

Atención educativa oportuna para el desarrollo integral a niños y niñas de 3 años

Claudia Pacheco Ramírez¹, Rodolfo Elías², Juan José Díaz¹, Blanca Aquino Sánchez², Alejandro Caballero Plate², Oscar Gaona¹, Nélida López³, María de Lourdes Romei Román³, Rodrigo Gustavo Brítez³

1. INTRODUCCIÓN

El término desarrollo Infantil implica una concepción integral, que incluye no sólo destrezas y conocimientos verbales e intelectuales, sino también habilidades sociales, el desarrollo de la motricidad fina y estrategias de aprendizaje, cómo dirigir la atención, la inhibición de las conductas impulsivas y una condición adecuada de salud y nutrición. Tal como se afirma en el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PNDIPI, 2011), la primera infancia requiere una atención integral para incluir el cuidado o protección que necesitan el niño y la niña, para preservar la vida en sus aspectos básicos (salud, nutrición, prevención y afecto) y favorecer su sano y adecuado crecimiento.

El objetivo principal de esta investigación es estimar el impacto en el desarrollo integral de niños y niñas del proyecto “Atención educativa oportuna para el desarrollo integral a niños y niñas de 3 y 4 años en Asunción y 10 departamentos geográficos del país”, llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en el desarrollo infantil en los dominios cognitivos, del lenguaje, socio-afectivo y motor, a través de una atención holística e integral desde un enfoque biosicosocial, garantizando el monitoreo y evaluación del desarrollo.

El proyecto planteó la expansión gradual del pre-jardín y del jardín en la modalidad formal en 100 instituciones educativas de gestión oficial, de las cuales 16 son de la Educación Escolar Indígena. Para este fin, el proyecto combina intervenciones en el área de infraestructura y equipamiento, la formación de los recursos humanos, el fortalecimiento de las instancias de gestión, así como la articulación con familias y comunidades. Además se prevé el fortalecimiento de los Servicios de Atención Temprana (SAT) responsables de la atención a niños y niñas con discapacidad de 6 meses a 4 años.

El desarrollo infantil en el marco de un concepto integral incluye no

1. Universidad Iberoamericana, Paraguay.

2. Centro de Investigación para el Desarrollo, Paraguay.

3. Ministerio de Educación y Ciencia, Paraguay.

Correspondencia: Claudia Pacheco Ramírez. E-mail: claudiapachecopy@gmail.com

Este Proyecto fue financiado por el CONACYT a través del Programa PROCIENCIA con recursos del Fondo para la Excelencia de la Educación e Investigación - FEEI del FONACIDE.

Recibido: 12/09/2018. Aceptado: 10/10/2018.

DOI: 10.26885/rcei.7.1.178

Atención educativa oportuna. Pacheco et al.

sólo aquellas destrezas y conocimientos verbales e intelectuales, sino también habilidades sociales y emocionales. Desde esta perspectiva el desarrollo infantil indica que el niño se integra progresiva y adecuadamente en la familia, la comunidad y la sociedad en general, para ser un agente activo de su propio desarrollo y medio social.

Las intervenciones eficaces y de calidad de desarrollo infantil son las que integran salud, nutrición, educación, desarrollo social y económico y promueven la colaboración del Estado con la sociedad civil (PRIDI 2014). En el caso de Paraguay se plantean los siguientes periodos claves que requieren atención:

1. Períodos prenatal y perinatal,
2. Cero a tres años: rápido crecimiento del cerebro,
3. Tres a seis años: énfasis en el cuidado infantil y el desarrollo de capacidades,
4. Seis a ocho años: transición y preparación para la escuela.

La atención a la primera infancia es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar sus competencias.

En el caso de la primera infancia, la acepción del término “educación” es mucho más amplia que el de enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo. Es integral, su socialización en los diferentes ámbitos en que participan la familia, la comunidad y los agentes educativos.

