



Universidad
de Navarra

SONIA RIVAS BORRELL

EDUCACIÓN TEMPRANA:
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL
KUTUNBAITA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
PAMPLONA, MARZO DE 2003

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra

ISBN 84-8081-134-X

El presente trabajo Educación Temprana: evaluación del programa de la escuela infantil Kutunbaita, presentado por Dña. Sonia Rivas Borrell para optar al grado de Doctor en Filosofía y Letras, Sección Ciencias de la Educación, ha sido realizado bajo nuestra dirección en la Universidad de Navarra.

Revisado el texto, estamos conformes con su presentación para ser juzgado.

Pamplona, marzo de 2003

Vº Bº Directores:

Dr. D. Ángel Sobrino Morrás

Dra. Mª Felisa Peralta López

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar expresa constancia de mi agradecimiento a todas aquellas instituciones y personas que han hecho posible la realización de este trabajo. En primer lugar, a los directores del Departamento de Educación, Concepción Naval y Alfredo-Rodríguez-Sedano, por la formación personal y profesional recibida a través de las tareas encomendadas como Ayudante; a la *Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra*, por la financiación económica que ha hecho posible el desarrollo de esta investigación, y por supuesto, a todo el personal de la escuela infantil *Kutunbaita*, en especial a su directora Sagrario Irisarri, sin la cual, este trabajo hubiera sido imposible.

Me he beneficiado durante un período de varios años de discusiones, conversaciones y comentarios útiles con amigos y colegas, sobre los problemas directa o indirectamente considerados en este trabajo. Entre ellos quiero subrayar la ayuda prestada por la Dra. Emilie Schlumberger.

Por supuesto, mi especial agradecimiento y gratitud se dirige a mis directores: la Dra. Felisa Peralta y el Dr. Ángel Sobrino, por su enorme paciencia a la hora de enseñarme a investigar.

De igual modo vaya mi agradecimiento a mis compañeras del *Departamento de Educación* Sonia Lara, Carolina Ugarte, Marta Fernández, M. Ángeles Sotés, Patricia Tainta, Nerea Sanz, Belén Pascual y Riza Bondal.

Pero sobre todo, quiero dar las gracias a mis padres, a quienes les dedico este trabajo.

ÍNDICE

ÍNDICE

| | |
|--------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 19 |
|--------------------|----|

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN TEMPRANA. BASES CIENTÍFICAS, EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TERMINOLÓGICA

| | |
|---|-----------|
| 1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS | 25 |
| 1.2. APROXIMACIÓN A LAS BASES CIENTÍFICAS..... | 27 |
| 1.2.1. El papel de la herencia en el desarrollo de las capacidades del niño | 28 |
| A. Proceso aditivo. Multiplicación, arborización y sinaptogénesis | 29 |
| B. Proceso sustractivo. Poda axonal y muerte neuronal | 31 |
| C. Períodos críticos o sensitivos..... | 36 |
| D. Trascendencia educativa de los períodos sensitivos..... | 39 |
| 1.2.2. El papel del ambiente en el desarrollo de las capacidades del niño..... | 43 |
| A. Perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979)..... | 45 |
| B. Modelo Transaccional de Sameroff y Chandler (1975) | 46 |
| C. Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein (1980) | 48 |
| 1.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS LLEVADAS A CABO EN LA TEMPRANA INFANCIA | 50 |
| 1.3.1. Desde los prolegómenos hasta la actualidad | 51 |
| A. Década de los sesenta. El modelo del déficit..... | 51 |
| B. Década de los setenta. El modelo diferencial | 53 |
| C. Década de los ochenta. El modelo de la capacitación..... | 54 |
| D. Década de los noventa. Los modelos comprensivos | 55 |
| E. Iniciativas en el contexto europeo | 57 |
| 1.3.2. Evolución histórica de las actuaciones educativas en España | 59 |
| A. Configuración actual del primer tramo de escolaridad en España..... | 63 |
| 1.4. ANÁLISIS DE LA TERMINOLOGÍA EMPLEADA PARA DESIGNAR LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS LLEVADAS A CABO EN LA TEMPRANA INFANCIA | 73 |
| 1.4.1. El adjetivo temprano frente a precoz..... | 74 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1.4.2. El sustantivo estimulación, intervención y atención | 77 |
| A. Estimulación temprana, estimulación precoz | 77 |
| B. Intervención temprana, intervención precoz | 81 |
| C. Atención temprana, atención precoz..... | 82 |
| 1.4.3. Integración de propuestas | 85 |
| 1.5. HACIA UNA APUESTA MÁS ADECUADA: «EDUCACIÓN TEMPRANA» | 86 |

CAPÍTULO II

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

| | |
|--|-----------|
| 2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS..... | 91 |
| 2.2. DESCRIPCIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA | 96 |
| 2.2.1. Programa de estimulación sensoriomotriz precoz (González Mas, 1977) | 99 |
| A. Características del programa | 100 |
| B. Objetivos del programa | 102 |
| C. Actividades..... | 102 |
| D. Metodología | 104 |
| E. Valoración de la eficacia del programa..... | 106 |
| 2.2.2. Guía portage de educación preescolar (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliand, 1978) | 107 |
| A. Características del programa | 107 |
| B. Objetivos del programa | 108 |
| C. Actividades..... | 109 |
| D. Metodología | 110 |
| E. Valoración de la eficacia del programa..... | 111 |
| 2.2.3. Programa de intervención temprana (Hanson, 1979) | 112 |
| A. Características del programa | 112 |
| B. Objetivos del programa | 114 |
| C. Actividades..... | 114 |
| D. Metodología | 115 |
| E. Valoración de la eficacia del programa..... | 118 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| 2.2.4. Programa de estimulación temprana (Villa-Elizaga, Aguirre, Álvarez, Garro, Murillo y Narbona, 1979) | 118 |
| A. Características del programa | 119 |
| B. Objetivos del programa | 121 |
| C. Actividades | 122 |
| D. Metodología | 123 |
| E. Valoración de la eficacia del programa | 125 |
| 2.2.5. Programa de estimulación precoz (Cabrera y Sánchez, 1980) | 126 |
| A. Características del programa | 126 |
| B. Objetivos del programa | 128 |
| C. Actividades | 129 |
| D. Metodología | 130 |
| E. Valoración de la eficacia del programa | 131 |
| 2.2.6. Programa de intervención temprana (Perera, 1987) | 132 |
| A. Características del programa | 132 |
| B. Objetivos del programa | 134 |
| C. Actividades | 134 |
| D. Metodología | 136 |
| E. Valoración de la eficacia del programa | 137 |
| 2.2.7. Programa de atención temprana (Freeman, 1991) | 138 |
| A. Características del programa | 138 |
| B. Objetivos del programa | 139 |
| C. Actividades | 140 |
| D. Metodología | 142 |
| E. Valoración de la eficacia del programa | 143 |
| 2.2.8. Programa de atención temprana (Candel, Galiana, Motos, Sánchez y Turpín, 1993) | 144 |
| A. Características del programa | 144 |
| B. Objetivos del programa | 146 |
| C. Actividades | 147 |
| D. Metodología | 148 |
| E. Valoración de la eficacia del programa | 150 |
| 2.2.9. Programa de atención temprana (Sánchez Asín, 1997a) | 150 |
| A. Características del programa | 150 |

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| B. Objetivos del programa | 152 |
| C. Actividades..... | 152 |
| D. Metodología | 155 |
| E. Valoración de la eficacia del programa..... | 157 |
| 2.2.10. Programa para la estimulación del desarrollo (Mollá y Zulueta, 1997a, 1997b) | 157 |
| A. Características del programa | 158 |
| B. Objetivos del programa | 159 |
| C. Actividades..... | 160 |
| D. Metodología | 161 |
| E. Valoración de la eficacia del programa..... | 163 |
| 2.2.11. Programa de estimulación temprana y trilingüismo (escuela infantil <i>Kutunbaita</i>) | 163 |
| A. Características del programa | 164 |
| B. Objetivos del programa | 169 |
| C. Actividades..... | 170 |
| D. Metodología | 172 |
| E. Valoración de la eficacia del programa..... | 185 |
| 2.3. OTRAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN..... | 185 |
| 2.3.1. Proyecto Alba..... | 188 |
| 2.3.2. Proyecto Spectrum | 189 |
| 2.3.3. Método Suzuki | 190 |
| 2.3.4. Método Tomatis..... | 191 |
| 2.3.4. Método Doman-Delacato | 192 |
| 2.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROGRAMAS..... | 195 |
| 2.4.1. Características de los programas..... | 196 |
| 2.4.2. Objetivos de los programas..... | 199 |
| 2.4.3. Actividades | 199 |
| 2.4.4. Metodología | 202 |
| 2.5. CONSIDERACIONES FINALES | 206 |

ÍNDICE

CAPÍTULO III EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

| | |
|---|------------|
| 3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS | 185 |
| 3.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS | 187 |
| 3.2.1. Aproximación conceptual a la noción de evaluación en educación | 188 |
| 3.2.2. Distinción entre evaluación educativa e investigación evaluativa | 192 |
| 3.2.3. Evaluación de programas educativos | 195 |
| 3.2.4. Elección metodológica en la evaluación de programas educativos | 197 |
| A. Paradigma | 198 |
| B. Modelo | 200 |
| C. Metodología..... | 201 |
| D. Metodología cuantitativa frente a metodología cualitativa..... | 204 |
| 3.3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.. | 206 |
| 3.3.1. La evaluación de programas en educación infantil: una necesidad..... | 208 |
| 3.3.2. La evaluación de programas en educación infantil: una obligación..... | 211 |
| 3.3.3. El reto de la LOGSE y la LOCE: la calidad educativa como factor de garantía en el primer ciclo de educación infantil..... | 212 |
| A. Disposiciones sobre calidad educativa que afectan a la educación infantil..... | 214 |
| B. Estudios relativos a la calidad en educación infantil..... | 220 |
| 3.3.4. Evaluación de programas de educación infantil: su problemática | 230 |
| A. Análisis y generalización de los resultados | 233 |

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | |
|--|------------|
| 4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS | 237 |
| 4.2. CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN..... | 239 |
| 4.2.1. Razones que justifican evaluar este programa..... | 239 |

