

Administración Nacional de Educación Primaria
Proyecto MECAEP/ANEP/BIRF

Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay

Coordinación general Susana Mara
Equipo técnico Raquel Erramouspe Liliana Pazos
Silvina Cabrio
Lorena Alesina Wilfredo Ibañez

Montevideo, diciembre de 2000

PRESENTACIÓN

El presente trabajo sintetiza los resultados obtenidos en el *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*. Dicho trabajo se desarrolla en el marco del componente Educación Inicial del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP) perteneciente al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y es cofinanciado con el Banco Mundial (BIRF).

Se trata de un estudio de carácter longitudinal estratificado, con un diseño de análisis cuantitativo y cualitativo, cuyo contenido abarca dos grandes componentes:-

- a) la evaluación de las competencias lingüísticas y cognitivas en el seguimiento de una muestra estratificada, según criterios de riesgo para el aprendizaje, durante el pasaje de los niños por los niveles de cuatro y cinco años de Educación Inicial y primer año de Educación Primaria. Se pondera también en este componente la incidencia de dichas competencias en el índice de repetición alcanzado en primer año.
- b) un análisis de las distintas experiencias educativas llevadas a cabo por los docentes de los niños de la muestra anteriormente citada.

A partir de los resultados de estos dos grandes componentes se realiza un análisis de la asociación existente entre los diferentes tipos de experiencia educativa que se construye en las aulas (prácticas pedagógicas) y los procesos de aprendizaje estudiados en los niños pertenecientes a sectores desfavorecidos.

El trabajo se presenta estructurado en tres secciones además de la Introducción y las Conclusiones.

En la **Introducción** se plantea el marco de investigación, incluyendo los antecedentes que originan este trabajo, así como una reflexión epistemológica del mismo bajo el título de Consideraciones Previas. También se detallan los lineamientos metodológicos generales y el diseño muestral del estudio.

La **primera sección** se refiere a la **evaluación longitudinal de los niños**. Esta consta de un lineamiento conceptual sobre las características del lenguaje de los niños incluyendo al lenguaje escrito y sobre el conocimiento lógico-matemático.(Parte I Capit. 1). En el Capítulo II se presentan las pautas metodológicas, incorporando aspectos como la constitución de la muestra, características del trabajo de campo y una descripción de las

variables e instrumentos empleados en las evaluaciones realizadas a los niños. Por su parte, los Capítulos III y IV se centran en el análisis de los resultados obtenidos por los niños en las pruebas para cada una de las mediciones, Nivel 5 y Primer Año, respectivamente. En este último capítulo también se desarrolla un análisis de los porcentajes de repetición para Primer Año según estrato y área geográfica, las notas asignadas por sus maestros, una caracterización de las dificultades que presenta en las áreas de lenguaje y matemática un niño repetidor, así como un análisis longitudinal de las competencias de los alumnos en su pasaje por Educación Inicial (4 y 5 años) y Primer Año Escolar.

La **segunda sección** de este trabajo se centraliza en la **descripción de las prácticas pedagógicas relevadas tanto para los docentes del Nivel 5 años como para los de Primer Año**. Este componente presenta un primer capítulo conceptual en el que se desarrollan los principales lineamientos teóricos. En el Capítulo II se presentan los fundamentos y estrategias metodológicas empleadas en el estudio de las prácticas pedagógicas, así como la fundamentación de las variables seleccionadas. Finalmente en el Capítulo III se desarrolla una descripción de los enfoques y las prácticas pedagógicas de los maestros, considerando primero las referidas al Nivel 5 años y posteriormente las evaluadas en los docentes de Primer Año.

La **tercera sección** de este estudio se centra en el **análisis de las relaciones existentes entre el desarrollo de las capacidades lingüístico-cognitivas de los niños y las prácticas pedagógicas adoptadas por sus docentes**. Esta sección ha sido organizada en dos capítulos. El primero de ellos se refiere a la incidencia de la Educación Inicial en el desempeño final de los niños en Primer Año (promoción). Asimismo se presentan los niveles en los Índices de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo que deberían alcanzar los niños, independientemente del estrato al que pertenezcan, para evitar el fracaso en Primer Año, es decir asociados a bajos porcentajes de repetición. Este capítulo también presenta los resultados obtenidos en el **efecto del docente del Nivel 5 años en la reducción sobre la repetición en Primer Año**, propiciando el desarrollo de las competencias lingüístico-cognitivas necesarias para alcanzar dichos niveles. En el Capítulo II se desarrolla el análisis de aquellas prácticas pedagógicas asociadas significativamente con los avances en el desarrollo de las capacidades de los niños, tanto para el Nivel 5 años como para Primer Año.

Finalmente, en **Conclusiones se responde a las preguntas de investigación planteadas y se sintetiza los principales hallazgos de este trabajo**. Asimismo se plantean algunas recomendaciones acerca de los posibles caminos para el abordaje de estrategias pedagógicas.

El *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay* contó con la participación de un equipo interdisciplinario, lo que enriqueció el trabajo, haciendo viable la utilización y complementariedad de diversas técnicas de relevamiento y descripción de la realidad.

Equipo responsable de la investigación:

Coordinación general: Susana Mara

Técnicos: Raquel Erramouspe, Liliana Pazos

Asistentes de Investigación: Silvina Cabrio, Lorena Alesina

Asistencia Técnica: Guillermo Mara, Mariana González,¹

Procesamiento Estadístico: Wilfredo Ibañez

Trabajo de Campo

Localización de los niños de la muestra: Virginia Bentacor

Componente I Mediciones de los niños: Pamela Kessler, Cecilia Grant, Gabriela Dutra, Luciana Vargas, Martín Viscay, Ana M. Zumpf, Carolina Clavijo, Nancy Giró, Claudia Haruta, Yaremí Ortiz, Cynthia Perna, Gabriela Gnazzo, Elizabeth Gardiol, Fernanda Chinazzo, Virginia Gascuo, Viviana Bertin, Laura López, Carolina Cunha, María Noel Coumas, Rosa Arrevillaga, Mónica de Paula, Luana Vázquez, Daniela Amaro, Estela Borghini, Andrea Bono, Andrea Tonto, Marcela Pérez, Laura Barboni, María Luzardo, Virginia Romero, Valentina Cajarville, Alicia Diana, Alicia López, Lara Pignasco, Clarisa Abadi,

Componente II Prácticas Pedagógicas Nivel 5 años: Alicia Gil, Inés Cabrera, Josefina Sapriza, Margarita Duberbieu, Mariana Zapata.

Primer Año: Ana Laura Martínez, Cristina Prego, Karina Fuertes, Lorena Alesina y Silvina Cabrio.

Administración de Trabajo de Campo: Joanna Tucci, Gustavo Marengo, Laura López, Lara Pignasco.

Digitación de datos: Esther Roman

Auxiliar: Ma. Elisa Acosta

Si bien en nuestro país en la última década se ha incrementado la investigación en el área de educación, éste es el primer trabajo que implica el seguimiento de una misma población a lo largo de su desempeño escolar. Cabe señalar que tampoco existen antecedentes de investigación que vinculen los avances y /o retrocesos en las diferencias medibles en el desarrollo de las capacidades de los niños con las prácticas pedagógicas de sus maestros. En este sentido el trabajo que se presenta pretende abrir un camino más en la búsqueda de estrategias para fomentar una educación que tenga como premisa insoslayable criterios de calidad y equidad

¹ Se contó con la participación de la Fonoaudióloga Rosario Gutiérrez en la discusión sobre los instrumentos a emplear en la medición de los niños de junio de 1998 y en la preparación del trabajo de campo de la misma medición. En el componente de prácticas pedagógicas del Nivel 5 años (1998) la citada profesional, participó en la selección de la muestra de maestros, en una jornada de sensibilización y en el diseño de parte de los instrumentos utilizados en este último componente.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: MARCO DE LA INVESTIGACION

I.1 ANTECEDENTES

Desde 1995 la Administración Nacional de Educación Pública está llevando adelante una política de universalización de la cobertura de la Educación Inicial en la población de 4 y 5 años de edad. En el segundo semestre de 1994 el 29% de los niños de 4 y 5 años de Montevideo y el 44 % en el Interior Urbano, no asistían a ningún tipo de institución educativa (datos de la Encuesta de Hogares que realizó el Instituto Nacional de Estadística, 1995). Los niños que no asistían a Educación Inicial provenían de los sectores más pobres de la población. En Montevideo la Educación Inicial captaba a casi todos los niños de las familias de mejores ingresos, mientras que uno de cada dos niños pertenecientes a los hogares de menores ingresos, no era asistido. En cuanto al interior de país, si bien allí la educación inicial cubría un porcentaje menor de población de todos los estratos socioeconómicos que en la capital, el 61% de los niños de 4 y 5 años de los hogares de menores ingresos, no asistía a ningún tipo de institución educativa.

La universalización de la Educación Inicial para los niños de 4 y 5 años proyectada por ANEP tuvo como objetivo fundamental asistir a aquellos niños provenientes de la población más desfavorecida tanto desde el punto de vista económico como educativo.

Los niños pertenecientes a esta población presentan un elevado porcentaje de fracaso en su primer año escolar. Diversos estudios llevados a cabo en nuestro país (CEPAL 1990, CEPAL 1991, RAMA 1984) y fuera de él, demuestran la relación existente entre condiciones de pobreza y bajo rendimiento escolar, fundamentalmente medido por el índice de repetición en los primeros años de Educación Primaria. La tasa de repetición en Primer Año se sitúa, en el entorno del 21% de la población nacional que cursa ese año: uno de cada cinco niños repite su primer año de escuela. Sin embargo un estudio realizado en 114 escuelas urbanas ubicadas en los entornos más pobres, muestra que las tasas de repetición en Primer año en estos lugares superaron en 1996 el 33%; es decir que repitió uno de cada tres niños su Primer año de escuela. (CEPAL)

Las propuestas curriculares del nivel inicial utilizadas en nuestro país hasta el año 1997 implicaban dos programas independientes, uno para 5 años y otro para 3 y 4 años formulados en 1971 y 1980 respectivamente y sobre los cuales existían amplio consenso en cuanto su obsolencia. Dichos programas fueron concebidos empleando como referencia fundamental al niño de los sectores medios de la sociedad.

La universalización de la Educación Inicial implica también una adecuación curricular y pedagógica, que tenga en cuenta las características y necesidades propias de los niños provenientes de los sectores más desfavorecidos de la población, con el fin de equilibrar las diferencias socioculturales de origen, promover su desarrollo y favorecer un

mejor desempeño posterior en la escuela primaria, fundamentalmente en el aprendizaje de los códigos escritos.

Durante los últimos años el proyecto MECAEP además de construir aulas destinadas a la ampliación de la cobertura de la educación inicial, ha desarrollado un conjunto de acciones dirigidas a mejorar la calidad de las propuestas educativas. El proyecto ha distribuido material didáctico y libros a todos los establecimientos y ha desarrollado programas de actualización docente. Simultáneamente, el Consejo de Educación Primaria, ha llevado adelante un proceso de reformulación y actualización de la currícula de educación inicial, que fue conducido por una Comisión en las que están representados inspectores, directores, maestros de A.T.D y profesores de formación docente, que incluyó además un documento de consulta a todas las escuelas. La nueva currícula se implementó con carácter experimental durante los años 1998 y 1999. Además ANEP llevó a cabo una experiencia piloto de Jardines de Infantes de Ciclo Inicial que atiende niños desde los 4 a los 7 años

No obstante, para que el impacto de la universalización alcance los efectos esperados, la cobertura de la educación inicial necesita ir acompañada de criterios de calidad. En este sentido, el Componente Inicial del proyecto MECAEP durante 1997 llevó adelante diversos estudios de investigación:

Un *estudio cualitativo* sobre las percepciones de los maestros en relación a la educación inicial (Informe MECAEP; Darré, 1997) que permite apreciar la existencia de diversidad de enfoques de la labor pedagógica – en cuanto objetivos, modos de organizar las actividades, etc- y que constituye una primera clasificación de enfoques y prácticas pedagógicas existentes en la educación inicial.

