

936-5824

PJ-ABF-735

67414

C. I. D. E.
Centro de Investigación y
Desarrollo de la Educación
PROYECTO EDUCACION

Santiago - Chile

RE-VISION DE LA EDUCACION PARVULARIA O
EDUCACION INICIAL EN AMERICA LATINA

Santiago, Chile

Junio 1987

Rosario Correa L.

INDICE

Introducción Pág. 1
I. La Atención a la Niñez Temprana y sus Intencionalidades Pág. 4
II. Atención a los Niños Menores de Seis Años y sus Efectos Pág. 9
III. Problemas Metodológicos Pág. 22
IV. Conclusiones y Sugerencias Pág. 26
Bibliografía Pág. 35
Anexos Pág. 41

Introducción

Parte importante del debate suscitado en torno a la educación parvularia, pre-escolar o educación inicial (1), en los últimos años, ha estado relacionado con la incidencia que el paso por este nivel pueda tener en el resultado que obtengan 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, calidad de atención y, especialmente, la permanencia de los educandos en ella. (Filp y Schiefelbein, 1984). Se agrega a esto, también como problema, el alto nivel de abandono prematuro, situación agravada al interior del grupo de niños de sectores populares (Filp et al., 1983). Un estudio hecho 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). Se ha buscado diferentes soluciones al problema (Bralic et al., 1978), sin embargo la relación con la educación pre-escolar ha continuado en el debate.

(1) 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. (OMEP, Diagnóstico Guatemala 1982, y CINTERPLAN, Informa Reunión Especialistas en Ed. Inicial, Buenos Aires, 1984)

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 (2).

La preocupación siguiente en la cadena se orienta a discutir qué relaciones se ha encontrado, en los estudios realizados, entre la experiencia de educación pre-escolar 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 ponga 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.

(2) Para 1980 en América Latina se estimó unos 35,5 millones de niños en situación de pobreza, de los cuales 14,8 corresponderían al sector urbano (estimaciones del Proyecto Interinstitucional de Pobreza Crítica en América Latina, 1979). El total de desnutridos en 1970 en A.L. menores de 5 años se estimó en 28 millones de niños, 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).

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, (Filip 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 la 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 pre-escuela se justifica independientemente de los efectos que pueda tener sobre la educación primaria. Las razones en favor de la ampliación de la atención pre-escolar deben ser buscadas, dicen, inicialmente en "las necesidades propias de los niños y en las formas cómo éstas pueden ser satisfechas por el ambiente. Sobretudo 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

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 Piagetano como secuencia universal en la que cada etapa provee las bases para el nivel siguiente y 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, socio-económicos 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)

II. Atención a los Niños Menores de Seis Años y sus Efectos.

Con respecto a los programas de estimulación temprana, Mora (1981) señala que, de la escasa información válida disponible sobre programas de estimulación y de intervención nutricional en niños menores de 3 años en A.L., 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). Agrega 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 pre-escolar si se quiere perpetuar las ganancias iniciales. De no ser así, lo obtenido se pierde con anterioridad al ingreso a la escuela primaria.

Con respecto a 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 pre-escolar fueron directamente proporcionales a su duración, siendo mayores en el grupo tratado durante 4 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 retraso en el desarrollo cognoscitivo, en comparación con los grupos de menor duración e ingreso más tardío. Por lo tanto, plantea el autor, 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 relevado por Mora es que la evaluación efectua-

Esta situación, que sin duda no es privativa de Argentina, también es señalada por Filp y Schiefelbein (1984) cuando informan sobre los resultados obtenidos comparando jardines infantiles de distinto nivel socioeconómico en Chile. En este caso, los autores explican las diferencias mostradas por los maestros según cada nivel como respondientes a las expectativas de los padres. En el caso de los niveles bajos, ellos esperan que el jardín infantil prepare a los niños para la escuela visualizada como posibilidad de ascenso social. En el sector medio-medio, en cambio, se espera que el jardín más bien estimule el desarrollo personal del niño. Esta 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 pre-escolar y el desempeño en la escuela primaria y en otras esferas de la vida (vida familiar, relación con los pares, etc.,) sino qué relación hay entre determinada experiencia pre-escolar 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

a igualar a los de nivel socio-económico alto.

Chadwick y Tarky (sin fecha) obtuvieron efectos positivos a 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 M^C Carthy). Con respecto a los efectos por áreas, es el área perceptivo-motriz la única que logró avances estadísticamente significativos; las demás áreas (verbal, cuantitativa, memoria y motora) presentan adelantos que no son estadísticamente significativos. Con 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, aún cuando no estaba en el objetivo del programa estimularlas

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 entregada 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.

Anoalaf et al. (1978) informan de efectos positivos en madurez emocional en los niños que asistieron a 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 que no encontraron diferencias significativas entre niños con y sin experiencia pre-escolar en conducta social. 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", etc.

