

# CAPÍTULO 3

## EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

**Rosario Correa**

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación  
Santiago, Chile





## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, parte importante del debate suscitado en torno a la educación parvularia, preescolar o educación inicial,<sup>1</sup> ha estado relacionado con la influencia que el paso por este nivel pueda tener en el resultado obtenido por los niños en la educación primaria. Ha sido interés de investigadores y planificadores avanzar en el conocimiento de experiencias que aporten información sobre cómo lograr que la educación primaria aumente su cobertura, su calidad de atención y, especialmente, la permanencia de los educandos en ella (Filp y Schiefelbein, 1984). Se agrega, también como problema, el alto nivel de abandono prematuro, situación agravada dentro del grupo de niños de sectores populares (Filp *et al.*, 1983). Un estudio realizado en Chile mostró que sólo el 10% de los niños provenientes de hogares donde los padres son analfabetos terminan la educación básica o primaria (Schiefelbein y Farrel, 1978). A pesar de que se ha buscado diferentes soluciones al problema (Bralic *et al.*, 1978), la relación con la educación preescolar ha continuado en el debate.

En este marco, el objetivo del presente trabajo es recopilar algunos antecedentes que desde la perspectiva de la educación preescolar o educación inicial, aporten nuevos elementos a esa discusión.

Del conjunto de preguntas que surgen, quizá la primera esté orientada a conocer cuál ha sido la intencionalidad de los programas de atención a la infancia temprana que se han desarrollado en los últimos años en Latinoamérica, y en qué medida éstos han sido evaluados en función de su intencionalidad y no desde perspectivas ajenas.

De igual forma interesa comentar los resultados o experiencias logrados por algunos de los programas en los años recientes, aun cuando no sean producto de estudios experimentales o cuasi-experimentales, considerando así también cómo se ve un programa en su interior. Otro aspecto importante de analizar, y muy relacionado con lo anterior, es cómo pueden o qué capacidad tienen las diversas experiencias de educación preescolar o educación inicial, para neutralizar los efectos siempre presentes de la pobreza sobre las características físicas, cognitivas, emocionales y sociales con las que el niño preescolar debe enfrentar su propia etapa y todas las siguientes de su desarrollo. O si no es más bien ésta, la pobreza, la que neutraliza los efectos de “lo preescolar” en los niños.

Para Halpern y Myers (1984), estas características son la suma de muchas influencias, pero reconocen que en los niños del Tercer Mundo están marcadas poderosamente por las consecuencias de la pobreza, expresadas en desnutrición, morbilidad y cuidados parentales focalizados fundamentalmente hacia la supervivencia.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> El término “educación inicial” es un concepto utilizado en los últimos años para designar la atención brindada a los niños menores de 7 años, en una perspectiva amplia e innovadora. Sin embargo, su significado no es unívoco, pues no se refiere a un tipo específico y determinado de servicio. En el momento presente, el concepto responde más bien a una corriente de pensamiento que aspira a replantear la orientación convencional de la educación parvularia. Es un intento de superar el enfoque único de “preparación para la escuela” y descubrir el sentido propio que tiene, en función de las necesidades del desarrollo, la atención de los menores de 7 años. (OMEPE, *Diagnóstico Guatemala 1982*, y CINTERPLAN, *Informe Reunión Especialistas en Educación Inicial*, Buenos Aires, 1984).

<sup>2</sup> Para 1980, en América Latina se estimó unos 355 millones de niños en situación de pobreza, de los cuales 14.8 corresponden al sector urbano (estimaciones del Proyecto Interinstitucional de Pobreza Crítica en América Latina, 1979). En 1970, en esta Región el total de desnutridos menores de 5 años se estimó en 28 millones, de los cuales alrededor de 19.5 corresponden al grado 1. Para el mismo año, se estimó que murieron por desnutrición 507 mil niños menores de 5 años (Informe Terra, UNICEF, 1979).



La preocupación siguiente en la cadena se orienta a discutir qué relaciones se han encontrado, en los estudios realizados, entre la experiencia de educación preescolar o educación inicial y los resultados —éxito o fracaso— obtenidos en la educación primaria.

Como tema final, interesa vislumbrar caminos o salidas y definir características que deben tener los programas que se pongan en práctica, de modo que puedan significar, de alguna forma, respuestas reales a la necesidad de mejorar la calidad de vida de los niños latinoamericanos.

## I. ATENCIÓN A LA NIÑEZ TEMPRANA Y SUS INTENCIONALIDADES

La educación preescolar, entendida en un sentido amplio como “el proceso a través del cual el ser humano, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación general básica o primaria, desarrolla sus potencialidades para actuar dinámicamente con su entorno” (CREAS, 1986), ha cumplido en el curso de su trayectoria en América Latina diversos objetivos, roles y funciones (Filp *et al.*, 1984).<sup>3</sup> Dentro de éstos, la preparación para la escuela —como Halpern y Myers (1984) plantean— es sólo uno de los propósitos para los cuales sirven los programas de intervención temprana, ya que proveer a los niños de atención en salud, cuidados en el caso de padres que trabajan, rehabilitación de trastornos del desarrollo, incorporación de normas y valores en general, favorecer condiciones de calidad de vida, son otros importantes objetivos para los programas dirigidos a niños pequeños. Estos autores agregan que, sin embargo, “es la promesa de posibilitar la transición de un mundo social a otro” lo que tiene mayor fuerza como argumento para implementar programas de intervención para la infancia temprana.

La pregunta que surge entonces es si lo importante en esta promesa de transición es la preparación para lograr un buen rendimiento en una escuela primaria como la de hoy, dadas sus condiciones de lejanía respecto de las necesidades y características del niño popular (Filp *et al.*, 1984; Pozner, 1982; Schiefelbein y Simmons, 1980, y Feijo, 1983), o si “el desarrollo de potencialidades para actuar dinámicamente con su entorno” no tiene un sentido en sí mismo, además de estar haciendo un aporte significativo para que los niños lleguen en mejores condiciones a enfrentar las etapas siguientes de su desarrollo y, por lo tanto, también las exigencias de una escuela primaria, pero que facilite primordialmente el cumplimiento de las tareas de desarrollo propias de su edad, en un medio muchas veces adverso.

Ferrari (1982), Kramer (1981) y Poppovic (1982), sugieren que para el contexto brasileño la preescolar se justifica independientemente de los efectos que pueda tener sobre la educación primaria. Las razones en favor de la ampliación de la atención preescolar deben ser buscadas, dicen, inicialmente en:

---

<sup>3</sup> La revisión de 20 programas considerados tanto en el informe preescolar de “Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe”, UNICEF, 1979, como en informes descriptivos de programas latinoamericanos, demuestran que sólo cuatro de ellos plantean como objetivo explícito la preparación para la escuela primaria.



[...] las necesidades propias de los niños y en las formas como éstas pueden ser satisfechas por el ambiente. Sobre todo porque una preescuela que tenga como objetivo prevenir el fracaso escolar del niño pobre, traslada injustamente sobre ella la responsabilidad de una incompetencia que no está necesariamente en ella sino en el sistema educacional y en la desigualdad social (En Jobim, “Preescuela: Em busca de suas funções”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1984). (Véase también Pollit, 1981).

Poppovic (1984) agrega que:

[...] para los pobres, la preescuela, si bien no es una condición mítica de igualdad de oportunidades, permite en cambio preparar la adquisición de “conocimientos fundamentales”. En fin de cuentas, introducir al niño en las significaciones universales de las formas de pensamiento utilizadas por el común de las personas, no es educación compensatoria, simplemente es educación, de acuerdo a Bernstein.

En la misma línea, Kramer y Filho (1982) plantean que una escuela para sectores pobres debe tener como función desarrollar en los niños un instrumental que les facilite el acceso a conocimientos y habilidades para poder actuar de manera crítica y transformadora en una sociedad desigual y competitiva. Esto en la práctica significa contextualizar el proceso educativo, partiendo de la realidad de vida del niño, valorizando los conocimientos que él posee para favorecer la adquisición de nuevos conocimientos en forma viva y activa, de manera que tenga significado para su vida.

Asimismo, estas autoras afirman que para el niño, la educación preescolar o educación inicial se presenta como un espacio o lugar donde la definición de ser niño logra una dimensión diferente a la que le da la experiencia del hogar. La familia, dicen, “desde siempre se vislumbra como un lugar de trabajo, ya sea doméstico o no, pero con responsabilidades adultas. En la preescuela el compromiso del niño es desarrollarse al ritmo que le es propio, a través de actividades lúdicas organizadas con esa finalidad”. De este modo, en la educación inicial:

[...] importa el desarrollo del lenguaje en tanto amplía su capacidad de comunicación y, por consiguiente, su capacidad de pensamiento. El desarrollo de las habilidades cognitivas le permiten actuar sobre el mundo, reaccionar a él, resolver problemas, descubrir relaciones y sacar conclusiones. Interesa el desarrollo de la afectividad en tanto amplía su capacidad de sentir, querer, valorar y valorarse, apreciar y discriminar en relación a las personas, cosas y situaciones del medio donde se desenvuelve (CREAS, 1986).

Se estaría aludiendo así al concepto de desarrollo piagetiano como secuencia universal en la que cada etapa provee las bases para el nivel siguiente, en donde lo que importa son las funciones logradas. Sin embargo:

[...] al estar el proceso “situado y fechado” en un ámbito donde inciden aspectos culturales, biológicos, socioeconómicos y ecológicos, y en este caso además la situación de pobreza, los estadios, a pesar de su universalidad, ocurren a distintos ritmos de acuerdo a las condiciones en que se den (Pérez *et al.*, 1984).

Para los proyectos comunitarios, además, la educación inicial cumple un rol de medio para reforzar o rescatar identidades culturales, desarrollar autonomía (tanto en los niños como en los adultos) y favorecer la participación de los padres y comunidades en el proceso educativo de los niños y en la gestión de los programas (Pérez *et al.*, 1984; Ponce *et al.*, 1983).



## II. ATENCIÓN A LOS NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS Y SUS EFECTOS

Con respecto a los programas de estimulación temprana y de intervención nutricional en niños menores de 3 años en América Latina, Mora (1981) señala que, de la escasa información válida disponible sobre estos programas, se puede concluir que la complementación alimentaria ejerce un moderado efecto sobre el crecimiento físico y el desarrollo psicomotor, mientras que la estimulación tiende a afectar específicamente el desarrollo del lenguaje. Asimismo agrega que parece haber un efecto sinérgico en las dos modalidades de intervención.