Un *análisis curricular comparado* acerca de la currícula de países que presentan ciertas semejanzas culturales y/ o educativas con el Uruguay. (Informe MECAEP, 1997 - Argentina -L. Bentancur; Chile N. Quijano y España - V. Verges).

Un **relevamiento sociolingüístico** (MECAEP, Mara et al 1999) destinado a conocer el desarrollo del lenguaje de los niños de cuatro años inscriptos en jardines de infantes y escuelas públicas del Uruguay, enfatizando en la comprensión que dicho desarrollo presenta en los niños provenientes de hogares en situación de pobreza. Como variables de contraste se tomaron en cuenta algunos aspectos de las capacidades cognitivas de los niños. Para ello se llevó a cabo la elaboración, aplicación y evaluación de un conjunto de pruebas de competencia lingüística y desarrollo cognitivo. En esa oportunidad se trabajó con una muestra de 500 niños, estratificada según el atributo “riesgo para el aprendizaje” quedando conformados así dos grandes estratos sociales:

- Estrato Riesgo “R”, definido por la presencia simultánea de dos factores: nivel educativo de las madres no superior a primaria completa y grupo familiar que vive en condiciones de hacinamiento
- Estrato No Riesgo “NR” integrado por el resto de los niños no incluidos en el Estrato Riesgo.

Cada uno de estos estratos sociales a su vez se subdividió en estratos geográficos de acuerdo a la selección de niños en Montevideo (MR – MNR) o el interior del país. En el caso de los niños pertenecientes a la muestra del interior, se abrió una nueva subdivisión de acuerdo a los departamentos de donde provenían los niños, si éstos limitaban o no con Brasil (INLR - INLNR - ILR). Esto completó un estudio compuesto por niños ubicados en cinco estratos muestrales.

Este relevamiento incluyó también una encuesta sociocultural a las familias de los niños, con la finalidad de recoger información acerca de las características sociales, las prácticas culturales en el hogar, las percepciones de las madres sobre la educación inicial, y el vínculo del hogar con el lenguaje escrito, entre otras.

Los resultados del citado estudio demuestran que la condición de pobreza afecta de forma negativa al desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños y que “... a los cuatro años existen ya características diferenciales en los niños que concurren a la escuela pública uruguaya, según medio cultural y socioeconómico del cual provienen, que estarían anticipando una también diferencial manera de utilizar sus capacidades intelectuales y que, en tanto no se instrumenten planes que modifiquen este pronóstico favorecerían la reproducción de los mecanismos generadores de las diferencias sociales existentes en sus progenitores” (MECAEP, Mara et al, 1999: 215)

Esta investigación constituyó la línea de base para medir el impacto de la educación inicial.

I.2 CONSIDERACIONES PREVIAS

Para entender el desarrollo del Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay, se debe puntualizar la situación de la cual se parte: en primer lugar se acepta que el desarrollo intelectual de un niño es un proceso continuo a lo largo de su evolución. Enfrentados al fracaso escolar vinculado al contexto sociocultural e intentando encontrar soluciones posibles a este tema se consideró importante tener un acercamiento al proceso evolutivo lingüístico- cognitivo del niño en edades tan tempranas como los 4 ,5 y 6 años.

En nuestro país hasta el presente no existía información empírica sobre indicadores a nivel pedagógico que permitieran conocer los parámetros de esta evolución. Fue por lo tanto uno de los objetivos más importantes de este estudio el contar con indicadores y o estimadores que permitieran caracterizar esta evolución intelectual en las diferentes áreas dentro de las cuales se desarrolla. Así por ejemplo se definieron dos grandes áreas que se denominaron en este estudio de Desarrollo Lingüístico y Desarrollo Cognitivo. Estas luego servirán de sustento de las habilidades propias de los niños de 6 años para ejercitar las actividades que tienen que ver con los códigos escritos y el razonamiento lógico-matemático.

A los efectos de evaluar estas dos grandes áreas, las mismas se han dividido en subáreas que permiten conocer mejor los elementos que inciden en el desarrollo lingüístico y cognitivo . El problema al que nos enfrentamos al aceptar esta tarea fue la de que estos indicadores y/o estimadores no existían como tales y por lo tanto debían ser elaborados. Del mismo modo

se debían elaborar instrumentos para explorar el área de la lectoescritura a los efectos de determinar no solo las capacidades de escribir y leer de los niños, sino también los conceptos acerca de la funcionalidad del lenguaje escrito y la identificación de los agentes que intervienen en el mismo.

A partir de este punto se seleccionaron aquellos indicadores que se entendió se aproximaban más a la capacidad específica que se pretendía evaluar. Una vez determinado esto se diseñaron las pruebas correspondientes. Así por ejemplo el nivel lexical alcanzado por un niño en 5 años en este estudio estará representado por los resultados de la prueba de Denominación Visual (V21+V22), así como el concepto de anticipación en el proceso de identificación del número como cardinal de varias colecciones equivalentes para los niños de primer año, está representado por la prueba de Anticipación (M1121).

Una vez elaborados estos instrumentos se plantearon las siguientes interrogantes:

- ¿Son estos instrumentos fieles estimadores de la evolución intelectual de los niños que intentamos evaluar a través de este trabajo?
- ¿Son los resultados relevados a través de la aplicación de estos instrumentos posibles de presentar correlación con los resultados obtenidos por los niños un año más tarde, en Primer año, en las áreas de lengua y matemática?

El hecho de que exista dicha correlación, o dicho de otra forma, de que estas correlaciones resulten estadísticamente significativas, implicaría que se ha acertado en la elección de los instrumentos utilizados.

En el caso de que esta correlación fuera positiva se podría identificar aquellas prácticas pedagógicas que se asocian con mejoras de los indicadores utilizados y podríamos pensar que la universalización de estas prácticas permitiría mejorar la performance de los niños en primer año.

Finalmente si se acepta que existe correlación entre los indicadores elaborados para edades tempranas (como ser 4 años) y los resultados obtenidos a fines de 1er año escolar (fin de 6 años) una nueva interrogante surge:

- Si se pudiera modificar en una población el comportamiento de sus indicadores ¿sería posible modificar el desempeño final obtenido al concluir primer año de escuela?

Aún más se puede transformar esta última pregunta en una nueva interrogante:

- ¿Cuáles son los valores de desarrollo lingüístico y cognitivo que en edades tan tempranas como los 4 y 5 años se asocian con una tasa predeterminada de repetición, tomando como referencia una tasa muy baja para nuestro medio?.

A estos valores que se correlacionan con bajas tasas de repetición, (más otros asociados a altas tasas) se denominaron en este estudio ESTANDARES. Es decir, para este caso de bajos porcentajes de repetición, los **ESTANDARES** serían **aquellos niveles de**

desarrollo lingüístico y cognitivo que el docente puede tomar como meta a alcanzar en sus prácticas pedagógicas, para lograr luego niveles de desempeño aceptables en el futuro escolar

Finalmente se plantea la siguiente interrogante:

- ¿ Son los ESTANDARES establecidos para un determinado porcentaje de repetición similares o diferentes para las distintos estratos estudiados en este trabajo (NR- R- y NU)?

Si estos **ESTANDARES** fueran similares para los diferentes estratos estarían confirmando que más allá del contexto social al que pertenezcan los niños, **el común denominador de los “factores de riesgo” sería el que los niños no logren alcanzar un determinado nivel en su desarrollo lingüístico y cognitivo**, independientemente de los factores que determinan dicho “riesgo en el aprendizaje”. Si la excelencia de las prácticas pedagógicas por su parte, fueran capaces de superar los bajos niveles de desarrollo vinculados al contexto social en las áreas lingüística y cognitiva, estaríamos frente a un proceso de reversibilidad del fracaso escolar relacionado con el contexto del cual provienen los niños. A su vez, el lograr indicadores asociados a un buen desempeño escolar futuro, facilitaría la posibilidad de elaborar estrategias pedagógicas, **que podrían ser evaluadas rápidamente** (en el mismo año) y que incidirían en la modificación de los indicadores antes mencionados y en el futuro desempeño escolar del niño.

A efectos de permitir una mejor organización en el desarrollo de este trabajo, la presentación de las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de datos así como las características del plan de análisis y la selección de la muestra serán oportunamente descriptas en los capítulos metodológicos correspondiente a cada componente

CAPITULO II: CARACTERÍSTICAS METODOLOGICAS

II.1 OBJETIVOS GENERALES Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales del *"Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay"* están dirigidos a brindar información sobre el desarrollo de las capacidades de los niños y sobre su desempeño escolar posterior, fundamentalmente en aquellos niños que provienen de los sectores más carenciados de la población. Además el estudio pretende conocer el modo en que se relacionan los aprendizajes de los niños con el tipo de experiencias educativas que éstos reciben a través de las prácticas y enfoques pedagógicos de sus maestros.

Las preguntas que se busca responder con este trabajo, son:

- ¿Cómo ha sido el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas de los niños de cuatro años evaluados a comienzos de 1997?
- ¿Qué diferencias existen entre el desarrollo de las competencias de los niños que pertenecen a hogares en situación de riesgo y los que no?
- ¿Qué diferencias existen en las competencias lingüísticas y cognitivas de niños de cinco años pertenecientes a hogares en situación de riesgo, entre aquellos que tuvieron educación inicial a los cuatro años y los que no la tuvieron?
- ¿Cuál es el impacto de la educación inicial de 5 años en el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas y en el desempeño escolar en primer año, en particular en el aprendizaje de la lengua escrita y la matemática, en las tres categorías de niños antes definidas?.
- ¿Cuáles son las áreas del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños provenientes de sectores de pobreza sobre las que la educación inicial no logra impactar?
- ¿Desde qué supuestos y a través de qué prácticas los maestros del nivel 5 años de educación inicial y primer año de primaria organizan la experiencia educativa de los niños?
- ¿En qué medida y de qué modo las diferencias medibles en el desarrollo de las capacidades de los niños pertenecientes a sectores pobres están relacionadas con los diferentes tipos de experiencia educativa efectivamente construida en las salas?

Al avanzar en el análisis de este trabajo y en el afán de encontrar respuestas a las preguntas anteriormente planteadas surgieron nuevas interrogantes que fueron introducidas como parte de los objetivos de este trabajo. Dichas interrogantes son

- ¿Cuáles son los niveles de desarrollo lingüístico y cognitivo asociados a bajas tasas de repetición (Estandares), para los estratos definidos en este estudio?
- ¿En qué medida las prácticas pedagógicas de los maestros del nivel 5 años inciden sobre la tasa de repetición en Primer Año?
- ¿Cuáles son las dificultades que presentan en el área de lenguaje y en el área de matemática, los niños que repiten 1er. año?

II.2 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

La estrategia de investigación y el diseño son aspectos relacionados entre sí de la misma forma que se relacionan también las técnicas y fuentes de información que se utilizan para la recolección de datos .

El *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay* asume y conjuga varias características en lo que hace a su estrategia de investigación:

- *descriptivo* en cuanto destaca las regularidades de la situación lingüístico-cognitiva de los niños y de los enfoques y prácticas pedagógicas de los maestros muestreados.
- *explicativo* en cuanto analiza los factores que inciden en la relación causa-efecto de determinados acontecimientos tales como los estratos de los cuales provienen y las prácticas pedagógicas de sus docentes en los logros y retrocesos de los alumnos
- *evaluativo* en cuanto pondera el impacto de los efectos de la asistencia a Educación Inicial, asociados a los índices de repetición y de promoción en primer año.
- *proyectivo* ya que pretende predecir los resultados que obtendrán en términos de promoción, en su primer año escolar todos los niños que asisten a los Niveles 4 y 5 años representados por los distintos estratos de la muestra. (generalización de resultados para la población muestreada o para otras poblaciones que en similares condiciones asistan al nivel 4 y 5 años)

El diseño de este estudio es de *carácter longitudinal*. Un diseño de este tipo permite plantear el análisis del objeto de estudio a lo largo del tiempo, con el propósito de observar su evolución o dinámica. Se realizan por lo tanto, evaluaciones en más de una oportunidad; en este caso, a la población muestreada de los niños de nivel 4 años, volviéndose a evaluar a esta población dos veces en 5 años y una vez en Primer Año de Educación Primaria.

