E. 1953. Measurement of social competence. Minneapolis, Minnesota; Educational Test Bureau, Educational Publishers. (Traducido como Manual de la Escala de Madurez Social de Vineland. Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Santiago, Chile).

Filp, J. 1980. Comunicación personal.

Forrester, B.J., Hardge, B.M. y otros. 1971. The intervention study with mothers and infants. Demonstration and Research Center for Early Education, George Peabody College, Nashville, Tennessee, USA.

Gazmuri, V., Milicic, N. y otros. 1975. Incidencia de retardo mental y trastornos del aprendizaje. Trabajo presentado al Symposium "El Niño Limitado en Chile". Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Glass, G.V. y Stanley, J.C. 1974. Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales. New Jersey, USA, Prentice-Hall International.

Gray, S.W. 1977. The family-oriented home visiting program: a longitudinal study. Demonstration and Research Center for Early Education, George Peabody College, Nashville, Tennessee, USA. (draft)

Lambie, D.Z., Bond, J.T. y Weikart, D.P. 1974. Home teaching with mothers and infants. High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, USA.

Ministerio de Salud. Revisión 1979. Programa de Salud del Niño y del Adolescente. Santiago, Chile.

Montenegro, H., Rodríguez, S. y otros. 1978. Programa piloto de estimulación precoz para niños de nivel socioeconómico bajo entre 0 y 2 años: informe final. En UNICEF (ed.), Estimulación Temprana. Santiago, Chile.

Rutter, M. 1967. A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11, England.

Wechsler, D. 1949. Wechsler intelligence scale for children. Manual, The Psychological Corporation, New York, USA.