Por su parte, Ortiz (1983) afirma que la estimulación temprana favorece la adquisición de repertorios (lenguaje, desarrollo social, atención, discriminación), y que la estimulación psicosocial a través de la madre o cuidadora del niño propicia cambios positivos en la interacción del niño con ésta, en términos de calidad y cantidad de interacción.

Pollitt (1981) y Bralic (1983), sin embargo, señalan que la estimulación temprana no es suficiente en sí misma y debe ser continuada con un programa preescolar si se quiere perpetuar las ganancias iniciales. De no ser así, lo obtenido se pierde antes del ingreso a la escuela primaria.

Es interesante destacar las conjeturas que se plantea Bralic (1983) al comentar los resultados de su estudio de seguimiento del Programa de Estimulación Temprana. Ella reconoce que una serie de situaciones, importantes para el programa, quedan sin ser explicadas por el diseño. Se pregunta, por ejemplo, el porqué de la alta cantidad de niños de la muestra que han asistido a jardín infantil (la cobertura nacional chilena no llega a 15% de la población de 0 a 6 años); hasta qué punto los niños que vivieron el Programa de Estimulación Temprana tienen una característica común que los diferencia de sus padres de nivel socioeconómico bajo; cuáles son las expectativas de los padres de estos niños respecto a su rendimiento escolar; cuánto ha influido el programa en las pautas de crianza de los niños.

Todas estas preguntas están orientadas a aspectos relacionados directamente con las intencionalidades y efectos del programa, cuyas respuestas proporcionarían pautas útiles para futuras acciones.

Con respecto a las intervenciones después de los tres años, Mora (1981), comentando resultados del proyecto longitudinal de Cali, señala que, en ese caso, los datos muestran que los efectos de una intervención integral e intensiva en nutrición, salud y educación preescolar fueron directamente proporcionales a su duración, siendo mayores en el grupo tratado durante cuatro años, y menores en el tratado durante uno. (No fue posible, por el diseño del estudio, distinguir entre los efectos de la duración del tratamiento y los de la edad de inicio del mismo). El grupo con mayor duración en el programa (iniciado a los tres años y medio de edad) presentó una recuperación significativa del retardo en el desarrollo cognoscitivo, en comparación con los grupos de menor duración e ingreso más tardío. Por lo tanto, el autor plantea que la efectividad de la intervención es mayor cuanto más temprana es la edad de iniciación y mayor es su duración.

Un hallazgo importante en este caso es que el grupo en tratamiento más intenso y temprano presentaba, al final del séptimo año, niveles de desarrollo cognoscitivo significativamente inferiores a los logrados por el grupo-control de clase alta, diferencia que era mayor a la existente entre los grupos con mayor y menor duración e intensidad de tratamiento. Es decir, importa más el origen social que la intervención.

Otro hallazgo relevante señalado por Mora es que la evaluación efectuada un año después de terminada la intervención (8 años de edad) mostraba que las diferencias persistían.

Siguiendo en la línea de los efectos generales que puede producir la asistencia al preescolar en los niños, Pozner (1983) informa de resultados positivos obtenidos en maduración visomotora (medidos por el test de Bender). Este resultado, comenta la autora, puede estar influido por las actividades motrices y visuales características del nivel preescolar. Agrega que, al parecer, la asistencia al jardín infantil favorece considerablemente la maduración de la percepción visomotora en niños provenientes de medios sociales en donde lápices, libros y colores no forman parte del mundo cotidiano. También observó en su estudio un aumento de la maduración (test de dibujo de figura humana) en niños de nivel socioeconómico bajo.

Pero más interesantes y novedosos son los hallazgos de este trabajo respecto a las diferencias que pueden presentar los jardines infantiles entre unos y otros, en relación con la calidad de la atención otorgada. La autora identifica tres tipos de jardines: del tipo A, centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; del tipo C, centrados en la formación de hábitos y la transmisión de conocimientos, y del tipo B, que comparten algunas características con los dos anteriores.

Esta situación, que sin duda no es privativa de Argentina, también es señalada por Filp y Schiefelbein (1984) cuando informan sobre los resultados obtenidos de la comparación realizada entre jardines infantiles de distinto nivel socioeconómico en Chile. En este caso, los autores explican las diferencias mostradas por los maestros, según cada nivel, en relación directa con las expectativas de los padres: en el caso de los niveles bajos, esperan que el jardín infantil prepare a sus hijos para la escuela visualizada como posibilidad de ascenso social; en el sector

medio-medio, en cambio, esperan que el jardín más bien estimule el desarrollo personal del niño. Ésta es una variable que puede jugar un papel importante en el debate general planteado. El problema así definido no consiste sólo en preguntarse qué relación hay entre la asistencia al preescolar y el desempeño en la escuela primaria y en otras esferas de la vida (familiar, relación con los padres, etc.) sino qué relación hay entre *determinada* experiencia preescolar y *determinada* situación posterior, ya que ambas están afectando directamente el desempeño del niño (entre un conjunto de otras variables).

Feijo (1983) identifica, entre otros hallazgos, las diferencias existentes entre los objetivos y el proceso de aprendizaje desarrollados en los jardines infantiles y los de la escuela primaria. Al realizar evaluaciones por área, observó que el jardín infantil sólo favorecía los resultados obtenidos por los niños en lectura.

Por su parte, Filp *et al.* (1983) también identifican efectos positivos para el aprendizaje de la lectoescritura en niños que han asistido al preescolar, pero sólo en los niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo. En los sectores medio y alto no observan diferencias significativas.

Sin embargo, Assael *et al.* (1981) en un estudio realizado en Chile, al comparar niños con y sin experiencia preescolar, no obtuvieron diferencias significativas en el plano de las funciones básicas en ningún nivel socioeconómico. No es posible explicar este resultado de acuerdo con los datos disponibles en el estudio, y quizá podría entenderse a la luz de la calidad de los centros preescolares analizados.

En experiencias de estimulación específica de corto plazo y/o programas comunitarios, los efectos han sido similares o más promisorios que los ya mencionados.



Anoalft *et al.* (1978) lograron efectos positivos en el aprendizaje de la lectoescritura por medio de una intervención de estimulación de corto plazo (tres meses) con niños de nivel socioeconómico bajo. El efecto positivo también se observó en coordinación visomotriz y lenguaje, llegando los niños a igualar a los de nivel socioeconómico alto.

Chadwick y Tarky (sin fecha) obtuvieron efectos positivos en el nivel de estructura lógico-matemática, en un programa comunitario de capacitación de madres de niños próximos al ingreso al primer año de escuela primaria.

En Perú, Llanos y Winkler (1982), después de un año de intervención (práctica en el hogar), observan un mejor nivel de desenvolvimiento intelectual global (escala de Mc-Carthy). Con respecto a los efectos por áreas, es la perceptivo-motriz la única que logró avances estadísticamente significativos; las demás (verbal, cuantitativa, memoria y motora) presentan adelantos que no son estadísticamente significativos. Respecto a los padres, el grupo global no tuvo cambios en conocimientos y prácticas de crianza que fueran significativos estadísticamente. En algunos grupos específicos, en cambio, sí se lograron (diferencias grupales en una experiencia comunitaria, donde pueden influir desde los monitores hasta las condiciones sociopolíticas de la zona).

En el programa mexicano Nezahualpilli (Pérez *et al.*, 1984) se evaluaron también habilidades perceptivas y cognoscitivas, aun cuando no estaba en el objetivo del programa estimularlas específicamente. Los resultados mostraron que el 86% de los niños se ubicó en los niveles superiores. En cuanto al proceso de lectoescritura, no se encontraron diferencias significativas entre los niños de Nezahualpilli y los de un jardín oficial.

En el Programa Padres e Hijos (1980, 1983) se observa mayor desarrollo del uso del lenguaje, mejoramiento de la capacidad de expresión y comunicación, así como de la coordinación motriz.

En un estudio evaluativo del currículo desarrollado en el proyecto La Playa (1979), se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las escalas medidas (ejecución, razonamiento práctico, coordinación óculo-manual, audición, lenguaje, etc.) excepto en la escala personal-social, a favor del grupo de La Playa; sin embargo, en cinco escalas tiene puntajes superiores al currículo del programa.

Pocos son los estudios que informan haber evaluado los efectos de la educación preescolar en el plano social y emocional, aun cuando es un aspecto permanentemente explicitado como prioritario en los programas de educación preescolar.

Filp *et al.* (1983) señalan la necesidad de evaluar cómo afecta a la educación preescolar, además del aspecto cognoscitivo, las otras dimensiones del desarrollo humano, especialmente la conducta social y el desarrollo afectivo. Afirman que la evaluación de esta área es de mayor importancia en sectores de nivel socioeconómico bajo, por la frecuencia con que sus niños están expuestos a sufrir problemas económicos en el hogar y todos aquellos asociados con la pobreza.

La información disponible muestra que la evaluación de esta dimensión es una preocupación mayor en programas comunitarios y/o con participación de las madres. Al respecto, Ortiz (1983) señala que la estimulación proporcionada por la madre o persona cercana al niño promueve cambios positivos en la interacción entre ambos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En el Programa Padres e Hijos (Brahm *et al.*, 1980) se informa de un incremento en el juego con los niños, y cariño y reducción de los castigos.



Anoalft *et al.* (1978) hablan de efectos positivos en madurez emocional en los niños que asistieron al jardín infantil comparados con aquellos que no tuvieron la experiencia.

Pérez *et al.* (1984), La Playa (1978), Llanos y Winkler (1982), también encuentran efectos positivos en cuanto a maduración, área personal-social e interacción en los niños participantes en los programas evaluados.

Assael *et al.* (1981) dan cuenta de que no encontraron diferencias significativas en conducta social entre niños con y sin experiencia preescolar. Este resultado, sin embargo, no llama la atención, pues los ítems de la pauta utilizada se refieren a conductas sociales apropiadas para la escuela con preguntas del tipo: “¿distrae a sus compañeros?”, “¿se para de su asiento?”, etcétera.

## **La educación preescolar y la escuela primaria**

Si bien existe cierto consenso, como ya se vio, en que la educación preescolar tiene un sentido mucho más amplio que el de preparación para la escuela, parte importante de los estudios que sobre ella se han realizado han estado dirigidos a establecer relaciones con la educación primaria.

Filp *et al.* (1984) analizaron los efectos de la educación preescolar a fines del primer año básico, encontrando efectos en el nivel de lectura y matemáticas sólo en el sector medio-bajo. En los otros sectores no detectaron diferencias de rendimiento significativas.

