

SINOPSIS

En el presente artículo se analiza parte de los resultados obtenidos en un proyecto realizado en cuatro países de América Latina (Argentina, Bolivia, Colombia y Chile), en el que se investiga la relación entre la educación preescolar y primaria en los diferentes estratos sociales. Los resultados muestran el impacto de la educación preescolar, recibida el año previo al ingreso escolar, sobre el nivel de preparación para la lecto-escritura y sobre el rendimiento a fines de primero básico. Se analiza el proceso en la sala de clase en el nivel preescolar y en primer año básico, y se concluye que la congruencia entre ambos es baja.

ABSTRACT

This article analyses part of the results obtained in a project carried out in four Latin American countries (Argentina, Bolivia, Colombia and Chile). The project investigated the relationships between pre-school education and learning in primary school for different socio-economic groups. The results show the impact of pre-school education upon reading readiness and achievement measures in the first grade of primary school.

The classroom process is analysed in both levels, with the conclusion that they have a low degree of consistency with each other.

Efecto de la educación preescolar en el rendimiento de primer grado de primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile¹

Johanna Filip*
Ernesto Schiefelbein**

I. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han destacado las grandes diferencias observadas en

* *Johanna Filip*: M.A. en Psicología, Universidad de British Columbia, Canadá, Investigadora de CIDE.

** *Ernesto Schiefelbein*: Chileno, doctor en educación. Dirigió el programa de Investigaciones en Educación de la Universidad Católica de Chile. fue profesor visitante en la Universidad de Harvard. Actual investigador titular de CIDE, Santiago de Chile.

¹ En esta versión se utilizan los trabajos presentados por los cuatro centros participantes en el estudio UMBRAL: Pilar Pozner y Elba Luna. "Estudio de UMBRAL entre preescolar y primaria", Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1981.

Jaime Roza, Cecilia Bustamente y Nelly Mendoza, "Estudio comparativo entre preescolar y primer grado de la escuela primaria. Informe final parte Colombiana", Bogotá, abril, 1981.

José Subirats, Hugo Pinto, Ana Vargas, Martha Aguirre, Rosario Trujillo y José Baixeras. "Estudios de UMBRAL en educación preescolar en América Latina: informe final de Bolivia", CEBIAE, La Paz, mayo, 1981.

el rendimiento de los alumnos según los diversos niveles socioeconómicos de los padres.² Es posible afirmar que existe consenso sobre la influencia de la variable nivel socioeconómico en el rendimiento escolar. Por otra parte, se ha constatado que una de las barreras más importantes para el progreso de los alumnos de los niveles socioeconómicos bajos la constituye el primer grado de primaria (Schiefelbein, 1977: 79-95). Del 50% de quienes repiten dicho grado en América Latina, la mayor parte proviene de los estratos socioeconómicos más bajos, tal como sugiere el único estudio de seguimiento de una muestra de niños a lo largo del tiempo (Schiefelbein y Farrell, 1978: 29). Dicho estudio mostraba, además, que el rendimiento en los niveles pre-

vios tenía un efecto importante en el rendimiento medido muchos años después.³ Por otra parte, diversos estudios realizados en diferentes países sugieren que las bases para el desarrollo de una persona se definen en los primeros años de vida (Bralic *et al.*, 1978: 13-36). Finalmente, diversas experiencias realizadas por el proyecto *High Scope* en Estados Unidos han permitido detectar un impacto a largo plazo de programas de educación preescolar (Weikart y Schweinhart, 1977: 1-8).

Todos estos antecedentes llevaron a definir un proyecto que comparara, en diversos países, los efectos de la educación preescolar en el rendimiento en primer grado de primaria. De esta manera, se complementaba a otras investigaciones que han estudiado diferentes alternativas para apoyar el aprendizaje escolar de niños de sectores populares. Se han estudiado, por ejemplo, las posibilidades de incorporar a los padres en la solución de problemas de repitencia (Vacaro *et al.*, 1978: 1-142), la disponibilidad de métodos pedagógicos para resolver problemas de aprendizaje de lectura (Castillo, 1975: 1-32), o la efi-

Johanna Filp, Sebastián Donoso, Cecilia Cardemil, Eleonor Dieguez, Jaime Torres, Ernesto Schiefelbein, "Relación entre la educación preescolar y el primer año de enseñanza fiscal en Chile", CIDE, mayo, 1981. Los autores agradecen la colaboración de los diversos participantes en este estudio, cuyos nombres aparecen en los respectivos informes nacionales detallados anteriormente. Destacamos también el apoyo financiero e intelectual recibido del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo y las sugerencias de Noel McGinn en la etapa de generación de la idea del proyecto.

² La cantidad de estudios resumidos en la revista *Resúmenes Analíticos en Educación* sobre este aspecto, supera los 50 para América Latina. Los estudios realizados por ECIEL sobre los favores del rendimiento escolar también coinciden en este aspecto. Ver: E. Schiefelbein y J. Farrel, 1978.

³ Estudios recientes sugieren que los primeros contactos con el sistema escolar pueden tener efectos significativos para el resto de la vida. Ver: E. Pederson, T.A. Faucher y W. Eaton, "A new perspectives on the effects of first grade teacher on children subsequent adult status", *Harvard Education Review*, vol. 48, 1978: 1-81.

ciencia de talleres de recuperación de niños con problemas de aprendizaje (Vaccaro *et al.*, 1981: 1-20).

Se trataba de examinar los efectos de la educación preescolar en cada uno de los diversos niveles sociales seleccionados, tanto en la situación de ingreso a primaria como en sus resultados finales. Además, se deseaba examinar el efecto de diversos tipos de educación preescolar, incluyendo tanto aquella que se ofrece en los establecimientos formales, como aquella que descansa en la colaboración sistemática de los padres (Welan *et al.*, 1977-1979). Sin embargo, el estudio se centró, de hecho, en los servicios institucionalizados de educación preescolar, por ser éstos los que pueden ser utilizados por los niños de los sectores sociales más pobres. El análisis de los efectos de diversos tipos de parvularios o jardines no ha sido explorado todavía en los informes nacionales, a pesar de que se cuenta con datos para ello, por lo que no será considerado en esta oportunidad. Sin embargo, el estudio permitió caracterizar los diversos tipos de jardines infantiles o *kindergartens* y compararlos con los primeros grados de los establecimientos primarios.

II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Se deseaba realizar una investigación en cuatro países diferentes de América Latina que permitiera presentar un estudio comparado, por estratos sociales, de la relación entre

la educación preescolar y primaria. Especial interés tenía examinar si la enseñanza preescolar tendía a aumentar o a reducir las diferencias en el rendimiento académico de niños de diversos estratos sociales.

Se analizó el impacto de la educación preescolar durante el año previo al ingreso escolar, sobre el nivel de preparación al ingresar a primero de primaria; el rendimiento escolar del alumno en el primer grado de primaria y su ingreso a segundo año de primaria. Asimismo, se analizó la congruencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambos niveles escolares.

Evidentemente, cada uno de los cuatro centros participantes complementó el objetivo común con diversos aspectos que deseaba examinar de acuerdo con las características de las situaciones educativas de cada uno de los países. Bolivia, por ejemplo, realizó algunos estudios complementarios sobre la situación nutricional de los niños y su efecto en el rendimiento académico; Colombia puso énfasis en las comparaciones de rendimiento en las diversas localidades del país, Argentina examinó las expectativas de educación de los padres y docentes de los jardines y buscó definir una tipología, tanto de dichos jardines como de las escuelas primarias; y en Chile se enfatizó la caracterización detallada de los procesos de la enseñanza-aprendizaje.

En general, se esperaba que los resultados del estudio permitieran definir hipótesis de trabajo mejor fundamen-

tadas sobre los cambios que sería necesario introducir en el nivel parvulario o en el nivel primario para mejorar la probabilidad de los alumnos de sectores de bajos ingresos de superar la barrera del primer grado de primaria.

III. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

Las variables consideradas en cada país fueron comparables, aunque en algunos casos, señalados a continuación, se utilizaron indicadores diferentes. Esto hace que existan ciertas dificultades para comparar con precisión algunos de los resultados del estudio. Ellas se indican en cada uno de los casos.

A) Nivel socioeconómico de la familia del alumno

En algunos casos se utilizó como aproximación la educación de los padres y en otros la ocupación, mientras que en otros más se utilizó sólo la educación del padre. En todo caso, el nivel bajo corresponde a personas que habitan en zonas urbanas marginales o a campesinos de las zonas rurales; el nivel medio corresponde a obreros o empleados con ingresos estables y un nivel educativo superior a primaria; el nivel alto corresponde a personal directivo o a profesionales con formación superior.

B) Asistencia a la educación preescolar

Se consideró que un niño "asistió al nivel preescolar" cuando concurrió

regularmente a un curso de esa modalidad durante el año previo al ingreso a la educación primaria. En el caso de Colombia se consideró que el alumno asistió a dicho nivel cuando lo hizo hasta los seis años de edad, ya que la mayor parte ingresa a los siete años a primaria y permanece durante un año fuera del sistema escolar.

C. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje

Se consideraron tres dimensiones en la interacción profesor-alumno: las técnicas pedagógicas, las orientaciones valorativas y los aspectos disciplinarios. Se utilizaron diferentes procedimientos para estimar esas dimensiones. En Chile se desarrolló una batería de descriptores para registrar la frecuencia con que se presentaban las diferentes conductas consignadas. En el caso de Argentina se utilizó un enfoque de observación más global, caracterizando el proceso en el aula de acuerdo con una tipología. En Colombia se definieron conductas específicas del maestro y los alumnos, registrándose por ausencia o presencia durante los periodos de observación.