A su vez, siguiendo la categorización que realiza Cea D'Ancona (1998), se puede definir el diseño seleccionado como *longitudinal de panel*. Mediante un diseño de este tipo, es posible analizar la evolución de unos mismos individuos elegidos al inicio de la investigación (Cea D'Ancona, :105). "**Un diseño panel es de gran utilidad para indagar en las causas del cambio**" (Op.cit, :106), ya que se observa a las mismas personas en distintas circunstancias. En el caso concreto de este estudio, se viabiliza el conocimiento de los factores que pueden haber contribuido al avance o retroceso observado en los niveles de desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas de los niños muestreados y medidos a través de los índices correspondientes. Además del panel inicial (1997), se integran a la muestra en el segundo año de Estudio los niños del estrato N U, que a partir de allí se incorporan como un estrato más del diseño longitudinal seleccionado y por lo tanto se continúa evaluándolos en las mediciones posteriores.

Un problema metodológico que presenta el diseño longitudinal de panel, es el desgaste que sufre la muestra a lo largo del tiempo (Cea D'Ancona, :106). Esto se traduce en la dificultad para localizar, en fechas distintas, a las personas que conforman la muestra de estudio. En este sentido se torna indispensable un estudio de los sesgos que introducen estas pérdidas. A este problema, inherente al diseño longitudinal de panel, se suma otra dificultad común a todo diseño longitudinal: el mayor coste económico de la investigación que no sólo se presenta en la fase de recogida de información, sino también en la de análisis, por el amplio volumen de información que se maneja (Op. cit, :106).

Para el plan de análisis de los resultados se seleccionaron técnicas de carácter fundamentalmente cuantitativo, con el fin de hacer viable la generalización de los hallazgos. Un estudio de este tipo prioriza la validez externa. Esto implica la posibilidad de generalizar los resultados de una investigación, tanto para la población en particular de la que se extrajo la muestra, como para otras poblaciones ubicadas en diferentes tiempos y contextos.

Este estudio se complementa a su vez con algunas técnicas de carácter cualitativo que contribuyen a la interpretación de la información recabada.

Como ya se mencionó este estudio está estructurado en torno a dos componentes centrales:

El *Componente 1* pretende realizar una medición longitudinal del desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas de los niños a los cinco y a los seis años. Esta medición evalúa la misma población de niños ya estudiada a los cuatro años en 1997 Estratos NR (No Riesgo) y R (Riesgo). (Op. cit.) A esta población se agregó una muestra testigo de niños seleccionados de acuerdo al mismo criterio de Riesgo utilizado para la selección de los niños del estrato R en 1997; con la diferencia que éstos no habían cursado el nivel cuatro de Educación Inicial (Estrato N U) En este componente se evalúa también la relación existente entre los resultados obtenidos por los avances de los niños a través de las diferentes mediciones y los resultados en términos de promoción/ repetición alcanzado en primer año.

El *Componente 2* está orientado a relevar las características y enfoques pedagógicos que den cuenta de diferentes realidades educativas que los niños de la muestra han experimentado en el nivel cinco años de Educación Inicial y en Primer año de Primaria.

Finalmente se realiza un análisis estadístico entre los diferentes tipos de experiencia educativa que se construye en las aulas y los procesos de aprendizaje estudiados en los niños pertenecientes a sectores desfavorecidos.

II.3 DISEÑO MUESTRAL

A continuación se presentan los aspectos principales del diseño muestral.

II.2.1 Antecedentes

El presente trabajo es un estudio longitudinal que comienza en el año 1997 y cuyo universo de estudio en esa fecha era : *“La totalidad de los niños de 4 años que asisten a jardines o a escuelas públicas urbanas en todo el país”*

En ese momento la muestra se dividía en:

- Dos estratos sociales: Niños expuestos a Riesgo y Niños no expuestos a Riesgo
- Dos estratos geográficos: Montevideo e Interior del país
- Existía una tercera división que era la de los Niños del Interior Límitrofe con Brasil cuyo estudio fue posteriormente discontinuado.

En 1998 se toma la misma base de niños muestreada en 1997, excepto la de los Niños del Interior Límitrofe con Brasil y se incorpora un nuevo estrato que se denomina:

- Niños expuestos a Riesgo que ingresan a la Educación Inicial en 5 años

De esta forma la población de niños cuyo estudio longitudinal se realiza, queda conformada por tres grandes estratos socio-educativos y dos subestratos geográficos al interior de cada uno de ellos, denominándose:

- **NR:** Niños no expuestos a Riesgo que comienzan Educación Inicial en 4 años o antes:
 - **M** Pertencientes a Montevideo
 - **I** Pertencientes al Interior del país
- **R:** Niños expuestos a Riesgo que comienzan Educación Inicial en 4 años o antes:
 - **M** Pertencientes a Montevideo
 - **I** Pertencientes al Interior del país
- **NU:** Niños expuestos a Riesgo que comienzan Educación Inicial en 5 años :
 - **M** Pertencientes a Montevideo
 - **I** Pertencientes al Interior del país

Este estudio se continúa con la misma población hasta terminar Primer Año de Escuela en 1999.

Para concluir estos antecedentes es necesario indicar que para tener una evaluación del universo: *“total de niños que asisten a Primer Año de Escuela Pública en 1999”*, faltarían obtener los siguientes datos:

- Niños que no han asistido a Educación Inicial
- Niños NR que se han incorporado a la Educación Inicial en 5 años
- Poseer la Información de hacinamiento y educación de la madre en los niños inscriptos en Primer Año en 1999, más su año de ingreso a la Educación Inicial
- Niños que pasan de la Educación privada a la Educación pública
- Niños que repiten 1er. Año

II.2.2 Criterios de Estratificación

Se definen a continuación los criterios de corte utilizados para llevar a cabo la estratificación de la población desde el punto de vista:

- Social
- Educativa
- Geográfica

1. Desde el punto de vista social se ha definido el **“factor R” o factor de Riesgo Social** cuando existía la presencia simultánea de dos elementos denominados:

- **Factor R Ed.** (Factor Riesgo Educativo). Este factor se encuentra presente en aquellos niños **cuyas madres no han alcanzado un nivel educativo superior a primaria completa.**
- **Factor Ha.** (Factor Hacinamiento) Este factor se encuentra presente en aquellos niños cuyo grupo familiar vive en condiciones de hacinamiento, es decir **cuando en el hogar habitan más de dos personas por habitación sin contar cocina y baño** (Definición de acuerdo al criterio de NBI, Necesidades Básicas Insatisfechas)

Estos datos fueron obtenidos a partir de los registros del departamento de Informática del CODICEN, con los datos de la inscripción llevada a cabo durante el mes de diciembre de 1996 para los cursos de los niveles 4 y 5 años de 1997, donde estaban relevados la educación de la madre y el hacinamiento de cada niño inscripto.

2. Desde el punto de vista educativo, se ha tomado en cuenta la **Edad de comienzo de Educación Inicial**. Cuando la Educación Inicial se ha comenzado a los 4 años o antes, entre los niños de situación de riesgo, se alude al estrato **R** (Riesgo) y cuando la Educación Inicial ha comenzado a los 5 años, se la ha denominado **NU** (Nuevo Estrato de Riesgo incorporado al Estudio)

3. Desde el punto de vista del área geográfica se realizó una estratificación tomando en cuenta:

➤ **Montevideo**

➤ **Interior.** El Interior del país fue dividido en un principio en Interior no limítrofe con Brasil e Interior limítrofe con Brasil. Al ser discontinuado el estudio de este último estrato, cuando en el presente trabajo se indique Interior se hace referencia a los departamentos muestreados no limítrofes con Brasil.

De acuerdo a los anteriores criterios se han definido tres estratos principales:

- **NR** Niños habitantes de Montevideo o Interior, no expuestos a ambos factores de riesgo social. Se definen como **NR** aquellos niños que poseen uno solo de esos factores o ninguno de ellos y que han comenzado Educación Inicial en 4 años (1997) o antes.
- **R** Niños habitantes de Montevideo o Interior, expuestos a ambos factores de riesgo social que han comenzado Educación Inicial en 4 años (1997) o antes.
- **NU** Niños habitantes de Montevideo o Interior, expuestos a ambos factores de riesgo social que han comenzado Educación Inicial en 5 años (1997) .

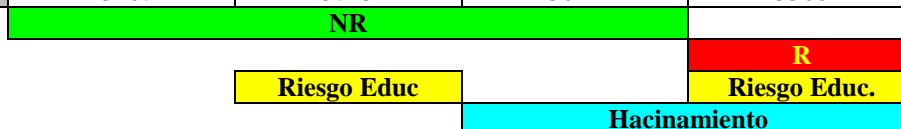
Cada uno de estos tres estratos a su vez se ha subdividido en:

- **Montevideo** Cuando los niños pertenecían a este departamento
- **Interior** Cuando los niños pertenecían a los departamentos muestreados no limítrofes con Brasil

La composición de la población total de niños que asistía a escuelas y jardines públicos urbanos del Uruguay en el año 1997 era la siguiente:

Cuadro Nro. 1: Estructura Poblacional de los niños de 4 años inscriptos en escuelas y jardines públicos del Uruguay en 1997.

Estrato Geográfico	No Riesgo Educativo; No Hacinamiento	Riesgo Educativo; No Hacinamiento	No riesgo Educativo; Hacinamiento	Riesgo Educativo y Hacinamiento	Totales
Montevideo	4378	1829	1195	1282	8684
Interior no L con Brasil	7183	3060	1611	1822	13676
Interior L con Brasil	1926	824	218	262	3230
Total	13487	5713	3024	3366	25590



En base a este cuadro se puede observar que la población NR está formada por 22224 niños mientras que la población R lo está por 3366 niños, a nivel de niños de cuatro años inscriptos en 1997 en escuelas y jardines públicos urbanos del país lo que implica una composición porcentual de esta población de:

➤ NR	86.8%
➤ R	13.2%

II.2.3 Unidad de muestreo

El diseño de muestreo fue mixto, ya que por una parte se utilizó un diseño de selección M.A.E.U (Muestreo Aleatorio Estratificado con distribución Uniforme) combinándolo con características de muestreo por conglomerado, tomando como unidad de muestra “el centro educativo” o “escuela”. La muestra se organizó de la siguiente forma:

1. Se previó que cada uno de los estratos definidos inicialmente, NR y R estuvieran formados por 200 niños, perteneciendo 100 a Montevideo y 100 al Interior, según lo acordado en los Términos de Referencia. De similar forma se procedió al año siguiente con el estrato NU
2. Se estipuló que las **unidades muestrales** (centros educativos o escuelas) fuesen seleccionadas al azar en cada estrato geográfico:
 - Montevideo
 - Interior
3. A los efectos de optimizar los recursos asignados para este estudio no todos los departamentos del Interior fueron tenidos en cuenta, sino que se eligieron departamentos que fuesen “**representativos**” de zonas más amplias. Así por ejemplo Paysandú se eligió como representativo del litoral (Salto, Paysandú, Río Negro y Soriano) Canelones se eligió como el departamento más vinculado con la capital, con características sociológicas diversas aún dentro del mismo departamento. Lavalleja ha sido seleccionado como representante de los departamentos sin costa al mar ni limítrofe con Argentina o Brasil (Flores, Florida, Durazno y Lavalleja). Colonia se analiza por separado debido a su proximidad con Buenos Aires, además ese es un departamento de “colonias” formadas por un tipo de inmigración diferente de la recibida en el resto del Uruguay. Maldonado también se analiza por separado como un departamento especial en cuanto a su aumento de población, ser atractivo para diferentes sectores de nuestra población, muy en particular sectores carenciados, debido a los fuertes ingresos de divisas provenientes de la industria del turismo. En el primer trabajo (1997) se habían tomado también Rivera – Artigas por ser aquellos departamentos limítrofes con Brasil y que reciben una fuerte influencia social, cultural y lingüística (portuñol). Esta influencia es mayor que en otros departamentos limítrofes como son Cerro Largo, Treinta y Tres o Rocha, los cuales tienen características similares a otros departamentos del Interior del País. En esta última unidad (Rivera- Artigas) el trabajo se discontinuó

