

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACION
MATERNA EN LA ADQUISICION DE CONCEPTOS
BASICOS Y DE VOCABULARIO EN PREESCOLARES
DE BAJO NIVEL SOCIOECONOMICO

GLADYS JADUE J.

PATRICIO URIBE COMUS

XII ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS.

27 - 30 Septiembre de 1993



D. 4619

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACION MATERNA EN LA ADQUISICION DE CONCEPTOS BASICOS Y DE VOCABULARIO EN PREESCOLARES DE BAJO NIVEL SOCIOECONOMICO

de los procesos cognitivos y verbales (Jadue, 1989). Comparados con los de clase media, los Dra. Gladys Jadue J. señalan estrategias de enseñanza más efectivas. Mg. Patricio Uribe C.², (1986) y no los proveen de ciertas experiencias que los ayudan a lograr un 1. Antecedentes escolares, aunque ellos valoran la educación y quieren que sus hijos reciban adecuadamente en la escuela (Hurtado y Hodge).

En Latinoamérica, las tasas más altas de fracaso escolar se observan en los niños de sectores de bajo nivel socioeconómico (NSE) cuando asisten a primero básico (UNICEF/CIDE, 1992). En la X Región de Chile ocurre lo mismo. El 11,86% de los niños que inician el primero básico lo reprueban, siendo la tasa de reprobación más alta en la enseñanza básica. Asimismo, sólo el 36,5% de los niños entre 4 y 5 años de edad asiste a educación preescolar formal (SECREDOC, X REGIÓN, 1990). Esta cobertura es aún muy baja, considerando que la educación preescolar es fundamental para el posterior rendimiento escolar de los niños de bajo NSE (Jadue, 1990), ya que muchas de las experiencias provistas por la educación preescolar que generalmente se observan en los hogares de clase media, están ausente en la mayoría de los hogares pobres (Schweinhart, Koshel y Bridgman, 1987). Las familias cuentan la habilidad de los niños para discriminar entre estímulos auditivos y visuales, discriminación que la familia provee un sinnúmero de experiencias relacionadas con el éxito en la escuela, especialmente durante los años preescolares. Estas experiencias, sin embargo, dependen del NSE, la cultura y la instrucción recibida por los integrantes del hogar para el éxito escolar de estos niños (Jadue, 1990).

¹ Este trabajo contó con el subsidio y patrocinio de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile.

² Se agradece la participación, como coinvestigador, al profesor señor Armando Lara S.

núcleo familiar. Muchos niños que han sido criados en hogares de bajo NSE presentan problemas de aprendizaje, especialmente al inicio de la tarea escolar, debido a una maduración insuficiente de los procesos cognitivos y verbales (Jadue, 1989). Comparados con los de clase media, los padres de bajo NSE usan estrategias de enseñanza menos efectivas con sus hijos (Haskins, 1986) y no los proveen de ciertas experiencias que los ayuden a lograr un buen rendimiento escolar, aunque ellos valoren la educación y quieran que sus hijos rindan adecuadamente en la escuela (Nurss y Hedges, 1982). El bajo nivel educativo de los padres influye negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos (Halpern, 1986; Jamison y Van de Gaag, 1987), y el nivel educativo de la madre, un poderoso predictor del rendimiento escolar, es más bajo en las familias pobres (Broman, Bien y Shaugenessy, 1985). Los padres de bajo NSE no cooperan con los profesores en la educación de sus hijos. Cuando los padres no colaboran con los profesores de sus hijos, estos últimos están condenados al bajo rendimiento o al fracaso en la escuela (Assael y Newmann, 1989). 1986), y el vocabulario es el mejor índice individual de éxito escolar (Beech). El gran número de personas que generalmente componen las familias de bajo NSE, está relacionado con el bajo rendimiento y el fracaso en la escuela. De acuerdo a Broman, Bien y Shaugenessy (1985), y a Gotfried (1984), las ruidosas condiciones prevalentes en estas familias coartan la habilidad de los niños para discriminar entre estímulos auditivos y visuales, discriminación que es imprescindible para el aprendizaje escolar.