Tampoco se encontraron diferencias en las calificaciones escolares de los niños con o sin educación preescolar. Según los autores, este hallazgo, en lugar de interpretarse como un fracaso de la educación preescolar, puede entenderse al considerar que los beneficios de los jardines infantiles se detectan a fines del primer año de educación primaria y son los profesores quienes parecen no reconocer en las calificaciones los avances logrados por los niños (comprobados por evaluaciones independientes).

En relación con la calidad de la educación en el nivel preescolar y primer año de primaria, en todos los estratos socioeconómicos se encontró que en el jardín infantil el clima afectivo era más positivo para el sano desarrollo del niño. Esto, según los autores, sugiere que no fracasa la educación preescolar, sino que la calidad de la primaria no permite mantener los beneficios logrados por ella. Situaciones semejantes fueron descritas para Argentina, Brasil y Colombia.

Filp (1987), en un análisis posterior, señala que la capacidad de aprendizaje en la lectura exhibe una elevada “sensibilidad” en relación con características contextuales e históricas del niño. De este modo, encuentra que ya a comienzos de la vida escolar pueden constatarse marcadas diferencias de rendimiento en escuelas de distintas categorías sociales, y que la experiencia de jardín infantil en niños de escuelas de niveles medio-bajo y bajo rural contribuyó a que dichos niños enfrentaran en mejores condiciones el aprendizaje de la lectoescritura. Por ello, plantea que en el caso de los niños pobres (sectores bajo y medio-bajo), el jardín infantil estaría jugando más bien un papel de “enculturación”, es decir de ofrecer a los niños oportunidades para familiarizarse, antes de su ingreso a la escuela, con el nuevo código cultural, pues hay una notable diferencia entre el modo de vida, las relaciones sociales y las capacidades fomentadas en el hogar y aquéllas inculcadas en la escuela. Para los niños de los estratos medio y medio-alto, habría, en cambio, una continuidad entre el hogar y la escuela.



Pozner (1983) da cuenta de que la asistencia al preescolar influye en la edad de ingreso. Los resultados de la prueba de lectoescritura, sin embargo, estaban más relacionados con el nivel socioeconómico y con su origen urbano o rural que con el hecho de haber asistido o no a un preescolar. La promoción, por otra parte, sí parecía estar influida por el preescolar, pero se detectaron promociones sin alcanzar puntajes mínimos necesarios ni aprendizajes logrados.

Agrega la autora que en los niños de sectores populares la apropiación de ciertos saberes-instrumentos no se dificulta solamente por sus limitaciones, como afirma la escuela, sino por contradicciones entre el origen de los niños y la propuesta pedagógica que está conformada por un universo simbólico propio de determinado sector social, y por lo tanto alejado del otro.

Assael *et al.* (1981) señalan, como uno de los hallazgos importantes de su estudio, haber observado, en el grupo total, que aquellos niños que poseen un patrón de conducta social más coincidente con el esperado por el profesor, obtuvieron mejor rendimiento escolar.

En resumen, los hallazgos señalados a lo largo de esta revisión ayudan a “distribuir” las responsabilidades de los éxitos o fracasos que afectan a los niños en la educación primaria entre los diversos actores e instancias que participan en el proceso. Así, además de la educación preescolar, inciden en la situación las diferencias y discrepancias entre las concepciones de educación preescolar y educación primaria, los estilos de funcionamiento de los profesores, el nivel socioeconómico de los niños y sus consecuencias, su origen geográfico, las condiciones de salud y nutrición, las políticas de promoción escolar, las aspiraciones de los padres hacia los niños, la calidad de los programas preescolares y los escolares, el nivel de escolaridad de los padres y la capacidad que ellos tienen de tomar decisiones sobre el proceso educativo de sus hijos, entre otros.

Pareciera ser que todo lo anterior hace necesario ampliar el enfoque conceptual con que se enfrenta el problema, como también los diseños de evaluación, para poder obtener apreciaciones confiables y válidas, no sólo de la relación entre variables sino, fundamentalmente, de cuáles son las que realmente están en juego.

### III. PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Realizar una revisión del estado del conocimiento sobre la atención de la infancia temprana en el continente, reviste cierta dificultad.

Del conjunto de programas existentes, sólo parte de ellos han sido evaluados con un diseño metodológico e instrumental que permita realizar comparaciones confiables y eventualmente generalizables. Por otra parte, los informes no siempre contienen todos los datos necesarios para entender y explicar los hallazgos presentados.<sup>4</sup> No obstante, el material disponible se puede dividir en tres grupos:

1. Investigaciones experimentales o cuasi-experimentales con un diseño estricto (algunos de ellos longitudinales) que consideran gran cantidad de variables y entregan información detallada tanto de su metodología como de sus resultados.

---

<sup>4</sup> Para este trabajo se han considerado también publicaciones que, si bien no constituyen informes de investigación, aportan a la discusión.



2. Investigaciones evaluativas con un diseño menos estructurado que consideran aspectos más restringidos de las intervenciones, cuyos resultados tienen especial importancia para los programas específicos y abren posibilidades de nuevos estudios o discusión.
3. Informes de programas (o tesis de grado) que incluyen evaluación de resultados parciales.

Gran número de estos materiales se puede ubicar en los dos últimos grupos, pues muchos de ellos corresponden a trabajos realizados dentro de los programas, orientados y limitados por las exigencias de los mismos.<sup>5</sup>

Latorre y Magendzo (1981), en un estudio evaluativo sobre algunos programas chilenos, informan que aun existiendo evaluaciones, éstas han sido efectuadas en general por sus mismos gestores y entregan mediciones precarias de los efectos.

Las definen como “opiniones más bien subjetivas que mediciones”, y consideran que los intentos de medición se refieren más bien a aspectos cognoscitivos del desarrollo del niño sin considerar efectos en la familia y la comunidad afectadas por el programa.

Pollitt (1981), en un análisis evaluativo de algunos programas latinoamericanos, comenta la dificultad para extraer conclusiones generales, ya que cada programa focaliza su evaluación en parámetros diferentes.

El mismo autor señala que para considerar los resultados obtenidos en algunas evaluaciones, es indispensable tener presente que en las ciencias de la conducta los signos de cambio de las medidas de comportamiento no necesariamente indican que han ocurrido cambios intraorgánicos de larga duración. Así las “ganancias” conductuales desaparecen en evaluaciones posteriores.

Bralic y Lira (1978), por su parte, cuestionan el uso generalizado de tests infantiles que miden el rendimiento en tareas específicas y entregan un índice de éxito expresado como “coeficiente de desarrollo”, a partir del cual se infieren determinadas “capacidades”. Agregan que los tests infantiles tradicionales no investigan los procesos a través de los cuales el niño llega a una respuesta dada, sino solamente el resultado final. Tampoco investigan la capacidad de aprendizaje o adaptación del niño, sino, en gran medida, su aprendizaje y experiencia anterior. Esta situación, comentan, se relaciona con la antigua controversia de que si las diferencias de rendimiento observadas en niños de distintos niveles socioeconómicos o grupos culturales a través de tests infantiles, reflejan realmente diferentes capacidades, o meramente distintas situaciones en que se expresan las mismas capacidades.

<sup>5</sup>

Al respecto, Cariola (“Investigación Educativa en América Latina”, Congreso Internacional de Educación, México, 1978) plantea que: “la investigación educativa en América Latina no posee un espacio social propio, distinto de la acción. No es una casualidad el que surjan en la región diversos intentos por llegar a enfoques de investigación-acción, que pretenden insertar la investigación en el seno mismo de programas educativos vinculados a sectores populares”.

“Dada la inserción de los investigadores en la acción, disminuye notoriamente la comunicación de lo que se estudia y se hace. Se escribe poco, se lee poco, se tiene escaso contacto con los trabajos ajenos. Este hecho impide el enriquecimiento mutuo y la acumulación de experiencias y conocimientos, y favorece el que se siga usando como referencia, casi exclusiva, lo que se publica y hace en los países desarrollados”.



Un déficit generalizado y significativo es el que se aprecia con respecto a las dimensiones socioafectivas del desarrollo del niño. Pareciera ser que por razones fundamentalmente metodológicas (dificultad para contar con instrumentos y desarrollar procedimientos, apropiados), se dejan al margen en los hechos, pero deben ser siempre mencionadas como verdaderos “agujeros negros” de la investigación en educación, especialmente de la preescolar y primaria.

Otro aspecto fundamental, y también ausente en la gran mayoría de los estudios, es la opinión de los participantes en sus distintos niveles. No existe en general información sobre lo que los padres piensan, por ejemplo, de los resultados (positivos o no tan positivos) que sus hijos obtienen en los diferentes niveles educativos.

#### **IV. CONCLUSIONES**

A partir de los años setenta se ha desarrollado en América Latina una vasta serie de acciones orientadas a atender a niños menores de 6 años. Los programas presentan variadas formas y alternativas (formales, no formales, de investigación-acción), a pesar de que su cobertura no alcanza aún proporciones significativas (véanse cuadros anexos).

En el marco latinoamericano la atención a la niñez temprana está fuertemente interferida por las condiciones generales de pobreza a que están expuestos sectores importantes de la población, que tienen efectos sobre las condiciones físicas, psíquicas y sociales en las que los niños viven su primera infancia y cada una de las etapas subsiguientes.

A partir de la información disponible, surgen algunas dudas respecto a qué grupos sociales están realmente beneficiando los programas emprendidos, y de qué manera los verdaderos destinatarios (los niños más necesitados) y sus características han sido considerados en las decisiones y, fundamentalmente, en las acciones desarrolladas.

Las experiencias, por su parte, sin duda ratifican la potencialidad que tiene el jardín infantil, la educación preescolar o inicial, de ser un espacio donde pueden darse condiciones que favorezcan el desarrollo de los niños a partir de sus necesidades y características. También hacen evidente, una vez más, la plasticidad que tiene el ser humano en sus primeros años de vida para responder y reaccionar, tanto positiva como negativamente, a los más mínimos cambios que se produzcan en su ambiente.

Desde esta perspectiva importa detenerse en el debate para reconocer y a lo mejor replantear el problema de la intencionalidad última de la atención a la niñez temprana y de cuáles son los objetivos que mejor la operacionalizan. En este marco interesa también revisar las relaciones e interacción entre la educación preescolar y la educación primaria, de modo que las acciones de cada nivel, además de responder a sus propias exigencias (por grupos etáreos), signifiquen un aporte, retroalimentación y continuidad de la otra.