4. De esta forma se sortearon el siguiente número de departamentos, localidades y centros educativos:

Departamento	Nro.	Localidad
Montevideo	20	
Canelones	5	Canelones, Pando, Progreso, S.J de Carrasco
Colonia	8	Juan Lacaze, Nueva Palmira, Colonia, Carmelo, Tarariras, Rosario
Lavalleja	4	Minas, Solís de Mataojo
Maldonado	5	Punta del Este, San Carlos, Maldonado
Paysandú	5	Paysandú, Quebracho
Rivera-Artigas	10	Tranqueras, Rivera, Artigas, Bella Unión

5. Se predeterminó un número de Niños R y NR para cada departamento y centro educativo los cuales fueron sorteados a partir del listado de alumnos de cada centro educativo, indicándose a priori al encuestador los números de observaciones a ser realizadas por cada centro y grupo de riesgo. Cada encuestador llevaba una lista con un orden de prelación aleatorio, el cual implicó la regla de ir eligiendo a los niños numerados por dicho orden de menor a mayor, hasta completar la cantidad exigida de cada grupo R y NR. **Así el número de niños previsto por estrato para cada departamento fue de:**

Cuadro Nro.2: Número de niños previsto por estrato y departamento

Departamento	NR	R	NU
Montevideo	100	100	100
Canelones	20	20	20
Colonia	20	20	20
Lavalleja	20	20	20
Maldonado	20	20	20
Paysandú	20	20	20
Subtotal Interior	100	100	100
TOTAL PAIS	200	200	200

6. La misma población de niños así seleccionada fue seguida con un criterio de estudio longitudinal a lo largo de las tres mediciones en 4 y 5 años y una evaluación en Primer Año de escuela. Es evidente que no todos los niños pudieron ser hallados en todas las

evaluaciones pero un conjunto de 268 niños si pudieron ser hallados en todas ellas. De este conjunto de niños la siguiente cantidad pertenece a los respectivos estratos:

➤ NR	98
➤ R	91
➤ N U	79

II.2.4 Capacidad Predictiva de la Muestra

Puede enunciarse que los resultados provenientes de esta muestra (**luego de un cuidadoso control de las ponderaciones por tamaño poblacionales**) **tiene capacidad de inferencia sobre la población total**. Resulta necesario recordar a este respecto que dado las condiciones de los Términos de Referencia Iniciales que implicaron este estudio, los resultados **“directos”** extraídos de esta muestra no pueden considerarse como representativos de dicha población. En efecto la población muestral de este estudio fue de 50% niños R y 50% niños NR, cuando la población en 1997 estaba integrada por 87% niños NR y 13% R. Sin embargo si se sumara NU y niños sin Educación Inicial el porcentaje de NR con respecto al total de la población bajaría. A este respecto se debe tener en cuenta que las poblaciones de riesgo ingresan tardíamente a la Educación Inicial, mientras que sucede lo inverso con las poblaciones de no riesgo, por lo cual el porcentaje de NR versus los distintos estratos de riesgo debe de ser inferior al 87% determinado en 1997.

Al no poseer información sobre hacinamiento y nivel educativo de la madre y edad de ingreso a Educación Inicial de los niños que cursan Primer Año de escuela en 1999, este trabajo se limitará a hablar de las diferencias halladas entre los estratos. **De existir información sobre la composición de la población se podría hacer una predicción sobre el comportamiento de la misma tanto en el presente año como en años subsiguientes.**

Otro aspecto importante a resaltar sobre la **capacidad predictiva de este trabajo** es que se elaboraron índices de desarrollo lingüístico y cognitivo que poseen una correlación altamente significativa con el comportamiento final (escolar) de los niños y **que son relativamente independientes de los estratos a los cuales pertenecen. Este hecho permite predecir o estimar el comportamiento de poblaciones o subpoblaciones en 6 años teniendo la información del desarrollo lingüístico y cognitivo de la misma a la edad de 4 o 5 años. Más aún se podría predecir cuál sería el desempeño final de estas subpoblaciones si se pudiera transformar (mejorar) dichos índices en los niveles 4 y 5 años.**

El cuadro presentado a continuación tomado del *Análisis de la Matrícula de Educación Primaria Pública 1950-1999* (ANEP/FAS, 1999) permite aproximarse, de forma general, a la composición de la población en Primer Año para 1999 y cuáles fueron los estratos muestreados.

Cuadro Nro. 3: Matrícula de Inscripción en Nivel 4, 5 años y Primer Año para 1997, 1998 y 1999 según área geográfica

	1997	1998		1999	
	Nivel 4 años	Nivel 5 años		Primer Año	
	Total de niños inscritos en 4 años	Niños inscritos en 5 años por 1ra vez	Total de niños inscritos en 5 años	Niños inscritos en Primer Año sin Educación Inicial	Total de niños en Primer Año
Montevideo	8417	3338	11755	6772	18527
Interior	16899	9624	26523	13251	39774
Total	25316	12962	38278	20023	58301

Adaptado de : ANEP/FAS- Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa- *Análisis de la Matrícula de Educación Primaria Pública 1950-1999*. Cuaderno de Trabajo Nro1. Serie de Cuadernos de Estadística. Octubre 1999. (Pag16 y 43)

Así se observa que de la totalidad de niños inscritos en escuelas públicas en Primer Año (58301) en 1999, la población estaría compuesta por:

➤ **Niños inscritos en preescolar al Nivel de 4 años: 43.4%** (R y NR) 25316/58301

Detallamos que 43.4% sería el porcentaje máximo, suponiendo que todos los inscritos en 4 años de educación pública hubiesen continuado la misma, de donde el porcentaje de los estratos NR y R evaluados en este estudio sería en la población de niños de primer año en 1999 de:

➤ **NR** (87%) **37.8%**
 ➤ **R** (13%) **5.6%**

➤ **Niños inscritos en preescolar al Nivel de 5 años: 22%** 12962/58301

Nuevamente se considera como 22% el porcentaje máximo del total de niños de 1999, suponiendo que todos los inscritos en 5 años de educación pública hubiesen continuado y terminado 5 años. La totalidad de niños que ingresan por primera vez a Educación Inicial Pública en 5 años puede ser dividida en los siguientes estratos:

- **NU** Niños de riesgo que ingresan por primera vez en Educ. Inicial
- **No riesgo 5 años** Niños no riesgo que ingresan por primera vez a Educ. Inicial
- **Niños provenientes de Educación Privada** Niños de riesgo y no riesgo que han cursado 4 años de preescolar en Educación Privada

➤ **Niños inscritos en Primer Año en 1999 y que no asistieron a ningún año de Educación Inicial :** **34.3%** 20023/58301

Este grupo estaría compuesto por:

- **Repetidores** (Estimado en un 21% del total de la población)
- **No inscritos en Educación Inicial** (Estimado en un 10% del total)

- **Niños provenientes de Educación Privada** (Estimado en base a los otros dos grupos)

II.2.5 Análisis de datos

Se elaboraron distintos instrumentos a los efectos de evaluar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños pertenecientes a los diferentes estratos. Las variables utilizadas para realizar esta evaluación han sido variables discretas (pueden tomar uno de varios valores, pero no cualquier valor intermedio entre dos puntos como sí lo hacen las variables continuas) por lo tanto han sido analizadas con un programa SAS (Statistical Analysis System) apropiado para variables categóricas llamado CAT MOD.

Por su parte los Índices de Lenguaje y Cognitivo son medidas resumen del conjunto de estos instrumentos y han sido analizados como variables continuas con un modelo lineal del programa SAS.

A los efectos de subrayar las diferencias significativas entre estratos para cada variable se han incorporado a los análisis letras mayúsculas o minúsculas cuyo significado es el siguiente:

- Dos medias seguidas por la misma letra mayúscula no se diferencian significativamente al 1% entre sí.
- Dos medias seguidas por distinta letra mayúscula sí se diferencian al 1%
- Las letras minúsculas indican diferencias a un nivel de probabilidad de 5%

Para determinar el grado de asociación existente entre índices correspondientes a distintos períodos de evaluación se utiliza el coeficiente de correlación R de Pearson y se realiza además una prueba de hipótesis para R, lo cual indica si la misma es estadísticamente significativa o no.

A los efectos de determinar la asociación entre los avances de los índices de lenguaje y cognitivo y los enfoques educativos de los maestros se utilizó la prueba Chi cuadrado la cual es una prueba de asociación o independencia que mide la diferencia de frecuencias entre poblaciones.

Alguna de la información resultante de este trabajo es esencialmente cualitativa, aún cuando en su elaboración se hayan utilizado instrumentos cuantitativos. Así por ejemplo se ha podido elaborar una “caracterización” del desempeño escolar en Primer Año de un niño que repite, o un perfil de un maestro cuyos niños logran avances importantes en los Índices de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo, partiendo de una base matemática y luego decodificándola a los efectos de elaborar el citado perfil.

El gráfico que aparece a continuación representa la estructura general del *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*.

Diagrama Nro1: Estructura general del Estudio

Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay

1997- Estudio del lenguaje de los niños de cuatro años en el Uruguay

Estrato

Abril 1997

NR

Primera Medición de competencias lingüísticas y cognitivas de los niños de 4 años



Características sociales de las familias

R

1998- Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial 5 años

COMPONENTE 1

COMPONENTE 2

Junio 1998

NR

Segunda Medición de competencias lingüísticas y cognitivas de los niños de 5 años



Relevamiento de características y enfoques pedagógicos de los maestros del Nivel Inicial de 5 años

R

Diciembre 1998

NU

Tercera Medición de competencias lingüísticas y cognitivas de los niños de 5 años

1999- Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial Primer Año

Octubre 1999

NR

Cuarta Medición: Pruebas de Lengua y Matemática en Primer año



Relevamiento de características y enfoques pedagógicos de los maestros de Primer Año.

R

NU

III CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En este apartado se presentan los principales hallazgos del “*Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*” intentando responder en primer lugar las preguntas de investigación planteadas al inicio del trabajo. A continuación se realiza una síntesis de los resultados más significativos y finalmente se plantean algunas sugerencias o recomendaciones en lo que refiere al proceso de enseñanza- aprendizaje

En *Consideraciones Previas (Apartado I.2)* se plantea una serie de preguntas sobre los instrumentos elaborados a los efectos de evaluar el desarrollo evolutivo de los niños. La primera pregunta que se formula se vincula con la interrogante acerca de si los instrumentos construidos y utilizados, eran fieles estimadores de la evolución intelectual de los niños.

La respuesta a esta interrogante la dio el propio trabajo ya que se encontró una correlación altamente significativa entre los índices de desarrollo lingüístico de los niños en las tres mediciones (abril 97, junio 98 y diciembre 98) y el comportamiento del mismo en lenguaje en Primer Año. Lo mismo sucedió con los índices de desarrollo cognitivo para las tres evaluaciones y matemática 99. Podemos agregar a este hecho el de que estos indicadores permitieron detectar claras diferencias entre estratos. Teniendo claro este aspecto es posible responder las preguntas que dieron lugar a esta investigación:

1) ¿Cómo ha sido el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas de los niños de cuatro años evaluados a comienzos de 1997?