La supervivencia y el desarrollo infantil pueden mejorarse mediante la puesta en práctica de experiencias que ayuden a las instituciones y a las comunidades a identificar y satisfacer las necesidades y el desarrollo esencial de los niños y las niñas, los padres y las madres.

Generalmente los estudios de evaluación consideran las siguientes dimensiones o dominios del desarrollo: motor, cognitivo, afectivo y social. A partir de estos dominios se construye un conjunto de variables e indicadores para su medición.

El conocimiento generado por medio de una evaluación por lo general consiste en un juicio, en una valoración de una situación o intervención educativa o socio educativa. Los marcos teóricos actuales orientan más hacia un “por qué se logró vs por qué no se logró”.

Por otra parte, los programas de atención a la primera infancia tienen un efecto positivo en término de disminuir las brechas sociales y económicas que afectan al desarrollo infantil e inciden en toda su trayectoria educativa.

En general, las investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo, tanto en países desarrollados como en desarrollo, muestran un impacto positivo de los programas de atención a la primera infancia. Estos resultados se

traducen en indicadores de desarrollo infantil, tanto en los aspectos motores, cognitivos y socio-afectivos y en su crecimiento físico. Por otra parte, inciden positivamente en mayores logros educativos de estos niños y niñas una vez que ingresan a la educación escolar básica.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Considerando las características y objetivos del caso de estudio, la metodología utilizada fue el Propensity Score Matching - PSM, para obtener resultados de los/as niños/as que participan del Proyecto de Atención Educativa Oportuna, comparando con los niños/as que no participan. La pregunta central del estudio consiste en: ¿qué hubiera pasado con los grupos sometidos a una intervención si la misma no se hubiera realizado?

Las herramientas de recolección usadas provienen del proyecto PRIDI (Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil, BID, 2013). El conjunto de instrumentos incluyó:

- Escala Engle de Desarrollo Infantil, que evalúa las dimensiones de desarrollo (cognitiva, lenguaje y comunicación y motricidad).

- Encuesta administrada a la madre o al cuidador principal, que recoge datos de referentes a la composición familiar, características de la vivienda, materiales de estimulación de los niños disponibles en la casa, temas referentes a la salud de la madre o cuidador principal y participación de la familia en programas sociales.

- Test Peabody, que evalúa aspectos verbales, en los que el sujeto debe indicar qué ilustración representa mejor el significado de una palabra dada por el examinador.

La base contaba con datos del niño/a y de la familia y se evaluaron a los niños/as en tres etapas, la línea de base, intermedia y final, a fin de poder analizar su evolución en los dos años que duró la investigación. Por lo tanto, 106 niños/as se encuentran en el grupo de tratamiento y 26 en grupo de control.

Para el proceso de escalado de los dominios (cognitivo, motor, lenguaje y socioemocional) se siguió la metodología de la Teoría de Respuesta al Ítem a través de un modelo Rasch aplicado a ítems politómicos. De forma concurrente se procesaron las cadenas de respuestas de las tres recolecciones de datos.

El foco central de este reporte está en la obtención de los puntajes escalados de cada uno de los participantes del estudio, utilizando los mismos instrumentos empleados en el estudio PRIDI que se toma como referencia.

En cuanto a la medición de impacto del proyecto, en primer término se realizó un emparejamiento de los niños del grupo de tratamiento y del grupo de control, a partir de un conjunto de variables relacionadas a las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia. Al emparejar se buscó la similitud entre ambos grupos (tratamiento y control), de tal forma a que las diferencias que se puedan medir en su desarrollo (cognitivo, lenguaje, socio-afectivo y motor) sean atribuibles a la intervención del Proyecto de Atención Oportuna.

Atención educativa oportuna. Pacheco et al.