Respecto a los efectos de las intervenciones educativas en los primeros seis años, es importante no olvidar, por ejemplo, que se señala que la estimulación temprana por sí sola no podría mantener, hasta el ingreso a la educación primaria, las ganancias obtenidas en los primeros dos años; sólo lo lograría si va acompañada en el tiempo por acciones de educación preescolar. De otro modo, los esfuerzos realizados no dejarían huellas observables o, por lo menos hasta ahora, medibles.

En cuanto a la atención a los niños mayores de 3 años, los hallazgos seleccionados señalan que, para tener efectos, ésta debe iniciarse tempranamente y ser continua e intensiva, pues de



otro modo sus efectos tenderían a mantenerse únicamente por algunos años, para después diluirse entre las condiciones de pobreza y las experiencias de vida posterior de los niños. En este sentido, la falta de estudios de seguimiento por periodos prolongados (de alto costo para Latinoamérica) no permite hacer más que conjeturas.

Hallazgos importantes para ser considerados por planificadores, investigadores y responsables de la educación del continente son los que dejan en evidencia las diferencias, o más bien discrepancias, entre la educación preescolar y la primaria en cuanto a concepciones pedagógicas y formas educativas que las orientan. También deben ser motivo de preocupación las diferencias señaladas dentro de cada nivel, ya que ellas tienen además una marcada relación con el nivel socioeconómico. Es decir, pareciera que nivel socioeconómico y calidad de la educación alcanzan una relación directa. Mayor seriedad reviste este problema si se considera lo que las investigaciones señalan: los efectos detectados en los programas demuestran que, al parecer, tiene más influencia en el rendimiento de los niños el origen de clase que la experiencia preescolar.

A pesar de todo lo investigado y estudiado, no es posible aún conformar un cuerpo de hallazgos lo suficientemente completo que permita tomar decisiones consistentes. Existen aún dimensiones sin evaluar, aspectos poco estudiados y preguntas sin respuestas.

Por otra parte, es alentadora la cantidad de nuevos programas y experiencias preescolares que surgen como resultado de la toma de conciencia de muchos sectores respecto de sus problemas y posibilidades de realizar acciones transformadoras para enfrentarlos a partir de sus necesidades. Desgraciadamente son los menos evaluados, ya que requieren de diseños muy amplios que puedan abarcar la riqueza de las dimensiones consideradas. Surge la duda sobre si no son estos programas los que debieran, por su origen —desde las propias comunidades, considerando sus características y necesidades—, dar luces para orientar mejor las necesidades futuras.

## V. SUGERENCIAS

Desde esta perspectiva, y considerando las recomendaciones de los especialistas, así como también las características más sobresalientes de los programas analizados, se puede adelantar un conjunto de características que podría ayudar a desarrollar programas más cercanos y efectivos para los grandes sectores de la población que ya no pueden esperar.

- Los programas deben ser concebidos e implementados dentro de un marco de intervención amplio. Este marco debe incluir como objetivo último la prevención de la pobreza (Pollitt, 1981).
- La efectividad de las intervenciones se magnifica cuando ellas se dirigen a la familia como un todo y la hacen conscientemente participante y responsable de la atención del niño; aún más: tanto la efectividad como la permanencia de los efectos sólo se garantizan si el programa logra la activa participación de la comunidad en su planeación, ejecución y evaluación, mediante la toma de conciencia y el desarrollo de su capacidad de autogestión para la solución de sus propios problemas (Mora, 1981).
- Los programas deben estar orientados hacia una “educación integral para el desarrollo social”. El aislamiento del maestro dentro del proceso educativo, la separación de los roles de padre y de educador, y la actitud del maestro de “experto” niegan los aportes y capacidad de la familia, alienándola de su papel y su participación en los procesos de toma de decisiones (Van Leer, 1981).



- Los programas deben estar dirigidos realmente a los sectores que más lo necesitan. (No es raro descubrir gran distancia entre la población “destinataria” y la población beneficiaria) (Pozner, 1983).
- Los programas preescolares, cualquiera sea su modalidad, pero más aún aquéllos definidos como comunitarios e implementados con una perspectiva de mayor integralidad —que consideren como ejes la participación de padres y comunidad, el rescate de necesidades y características locales, el resguardo de la identidad cultural, el apoyo a la organización social, la independencia, la autonomía y el desarrollo en los adultos de la capacidad de decisión frente a su situación para desarrollar acciones transformadoras— deben tener como *principal objetivo* ofrecer a los niños una atención psicoeducativa de primera calidad dentro del marco propuesto por el proyecto. Además, deben considerar en el diseño los instrumentos de evaluación tanto de los niños como de las acciones totales del proyecto, que permitan comunicar efectos y resultados no sólo en una perspectiva cuantitativa, sino también en una dimensión cualitativa.
- Los programas preescolares deben estar orientados a ofrecer a los niños condiciones de calidad de vida; esto supone entonces que deben estar insertos en una acción integrada más amplia, de modo que, junto con la atención educativa, el niño tenga acceso (aun cuando no lo ofrezca el programa) a salud, alimentación, trabajo para sus padres, condiciones de vivienda y todo lo necesario para llevar una vida digna.
- Un programa efectivo no siempre es un programa masivo. Todo niño que lo necesite debe tener acceso a la atención, lo que no necesariamente exige que exista un modelo único que se aplique en forma masiva. Puede haber un sistema de atención que dé cabida a múltiples modalidades, con la única exigencia común de calidad de servicios para los niños.
- La participación de agentes comunitarios supone, como toda actividad, identificar a quienes cuentan con mayor interés y aptitudes para la tarea (el problema no está en la selección, sino en quién y cómo la realiza). En su capacitación, la experiencia ha demostrado la pertinencia de utilizar metodologías y técnicas no formales que recuperen la interacción niño-padres y adultos, partiendo de las necesidades reales del niño y de la comunidad local y nacional (Van Leer, 1984).
- En cuanto a las características específicas dentro de la atención preescolar, pareciera que ésta debería estar orientada por las sugerencias de King (1983), quien propone un preescolar anti-escuela vs. ante-escuela; aptitudes intelectuales y sociales vs. aptitudes escolares; aprendizaje a través del juego y la actividad intelectual general vs. aprendizaje a través de destrezas básicas (aritmética, lectura y escritura); maternal vs. magistral; respondiente vs. iniciado por el maestro; aprendiendo a aprender vs. aprendiendo el mínimo de las “necesidades esenciales” de aprendizaje; aprendiendo con madre-padre vs. enseñando a madre-padre a enseñar al hijo; estimulando la independencia vs. enseñando respeto; participación comunitaria vs. provisión estatal; educación vs. cuidados.
- Un modelo de educación inicial de esta naturaleza debería tener su continuidad en una educación primaria coherente, de modo que no se altere en el niño la secuencia natural de su desarrollo. Esto quizá también ayudaría a la educación primaria para buscar perspectivas más cómodas, más eficaces y más eficientes.

- En la línea de estudios e investigación se hace necesario complementar lo realizado con el fin de lograr mayor consistencia en la información. Esto implica apoyar la evaluación de los muchos programas piloto que se realizan en América Latina, lo que significaría un aporte a las agencias financieras, pues proporcionaría elementos de juicio para la continuidad o replanteamiento de ellos —con la consiguiente buena utilización de recursos—, a la vez que un refuerzo a los programas ya que les proporcionaría seguridad en lo que hacen o les aportaría evidencia para realizar los cambios pertinentes. Se hace urgente identificar, elaborar, estandarizar y poner a disposición de los programas en desarrollo, instrumentos que permitan localizar efectos en las áreas hasta el momento no evaluadas.
- Sería necesario también poder dilucidar, a través de procedimientos longitudinales o de mediciones de largo plazo, los efectos que posteriormente, en la adolescencia o en la vida adulta, se pueden relacionar con las experiencias preescolares latinoamericanas. Esto daría un margen de tranquilidad que ahorraría recursos y permitiría definir líneas de acción claras.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. y S. Kramer, “El Rey está desnudo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, 1984, RAE 3923.

ASSAEL, J.; E. Neumann y T. Zapata, “Análisis de la incidencia de algunas Variables en el Rendimiento Escolar a fines del Primer Año Básico”, Santiago, Chile, Escuela de Psicología, Universidad de Chile, tesis de grado, 1981.

ANOALAF, P.; V. Gerding; A. Jiménez; E. Martín; P. Sepúlveda y M. Varas, “Programa Intensivo de Nivelación para Niños que ingresan a Educación General Básica sin Antecedentes de Educación Preescolar”, Santiago, Universidad de Chile, Seminario de Título, 1978.

BRAHM, L.; E. Schiefelbein y T. Scully, “Un Caso de Evaluación Formativa”, Proyecto Padres e Hijos, Santiago, Chile, Documento de Trabajo, CIDE, No. 4, RAE 2934.

BRALIC, S. e I. Lira, “Experiencias tempranas y desarrollo infantil”, en *Estimulación Temprana*, Santiago, Chile, UNICEF, 1978.

BRALIC, S., “Programa Piloto de Estimulación Precoz: seguimiento de los niños a los seis años de edad”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983, RAE 3113.

CARVALHO, G. y M. Llanos, “Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe”, Colombia, CINDE, 1985, RAE 3449.

CINTERPLAN, Informe Reunión Interamericana de Consultores sobre Educación Inicial, Buenos Aires, 1984.

\_\_\_\_\_, Documentos por países, presentados a la Reunión Interamericana de Consultores sobre Educación Inicial, Buenos Aires, Argentina, 1984 (Perú, Venezuela, Chile, Panamá, Argentina, Brasil y Costa Rica).

CEPEDA A.; R. Correa; A. Muñoz y X. Valdés, CREAS, “Educación Inicial: Necesidad de los Niños, Tarea de Todos”, en *Del macetero al potrero (o de lo micro a lo macro)*, New York, UNICEF-Centro de Políticas Sociales y Planificación en Países en Desarrollo, Universidad de Columbia, 1986.

CHADWICK T. e I. Tarky, “Formación de Madres en una Perspectiva de una Educación Preescolar Comunitaria”, Universidad Católica de Chile, tesis doctoral (s/f).

\_\_\_\_\_, “Elementos de Análisis para abordar el Fracaso Escolar”, Chile, CESPO, 1979, mimeo, RAE 1619.





DUQUE, A. M.; L. Chamorro y S. Nilo, “Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados”, OEA, 1983, RAE 3457.

FEIJO. M.C., “Tendencias y Problemas de la Educación Temprana en el Brasil”, en *Evitando el Fracaso Escolar* Ottawa, IDRC, 1983, RAE 3088.