Los resultados del estudio Sociolingüístico realizado en 1997, que sirve de base para este estudio longitudinal, demuestran que a los cuatro años existen ya importantes características diferenciales en las competencias lingüísticas y cognitivas de los niños que concurren a la escuela pública uruguaya, según el medio cultural y socioeconómico del cual provienen.

En la mayoría de los indicadores utilizados en el relevamiento de abril de 1997, existen diferencias altamente significativas entre los niños que provienen de hogares que se encuentran en situación de riesgo (baja educación de la madre y condiciones de hacinamiento) y aquellos que no lo están. En este primer análisis no se detectan diferencias entre localidades geográficas (Montevideo- Interior).

2) ¿Qué diferencias existen entre el desarrollo de las competencias de los niños que pertenecen a hogares en situación de riesgo y los que no?

Un análisis de la evolución de los niños pertenecientes a los estratos riesgo (R) y no riesgo (NR) a lo largo de todas las evaluaciones nos indican que:

- ambos mejoraron su comportamiento en el período comprendido entre abril de 1997 y

junio de 1998. Este hecho se debe atribuir a dos factores que actuaron en forma conjunta: un año más de edad en el niño y el efecto de la Educación Inicial.

Estos dos factores pueden aislarse claramente en la población Riesgo ya que en junio del 98 se incorpora otro grupo de estudio de la misma edad perteneciente a la población Riesgo que no fue asistido por la Educación Inicial (NU)

Con respecto a la diferencia que existe entre el desarrollo de las competencias de los niños (NR) No Riesgo y los niños R (Riesgo con Educación Inicial) se demuestra que el porcentaje relativo de mejoras en muchas variables favoreció más a la población Riesgo que a la población No Riesgo. Así la mejora promedio para el conjunto de las variables de Desarrollo lingüístico fue de un 88% para la población R y de un 66% para la población NR (Cuadro Nro. 10). Mientras que para las variables cognitivas la mejora fue de 129 % para la población R y 77% para la población NR.

Se puede afirmar que la brecha existente entre ambos estratos ($Brecha = R/NR*100$) para el conjunto de los indicadores de las competencias lingüísticas, pasa de abril de 1997 a junio de 1998 (4 años); de 82% a 91%. Es decir que las diferencias se acortaron de 18% a 9%. (Cuadro Nro.11)

Por su parte para el conjunto de los indicadores de las competencias cognitivas, la brecha también se redujo en 4 años de 74% a 85%, es decir las diferencias se redujeron del 26 % al 15 %. (Cuadro Nro 11)

➤ Entre junio 98 y diciembre 98 (5 años) vuelven a mejorar los indicadores de ambos estratos, considerándose en este intervalo un período de tiempo mucho más corto que el anterior. Mientras que entre abril 97 y junio 98 el estrato riesgo mejora un 88% sus índices el estrato no riesgo lo hace en un 66%. Para el período junio 98 diciembre 98 el estrato R mejora un 6% sus valores mientras que NR lo hace en un 8%, para el conjunto de variables de Desarrollo Lingüístico. Para las variables cognitivas R mejora un 20 % y NR un 19% (Cuadro Nro. 10). En este período (5 años) se da un paralelismo en el avance de ambas poblaciones, es decir el acortamiento de brechas que se vio de abril 97 a junio 98 no se volvió a producir en este período. Así la brecha existente en junio 98 entre R y NR que era de 91% pasa a 90% para el promedio de indicadores de Desarrollo Lingüístico en diciembre 98 y en el caso de los indicadores de Desarrollo Cognitivo pasa del 85% al 87%. (Cuadro Nro. 11).

3) ¿Qué diferencias existen en las competencias lingüísticas y cognitivas de niños de cinco años pertenecientes a hogares en situación de riesgo, entre aquéllos que tuvieron educación inicial a los cuatro años y los que no la tuvieron?

Al estudiar en forma conjunta la población Riesgo con Educación Inicial en 4 años (R) y la nueva población Riesgo sin Educación Inicial a los 4 años (N U), se puede apreciar el eventual impacto que ésta tiene sobre la población Riesgo, tanto al comienzo de 5 años como al final de este período (evaluaciones de junio y diciembre). Lo primero que se destaca al observar el conjunto de indicadores, tanto referidos a las competencias lingüísticas como a las competencias cognitivas, es que en todos los casos la población

Riesgo con Educación Inicial (R) obtiene puntajes mayores a los de la población Riesgo sin Educación Inicial (N U), sin embargo estos valores son estadísticamente significativos solo en tres casos para el conjunto de las variables en junio 98. Para diciembre 98 los promedios del estrato R vuelven a ser en la casi totalidad de los casos superiores para el estrato R versus el NU, encontrándose diferencias estadísticamente significativas para seis de las variables consideradas. Estos datos hablan del efecto de un año más de Educación Inicial en 5 años.

Sin embargo, para el conjunto de los indicadores de las competencias lingüísticas, las brechas entre ambos estratos son pequeñas así para junio 98 (5 años), la brecha existente entre N U/R es del 95 %, es decir 5% de diferencia entre ambos estratos. Nótese que esta brecha es inferior a la existente entre los estratos R /NR.

A su vez, para el conjunto de los indicadores de las competencias cognitivas, la brecha existente entre N U y R es de 84.% es decir que la diferencia entre ambas poblaciones es de 16%. (Cuadro Nro.11)

En la segunda medición (diciembre 98)(5 años), la brecha entre ambas poblaciones tiende a acortarse en la mayoría de los indicadores establecidos para evaluar las competencias lingüísticas (pasa de 95% a 97%) mientras que en los indicadores de las competencias cognitivas, esta brecha continúa acentuándose (pasa de 84% a 80%). (Cuadro Nro 11)

De acuerdo a estos resultados podría señalarse a modo de hipótesis que la escuela actúa sobre las competencias lingüísticas, fundamentalmente vinculadas con los modos expresivos. Un año más de escolarización le brinda a los niños modelos o formatos lingüísticos que si bien pueden no ser aún conceptos internalizados le ofrece formatos que posibilitan el proceso de Conceptualización. Las competencias cognitivas así como las variables vinculadas a las funciones comprensivas del lenguaje requieren de niveles de abstracción más complejos, que en el estrato N U no se ve potencializado por el medio y que un solo año de Educación Inicial no logra aún desarrollar

4) ¿Cuál es el impacto de la Educación Inicial de 5 años en el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas, en las tres categorías de niños antes definidas?

Al analizar el impacto de la Educación Inicial de 5 años en los tres estratos definidos, se dice que:

La población NR fue la que obtuvo los incrementos más uniformes, prácticamente en todos los indicadores.

En las pruebas correspondientes a las *competencias lingüísticas* hubo una mejora muy significativa en la mayoría de sus variables.

En las variables donde se evalúa fundamentalmente el nivel de comprensión del lenguaje, los niños del estrato R obtuvieron avances débiles o no significativos. Pero las

pruebas que exploran los niveles lexicales y fonético-fonológico presentaron incrementos significativos, en el estrato R. Esto indica que la escuela logra incidir en esta área. Entre ellas se destaca la prueba de Denominación Visual donde se puede decir que la población R se acerca mucho a la población NR (la diferencia entre ambas es solamente de 3%)

Con respecto a la población N U su comportamiento sigue en grandes líneas al estrato R, es decir presenta avances débiles o no significativos en las pruebas utilizadas como indicadores del Nivel Morfosintáctico y del Nivel de Comprensión, mientras que las otras pruebas, presentan avances significativos y en especial la prueba de Denominación Visual donde el avance es “muy significativo”.

Los datos obtenidos en esta parte del estudio estarían en la misma línea de las concepciones de Basil Bernstein (1993) quien sostiene que el entorno que rodea al niño de los grupos menos favorecidos, está caracterizado por un tipo de lenguaje, que denomina “código restringido”, con apreciaciones "particularistas" fuertemente unidas a lo contextual. El niño no necesita en su medio recurrir a un vocabulario más universalista ni se espera de él que lo haga.

Así se observa entonces, en las pruebas de Integración Gramatical y Comprensión, que precisamente tienden a explorar este tipo de lenguaje, que los avances que se producen son más débiles.

Es necesario destacar con relación al Área del Desarrollo Lingüístico, que no se trata de que el niño utilice un vocabulario limitado, pues como se desprende de los resultados de las pruebas que exploran el Nivel Lexical, prácticamente la concurrencia del niño a Educación Inicial, permitió que el estrato R (y aún el N U) alcanzaran al NR, no existiendo entre estas variables diferencias significativas en Dic 98. El problema radica, no en la cantidad de palabras o “diccionario interno” que poseen los niños de los diferentes estratos, sino en cómo usan ese vocabulario, cómo integran los componentes del mismo, qué tipo de pensamiento elaboran.

En relación a este tema Bruner señala que no existen diferencias en la "cantidad de lenguaje que poseen" los niños de las diferentes clases sociales, como así tampoco en las reglas que utilizan. Sin embargo, según este autor las diferencias están en el uso, "en la forma en que la familia y la subcultura influyen sobre el uso" (*J. Bruner, 1988*)

Hemos de recordar que el tiempo que un niño "habla" en la escuela, frente a estímulos que lo impulsen a utilizar un vocabulario de tipo “universalista” del que encuentra en su entorno (representación SIMBOLICA), es relativamente poco, comparado con el tiempo que el niño interactúa con objetos (representación ENACTIVA) o utilizando imágenes (representación ICONICA).

Las argumentaciones dadas por distintos autores nos permiten suponer con cierta lógica, que el lenguaje propio de su entorno (código restringido) tenga más peso en el niño que el lenguaje que utiliza la escuela. Probablemente ésta ayude a enriquecer el léxico del niño, pero no la forma de uso de este vocabulario.

Con respecto a las variables utilizadas como indicadores de las *competencias*

cognitivas de los niños, se puede afirmar que la población NR ha tenido en el conjunto de las mismas un incremento promedial del 19 %.

Por su parte la población R ha demostrado un avance similar del 20 % para el conjunto de variables de desarrollo cognitivo destacándose las pruebas de, Clasificación Espontánea, Clasificación Estimulada, Absurdos y Conceptualización.

Para ejemplificar el comportamiento del estrato R en aquellas pruebas que presentaron avances importantes se toma la variable Absurdos. Esta prueba ofrecería teóricamente un mayor nivel de dificultad, dado que está más mediatizada por el lenguaje, pero por un lenguaje sencillo con pocos atributos. En este caso, una vez que el niño accede a representar la imagen simbolizada por el lenguaje, obtiene grandes progresos en esta prueba. Así se observa en la evaluación realizada en Diciembre 98, incrementos de 40% en la población N U y de 27% para la población R. Por su parte, para el estrato NR el incremento también se encuentra en el orden del 26%.

Pero la gran diferencia entre N U y R se produce en las pruebas de Clasificación Espontánea y Clasificación Estimulada donde los avances para la población NU son muy pequeños (8% y 4%) comparados a los avances de la población R (39% y 38%). Este hecho produce un aumento de la brecha en estos indicadores, pasando las mismas de 93% y 96% a 72 % y 73%. Este hecho también produce un aumento en la brecha del conjunto de indicadores de Desarrollo cognitivo que pasa de 84% a 80%. Siendo la única diferencia entre ambas poblaciones la no asistencia a Educación Inicial a los 4 años, estos datos estarían implicando un impacto mayor de este efecto en la medición de diciembre que el observado 6 meses antes en junio, es decir las brechas continúan acentuándose entre estas dos poblaciones, lo que indicaría que estas pruebas necesitan un tiempo mayor de maduración.

Con respecto a la familiarización del niño con la lectoescritura para el nivel 5 años, en la prueba de Escritura del Nombre en la evaluación realizada en junio *la escritura correcta* resultó ser la categoría modal para los estratos NR y R mientras que para el estrato N U la categoría modal resultó ser *la escritura con errores*. En diciembre el valor modal se desplazó hacia *la corrección* en los tres estratos según un significativo avance porcentual que, no obstante, mantiene la brecha entre los estratos.