D) Nivel socioeconómico del establecimiento

Se construyó considerando las tendencias promedio de la situación socioeconómica de las familias de los niños estudiados en o cada establecimiento.

E) Nivel de preparación académica al ingresar a primer año de primaria

Se definió en términos de la preparación para la escritura (funciones básicas) en Bolivia, Colombia y Chile, y en el caso de Argentina se usaron las pruebas de Bender y ABC.

F) Resultados académicos en el primer grado de primaria

Se utilizaron pruebas de rendimiento en lecto-escritura y en matemáticas, mismas que son comparables en los casos de Bolivia, Colombia y Chile.

G) Promoción a segundo grado de primaria

Se consideraron las tasas de promoción, retiro (que podría indicar deserción en algunos casos y traslado en la mayoría de éstos) y repetición. En el caso de Chile se dictó un reglamento en 1980 que establecía nuevamente la anterior promoción por asistencia, por lo cual no fue posible medir esta variable. Por esta razón, se utilizaron solamente las calificaciones de los profesores como aproximación a lo que habría sido la repetición probable.

H) Ubicación geográfica

Se consideraron fundamentalmente las áreas urbana y rural, siguiendo las clasificaciones que utiliza el censo de población para cada una de las entidades de población de cada país.

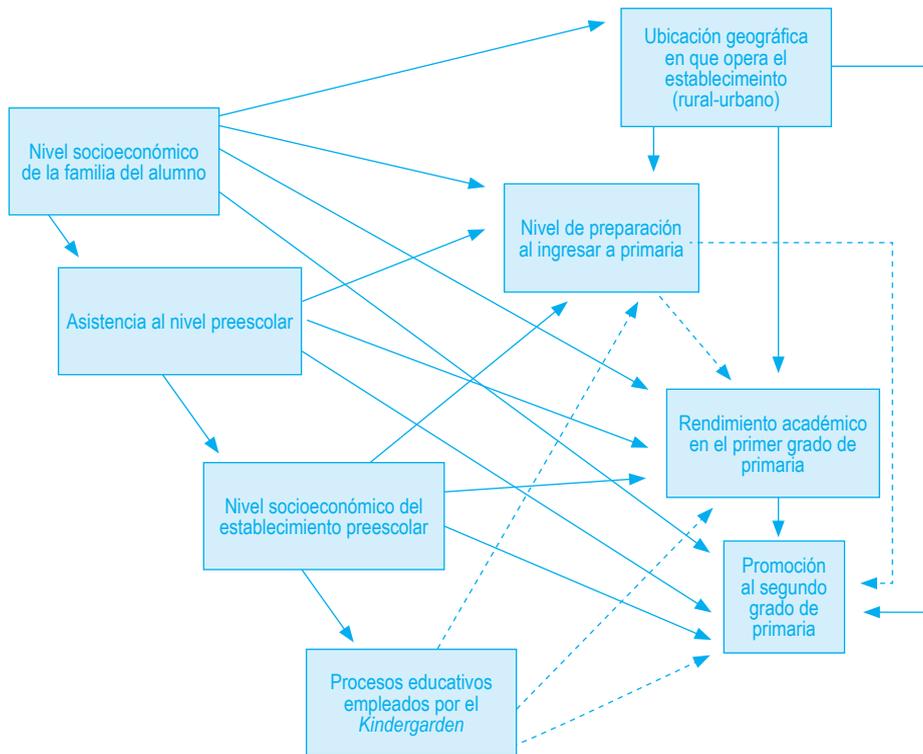
Además de las variables examinadas en esta oportunidad, cada uno de los cuatro centros utilizó un conjunto bastante más amplio de indicadores, tales como: exposición a los medios de comunicación de masas, grado de hacinamiento de la vivienda, actitudes de los padres frente a la educación, estatura, peso, edad y sexo de los niños, lugar que ocupan entre los hermanos, y algunas otras referidas a la calidad de los maestros y a las condiciones materiales de las escuelas. Sin embargo, el hecho de no contar todavía con las tabulaciones detalladas de cada uno de los estudios, impide realizar un análisis más interesante que el que se presenta en esta oportunidad.

IV. EL MODELO DE ANÁLISIS

En la figura no. 1 se presenta un resumen de las relaciones consignadas en el modelo de análisis.⁴ Se considera que el nivel socioeconómico de la familia del alumno (NSE) incide respecto al lugar en que ésta vive; es decir, a mayor NSE la familia tenderá a vivir en zonas urbanas. El NSE influye también en el logro de una mejor preparación al ingresar al nivel primario, en un mayor rendimiento académico y en una más alta probabilidad de promoción a segundo grado. Por otra parte,

⁴ Cada uno de los informes finales incluyen antecedentes sobre los modelos analizados en cada caso. Para un estudio más detallado del modelo de análisis general del proyecto se puede ver la propuesta presentada a IDRC.

FIGURA 1
Modelo de análisis de los efectos de la educación preescolar en el primer grado de primaria



----- considerando en el diseño inicial, pero no descrito en los informes finales.

———— relaciones examinadas en este estudio.

el NSE está relacionado con una más alta probabilidad de asistir al jardín infantil y con el hecho de que el nivel socioeconómico del mismo sea similar al de la familia.

Se espera que la asistencia al nivel preescolar facilite tanto la preparación para el aprendizaje de la lectura, escritura y aritmética, como la adaptación a una situación escolar tan diferente al ambiente familiar. La escuela primaria obliga al niño a adaptarse a nuevos patrones de comportamiento, sobre todo en aquellas escuelas con un marcado énfasis en aspectos disciplinarios tales como sentarse ordenadamente y permanecer en silencio. En este sentido, el parvulario puede ser una manera de facilitar la transición y reducir los conflictos de comportamiento con respecto a lo que espera el profesor. Sin embargo, el hecho de que los parvularios logren generar una mayor creatividad e inquietud en los niños podría producir cierta resistencia en los profesores de primaria. Por su parte, los rendimientos en el área rural tenderían a ser más bajos que en el área urbana, sea porque pueden existir menores oportunidades de estimulación de los niños, como porque los currícula de primaria no están adaptados a los intereses y medio cultural de los niños que viven en el área rural, o porque existe en la comunidad un menor equipamiento en términos de radios, periódicos, TV, servicios de salud, medios de movilización, formas de recreación, etcétera.

Finalmente, cabría esperar que los niveles de preparación al ingresar a primer grado y el rendimiento académico durante el año escolar se relacionan con la promoción a segundo grado, dado que se supone que hay continuidad en el proceso de desarrollo del niño.

Durante el segundo semestre de 1979 el estudio se concentró en la caracterización del proceso del nivel preescolar inmediatamente anterior al primer grado de la escuela primaria, así como en la caracterización de los niños, padres, maestros parvularios (jardineras) y directoras de los establecimientos preescolares. Durante 1980 se completó el seguimiento en las escuelas primarias con la aplicación de las diversas pruebas y la caracterización del proceso en el nivel primario.

V. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La necesidad de identificar alumnos en primer grado en 1980 que hubieran estado en los establecimientos preescolares estudiados en 1979, obligó a realizar una selección intencional de establecimientos, en vez de utilizar un procedimiento aleatorio. De ahí que no se pretenda una representatividad en las conclusiones que vaya más allá de las escuelas consideradas en el estudio. A fin de poder trabajar en escuelas que tuvieran una alta proporción de niños de un determinado jardín, fue necesario incluir a un 55% de parvularios que operan como "anexos" a escuelas primarias. Se incluyen tanto parvularios

que funcionan media jornada como muestra de establecimientos preescolares se presentan en el cuadro 1. jornada completa. Los resultados de la

CUADRO 1
Número de alumnos incluidos y características de la muestra utilizada en el estudio en 1974

Area y nivel socioeconómico ¹	Argentina ²	Bolivia ³	Colombia ⁴	Chile ⁵
<i>Urbano</i>	245 (14)	718 (20)	856 (25)	445 (17)
Medio y alto	60 (10)	266 (7)	211 (7)	130 (5)
Medio-bajo	116 (3)	189 (5)	412 (11)	128 (5)
<i>Bajo</i>	69 (1)	263 (8)	233 (7)	187 (7)
<i>Rural</i>	73 (6)	84 (6)	120 (6)	54 (3)
Alto	3 (1)	–	–	–
Medio	26 (2)	–	46 (2)	–
Bajo	44 (3)	84 (6)	74 (4)	54 (3)

Nota:

¹ En paréntesis se indica el número de establecimientos.

² Incluye establecimientos privados dependientes de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). Seis funcionan en jornada completa y catorce en media jornada.

³ Incluye siete establecimientos particulares en la zona urbana.

⁴ Incluye 12 establecimientos privados ubicados en áreas urbanas, en el nivel alto, en el medio y uno en el bajo.

⁵ Sólo considera establecimientos públicos. Se evitó incluir jardines infantiles particulares pagados por su acceso limitado a grupos pequeños con niveles de ingreso más altos.