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| 4.2.2. Papel de la evaluación y sus clientes | 242 |
| 4.2.3. Campo físico de la evaluación..... | 244 |
| 4.2.3.A. Variables estáticas | 245 |
| 4.2.3.B. Variables dinámicas..... | 248 |
| 4.3. EL MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN | 252 |
| 4.4. LAS PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN | 254 |
| 4.4.1. Preguntas relativas a los alumnos | 256 |
| 4.4.2. Preguntas relativas a los profesores | 256 |
| 4.4.3. Preguntas relativas a los padres | 257 |
| 4.4.4. Preguntas relativas al contexto..... | 257 |
| 4.4.5. Preguntas relativas al documento del programa | 257 |
| 4.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... | 259 |
| 4.5.1. Tipo de investigación | 259 |
| 4.5.1.A. Variables | 260 |
| 4.5.2. Muestreo..... | 263 |
| 4.5.3. Fases de trabajo..... | 264 |
| 4.5.4. Instrumentos de medida y procedimientos para la recogida de datos..... | 270 |
| 4.5.4.A. Observación sistemática..... | 271 |
| 4.5.4.B. Entrevistas | 274 |
| 4.5.4.C. Escala Haizea | 275 |
| 4.5.4.D. Escala Ecers..... | 281 |
| 4.5.5. Procedimiento de análisis de datos | 285 |
| 4.5.6. Procedimiento de información de los hallazgos encontrados | 286 |
| 4.5.7. Limitaciones metodológicas | 288 |
| 4.6. RESULTADOS Y VALORACIÓN..... | 289 |

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| 4.6.1. Resultados y evidencias de cada una de las preguntas de la evaluación | 290 |
| 4.6.1.A. Resultados referidos a los alumnos | 290 |
| 4.6.1.B. Resultados referidos a los profesores..... | 319 |
| 4.6.1.D. Resultados referidos al contexto | 331 |
| 4.6.1.E. Resultados referidos al documento del programa | 340 |
| 4.6.2. Valoración de cada una de las preguntas de la evaluación | 345 |
| 4.6.2.A. Valoraciones referidas a los alumnos..... | 346 |
| 4.6.2.B. Valoraciones referidas al profesor | 350 |
| 4.6.2.D. Valoraciones referidas al contexto | 353 |
| 4.6.2.E. Valoraciones referidas al documento del programa | 355 |
| 4.7. CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN Y RECOMENDACIONES..... | 357 |
| 4.7.1. Programa en sí mismo..... | 358 |
| 4.7.2. Programa en su desarrollo..... | 360 |
| 4.7.2.A. Ejecución..... | 361 |
| 4.7.2.B. Marco | 362 |
| 4.7.3. Programa en sus resultados..... | 363 |
| CONCLUSIONES | 237 |
| ANEXOS | 237 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 237 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Fig. 1.1. Relación que se establecen entre los componentes del sistema, según la teoría de Bronfenbrenner..... | 46 |
| Fig. 1.2. Representación de las transacciones que se producen dentro del Modelo de Regulación del Desarrollo de Sameroff y Chandler (1996)..... | 48 |
| Fig. 1.3. Organigrama del sistema educativo Español (Román y Díez, 1994, p. 84, adaptado y ampliado)..... | 71 |

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Fig. 2.4. Programas que se describirán en este segundo capítulo | 96 |
| Fig. 2.5. Plantilla que se seguirá para describir los programas..... | 98 |
| Fig. 2.6. Áreas que aborda cada uno de los programas descritos en este capítulo | 200 |
| Fig. 3.7. Elementos presentes en la definición de evaluación educativa..... | 192 |
| Fig. 3.8. Relación entre filosofía, ideología, modelo y metodología (adaptado de Scriven, 1993, p. 254) | 200 |
| Fig. 3.9. Secuencia conceptualizada de modelos (Modificado de Castillo y Gento, 1995, p. 26)..... | 202 |
| Fig. 4.10. Lógica argumentativa seguida en la exposición del cuarto capítulo..... | 238 |
| Fig.4.11. Relación entre los objetivos dimensiones, indicadores y variables, según De Miguel (1994)..... | 255 |
| Fig. 4.12. Modelo de informe de Glasman y Nevo (1988, adaptado) | 287 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1.1. Lógica interna que sigue el proceso de sinaptogénesis | 32 |
| Tabla 1.2. Conceptualización de la <i>early intervention</i> según el enfoque tradicional y el paradigma actual..... | 56 |
| Tabla 1.3. Medidas legislativas más importantes tomadas en EE.UU. en relación con la <i>early intervention</i> | 57 |
| Tabla 1.4. Modificaciones que la LGE, la LOGSE y la LOCE proponen en este primer tramo de escolaridad..... | 66 |
| Tabla 1.5. Cómo atienden estos primeros años de Educación Infantil los países miembros de la Unión Europea (EURYDICE, 1994, pp. 10 y 12; EURYDICE, 2001, pp. 44-45) | 69 |
| Tabla 1.6. Empleo del adjetivo temprano frente a precoz por una muestra de autores de los últimos años..... | 76 |
| Tabla 2.7. Descripción de las características que se presentarán en cada programa | 97 |
| Tabla 2.8. Características presentes en el programa de González Mas (1977)..... | 101 |
| Tabla 2.9. Características del programa de Bluma y cols. (1978) | 108 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Tabla 2.10. Objetivos de conducta del Programa de Bluma y cols. (1978) | 109 |
| Tabla 2.11. Principales características del programa de Hanson (1979)..... | 113 |
| Tabla 2.12. Características del programa de Villa-Elizaga y cols. (1992)..... | 119 |
| Tabla 2.13. Características del programa de Cabrera y Sánchez (1982) | 126 |
| Tabla 2.14. Características programa de Perera (1987)..... | 133 |
| Tabla 2.15. Principales características del programa de Freeman (1991) | 139 |
| Tabla 2.16. Características del programa de Candel y cols. (1993) | 145 |
| Tabla 2.17. Características del programa de Sánchez Asín (1997a) | 151 |
| Tabla 2.18. Características del programa de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b) | 159 |
| Tabla 2.19. Inventario de desarrollo del programa de Mollá y Zulueta (1997b, p. 127)..... | 162 |
| Tabla 2.20. Características del programa de la escuela infantil Kutunbaita | 168 |
| Tabla 2.21. Correspondencia entre edad del niño, número de alumnos por clase y ratio profesor/alumno (escuela infantil Kutunbaita)..... | 169 |
| Tabla 2.22. Objetivos generales propuestos en la escuela infantil Kutunbaita | 170 |
| Tabla 2.23. Horario de la escuela infantil Kutunbaita..... | 171 |
| Tabla 2.24. Ejercicios de evaluación en el área de comunicación y representación (Escuela infantil Kutunbaita)..... | 180 |
| Tabla 2. 25. Ejercicios de evaluación en el área de identidad y autonomía personal (Escuela infantil Kutunbaita)..... | 181 |
| Tabla 2.26. Ejercicios de evaluación en el área de medio físico y social del programa (Escuela infantil Kutunbaita)..... | 182 |
| Tabla 2.27. Correspondencia entre el desarrollo madurativo del ser humano con el desarrollo de la especie animal | 194 |
| Tabla 3.28. Principales diferencias que existen entre la evaluación educativa y la investigación evaluativa | 194 |
| Tabla 3.29. Características básicas de los cuatro paradigmas propuestos por Guba y Lincoln (1994, p. 109)..... | 199 |
| Tabla 3.30. Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás y Buendía, 1994, p. 55) | 203 |
| Tabla 3.31. Requisitos señalados en la Comunidad Foral de Navarra necesarios para implantar el primer ciclo de educación infantil con cuatro unidades (Departamento de Educación y Cultura)..... | 219 |

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Tabla 3.32. Tabla comparativa de variables que se asocian con la calidad de los programas..... | 228 |
| Tabla 4.33. Resultados de la evaluación de las necesidades del programa de la escuela infantil Kutunbaita con el LCREP (Fernández Ballesteros y Hernández, 1995) | 242 |
| Tabla 4.34. Finalidades de la evaluación del programa del centro educativo Kutunbaita en función de sus clientes | 243 |
| Tabla 4.35. Variables estáticas y dinámicas que configuran el contexto de la evaluación del programa educativo de Kutunbaita..... | 245 |
| Tabla 4.36. Perfil profesional del profesorado que implanta el programa del centro Kutunbaita | 250 |
| Tabla 4.37. Tipología de indicadores según la clasificación de Pérez Juste (1995b) | 255 |
| Tabla 4.38. Objetivos, dimensiones e indicadores empleados en la presente evaluación del programa..... | 258 |
| Tabla 4.39. Correspondencia entre las fases de la evaluación y las dimensiones analizadas | 259 |
| Tabla 4.40. Correspondencia entre agentes, dimensiones, indicadores y variables evaluados en el programa de Kutunbaita | 262 |
| Tabla 4.41. Cronograma seguido en la primera aplicación de la escala Haizea | 267 |
| Tabla 4.42. Cronograma seguido en la primera aplicación de la escala Haizea | 267 |
| Tabla 4.43. Relación entre agentes implicados, dimensiones evaluadas, cronograma, fase según el modelo de Pérez Juste y momento de la evaluación del programa de Kutunbaita | 269 |
| Tabla 4.44. Plantilla empleada para valorar la <i>actitud de las docentes</i> | 273 |
| Tabla 4.45. Criterios para rellenar la plantilla referida a <i>clima del aula</i> | 273 |
| Tabla 4.46. Plantilla para valorar <i>el clima de clase</i> de las educadoras | 274 |
| Tabla 4.47. Ficha técnica de la escala Haizea | 278 |
| Tabla 4.48. Número y nombre de los elementos que constituyen las áreas y las subáreas de la escala Haizea | 278 |
| Tabla 4.49. Ficha técnica de la escala ECERS | 282 |
| Tabla 4.50. Ejemplo de un indicador de la escala ECERS. Dimensión <i>Rutina de cuidado personal de los niños</i> , indicador 1..... | 283 |
| Tabla 4.51. Instrumentos empleados, agentes implicados, fases según el modelo de Pérez Juste y lugar en que se ha desarrollado la presente evaluación..... | 284 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Tabla 4.52. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área de socialización | 292 |
| Tabla 4.53. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área de socialización | 292 |
| Tabla 4.54. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de autonomía personal... | 294 |
| Tabla 4.55. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de autonomía personal..... | 295 |
| Tabla 4.56. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área lógico-matemática..... | 298 |
| Tabla 4.57. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área lógico-matemática | 298 |
| Tabla 4.58. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área de motricidad..... | 301 |
| Tabla 4.59. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área de motricidad | 301 |
| Tabla 4.60. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de motricidad fina..... | 304 |
| Tabla 4.61. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de motricidad fina..... | 304 |
| Tabla 4.62. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de motricidad gruesa | 307 |
| Tabla 4.63. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de motricidad gruesa | 307 |
| Tabla 4.64. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área de comunicación | 309 |
| Tabla 4.65. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área de comunicación..... | 310 |
| Tabla 4.66. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de comunicación receptiva..... | 313 |
| Tabla 4.67. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de comunicación receptiva..... | 313 |
| Tabla 4.68. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de comunicación expresiva | 315 |
| Tabla 4.69. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de comunicación expresiva | 316 |
| Tabla 4.70. Resultados de cada área y subárea respecto del Pc 50..... | 318 |
| Tabla 4.71. Resumen de las puntuaciones obtenidas con la escala ECERS en el programa de la escuela infantil Kutunbaita | 332 |