FILP, J.; S. Donoso; C. Cardemil; E. Dieguez; J. Torres; E. Schiefelbein, “Relación entre la Educación Preprimaria y Primer Año de Primaria en Escuelas Fiscales de Chile”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, UDRC, 1983, RAE 3129.

\_\_\_\_\_, “Efectos de la Educación Preescolar Formal sobre el Rendimiento Escolar de Niños a fines del Primer Año Básico: Un Estudio de Seguimiento en Chile”, en *La educación preescolar mirada desde la Escuela*, Chile, CIDE, 1984, RAE 3707.

FILP, J. y E. Schiefelbein, “Efecto de la Educación Preescolar en el Rendimiento de Primer Grado de Primaria: el Estudio Umbral en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile”, CIDE, 1984.

FILP, J., “Algunos Antecedentes sobre el papel que juega la Educación en Sectores Sociales Pobres”, CESPO, 1979, mimeo, RAE 1621.

\_\_\_\_\_, “Primer Año Escolar en Chile, una Investigación Empírica sobre el efecto de la Asistencia a Jardín Infantil y de la Conducta del Profesor o Profesora sobre el Rendimiento Escolar de Niños de diversos Estratos Sociales”, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía, Universidad Alfred Ludwig, Friburgo-Brisgovia, 1987.

FUNDACIÓN DE INVESTIGACIÓN DE ECOLOGÍA HUMANA, “El desarrollo de las Escuelas Populares en Buenaventura”, Colombia, OREALC-UNESCO, 1980, RAE 2106.

FUNDACIÓN DEL NIÑO, “Programa de Hogares de Cuidado Diario”, Estudio de Evaluación, Caracas, Venezuela, 1978.

FUNDACIÓN VAN LEER, “Participación de los Padres y de la Comunidad en la Educación Infantil Temprana”, Síntesis y Conclusiones, Tercer Seminario del Hemisferio Occidental, La Haya, 1979.

\_\_\_\_\_, “La Educación Infantil Temprana e Integrada: Preparación para el Desarrollo Social”, 1984.

FUNDACIÓN VAN LEER; UNESCO y CINDE, “Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe”, Síntesis y Conclusiones, 1984.

FUNDACIÓN VAN LEER; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; Universidad del Norte de Barranquilla, “Informe de Progreso Proyecto ‘La Playa’. 1978-1979, Conclusiones Preliminares”, 1979.



HALPERN, R., "Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress in Latin America", en *Comparative Education Review*, Vol. 30, No. 2, 1986.

HALPERN, R. y R. Myers, "Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress and Performance in the Developing Countries", AID, 1985, RAE 3621.

JOBIM, S., "Pré-escola: Em busca de suas funções" en *Cadernos de Pesquisa*, No. 48, São Paulo, 1984.

INSTITUTO PANAMEÑO DE HABILITACIÓN ESPECIAL, "Estudio Analítico de los Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF)", Panamá, IPHE-UNICEF, 1979.

JESSIEN, G.; M. Llanos; G. Bustamante; M. Alcántara; S. Palma; C. Loftin y D. Winkler, "Informe final del proyecto de validación del Modelo 'Portage'", Programa Escolarizado de Educación Inicial con base en el Hogar, Perú, 1979.

KRAMER, S. Filho, "Educação Pré-escolar; Viabilidade de uma proposta Metodológica a Serviço das Crianças das classes populares", Río de Janeiro, ABT, XIV Seminario de Tecnología Educacional, 1982.

KING, K., "Aspectos Conceptuales de la Educación Pré-escolar y los Primeros Años de Primaria", en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983.

LATORRE, C. L. y S. Magendzo, "Atención a la Infancia en Comunidades Marginales", UNICEF, 1981.

LANDAZURI, L., "Un Estudio de Caso de los Programas no Escolarizados de Educación Inicial en Perú", OREALC-UNESCO, 1980.

LÓPEZ, G., "Educación Pré-escolar en Chile, un Análisis Descriptivo (1973-1981)", Santiago de Chile, PIIE, 1982.

LIANOS, M. y D. Winkler, "Los Beneficios y Costos de la Educación Pré-escolar no Formal: el Proyecto 'Portaje'", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 11, No. 4, México, CEE, 1982, RAE 3003.

MAGENDZO, S., "Análisis de las Tendencias y Prioridades en Educación Inicial y Pré-escolar en América Latina", OREALC-UNESCO, 1983.

MALTA, M. M., "Asistencia al Pré-escolar: un Abordaje Crítico", en *Cadernos de Pesquisa*, No. 28, São Paulo, 1979, RAE 1419.



NIMNICIHT, G. y M. Arango, “Redefiniendo el Concepto de Sano Desarrollo de los Niños. Primer Paso para la Búsqueda de Alternativas de Atención”, Medellín, CINDE, 1985, RAE 3821.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO, “La Educación Inicial en el Paraguay”, Paraguay, Departamento de Educación Primaria, 1984.

MYERS, R., “Programas de Educación Temprana en América Latina”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983.

\_\_\_\_\_, “Going to Scale”, New York, UNICEF, 1984, RAE 3620.

MORA, O., “Periodos Óptimos de Intervención en Niños Pobres”, en *Pobreza Crítica en la Niñez*, CEPAL-UNICEF, 1981.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, Comité Nacional de Guatemala, Proyecto PNUD-UNESCO, “Diagnóstico Preliminar de la Educación Inicial en Guatemala”, 1982.

ORTIZ, N., “Estimulación Psicosocial y Complementaria Nutricional durante los tres Primeros Años: sus Repercusiones sobre el Aprestamiento Escolar”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983.

PERALTA, V., “Informe Evaluativo del Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile; una Proposición Inicial”, Santiago, Chile, CPV, Documento de Trabajo No. 1/86, 1986.

POZNER, P., “El Impacto del Preescolar en los Niños de Sectores Populares”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 42, São Paulo, 1982, RAE 2491.

\_\_\_\_\_, “Relaciones entre Preescolar y Primer Año en Argentina”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983, RAE 3077.

POPOVIC, A. M., “Em Defesa da Preescola”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 50, 1984.

POLLIT, E., “Estudios Experimentales y Programas Pilotos de Intervención: un Examen de lo Avanzado”, en *Pobreza Crítica de la Niñez*, CEPAL-UNICEF, 1981.

PÉREZ, J.; D. Abiega e I. Pamplona, “Alternativas de Educación Preescolar para Zonas Marginalizadas Urbanas: el Proyecto Nezahualpilli”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 14, Nos. 1-2, México, CEE, 1984, RAE 3980.

PONCE, P., “Los Centros Campesinos Guagua Huasis”, en *Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados* (Estudio de caso), OEA, 1983.



RICHARDS, H., “La Evaluación de la Acción Cultural”, Santiago, Chile, Estudio Evaluativo del PPH, Documento de Trabajo No. 3, CIDE, 1983, RAE 2969.

ROZO, J.; C. Bustamante y N. Mendoza, “Estudio Comparativo entre Preescolar y Primer Grado de Escuela Primaria”, Bogotá, Proyecto Multinacional Umbral, Informe final, 1981.

SUBIRATS, S.; H. Pinto; A. Vargas; M. Aguirre; R. Trujillo y J. Baixeras, “Estudios de Umbral en Educación Preescolar en América Latina: Informe final de Bolivia”, La Paz, Bolivia, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, 1981.

SCHIEFELBEIN, E. y J. Simmon, “Os Determinantes do Desempenho Escolar; uma Revisao de Pesquisas nos Países em Desenvolvimento”, en *Cadernos de Pesquisas*, No. 35, 1980.

SCHIEFELBEIN, E. y J. Farrel, “Causas de la Deserción en la Enseñanza Media”, en *Revista de Educación*, Chile, 1978.

UNICEF, “Situación de Infancia en Latinoamérica y el Caribe”, 1979.

## ANEXO I

### América Latina y el Caribe. Educación preescolar

(Tasas brutas de atención escolar. Años 1981 y 1985) (En 17 países de la Región)

País	Grupos de edad de la población	A Población		B Alumnos atendidos Total del nivel		B/A x 100 Tasas brutas de atención escolar (%)	
		1981	1985	1981	1985	1981	1985
Argentina	(0-5)	3 831 400 <sub>A</sub>	4 148 206	480 216	6 932 590	12.5	16.7
	(0-5)		562 964			13.8	
Barbados	(3-4)		8 325	3 610	3 602		43.3
Bolivia	(4-5)	348 000	389 000	109 782	132 837	31.5	34.1
Brasil	(0-5)	20 152 625 <sup>d</sup>	21 476 511	1 544 000	2 465 000	7.7	11.5
Colombia	(0-5)	3 374 000	4 118 000	363 000	520 000	10.8	12.6
Costa Rica	(0-5)	373 869 <sup>a</sup>	432 324	21 891 <sup>a</sup>	36 356	5.9	8.4
	5	55 254 <sup>a</sup>	67 972	21 891 <sup>a</sup>	36 356	39.6	53.5
Cuba	(4-5)	368 300 <sup>a</sup>	269 600 <sup>c</sup>	202 502 <sup>a</sup>	193 788 <sup>c</sup>	55.0	71.9
Chile	(0-5)	1 392 893 <sup>a</sup>	1 500 959	127 394 <sup>a</sup>	202 252	9.1	13.5
Ecuador	(0-5)	1 559 270	1 697 878	50 819	82 937	3.3	4.9
El Salvador	(4-6)	441 100	463 600	44 834	62 500	10.2	13.5
Guatemala <sup>d</sup>	(4-6)	687 200	791 400	31 400	68 600	4.6	8.7
Haití	(0-5)		909 000 <sup>c</sup>		9 050 <sup>c</sup>		1.0
Honduras	(4-6)	385 390	436 770	46 028	48 610	11.9	11.1
México	(0-5)	13 579 086	13 991 669	1 376 249	2 381 412	10.1	17.0
Nicaragua	(0-5)	609 590 <sup>a</sup>	710 935	30 524 <sup>a</sup>	62 784	5.0	8.8
Perú	(3-5)	1 586 300 <sup>b</sup>	1 684 900	491 000 <sup>b</sup>	534 500	31.0	31.7
	(3-5)	1 586 300 <sup>b</sup>	1 683 900	294 800 <sup>b</sup>	342 800	18.6	20.4
R. Dominicana	(4-6)	456 300 <sup>b</sup>	511 500	36 118	45 455	7.9	8.9
Venezuela	(3-6)		1 924 583	421 183 <sup>a</sup>	561 846		29.2

a) Año 1980.

b) Año 1982.

c) Año 1984.

d) Se estimó la cifra de población para la edad de 4 años. También es estimada la cifra de matrícula de 1985.