En relación a la calidad de la educación en el nivel pre-escolar y primer año de primaria, en todos los estratos socio-económicos 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 pre-escolar 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 de la lectura exhibe una elevada "sensibilidad" en relación a 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 nivel medio-bajo y bajo rural contribuyó a que dichos niños enfrentaran en mejores condiciones el aprendizaje de la lecto-escritura. Por esto, plantea que en el caso de los niños pobres (sector 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 aquellas fomentadas en la escuela. Para los niños de los estratos medios y medios-altos, habría en cambio una continuidad en-

diversos actores e instancias que participan en el proceso. Así, además de la educación pre-escolar, inciden en la situación las diferencias y discrepancias entre las concepciones de educación pre-escolar y educación primaria, los estilos de funcionamiento de los profesores, el nivel socio-económico de los niños y sus consecuencias, el origen geográfico de los niños, 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, por lo menos.

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

- c) Informes de programas (o tesis de grado) que incluyen evaluación de resultados parciales.

La gran mayoría del material disponible se puede ubicar en los dos últimos grupos pues corresponden a trabajos realizados, muchos de ellos, al interior de los programas, orientados y limitados por las exigencias de los mismos. (5)

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

(5) Al respecto, Cariola ("Investigación Educativa en A.L.", Congreso Internacional de Educación, México, 1978) plantea que "la investigación educativa en A.L. 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."

solamente el resultado final. No 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 si las diferencias de rendimiento observadas en niños de distintos niveles socio-económicos o grupos culturales a través de tests infantiles, reflejan realmente diferentes capacidades o meramente distintas situaciones en que se expresan las mismas capacidades.

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

A partir de los años 70 se ha desarrollado en América Latina una vasta serie de acciones orientadas a atender a niños menores de seis años. Los programas presentan variadas formas y alternativas (formales, no-formales, de investigación-acción), a pesar que su cobertura no alcanza aún proporciones significativas (ver 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 y que tienen efectos sobre las condiciones físicas, psíquicas y sociales en las que los niños viven su primera infancia y cada una de la etapas subsiguientes.

A partir de la información disponible surgen algunas dudas sobre 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 ganancias obtenidas en los primeros dos años, si no va acompañada en el tiempo por acciones de educación pre-escolar. 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 tres años, los hallazgos seleccionados señalan que ésta, para tener efectos, debe iniciarse tempranamente y ser continua e intensiva, pues de otro modo sus efectos tenderían a mantenerse 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 períodos prolongados (de alto costo para Latinoamérica) no permiten 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 y más bien discrepancias entre la educación pre-escolar y la primaria en cuanto a concepciones pedagógicas y formas educativas que las orientan. También deben ser motivo de preocupación las diferencias señaladas al interior de cada nivel, por cuanto ellas tienen además una marcada relación con el

dar luces para orientar en mejor forma las necesidades futuras.

- Caminos.

En esta perspectiva y considerando las recomendaciones de los especialistas así como también las características más sobresalientes de los programas analizados, se pueden adelantar un conjunto de características que podrían 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).

no 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 pre-escolares deben estar orientados a ofrecer a los niños condiciones de calidad de vida; esto supone entonces que deben estar insertas en una acción integrada más amplia, de modo que junto con la atención educativa el niño tenga acceso (aún 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 existir 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 aquellos con mayor interés y aptitudes para la tarea (el problema no está en la selección sino en quién y cómo la realiza). En la capacitación de ellos, la experiencia ha demostrado la pertinencia de utilizar metodolo-

- 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 Latinoamérica, 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 pues les segurizaría 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 pesquisar 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.

- Cepeda, A; Correa, R; Molina, F; Muñoz, A; Valdés, X. CREAS. "Educación Inicial: Necesidad de los Niños, Tarea de Todos", en "Del Macete-ro al Potrero(o de lo Micro a lo Macro)", UNICEF-Centro de Políticas Sociales y Planificación en Países en Desarrollo, U de Columbia, N.Y. 1986.
- Chadwick, T; Tarky, I. "Formación de Madres en una Perspectiva de una Educación Pre-escolar Comunitaria". U. Católica de Chile, Tesis Doctoral, (sin fecha).
- - "Elementos de Análisis para abordar el Fracaso Escolar". CESPO, Chile, 1979(mimeo). RAE 1619.
- Duque, A.M; Chamorro, I; Nilo, S; "Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados". O.E.A., EEUU, 1983 RAE 3457.
- Feijo, M.C. "Tendencias y Problemas de la Educación Temprana en el Brasil", en "Evitando el Fracaso Escolar" IDRC, Ottawa, 1983, RAE 3.088.
- - - -
- Filp, J; Donoso, S; Cardemil, C; Schiefelbein, S; Dieguez, E. Torres, J. "Efec-tos de la Educación Pre-escolar Formal sobre el Rendimien-to Escolar de Niños a fines del Primer Año Básico: un estu-dio de Seguimiento en Chile" en "La Educación Pre-escolar mirada desde la Escuela". CIDE, Chile, 1984. RAE 3707.
- Filp, J; Schiefelbein, S; "Efecto de la Educación pre-escolar en el Ren-dimiento de Primer Grado de Primaria: el Estudio Umbral en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. CIDE, 1984.
- Filp, J; Donoso, S; Cardemil, C; Dieguez, E; Torres, J; Schiefelbein, E. "Re-lación entre la Educación Pre-primaria y Primer Año de Pri-maria en Escuelas Fiscales de Chile" en "Evitando el Fracaso Escolar", IDRC, Ottawa, 1983. RAE 3129.
- 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 so-bre el efecto de la Asistencia a Jardín Infantil y de la conducta del Profesor o Profesora sobre el Rendimiento Es-colar de Niños de diversos Estratos Sociales." Tesis Doctoral