Los niños del estrato R presentan características similares a los niños del estrato sin riesgo en lo que tiene que ver con el conocimiento del lenguaje escrito en sí mismo, es decir, en cuanto la lengua escrita se concibe como un objeto de enseñanza -aprendizaje que se agota en saber leer y escribir convencionalmente. Sin embargo, estos niños R se distancian de los NR y tienden a comportarse como los N U en la percepción del funcionamiento social extraescolar del lenguaje escrito

5) ¿Cuáles son las áreas del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños provenientes de sectores de pobreza sobre las que la Educación Inicial no logra impactar?

Como se pudo apreciar a lo largo del trabajo, la Educación Inicial ha tenido un claro impacto en todas las variables analizadas. Sin embargo se ha observado, sobre todo en la segunda medición en 5 años (Dic 98), un efecto más débil en algunas variables referidas a las competencias lingüísticas. Así por ejemplo en la prueba que evalúa el nivel morfosintáctico (integración gramatical), mientras que el avance de la población del estrato NR es de un 16% en el período Jun-Dic 98 (Cuadro N°10), el estrato R avanza en un 3% y el NU retrocede en este indicador.

Para explicar este hecho volvemos a citar a B. Bernstein (1993) quien destaca la fuerte influencia que tiene en los estratos populares, (algo similar a los estratos Riesgo de nuestro estudio), el uso de lo que él denomina “códigos restringidos”.

A su vez Bruner (1988) comentando los trabajos de Helen Bee y col. (1969) con niños de 4 y 5 años, y Hess y Shipman (1965) afirma que ambos estudios demuestran que existen diferencias de clase en el uso del lenguaje a una edad muy temprana, una de estas diferencias es el empleo del lenguaje en el análisis de un problema.

Según Bruner , lo que menos aparece en el lenguaje de las madres pobres es la capacidad de análisis y síntesis, esto es de diseccionar los rasgos más importantes de una tarea y hallar las relaciones de causa y efecto. Este autor llega a la conclusión de que la clase media emplea y necesita más el lenguaje analítico que la clase baja. Según él, “no es que los niños de diferentes clases sociales difieran en la cantidad de lenguaje que poseen sino que el kid de la cuestión reside en el uso del lenguaje y en la forma que la familia o subcultura influyen en ese uso”(Op. cit.).

Bernstein por su parte (1970) afirma que.. “el lenguaje de la clase baja es más afectivo y metafórico que formal o analítico en su uso, más inclinado a formas narrativas que causales o genéricas. Se supedita más a los intereses de la familiaridad y la concreción que a los de la generalidad” (Op. cit.).

Consideramos que se debe tener muy en cuenta el peso que presentan sobre el desarrollo del lenguaje, los códigos utilizados en el medio sociocultural de donde provienen los niños en el momento de planificar las estrategias de aprendizaje a este respecto.

Como se verá en las cuestiones referidas a las prácticas docentes, **es muy alentador observar que un grupo de maestros logra importantes incrementos en estos indicadores.** Así por ejemplo mientras que el promedio de los niños pertenecientes al estrato R aumentaron en el desarrollo del nivel Morfosintáctico (prueba de Integración Gramatical) en promedio 0.14 y los niños pertenecientes al estrato N U tuvieron un aumento de 0.28, éste grupo de maestros logra producir en sus niños un incremento de 1.69, es decir que logran en 6 meses un incremento superior a la brecha que existe entre los estratos NR y N U. Algo similar sucede con la prueba de Comprensión.

6) ¿Desde qué supuestos y a través de qué prácticas los maestros del nivel 5 años de Educación Inicial y Primer Año organizan la experiencia educativa de los niños?

Con respecto a las *prácticas pedagógicas* de los docentes del **Nivel 5 años**, se observa que los maestros entrevistados se caracterizan por desempeñar múltiples roles, siendo para el 50% de los docentes "orientar aprendizajes en las áreas de lenguaje y conocimiento lógico matemático" la función principal. El restante 50% le asigna mayor importancia a la función de "transmitir u orientar la adquisición de hábitos y valores", "brindar afecto", ser un docente "asistencialista", y un pequeño grupo no pudo dar una definición a la función que cumplen como maestro.

Al relevar las *valoraciones sobre las familias y el tipo de vínculo que desarrollan con ellas*, lo interesante es que a pesar de que un alto porcentaje de los maestros señala que los padres se preocupan, colaboran y se interesan por sus hijos, y que un porcentaje aún mayor considera que los niños reciben apoyo de sus padres en el proceso de aprendizaje, tan solo el 53% de los maestros incorpora a los padres en actividades de aprendizaje, generándose de esta forma un desaprovechamiento de las potencialidades del apoyo familiar en el desarrollo del niño

En cuanto a la "concepción de aprendizaje" de estos docentes, variable que engloba alguno de los aspectos ya mencionados, se relevó que "**educar de afuera hacia adentro**" lo hace aproximadamente 1 de cada 4 docentes (27%). Esta categoría implica un enfoque tradicionalista de la enseñanza, donde el saber es transmitido y centralizado por el docente. Los maestros que se agrupan en la categoría "**educar de adentro hacia fuera**", es decir con una concepción constructivista del aprendizaje, donde el error es considerado parte del proceso de adquisición de conocimientos, son algo más de la mitad de los docentes analizados.

Con respecto a la formación y experiencia docente, 1 de cada 4 maestros no tiene especialización en Educación Inicial. En cuanto a la permanencia del docente en la escuela, sólo un 13% hace más de 5 años que trabaja en la misma institución.

Los datos obtenidos permiten apreciar la existencia de una alta dispersión en las funciones que los maestros de 5 años le atribuyen a la escuela para con los niños de contextos desfavorables. Cuando se trata de estos niños el rol docente adquiere múltiples funciones donde lo relacionado con los aprendizajes tendientes a favorecer las competencias lingüísticas y cognitivas pierde valor en relación a las funciones de transmitir hábitos y valores, lo afectivo, lo asistencialista, etc. Esta multiplicidad de funciones que relega el papel de educador, genera dificultades al docente para definir su rol y plantearse objetivos acorde al mismo

A través del análisis descriptivo de las prácticas pedagógicas de los maestros de **Primer Año** encuestados, se identifica a un número reducido con un perfil claramente normativo. Esto se manifiesta tanto en su discurso como en sus prácticas. El resto de los docentes encuestados muestran en sus discursos elementos que se asocian con modelos más actualizados. Pero en la observación y análisis de los cuadernos de estos últimos se identifican actividades que responden a modelos actuales insertas en un desarrollo del curso que se inscribe en un modelo del tipo normativo.

Lo que la investigación pone de manifiesto es que los docentes queriendo actualizar su práctica en busca de mejores resultados, toman actividades de modelos más actuales insertadas en su postura de corte tradicional. Se origina así un discurso ambiguo, que se evidencia en la práctica del aula y los cuadernos de clase. Así estas prácticas resultan una yuxtaposición de dos modelos que deberían ser reanalizadas y reorientadas teóricamente.

Esta coexistencia de actividades que responden a los distintos modelos, aparecen con mayor frecuencia en matemática que en lengua. En esta última área muchos docentes se acercan a modelos más actuales. Probablemente la mayor oferta de actualización acaecida en el área de la lengua, esté mostrando estrategias y actividades que se reproducen en el aula, desviándose de la teoría del aprendizaje que la sustenta y justifica.

Obviamente, el enfoque más actualizado conlleva un cambio de postura en la concepción del proceso de aprendizaje de los educandos y en consecuencia de las estrategias de enseñanza; cambio que para realizarse requiere una modificación de los conceptos docentes acerca de los procesos de aprender y de enseñar.

En el proceso de contextualización de las innovaciones, en el proceso histórico, se integrarán aquellos aspectos de lo normativo ortodoxo y se residuarán en el nuevo paradigma. Seguramente no todo lo innovador ha de invalidar lo tradicional. No son suficientes entonces las instancias de reflexión aisladas, si éstas no van acompañadas de una orientación permanente, un fuerte apoyo en la teoría y en la lectura profesional, así como de la discusión, argumentación y confrontación en el equipo de cada escuela de prácticas.

De esta manera, en este proceso de cambio asistimos a algunas modificaciones aisladas acompañadas de un discurso que toma algunos principios básicos pero que no se traducen en una transformación efectiva de la práctica. Así resultan ambiguos la percepción teórica de las docentes respecto a sus práctica y a su vez internamente dicha teoría y dicha práctica manifiestan contradicciones en sí mismas.

Coherentemente estas discordancias se manifiestan también conceptualmente y en las actitudes de los maestros. Así se equiparan en algunos casos resignificación con ejercitación, problema con ejercicio de aplicación, valoración del error con no corrección, respeto de los procesos con no intervención, significatividad con sentido o respuesta a situaciones reales, acercamiento global y provisorio con ausencia de intervención, respeto de los intereses del alumno con ausencia de la necesaria negociación, evaluación sumativa con calificación, y otra serie de equivalencias que revelan las dificultades que acarrea al docente un cambio en sus prácticas y en sus concepciones.

Aparentemente estas prácticas han movilizado los esquemas ortodoxos, sin llegar a integrarse en una propuesta discursiva coherente. No obstante esta ambigüedad, es necesario destacar que el sentido de las fisuras evidenciadas manifiestan una expresión de innovación. El cambio no sucede abruptamente, sino que lentamente se va instalando, introduciéndose en las prácticas cotidianas.

Si esas nuevas tendencias, que en este momento ocurren como episodios accidentales y descontextualizados, se integrarán o no a un discurso coherente, será producto del proceso histórico de cambio y dependerá de la insistencia en la actualización de los docentes. Dependerá también de la reflexión que estos docentes realicen después de haber practicado dichas propuestas.

7) ¿En qué medida y de qué modo las diferencias medibles en el desarrollo de las capacidades de los niños pertenecientes a sectores pobres están relacionadas con los diferentes tipos de experiencia educativa efectivamente construida en las salas?

Para responder en forma más organizada esta pregunta se considera necesario subdividirla a la vez en dos interrogantes:

a) ¿Logran los maestros un incremento diferencial en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños?

b) Si la respuesta es afirmativa se debería preguntar ¿cuáles son los enfoques pedagógicos que producen mayor impacto en el desarrollo de los niños?

Como se ha expresado en forma detallada en los capítulos anteriores, existe un efecto altamente significativo entre la “acción educativa del docente” y los avances en las competencias lingüístico-cognitivas de los niños. Es decir que la actitud del docente es capaz de propiciar *una evolución importante o por el contrario provocar un estancamiento y/o retroceso* en el proceso de desarrollo de sus niños. En el caso del grupo de maestros que logran avances más fuertes en las pruebas de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo, estos avances fueron en un año, de la magnitud de la brecha que existe entre las medias de los estratos NR y NU.

El hallazgo de este resultado, el de que *un grupo de maestros es capaz de hacer avanzar a niños que se encuentran en el estrato R o NU a niveles que tienen los niños del estrato NR*, no significa que el análisis de los factores que influyen en este cambio, pueda ser globalmente relevado y agotado en las variables empleadas en este Estudio. Los indicadores de cada uno de los aspectos considerados son sumamente complejos y variados, pero debieron ser simplificados para hacer posible su análisis estadístico. Con esto queremos decir, que, si bien se han encontrado en el estudio de los enfoques pedagógicos, múltiples factores que se asocian positivamente con el “mejor desempeño” en la evolución de los indicadores de las competencias de los niños, éste es un tema de gran complejidad y que entendemos merece un estudio más detallado de lo que se ha podido lograr a través de una sola visita realizada a los docentes de la muestra.

De acuerdo a estos hallazgos, se considera importante poder reproducir a nivel de toda la población docente, resultados como los observados en el grupo de maestros que logra un importante avance de sus niños, produciendo en un año un efecto que permite superar en estos niños los valores de la brecha existente entre los estratos NR y NU.