FUENTES: Informes nacionales;

CELADE, *Boletín demográfico*, años XIX, No. 38, Santiago Chile, julio 1986;

UNESCO, *Statistical Yearbook* 1986;

Ministerio de Educación Pública. Educación de niños, matrícula de enseñanza prebásica, básica y media, por región, año escolar 1980 y 1985, Chile, 1981 y 1986.



## ANEXO II

### Investigación sobre efectos, acciones o intervenciones en menores de seis años

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudios	Muestra	Metodología	Resultados
Chile FILP. J. y colaboradores 1a.fase. 1979; 2a. fase, 1980	Estudiar la relación entre educación preescolar y educación primaria, en especial su incidencia en 1o. básico. Énfasis en los procesos educativos y la calidad de la educación.	Comparación en medio natural (evaluación exposfacto sin intervención).	499 niños de nivel preescolar distribuidos en 20 establecimientos estratificados por nivel socioeconómico. 2a. fase: 571 niños. 40% de muestra anterior:204, grupo nuevo: 250, sin experiencia de jardín infantil: 117	Niños con y sin experiencia de jardín infantil, de establecimientos de distintas categorías sociales, fueron comparados en relación con variables de rendimiento escolar en el momento del ingreso al primer año básico y en el momento de completar ese curso. Variable: NSE del establecimiento , NSE del grupo familiar, asistencia a educación preescolar, modalidad de educación preescolar, nivel de ingreso a 1o. básico (Instrumentos: prueba de funciones básicas, resultados 1o. básico, calificaciones escolares y pruebas de matemáticas y lectura). Además se utilizó cuestionario a los padres.	Existen diferencias significativas en puntajes promedio obtenidos por niños de distinto NSE. Educación preescolar no elimina diferencias entre niños de distinto NSE. Sin embargo, se aprecian beneficios más notorios en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de sectores bajos. El jardín infantil en todos los NSE muestra condiciones más favorables y clima afectivo más positivo para el sano desarrollo del niño que las escuelas primarias. variables de control: educación y ocupación de los padres, cantidad de hermanos, hacinamiento, lugar entre hermanos, problemas de desnutrición altamente relacionados con los resultados del aprendizaje al final del primer año. Se hallaron diferencias marcadas entre escuelas de distintos NSE en cuanto a calidad de la educación: los efectos se desvanecen en NSE bajo. Se mantienen sólo en NSE medio bajo.
Argentina POZNER, P., 1980	Seguimiento de un grupo de niños de preescolar hasta finales de primer grado, con el fin de comprender la significación de la educación preescolar en los resultados al término del primer año básico.	Diseño cuasi-experimental.	1a. etapa: 515 niños (20 escuelas). 2a. etapa: 739 niños. 31% grupo anterior. 27% grupo control. 42% niños nuevos diversos NSE	Variables consideradas Dependiente: resultados al final del primer grado. Interviniente: tipo de jardín infantil y calidad del primer grado. Independiente: NSE familiar.	En tres niños de NSE bajo se observan diferencias entre los que asistieron a preescolar y los que no lo hicieron. Sin embargo, las diferencias mayores están entre los niños provenientes de sectores populares y aquéllos de otros NSE. Se observan diferencias importantes en la calidad de la educación de acuerdo con los NSE. Las propuestas pedagógicas no son universales y están conformadas por universos simbólicos propios de determinados sectores sociales.



Colombia ROZO, M. y colaboradores (s/f)	Conocer la institución preescolar en su realidad total y establecer sus efectos sobre el desarrollo de los niños, el aprendizaje y la permanencia de ellos en el sistema educativo.	Estudio de seguimiento y análisis de procesos.	31 establecimientos con 976 niños en tres zonas del país.	Variables independientes: NSE niños. Variables participantes: procesos en las aulas de preescolar, y de educación básica y tipo de institución escolar. Variables dependientes: efectos sobre los niños en funciones básicas, conocimientos de lectoescritura y matemáticas y promoción de curso.	NSE factor determinante tanto en el desarrollo de las funciones básicas como de los posibles efectos de la experiencia preescolar o el programa de los primeros cursos en los niños. El NSE opera independientemente de lo que pueda o no lograr el preescolar. En NSE alto la promoción y la permanencia en la escuela son mayores. A pesar de que la experiencia de jardín infantil permite obtener mejores puntajes en funciones básicas y en el aprendizaje de lectoescritura y matemáticas, el NSE determina en mayor grado esta diferencia.
Chile BRALIC, S., 1980	Establecer los efectos que en el mediano plazo ha tenido un programa de estimulación (PEP) sobre el desarrollo psíquico de niños menores.	Estudio de seguimiento de un programa piloto.	78 niños menores de 6 años, NSE bajo; sector urbano. G 1: 26 niños con estimulación de sus madres capacitadas por personal especializado. Evaluados mensualmente hasta 24 meses. G2: se excluyó del estudio de seguimiento. G3: 25 niños cuyas madres recibieron indicaciones generales sobre salud física, evaluación de los niños cada tres meses hasta 14 meses. GC: 27 niños sin tratamiento específico sólo evaluados cada 3 meses hasta 24 meses.	Instrumentos: ficha antecedentes, test Wisc para rendimiento intelectual con normas nacionales, prueba de funciones básicas (PFB), escala de madurez social de Vineland, cuestionario sobre comportamiento del niño (PBO adaptado). Variables consideradas: NSE, morbilidad, educación preescolar.	En ninguna de las pruebas se obtuvieron diferencias significativas, especialmente en funciones cognitivas. Los niños con jardín infantil por un año o más presentan un efecto positivo en funciones básicas sobre los que no han tenido la experiencia, independientemente de si han tenido estimulación especial en los primeros años de vida.
Bolivia SUBIRATS, F. y colaboradores (s/f)	Análisis de la relación en el nivel de proceso, entre diversos tipos de educación preescolar y su impacto sobre el rendimiento en distintos tipos de enseñanza en primero básico.	Estudio de seguimiento y análisis de procesos.	25 establecimientos con 636 niños con kinder y 166 niños sin kinder.	Observación en salas, entrevistas a profesores y padres, fichas de registro de niños y observación directa de los niños. Instrumentos: registro de peso y talla, prueba de funciones básicas y prueba de matemáticas.	La asistencia al preescolar es irrelevante, teniendo mayor importancia el NSE y el tipo de establecimiento.



Chile CHADWICK, M. e I. Tarky (s/f)	Establecer los efectos en los niños de un programa de apresto realizado por sus madres, previa capacitación.	Programa de intervención de estimulación psicosocial y seguimiento.	10 niños entre 4-7 y 5-11 años de un centro comunitario. Procedencia: urbana. NSE: bajo. 8 madres.	Evaluación inicial, final y seguimiento por 1 año y medio después de la intervención. Áreas evaluadas: estructura lógico-matemática, conservación, seriación y clasificación. Variables controladas: NSE, nivel intelectual, estado nutricional. historia de salud.	Se observan resultados positivos en los niños en cuanto a nociones de seriación simple, conservación y nivel de razonamiento. El efecto en madres se evaluó como positivo.
Colombia ORTIZ, N., 1981	Evaluar los efectos de programas de intervención de complementación nutricional y estimulación temprana en la prevención del retardo en el desarrollo del niño.	Estudio longitudinal. Diseño experimental. Estudio de intervención con complemento nutricional y estimulación psicosocial temprana.	456 familias en riesgo de desnutrición. Criterios: madres con embarazo de primer trimestre y desnutrición en los niños menores de las familias.	Asignación de las familias al azar a los grupos de tratamiento: A = G Control; B = complemento nutricional desde 60. mes hasta 36 meses. C = complemento nutricional desde 60. mes de embarazo hasta 60. mes de vida. D= complemento nutricional desde 60. mes de embarazo hasta 36 meses de vida. A 1 = estimulación temprana desde nacimiento hasta 36 meses. D 1 = complemento nutricional desde 60. mes de embarazo hasta 36 meses de vida y estimulación desde nacimiento hasta 36 meses de vida.	Efectos positivos en la relación madre-hijo y en áreas del desarrollo: lenguaje, desarrollo social, perceptual y motor. El programa en la estimulación incrementó el desarrollo de las funciones básicas.



Brasil FEIJO, M. C., 1981	Efecto del kinder sobre el aprendizaje posterior y descripción empírica del programa de kinder que se desarrolla en las escuelas públicas del estado de Ceará.	Seguimiento en un medio natural.	57 niños con un año de educación preescolar, media jornada. 70 niños sin educación preescolar por falta de vacante, igualados por sexo, edad, cantidad de hermanos y orden de nacimiento.	Se aplicaron cuestionarios y entrevistas a administradores, supervisores y maestros. Se observó en salas y se analizó material curricular y de registro escolar. Las pruebas fueron aplicadas por estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Federal. Se evaluó: dimensión cognoscitiva y preparación en lectura y matemáticas al inicio y al final de la experiencia preescolar y del primer año de básica.	De acuerdo con los registros escolares sobre desempeño académico, los niños con kinder presentan mejores condiciones para tener éxito en la escuela que los sin kinder. En habilidad de lenguaje los grupos no presentan diferencias significativas. Sólo en identificación de rimas se apreciaron diferencias significativas en favor del grupo con kinder. En test de lectura, los niños con kinder y con entrenamiento muestran mejor desempeño que los que no tuvieron apoyo.
Chile ANOALFT y colaboradores, 1978	Establecer efectos de un programa breve e intensivo para incentivar la madurez de juicios básicos en niños sin experiencia preescolar.	Diseño experimental pre y postest.	32 niños de NSE bajo sin experiencia de educación preescolar.	Variables consideradas Dependiente: nivel de maduración de las funciones básicas. Independiente: programa de estimulación. Control: edad, NSE, experiencia preescolar previa. Instrumentos: encuesta socioeconómica, Test ABC de Filho y Prueba de Funciones Básicas (PFB).	Logro de puntajes promedio semejantes a niños de NSE alto con experiencia de jardín infantil.