Una parte cercana al 50% de los casos examinados en 1979 no fue ubicada en 1980. El cuadro 2 indica el porcentaje de casos incluidos en cada oportunidad. En el caso de Bolivia, diversos problemas de fuerza mayor obligaron a seleccionar nuevos establecimientos, no pudiendo realizarse el seguimiento de niños de 1979. El número de alumnos con *kinder* incluye niños de otros establecimientos parvularios no observados en 1979. Esto no afecta el estudio propuesto en esta oportunidad, ya que no se intenta tomar en cuenta los efectos de las caracterís-

ticas propias de cada tipo de parvulario en los rendimientos del primer grado de primaria. Ello se decidió, en parte, por las limitaciones de los informes de cada uno de los centros y, en parte, porque las diferencias encontradas entre los diversos tipos de parvularios son relativamente poco claras. Cuando fue posible detectar algunas diferencias, por ejemplo en el caso de Argentina, los establecimientos de calidad más alta sólo atendían parte del nivel alto y en condiciones extraordinariamente favorables, puesto que cada maestro sólo se ocupaba de cinco alumnos.

CUADRO 2
Número de alumnos con y sin educación preescolar en la muestra de primer grado en 1980

Área y nivel socioeconómico	Argentina		Bolivia		Colombia		Chile	
	c/k	s/k	c/k	s/k	c/k	s/k	c/k	s/k
<i>Urbano</i>	466	180	564	154	938	538	383	127
Medio y alto	63	1	224	39	278	66	143	48
Medio-bajo	289	55	156	33	248	54	77	46
Bajo	144	124	184	82	412	418	163	33
<i>Rural</i>	56	30	72	12	159	122	53	10
Alto	–	–	–	–	–	–	–	–
Medio	36	25	–	–	22	30	–	–
Bajo	5	5	72	12	137	92	53	10
Porcentaje de muestra 1979	52%	–	0%	–	40%	–	40%	–

Fuentes: Informe final, cuadros no. 12, 13, 15.
Informe final, pág. 9.
Informe final, pág. 119, 120.
Informe final, cuadro no. 7, pág. 47.

Incluso en jardines que atendían de 6 a 15 alumnos por jardinera se encontró que operaban con una cierta rigidez en la disciplina (Informe de Argentina: cap. III. B.).

Con excepción de Chile, donde sólo se incluyen establecimientos fiscales, los demás países incluyeron tanto establecimientos públicos como privados (ver notas en el cuadro no. 1). El número varía entre 31 estudiados en Colombia y 20 estudiados en Argentina y Chile, mientras que Bolivia incluyó 26 en su muestra. En todos los países se incluyeron escuelas rurales, aunque en número menor que

las del área urbana. En total fueron consideradas 21 escuelas rurales y 76 urbanas.

Durante el estudio realizado en 1980 se incorporó a los estudiantes que no tuvieron educación preescolar. Su número se indica en el cuadro no.2 y en cada uno de los cuadros siguientes. Tanto en el estudio de Chile como en el de Argentina se constató que, al interior de un mismo estrato socioeconómico, los padres de niños con educación preescolar tenían niveles ocupacionales y de escolaridad superiores a los de los niños que no habían asistido a *kinder*. En la medida en que estos

alumnos no fueron asignados en forma aleatoria, las comparaciones con los que asistieron al nivel preescolar pueden presentar sesgos debidos a otras variables que no quedan controladas por las variables "nivel socioeconómico" y "área", utilizadas como control en esta oportunidad. Esta limitación del diseño debe tenerse presente al examinar las conclusiones propuestas, ya que el hecho de enviar a los niños al jardín puede deberse a diferencias culturales dentro de un mismo estrato socioeconómico. En todo caso, los diversos equipos no creen que existan diferencias importantes que limiten seriamente las comparaciones de rendimiento de los que no asistieron previamente a preescolar (s/k), con aquellos que sí asistieron (c/k).

VI. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTABLECIMIENTOS PREESCOLARES

Se esperaba encontrar diferencias significativas en el funcionamiento de los parvularios. Si bien es cierto que existen diferencias sustanciales, éstas no permiten caracterizar fácilmente tipos de parvularios (por ejemplo, aquellos que pongan especial atención en un currículum cognitivo o el desarrollo de destrezas básicas), salvo notables excepciones. En realidad, sólo se aprecian diferencias en situaciones extremas. Por ejemplo, tres de los jardines estudiados en Argentina correspondían a una situación casi

ideal en que las jardineras trabajaban con 5 a 15 alumnos, lo que les permitía desempeñar sus actividades con gran flexibilidad, centrar la atención en el niño y desarrollar las actividades en función de las respuestas e intervenciones de los chicos, es decir, estimular el descubrimiento o creación personal y utilizar el error para volver a pensar sobre un problema, al mismo tiempo que se construye una autodisciplina a través de una acción conjunta de maestros y alumnos.

Esos tres establecimientos sólo atendían niños de niveles socioeconómicos altos. Por otra parte, todos los niños de niveles bajos sólo asisten a establecimientos más rígidos, donde se impone la disciplina, el saber es elaborado por el docente y el interés se centra en la transmisión de contenidos.

En el caso de Bolivia se examinó en detalle las condiciones materiales de los *kindergarten*. Los establecimientos particulares del área urbana tienden a tener mejores condiciones de edificación, tamaño del aula, mobiliario, materiales didácticos y recursos en general. Llama la atención, sin embargo, que las escuelas del área rural, por formar parte de un reciente plan de creación, tienen construcciones nuevas, aunque modestas.

En el cuadro no.3 se presentan algunos indicadores del ambiente de la sala de clases en Bolivia, de acuerdo con los niveles sociales que se atienden. La única situación donde se observan diferencias significativas

CUADRO 3
Bolivia. Resultados de las observaciones de clases
de nivel preescolar 1979

Experiencia o situación descrita	% de casos en que el observador está de acuerdo en que se cumple la situación descrita (a veces o frecuentemente)			
	Baja	Media	Alta	Total casos
Ante la presencia del profesor los niños se quedan callados (la mayoría).	39% (18)	44% (9)	50% (6)	33
Los niños hacen caso a las instrucciones del profesor (la mayoría)	82% (16)	100% (9)	84% (6)	31
Los niños inician actividades espontáneamente (la mayoría)	18% (16)	11% (9)	16% (6)	31
Profesor estimula la participación	88% (15)	100% (9)	100% (5)	28
Profesor asume actitud imperativa	82% (16)	89% (9)	84% (6)	31
Profesor asume actitud represiva	50% (16)	25% (6)	0% (4)	28
Profesor asume actitud solidaria	94% (16)	100% (6)	100% (4)	26

Fuente: Informe final de Bolivia. 21-26.

corresponde a las actitudes representativas que puede adoptar el profesor. Mientras ello nunca ocurre en establecimientos que atienden el estrato alto, se produce en cambio en el 50% de los establecimientos que atienden los niveles bajos. Vale la pena señalar que los alumnos de clase alta tienden a cumplir en mejor forma la disciplina que se espera de ellos, ya que el 50% guarda silencio ante la presencia del profesor, mientras que sólo lo hace el 39% de los niños de nivel bajo. Esto se confirma también porque un mayor porcentaje de los niños del nivel bajo tiende a “iniciar actividades espontáneamente” (18% contra 11%

y 16%). Esta menor disciplina o mayor inquietud (que podrían ser índices positivos desde muchos puntos de vista) podrían explicar, en parte, la mayor frecuencia con que los “profesores asumen actitudes represivas”.

En Chile no se observan diferencias en la infraestructura o en el número de alumnos por maestro de acuerdo con estratos sociales, pero sí se observan diferencias en el funcionamiento. En el cuadro no.4 se presentan aquellos factores que discriminan los procesos educativos de acuerdo con los niveles sociales, en el caso chileno. Para facilitar el análisis basta tomar en cuenta los

CUADRO 4
Diferencias del proceso entre cursos preescolares de distintos
sectores socioeconómicos
(Indicadores que aparecen preferentemente
en uno de los sectores socioeconómicos)

<i>Indicadores</i>	<i>Establecimiento</i>				<i>Total de casos con valores de una D. Standard sobre X</i>
	<i>Rural (3)</i>	<i>Bajo (6)</i>	<i>Medio-bajo (5)</i>	<i>Medio-medio (5)</i>	
<i>Sector rural</i>					
(b) 41. Profesor estimula solidaridad	2		1	1	4
33. Alumnos inician y/o proponen	2	1			3
<i>Sector bajo</i>					
(a) 27. Prof. trabaja sobre el error		3			3
28. Prof. colabora alumno búsqueda	1	2			4
(b) 31. Prof. inhibe iniciativa alumno.	1	2			3
47. Exp. explícita rechazo alumno.		2			2
36. Prof. ignora demanda alumno.		2	1	1	4
38. Prof. da instrucciones		2		1	3
40. Alumnos solicitan reconocimiento.	1	2	1	1	5
44. Prof. solicita respeto p/ todos		2	1	1	4
30. Prof. estimula iniciativa niño	1	2		1	4
(c) 58. El profesor constata		2	1	1	4
<i>Sector medio-bajo</i>					
(b) 42. Prof. estimula competitividad			2	1	3
<i>Sector medio-medio</i>					
(a) 23. El alumno elabora grupalmente	1			2	3
(b) 37 Alumnos ignoran demanda prof.				1	1
32. Prof. inicia y/o propone				2	2
45. Reconoc. acept. explícita alum.			2	4	6
51. Prof. se interesa probl. alum.		2		2	4
61. Prof. castiga físicamente		1		2	3

Nota:

(a) técnicas pedagógicas;

(b) orientaciones valorativas;

(c) disciplina;

(d) indica el número de cursos observados.