El material y el método

El vocabulario limitado y el uso coloquial del lenguaje de los padres que generalmente se observa en los hogares pobres, son obstáculos para el éxito escolar de estos niños (Beech, 1985). Igualmente, el lenguaje materno y particularmente las respuestas verbales que otorga a las actividades infantiles promoviendo el pensamiento y el razonamiento, diferencia a las madres de clase media de las de bajo NSE, favoreciendo a las primeras y a sus hijos (Farran, 1982).

Desde el inicio de la tarea escolar, los profesores utilizan conceptos básicos cuando enseñan a leer y a escribir. Sin la comprensión de estos, el niño tiende a presentar dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura (Boehm, 1986). Los niños preescolares con habilidades normales conocen numerosos conceptos básicos. Sin embargo, muchos de estos conceptos no forman parte del repertorio del preescolar de bajo NSE al inicio del primer año básico (Jadue, 1989). Los conceptos que ofrecen mayor dificultad para los preescolares de bajo NSE son en primer lugar los de cantidad y en segundo lugar los de tiempo y los de espacio (Jadue, 1990; Jadue, 1992). Asimismo, la adquisición de conceptos básicos durante el período preescolar está significativamente correlacionada con el rendimiento en el primer año básico (Jadue, 1992).

El conocimiento y el manejo del vocabulario está altamente correlacionado con el cociente intelectual global y con el éxito en la escuela (Calfee y Drumm, 1986; Graves, 1986), y el vocabulario es el mejor índice individual de éxito escolar (Samuels, 1985). Considerando que la adquisición de conceptos básicos y de vocabulario está relacionada con el rendimiento escolar, y que la familia, especialmente la madre, puede proveer a los hijos de experiencias que los ayuden al éxito en la escuela, se implementó un programa de estimulación a la madre de niños preescolares de bajo NSE.

2. Material y método

2.1. Diseño

Se utilizó el diseño post-test - grupo control (Campbell y Stanley, 1982); se compararon mediante el análisis de varianza de una vía (ANOVA) los resultados obtenidos por los niños incluidos en este estudio, en las pruebas de conceptos básicos de Boehm (Boehm, 1986) y en el Test de Vocabulario en Imágenes Feabody, Adaptación Hispanoamericana (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986).

2.2. Población y muestra en estudio (Dunn, Pavuluri, & Dunn, 1986) El trabajo se centró en las madres de los niños que asistieron durante 1992 a los niveles de transición de una escuela urbana de Valdivia ubicada en un sector de bajos recursos e integrada al Programa de las 900 Escuelas. A estos niveles de transición asistió un total de 36 niños; 17 a la jornada de la mañana y 19 a la jornada de la tarde.

2.4. Procedimiento

Aleatoriamente se seleccionó el 41,2% de los niños y sus madres, los que constituyeron el grupo experimental y el 58,8% restante, fueron los niños que constituyeron el grupo control. Se creó una oportunidad entre mayo y noviembre de 1992.

Las edades cronológicas de los niños del grupo experimental se situaron entre 5 años 4 meses y 6 años 4 meses y las del grupo control entre 5 años 6 meses y los 6 años 6 meses, no observándose diferencias significativas entre las edades de los niños de ambos grupos. consistió en la selección de la madre para que enseñara a su hijo conceptos básicos a través

2.3. Instrumentos estas, lectura y comentarios de libros de cuentos; reconocimiento de objetos en imágenes desarrollar

2.3.1. Prueba de conceptos básicos de Boehm. Esta prueba está destinada a medir el conocimiento que los preescolares tienen acerca de cincuenta conceptos básicos estimados imprescindibles para el éxito en la escuela (Boehm, 1986). Muestra una correlación positiva con el rendimiento en lectura y mide una serie de aspectos del desarrollo cognitivo lingüístico que en general se conoce como el lenguaje comprensivo (Beech, 1981). El nivel de confiabilidad de esta prueba, cuando se administra a niños de bajo NSE que cursan kindergarten o primero básico es de 0,87 (Boehm, 1986).