### ANEXO III

#### Proyectos comunitarios de atención al niño menor de seis años

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
México Proyecto Nezahualpilli 1981-1986	Investigación-acción sobre una experiencia educativa comunitaria para los niños de 4 a 6 años que impulsa el cuestionamiento, la experimentación, el trabajo en equipo, el diálogo, tanto en niños como en adultos (de acuerdo con el nivel de cada uno). El trabajo se organiza en tres niveles: a) grupos que trabajan directamente con los niños y padres; b) grupos que trabajan en la administración del centro; c) grupos que trabajan en actividades productivas para subsistir y financiar la experiencia. Existe una organización que los coordina.	Se pretende desarrollar en los niños habilidades cognitivas, psicomotrices y sociales. Puntos importantes son los logros para niños y padres en autonomía, a través de la solución de problemas, criticidad, responsabilidad, creatividad, autoestima, independencia y solidaridad. Se trabaja sobre la base de temas generadores (surgen de la realidad y se asocian a procesos de desarrollo y a la praxis).	Intervienen niños de 4 a 6 años de zonas marginalizadas, padres, promotores, educadores, la comunidad. Por el programa ya han pasado más de mil niños de cinco generaciones (5 a 6 años de duración).	La evaluación demostró que un porcentaje significativamente alto de la población atendida estaba en un adecuado nivel de desarrollo perceptivo visual (ojo-mano y relaciones espaciales). Sólo el 11.5% obtuvo porcentajes por debajo de los niveles aceptables. En cuanto a la capacidad de aprendizaje en un marco cognoscitivo (prueba Detroit-Engel), el 86% estaba en los niveles superiores. Nivel evolutivo (parámetros de E. Koppitz) para 60 años, se obtuvo el 66% de los niños en ítems esperados; para el nivel de 5 años, el 90% logró el total de ítems esperados.
Colombia Educación no formal y desarrollo infantil (Programa Niños Inteligentes). FEPECEDEN (s/f).	Programa de investigación-acción que incluye la intervención educativa comunitaria y familiar. Objetivo: diseñar un modelo flexible de educación no formal, con énfasis en la capacitación de las madres en nutrición, salud y estimulación psicológica, para ser aplicado en comunidades de bajo nivel socioeconómico en familias con niños entre 0 y 24 meses.	Para el trabajo con las madres se utilizó un manual con un capítulo para cada nivel-meses (1-4, 4-8, 8-12, 12-18, 18-24) donde se ofrecían los conocimientos necesarios. También había álbumes del bebé (recuerdos y acontecimientos importantes) y como materiales externos se contó con películas, impresos y juguetes. De este modo, eran las madres las encargadas de la estimulación psicológica de los niños (cuidados, juegos y actividades que ayudan a desarrollar las capacidades física y mental de los niños).	Familia: papás, hermanos y cuidadoras en forma directa. Promotoras, voluntarias, investigadores, en forma indirecta.	En cuanto a conocimientos, las madres que más intervinieron presentan puntajes promedio mayores que los de las madres que menos intervinieron. Estas diferencias alcanzan significación estadística para estimulación psicológica; no así para nutrición y salud. Los mismos resultados se aprecian en comportamiento e interacción con los niños. En cuanto al desarrollo mental de los niños (prueba de Griffiths), los resultados no muestran diferencias significativas. Sí se aprecian mayores puntajes en los niños de madres más participativas. Se encuentra que la mayor explicación de la varianza se debe a variables de tipo biológico (estado nutricional, ingesta, sexo).



Colombia  
(Barranquilla) Proyecto La Playa, 1978-1979.  
Fundación Van Leer, ICBF, Universidad del Norte, Barranquilla.

Investigación-acción que tiene por finalidad elaborar un currículo (basado en la teoría de Prozet) para ser aplicado, a través de un programa centrado en la comunidad, a los niños (3-5 años) de la localidad de La Playa.

Método activo que promueve el contacto directo y permanente entre profesora y niño, facilitando un conocimiento individualizado. El método didáctico permanentemente al alcance del niño para su manipulación libre. Incorpora a las madres en el proceso de enseñanza.

Las familias, hogar infantil, comunidad (madre-hijos, fundamentalmente).

El estudio evaluativo tuvo por finalidad comparar alternativas curriculares distintas (general y prozetario) y constatar efectos en los niños. El currículo experimental se muestra efectivo para fomentar el desarrollo de los niños. Diferencias significativas en Test de Griffiths. En el análisis preescolar, lo único significativo es la personalidad social, aunque en las 5 escalas obtuvo puntajes más altos el currículo experimental.

Perú  
Programas no escolarizados de educación inicial, 1970

Es un programa de atención directa a niños de 3 a 5 años de áreas rurales, urbano-marginales y de la frontera, mediante acciones integradas los con padres de familia y la comunidad. Sus características principales son: a) flexibilidad (acorde con la característica y condiciones de vida del niño). b) funcionalidad (métodos, técnicas y materiales posibles de usar o de réplicas en esa realidad concreta). c) integrados a otros servicios básicos. d) con participación directa de la comunidad.

El programa se orienta por la ECB (Estructura Curricular Básica) del Perú, que incluye objetivos organizados por áreas de desarrollo. La planificación mensual o quincenal es preparada en conjunto por los animadores y coordinadores. Se enfatiza el aspecto intelectual por sobre los socioemocionales y psicomotores. Se apoya el lenguaje dándole una base funcional y activa.

Niños, padres de familia, animadores de la comunidad y coordinadores del programa.

A través de una evaluación externa se encontró que la calidad de los centros es variable, no homogénea, el material educativo y planta física, pobres. La asistencia es baja, ya sea por fallas de los niños o porque el centro no funciona. Los voluntarios mostraron énfasis en el trabajo mecánico, sin lograr comprometer a los niños no participativos. De las tres localidades que se evaluaron, en una sola los niños mostraron mayores puntajes que los de control en las tres escalas (intelectual, psicomotriz y social). (Es la localidad donde lleva más tiempo el programa). No se detectaron efectos del programa en la promoción de los primeros años de educación básica.



Perú  
Proyecto Postage  
INIDE-DIGEI-CESA  
No. 12 (s/f)

Proyecto de investigación evaluativa con propósitos de validación de un programa educativo no escolarizado de educación inicial con base en el hogar. El modelo Postage es un programa de capacitación de padres para la intervención temprana con base en el hogar, que emplea personal no profesional, utilizando un currículo de desarrollo secuencial bajo un enfoque de precisión de la enseñanza.

Cubre las tres áreas del desarrollo: básico-psicomotor, intelectual y socioemocional. Tiene como parámetro el modelo de desarrollo del niño normal (secuencial). La Guía Postage de Educación Preescolar (GPEP) consta de un manual, una lista de objetos y un juego de fichas de actividades. Está elaborado sobre la base de las orientaciones oficiales del sistema educativo peruano y del Programa Postage. Se trabaja sobre la base de visitas domiciliarias.

Padres y niños de 120 hogares de dos pueblos jóvenes de Lima y de 120 hogares de tres comunidades rurales de Cuzco, durante 10 meses, y animadores y miembros de la comunidad.

Pruebas de Mac Carthy y Escala Internacional de Ejecución de Leiter. En el desenvolvimiento intelectual global de los niños del grupo experimental muestran, al final del primer año, un nivel de desarrollo más alto que los del grupo Control ( $P = 0.0008$ ). Por áreas, es la perceptivo-motriz la que muestra significación estadística a favor del grupo experimental. El resto muestra mejor nivel numérico, pero no significación estadística. Son los niños de 4 años los que incrementan en mayor promedio sus puntajes, pero si se analizan los datos por localidad, esto no se mantiene. En cuanto a los padres, el grupo experimental aventaja considerablemente a los del grupo control. En cuanto al análisis de logros en función de los objetivos curriculares, el grupo experimental muestra un rendimiento siempre mayor que el de los grupos control.

Venezuela  
Hogares de cuidado  
diario (s/f)

Son situaciones hogareñas de cuidado o atención infantil que surgen en forma espontánea en localidades donde no existen otras formas de atención infantil. Atienden niños de 1 año a 7 años y medio. Los cuidadores son adultos, adolescentes y, a veces, niños.

Los niños viven una situación hogareña natural con algún tipo mayor de estimulación. Comparten con otros niños algunas actividades domésticas. Se les ofrece manipulación de material educativo y en algunos centros se observa estimulación sensorio-perceptiva. Se ofrecen situaciones de juego y contacto con otros niños y adultos.

Abuelos, madres, hermanos (adolescentes o niños) y niños menores

No se observan diferencias significativas según el tipo de cuidadores. No existen en los arreglos de cuidado diarios condiciones óptimas de desarrollo integral del niño. Sin embargo, las condiciones para el desarrollo emocional y motriz son suficientes. Hay poca estimulación cognitiva, de lenguaje y para la habilidad social.

Chile  
Programa Padres e Hijos  
(PPH) (s/f)

Proyecto educativo integral dirigido al niño, a la familia y a la comunidad, que pretende mejorar la calidad de vida de los participantes.

Entrenamiento de los padres (material educativo y sesiones de trabajo). Trabajo de los padres con 36 folletos con los niños. Sensibilización de la comunidad.

Niños menores (0-4; 4-6 años), niños mayores, padres, monitores, coordinadores, comunidad.

En los niños, desarrollo del uso del lenguaje, mayor expresión y comunicación, mayor coordinación motriz menores problemas psicológicos y sociológicos, mejor situación entre hermanos y familiar. En los monitores, desarrollo de su capacidad para preparar y realizar proyecto (expansión PPH). En los coordinadores, organización, compromiso y participación. En los padres, interacción con los hijos, desarrollo de capacidades.

Colombia  
Escuelas Populares de  
Buenaventura (s/f)

Movimiento de larga  
trayectoria (20 años  
como catequesis).  
Surgen como respuesta  
a la marginalización de  
las poblaciones de la  
educación formal.  
Trabajan con niños de 4  
a 6 años. Los niños  
reciben alimentación y  
los locales son  
precarios.

Aprestamiento en  
lectoescritura,  
conocimiento de  
algunos números,  
colores, conceptos  
básicos de posición, el  
cuerpo, manualidades  
y modelado, juegos,  
dibujos y pinturas.

Maestras (con un nivel  
mínimo de 3º. de  
educación secundaria,  
aun cuando no siempre  
se cumple y en la  
práctica tienen un bajo  
nivel). Niños de 4 a 6  
años. Promotoras de  
capacitación.

Tienen profundo arraigo en la  
comunidad y notable cobertura  
(entre 2 000 y 4 000 niños).

Panamá  
Centros de Orientación  
Infantil y Familiar (COIF)  
(s/f)

Modalidad de educación  
parvularia que atiende  
niños de 2 a 5 años con  
el fin de promover el  
desarrollo adecuado de  
sus facultades intelectua-  
les, físicas y emociona-  
les. Incluye orientación  
familiar.

Niños, madres y/o  
maestras.