- Kramer,S; Filho;" Educacao Pre-escolar:Viabilidade de uma proposta Metodológica a Servicio das Crianças das clases populares. ABT XIV Seminario de Tecnologia Educacional,Rio de Janeiro, 1982.
- King,K; "Aspectos Conceptuales de la Educación Pre-escolar y los Primeros años de Primaria." en "Evitando el Fracaso Escolar"IDRC,Ottawa,1983.
- Latorre,C.L.;Magendzo,S;"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 Preescolar en Chile: Un Análisis Descriptivo (1973-1981).PIIE,Santiago de Chile, 1982.
- Llanos,M;Winkler,D;" Los Beneficios y Costos de la Educación Pre-escolar no Formal: el Proyecto Portage en Perú."en Revis-Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 11 n°4,1982 RAE 3003.
- Magendzo,S;"Análisis de las Tendencias y Prioridades en Educación Inicial y Preescolar en A.Latina. OREALC-UNESCO.1983.
- Malta,M.M."Asistencia al Pre-éscolar :Un Abordaje Crítico." Cader-nos de Pesquisa, S.Paulo, n° 28. 1979. RAE 1.419.
- Nimnicht,G;Arango,M; "Redefiniendo el Concepto de Sano Desarrollo de los Niños.Primer Paso para la búsqueda de alternativas de Atención. CINDE,Medellín, 1985. RAE 3.821.
- Ministerio de Educación y Culto. Departamento de Educación Primaria "La Educación Inicial en el Paraguay." Paraguay,1984.
- Myers,R "Programas de Educación Temprana en A. Latina.en "Evitan-do el Fracaso Escolar" IDRC.Ottawa,1983.
- - "Going to Scale" UNICEF, N. Y. 1984. RAE 3.620.
- Mora,O; "Períodos Optimos de Intervención en Niños Pobres."en"Po-breza 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.

me final de Bolivia". Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz, Bolivia, 1981.

Schiefelbein, E; Simmon, J; "Os Determinantes do Desempenho Escolar: uma Revisao de Pesquisas nos Países em Desenvolvimento". Cadernos de Pesquisas N° 35, 1980.

Schiefelbein, E; Farrel, J; "Causas de la Deserción en la Enseñanza Media. Revista de Educación, Chile, 1978.

UNICEF; "Situación de la Infancia en Latinoamérica y el Caribe". 1979.

ANEXOS

- ANEXO N^o 1 : Educación Pre-escolar, tasas brutas de Atención Escolar años 1981-1985, América Latina y el Caribe.
- ANEXO N^o 2 : Investigaciones sobre Efectos, Acciones o Intervenciones en Menores de seis años.
- ANEXO N^o 3 : Proyectos Comunitarios de Atención al Niño Menor de Seis Años.
- ANEXO N^o 4 : Visión Panorámica de la Atención al Niño Menor de Seis Años, por País, América Latina y el Caribe.

BEST
AVAILABLE

PAIS	Grupos de edad de la población	A. POBLACION		B. ALUMNOS ATENDIDOS TOTAL del NIVEL		B/A x 100 Tasas brutas de atención escolar (%)	
		1981	1985	1981	1985	1981	1985
		ARGENTINA	(0-5)	3831400 a)A)	4148206 A)	480216 a)	632253
	(0-5)			562964		13.8	
BARRADOS	(3-4)	...	8325	3610 b)	3602 c)	...	43.3
BOLIVIA	(4-5)	348000	389000	109782	132857	31.5	34.1
BRASIL	(0-5) b)	20152625 d)A)	21476511 A)	1544000	2465000	7.7	11.5
COLOMBIA	(0-5)	3374000	4118000	363000	520000	10.8	12.6
COSTA RICA	(0-5)	373869 a)A)	432324 A)	21891 a)	36356	5.9	8.4
	5	55254 a)A)	67972 A)	21891 a)	36356	39.6	53.5
CUBA	(4-5)	368300 a)	263600 f)	202502 a)	193788 f)	55.0	71.9
CHILE	(0-5)	1392893 a)A)	1500959 A)	127394 a)C)	202252 D)	9.1	13.5
EDUADOR	(0-5)	1559270	1697078	50819	82937	3.3	4.9
EL SALVADOR	(4-6)	441100	463600	44834	62500	10.2	13.5
GUATEMALA p)	(4-6)	687200	791400	31400	68600	4.6	8.7
HAITI	(0-5)	...	909000 f)	...	9050 f)h)	...	1.0
HONDURAS	(4-6)	385390	436770	46028	48610	11.9	11.1
MEXICO	(0-5)	13579085 d)A)	13991669 A)	1376249	2381412	10.1	17.0
NICARAGUA	(0-5) i)	609590 a)A)	710935 A)	30524 a)	62784	5.0	8.8
PERU	(3-5)	1586300 m)	1683900	491000 m)	534500	31.0	31.7
	(3-5)	1586300 m)	1683900	294800 n)j)	342800 j)	18.6	21.4
R. DOMINICANA	(4-6) i)	456300	511500	36118	45455 k)	7.9	8.9
VENEZUELA	(3-6)	...	1924583	421183 a)	561046	...	27.2