Fuente: Informe Final de Chile, cuadro no. 35, pag. 128.

niveles bajo y medio-medio. En el nivel bajo el maestro parece preocuparse bastante de que el alumno aprenda. Para ello repite sus explicaciones muchas veces, trabaja con los niños en la corrección de sus errores y los ayuda a encontrar soluciones; es decir el acento está puesto en el papel protector del maestro, responsable del logro del niño, por lo que estimula su dependencia.

En el nivel alto el maestro estaría asumiendo un papel de guía favoreciendo situaciones de aprendizaje en las cuales el alumno puede desarrollarse en forma autónoma, aunque en ciertas ocasiones utiliza el castigo físico como sanción a la conducta del niño.

Estos dos tipos de procesos parecen corresponder a las expectativas que tienen en Chile los padres de cada nivel respecto a la educación preescolar. En el sector socioeconómico bajo se espera que el niño se prepare para la escuela, considerada ésta como un mecanismo de ascenso social. En el sector medio-medio, en cambio, se espera más bien que el jardín estimule el desarrollo personal del niño.

En el caso de Colombia los maestros tienden a identificarse con un modelo de establecimiento preescolar orientado a generar el desarrollo integral del niño. El clima emocional percibido en las aulas se puede describir como "altamente estimulante y positivo". Sin embargo, también los padres tienen diversos propósitos al enviar a sus hijos al jardín, los que dependen

de su condición socio-cultural. Existen limitaciones, sin embargo, cuando los jardines operan con maestros que sólo cursaron primaria (6.2% del total de profesores de la muestra), o tienen secundaria incompleta (12.5% del total). También en Bolivia se observa la necesidad de contar con una mejor formación de los docentes del nivel preescolar, especialmente de los que trabajan en los sectores bajos. En los cuatro países se constató, además, que existen problemas tanto en las condiciones de empleo como en el nivel de salarios de los profesores.

En el caso de Argentina y Chile se contrastó el ambiente del jardín infantil con el ambiente familiar y comunitario en el que el niño se desarrolla. En Argentina, un 35% de los niños de estratos bajos en el área rural no tiene acceso a los medios de comunicación (radio, TV, libros o revistas), y un 16% no tiene relaciones con otros niños (fuera del jardín), ni sale de vacaciones. En Chile, en cambio, la mayor parte de los niños de la muestra tiene acceso a TV y radio, aunque los niveles medios tienen un mayor acceso a los medios impresos. Sin embargo, la frecuencia con que los niños juegan con sus padres es baja.

En general, puede decirse que en Argentina y Chile la educación preescolar enfatiza en la práctica el papel pedagógico propiamente tal, mientras que en Bolivia y Colombia se acentúa el cuidado de la salud, la alimentación y la protección del niño. Esto parece ser especialmente importante en Bolivia, donde existen serios problemas

de salud y nutrición y donde la escuela no toma debidamente en cuenta la diversidad cultural y lingüística. En todo caso, conviene recordar que la cobertura de la educación preescolar está limitada a los sectores medios y altos, siendo muy reducida la atención que se proporciona a los niños de sectores pobres. Existe interés por extender dicha cobertura y es de esperar que se logren avances considerables en los próximos años.

VII. COMPARACIONES DEL PROCESO EN PREESCOLAR Y PRIMARIA

Las comparaciones de procesos se ven afectadas por las diferencias en las edades de los niños. En Bolivia ingresan a primer grado con 5 y 6 años, aunque en las áreas urbanas se encontraron en ese nivel niños de 6 a 8 años y de 6 a 12 años. En Colombia el promedio de edad en primer grado es de 8 años y llega a 9 y más en las zonas rurales y marginales. Algo similar ocurre en Chile. También influye en las comparaciones el hecho de que el primer grado tiene programas oficiales, es decir, similares para todo el país (tanto para el área rural como urbana). El tamaño del curso es otro factor que podría diferenciar el proceso en ambos niveles, ya que en primaria cada profesor trabaja con más alumnos que en preescolar. A pesar de todos estos elementos diferenciadores, existen muchos aspectos similares en los procesos observados en ambos niveles.

El cuadro n° 5 permite comparar las situaciones en preescolar y primaria en el caso de Colombia. En algunas características del proceso, tales como "uso de métodos activos", "uso de métodos pasivos", "regañó ante los errores del alumno", "alumnos que buscan aprobación del maestro", "resistencia al maestro", "alumnos que muestran iniciativas" o "se muestran cómodos y felices", las diferencias no son significativas.

En primaria existe un mayor "uso de la pizarra", la conducta del profesor es más "autoritaria", se tiende a "manifestar afecto" menos veces o a "mantener una actitud más distante", y rara vez se "refuerza la confianza del alumno". Hay más "espíritu de competencia" en primaria que en preescolares pero "se requiere una supervisión continua del trabajo" en menos oportunidades, y, finalmente, es menos frecuente "realizar excursiones con los alumnos".

El cuadro no.6 presenta los resultados de la comparación realizada en Chile.⁵ Allí se presentan aquellos indicadores en que existen diferencias; los 25 indicadores restantes no fueron incluidos en esta oportunidad. En general, el alumno de preescolar tiene más oportunidades de trabajar en grupos. Si bien es frecuente que sea el profesor quien inicie las actividades, también los niños tienen

⁵ En este caso se comparan los porcentajes del tiempo total durante el cual se observó la clase, que se dedican a cada una de las conductas detectadas durante el periodo.

CUADRO 5
Colombia, comparación de los procesos observados
en los niveles preescolar y primer grado de primaria 1979-1980

<i>Características del proceso</i>	<i>Preescolar</i>			<i>Primer grado</i>		
	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Con frecuencia</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Con frecuencia</i>
El profesor usa métodos activos	–	15	85	1	16	83
El profesor usa métodos pasivos	49	33	18	21	61	18
Regaña ante los errores de los alumnos	8	43	49	8	41	51
Usa el tablero (pizarra) como recurso	6	29	65	–	3	97
Conducta autoritaria del profesor	71	48	31	13	40	47
Manifiesta afecto	1	24	74	–	34	66
Muestra actitud distante	53	24	23	24	50	26
Refuerza la confianza del alumno	1	14	85	–	100	–
Estimula trabajo solidario	–	15	85	–	22	78
Emplea espíritu de competencia	–	39	61	–	30	70
Realiza excursiones con los niños	–	59	41	6	59	36
Alumnos buscan aprobación del maestro	–	31	69	4	31	65
Existe resistencia al maestro	43	44	13	41	42	17
Se requiere supervisión continua del trabajo	–	31	69	15	31	54
Alumnos muestran iniciativa	7	29	64	7	29	64
Se muestra cómodo y feliz en el jardín.	2	2	96	2	4	94

Fuente: Informe nacional de Colombia: 87-97-139-148.

CUADRO 6
Comparaciones de los promedios y de las frecuencias relativas
de ocurrencia de conductas observadas en *kinder*
y primer año básico

<i>Descriptor</i>	<i>Frec. Promedio Kinder</i>	<i>Frec. Promedio 1° básico</i>	<i>Test estadístico de diferencias Mann-Whitney</i>	
<i>Diferencias significativas</i>				
<i>Técnicas pedagógicas</i>				
El alumno repite individualmente	1.04%	2.10%	z = 2.42	0.008 = p
El alumno elabora individualmente	2.82	1.2	z = 2.33	0.01 = p
El profesor trabaja por error	0.22	0.66	z = 3.09	0.000 = p
<i>Diferencias significativas</i>				
<i>Orientaciones valorativas</i>				
Profesor inhibe iniciativa alumno	0.66%	0.90%	z = 1.82	0.03
Profesor inicia y/o propone	11.20	8.16	z = 2.48	0.006
Alumnos inician y/o proponen	6.59	4.7	z = 1.82	0.04
Alumnos rechazan	0.02	0.16	z = 5.30	0.000
Profesor supervisa, vigila, evalúa	4.85	7.25	z = 3.08	0.000
Profesor estimula competitividad	0.30	0.20	z = 2.01	0.02
Profesor solicita respeto para él	0.03	1.13	z = 5.35	0.00
Profesor solicita respeto para todos	0.20	0.22	z = 2.90	0.002
Recon. acept. explic. para todos	1.56	0.59	z = 2.26	0.01
Expres. explícita rechazo alumno	0.67	0.81	z = 1.71	0.04
Expres. explícita rechazo grupo	0.15	0.20	z = 4.08	0.00
Prof. se interesa problema alumno	1.73	1.12	z = 1.89	0.03
<i>Diferencias significativas</i>				
<i>Disciplina</i>				
Profesor castiga moralmente	0.31%	0.56%	z = 2.10	0.02
Profesor castiga físicamente	0.07	0.11	z = 4.2	0.00

Fuente: *Informe Final de Chile*, cuadro 33, pág. 122.

oportunidades de hacerlo: esto tiende a ser más frecuente en preescolar que en primaria. En primaria predomina el "alumno que repite individualmente" y el "profesor trabaja sobre el error" en mayor medida que en preescolar.

En preescolar el profesor da más "reconocimiento y aceptación explícita para todos" y "se interesa por los problemas de los alumnos" en mayor medida que en primaria. En esta última es más frecuente que el "profesor inhiba la iniciativa del alumno", que

"exprese explícitamente su rechazo al alumno" y haga lo mismo con el grupo. Finalmente, es también más frecuente que en primaria el "profesor castigue moralmente", y físicamente, a los alumnos.