En evaluación, niños de COIF  
presentan mayor facilidad que  
los niños no COIF en la  
realización de tareas propues-  
tas, mayor desenvolvimiento y  
desarrollo. También presentan  
mayor socialización e  
identificación afectiva (especial-  
mente entre 3 y 5 años). Niños  
de 3 a 4 años de COIF  
presentan mayor dominio del  
esquema corporal, lateralidad y  
motricidad gruesa.

## ANEXO IV

### Visión panorámica de la atención al niño menor de seis años. América Latina y el Caribe

País	Tipos de atención	Instituciones responsables	Línea de orientación	Observaciones generales	RR HH
Argentina	<p>1. Jardines infantiles oficiales:</p> <p>a) anexos a escuelas normales nacionales;</p> <p>b) integrales (conducción propia)</p> <p>c) anexos a escuelas primarias;</p> <p>d) nucleares;</p> <p>e) comunes. Niños de 4-5 años y a veces de 3 años.</p> <p>2. Jardines privados.</p>	<p>En cada provincia hay Direcciones de Educación Preescolar.</p>	<p>Nivel preescolar no es obligatorio, pero sí gratuito. Hay dependencias del nivel primero. Existe tendencia a la regionalización de los currículos. Se utiliza planificación semanal. La orientación psicopedagógica no está institucionalizada.</p>	<p>En algunas provincias el currículo integra acciones de articulación con la educación primaria. Los padres participan en sus asociaciones. Se ofrece copa de leche en casi todos los sistemas y almuerzo a los niños de menos recursos.</p>	<p>Existe personal profesional universitario.</p>
Costa Rica	<p>Sistema de Educación Preescolar de Costa Rica:</p> <p>Ciclo materno-infantil (0-4). Ciclo de nutrición (4-6)</p> <p>Programas:</p> <p>CINAI: (2-6) Centros Infantiles de Atención Integral (con participación de la comunidad).</p> <p>CEN: Centros de Educación y Nutrición.</p>	<p>Ministerio de Educación y Supervisión por la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación.</p>	<p>Existe un programa oficial que orienta al nivel. Guía curricular por áreas de desarrollo.</p>	<p>El Ministerio de Educación sugiere para la evaluación de los niños una batería de pruebas que incluye: visión audición, madurez, madurez en lectoescritura, motricidad y nivel de desarrollo.</p>	<p>Los CEN y CINAI no cuentan con personal especializado. Existe en el país el grado de licenciado en enseñanza preescolar.</p>
Panamá	<p>1. Kinder o jardines infantiles oficiales (4-6)</p> <p>2. Centros infantiles privados (4-6)</p> <p>3. Centros infantiles comunitarios (0-9)</p> <p>4. Centros infantiles municipales</p> <p>5. Centros infantiles institucionales (0-6)</p> <p>6. Centros de orientación infantil y familiar COIF (0-5).</p>	<p>No hay una política definida para el área. Sector depende del Ministerio de Educación.</p>	<p>No existe orientación curricular única. Los COIF utilizan para 0-2 años guía curricular de estimulación precoz y para 3-5 años el programa del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial. Los jardines oficiales emplean guía del Ministerio de Educación. Evaluación cualitativa: informe del progreso del alumno.</p>	<p>Hay una gran heterogeneidad por no existir un organismo único encargado de la planificación de la educación inicial.</p>	<p>Hay un número reducido de especialistas en el área. El resto son maestros de primaria o sin especialización.</p>

Brasil	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuna domicilios (0-6)</li> <li>2. PROAPE: Programa de atención al preescolar (4-6)</li> <li>3. Centros comunitarios infantiles (0-6)</li> <li>4. Programa niño presente en la comunidad (4-6)</li> <li>5. Sala cuna tradicional.</li> <li>6. Hogares de colocación (0-6)</li> </ol>	Actúan: Ministerio de Salud. Provisión y Asistencia Social (0-3 años). Ministerio de Educación y Cultura (4-6 años).	La propuesta general es el desarrollo armónico del niño tratando de superar el objetivo de preparación para la escuela. Organización del nivel estratificado por edad, por dificultades o por condiciones jurídico-asistenciales.	Hay un énfasis en la atención de 4 a 6 años. Se preconiza la integración intersectorial. No se han sistematizado experiencias y programas experimentales	Ha habido un aumento del personal especializado, pero en los establecimientos comparten funciones con personal auxiliar.
Paraguay	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Casas cunas: 0-3 (interior).</li> <li>b) Guarderías: 0-6 años.</li> <li>c) Jardines infantiles: 3-5 años.</li> <li>d) Preescolar: 5-6 años.</li> </ol> Otros: Centros materno-infantiles de nutrición y recreación (CEMINUREPE) (Programa comunitario de atención integral: 36).	Ministerio de Educación y Culto y Salud Pública y Bienestar Social.	No hay una política destinada a promover el desarrollo de la educación inicial.	Insuficiencia de servicios estatales y limitada participación de la comunidad y padres de familia en la organización de los servicios.	Existe insuficiencia de personal especializado.
Guatemala	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educación inicial escolarizada: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) casas cunas: 0-1 años;</li> <li>b) guarderías infantiles: 1-3 años;</li> <li>c) guarderías infantiles y parvularias: 4-6 años;</li> <li>d) castellanización: 5-7 años;</li> <li>e) educación parvularia: 3-6 años.</li> </ol> </li> </ol>	Bienestar social Departamento de Educación Preprimaria. Ministerio de Agricultura, de Salud, del Trabajo, Presidencia de la República.	Existen programas oficiales dictados por el Ministerio de Educación. El tiempo de atención diaria es de 3 a 4 horas, 5 días a la semana.	Además de los servicios educativos, algunos establecimientos ofrecen atención de salud, nutrición, odontología.	Existen maestros especializados y promotores.
Venezuela	Casas cunas, guarderías y hogares de cuidado diario (0-3); jardines infantiles y centros preescolares (3-5).	Ministerio de Educación.	Principios que orientan la educación preescolar: democratización, regionalización, participación, creatividad, autonomía. Currículo oficial centrado en el niño, considerando la familia y la comunidad.	Existe una política de educación preescolar desde 1978. Desde 1980 la educación preescolar es obligatoria	El mayor porcentaje de maestros tiene un nivel académico medio.
Colombia	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Jardines nacionales (Ministerio de Educación).</li> <li>b) Jardines privados.</li> <li>c) Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.</li> <li>d) Experiencias de investigación-acción.</li> </ol>	División de Educación Preescolar y Educación Especial. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.	No existen normas en el nivel nacional. Existe duplicidad de funciones por parte de los organismos técnicos.	Educación preescolar es el primer nivel del sistema educativo. Aumento considerable de la cobertura en sectores desfavorecidos, pero continúa la demanda. Existen programas de investigación-acción (Programa de Nutrición y Desarrollo Mental ICBE). Proyecto de la	No existen suficientes recursos humanos.



Nicaragua	<p>1. Centros de Extensión Preescolar No Escolarizada: CEPNE (3-6) (comunitarios).</p> <p>2. Preescolares piloto (3-6) modelos.</p> <p>3. Preescolares comunitarios (3-6), rurales o lejanos.</p> <p>4. Preescolares anexos a Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y a servicios infantiles rurales (SIR) (c/maestros).</p> <p>5. Preescolares populares (por barrios), atendidos por estudiantes de secundaria.</p> <p>6. Centros privados.</p>	<p>Departamento de Educación Inicial</p> <p>Ministerio de Educación 0-6, con énfasis en 3-6; 0-3: preocupación del Servicio de Seguridad Social y Bienestar a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INBA).</p>	<p>El trabajo se orienta con una guía de aprendizaje. Una vez al mes, por áreas, se realizan talleres educativos, de capacitación, programación y evaluación. Hay apoyo y supervisión por parte de los colaboradores. La evaluación no ha sido una preocupación central, porque el énfasis se ha dado en poner en funcionamiento el sistema.</p>	<p>Fundación de Ecología Humana de Cali.</p> <p>Proyecto Niños inteligentes FEPEC-CEDEN. Proyecto comunitario La Playa.</p>	<p>Aumento importante de la cobertura en poco tiempo. Se considera fundamental la participación de los padres y la de la comunidad. Se integra con otros servicios.</p> <p>Hay poco personal especializado. Se trabaja mucho con voluntarios. Hay un programa intensivo de capacitación de educadores y voluntarios.</p>
Chile	<p>a) Jardines infantiles oficiales: 0-4 años.</p> <p>b) Niveles preescolares anexos a escuelas básicas: 4-6 años.</p> <p>c) Centros abiertos: 2-6 años.</p> <p>d) Jardines infantiles entre 0-6 años.</p> <p>e) Jardines infantiles particulares.</p> <p>f) Centros comunitarios: 0-6 años, con énfasis en 2-6 años.</p>	<p>Junta Nacional de Jardines Infantiles.</p> <p>Ministerio de Educación.</p> <p>Fundación de Ayuda a la Comunidad.</p> <p>Comité Nacional de Jardines Infantiles y Navidad. Instituciones privadas.</p> <p>Grupos organizados de la Comunidad o Instituciones privadas.</p>	<p>Existe programa oficial para los tres niveles: Sala cuna 0-2 años. Nivel medio 2-4 años. Transición 4-6. Se aplica currículo tradicional excepto en algunos centros pilotos que integran otras modalidades curriculares. No tienen líneas de orientación educativas. Son más bien de tipo asistencial para niños de sectores pobres. No tienen una orientación única; algunos se rigen por los planes oficiales, otros aplican programas basados en concepciones educativas modernas y algunos no tienen orientación alguna. Algunos aplican una metodología tradicional, otros desarrollan modalidades innovadoras centradas en el niño y respetuosas de las características culturales.</p>	<p>A pesar de la orientación común hay diferencias en la calidad de la atención entre unos centros y otros dependiendo del personal y de la rigidez con que se apliquen las orientaciones generales. Están dirigidos por voluntarias que ejercen el control de los recursos y a veces también en lo educativo, aun habiendo personal especializado. Un número importante de ellos atienden niños de sectores altos; tienen baja cobertura y altos precios. También los hay en sectores medios. Presentan como foco de interés además del trabajo con los niños a los padres, la familia y la organización.</p>	<p>Por ley cada jardín debe contar con personal especializado. Sin embargo, en muchos de ellos no se cumple. No existe una norma común. En algunos hay personal especializado y en otros sólo personal del programa de subsidio de cesantía. La realidad es muy heterogénea, dependiendo en gran medida del sector socioeconómico donde se ubique el centro. Participan madres, agentes comunitarios y profesionales con un enfoque educativo-social.</p>