Se realizó un análisis de Diferencias en Diferencias entre el grupo de tratamiento y el grupo de control entre la primera y tercera medición y se utilizaron dos técnicas de análisis: Vecino más cercano y Kernel. El estimador por Vecino más cercano consiste en tomar a cada individuo del grupo de tratamiento y buscar un individuo de control con la probabilidad de participación más cercana. En el emparejamiento de Kernel se compara al individuo tratado con su respectivo grupo de control, apropiadamente ponderados por una función de que tan lejos se encuentra cada individuo del grupo de control con respecto a la probabilidad de participación.

Por otra parte, se elaboraron dos modelos para el análisis de los resultados de acuerdo a las variables incluidas en la probabilidad de participación más cercana.

Dado que el número de controles fue menor a lo esperado, en el análisis se optó por los resultados de la estimación Kernel. También resulta más adecuado el Modelo 2, ya que los indicadores seleccionados muestran mayor similitud entre el grupo de tratamiento y el grupo de control.

En el siguiente gráfico se presentan las diferencias entre el grupo de tratamiento y el grupo de control en los cuatro dominios estudiados con las dos técnicas de análisis (VMC y Kernel) correspondiente al Modelo 2.

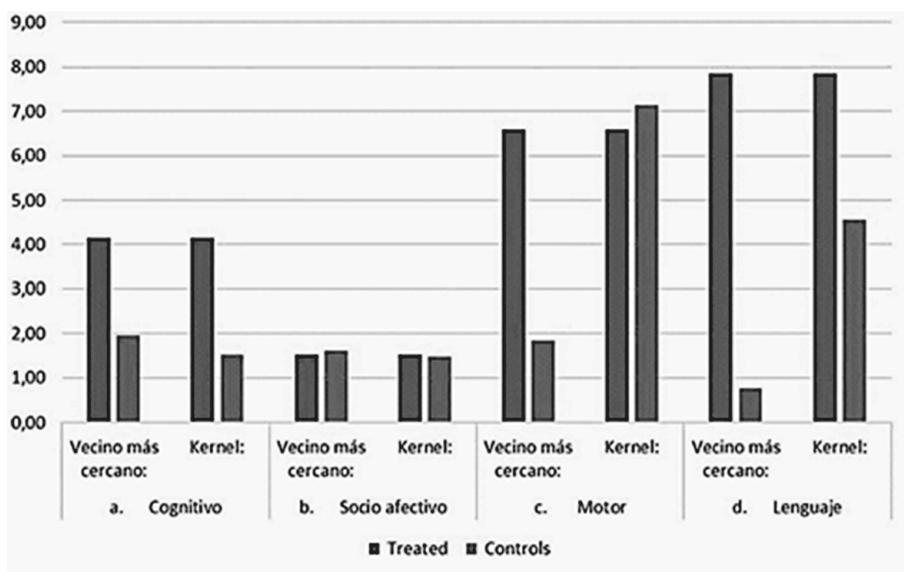


Figura 1. Diferencias en el desarrollo cognitivo, socio-afectivo, motor y lenguaje entre el grupo de tratamiento y de control (Modelo 2).

En el dominio cognitivo los resultados son mejores para el grupo de tratamiento respecto al grupo control (tanto con VMC como con Kernel); el grupo de control tiene igual o mejor resultado en el dominio socio-afectivo; en el dominio motor el grupo de tratamiento es superior con VMC pero levemente inferior con Kernel; y el grupo de tratamiento tiene mejores resultados en desarrollo del lenguaje (tanto con VMC como con Kernel).

3. DESARROLLO DE VOCABULARIO EN NIÑOS QUE ASISTEN AL PROYECTO

Los resultados descriptivos del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody describen las puntuaciones directas de los niños y niñas que respondieron a la prueba en el marco de la evaluación de impacto del proyecto. Los resultados indican que los niños del grupo de tratamiento (del Proyecto Atención Oportuna) han tenido un mayor aumento en sus puntajes en las pruebas respecto a los niños del grupo de control.