Todas estas diferencias detectadas en Chile confirman las observaciones realizadas en Colombia en el sentido en que en preescolar existe un "clima aula" más centrado en el alumno, mientras que en primaria el "ambiente del aula" está más centrado

en el programa. En este último caso hay una clara tendencia a desvalorizar al niño y a olvidar el desarrollo de su creatividad y de su iniciativa. Algo similar se observa en Argentina, donde el paso de preescolar a primaria implica un aumento del porcentaje de escuelas que tienen un modelo pedagógico más rígido y menos centrado en el alumno (Informe final de Argentina: cap. IV. D.J.). En el estudio de Bolivia no se realizaron observaciones sistemáticas del proceso en primaria (Informe final de Bolivia: 30).

Los informes sugieren características similares en el proceso desarrollado en aulas del primer grado de primaria. El modelo de escuela primaria traspasaría las fronteras y presentaría formas de operar y valores comunes en los cuatro países. Esta

visión se puede precisar y examinar más adelante con los resultados que se logran en cada caso.

VIII. ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA PRIMARIA

El cuadro n° 7 muestra las apreciaciones de los profesores y directores de Argentina y de los profesores de Colombia. Son muy pocos los profesores que creen que dicha articulación es “buena” (el porcentaje más alto se observa en el área rural de Argentina con 53.7% y luego sigue Bogotá con 21.7%), pero también son pocos los que la creen deficiente (el área urbana de Argentina con 55.7% y luego el área rural también de Argentina, con 55.8% son los más altos). En Colombia

CUADRO 7
Opiniones de docentes sobre el grado de articulación de las relaciones entre preescolar y primaria

Países regiones Docentes	Distribución de las respuestas			Total	Total de casos
	Buena	Aceptable o indefinidos	Deficiente		
<i>Argentina, Jardines.</i>					
Urbana					
Directores	39.50%	16.70%	43.8	100%	420
Maestras	15.2	29.1	55.7	100	420
Rural					
Directores	74.70%	10.50%	14.70%	100%	95
Maestras	53.7	10.5	35.8	100	95
<i>Colombia, Jardines.</i>					
Bogotá	21.70%	78.30%		100%	23
Cundinamarca	18.8	81.2		100	16
Tolima		77.8	22.2	100	9

Fuente: Informes de Argentina y Colombia, cuadros 79 y 82, respectivamente.

predominan, en cambio, los que consideran que se trata de una situación aceptable o bien los que prefieren no pronunciarse.

En los casos en que opinan directores y profesores, se observa un mayor optimismo de los primeros, pues por lo general manifiestan porcentajes más altos de apreciaciones "buenas" y menores porcentajes de articulación "deficiente".

Es interesante señalar, en relación con estos resultados, que en Chile los maestros de preescolares anexos a escuelas primarias opinaban que la dirección daba poca importancia a su nivel educativo, y que en general tendía a desconocer bastante la labor que se realizaba con los niños.

Las maestras argentinas (zona urbana) de aquellas escuelas donde hay preescolar y primaria concuerdan en sus apreciaciones, ya que un 57.4% de ellas señala que no tienen relación con profesores del nivel primario, 5.7% no responde y el 7.4% responde que sólo se relaciona con otras profesoras del Jardín (jardineras). De tal manera que sólo un 29.5% tenía relaciones con maestros de primer grado (Informe de Argentina, cuadro 74).

Es interesante señalar que cuando en Argentina se examinan las respuestas en cada uno de los niveles socioeconómicos, las maestras que trabajan en jardines urbanos de nivel bajos son menos optimistas en cuanto a la articulación, ya que sólo un 5.8% opina que es "buena", mientras que el 28.5% de las de nivel medio opinan lo

mismo (Informe de Argentina, cuadros 79-82). En el área rural, las maestras que trabajan en el sector bajo quedan también por debajo del promedio observado en el cuadro no.6 (43.2% contra 53.7%).

En aquellos jardines anexos a primarias urbanas las jardineras tienen alguna relación con las maestras de primaria (36.9% declaran tener contactos), pero el resto declara que no mantiene vinculaciones con maestras de otros grados (57.4%), o no responde (5.7%). Estas cifras son acordes con las opiniones expresadas por las jardineras urbanas en el cuadro n° 6, por lo que es posible aceptarlas con mayor confianza.

La tendencia general sugerida por los datos es que el jardín infantil, en muchos casos, es un mundo aparte de la escuela. Esto puede deberse a varios factores. La educación preescolar aparece, históricamente, en fechas más recientes que la escuela primaria. A nivel de políticas para la infancia, sus objetivos tienden a ser más amplios que los de la escuela primaria. La preparación de maestros de preescolar y de primaria es bastante diferente.

¿Qué implicaciones tiene esta falta de articulación para el aprendizaje de los niños y para su desarrollo? En el estudio de Chile se comparó el rendimiento de niños que habían asistido a jardines anexos a escuelas (que están más articulados con la primaria en términos de enfoque pedagógico y ubicación) con el de aquellos que

habían asistido a jardines infantiles independientes (que difieren más que los anteriores de los primeros básicos). No se encontraron diferencias de rendimiento entre ambos grupos. Un 6% de los 311 niños de cursos preescolares anexos a una escuela y un 2% de los 20 niños de los jardines independientes obtuvieron calificaciones insuficientes. Esto sugiere que posiblemente la falta de articulación no tendría consecuencias negativas para el aprendizaje del niño.⁶

IX. EFECTOS DEL NIVEL PREESCOLAR EN EL MOMENTO DE INGRESAR A PRIMARIA

En general, se pudo apreciar que la asistencia al nivel preescolar permitió que los niños llegaran al nivel primario con una mejor preparación. El cuadro no.8 resume los datos disponibles sobre este aspecto del estudio.

En el caso de Argentina todos los niños que asistieron a preescolar lograron mejores puntajes en el *Test de Bender* que los que no asistieron (86.6% contra 68.7). Esta relación es válida en cada uno de los grupos socioeconómicos, medio y bajo, puesto que en el nivel alto todos los niños han asistido a preescolar. Es importante destacar que los niños de nivel bajo logran puntajes más altos que los niños de nivel medio sin *kindergarten* (78.9 contra, 57.9 en el área urbana y 82.6 contra 68.7 en el área rural). Los

resultados del *Test ABC* revelan algún problema en su aplicación puesto que, en general, los puntajes de los niños que no asistieron a *kindergarten* son mayores que los de aquellos que sí asistieron (79.2 contra 51.7), y los puntajes del área rural son mayores que los del área urbana. De allí que no se los considera en el análisis.⁷

En el caso de Colombia sólo encontramos diferencias significativas en Bogotá, mientras que en Bolivia éstas se presentan en el área rural. En ambos países llamaba atención, sin embargo, el nivel absoluto de los puntajes, que es considerablemente menor que los observados en Chile (algo menos de 40 contra más de 50). Tanto en Colombia como en Bolivia el *kindergarten* no parecería generar una mejoría en los niños de nivel bajo o marginal, salvo en el área rural. Sin embargo, estos resultados se ven afectados, en el caso de Colombia, por el hecho de que muchos niños permanecen durante un año en sus casas hasta que cumplen el mínimo de 7 años, ya que el preescolar termina a los 6 años. Los resultados en Chile muestran, como en Argentina, que los niños que han asistido a preescolar obtienen mejores puntajes que los que no lo hicieron. Los niños de nivel bajo que asistieron a preescolar logran puntajes similares

⁶ Datos inéditos del estudio de Chile.

⁷ En la muestra el 47% de los niños del área urbana sin *kindergarten* y el 44% en la zona rural sin *kindergarten* tienen más edad que la reglamentaria. Esta diferencia de edades pueden afectar los resultados obtenidos.

CUADRO 8
Comparaciones de los puntajes obtenidos en el momento que los niños ingresan al nivel primario en cada uno de los cuatro países

Áreas y niveles	Argentina				Bolivia			Colombia			Chile		
	% de casos Bender		Buenos ABC		Áreas y tipos	Puntajes promedios		Ciudades y niveles	Puntajes promedios en test de funciones básicas		Áreas y niveles	Puntajes promedio en test de funciones básicas	
c/k	s/k	c/k	s/k	c/k		s/k	c/k		s/k	c/k		s/k	c/k
<i>Total</i>	86.6	68.7	51.7	79.2	<i>Total</i>	32.6	32.3						
<i>Urbano</i>					<i>Urbano</i>			–	–	–	–	–	–
Alto	94.6	–	59.5	–	Particular	38.2	40.6	<i>Bogotá</i>	39.0	34.9	Urbano		
Medio	87.2	57.9	48.8	57.9	Fiscal central	36.3	36.2	Alto	46.1	44.3	Medio	70.0	63.0
Bajo	78.9	54.4	61.1	83.3	Fiscal marginal	29.8	30.2	Medio	40.8	40.0	Medio bajo	77.0*	50.0*
								Bajo	33.7	34.0	Bajo	48.0*	38.0*
<i>Rural</i>					<i>Rural</i>			<i>Cundinamarca</i>	38.1	38.6			
Medio	90.6	66.7	81.2	68.7	Fiscal	26.3	22.0	Medio	38.3	39.1	Rural		
Bajo	82.6	60.0	73.9	80.0				Bajo	38.2	37.9	Bajo	51.0*	31.0*
	<i>Casos en área urbana</i>							Tolima	38.9	38.9			
Alto	Alto	74						Alto	41.7	39.1	Casos en área urbana		
Medio	Medio	125	19					Medio	35.3	–	Medio	163	27
Bajo	Bajo	71	114					Bajo	36.1	38.1	Medio	77	46
	<i>Casos en área rural</i>										Bajo	143	50
Medio	32	16									Casos en área rural		
Bajo	23	5									Bajo	52	10

Nota: Puntaje máximo es 100.
* = Indica diferencias estadísticamente significativas.