Tabla 4.72. Puntos fuertes y débiles del programa de educación temprana Kutunbaita.... 365

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| ACAP | <i>Associació Catalana d'Atenció Precoç</i> |
| ACYF | <i>Administration for Young Children, Youth and Families</i> |
| ASSIDO | <i>Asociación para el Tratamiento de Niños y Jóvenes con Síndrome de Down</i> |
| ATEMP | <i>Asociación de Atención Temprana de la Región de Murcia</i> |
| CDAT | <i>Centros de Desarrollo Infantil y Atención temprana</i> |
| CIDE | <i>Centro de Investigación y Documentación Educativa</i> |
| CUN | <i>Clínica Universitaria de Navarra</i> |
| DNA | <i>Ácido Desoxirribonucleico</i> |
| EDSA | <i>European Down Syndrome Association</i> |
| EHA | <i>Education for de Handicapped Act</i> |
| EI | <i>Early Intervention</i> |
| ESEA | <i>Elementary and Secondary Education Act</i> |
| EURLYAID | <i>European Network on Early Intervention</i> |
| FADEM | <i>Federación de Asociaciones Pro Personas con Deficiencia Mental de Madrid</i> |
| FEAPS | <i>Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Retraso Mental</i> |
| FEMS | <i>Federación Española del Método Suzuki</i> |
| FMADM | <i>Federación Madrileña de Atención al Deficiente Mental</i> |
| FMRI | <i>Functional Magnetic Resonance Imaging</i> |
| GAT | <i>Grupo de Atención Temprana</i> |
| GENISY | <i>Proyecto de Prevención y Atención Precoz de Deficiencias</i> |
| HELIOS | <i>Handicapped People Living Independently in Open Society</i> |
| IAHP | <i>Instituto para el Logro del Potencial Humano</i> |

ÍNDICE

| | |
|-------|--|
| ID | <i>Inventario de Desarrollo</i> |
| IDEA | <i>Individual with Disabilities Education Act</i> |
| IEP | <i>Individual Educational Plan</i> |
| IFSP | <i>Plan de Servicios Individual Familiar</i> |
| IHDP | <i>Infant Health and Development Program</i> |
| INCE | <i>Instituto Nacional de Calidad y Evaluación</i> |
| INEE | <i>Instituto Nacional de Educación Especial</i> |
| LCREP | <i>Listado de Cuestiones Relevantes en la Evaluación de Programas</i> |
| LGE | <i>Ley General de Educación</i> |
| LISMI | <i>Ley de Integración Social del Minusválido</i> |
| LOGSE | <i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo</i> |
| NAEYC | <i>National Association for the Education of Young Children</i> |
| NEE | <i>Necesidades Educativas Especiales</i> |
| PADI | <i>Grupo de trabajo sobre Prevención y Atención al Desarrollo Infantil</i> |
| PEC | <i>Proyecto Educativo de Centro</i> |
| PET | <i>Tomografía de Emisión de Positrones</i> |
| PICET | <i>Proyecto de Intervención Comunitaria en Estimulación Temprana</i> |
| PL | <i>Public Law</i> |
| SEREM | <i>Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Psíquicos y Físicos</i> |
| TMS | <i>Estimulación Magnética Transcraneal</i> |
| UPEP | <i>Unidad Pediátrica de Estimulación Precoz</i> |
| WAECE | <i>World Association of Early Childhood Educators</i> |
| ZDP | <i>Zona de Desarrollo Próximo</i> |

INTRODUCCIÓN

En poco más de dos décadas, la atención a la temprana infancia y, más en concreto, la escolarización temprana, ha pasado de ser un servicio emergente con una justificación política y científica endeble a un área incipiente de investigación y de práctica.

Durante muchos años ha convivido paralelamente la educación especial con la educación ordinaria: la *Ley General de Educación* (LGE, 1970) concibió el *Jardín de Infancia* o *Guardería* como el emplazamiento donde podían ser escolarizados los niños sin trastornos detectados, aunque únicamente para ofrecerles una atención meramente asistencial, como un servicio de guarda y custodia, porque no se percibía especial necesidad en que se les tuviera que ayudar a desarrollar sus capacidades. No sucedía lo mismo con los niños con trastornos detectados o a riesgo, a quienes, con un fin terapéutico y preventivo, se les proponían distintas actividades potenciadoras de su desarrollo, denominadas de *estimulación*, *intervención* o *atención*, con el adjetivo *temprano* o *precoz*.

Este panorama cambió definitivamente con la aprobación de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), que planteó que estos primeros años constituyeran para todos los niños, tuvieran o no discapacidades, un momento óptimo para potenciar su desarrollo. Por tanto, el primer ciclo de educación infantil —nombre con el que designaba a este tramo— sería el espacio donde teóricamente todos los niños iban a tener la posibilidad de recibir el mismo trato potenciador (en algunos casos compensador, en otros preventivo) de unas capacidades que antes, con cierta frecuencia, habían sido olvidadas.

Precisamente, esta ley concibe que este primer ciclo de escolaridad, aunque no obligatorio, tenga un carácter propio, y se dé a todos los niños un trato educativo además de asistencial. Para tal fin, se espera que el docente sea capaz de estimular el desarrollo hasta el máximo de sus capacidades físicas, intelectuales, afectivas, sociales y morales.

Este propósito de elevar a rango educativo el *primer ciclo de educación infantil*, como se denomina en la LOGSE, ha sido refrendado recientemente por la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002).

En cualquier caso, y a pesar de que exista este reconocimiento teórico, el MEC deberá solventar las lagunas heredadas de la ley anterior que se podrían acentuar con la LOCE: la ausencia de regulación educativa sobre la formación del profesorado que se

requiere para responder a la parte educativa además de asistencial; el posible modo de financiar este tramo de escolaridad, que aunque no obligatorio, cada vez tiene más alumnos, o la delimitación del aprendizaje en estas edades por la falta de consenso de los educadores.

Así, y como consecuencia de estas lagunas, la escolarización temprana puede ser el marco idóneo para que se pongan en marcha determinadas actuaciones educativas. De hecho, en algunos sectores se está extendiendo una concepción determinista del aprendizaje del niño, que se concreta en que la escuela infantil plantee un *currículum* muchas veces saturado de actividades porque se considera que las capacidades que se desarrollan en estos años pueden no desarrollarse en años posteriores —al menos, así se justifica delante de los padres—. Lo que puede estar detrás de los errores de base que sostiene esta premisa, en definitiva, es una visión negativa de la infancia, que ve un niño *‘que no hace’*, o que *‘puede llegar a no hacer’* si no se propician en él determinados aprendizajes, más que un niño que está *‘empezando a aprender’*.

En otros entornos, la escuela infantil propone una programación curricular que se vertebra en las orientaciones que le ofrece la ley para este primer ciclo: los “centros de interés” y la “técnica de los rincones”; o bien, sostiene un planteamiento pedagógico orientado por las pautas evolutivas del niño, a veces poco reales.

Por tanto, y en cualquier caso, es una necesidad imperiosa centrar la atención en este tramo de escolaridad porque son cada vez más los niños que están antes y durante más tiempo escolarizados en este primer ciclo, dado que la familia delega —voluntaria o involuntariamente— sus tareas asistenciales y educativas a la escuela infantil, principalmente por cuestiones laborales de los padres.

No obstante, la educación infantil no es sólo importante por la consideración legal de elevar a rango educativo este período, sino también porque bajo este aspecto subyace una razón de fondo, sobre la que hay un reconocimiento científico unánime: estos tres primeros años de vida del niño constituyen un momento crucial para potenciar el aprendizaje, entre otros motivos, por la gran plasticidad neuronal que acontece en el Sistema Nervioso Central.

Esta capacidad se ha reconocido tradicionalmente en la recuperación de las capacidades en casos de lesiones cerebrales o de privación estimular; sin embargo, las consecuencias de una estimulación de las capacidades también se empiezan a contemplar en niños sin déficit detectados. En definitiva, y sean cuales sean las características del alumno, el reconocimiento de la gran potencialidad debe ser tenida en cuenta.

Al hilo de lo anteriormente mencionado, y sin perjuicio de lo anterior, al gran desafío que supone responder al sentido educativo de este primer ciclo de escolaridad con

actividades que potencien el desarrollo del niño, se le suma el reto de que la educación ofrecida durante la *etapa de preescolar*, según la nomenclatura de la LOCE, sea de calidad.

Sin llegar a constituir ningún descubrimiento de última hora, no cabe duda que el tema de la calidad en educación está cobrando un gran auge en la sociedad actual.