4. APRENDIZAJES Y DESAFÍOS DEL PROYECTO RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE LA FAMILIA Y EL ENTORNO SOCIAL CERCANO DEL NIÑO Y DE LA NIÑA

Al momento de diseñar programas y proyectos orientados al desarrollo infantil temprano integral de niños y niñas, es clave considerar el rol de la familia y entorno cercano. Es por ello que el acompañamiento familiar tiene no solo objetivo sino modalidades diversas de implementación.

Además, para asegurar cualquier intervención educativa de calidad, es esencial reconocer el carácter multicultural de Paraguay, donde cada contexto, grupo o sector presenta una realidad que debe ser tomada en cuenta.

En cuanto a la relación con la familia y a la valoración del proyecto, se puede notar en las respuestas que el énfasis está puesto en aspectos cognitivos y de desarrollo del lenguaje del niño y niña: sabe contar, sabe los colores, habla más, y en menor lugar en aspecto socio afectivo, tales como: es más sociable, comparte más, es más independiente, ya no llora. No se mencionan o valoran aspectos relacionados con el desarrollo motor.

5. CONCLUSIONES

La investigación examinó el impacto de la implementación del Proyecto Atención Educativa Oportuna para el desarrollo integral de niños y niñas de 3 y 4 años, en 29 escuelas, iniciativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

Los resultados indican que hay un efecto en el desarrollo de niños/as en la dimensión de lenguaje, mostrando una mayor ganancia de puntaje (nivel de desarrollo) entre las niñas y niños del grupo de intervención de entre 3.23 y 3.30 puntos, con relación a sus pares del grupo de control. El hallazgo obtenido sobre el mayor desarrollo del lenguaje se puede comprobar también con el estudio realizado con la escala Peabody (Test de Vocabulario), que indica el mayor desarrollo logrado por los niños y niñas que se encuentran en el Proyecto.

Atención educativa oportuna. Pacheco et al.

Luego de realizar el análisis con dos modelos y con la metodología seleccionada, se pudo notar que los resultados no son consistentes en los dominios de desarrollo motor y socio afectivo. Incluso los integrantes del grupo de control muestran mejores resultados en el desarrollo motor e igual resultado en el dominio socio afectivo.

A partir de estos resultados, se pueden plantear algunas hipótesis explicativas que deben ser profundizadas y analizadas en futuros estudios.

Se podría afirmar que existe un énfasis en el desarrollo cognitivo y del lenguaje y una menor atención a aspectos socio-afectivos y motores. Esto podría responder al modelo escolar tradicional y a la formación de los docentes, incluso de los que se prepararon para trabajar en salas de preescolar. El MEC históricamente apuntó principalmente al preescolar, incluso con influencia del modelo escolar tradicional.

Por tanto se debe analizar la práctica docente, ya que la misma debe adecuarse al modelo socio-constructivista del currículum de educación inicial y evitar modelos tradicionales que no contribuyen a formación integral.

El énfasis en el desarrollo en el ámbito cognitivo y del lenguaje, también respondería al interés y expectativas de las familias. Otro tema a tener en cuenta es un efecto no deseado de las evaluaciones educativas estandarizadas nacionales e internacionales, que ponen un fuerte énfasis en logro en pruebas de lengua y matemática y producen un reduccionismo en cuanto a los objetivos y las acciones que se pueden llevar a cabo en las instituciones educativas.

Se espera que esta investigación haya permitido identificar aspectos que puedan ayudar a fortalecer el Proyecto Atención Oportuna que viene desarrollando el MEC y, en general, la política de atención a la primera infancia en el país.