a) Año 1980

b) Debiera haberse considerado el grupo de 0-6 años, pero no se dispone de las cifras de población para este grupo de edad

c) Solamente Nursery Government Schools

d) Estimación aplicando tasa de crecimiento de 1900-05 sobre cifras de fuente A)

e) Año 1902

f) Año 1984

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

h) Solamente sector oficial

i) Debiera haberse considerado el grupo de 3-6 años, pero no se dispone de las cifras de población para este grupo de edad

j) Solamente educación "escolarizada"

k) Matrícula del año escolar 1984-85. La tasa se calculó considerando población de 1985

FUENTES: - INFORMES NACIONALES

A) : CELADE. BULETIN DEMOGRAFICO ANO XIX, No. 38. Santiago, Chile, julio 1986

B) : UNESCO. STATISTICAL YEARBOOK 1986

C) : Chile. Ministerio de Educación Pública. Superintendencia. EDUCACION DE NIÑOS. MATRICULA DE ENSEÑANZA PREESCOLAR, BASICA Y MEDIA, POR REGION, AÑO ESCOLAR 1980. Sigo. 1981

D) : Chile. Ministerio de Educación Pública. Superintendencia. EDUCACION DE NIÑOS. MATRICULA DE ENSEÑANZA PREESCOLAR, BASICA Y MEDIA, POR REGION, AÑO ESCOLAR 1985. Sigo. 1986

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudio	Muestra	Metodología	Resultados
Chile Filp, J. J. colaboradores 1979 1a fase 1980 2a fase	Estudiar la relación entre educación pre-escolar y educación primaria, en especial su incidencia en 1° básico. Énfasis en los procesos educativos y la calidad de la educación.	Comparación en medio natural. (evaluación ex post facto sin intervención).	499 niños de nivel pre escolar distribuidos en 20 establecimientos estratificados por MSE. 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 al momento del ingreso al primer año básico y al momento de completar ese curso. Variables: MSE del establecimiento, MSE del grupo familiar, asistencia a educación pre escolar, modalidad de educación pre escolar, nivel de ingreso a 1° básico. (Instrumentos: prueba de funciones básicas, Resultados 1° 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 MSE. Educación pre escolar no elimina diferencias entre niños de distinto MSE. Sin embargo, se aprecian beneficios más notorios en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de sectores bajos. El jardín infantil en todos los MSE 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 MSE en cuanto a calidad de la educación; los efectos se desvanecen en MSE bajo. Se mantienen sólo en MSE medio bajo.

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudio	Muestra	Metodología	Resultados
Argentina Pozner, P. 1980	Seguimiento de un grupo de niños de pre escolar hasta fines de primer grado, con el fin de comprender la significación de la educación pre escolar 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 MSE.	Variables consideradas: dependiente: resultados al final del primer grado. interviniente: tipo de jardín infantil y calidad del primer grado. independiente: MSE familiar.	Entre los niños de MSE bajo se observan diferencias entre los que asistieron a pre escolar y los que no lo hicieron. Sin embargo, las diferencias mayores están entre los niños provenientes de sectores populares y aquellos de otros MSE. Se observan diferencias importantes en la calidad de la educación de acuerdo con los MSE. Las propuestas pedagógicas no son universales y están conformadas por universos simbólicos propios de determinados sectores sociales.
Dolivia Subirats, F. y colaboradoras.	Análisis de la relación, a nivel de proceso, entre diversos tipos de educación pre escolar y su impacto sobre el rendimiento en distintos tipos de enseñanza en Primer Año 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.	Asistencia al pre escolar es irrelevante, teniendo mayor importancia el MSE y el tipo de establecimiento.