Existen diversas medidas legislativas que abordan este tema, empezando por la LOGSE hasta llegar a la reciente LOCE, que se proyecta precisamente para impulsar un sistema educativo de calidad, que incumbe también a este primer ciclo. Asimismo, como una prueba más de la preocupación de las administraciones públicas por encauzar este difícil reto de la calidad, la Comunidad Foral Navarra ha acatado este supuesto de búsqueda de calidad en educación infantil regulando recientemente una Orden Foral (OF 385/2002).

Por ello, el Estado, como garante del cumplimiento de la calidad, ha sugerido que se sometan a evaluación los elementos que configuran el sistema educativo. Concretamente, la LOCE señala que debe evaluarse los procesos de evaluación de los alumnos, profesores, centros y sistema educativo en su conjunto, ratificando, de este modo, lo ya apuntado por la LOGSE y por distintas medidas legislativas.

Por tanto, la evaluación se convierte en la principal herramienta que asegura que se alcanza el grado de calidad previsto en todo el sistema educativo obligatorio, incluyendo el primer ciclo de educación infantil.

Pero además, merece un tratamiento especial la evaluación de este primer ciclo, dadas sus peculiaridades: la actuación educativa del profesor se orienta bajo el principio de autonomía, que le dota de cierta libertad de acción pedagógica. Por consiguiente, si la escuela desea verificar que, contando con dicha autonomía, se respetan los mínimos de aprendizaje que se requieren para este ciclo, es una necesidad —además de la obligación que supone su regulación legislativa— que se evalúen los programas llevados a cabo en la escuela.

En cualquier caso que se desee evaluar un programa llevado a cabo en el primer ciclo no implica que sea una tarea fácil. El estudio de programas educativos puede ser una misión compleja, y más cuando se trata de analizar un ciclo con unas peculiaridades propias. Esta complejidad aumenta al considerar que la calidad es un término difícil de definir, que se complica cuando se trata de encontrar parámetros o indicadores que midan dicha calidad.

Por tanto, parece difícil no admitir que sólo se podrá conocer el cumplimiento de que este ciclo educativo desarrolle las capacidades del niño, respetando unos indicadores de calidad, evaluando la realidad educativa con las limitaciones que ello conlleva.

Precisamente, este objetivo ha sido posible porque, durante el transcurso de esta investigación, surgió la oportunidad de evaluar un programa de educación temprana que se estaba llevando a cabo en la ciudad española de San Sebastián.

De este modo, la motivación por la que nace esta investigación no es sólo para justificar que se puede y se debe ofrecer un servicio educativo de calidad a todos los niños escolarizados en este primer ciclo, sino que se pretende ir más allá: conocer si realmente en esta escuela se responde a la petición de la LOGSE y la LOCE de ofrecer un servicio educativo de calidad en este primer ciclo educativo, evaluando este programa.

Para fundamentar esta evaluación ha sido necesario investigar sobre las bases científicas que justifican el aprendizaje en estos primeros años, otorgando especial atención a los aspectos neurológicos.

Además, se constata que en la literatura relativa a la potenciación de las capacidades en estos primeros años, se utilizan algunos conceptos de forma poco precisa que, cuando menos, pueden generar concepciones confusas. El nombre de la actividad que realizarán los docentes en el primer ciclo de escolaridad debería reflejar y recoger las peculiaridades propias de este ciclo: su marcado sentido educativo además de asistencial; su atención a todos los niños, tengan o no discapacidades; su inclusión de la colaboración familiar; su concepción como un proceso que se inicia tempranamente, pero que no concluye en este ciclo sino que va más allá y que se trata de una medida de enriquecimiento, pero no de aceleración de las capacidades del niño. Por tanto, será también un objetivo examinar las expresiones referidas a la potenciación de las capacidades, o bien, la necesidad de sugerir alguna otra.

No obstante, dado que el objetivo principal de la investigación es evaluar un programa de educación temprana, esta investigación resulta incompleta sin la descripción de los programas de educación temprana presentes en España. De este modo, se puede conocer hasta qué punto se cubre la atención a la primera infancia con programas que atienden la parte educativa con este sentido de estimulación de sus capacidades.

Animados por el objetivo inicial, era preciso revisar la evaluación de programas en el marco educativo del primer ciclo de escolaridad, que serviría como nexo de unión entre el componente teórico-descriptivo, que suponía considerar la educación temprana y sus programas, con el componente práctico, la evaluación de los programas educativos.

La escolarización del niño no es garantía de que el servicio que se ofrezca en la escuela infantil sea, en primer lugar, educativo, y en segundo lugar, de calidad. Tal vez, por este motivo, la LOGSE contempló la posibilidad de que, como aval de que el niño escolarizado aprendía los mínimos que serían la base de aprendizajes para etapas posteriores, se evaluaran los programas llevados a cabo en este ciclo, único modo, por otro lado, de asegurar que lo que se estaba enseñando respondía a los objetivos previstos. De

igual forma, la LOCE, en esta línea de búsqueda de la calidad, sugiere que la evaluación va a ser el factor básico, el instrumento que permita dar las máximas garantías de calidad al sistema educativo, por lo que contempla que se evalúen los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos y la actividad del profesorado.

Por tanto, este trabajo detallará el proceso de evaluación de un programa llevado a cabo en este primer ciclo y se comentarán sus resultados, con la pretensión de contribuir con la aportación de unos resultados que, aunque no sean generalizables, aumenten el interés de cómo se puede llevar a cabo una educación de calidad, atendiendo también al sentido educativo de este ciclo.

* * *

Este trabajo se ha estructurado en cuatro capítulos, con la idea de ofrecer una visión de la educación infantil. Éstos podrían agruparse en dos bloques: los tres primeros capítulos, dedicados a introducir los campos de cuya confluencia surge esta investigación (educación temprana, programas de educación temprana y evaluación de programas de educación temprana); y el cuarto, referido a la evaluación de un programa específico de educación temprana.

En el primer capítulo se apuntan las bases sobre las que se fundamenta el aprendizaje durante estos tres primeros años. Para ello, se analizan las bases científicas de un modo interdisciplinar, a partir de dos bloques diferenciados: el papel que desempeña la herencia en el desarrollo de las capacidades del niño, y el del ambiente. Además, se describen los principales hitos históricos que han conducido a que este tramo de escolaridad tenga un carácter educativo, partiendo de la primera medida gubernamental norteamericana para potenciar las capacidades de los niños con un fin paliativo de 1965, hasta llegar a la actual configuración de este tramo de escolaridad con la LOGSE y la LOCE.

La LOGSE emplea la expresión estimular, en un sentido genérico del término, para referirse a la misión del profesional en este ciclo: lograr el pleno desarrollo de las capacidades a través de la estimulación. Como esta expresión tiene un marcado sentido rehabilitador y terapéutico en su sentido estricto, se pondera la adecuación de esta terminología. Para ello, se examinan las voces empleadas para designar las actuaciones educativas llevadas a cabo en la temprana infancia y se llega a una nueva apuesta.

En el segundo capítulo se describen los principales programas publicados en castellano y editados en España que buscan la optimización de las capacidades del niño, tenga o no trastornos definidos, durante sus tres primeros años.

La elaboración del tercer capítulo tiene como meta principal considerar las premisas bajo las cuales se deben evaluar los programas llevados a cabo en el primer ciclo de

educación infantil. Primeramente, se dan algunas nociones sobre la evaluación de programas en educación (evaluación, evaluación educativa, investigación evaluativa y evaluación de programas) y sobre la dificultad que existe a la hora de elegir la mejor metodología para tal fin. Posteriormente, se alude a las razones que avalan la necesidad de que los centros puedan y deban evaluar los programas implantados en este ciclo, incluyendo en este apartado una referencia a la calidad. Finalmente, se aborda la cuestión problemática del análisis y generalización de los resultados en la evaluación de programas educativos.

Sin duda, uno de los aspectos fundamentales de esta investigación es la que se trata en el capítulo cuarto: la evaluación de un programa de educación temprana para valorar su eficacia como reflejo de su calidad. La estructura de dicho capítulo responde al informe técnico de evaluación de Glassman y Nevo (1988) y a las orientaciones del modelo de evaluación de Pérez Juste (1995).

La primera parte de este último capítulo señala el diseño de la investigación: el contexto de la evaluación, el marco conceptual del que parte, las principales cuestiones o preguntas que han dirigido la investigación y, finalmente, el tipo de investigación empleado.

La segunda parte analiza los resultados, los valora y sugiere una posible toma de decisiones al centro sobre el programa respecto a tres dimensiones: el programa en sí mismo, el programa en su desarrollo y el programa en sus resultados.

Cierra esta investigación las conclusiones surgidas de la reflexión a lo largo de la misma, tomando en consideración las dos partes de este trabajo: la primera parte, más teórico-descriptiva, y la segunda parte, más práctica.. De las conclusiones extraídas se espera que se cumplan las expectativas de la evaluación como iluminación, y no sean sólo promesas aventuradas que se hayan lanzado a lo largo de este trabajo.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN TEMPRANA

BASES CIENTÍFICAS, EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TERMINOLÓGICA

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Los tres primeros años de escolaridad no obligatoria, período en el que se enmarca esta investigación, tienen una especial importancia porque en ellos se deben dar las garantías necesarias para que cualquier niño logre unas bases correctas de su desarrollo físico y psicológico, así como para la formación de sus facultades intelectuales.

Efectivamente, existe todo un respaldo científico que corrobora la importancia de llevar a cabo actuaciones educativas en este período. Pero la potencialidad de aprendizaje cobra un mayor interés si se considera el siguiente aspecto, que se erige en la piedra angular sobre la que se fundamenta este trabajo: la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* o LOGSE (1990) y el *Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, o LOCE, (2002) reconocen la finalidad *educativa* que tiene este lapso de tiempo.

Por ello, la posibilidad de que estos tres años se oferten por las escuelas como tramo educativo, y no sólo escolar, supone un gran reto para los profesionales que se dedican a la docencia, al tener que añadir una orientación educativa a su concepción anterior tradicionalmente asistencial.

Dicho de otro modo, no se tratará únicamente de asistir y cuidar al niño, sino también de fomentar —o de potenciar— en él determinadas capacidades.