AGRADECIMIENTOS

Por el apoyo institucional recibido a la Dra. Sanie Amparo Romero de Velázquez, Rectora Universidad Iberoamericana y a Hugo Speratti, Dpto. de Investigación Universidad Iberoamericana

A los examinadores y evaluadores de campo: Ada Elizabeth Candia Beatriz Franco de Villamayor Celestina Jara Gaona, Cinthia Riveros Lissandrello Claudia Franco Ferreira Ingrid Galeano Espínola Juan José Parra Aguiar Karen Giménez Penayo, Luz Cabrera Coronel María Liz Seux Morinigo María Luisa Torres de Ruiz Marta Meza, Oporto Nancy Penayo, Rita Figueredo Caballero Rosa Conti, Rosana Gavilán Martínez Rossana Cáceres Báez y Silvia Rolón Sosa

REFERENCIAS

Abello, R. & Acosta, A. (2006). Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de Educación Inicial a partir del estudio de cinco modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá, Colombia. *Journal of Education for International Development*,

2(3).

- Aravena, M., Ascencio, S. & Zúñiga, J. (s.f.). *Sistematización y evaluación de experiencias en educación*.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2012). *Guía básica para la evaluación de proyectos*. Washington: BID.
- Bastos, P., Bottan, N. & Cristia, J. (2016). Acces to Pre-Primary Education and Progression in Primary School. *Policy Research Working Paper 7574*, 1-20.
- Bedregal, P. (2008). Instrumentos de medición del desarrollo en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1): 32-36.
- Bernal, R. & Peña, X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Universidad de los Andes, Colombia.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (2008). *El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia (Vol. 3)*. En M. Woodhead & J. Oates (Eds.), Milton Keynes, Reino Unido: Open University.
- CINDE (2006). *Protección a la infancia y adolescencia en Colombia con enfoque integral*. Recuperado de https://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo.php?it=466
- Cohen, E. & Franco, R. (1993). *Evaluación de Proyectos Sociales: Siglo XXI de España*. Madrid: Editores S.A.
- Coley, R.J. (2002). *An uneven start: indicators of inequality in school readiness. Educational testing service. Policy information report*. Princeton, New Jersey.
- Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A. & Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: ICFES.
- Diéguez, A. J. (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Buenos Aires: Espacio.
- Dunn, L. y Dunn, L. (2006). *PPVT-III Peabody: test de vocabulario en imágenes: MANUAL TEA*, España.
- Edwards, B. & Loucel Urquilla, C. (2015). The EDUCO Program, Impact Evaluations, and the Political Economy of Global Education Reform. *Education Policy Analysis*, 24(92), 1-45.
- Engle, P. (2012). *Marco referencial*. PRIDI. IADB. Washington.
- Felício, F., Terra, R. & Zoghbi, A. (2012). The Effects of Early Childhood Education on Literacy Scores Using Data from a New Brazilian Assessment Tool.

Atención educativa oportuna. Pacheco et al.

Economía, 42, 97-128.

Fundación ALDA (2013). *Manual para la Atención de la Primera Infancia en la Educación No-Formal. Documento no publicado*. Asunción.

Gertler, P; Martínez, S; Premand, P; Rawlings, L. & Vermeersch, C. (2010). *La evaluación de impacto en la práctica. Banco Mundial*. Recuperado de <http://www.worldbank.org/pdt>.

Global infancia. (sf). *Las "infancias" reflejadas en diez historias de vida*. Redcuperado de <http://www.globalinfancia.org.py/?p=6413>

González Ramírez, J. & Durán, I. (2012). Evaluar para mejorar: el caso del programa Hogares comunitarios de Bienestar del ICBF. *Desarrollo y Sociedad*, 187-234.

Jung, H. & Hasan, A. (2014). The impact of early childhood education on early achievement gaps. *Policy Research Working Paper*, 6794, 2-38.

Kagan, S. L. & Britto, P. R. (2005). *Going Global with Early Learning and Development tandards: Final report to UNICEF*. Ne Yok. National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University.

LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S., Hambre, B. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53, 1-14.

Martínez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2013). The Promise of Preschool in Africa: A randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique. *International Initiative for Impact Evaluation*, 3, 1-51.

Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En U. Llece (Ed.), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Santiago: UNESCO.

MEC-SNNA. (2008). *Proceso de elaboración de los indicadores de desarrollo de la primera infancia 2003-2007*. Ministerio de Educación y Cultura; Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia. Asunción.