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudio	Muestra	Metodología	Resultados
Colombia Rozo, M. y colaboradores.	Conocer la institución pre escolar 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 pre escolar y de D1. Música y tipo de institución escolar. Variables dependientes: efectos sobre los niños en funciones básicas, conocimiento de lecto-escritura 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 pre escolar o el programa de los primeros cursos en los niños. El NSE opera independientemente de que pueda o no lograr el pre escolar. En NSE alto la promoción y la permanencia en la escuela son mayores. A pesar que la experiencia de jardín infantes permite obtener mejores puntajes en funciones básicas y en el aprendizaje de lecto-escritura y matemáticas, el NSE determina en mayor grado esta diferencia.

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudio	Muestra	Metodología	Resultados
Chile Bralic, S. 1980	Establecer los efectos que a mediano plazo ha tenido un programa de estimulación (IEP) sobre el desarrollo psíquico de niños menores.	Estudio de seguimiento de un programa piloto	78 niños menores de 6 años, MSE bajo; sector: urbano. G1: 26 niños con estimulación de sus madres capacitadas por personal especializado. Evaluados mensualmente hasta 24 meses. G2: se excluyó del estudio le seguimiento. G3: 25 niños cuyas madres recibieron indicaciones generales sobre salud física. Evaluación de los niños cada tres meses hasta 14 meses. G4: 27 niños sin tratamiento específico sólo evaluados cada 3 meses hasta 24 meses.	Instrumentos: ficha antecedentes, test Wisc para rendimiento intelectual con normas nacionales, PFB (prueba de funciones básicas, Escala de madurez social de Vineland, Cuestionario sobre comportamiento del niño (IBQ adaptado). Variables consideradas: MSE, morbilidad, educación pre escolar.	En ninguna de las pruebas se obtuvo 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.

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudio	Muestra	Metodología	Resultados
Calle Coadrick, M. Tarky, I. (sin fecha)	Establecer los efectos en los niños de un programa de aprendizaje 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. MSE: bajo 8 madres.	Evaluación inicial, final y seguimiento por 1½ año después de la intervención. Áreas evaluadas: estructura lógico-matemático, conservación, seriación y clasificación. Variables controladas: MSE, nivel intelectual, estado nutricional, historia de salud.	Se observa resultados positivos en los niños en cuanto a nociones de seriación: simple, conservación y nivel de razonamiento. Efecto en madres se evaluó como positivo.
Colombia Ortiz, M. 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 6° mes hasta 36 meses. C = complemento nutricional desde 6° mes de embarazo hasta 6° mes de vida. D = complemento nutricional desde 6° mes de embarazo hasta 36 meses de vida. A1 = estimulación temprana desde nacimiento hasta 36 meses. D1 = complemento nutricional desde 6° 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 complemento nutricional también arrojó beneficios en el área perceptual. El programa en la estimulación incrementó el desarrollo de las funciones básicas.

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudio	Muestra	Metodología	Resultados
Brasil Feijó, M. G. 1991	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 1 año de Educación Pre-escolar, media jornada. 70 niños sin Educación Pre escolar por falta de vacante, igualados por sexo, edad, cantidad de hermanos y orden de nacimiento.	Se aplicó 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 pre escolar 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 con Kinder. En habilidad de lenguaje los grupos no presentan diferencias significativas. Sólo en identificación de rima se apreció 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 c. y.
Chile Ancalaf y colaboradores 1978	Establecer efectos de un programa breve e intensivo para incrementar la madurez de juicios básicos en niños sin experiencia pre escolar.	Diseño experimental pre y post test.	32 niños de MSE bajo sin experiencia de Educación Pre escolar.	Variables consideradas: dependiente: nivel de maduración de las funciones básicas. independiente: programa de estimulación. control: edad, MSE, experiencia pre escolar previa. Instrumentos: encuesta socioeconómica, Test ABC de Filho y Prueba de funciones básicas (PFB).	Logro de puntajes promedio semejantes a niños de MSE alto con experiencia de jardín infantil.

ANEXO N° 3: 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 Nezahualgíll 1981-1986	<p>Investigación-acción sobre una experiencia educativa comunitaria para 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).</p> <p>El trabajo se organiza en tres niveles:</p> <p>a) grupos que trabajan directamente con los niños y padres.</p> <p>b) grupos que trabajan en la administración del centro.</p> <p>c) grupos que trabajan en actividades productivas para subsistir y financiar la experiencia.</p> <p>Existe una organización que los coordina.</p>	<p>Se pretende desarrollar en los niños habilidades cognoscitivas, psicomotrices y sociales. Factores importantes son los logros para niños y padres en autonomía, a través de la solución de problemas, criticidad, responsabilidad, creatividad, autoestima, independencia y solidaridad.</p> <p>Se trabaja sobre la base de temas generadores (surgen de la realidad y se asocian a procesos de desarrollo y a la praxis).</p>	<p>Intervienen niños de 4 a 6 años de zonas marginadas, padres, promotores, educadores, la comunidad.</p> <p>Por el programa ya han pasado más de mil niños de cinco generaciones (5 a 6 años de duración).</p>	<p>La evaluación demostró que el 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.</p> <p>En cuanto a la capacidad de aprendizaje en un marco cognitivo (prueba Detroit-Engel), el 86% estaba en los niveles superiores.</p> <p>Nivel evolutivo (parámetros de E. Koppitz) para 6 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.</p>