En consecuencia, será objetivo de este primer capítulo apuntar las bases científicas sobre las que se fundamenta el aprendizaje en la temprana infancia; describir los principales hitos históricos que han conducido a que este tramo de escolaridad tenga un carácter educativo para todos los niños y hacer referencia a las distintas denominaciones que se emplean para referirse a la misión primordial del educador: el mejor desarrollo posible de las capacidades del niño.

Concretamente, el capítulo se iniciará con una aproximación a las bases científicas, en primer lugar, abordando el papel que juega la herencia sobre las capacidades del niño y, en segundo lugar, describiendo la misión que ejerce el ambiente sobre las mismas.

A continuación, se hará mención a la evolución histórica de las actuaciones educativas llevadas a cabo en la temprana infancia, para luego analizar las distintas denominaciones que aluden a la actividad desempeñada por los profesionales para potenciar las aptitudes de los niños (más en concreto, *estimulación, intervención o atención*, acompañadas del adjetivo *temprano* o *precoz*). Esta pluralidad de términos proviene de la traducción de la expresión anglosajona *early intervention*, la técnica educativa que nació para rehabilitar las capacidades infantiles de niños con limitaciones físicas o sensoriales, o bien para prevenir los posibles trastornos de niños con alto riesgo.

El análisis de esta terminología sería una cuestión irrelevante si no hubiera cierta intencionalidad por parte de los profesionales que la emplean en especificar, implícita o explícitamente, una postura determinada. Por consiguiente, es fundamental clarificar dicha terminología porque detrás de la cuestión semántica o de los usos lingüísticos de los términos subyace un tema conceptual, que apunta hacia dónde se dirigen los esfuerzos de potenciar y enriquecer las capacidades del niño.

Para finalizar, el capítulo concluirá con una propuesta, «educación temprana», que se considera conveniente defender, dentro de un sistema educativo que busca, ante todo, la calidad y la igualdad de oportunidades. Dicha propuesta parece responder, mejor que otras expresiones, a los nuevos requisitos por los que apuesta la legislación: la optimización, compensación, prevención y educación de las capacidades de *todo* el alumnado, en un mismo contexto (el escolar), durante los tres primeros años de edad (*primer ciclo de educación infantil*, según la nomenclatura de la LOGSE; o *etapa preescolar*, según el proyecto de *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), con continuidad en etapas posteriores y en colaboración con el sistema familiar.

1.2. APROXIMACIÓN A LAS BASES CIENTÍFICAS

Desde las primeras semanas de vida intrauterina, en el individuo se identifican distintas estructuras nerviosas que se irán desarrollando durante la gestación y durante los primeros años de vida. Durante ese lapso de tiempo, estas estructuras sufrirán distintos cambios funcionales y morfológicos, que serán condicionantes para la adquisición y aprendizaje de las habilidades futuras, y a la hora de llevar a cabo actuaciones educativas que potencien, estimulen y optimicen las capacidades del niño durante su temprana infancia.

El deseo de optimización de las capacidades tiene un apoyo científico que da sentido a las intervenciones que se pueden ejercer, durante los primeros años de vida, al menos, en tres dimensiones del desarrollo del niño: su dimensión biológica, su dimensión psicológica y su dimensión social. Entre tales bases científicas se encuentran la neurología evolutiva, la psicología del aprendizaje y la psicología maduracionista, aunque algunos autores hayan añadido a las bases anteriores la neurofisiología (Pablo, 1999) o la psiquiatría infantil (Villanueva, 1991).

Las razones que avalan la importancia de atender tempranamente el desarrollo de las capacidades infantiles parten inicialmente de estudios relativos a la privación estimular. Dichos estudios evidenciaron que la carencia de estimulación en los primeros años de vida conllevaba un empobrecimiento de las facultades del niño, pero que, con prácticas terapéuticas dirigidas, aquéllas podían mejorar¹.

De ello se podrían deducir varios aspectos: en primer lugar, que durante los primeros años de vida se establecen las bases del desarrollo de las capacidades futuras; en segundo lugar, que los procesos madurativos necesitan de la interacción del factor genético y ambiental y, finalmente, que la plasticidad neuronal y la flexibilidad de las estructuras internas del niño (tanto psicológicas como fisiológicas) tienen una especial trascendencia para el desarrollo de las habilidades futuras.

En este trabajo se van a contemplar las bases científicas de un modo interdisciplinar, apelando a la interdependencia que existe entre todas las áreas de conocimiento, a partir de dos bloques diferenciados: el papel que desempeña la herencia en el desarrollo de las capacidades del niño, y el del ambiente.

¹ A partir de estos estudios, se ha llegado a inferir que si las capacidades del niño con trastornos mejoran con una intervención dirigida, con más razón mejorarán las facultades de los niños sin trastornos. Sin embargo, como señalan Shonkoff y Phillips (2000), hasta el momento se sabe mucho más acerca de las consecuencias negativas que acarrea un ambiente hostil en el desarrollo del niño, que de los beneficios que produce un ambiente enriquecido.

1.2.1. EL PAPEL DE LA HERENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DEL NIÑO

Todos los seres humanos nacen con una estructura neurológica inmadura que se configura, desde antes del nacimiento y a lo largo de toda la vida, gracias a dos componentes: el *componente genético* y el *componente ambiental*.

Precisamente, esta inmadurez, gracias a la cual existe la posibilidad de aprender y de adaptarse al entorno cultural en el que se nace, se relaciona con los mecanismos madurativos que configuran el Sistema Nervioso Central (SNC): la *plasticidad neuronal* y la *especialización*. En definitiva, y aunque son temas muy amplios y difíciles de delimitar, se puede apuntar que la *plasticidad* anatomofuncional “es una cualidad común de los organismos vivos y de los aparatos y sistemas que lo componen; permite la adaptación del sujeto a los azares que alteran el programa genético, enriqueciéndolo o bien disminuyendo las consecuencias negativas de eventuales agresiones que podrían truncar transitoriamente las potencialidades normales” (Narbona y Fernández, 2001, p. 19).

Dicha cualidad del SNC acontece, en mayor medida, durante el período en que el cerebro como órgano y de forma natural, presenta el máximo crecimiento axónico². Ello sucede, entre otras cosas, porque sus células se multiplican a gran velocidad (Rosenzweig y Leiman, 1992; Anastasiow, 1996).

En cambio, la *especialización* alude a que cada una de las partes que componen el SNC tiene una función o misión específica y determinada que debe cumplir, y que se irá adquiriendo progresivamente.

Así, el cerebro, órgano principal del SNC, sigue determinados procesos morfogenéticos de desarrollo. Aunque cada una de estas fases tiene una amplia relevancia en el proceso de aprendizaje del individuo, se va a focalizar la atención en los

² Un indicador del espectacular crecimiento se manifiesta en el aumento de peso encefálico. Cabe citar, a modo de ejemplo, que al término de la gestación, la masa encefálica del niño recién nacido es de trescientos treinta gramos aproximadamente; a los ocho meses, de setecientos; al año y medio, de mil cien gramos y en la edad adulta, es de mil quinientos. Esta progresión exponencial en los primeros años del niño se irá enlenteciendo al final de este período.

Otra manifestación del crecimiento que se produce en el SNC tiene relación con el proceso bioquímico: en el SNC hay un enriquecimiento de mielina que conlleva una pérdida de agua del tejido nervioso, un aumento del DNA y de los niveles de colesterol (Villa-Elizaga y cols., 1992; Campos-Castelló, 1998). En consecuencia, hay un aumento del volumen cerebral, que no sólo se debe a la creación de sinapsis sino que éste también es concomitante con otros procesos, como la mielinización o el desarrollo de las células gliales (Sirevaag y Greenough, 1987).

procesos que tienen lugar en los tres primeros años de vida, objeto de estudio de este trabajo.

Estos procesos incluirían la proliferación neuronal, la migración, la diferenciación o el crecimiento; pero también el decaimiento, la muerte celular y la selección, puesto que son parte integral del desarrollo del individuo. Por tanto, la maduración del SNC sería fruto, tanto de procesos aditivos —*multiplicación, arborización, sinaptogénesis*— como sustractivos —“*poda*” y *muerte neural*— (Narbona y Fernández, 2001).

A. PROCESO ADITIVO. MULTIPLICACIÓN, ARBORIZACIÓN Y SINAPTOGÉNESIS

A grandes rasgos, se podría decir que el desarrollo madurativo neuronal sigue un proceso de formación muy complejo. Una vez que ya está completada su fase morfogénica, las neuronas emprenden el proceso de *migración*, para establecer, a gran velocidad, nexos de unión o *sinapsis* entre sí, a través de sus prolongaciones dendríticas, evolución que desemboca en la especialización sináptica y en la diferenciación neuronal.

Estas conexiones interneuronales se irán complementando con la fase de *mielinización* (o recubrimiento del axón por una sustancia aislante llamada mielina que favorece la rapidez de la transmisión de la información a través de las células nerviosas), a distinto ritmo y duración en función de la región del SNC a la que se aluda³.

Paralelamente, tiene lugar el proceso de *arborización dendrítica*, o proliferación de las estructuras dendríticas, que en la infancia ocurren a un ritmo más acelerado que el que sucede en la edad adulta. Tanto es así, que durante estos tres primeros años de vida se completan tres de las cuatro fases del desarrollo cerebral general (Anastasiow, 1996; Heese, 1996).

Durante la primera fase, se generan las células nerviosas, y se lleva a cabo la sinaptogénesis, aproximadamente entre las quince y las veinticinco o treinta y dos semanas de la gestación (Villa-Elizaga y cols., 1992; Narbona y Fernández, 2001). Precisamente, será especialmente entre los dos y los tres meses de edad postnatal (aunque se puede prolongar aproximadamente hasta los dos años), cuando se produzca una *proliferación dendrítica* o *blooming*, una numerosa conexión sinaptogénica y una integración intermodal neuronal, mayor que en otros momentos de la vida del individuo (Neville y Bavelier, 2000).

³ La mielinización se inicia en las regiones centrales del cerebro y, después, va invadiendo las regiones occipitales, temporales y frontales (Anastasiow, 1996).