Fuente: Cuadros 113 al 139.

Fuente: pág. 27.

Fuente: págs. 120 y 121.

Fuente: Informe final pág. 22.

* Indica diferencias estadísticamente significativas.

a los del nivel socioeconómico medio que no asistieron (48 y 51 contra 50). Los niveles medio bajo que asistieron a preescolar logran superar a los del nivel medio que no asistieron (77 contra 63).

Además de que existan efectos significativos del área (urbano-rural) y del nivel socio-económico de las escuelas, los datos de Chile muestran que existen efectos significativos con respecto a la cantidad de libros escolares de que dispone el alumno, al número total de hermanos, al lugar que ocupa entre los hermanos, al grado de hacinamiento de la vivienda, a la edad y a un indicador nutricional como la talla estandarizada por edad y sexo (Informe de Chile: 27). Es posible que en los demás países existan situaciones similares. Sin embargo, es probable que estos efectos sólo permitan precisar las relaciones detectadas en el cuadro no. 8 y no afecten las conclusiones deducidas de ella. Por lo menos en el caso de Chile se sigue detectando el efecto de la asistencia a preescolar, después de controlar estadísticamente el efecto de las variables anteriormente mencionadas.

En general, los resultados sugieren que la educación preescolar contribuye a reducir las diferencias de rendimiento de niños que provienen de sectores sociales diferentes, pero que no permite equiparar el nivel de preparación para el aprendizaje en el momento del ingreso a primaria con o sin educación preescolar los niños de los sectores sociales bajos obtienen los menores puntajes. Finalmente,

los datos para Argentina, Chile y Bolivia muestran que los resultados obtenidos por los sectores bajos del área rural en el momento de ingreso a primero de primaria son similares a los de los sectores bajos urbanos. De tal manera que el problema no radicaría en el hecho de habitar en el área rural o urbana, sino en habitar en un medio donde existe dificultad para estimular adecuadamente el desarrollo de habilidades requeridas para el desempeño escolar.

X. EFECTO DEL NIVEL PREESCOLAR EN LOS PUNTAJES EN LECTO-ESCRITURA EN PRIMARIA

En Argentina se elaboró una prueba especial para esta investigación, mientras que en los países restantes se utilizó una comparable (ver los resultados en el cuadro no. 9). En el caso de Argentina el haber asistido a preescolar genera una gran diferencia en el rendimiento en la prueba de lectoescritura, ya que la aprueba el 82.7% de los que asistieron a dicho nivel y sólo el 54.1% de los que no asistieron. Pero como gran parte de los que no asistieron pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos, se debe comparar por niveles. En cada uno de los niveles se observan diferencias significativas favorables a los que asistieron a preescolar. Destaca el hecho de que todos los niños de los niveles alto y medio (salvo uno) aprueban cuando han asistido previamente a preescolar.

Los resultados en Bolivia muestran diferencias favorables para los que han asistido a preescolar, salvo en las escuelas fiscales de zonas marginales, donde no existen diferencias significativas.

En Colombia los resultados favorecen a los que asistieron a preescolar (10.0 contra 9.7), pero la magnitud de la diferencia es pequeña.

Al desagregar por ciudades se observan resultados similares a los del total para los casos de Bogotá (10.2 contra 9.0) y Tolima (10.3 contra 9.4), pero en Cundinamarca, en cambio, se da la situación inversa (9.3 contra 10.4). En este último caso la muestra corresponde, fundamentalmente, al nivel bajo. Sin embargo, en las otras dos ciudades los resultados en el nivel bajo fueron mayores en el caso de los que asistieron a preescolar.

En Chile existe sólo un caso en el que se constataron diferencias estadísticamente significativas favorables a los que asistieron a *kindergarten*, pero en dos de los tres casos restantes también existen diferencias favorables y en el otro los puntajes son idénticos. De allí que se pueda señalar, en general, que la participación en el nivel preescolar favorece el rendimiento de los niños en lecto-escritura hacia el final del primer grado de primaria. Además de las variables examinadas en el cuadro no. 9 se estudiaron otras variables. Entre ellas resultaron significativos los efectos de: la educación del padre y de la madre, la ocupación del padre, el número de textos escolares, el número total de

hermanos, el hacinamiento y la talla estandarizada. (Informe de Chile, cuadro 18).

Es muy interesante la comparación de los resultados obtenidos por los niños de diversos niveles socioeconómicos en la prueba de lectoescritura con los obtenidos en la prueba de apresto para la lectura al momento de ingresar a primaria. Las comparaciones se realizaron entre niños que asistieron a preescolar, a fin de poder disponer de casos del estrato alto. Las diferencias en Argentina oscilan alrededor del 20% entre los niveles alto y bajo; en Colombia entre el 10% y el 20%; en Chile y Bolivia alrededor del 30% (cuadro no. 8). Comparaciones similares al finalizar el año muestran que en Colombia y Chile existirían diferencias relativamente pequeñas en la prueba de lecto-escritura (entre 10% y 15%), mientras que en Argentina y Bolivia las diferencias por estratos se mantienen, en Argentina crecen y en Chile se reducen hacia el final del primer grado.⁸

Curiosamente, la reducción observada en el caso de Chile se debería a que en primaria se logra compensar la falta de asistencia previa a preescolar.⁹ Mientras que en el cuadro no. 9

⁸ Se debe prevenir al lector que en el caso de Bolivia, Colombia y Chile estas comparaciones sólo tienen un valor intuitivo, ya que no es posible tener escalas comparables para establecer relaciones objetivas. En el caso de Argentina tiene valor por compararse "% de casos buenos".

⁹ Aunque no puede descartarse (teóricamente) que el acercamiento se deba a una baja relativa del rendimiento de los niños de niveles socioeconómicos más altos.

los puntajes de los niños de nivel bajo que no asistieron a preescolar son similares a los del nivel medio (18 y 17 respectivamente), en el cuadro no. 8 los puntajes de entrada eran bastante inferiores para los niños de nivel socioeconómico bajo (31 y 38 contra 50 respectivamente). En todo casos los niños de nivel socioeconómico bajo que asistieron a preescolar logran puntajes en lectura superiores a los del nivel medio bajo que no asistieron. Esto se podría explicar, quizá, por el hecho de que en algunas escuelas observadas en Chile los maestros dedicaban el primer mes de clase al apresto para la lectoescritura, con el fin de equiparar el nivel de preparación de niños con y sin educación preescolar.

XI. EFECTOS DEL NIVEL PREESCOLAR EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN MATEMÁTICAS

Sólo se aplicaron pruebas de matemáticas en Colombia y Chile. Los resultados se presentan en el cuadro no. 10. En general se constatan resultados similares a los expuestos en el cuadro anterior. Ocurre nuevamente que a mayor nivel socioeconómico se dan mayores puntajes, así como también el hecho de que haber asistido a preescolar está asociado a la obtención de mayores puntajes, salvo en el caso del nivel socioeconómico bajo en Cundinamarca, que se refleja, a su vez, en la comparación de los puntajes de zona rural en Colombia.

CUADRO 10
Comparación de los resultados obtenidos al final del primer año de primaria en "matemáticas" en cada uno de los cuatro países

Ciudades y niveles S.E.	Colombia			Áreas y niveles	Chile		
	Puntaje promedio		s/k		Puntaje promedio		s/k
	c/k				c/k		
Total	98.1	(801)	94.6	(315)	—	—	—
Urbano	98.5	(731)	94.5	(295)	Urbano		
Rural	93.9	(70)	96.2	(20)	Medio	94.0	87.0
					Medio bajo	92.0	(75) 78.0 (44)
					Bajo	77.0	(134) 74.0 (41)
Bogotá	99.7		86.4				
Alto	104.6		—		Rural		
Bajo	90.3		86.4		Bajo	82.0	(49) 71.0 (10)
Cundinamarca	92.5		101.5				
Bajo	92.5		101.5				
Tolima	101.1		95.7				
Alto	99.8		—				
Bajo	102.7		95.7				

Fuente: págs. 162 y siguientes.

Fuente: Informe final pág. 22.

En Chile, en cambio, el mayor efecto del preescolar se observa, precisamente, en los niños de nivel bajo de las zonas rurales (suben de 71 a 82). También se observa en Chile que los niños de nivel bajo que asistieron a preescolar logran puntajes similares a los de los niños de nivel medio bajo que no asistieron a preescolar (77 y 82 contra 78). También se detectaron efectos significativos de otras variables (Informe de Chile, cuadro 18). Las diferencias en las pruebas de matemáticas aplicadas al finalizar el año son de alrededor del 10% en ambos países. Esto sugiere, al compararlas con las diferencias existentes en la prueba de diagnóstico aplicada al ingresar a primaria (10% a 20% en Colombia y cerca de 30% en Chile), que las mismas tenderían a reducirse en el caso de matemáticas al final del primer año de primaria.

El estudio de Bolivia no relacionó la asistencia a preescolar con el rendimiento en matemáticas, pero examinó el efecto de la “talla estandarizada por sexo y edad” como un indicador aproximado de los problemas de nutrición. Los resultados obtenidos en 1980 se presentan en el cuadro no. 11. Se observa que el porcentaje de respuestas en el tramo máximo (10-12 puntos) tiende a decrecer con la menor talla, y a la inversa en la columna de los puntajes bajos (0-1 puntos). En general, se observa una fuerte asociación entre los puntajes de matemáticas y las “tallas estandarizadas”, lo que sugiere que los problemas de desnutrición están asociados a una menor estimulación del niño. Resultados similares se obtuvieron en Bolivia entre “tallas estandarizadas” y los puntajes en pruebas de desarrollo visomotor.