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
<p>Colombia Educación no formal y desarrollo infantil. (Programa Niños Inteligentes). Fepec - Caden</p>	<p>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 socio económico en familias con niños entre 0 y 24 meses.</p>	<p>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.</p>	<p>Familia: papá, hermanos y cuidadoras en forma directa. Promotoras, voluntarias, investigadores, en forma indirecta.</p>	<p>En cuanto a conocimientos, las madres más intervenidas presentan puntajes promedio mayores que los de las madres menos intervenidas. 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 aprecia 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).</p>

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
Colombia (Barranquilla) Proyecto La Playa 1970-1979 Fund. Vela Leor I.C.E.P. Universidad del Norte, Barranquilla.	Investigación-acción que tiene por finalidad elabo- rar un currículo (basado en la teoría de Prozet) para ser aplicado, a tra- vés de un programa centra- do 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, faci- litando un conocimiento indi- vidualizado. El método didáctico perma- nentemente al alcance del ni- ño para su manipulación libre. Incorpora a las madres en el proceso de enseñanza.	Las familias, hogar infan- til, comunidad (Madres-hi- jos, fundamentalmente).	El estudio evaluativo tuvo por fi- nalidad comparar alternativas cu- rriculares distintas (general y ex- perimental) y constatar efectos en los niños. El currículo experimental se mues- tra efectivo para fomentar el des- arrollo de los niños. Diferencias significativas en Test de Griffiths. En el análisis pre escolar, lo ú- nico significativo es la personali- dad social, aunque en las 5 escala- obtuvo puntajes más altos el curri- culum experimental.

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
Perú Programas no escolarizados de Educación Inicial. 1970	<p>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 con los padres de familia y la comunidad. Sus características principales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <u>flexibilidad</u> (acorde a la característica y condiciones de vida del niño). b) <u>funcionalidad</u> (métodos, técnicas y materiales posibles de usar o de réplicas en esa realidad concreta). c) <u>integrados a otros servicios básicos.</u> d) <u>con participación directa de la comunidad.</u> 	<p>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 socio-emocionales y psicomotores. Se apoya el lenguaje dándole una base funcional y activa.</p>	<p>Niños, padres de familia, animadores de la comunidad y coordinadores del programa.</p>	<p>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.</p> <p>De las tres localidades que se evaluó, en una sola los niños mostraron mayores puntajes que los de control en las tres escalas (intelectual, psicomotriz y social). (En la localidad donde lleva más tiempo el programa).</p> <p>No se detectaron efectos del programa en la promoción de los primeros años de Educación Básica.</p>

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
Perú Proyecto Postage INIDE - DICEI CESA N° 12	<p>Proyecto de investigación evaluativa con propósitos de validación de un programa educativo no escolarizado de educación inicial con base en el hogar.</p> <p>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.</p>	<p>Cubre las tres áreas del desarrollo: Básico-psicomotor, intelectual y socio-emocional. Tiene como parámetro el modelo de desarrollo del niño normal (secuencial).</p> <p>La Guía Postage de Educación Pre escolar (JPEP) consta de un manual, una lista de objetos y un juego de fichas de actividades. Está elaborada sobre la base de las orientaciones oficiales del sistema educativo peruano y del Programa Postage.</p> <p>Se trabaja sobre la base de visitas domiciliarias.</p>	<p>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.</p>	<p>Pruebas de Mac Carthy y Escala Internacional de Ejecución de Leiter.</p> <p>En el desenvolvimiento intelectual global los niños del grupo experimental muestran, al final del primer año, un nivel de desarrollo más alto que los del grupo control ($P < 0.05$). Por áreas, es la perceptivo-motriz la que muestra significación estadística a favor del grupo experimental.</p> <p>El resto muestra mejor nivel numérico pero no significación estadística.</p> <p>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.</p> <p>En cuanto a los padres, el grupo experimental aventaja considerablemente a los del grupo control.</p> <p>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.</p>

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
Venezuela Hogares de cuidado diario	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 a 7½ años. 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 observa diferencias significativas según el tipo de cuidador. No existen en los arreglos de cuidado diario condiciones óptimas de desarrollo integral del niño. Sin embargo, las condiciones para el desarrollo emocional y motor son suficientes. Hay poca estimulación cognitiva, de lenguaje y para la habilidad social.
Chile Programa Padres e Hijos (PEH)	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 PEH). En los coordinadores, organización, compromiso y participación. En los padres, interacción con los hijos, desarrollo de capacidades.