En el segundo período, que abarca entre las veintiocho semanas del embarazo y finales del primer año de vida, tiene lugar la creación de células gliales. Aproximadamente al mismo tiempo se inicia la siguiente fase: la diferenciación neuronal a través de la formación de sinapsis, que finalizará hacia el cuarto año de vida.

Finalmente, en la cuarta fase se llevará a cabo el proceso de mielinización que se inicia antes del nacimiento, tiene su punto álgido a los seis años de edad, y luego prosigue durante toda la vida, aunque mermando el ritmo.

Precisamente, en estas proliferaciones sinápticas influyen dos factores: el genético y el ambiental (en su modalidad psicosensorial, afectiva o fisicoquímica), en función de lo cual, Greenough y sus colaboradores (1987) han diferenciado las *sinapsis expectantes de experiencias* de las *sinapsis dependientes de experiencias*.

Las sinapsis expectantes de experiencias hacen referencia a todas aquellas conexiones sinápticas, arborizaciones axónicas, modificaciones neuroquímicas, construcción de nuevos circuitos neuronales, y síntesis proteicas, que van a ofrecer al niño una receptividad óptima a los estímulos externos (Neville y Bavelier, 2000). Dichas sinapsis se producen en determinados momentos de la vida del individuo según las propias leyes naturales, por lo que son comunes a todos los miembros de una misma especie (Castaño, 2002). Si el niño se encuentra en un ambiente adecuado, el desarrollo de sus capacidades básicas se llevará a término; como ejemplifican Herschkowitz y Chapman (2002, p. 73): “Los niños no necesitan de estimulación extra para desarrollar su sentido del oído (...). El sistema auditivo se desarrolla a través de la experiencia normal con la gran variedad de sonidos presentes en el entorno habitual del niño”.

Bourgeois y cols. (2000) han manifestado que la duración y el grado de producción sináptica y los modelos de sinaptogénesis permanecen sin cambios durante las tres primeras fases de la formación sináptica, dando peso a la hipótesis de que estas fases están determinadas y condicionadas únicamente por mecanismos intrínsecos y comunes en el cerebro humano. Concretamente, las fases uno y dos, y parte de la fase tres (Heese, 1996), parecen estar dominadas por mecanismos independientes de la experiencia, aunque el componente ambiental pueda influir accidentalmente en ellas. En cambio, durante la segunda parte de la fase tres, y durante la fase cuatro conocida como *plateau*, los mecanismos de la sinaptogénesis llegan a ser dependientes de experiencias.

Por ello, y precisamente, si unas conexiones sinápticas llevaban por nombre sinapsis expectantes de experiencias, el otro tipo de conexiones son las llamadas sinapsis dependientes de experiencias. Estas últimas no están programadas genéticamente, y su desarrollo se produce únicamente como resultado de las influencias ambientales que acontecen en la historia de cada individuo —por tanto, impredecibles (Black, 1998)—, y que, por ello, pueden ser diferentes en cada uno (Castaño, 2002). La

plasticidad que está implícita en estas sinapsis es lo que permite al niño aprender las aptitudes propias de un entorno cultural determinado, y no de otro; en definitiva, adaptarse e identificarse con una determinada cultura.

B. PROCESO SUSTRACTIVO. PODA AXONAL Y MUERTE NEURONAL

A la par que la proliferación dendrítica, ocurre un fenómeno *natural y programado genéticamente* de *poda axonal (pruning)*. Este fenómeno normal del desarrollo, aunque también a veces patológico (Narayanan, 1997; Gelbard y cols., 1997), se conoce con el nombre de *apoptosis*.

Al principio del desarrollo del SNC existe un número de neuronas mucho mayor que cuando el desarrollo ha finalizado, cantidad que resultaría excesiva para tener un correcto desarrollo cerebral; por esta razón, las conexiones y las prolongaciones sinápticas se van regulando mediante una poda selectiva, programada genéticamente. Esta pérdida o poda de sinapsis, que es fundamental e inevitable, es beneficiosa y necesaria para el desarrollo cerebral. En consecuencia, la poda axonal no ocurre al azar, sino siguiendo unos parámetros preestablecidos.

Asimismo, la *estabilización sináptica selectiva* se producirá según la funcionalidad sináptica: “Las neuronas que han podido establecer sinapsis pasan primero por una fase de redundancia transitoria (...). Después algunas de estas sinapsis serán eliminadas, lo que permite sin duda conservar sólo las más eficaces y competentes (...). Cuando los circuitos llegan a ser funcionales, la utilización preferencial de un circuito *consolidará* ésta a expensas de los otros que, al no ser utilizados, desaparecerán por eliminación de determinadas sinapsis y prolongaciones” (Habib, 1994, p. 31).

Por este motivo, sólo en parte (puesto que también existen reacciones neuroquímicas en el SNC), la correcta experiencia ambiental ayudará a que se activen y fijen las conexiones sinápticas entre los distintos circuitos neuronales (Anastasiow, 1996), modulando su desarrollo y arquitectura (Levitt y cols., 1998). Esta estabilización sináptica parece que dependa del tipo de experiencias recibidas, del modo que haya recibido esas experiencias, y de cuánto tiempo se haya estado expuesto a ellas (Cellerino y Maffey, 1996; Sermasi y cols., 1999).

En principio, la experiencia ayudará a que las sinapsis ya existentes se estabilicen, y que las neuronas que no hayan establecido sinapsis funcionales se pierdan, pero no que la experiencia induzca o inicie la formación de sinapsis (Shatz, 1992; Bruer, 2000). De hecho, en la estabilización sináptica no influye únicamente el factor experiencial, porque existe la posibilidad de que estas conexiones se modifiquen sin intervención

externa, por sus propios mecanismos internos (Leeber, 1998; Wheeler, 1999). En consecuencia, el proceso de estabilización sináptica vendría reflejado en la siguiente tabla (Tabla 1.1.) :

| | 1° MOMENTO | 2° MOMENTO | MOMENTO |
|------------|-------------|-------------|----------------|
| CORRECTO | Sinapsis | Experiencia | Estabilización |
| INCORRECTO | Experiencia | Sinapsis | Estabilización |

Tabla 1.1. Lógica interna que sigue el proceso de sinaptogénesis

Asimismo, durante la infancia (hasta los diez años aproximadamente), en el SNC se produce una mayor proporción en consumo⁴ y gasto de energía que la que ocurrirá en etapas posteriormente inmediatas de la vida del individuo (Chugani, 1998, 1999; Schiller, 2001). Ello es indicativo de su gran actividad neuronal, hecho que se corrobora con algunos experimentos realizados con técnicas neurometabólicas y neurofisiológicas avanzadas, como la Tomografía de Emisión de Positrones (PET), la Resonancia Magnética Funcional (fMRI), o la Estimulación Magnética Transcraneal (TMS)⁵.

Debido a la gran actividad metabólica que acontece en el SNC, y de la posible relación que existe entre actividad neuronal, densidad sináptica y capacidad de aprendizaje, se infiere que tiene toda su lógica brindar al niño las máximas y mejores posibilidades, en sus tres primeros años de vida, para que éstas le ayuden a desarrollar sus capacidades de manera plena.

Al hilo de este razonamiento, es interesante también tener en cuenta la presencia de las voces críticas o escépticas que señalan la mitificación excesiva de ciertas cuestiones neurológicas. Precisamente, estos hechos neurológicos han dado lugar a interpretaciones erróneas y simplificaciones (*Carnegie Corporation Report*, 1995) sobre la potencialidad ilimitada que tiene el SNC en estos primeros años, que han extendido lo que Bruer, tal vez uno de los autores más críticos con estas consideraciones, conoce como *el mito de los tres primeros años* (Bruer, 2000). La voz disonante de este autor (Bruer, 1998a, 1998b, 1998c, 1999a, 1999b, 2000) se une a otras muchas (entre ellas, Pucket y cols., 1999; Little, 2001a; Schiller, 2001; Shelden y Rush, 2001; o Stover, 2001), para

⁴ Este consumo se produce de distinto modo en función de la conducta que se adquiere y de la zona cortical a la que se aluda (Neville y Bavelier, 2000).

⁵ Tradicionalmente las investigaciones referidas a la plasticidad neuronal se han basado en los resultados extraídos de investigaciones realizadas bien en animales, bien en estudios de autopsias de seres humanos. Sin embargo, en la actualidad, las nuevas tecnologías, conocidas como no invasivas, permiten extraer una gran cantidad de información sobre el desarrollo del SNC y sus funciones, sin tener que limitarse a las muestras anteriores.

reclamar cautela ante posibles interpretaciones y para advertir de los peligros si se simplifican estos hechos neurológicos.

Concretamente, Bruer⁶ (2000) habla de tres mitos que él considera que deben desterrarse: el primero de ellos tiene que ver con los *entornos enriquecidos*. Se ha evidenciado que un entorno rico en estímulos ayuda a desarrollar capacidades del niño; pero de ahí se ha llegado a señalar erróneamente que los entornos enriquecidos producen en el niño un aumento del volumen cerebral, una mayor densidad sináptica y una arborización axónica.

El segundo mito se fundamenta en una determinada concepción de lo que conocen como *períodos críticos*⁷. A pesar de que se ha demostrado que, efectivamente, la facilidad para aprender en estos primeros años es mayor, se ha inferido equivocadamente que determinadas habilidades *deben* ser aprendidas en ese momento, porque *sólo* durante estos lapsos de tiempo el cerebro estará preparado para desarrollar todo su potencial. Ejemplo de esta convicción, Dicresce (2000) o Kotulak (1998) sentencian: “If you don’t use it, you lose it”, es decir, si no la usas [refiriéndose a la conexión neuronal, que está presente durante estos períodos críticos], la pierdes; o “a más conexiones, más neuronas integradas; esto determina la inteligencia, las habilidades sociales y emocionales” (VV.AA., 2000).

Finalmente, el tercer mito se relaciona con la *formación de sinapsis*. Si bien es cierto que la estimulación ambiental influye en la estabilización de un tipo de conexiones sinápticas, no es sostenible argumentar de lo anterior que puede aumentarse el número de sinapsis con una mayor estimulación, que las sinapsis se formen exclusivamente gracias a ella y que, por tanto, sea imprescindible preparar al niño un ambiente enriquecido.