CUADRO 11
Categorías de talla en niños de primero básico según rendimiento en matemáticas año 1980 (en porcentaje)

Categorías de tallas	Rendimiento en matemáticas						Total	Número niños	%
	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-12			
Talla superior	–	–	–	–	6.2	93.7	100	16	2.1
Talla alta	3.2	1.6	4.8	10.4	28.0	52.0	100	125	16.3
Talla Normal	5.8	6.7	10.0	19.4	20.1	38.0	100	329	42.9
Talla interior G. I	9.2	6.5	10.3	18.9	26.5	28.6	100	185	24.1
Talla Int. Grado II	10.9	13.7	12.3	12.3	19.2	31.5	100	73	9.5
Talla Int. Grado III	20.5	15.4	15.4	7.7	20.5	20.5	100	39	5.1
Total	7.3	6.8	9.5	16.1	22.5	37.8	100	767	100

Fuente: Informe final de Bolivia, cuadro 24, pág. 57.

XII. EFECTOS DEL PREESCOLAR EN EL RESULTADO FINAL DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA

El análisis del resultado al final del primer grado se complica porque muchos abandonan la escuela sin que se pueda precisar si han desertado definitivamente o si sólo se han trasladado. Incluso si se supone que sólo se han trasladado (como lo sugieren los estudios que muestran que los alumnos permanecen entre cinco y siete años dentro del sistema escolar, dependiendo del nivel de desarrollo del país (Schiefelbein y Grossi, 1981); quedaría por establecer si esos alumnos que se trasladan difieren o no del resto de los alumnos. Es posible que el traslado de los niños esté asociado a padres que trabajan en forma estacional o esporádica en cosechas o siembras. Los resultados que se presentan en el cuadro no. 12 se deben analizar teniendo presente estas limitaciones.

En Argentina se observa que el haber asistido a preescolar estaría asociado a reducciones en el porcentaje de los que repiten (baja de 26% a 11%) y de los que desertan (baja de 14% a 5.8%). Sin embargo, las fuertes diferencias en la asistencia por niveles socioeconómicos obliga a examinar la situación en cada nivel. Se confirma el efecto positivo de haber asistido a preescolar, con fuertes disminuciones de los porcentajes

de repetición en cada uno de los niveles medio y bajo, urbano y rural. Como los niños del nivel socioeconómico alto asisten por lo general a preescolar y todos son promovidos, no hay lugar a posibles mejorías en el rendimiento. En el caso de los niños de nivel socioeconómico bajo del área rural, la repetición de los que no asistieron a preescolar es muy alta (77.8%) y es superior al total de niños repetidores o que se cambiaron de escuela de los que sí asistieron a preescolar (36% más 8%). En este país asistir a preescolar favorece especialmente a los niños del nivel socioeconómico bajo.

En el caso de Colombia, el estudio de la promoción en cada grupo muestra resultados favorables a los que asistieron a preescolar, salvo para el nivel medio de la ciudad de Cundinamarca, donde los resultados se apartarían de esta generalidad (no habría repetidores entre los que no asistieron a preescolar y repetiría un 23.5% de los que asistieron). El grupo alto de Bogotá lograría los mayores beneficios (bajan de 40% a 2.3%), pero los grupos bajos también lograrían beneficios importantes (bajan de 15.6% a 8.3%; de 20.2% a 7.5% y de 45.0% a 14.6% en las tres ciudades estudiadas en ese país).

En el caso de Chile no se contó con datos sobre repetición porque existe la promoción automática. Sin embargo, se advierten algunas ventajas para los alumnos que asistieron a preescolar, tomando como base las calificaciones

CUADRO 12
Comparación de los logros escolares obtenidos al término del primer año de primaria
en cada uno de tres de los países participantes en el estudio

Áreas y niveles	Argentina		% Desertó o cambió escuela		Ciudades y niveles	Colombia		Chile	Calificación insuficiente.			
	No promovido c/k	s/k	c/k	s/k		No promovido c/k	s/k		Áreas y niveles	Castellano c/k	s/k	Matemáticas c/k
<i>Total</i>	11	26	5.8	14.0	–			–				
<i>Urbano</i>					<i>Bogotá</i>	5.8 (774)	17.8 (421)	<i>Urbano</i>				
Alto	0.0	–	0.0		Alto	2.3 (215)	40.0 (20)	Medio	5%	6%	3%	11%
Medio	9.4	24.4	5.5	17.8	Medio	5.2 (212)	30.0 (30)	Medio Bajo	1%	4%	0%	4%
Bajo	12.4	27.4	9.0	8.1	Bajo	8.3 (348)	15.6 (371)	Bajo	14%	17%	10%	13%
<i>Rural</i>					<i>Cundinamarca</i>	10.3 (194)	13.1 (153)	<i>Rural</i>				
Medio	16.1	0.0	3.2	47.6	Medio	23.5 (34)	0.0 (54)	Bajo	12%	11%	10%	13%
Bajo	36	77.8	8.0	0.0	Bajo	7.5 (160)	20.2 (99)					
	<i>Casos en área urbana</i>				<i>Tolima</i>	11.0 (127)	29.4 (85)					
Alto	32	1			Alto	7.9 (63)	6.5 (46)					
Medio	136	24			Medio	12.5 (24)	N. d.					
Baja	89	124			Bajo	14.6 (41)	45.0 (40)					
	<i>Casos en área rural</i>											
Medio	15	10										
Bajo	29	9										

Fuente: cuadros 150 a 158

Fuente: págs. 174 y 175

Fuente: Informe final, pág. 22

asignadas por los maestros al final del año. De acuerdo a ellas habría repetido una proporción menor de alumnos entre los que asistieron a preescolar que entre aquellos que no tuvieron esa oportunidad. En todo caso, las diferencias son relativamente pequeñas (no van más allá de un 4% del total de alumnos en cada situación).

En el caso de Argentina se efectuó un estudio de la coherencia entre las calificaciones obtenidas en la prueba final de lectoescritura y la promoción (ver cuadro no. 13). Todos los niños no promovidos obtuvieron puntajes insuficientes en la prueba. Pero fueron promovidos niños que no habían aprobado la prueba. Esto último indica que los profesores consideran que esos niños pueden recuperar el atraso en el año siguiente o que, como lo sugieren diversas investigaciones, la medición de rendimiento al final de primer grado es tan imprecisa que es mejor conceder el beneficio de la duda y permitirles continuar junto con el resto de sus compañeros.

En el caso de Chile, la correlación entre las calificaciones y los puntajes obtenidos en las respectivas pruebas aplicadas fue de 0.38 y 0.54 en matemáticas y lectura respectivamente (correlación Kendall).

Una comparación entre los cuadros 9 y 12 permite observar que mientras los puntajes promedio de los diversos grupos sociales de Colombia son bastante cercanos, las diferencias en los porcentajes de aprobación son algo más marcadas. Por ejemplo en

Bogotá repiten tres veces más niños del nivel bajo que del alto (8.3% contra 2.3%) y en Tolima la diferencia es de dos veces (14.6% contra 7.9%). En el caso de Chile, tres o cuatro puntos de diferencia en los puntajes promedio (22 contra 18 o 19) generan diferencias del doble o del triple en términos de porcentajes de niños con calificación insuficiente (5% contra 12%; 6% contra 11%; 3% contra 10%). Si se comparan los cuadros 10 y 12 se llega a conclusiones similares en lo que se refiere a matemáticas. Todo esto podría sugerir que las calificaciones no evalúan solamente las habilidades académicas, sino que toman en cuenta otros factores tales como capacidad potencial, o quizá conducta social, presentación o características fenotípicas. En el caso de Chile se detectó una asociación entre conducta social y calificaciones y presentación personal y calificaciones (Assael, Neuman y Zapata, 1981).

XIII. CONCLUSIONES

En general, la asistencia al nivel preescolar facilitó la preparación de los niños para llevar a cabo el aprendizaje en primaria. Los resultados sugieren que la asistencia a preescolar durante el año previo al ingreso a primaria tiende a reducir las diferencias de rendimiento de niños que provienen de sectores sociales diferentes, aunque no permite equiparar el nivel de preparación, puesto que por lo general, los niños de niveles sociales más

CUADRO 13
Índice de coherencia por sala de clase *fest* de lectoescritura (promoción)

Sala de clases	Promovido muy satis.		Promovido bueno		Promovido poco satisfac.		Promovido no satisf.		No promov. muy satisf.		No promov. bueno		No promov. poco satisf.		No promov. no satisf.		Total
2	21	75.0	3	10.72	2	7.14									0	0.	28
13	22	95.65	1	4.35	0	0.	0	0.							0	0.	23
17	2	12.5	2	12.5	1	6.25	5	31.25							6	37.5	16
18	9	47.37	3	15.79	2	10.53	1	5.26							4	21.05	19
19	16	66.67	4	16.66	1	4.27	0								3	12.5	24
30	4	28.57	1	7.14	2	14.29	2	14.29							5	35.71	14
31	8	72.73	1	9.09	0	0.	2	18.18							0	0.	11
32	2	12.5	1	6.25	2	12.5	2	12.5					1	6.25	8	50.	16
Total	84	55.63	16	10.60	10	6.62	14	9.27	0	0					26	17.22	151

Fuente: Informe final de Argentina, pág. 159.

bajos obtienen también los puntajes más bajos.