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
Colombia Escuelas Populares de Buenaventura	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 lecto-escritura, conocimiento de algunos números, colores, conceptos básicos de posición, el cuerpo, manualidades y modelado, juegos, dibujos y pinturas. En algunas	Maestras (con un nivel mínimo de 3° 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)	Modalidad de educación parvularia que atiende niños de 2 a 5 años con el fin de promover el desarrollo adecuado de sus facultades intelectuales, físicas y emocionales. Incluye orientación familiar.		Niños, madres y/o maestras.	En evolución, niños de COIF presentan mayor facilidad que los niños NO COIF en la realización de tareas propuestas, mayor desenvolvimiento y desarrollo. También presentan mayor socialización e identificación afectiva (especialmente entre 3 y 5 años). Niños de 3 a 4 años de COIF presentan mayor dominio del esquema corporal, lateralidad y motricidad gruesa.

ANEXO N° 4 : VISION PANORAMICA DE LA ATENCION AL NIÑO MENOR DE 6 AÑOS POR PAIS.

País	Tipos de atención	Instituciones responsables	Líneas de orientación	Observaciones generales	RR HH
Perú	1) Centros de Educación Inicial (CEI) a) Cunas (0-3) b) Jardín Infantil (3-5) 2) Programas especiales a) Fronci: Programas no escolarizados (sectores marginalizados y rurales) incorporación de los padres y comunidad. b) Programas de orientación y capacitación a padres de familia.	Dirección General de Educación Inicial y Especial.	Programas orientados por la estructura curricular básica (ECB): Atención integral por áreas de desarrollo, adaptación según las características de los programas. Evaluación: abarca todos los factores y elementos de la situación educativa.	<u>Pronai</u> : que ofrece diferentes alternativas de organización y atención con integración a otros servicios: alimentación, salud, capacitación a padres y monitores, trabajos cooperativos, agrícolas, etc.	Personal profesional y monitores comunitarios.

ANEXO Nº 4 : VISION PANORAMICA DE LA ATENCION AL NIÑO MENOR DE 6 AÑOS POR PAIS.

País	Tipos de atención	Instituciones responsables	Líneas de orientación	Observaciones generales	RR HH
Perú	1) Centros de Educación Inicial (CEI) a) Cuna (0-3) b) Jardín Infantil (3-5) 2) Programas especiales a) Pronel: Programas no escolarizados (sectores marginalizados y rurales) incorporación de los padres y comunidad. b) Programas de orientación y capacitación a padres de familia.	Dirección General de Educación Inicial y Especial.	Programas orientados por la estructura curricular básica (ECB): Atención integral por áreas de desarrollo, adaptación según las características de los programas. Evaluación: abarca todos los factores y elementos de la situación educativa.	<u>Pronel</u> : que ofrezca diferentes alternativas de organización y atención con integración a otros servicios: alimentación, salud, capacitación a padres y monitores, trabajos cooperativos, agrícolas, etc.	Personal profesional y monitores comunitarios.

País	Tipos de atención	Instituciones responsables	Líneas de orientación	Observaciones generales	RP III
Argentina	1) Jardines de infantes oficiales: a) anexos a escuelas normales nacionales. b) integrales (conducción propia). c) anexos a escuelas primarias. d) nucleares e) comunes Niños de 4-5 años y a veces de 3 años. 2) Jardines privados.	En cada provincia hay Direcciones de Educación Pre escolar.	Nivel pre escolar no es obligatorio, pero sí gratuito. Hay dependencia del nivel primario. Existe tendencia a la regionalización de los currículos. Se utiliza planificación semanal. La orientación psicopedagógica no está institucionalizada.	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.	Existe personal profesional universitario.
Costa Rica	Sistema de Educación Pre escolar de Costa Rica: Ciclo materno-infantil (0-4). Ciclo de nutrición (4-6). Programas: CIMAI: (2-6) Centros Infantiles de Atención Integral (con participación de la comunidad). CEM: Centros de Educación y Nutrición.	Ministerio de Educación y supervisión por la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación.	Existe un programa oficial que orienta al nivel Guía curricular por áreas de desarrollo.	El Ministerio de Educación sugiere para la evaluación de los niños una batería de pruebas que incluye: Visión, audición, madurez, madurez en lecto-escritura, motricidad y nivel de desarrollo.	Los CIMI y CIMAI no cuentan con personal especializado. Existe en el país el grado de Licenciado en Enseñanza Pre escolar.

País	Tipos de atención	Instituciones responsables	Líneas de orientación	Observaciones generales	Pp. III
Panamá	1) Kinder o jardines de infancia oficiales (4-6) 2) Centros infantiles privados (4-6) 3) Centros infantiles comunitarios (0-9) 4) Centros infantiles municipales. 5) Centros infantiles institucionales (0-6) 6) Centros de orientación infantil y familiar COIF (0-5).	No hay una política definida para el área. Sector depende del Ministerio de Educación.	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.	Hay una gran heterogeneidad por no existir un organismo único encargado de la planificación de la Educación Infantil.	Hay un número reducido de especialistas en el área. El resto son maestros de Primaria o sin especialización.
Brasil	1) Cuna domiciliares (0-6) 2) Proape: Programa de atención al preescolar (4-6). 3) Centros comunitarios infantiles (0-6). 4) Programa Niño presente en la comunidad (4-6). 5) Sala cuna tradicional. 6) Hogares de colocación (0-6).	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 ha sistematizado experiencias y programas experimentales.	Ha habido un aumento del personal especializado, pero en los establecimientos coexisten funciones con personal auxiliar.