De hecho, muchos padres y educadores, cautivados por el rápido crecimiento y desarrollo que parece tener el cerebro del niño, pueden caer en la tentación de artificializar tanto la situación ambiental, porque desean hacer funcionales las sinapsis de sus hijos. El peligro es que las actividades propuestas se conviertan en antinaturales y estresantes y, por tanto, contraproducentes (Gunnar, 1998).

⁶ Bruer (2000, p. 41) puntualiza, de todos modos, que “el hecho de ser crítico con el mito no significa que se critique el objetivo de hacer un mundo mejor para los niños: indica el compromiso de examinar con atención la ciencia del desarrollo inicial del cerebro con la esperanza de poder identificar las bases más eficaces para impulsar en la dirección deseada la crianza infantil y también las políticas para la primera infancia”.

⁷ Este concepto será descrito más adelante.

Bajo esta consideración tendría sentido la siguiente crítica: “El hecho de que un estudio basado en la técnica del PET nos indique cuándo se activan metabólicamente ciertas áreas del cerebro o de que un estudio neuroanatómico nos diga cuándo aumentan las densidades sinápticas, no nos dice nada sobre el momento en que los padres pueden ayudar a formar ciertas áreas del cerebro, si es que pueden. El hecho es que, aunque sabemos que estos sucesos ocurren, no sabemos cuál es su significado para el desarrollo infantil ni hasta qué punto pueden influir en ellos los estímulos del entorno y de los padres (Bruer, 2000, p. 103)”.

Efectivamente, se ha evidenciado la gran potencialidad que tiene el SNC para aprender durante los tres primeros años, que se pone de manifiesto, sobre todo, ante la recuperación de las capacidades en caso de lesiones cerebrales o de privación estimular. Sin embargo, debe mantenerse cierta cautela y recelo en considerar que las intervenciones educativas llevadas a cabo en los tres primeros años de vida sean la solución o la clave —incluso la panacea— que determine el desarrollo futuro del niño.

Por tanto, en vista de las afirmaciones anteriores, parece tan poco oportuno limitar las intervenciones educativas que pueden ser enriquecedoras para el desarrollo de las capacidades del niño, como asegurar a los educadores y a los padres que las actuaciones desarrolladas en estos tres primeros años vayan a ser determinantes del aprendizaje futuro del niño.

Es fundamental conocer que la base natural de la estimulación que necesita un niño para desarrollar las capacidades básicas ya está a disposición de un entorno cultural normal, donde se le ofrece inconscientemente gran cantidad de estímulos (satisfaciendo su curiosidad, leyéndole lo que está escrito en un cartel, o simplemente, jugando con el niño). Por tanto, aunque los padres no hagan determinados ejercicios de estimulación con su hijo, no implica que le vaya a faltar la estimulación necesaria para desarrollar sus capacidades. De todos modos, cuando se produce una deprivación ambiental⁸ o desviación genética considerable respecto a las circunstancias normales que serían esperables, se deben tomar medidas urgentes. En este momento, es una tarea imperiosa llevar a cabo una intervención, porque el desarrollo madurativo del niño se verá enlentecido.

Otro asunto distinto es el papel que cumple el educador en el primer ciclo de educación infantil, que se ocupa de la formación de las capacidades de los niños,

⁸ Es predecible que el niño reciba una estimulación ambiental inadecuada en el caso de depresión materna, de ingesta de sustancias nocivas (alcohol, nicotina o drogas) durante el embarazo, de institucionalización del niño, o de pobreza socio-económica o cultural familiar. Ante distintas situaciones ambientales, el desarrollo del niño varía (Benasich y cols., 1992; Benasich y Brooks Gunn, 1996; Berlin y cols., 1998; Klevanov y cols., 1998).

durante las horas en las que están en la escuela. Está totalmente probado que el cerebro presenta un gran crecimiento y desarrollo en los primeros años, hecho que se corrobora por la sinaptogénesis y que se requiere de una estimulación exterior adecuada para que la maduración genética se exprese de manera plena. De todos modos, la cuestión central no debería centrarse tanto en probar que la *funcionalidad de las sinapsis dependa* o no de las prácticas educativas *estimuladoras* que el docente realice, sino, más bien, en ser consciente de que experiencias que el niño reciba en sus primeros años influyen en el desarrollo de las capacidades posteriores del niño (Barnett, 1995, 1998; Boivin y cols., 1996; Ramey y Landesman, 1998; Raine y cols., 2001). Como señala Garlick (2002), es extremadamente complejo mostrar en un niño cómo influye la pérdida neuronal en el aumento o la disminución de su inteligencia.

Lo fundamental es que hasta la aprobación de la LOGSE (1990), el papel del aprendizaje antes de los tres años no se valoraba, dado que se esperaba a los seis años para ofrecer un servicio educativo, mientras se le atendía y custodiaba en el *Jardín de Infancia*. En cambio, actualmente se reconoce que, también el niño del primer ciclo de educación infantil (en nomenclatura de la LOGSE) o de preescolar (según la denominación del proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación), tiene capacidad para aprender.

De todos modos, aunque exista este reconocimiento y se sepa que el niño deba estar en un entorno educativo rico en estímulos, lo que deberá preocupar al educador es que la cantidad y calidad de estímulos de su entorno sean razonables y cuidados. Como señala Heese (1996, p. 5): “Los estímulos, en consecuencia, deben estar presentes en la cantidad, la calidad y el momento adecuados”, y que éstos “no deben ser administrados a mansalva; la hiperestimulación, la estimulación fluctuante y la estimulación a destiempo son tan nocivas para los sistemas funcionales como la subestimulación misma”.

No obstante, tanto si hay privación ambiental, como si se dan las circunstancias estimulares ambientales normales, habría una sola faceta al alcance del profesional: controlar y organizar los factores exógenos (donde se incluiría tanto la alimentación como la oferta de estímulos sensoriales externos) para potenciar el desarrollo y el crecimiento del niño durante estos primeros años. Bajo este prisma, tendría cierto sentido llevar a cabo un conjunto de actividades programadas que ayudaran a madurar, o reforzaran, las capacidades del niño, de forma natural, a través del apoyo brindado desde el entorno escolar.

En relación con este deseo de optimizar los factores exógenos, existe toda una polémica sobre la concepción de unos intervalos óptimos para fomentar el aprendizaje del niño en sus tres primeros años de vida, momento en que determinados autores sustentan sus actuaciones educativas.

C. PERÍODOS CRÍTICOS O SENSITIVOS

Especialmente, desde la última mitad del siglo pasado, se viene mostrando que los primeros años de vida son claves para establecer unas buenas bases del aprendizaje; que la posibilidad de recibir una atención adecuada en este momento va a influir en el desarrollo posterior; o que la privación ambiental trae consecuencias negativas para el niño.

La mayoría del conocimiento sobre el desarrollo proviene de estudios realizados en animales, en los que se interfería su experiencia normal, o las fuentes de estímulo esperadas; a consecuencia de ello, el sistema neural, que dependía de esa información, desarrollaba una estructura anormal y un comportamiento alterado. Con ello, se intentó mostrar la existencia de unos momentos, que se denominaron *períodos críticos*, entendidos como los momentos “durante, y sólo durante ellos (...) se podían adquirir unas características, conductas o capacidades específicas” (Bruer, 2000, p. 128); o que, en caso de que no se adquirieran, las consecuencias eran ya irreversibles.

Mediante estudios de laboratorio⁹, se estudió el efecto que producía, en su capacidad de respuesta, la privación y el enriquecimiento estimular en alguno de sus órganos sensoriales y conocer en qué medida el componente ambiental podía influir en el desarrollo de sus capacidades. El interés por su estudio aumentó cuando se vio que ignorar dichos lapsos de tiempo, conllevaba efectos nocivos para su aprendizaje posterior; en cambio, aprovechar esos períodos (breves y con un claro inicio y final muy marcado y abrupto) con una estimulación dirigida, producía un aumento en el grosor de la corteza cerebral y en el número de conexiones sinápticas, que se suponía indicativo de un mayor grado de aprendizaje.

Así, tanto la hipoestimulación como la hiperestimulación corroboraban el supuesto de que la influencia ambiental en determinados lapsos temporales, y bajo condiciones ambientales precisas, podía condicionar el desarrollo de sus capacidades.

Luego, y de manera específica, se planteó la duda sobre la existencia de estos períodos en el hombre. Diversos estudios han ratificado la hipótesis de que hay

⁹ Ejemplo de ello son los estudios que han analizado la reacción de los *monos rhesus* tras la privación visual (Hubel y Wiesen, 1979), los gatos (Blakemore y Cooper, 1970), o las ratas para analizar las consecuencias del enriquecimiento ambiental (Escorihuela y cols., 1994; Chen y Tonegawa, 2000). Los etólogos también estudiaron la conducta animal para determinar la existencia de determinados períodos para la adquisición de ciertos patrones de conducta. Probablemente Lorenz sea uno de los autores más conocidos en este ámbito.

determinados lapsos de tiempo¹⁰ —algunos más extensos que otros (Doupe y Kuhl, 1999)— en los cuales, la facilidad o propensión para el aprendizaje, y la sensibilidad o eficiencia del SNC es mayor que en otros momentos.

En este punto, cabe hacer una diferenciación entre período crítico y período sensitivo. Período sensitivo —o más correctamente, períodos, porque son distintos en función del aprendizaje o del desarrollo de la capacidad a la que se aluda (Bailey y cols., 2001)— hace referencia al “período de la vida en el que el aprendizaje se realiza con mayor facilidad (...) y período crítico, el cambio súbito en un patrón de conducta primordial” (Campos-Castelló, 1998, p. 14).

Por tanto, las connotaciones de exclusividad, de rigidez y de finalización de una etapa que parece tener el adjetivo “crítico” (da a entender que si no se produce una determinada estimulación en el período en cuestión, no se producirá nunca o no se desarrollará plenamente), hacen preferible emplear la expresión períodos sensitivos para referirse a los momentos en los que hay cierta facilidad o propensión para el aprendizaje de determinadas capacidades, períodos o fases que son especialmente fértiles u óptimos (Sclukin, 1976; Horton, 2001).