La asistencia a preescolar facilitó un mejor aprendizaje de lectoescritura y matemáticas en el primer grado. Sin embargo, los datos sugieren que algunos profesores de primaria realizan un esfuerzo adicional para compensar la situación de los que no han asistido a preescolar. En todos los países, el nivel socioeconómico resulta importante, observándose mayores niveles de aprovechamiento en el aprendizaje en los estratos más altos, independientemente de haber asistido o no a la educación preescolar. En el caso de Argentina, el efecto del nivel socioeconómico se mantiene y en el caso de Chile tiende a disminuir algo hacia el final del primer grado.

Los mayores beneficios de la asistencia a la educación preescolar parecen ser para los niños de sectores socioeconómicos bajos del área rural. Es allí donde la estimulación generada por la educación preescolar parecería jugar un papel importante para permitir la transición entre dos ambientes culturales tan diferentes como el de la vida comunitaria rural y el de la vida en la escuela rural. Otra posible explicación sería que la estimulación que recibe el niño en el área rural es diferente de la que recibe el niño en el área urbana, y sólo esta última tiene valor para el currículum del primer grado, de manera que la educación preescolar podría reducir esa diferencia. En todo caso, sería importante explorar diferentes alternativas de

atención al párvulo en las zonas rurales, zonas que, comparativamente, son las más abandonadas en términos de servicios educativos. En los cuatro países del estudio, la cobertura de servicios preescolares en el sector rural es más baja en comparación con el sector urbano.

Además de los efectos de los niveles socioeconómicos y del área socio-geográfica (urbano-rural), se constataron efectos significativos en el rendimiento escolar de variables familiares, ambientales y de salud física del niño, como por ejemplo la ocupación y educación de los padres, el número total de hermanos, el grado de hacinamiento de la vivienda, la disponibilidad de textos escolares en el hogar y la talla estandarizada según la edad. La dirección de las relaciones apunta, nuevamente, a favorecer más a los niños cuyos padres tenían niveles más altos de escolaridad y de ocupación, que vivían en hogares con bajo hacinamiento, tenían pocos hermanos, contaban con acceso a textos y libros y que presentaban un desarrollo físico normal.

La promoción de primero a segundo año de primaria se pudo estudiar mejor en los dos países de la muestra donde no existe promoción automática al final del primer grado de primaria. Tanto en Argentina como en Colombia, la asistencia a la educación preescolar está asociada a mejores resultados en la promoción a segundo grado. En Argentina es el grupo socioeconómico bajo el que logra los mayores beneficios de la asistencia

previa a la educación preescolar, mientras que en Colombia es en el grupo alto de Bogotá donde se advierten los mayores beneficios del nivel preescolar, aun cuando el grupo bajo mejora bastante su rendimiento.

En la promoción final parecen intervenir varios aspectos del niño y no sólo su rendimiento académico. En Argentina se observó que, en general, la promoción final es coherente con los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas al final del primer año. En el caso de Chile, la correlación entre calificaciones escolares y nivel de rendimiento fue significativa, pero baja, detectándose además que las calificaciones se veían influidas por la conducta social del niño en el aula y por su presentación personal. En general, las diferencias entre promoción y resultados obtenidos en las pruebas al final del primer grado sugieren la influencia de otros factores (no académicos) en las calificaciones que asigna el maestro y en la decisión de que el alumno repita o no el primer grado.

Se detectaron diferencias en los procesos desarrollados en el nivel preescolar y en primer año de primaria. Sin embargo, esas diferencias no parecen constituir obstáculos serios para la adaptación del niño al primer grado de primaria. De hecho, no hay diferencia entre los centros de educación preescolar independientes y los anexos a las escuelas primarias. Esto tiene gran importancia para crear en el futuro cur-

sos de educación preescolar o jardines anexos a las escuelas primarias.

No fue posible probar diferencias sustanciales en la preparación que reciben los niños en jardines infantiles independientes y en cursos preescolares anexos a escuelas primarias.

Se detectaron diferencias en la calidad del proceso que se desarrolla en el aula, en escuelas que atienden a niños de diferentes estratos sociales. En los estratos más bajos se observaron tendencias más marcadas hacia el ejercicio de la autoridad del maestro, mientras que en los más altos el interés está más centrado en el alumno.

La dotación física de los jardines infantiles también es mejor en aquellos que atienden los estratos socioeconómicos medio y alto, con excepción de la muestra de Chile. En este caso no se consideraron establecimientos particulares, sino sólo los que impartían atención gratuita. En Argentina se observó que los alumnos de estratos socioeconómicos altos trabajan en grupos pequeños (5 a 8 alumnos por maestro).

Si bien no se dispone de evidencia absolutamente precisa en cuanto a los beneficios que generaría para los niños de diferentes estratos sociales el paso por el nivel preescolar, los antecedentes analizados en este estudio tienden a asignar un papel relativamente importante a la atención sistemática de los niños durante algún tiempo antes de su ingreso al primer grado de primaria.

Las implicaciones de estos resultados para políticas educativas no quedan claros a primera vista. Actualmente, tanto en los cuatro países del estudio como en el resto de los países de América Latina, la educación preescolar tiene una cobertura muy baja: entre un 2.8% y un 20% de la población infantil en edad preescolar. La mayoría de las cifras para América Latina son de menos del 5% (Maurás, Latorre y Filp, 1979).

Se agrega a esto que el acceso a los servicios es diferencial para los distintos sectores sociales. En los cuatro países del estudio fue muy difícil o imposible encontrar niños del sector medio y alto que no hayan asistido al nivel preescolar. En las escuelas que atendían a sectores sociales más pobres el porcentaje de niños sin educación preescolar era alto (oscilaba entre el 100% y el 80%).

Es necesario estudiar cuál es la forma más adecuada y económicamente factible para enfrentar las necesidades educativas de la población infantil de los sectores más pobres.

Los resultados analizados y presentados aquí, constituyen sólo una parte de la información disponible. En un futuro próximo se espera poder responder, con base en los datos

recogidos, algunas preguntas adicionales como, por ejemplo, diferencias de rendimiento de los niños, según el tipo de jardín al que han asistido. Es posible que los efectos de ciertos tipos de establecimientos preescolares sean mucho mayores que los que se obtienen para el promedio de ellos, que es lo que se examinó en esta oportunidad. Asimismo, resulta importante analizar comparativamente la influencia de las variables familiares del niño y escolares, en el rendimiento y describir el tipo de escuelas de sectores socioeconómicos bajos en las cuales los niños sin educación preescolar obtienen altos niveles de rendimiento.

Antes de finalizar, cabe agregar un comentario acerca de la importancia de un proyecto coordinado entre cuatro países de América Latina. La experiencia ha mostrado que el proyecto logró desarrollar equipos de investigación en el área, lo que, a su vez, facilita la continuidad en la búsqueda de enfoques más adecuados a las necesidades específicas de cada país. También permite centrarnos en la problemática de América Latina, y no buscar las soluciones a nuestros problemas educativos únicamente en la bibliografía producida en los países más industrializados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRALIC, S.; I. M. Havessler *et al.* *Estimulación temprana: importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. UNICEF, Santiago, Chile, 1978.

CASTILLO, G. "Escuela para aprender", *Cuadernos de Educación*, No. 48, 1975.

FILP, V.; S. Donoso *et al.* "La relación entre la Educación Preescolar y

- Primaria en Escuelas Fiscales en Chile". Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre las relaciones entre educación preescolar y primaria. Bogotá, Colombia, 1981.
- MAURAS, M.; C. L. Latorre *et al.* *Alternativas de atención al preescolar en América Latina y el Caribe*. UNICEF. Santiago, Chile, 1979.
- PEDERSEN, E.; T. A. Faucher *et al.* "Estudio de UMBRAL entre la Educación Preescolar y Primaria en Argentina", Centro de Estudios Educativos, Buenos Aires, Argentina, 1978.
- ROZO, J.; C. Bustamante *et al.* "Estudio comparativo entre preescolar y primer grado de escuela primaria". Informe final del Estudio Umbral de Colombia, Bogotá, Colombia, 1981.
- SUBIRATS, J.; H. Pinto *et al.* "Estudios de Umbral en Educación Preescolar en América Latina: informe final de Bolivia". Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, La Paz, Bolivia, 1981.
- SCHIEFELBEIN, E. "La subestimación del problema de repetición en América Latina". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. VIII, México, 1977.
- SCHIEFELBEIN, E. y Farrell. "Determinantes de la supervivencia escolar y el ingreso al mercado". Documentos de trabajo CIDE, No. 13, 1978.
- VACCARO, L. E. Schiefelbein *et al.* "Evaluación de una experiencia de participación de padres de familia en una escuela básica que atiende alumnos de escasos recursos económicos en Santiago". PIIIE-CIDE, Santiago, Chile, 1978.
- _____. "Taller de atención de niños con problemas de aprendizaje con participación de educadores comunitarios", PIIIE, Santiago, Chile, 1981.
- WEIKART, D.P. y L.J. Scheinhart. "Research Report: Can preschool education make a lasting difference? Results of a follow-up through eight grade for the Ypsilanti Perry Preschool Project", *Bulletin of the High Scope Foundation*. Vol. 14, 1977.
- WHELING, G.; J. Filp *et al.* "Proyecto Padres e Hijos: un programa de Educación familiar y comunitaria para el desarrollo del niño rural en Chile". *Educación Hoy*, No. 42, 1977.