País	Tipo de atención	Institución responsable	Líneas de orientación	Observaciones generales	RR HH
Paraguay	a) Casas cunas: 0-3 (interior) b) Guarderías: 0-6 años c) Jardines infantiles 3-5 años. d) Pre escolar: 5-6 años Otros: Centros materno-infantiles de nutrición y recreación (C.M.I.N.R.F.E) (Programa comunitario de atención integral: 3-6).	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	1) Educación Inicial escolarizada. a) casas cunas: 0-1 año b) guarderías infantiles 1-3 años ————— c) guarderías infantiles y parvularias 4-6 años. d) castellanización: 5-7 años e) Educación Parvularia: 3-5 años —————	Bienestar Social Departamento de Educación Pre Primaria, Ministerio de Agricultura, de Salud, del Trabajo, Presidencia de la República.	Existen programas oficiales dictados por el Ministerio de Educación. 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.

País	Tipo de atención	Institución responsable	Líneas de orientación	Observaciones generales	R? !!!
Venezuela	Casas cunas, guarderías y hogares de cuidado diario (C-3); jardines de infancia y centros pre escolares (3-5).	Ministerio de Educación	Principios que orientan la educación pre escolar: Democratización, regionalización, participación, creatividad, autonomía. Currículo oficial centrado en el niño, considerando la familia, la comunidad.	Existe una política de Educación Pre escolar desde 1978. Desde 1980 la Educación pre escolar es obligatoria.	El mayor porcentaje de maestros tiene un nivel académico medio.
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> a) Jardines nacionales (Ministerio de Educación). b) Jardines privados. c) Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. d) Experiencias de investigación-acción. 	<ul style="list-style-type: none"> División de Educación Pre escolar y Educación Especial. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. 	No existen normas a nivel nacional. Existe duplicidad de funciones de parte de los organismos técnicos.	<p>Educación pre escolar es el primer nivel de sistema educativo.</p> <p>Aumento considerable de la cobertura en sectores desfavorecidos, pero continúa la demanda.</p> <p>Existen programas de investigación-acción (Programa de nutrición y desarrollo mental ICBF).</p> <p>Proyecto de la Fundación de Ecología Humana de Cali.</p> <p>Proyecto Niños Inteligentes Fepec-Caden.</p> <p>Proyecto comunitario La Playa.</p>	No existen suficientes recursos humanos.

País	Tipos de atención	Instituciones responsables	Líneas de orientación	Observaciones generales	RR. III
Nicaragua	1) Centros de Extensión Pre escolar no escolarizada: Cepne (3-6) (comunitarios). 2) Pre escolares Piloto (3-6) modelos 3) Pre escolares Comunitarios (3-6), rurales o lejanos. 4) Pre escolares anexos a centros de desarrollo infantil (CJI) y a servicios infantiles rurales (SIR) (c/maestros) 5) Pre escolares populares (por barrios), atendidos por estudiantes de secundaria. 6) Centros privados.	Depto. de Educación Inicial 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 (CJI) y del INRA, Instituto Nacional de Reforma Agraria.	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 de parte de los colaboradores. La evaluación no ha sido una preocupación central, porque el énfasis se ha dado en poner en funcionamiento el sistema.	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.	Hay poco personal especializado. Se trabaja mucho con voluntarios. Hay un programa intensivo de capacitación de educadores y voluntarios.

País	Tipo de atención	Institución responsable	Líneas de orientación	Observaciones generales	RR HH
Chile	a) Jardines infantiles oficiales: 0-4	Junta Nacional de Jardines Infantiles.	Existe un programa oficial para los tres niveles:	Existe una gran heterogeneidad en las orientaciones pedagógicas desarrolladas, que van desde una gran rigidez en los programas oficiales a programas realmente innovadores en el sector privado y comunitario.	Existe personal universitario. Por ley, cada jardín infantil debe contar con personal especializado.
	b) Niveles pre escolares anexos a escuelas: 1-6	Ministerio de Educación	sala cuna (0-2) nivel medio (2-4) transición (4-6)	Existe una gran heterogeneidad en las orientaciones pedagógicas desarrolladas, que van desde una gran rigidez en los programas oficiales a programas realmente innovadores en el sector privado y comunitario.	
	c) Centros abiertos: 2-6	Fundación de Ayuda a la Comunidad.	En este último se hace énfasis en apresto para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura.		
	d) Jardines Infantiles: 0-6	Comité Nacional de Jardines Infantiles y Maternidad.	Se utilizan también otras modalidades.		
	e) Jardines particulares: 0-6	Instituciones privadas.			
	f) Centros comunitarios: 0-6, con énfasis en 2-6	Instituciones privadas.			