Con respecto a los factores que se encontraron con una **asociación positiva significativa** con el buen desempeño del desarrollo lingüístico, se destacan algunos que tomamos como base para describir o construir un perfil de estos docentes.

III.1.1.1 Perfil del maestro de Educación Inicial que fomenta avances en las competencias lingüísticas de sus alumnos.

Este docente de Educación Inicial se caracteriza por tener más de 26 años de edad, obteniendo los mejores desempeños aquellos cuyas edades oscilaban en los 40 años, con varios años de experiencia en Educación Primaria y en Educación Inicial. (Las tres variables vinculadas con experiencia docente, muestran la misma tendencia, indicando que el primer año de experiencia docente está fuertemente asociado con el nivel inferior de avances promedio de los niños)

Se trata además, de un maestro con años de permanencia en la escuela y con participación en acciones conjuntas con el resto del equipo docente. (De los maestros que tenían un solo año de permanencia en la escuela el 74% de sus alumnos se encontraban en el nivel inferior de avance, y tan solo el 26% en el superior.) La permanencia del docente en la escuela posibilita no solo un mayor conocimiento de la zona, de las familias de los niños y sus problemáticas particulares, sino también permite la coordinación entre los docentes y la elaboración de proyectos comunes, factores señalados por varias investigaciones como fundamentales para promover el éxito escolar.

Es un maestro especializado en Educación Inicial, que realiza periódicamente cursos de formación en el área, es decir con una concepción profesional de actualización permanente. El haber participado en alguno de los cursos implementados por MECAEP es otra de sus características.

Este docente no tiene en su grupo más de 25 alumnos, los que reciben una valoración positiva de su maestro, tanto en lo que se refiere a sus potencialidades de aprendizaje del lenguaje, como en la adquisición de hábitos de trabajo.

Utiliza en su práctica docente estrategias de motivación así como variados mecanismos de estimulación lingüística-cognitiva. Entre estos se destaca la estimulación para la formulación de hipótesis, para la coherencia y cohesión del relato y para la construcción de frases elaboradas. Admite además, distintas respuestas de sus alumnos.

Su concepción de aprendizaje parte de los conocimientos previos del niño (aprendizajes significativos), utilizando el error como un vehículo válido para llegar al conocimiento, lo que en este estudio se denominó una concepción de “educar de adentro hacia fuera”. Además incorpora a los padres en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Desarrolla estas prácticas en un salón que se caracteriza por su orden y aseo.

El vínculo que este docente entabla con sus alumnos se apoya en una atención permanente de sus demandas individuales, utilizando un lenguaje claro y accesible a sus

capacidades comprensivas. Logra un clima adecuado a través del diálogo y es capaz de establecer límites en sus niños sin ponerlos en evidencia.

En el mismo sentido, resultó posible también construir una aproximación al perfil de docente de Primer Año asociado a los avances superiores de los niños, tanto en el área de lenguaje como de matemática. Al igual que el perfil de los docentes del Nivel 5 años, el mismo surge de la **asociación positiva** entre las variables seleccionadas para relevar las prácticas pedagógicas y el buen desempeño de los niños.

Perfil del maestro de Primer Año que fomenta avances en lenguaje y matemática en sus alumnos.

Estos maestros toman lo que los niños traen a la clase, sus respuestas, sus *aportes* erróneos o no y sobre ellos trabajan. Los aportes y respuestas de los alumnos, se *colectivizan*, discuten, solicitando la argumentación de las mismas

Un maestro que responda a este perfil aceptará la *diversidad de respuestas*, lo que le permitirá intervenir adecuando su práctica al momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra cada niño, ya que si bien el acierto es colectivo, el error es personal y sobre cada error es necesario diseñar la intervención pertinente para lograr avances. Es así que, la práctica de solicitar la *argumentación* de las respuestas obliga al alumno a buscar elementos que apoyen sus afirmaciones, a contrastar distintos puntos de vista, a ponerse en el punto de vista de los demás y a reflexionar sobre su pensamiento (inicio de la metacognición).

Estos maestros también promueven en sus grupos el respeto por el otro y la costumbre de *escucharse y considerar las opiniones de los demás*, creándose un ambiente en el que los alumnos son capaces de *discutir entre ellos* no teniendo como único referente al maestro. En estos grupos el *saber no está centrado en el maestro sino que se construye colectivamente*.

En el área del lenguaje, estos docentes *utilizan revistas y diarios como portadores de texto*, lo que supone dotar al lenguaje de su verdadera función: comunicar. Tanto las revistas como los diarios, aportan modelos textuales a partir de los cuales cada niño construirá los propios y los confrontará.

Es de destacar que la práctica del *dictado* también resultó asociada significativamente con los avances en el área del lenguaje. Es decir, actualmente esta práctica está muy controvertida en las propuestas didáctico pedagógicas de los alumnos.

En el área de matemática *no plantean cuentas aisladas*. Esto implica dotar a las operaciones de su significado: resolver situaciones reales con sentido, contextualizándolas y convirtiéndolas en un auxiliar para resolver problemas más que en un objeto que debe conocerse por si mismo.

A su vez, estos maestros tienen a su cargo grupos con *menos de 26 niños*, lo que les permite trabajar conociendo los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y utilizar estrategias personalizadas para crear andamiajes que permitan el crecimiento personal del educando. El entorno en el cual desarrollan su actividad pedagógica está provisto de *materiales y mobiliario en buen estado de conservación*, así como también se percibe *orden y aseo en el salón de clase*.

Luego de responder las principales interrogantes planteadas para este estudio se presentan en forma de síntesis distintas conclusiones extraídas de este trabajo:

1. En primer lugar **se ha encontrado un fuerte impacto de la Educación Inicial versus no Educación Inicial en los estratos de riesgo R y N U**. Así hemos visto que la repetición esperada en primer año para estos estratos era de **46.5%** -utilizando la información social disponible para el estrato R (MECAEP, Mara et al, 1999 y datos de CEPAL 1991). En 1996 el porcentaje de repetición de niños sin educación inicial con baja educación de la madre y hacinamiento fue del **45%** (UMRE) Mediciones actuales como la registrada por la Facultad de Ciencias Sociales determinan que los niños de escuelas en contexto desfavorables de Montevideo que no concurren a Educación Inicial (similar a nuestros estratos R o N U pero sin Educación Inicial) tuvieron una tasa de repetición de **46%** (la tasa de repetición para el conjunto de la población que no concurre a Educación Inicial fue de **44%**). La tasa de repetición observada para los niños R y NU en nuestro estudio fue de 25 % y 27 % **lo que implica una reducción del nivel de repetición de 43% a 41%**.
2. Se debe destacar asimismo la performance que ha tenido **la población NR con 4 y 5 años de Educación Inicial, siendo su porcentaje de repetición de tan sólo 8 %**, cuando el promedio a nivel nacional se ubica en el 21%. Se debe tener en cuenta que dentro de los estratos NR se contabilizan niños con riesgo educativo (baja educación de la madre) y niños con riesgo por hacinamiento. Aunque se carece de puntos de referencia para medir este impacto, es necesario subrayar que la Educación Inicial en 4 y 5 años en la población NR ha obtenido excelentes logros. Se debe recordar que en 1997 este estrato correspondía al 87% del total de niños inscriptos en jardines y escuelas públicas del Uruguay y que para Montevideo el 50% de los niños inscriptos en Primer Año en 1999 habían concurrido sólo a 5 años de Educación Inicial o no habían concurrido a la misma. Esto indicaría que el efecto de universalización de 4 y 5 años sobre la repetición en Primer Año se verá recién a partir de los próximos años.
3. La tercera conclusión que puede derivarse de este estudio no deja de sorprender ya que muestra **que dos años y un año de Educación Inicial en los estratos de Riesgo no fueron significativamente diferentes ente sí** en cuanto al comportamiento alcanzado por los niños en el área de lenguaje y en el área cognitiva al finalizar Primer Año Escolar. Así se observa por ejemplo que los Indices de Lenguaje en Primer Año son muy similares entre sí (R 52.7, NU 52.8), no encontrándose en ninguna variable diferencias significativas entre estratos. Tampoco existen diferencias significativas entre estratos en los Indices de Matemática (R 66.6, NU 63.4), ni en las variables que los componen. Los porcentajes de repetición para ambos estratos fueron de 25% para R y 27 % para NU, mientras que las notas promedio asignadas por sus respectivas maestras fueron de “Bueno” en ambos casos (5.86 para el estrato R y 5.85 para el estrato NU). Estos datos cuestionarían si un año más de Educación Inicial es válido o no. Sin embargo se pueden plantear también otras interrogantes como **ser si comenzar educación inicial a los cuatro años no es ya un poco tarde**. Otra interrogante que es válido plantearse es si aún **comenzando a**

los cuatro años, pero teniendo presente los niveles de desarrollo lingüístico y cognitivo que deberían alcanzar los niños para cada tramo de edad, no podrían lograrse desempeños diferenciales, si el docente pudiera en esos dos años, lograr que sus alumnos alcanzaran los niveles obtenidos por el estrato NR.

Frente a estos dos planteamientos, se señalan dos opciones para lograr que la Educación Inicial logre romper las brechas existentes entre los estratos NR y R, disminuyendo aún más el fracaso escolar en Primer Año en los sectores de riesgo.

Una de ellas tiene que ver con la posibilidad de **iniciar por lo menos un año antes la escolarización**. La otra está dirigida a **fomentar la intencionalidad pedagógica a los efectos de potencializar el desarrollo de las áreas de lenguaje y cognitiva**.

Para analizar la importancia de comenzar Educación Inicial un año antes, es decir a los 3 años de edad; se debe remitir a lo observado en el capítulo de correlaciones, donde los niveles de desarrollo lingüístico y cognitivo obtenidos al comienzo de 4 años tienen una correlación altamente significativa ($P < 1$ en 10.000) con el desempeño de los niños al final de Primer Año en las áreas de lenguaje y matemática. Por otra parte en el trabajo de 1997, “Estudio del Lenguaje en los niños de cuatro años del Uruguay” se señalaba:

*“el hecho de haber encontrado, a nivel global, una importante reducción (poblacionalmente significativa para más de un 99.9% (***) de confianza) de la probabilidad de que el niño de 4 años “promedio” sufra daño, si éste ha tenido alguna experiencia escolar previa (pública o privada)” (MECAEP, 1999, Mara et al: 192)*

Esta reducción de daño tal como se destacaba en aquel momento podía llegar a un 100% en el estrato Interior No Limítrofe No Riesgo, a un 73 % en Interior Limítrofe o a un 33 % en Montevideo No Riesgo. Sin embargo, también se observaba que no todas las experiencias de educación inicial previa a 4 años producían iguales resultados sino que en algunos casos estos efectos eran inexistentes. Aquí probablemente estuviera incidiendo el tema que se ha destacado sobre la intencionalidad pedagógica, aludiendo a la calidad de la educación inicial previa. **Cabe señalar que en nuestro análisis del efecto docente en 5 años, cuando estos maestros no lograban que sus alumnos elevaran (o aun retrocedieran) en los Índices de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo de los niños en el período comprendido entre Junio 98 y diciembre 98, se apreciaba que este efecto se asociaba a una elevada tasa de repetición un año después.**

Confirmando la información anterior, en los datos de la Facultad de Ciencias Sociales (Dpto de Economía, FCS, UDELAR;2000) se encuentra que para la población global el iniciar la educación escolar a los 3 años en lugar de a los 4 años reduce el porcentaje de repetición de un 24% a un 15% y si se comienza a los 2 años esta reducción llega a un 6% o 9%.