2.3.2. Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP). Esta prueba mide el vocabulario receptivo en el niño. Como el vocabulario es una medida tan importante del desarrollo temprano del niño, el TVIP es de inmenso valor para examinar preescolares

cuyo idioma en el hogar es el español (Dunn, Padilla, Lugo, Dunn, 1986). El mejor puntaje obtenido en el grupo experimental fue de 45 conceptos y el puntaje mínimo fue de 40 conceptos y el que tuvo el peor puntaje fue de 32,27 en la prueba.

Los hogares de los niños del grupo experimental fueron visitados por los integrantes del equipo de investigadores en seis oportunidades entre mayo y noviembre de 1992. Se trabajó con las madres, las que recibieron instrucción acerca de las actividades que debían realizar con sus hijos, haciéndoles ver la importancia de las mismas en el rendimiento escolar. El programa consistió en la estimulación a la madre para que enseñara a su hijo conceptos básicos a través situaciones concretas, lectura y comentarios de libros de cuentos; reconocimiento de objetos en láminas; desarrollar actividades de recorte, plegado y pintura. Para lo anterior, se les hizo entrega de útiles escolares y libros de cuentos. En cada una de las seis visitas, las madres conversaron con los investigadores sobre las actividades realizadas con el niño. Cada madre mantuvo una carpeta con los trabajos desarrollados por su hijo. Al término de este proceso tanto a los niños del grupo experimental como a los del grupo control se les aplicó las pruebas de conceptos básicos de Boehm y el T.V.I.P.

3. Resultados
a) Prueba de Boehm
En la prueba de conceptos básicos de Boehm los niños del grupo experimental obtuvieron un promedio de 32,6 conceptos, con una desviación standard de 7,92 y los niños del grupo control un

promedio de 35,2 conceptos con una desviación standard de 5,69. El puntaje inferior obtenido en el grupo experimental fue de 19 conceptos y el puntaje máximo fue de 45 conceptos y el que rindió mejor logró el 90% de los mismos. Mientras que el grupo control el puntaje inferior fue de 21 conceptos y el superior =43; es decir; el niño que rindió peor logró sólo el 42% de los conceptos y el mejor el 90% de los mismos. Ambos grupos de niños muestra - en promedio- un déficit del 32,2% en la prueba.

Para ambos grupos, los conceptos más difíciles fueron los de cantidad, donde fracasaron -en promedio- el 75% de los niños. El concepto de cantidad "un par de", fue el más difícil ya que no fue reconocido por el 85,7% de los niños del grupo experimental y por el 90% de los niños del grupo control. Otros conceptos de cantidad especialmente difíciles fueron "el tercero"; "tamaño mediano" y "la mitad". En segundo lugar de dificultad para ambos grupos se ubicaron los conceptos de espacio y de tiempo.

No se encontró diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la prueba de Boehm: $F = 0,369$. ($p > 0,05$).

Asimismo, se encontró en el Beehm, una correlación positiva (r de Pearson) entre los resultados obtenidos por los niños del grupo experimental y el nivel educativo de las madres. Es decir, aquellos niños que obtuvieron los puntajes más elevados fueron aquellos cuyas madres tenían los niveles educativos más altos, $r = 0,482$ $p > 0,05$.

b) Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP)

En el TVIP el promedio en el grupo experimental llegó a 37,8 palabras con una desviación standard de 14,65 mientras que el grupo control fue de 38,4 palabras con una desviación standard de 15,95. El niño que rindió mejor en el grupo experimental obtuvo 63 puntos y el que rindió peor sólo 9 puntos y en el grupo control el puntaje más alto fue de 59 puntos y el más bajo 18. No

se encontró. diferencias significativas entre el grupo experimental y control en los resultados de TVIP: $F = 0,846$ ($p > 0,05$).

En cuanto al nivel educativo de los padres, medidos en años de escolaridad, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control ($F = 0,579$; $p > 0,05$). Parece necesario hacer notar que en el grupo experimental, el nivel más bajo de educación de la madre fue primer año básico y del padre cuarto año básico; mientras que los niveles más altos de educación fueron tanto para la madre como para el padre cuarto año medio. En el grupo control el nivel más bajo de educación de la madre fue de quinto básico y del padre segundo año básico; mientras que los niveles más altos correspondieron en la madre y el padre a educación superior incompleta.