Meleros, M. L. (2002). Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. En F. C. Thevenet (Ed.), *Equidad y calidad para atender la diversidad* (pp. 13-46). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) & Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (SNNA) (2009). *Guía para la atención a la primera infancia*. Asunción, Paraguay: UNICEF.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Evaluación de calidad de la educación preescolar*. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y

- Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia (2011). *Plan Nacional De Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PNDIPI)*. Asunción: UNICEF.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), 17-39.
- Myers, R. (2003). Notas sobre la calidad de la atención de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 62-83.
- Myers, R. (2009). *Aprendizajes y consideraciones generales para la aplicación de sistemas de evaluación del desarrollo integral de niños/niñas en la primera infancia. II Foro del Mercosur de Políticas de Atención a la Primera Infancia*. Asunción: OEA/OAS.
- NNUU (2005). *Observación General N° 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los derechos del niño*. Ginebra.
- NNUU. (1989). *Convención de las NNUU sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: NNUU.
- OEI (2012). Módulo IV: *Evaluación en Primera Infancia. Organización de los Estados Iberoamericanos*. Asunción, Paraguay: OEI.
- OEI. (1996). Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 215-230.
- Outes-Leon, I., Porter, C. & Sánchez, A. (2011). Early Nutrition and Cognition in Peru: A within-sibling investigation. *IDB Working paper series N° IDB-WP-241*, 1-38.
- Peralta, M.V. (2004). *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*. Madrid, España: OEI.
- Pichardo Muñoz, A. (1997). *Evaluación del impacto social*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Rosero, J. & Oosterbeek, H. (2011). Trade-offs between different early childhood interventions: Evidence from Ecuador. *Tinbergen Institute Discussion Paper TI*, 102(3), 1-36.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37-61.
- UNESCO. (2007). *Bases sólidas, atención y educación de la primera infancia*. Bélgica: UNESCO.
- UNESCO-IIPE. (2001). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- Valle, O. & Rivera, O. (2008). *Monitoreo e indicadores*. Guatemala: OEI.
- Vargas Barón (2009). *Going to Scale: Early Childhood Development in Latin America*. Washington DC., The RISE Institute.

Atención educativa oportuna. Pacheco et al.

Vegas, E. & Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Banco Mundial.

Verdisco, C., Thompson, E., Neuschmidt, M., González, O. & Hepworth, M. (2015). *Urgency and Possibility Results of PRIDI A First Initiative to Create Regionally Comparative Data on Child Development in Four Latin American Countries Technical*. IADB.

SOBRE LOS AUTORES

Claudia Pacheco Ramírez es Coordinadora técnica, investigadora principal. Universidad Iberoamericana.

Rodolfo Elías es Investigador principal del Centro de Investigación para el Desarrollo.

Juan José Díaz es Asesor metodológico en evaluación de impacto.

Blanca Aquino Sánchez es Investigadora, Analista técnica de evaluación de impacto del Centro de Investigación para el Desarrollo.

Alejandro Caballero Plate es Analista técnico de evaluación de impacto del Centro de Investigación para el Desarrollo.

Oscar Gaona es integrante del Departamento de Psicometría de la Universidad Iberoamericana.

Nélida López es integrante de la Dirección de Educación Especialista Inicial, Ministerio de Educación y Ciencia.

María de Lourdes Romei Román es integrante de la Dirección de Educación Inicial, Ministerio de Educación y Ciencia.

Rodrigo Gustavo Brítez es Asesor en Investigación educativa del CIE- Ministerio de Educación y Ciencia.

COMO CITAR

Pacheco Ramírez, C., Elías, R., Díaz, J. J., Aquino Sánchez, B. Caballero Plate, A. Gaona, O. ... Brítez, R. G. (2018). Atención educativa oportuna para el desarrollo integral a niños y niñas de 3 años. *Rev. cient. estud. investig.*, 7(1), 178-187. doi: 10.26885/rcei.7.1.178