Con respecto a la segunda pregunta, es decir, como afectaría la intencionalidad pedagógica el desempeño escolar, si ésta pudiera elevar los índices de desarrollo lingüístico y cognitivo en 4 y 5 años, ha sido respondida en el capítulo de correlaciones donde se observa que **para todos los períodos evaluados existe una correlación altamente significativa entre los índices obtenidos y el desempeño al**

final de Primer Año, así como también en el apartado referente al efecto pedagógico del maestro en 5 años evaluado un año después.

Se puede también afirmar que es posible tener una idea de la magnitud del impacto producido por cada una de las opciones señaladas, trabajando con la información disponible, aún cuando ella sea la información de un solo año

Así, se podría decir que:

- Iniciar un año antes la Educación Inicial, es decir a los 3 años, en lugar de 4, podría reducir aún más los niveles de repetición. **Esta reducción, de repetirse lo observado en 1999, sería de un 38% con respecto a lo ya logrado.**
- El efecto de la intencionalidad pedagógica en un solo año, **suponiendo que permitiera reproducir lo logrado por el grupo de docentes que más avances logran en sus niños**, permitiría reducir aún más la repetición escolar. **Esta reducción sería de un 31%.** Se debe tener presente, además que este es el efecto de la mejora de un solo año. Si se pudiera lograr esta misma mejora en ambos años el efecto evidentemente sería acumulativo. **Un adecuado conocimiento del educador del nivel evolutivo que deben tener el conjunto de los niños para cada tramo de edad y una intencionalidad pedagógica orientada a alcanzar estos niveles, permitiría un alto impacto en la reducción del porcentaje de repetición, superior al registrado en el presente trabajo.**

4. En base a lo anterior es posible afirmar que si se plantea como objetivo reducir la repetición escolar, *cualquiera sea la estrategia de enseñanza aplicada*, esta debería transitar por la elevación de los índices de desarrollo lingüístico y cognitivo ya sea tanto para la población R, NU como para la población NR. En las dos posibles estrategias que se han argumentado como es la de adelantar la Educación Inicial a 3 años y/o la de desarrollar estrategias pedagógicas en 4 y 5 años que tengan en cuenta los estándares desarrollados para cada período o aún en las dos conjuntamente, se buscaría elevar estos índices. De esta forma evolucionamos al concepto de **Estándares**, es decir **valores de los índices lingüístico y cognitivos para cada tramo etario asociados con un bajo nivel de repetición (7.3%).**

Así se demostró que para lograr niveles de repetición de un 7.3 % para los tres estratos NR, R y NU se debería alcanzar los siguientes niveles de desarrollo lingüístico y cognitivo, que hemos denominado **estándares**:

Indice de Desarrollo Lingüístico

- Abril 97 70
- Junio 98 79
- Diciembre 98 83

Indice de Desarrollo Cognitivo

- Abril 97 46
- Junio 98 69
- Diciembre 98 81

5. De acuerdo a lo observado anteriormente es posible resaltar que el efecto educador tiene una enorme potencialidad en cuanto a la modificación de los índices de desarrollo lingüístico y cognitivo en preescolar, lo cual incidiría directamente en la reducción del fracaso escolar de los niños en Primer Año. Sin embargo para que pueda existir una intencionalidad pedagógica en este sentido debería haber un profundo conocimiento de las áreas de lenguaje y cognitivas a ser modificadas y de aquellas estrategias pedagógicas que redunden en un mayor éxito a fin de lograr estos objetivos. De suceder esto sería lógico encontrar diferencias entre los niños que han concurrido a dos años de Educación Inicial versus los que han concurrido a un solo año de Educación Inicial, ya que los docentes tendrían claro el proceso evolutivo del niño tanto en 4 como en 5 años y estarían intencionalmente incidiendo en el mismo.

6. Analizando el comportamiento de los docentes se puede decir que se han encontrado prácticas pedagógicas que se asocian con un buen desempeño de los mismos en cuanto a elevar los índices de desarrollo de lenguaje y cognitivos evaluados. Sin embargo esto no permite definir una estrategia global que logre elevar los índices mencionados ***Elaborar estas estrategias sería un área de investigación- acción permanente, que en teoría podría realizarse en cada centro escolar.***

De todos modos se pueden definir en base a este estudio algunos grandes lineamientos que deberían adoptarse en cuanto estrategias y prácticas pedagógicas, que son presentadas a continuación a modo de recomendaciones generales válidas para cualquier instancia de aprendizaje.

En relación a los *aspectos generales del aprendizaje*:

- *Dar al error el lugar del conocimiento* sobre el que se debe trabajar para lograr cambios conceptuales. Para ello es indispensable investigar con cada alumno las causas, las ideas que les hacen llegar al error. Mientras el acierto en la resolución de los problemas posee un carácter general, el error es particular propio de cada educando y por tanto contiene en su esencia un saber. **El análisis de los errores cometidos por los niños es un elemento imprescindible a la hora de indagar los procedimientos puestos en marcha en cada caso, para, sobre ellos, construir el conocimiento**

- *Partir siempre del problema* tomado como aquella situación para cuya resolución no se tienen todos los elementos necesarios pero sí algunos sobre los cuales es necesario avanzar para hallar la solución. **De este modo la resolución del problema construye nuevo conocimiento**

- *Alentar el trabajo en grupos.* **El trabajo en grupos de pares con niveles de desarrollo próximo permite contraponer distintas estrategias utilizadas por los niños así como ayudarles a reconocer que no existe una única estrategia posible.** Este posicionamiento docente genera, a su vez, una actitud de respeto por el niño al sentir valorada su estrategia de trabajo. Esto genera a su vez confianza en las posibilidades de

cada uno, respeto por las diferentes opiniones, avanzar trabajando junto a los otros y no contra ellos, en un ambiente de seguridad, confianza y autoestima que le permitirá mejores aprendizajes.

- *Promover procesos de metacognición*, alentando en cada uno la explicitación de sus razonamientos, obligándolo a tomar conciencia del proceso que puso en juego para arribar a su resultado. **Esta necesidad de verbalizar lo pensado, ayuda a ordenar sus procesos de pensamiento y requiere, para poder lograrse de cierto análisis y reflexión sobre los mismos.**
- *Capitalizar los aprendizajes* que los niños traen de su medio sociocultural tanto en el aspecto de la lengua escrita como en lo referente a las operaciones, **lo que significa investigar sobre los conocimientos previos de los niños a través de la evaluación diagnóstica.**

En relación a los *docentes*

- *Promover instancias de actualización docente* que logren la reflexión sobre estos temas desde el eje de la asignatura y de la didáctica para facilitar la transposición, intentando **la reflexión crítica por parte de los docentes sobre los sustentos teóricos de su práctica, impulsando la reformulación de la misma a la luz de nuevas teorías.**
- *Promover en los docentes la investigación-acción sabiendo que es fundamental en su tarea saber cómo piensan sus alumnos para intervenir en cada caso de la manera adecuada*, conscientes de que su propuesta debe ser precisa, ajustándose a las necesidades del grupo para instrumentar una intervención generadora de conflictos a través del planteo de “problemas verdaderos” en diferentes contextos que serían el motor de avance en los aprendizajes y posibilitadores de la autonomía del pensamiento. Sin intervención docente con propuestas de objetivos claros no se logran avances.

En relación a la *Institución*:

- *Lograr equipos docentes estables*, que llevan adelante un proceso de enseñanza coherente a lo largo de todo el ciclo escolar

Estos elementos, planteados a modo de posibles y no exhaustivas estrategias, implican como ya se mencionó una atención individualizada para con aquel niño que posee dificultades de cualquier tipo. Al plantear estas hipótesis de trabajo no se deja de reconocer aquellos obstáculos característicos de la docencia pública en el Uruguay que atentan contra la concreción de las mismas.

La aplicación de estrategias individualizadas implica un diagnóstico primario, diagnóstico que se refiere tanto a aspectos psicológicos, psicomotrices como sociales y que requeriría de un *equipo interdisciplinario*, ausente en la mayoría de nuestras escuelas públicas. Un segundo aspecto refiere al *número de alumnos del grupo*, es decir la cantidad de niños que poseen a su cargo los docentes, número que condiciona notoriamente las

posibilidades de indagar sobre los procedimientos particulares y estrategias espontáneas de sus alumnos para diseñar así estrategias docentes y secuencias didácticas. Un tercer aspecto se refiere *al tiempo de planificación y discusión en busca de acuerdos consensuados* que el equipo docente de un centro escolar necesita para investigar y poner a prueba acciones coherentes que puedan *evaluarse* permanentemente, así como promover el acercamiento continuo a la teoría y bibliografía actualizada. **Por último no debe olvidarse la necesidad de incorporar a los *padres* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, involucramiento que aún no se ha logrado y menos aún en los contextos desfavorecidos como los analizados en este estudio.**

7. Finalmente, también definimos como un hallazgo de este trabajo el poder definir y/o realizar una breve descripción sobre **las dificultades concretas que presentan en el área de lenguaje y en el área de matemática, los niños que repiten 1er. año.** Para realizar este trabajo se definieron niveles en los índices de matemática y de lenguaje por debajo de los cuales el niño tiene más posibilidad de repetir que de promover, y por encima de los cuales sucede lo inverso. Estos niveles tanto en matemática como en lenguaje luego se decodificaron para llegar a las pruebas básicas y poder determinar los problemas concretos de la población de niños que están en el citado límite de repetición, o por debajo del mismo.

Así en cuanto a la información relevada de las **pruebas de lenguaje**, las características de un niño que repite son:

- En lo que se refiere a escritura de palabras lo hace con cadenas de letras o paragrafemas, una escritura ondulante o segmentada en diseños geométricos semejantes, donde no se pueden deslindar palabras o categorías gramaticales. En otros casos llega a escribir palabras con faltas ortográficas o con omisiones de consonantes, cabezas de sílabas o vocales nucleares.
- Al pretender leer, el niño que repite puede en algunos casos llegar a deletrear la palabra o el texto presentado, pero no llega, una vez realizada la lectura letra a letra, pronunciar la palabra entera.
- El proceso que implica la adquisición de la lecto-escritura requiere el desarrollo de lo simbólico que es la capacidad de imaginar o representar en abstracto, es decir representar un objeto a través de un signo o símbolo. Mientras que el niño no haga suya la simbolización no logrará avanzar en la elaboración de los códigos del lenguaje escrito. El niño debe llegar a la necesidad de incorporar un referente para simbolizar el objeto. El desafío semiótico para el aprendizaje se relaciona con las estimulaciones que maestros o compañeros del grupo fomenten en los niños con el fin de crear la necesidad de utilizar estos referentes. Una atención personalizada puede brindar el andamiaje necesario, que cada niño en particular necesita para llegar al referente escrito.

En cuanto a la información relevada de las **pruebas de matemática**, las características de un niño que repite son:

- Presentan dificultades en su habilidad para el conteo, es decir para establecer la correspondencia número objeto.
- Los que pueden realizar el conteo, no pueden representar o escribir el resultado del mismo correctamente

- Para estos niños la posición de la cifra en el número no tiene relevancia. Es decir es para ellos lo mismo 42 o 24
- Esta falta de comprensión del sistema les impide la realización del cálculo
- Si pueden operar con los objetos, los pueden por ejemplo juntar, pero no pueden representar la acción en forma simbólica
- Lo anterior está evidenciando que la dificultad específica se encuentra relacionada con sus posibilidades de abstracción y representación simbólica, que les impide el acceso al sistema de numeración y comprensión de las relaciones que este implica.
Trabajar sobre estas capacidades, requiere de estrategias individuales que el docente debe lograr con sus alumnos en un seguimiento individual, indagando sobre los conocimientos previos que el alumno posee, para que a partir de este conocimiento, crear un proceso de “andamiaje”(Bruner, 1983) que facilite la adquisición de nuevos conocimientos de mayor complejidad.

Al finalizar este trabajo esperamos que el mismo se convierta en una herramienta útil para los docentes del Nivel Inicial y Primer Ciclo Escolar con quienes compartimos el desafío de contribuir al logro del mejoramiento de la calidad de la educación primaria.