En cuanto al número de personas que constituían el núcleo familiar, un promedio de siete personas habitaba cada hogar visitado.

4. Conclusiones

Los niños cuyas madres fueron estimuladas a participar activamente en el proceso educativo y sus pares cuyas madres no fueron estimuladas, obtuvieron rendimientos semejantes en las pruebas administradas. De tal manera que ambos grupos de niños tienen las mismas probabilidades de rendimiento en el corto plazo, es decir, en primer año básico.

Se desprende de este estudio que un trabajo con las madres de corto período de duración no tiene un impacto significativo en la adquisición de vocabulario y de conceptos básicos.

5. Bibliografía

- Assael, J. y Newmann, E. (1989). Clima emocional en el aula. Colección etnográfica 2, PIIE Estudios. Santiago, Chile.
- Beech, C. (1981). Concurrent validity of the Boehm Test of Basic Concepts. Learning Disability Quarterly 4, 53-60.
- Beech, C. (1985). Learning to read. New York: College Hill Press.
- Boehm, A. (1986). Boehm-R. Boehm Test of Basic Concepts Revised. New York: The Psychological Corporation.
- Bravo, L. (1990). Psicología de las dificultades de aprendizaje escolar. Ediciones Universidad Católica. Santiago, Chile.
- Broman, S.; Bien, E. & Shaugenessy, P. (1985). Low achieving children: The first seven years. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calfee, R, & Drum. P. (1986). Research on teaching reading. En M. Wittrock (Ed). Handbook of research on teaching. (3rd. ed.) New York: McMillan.
- Campbell, D.; Stanley, J. (1982). Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social. Amarrortu Editores, Argentina.
- Dunn, L.; Padilla, E.; Lugo, D. & Dunn, J. (1986). Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. Adaptación Hispanoamericana. Circle Pines MN: American Guidance Service.
- Farran, D. (1982). Mother-child interaction, language development and the school performance of poverty children. En L. Feagan & D. Farran (Eds). The language of children reared in poverty: Implications for education and intervention. New York: Academic Press.
- Gottfried, A.W. (1984). Home environment and early cognitive development. New York: Academic Press.
- Graves, M. (1986). Vocabulary learning and instruction. En E. Rothkopf (Ed). Review of research in education Vol 13. Washington, DC: American Educational Research.
- Halpern, R. (1986). Effects of early childhood intervention on primary school progress in Latin America. Comparative Education Review, 30,2, 139-215.
- Haskins, R. (1986). Social and cultural factors in risk assessment and mild mental retardation. En D. Farran & J.

McKinney (Eds). Risk in Intellectual and Psychosocial Development. New York: Academic Press.

Jadue, G. (1989). Effects of preschool experiences on the readiness skills of Chilean children from low income families. International Journal of Early Childhood, 21,2. The Ontario Institute of Science in Education, Toronto, Canada, Michigan, USA.

Jadue, G. (1990). Adquisición de conceptos en niños de bajo nivel socioeconómico, con diferentes experiencias de educación preescolar. Estudios Pedagógicos 16, 19-26.

Jadue, G. (1992). Adquisición de conceptos y rendimiento escolar en niños de bajo nivel socioeconómico. En Mejorando las oportunidades educativas de los niños que entran a la escuela. CIDE/UNICEF. 113-129.

Jamison, D, & Van der Gaag, J. (1987). Education and earnings in the People's Republic of China. Economics of Education Review, 6(2), 161-166.

Nurss, J.; Hedges, W. (1982). Early childhood education. En H. Mitzel (Ed). Encyclopedia of educational research. (5th. ed) (pp 477-513). New York: Free Press.

Samuels, J. (1985). Word recognition. En H. Singer & B. Rudell (Eds). Theoretical model and processes of reading. (3rd. ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Schweinhart, L.; Koshel, J. y Bridgman, A. (1987). Policy options for preschool programs. Phi Delta Kappan, 68, 524-529.