Llegados a este punto, cabría plantearse la duda sobre si estos lapsos de tiempo se asemejan a los de los animales. Precisamente, el traslado de la concepción de período crítico de las especies animales al caso de seres humanos ha recibido duras críticas, por su dudosa *fiabilidad* y su capacidad de *generalización*, lógica, metodológica y substancialmente dudosa (Bruer, 1998b).

Concretamente, y en primer lugar, se ha señalado que aunque la estimulación ambiental produzca en determinadas especies animales *cierta complejidad neuronal*, no se puede concluir que en el hombre exista también un mayor *enriquecimiento neuronal* (Preuss, 1995, 2000; Bruer, 1998a, 1998b, 1999a; Pascual-Leone y cols., 1999) y, por ende, una mayor capacidad para aprender.

Resultaría bastante arriesgado defender que existe correlación perfecta entre la mayor formación de sinapsis y mayor posibilidad de aprender, porque se podría caer en el error de considerar que el no aprovechamiento de estos períodos extremadamente plásticos y de expansión sináptica fuera sinónimo de *perder posibilidades de aprendizaje en el niño, causándole, por tanto, un daño irremisible*, como ya se ha advertido antes. Como muy bien razonan Villa-Elizaga y cols. (1992, p. 78): “La plasticidad es una cualidad

¹⁰ Las observaciones clínicas indican que existen ciertos períodos para la adquisición de determinadas habilidades, como el aprendizaje de la primera lengua, que se han puesto de manifiesto en casos de niños salvajes (uno de los más recientes, el caso de Genie). Para una descripción detallada de este y de otros aspectos consúltese “*los períodos críticos (y “acríticos”) en el aprendizaje del lenguaje*” (Bruer, 2000, pp. 155-170). El entrecomillado es del autor del libro.

penetrante del organismo humano. Esto debe generar buena voluntad para las intervenciones, sin expectativas irreales acerca de lo que se puede alcanzar”.

En segundo lugar, no parece existir una semejanza equivalente entre la corteza cerebral animal y humana, ni un determinismo cronológico, ni una cristalización tal de las capacidades en el hombre en sus tres primeros años, que impidan el aprendizaje una vez superado ese momento (Anastasiow, 1996). Ello se muestra en que cualquier persona puede seguir aprendiendo esas habilidades a lo largo de su vida, si se le dan las oportunidades necesarias para ello.

Específicamente, se conoce que el desarrollo en el hombre se lleva a cabo de un modo *continuo* y *escalonado* desde el mismo instante de la fecundación. Fruto de la especialización y de la plasticidad neuronal, en el ser humano hay un período más o menos amplio, que va más allá de los tres primeros años de vida, en el cual, la adquisición de determinadas funciones de sistemas (visión o lenguaje, por ejemplo) puede ser considerada normal (Belinchón y cols., 1998).

Asimismo, las adquisiciones en su aprendizaje pueden variar en cuanto al momento de su aparición¹¹, aunque no en el orden en que se producen: es decir, siempre se requiere superar el paso precedente de desarrollo para alcanzar el siguiente, más complejo que el anterior, sin que el momento cronológico de la adquisición de las capacidades esté predeterminado. En consecuencia, se puede afirmar que tampoco existe un determinismo o correlación perfecta entre la edad de un niño y la adquisición de sus capacidades, como puede suceder en determinadas especies animales.

Una tercera objeción a la extrapolación de los resultados alude al aspecto metodológico: los resultados obtenidos con animales se extraen tras someterles a determinadas situaciones de laboratorio (con lo que ello implica de control de la mayoría de las variables intervinientes), mientras que en el caso de los seres humanos, por razones éticas evidentes, no sucede así.

De todos modos, es cierto que algunos resultados realizados en animales convergen con determinados informes de estudios en seres humanos (Escorihuela y cols., 1994), que pueden ser, hasta cierto punto, extrapolables. De todos modos, Shonkoff y Thompson (2000) advierten que la generalización sólo es posible cuando los mecanismos que se ven implicados son muy similares entre el hombre y el animal, como sucede con el sistema visual o auditivo. En cambio, puede ser extraordinariamente complejo o inapropiado cuando se alude a mecanismos muy distintos, como la cognición, el desarrollo socio-emocional o el lenguaje.

¹¹ En el hombre hay siempre un *margen de reacción*, una distancia entre los valores mínimos y máximos para alcanzar determinada conducta.

Sin perder de vista la potencialidad del SNC en estos tres primeros años, y aunque existan unos espacios en el que el aprendizaje puede resultar muy provechoso, y que, por ello, se dediquen esfuerzos en fomentar determinadas capacidades en el niño, esto no debe desembocar a una acérrima defensa de estos tres primeros años, como si la enseñanza no fuera a tener continuidad en un futuro; o que se deba estresar al niño con actividades didácticas agotadoras. Mas bien, debería tenerse en cuenta lo que señaló Ibáñez (2000, p. 27): “No nos angustiemos por el afán de acelerar, demos tiempo al proceso de maduración, pero sin perderlo”.

D. TRASCENDENCIA EDUCATIVA DE LOS PERÍODOS SENSITIVOS

En definitiva, la trascendencia educativa del conjunto de los cambios neurológicos que tienen lugar en los primeros años de vida, reside en que éstos son concomitantes con la aparición de determinadas conductas (Catherwood, 1999; Chugani, 1999; Recanzone, 2000) y de una mayor capacidad para aprender, puesto que las conexiones sinápticas, probablemente, representen el substrato de los procesos de la memoria y de la modulación de la conducta (Cavada, 1988). Dicho de otro modo, son “la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje” (VV.AA., 2001, p. 3).

Todos estos hechos respaldan que el niño aprende con gran facilidad durante sus primeros años, principal argumento para afirmar que este lapso de tiempo constituye una etapa ideal para fomentar el aprendizaje.

Así, Anastasiow (1996) afirma que, dada la rápida proliferación y superproducción sináptica que acontece en todas las áreas del cerebro, se puede pronunciar la hipótesis de que este período, plástico y abierto al aprendizaje, es la razón neurológica de fondo para que se lleven a cabo actuaciones educativas sistemáticas en estos primeros años.

De hecho, las conexiones sinápticas suceden de forma muy rápida, y como se ha señalado, es un momento de especial sensibilidad para el aprendizaje. “Por lo tanto, es el período en el que la actuación de un determinado factor presenta su mayor influencia” (Villa-Elizaga y cols., 1992, p. 56).

No obstante, de la información neurobiológica y de la función y estructura del SNC se han derivado propuestas educativas para mejorar el desarrollo del niño muy distintas: existen autores que consideran que dicho período es óptimo para llevar a cabo actividades programadas de aprendizaje, pero sin que la existencia de tal espacio sea excluyente o determinista para los aprendizajes del niño en otros momentos. Otros autores, en cambio, suponen que esta facilidad natural del niño debe aprovecharse al

máximo, porque se corre el riesgo de perder para siempre determinadas capacidades de aprendizaje.

Los que defienden esta etapa, fisiológica y anatómicamente apoyada por la sinaptogénesis, como un momento óptimo, aunque no excluyente de otros, ni determinista, proponen un conjunto de medidas educativas que no imponen un veto al docente, ni indican un bloqueo del aprendizaje posterior del niño.

En defensa de esta línea argumentativa, Evans (1987, p. 151) puntualiza que estos períodos “no deben tomarse nunca en consideración como criterios rígidos, sino que más bien, lo que debe imperar ante todo es el deseo de ayudar a madurar al niño en su interacción con el mundo, con las personas y con los objetos”. Sumándose a esta opinión, Bruer (1998b) menciona que no puede aludirse a un *determinismo infantil*, y menos a que la plasticidad neuronal que existe especialmente en tal momento sea considerada como el único factor que promueva el aprendizaje, porque se le resta importancia a otros acontecimientos que coinciden con tal lapso de tiempo. A la par, se debe evitar el peligro al que Douglas y Bjorklund (1998) se refieren: enfatizar el desarrollo y la educación en la temprana infancia a expensas de olvidar la educación posterior; o dicho de otro modo, destacar en exceso estos tres primeros años de vida. Precisamente, Shonkoff y Thompson (2000, p. 123) señalan: “Las experiencias tempranas claramente afectan el desarrollo del cerebro. Aunque concentrar la atención en el período “0-3” como un período sensitivo o crítico se convierte en un hecho realmente problemático, no porque no importe este período para el desarrollo cerebral, sino simplemente porque la atención desproporcionada al período que abarca desde el nacimiento hasta los tres años, empieza demasiado tarde y termina demasiado pronto”.

La mayoría de autores, como Bjorklund y Brand (1992), Villa-Elizaga y cols. (1992), Anastasiow (1996), Medrano (1997), Campos Castelló (1998), o Bruce y Epstein (2000), entre otros, sostienen que existen dichos períodos, pero no así concebidos. Argumentan que los primeros años de vida son claves para el desarrollo físico, psicológico armónico, para la formación del desarrollo de la personalidad, para potenciar las facultades intelectuales del niño y las habilidades sociales, pero ello no es indicativo de que más tarde no se sigan dando las condiciones suficientes para continuar con un buen aprendizaje; o que determinados aprendizajes deban fomentarse en ese lapso de tiempo, so pena de perderlos. Es más, Bailey (2002) señala que la consideración de este período no debe ser la primera razón o justificación para llevar a cabo iniciativas en la temprana infancia.

En cambio, otros autores que sostienen que es *imprescindible* y *determinante* proporcionar determinados estímulos (en cantidad, sobre todo) al niño, con la amenaza de no poder recuperar nunca más las capacidades que se desarrollan en tales momentos (Kantrowitz, 1997; Dicresce, 2000), proponen unas actuaciones educativas mucho más

exigentes, tanto para el docente que dirige la enseñanza del niño, como para el niño que recibe el estímulo (incluso, en algunos casos, para el propio entorno familiar, que debe colaborar en tal educación). Esta concepción se vería reflejada en la siguiente cita: el período crítico “...es aquel momento del desarrollo en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento de ese desarrollo. De no propiciarse la estimulación requerida, o no se forma, o se forma deficientemente. No importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo, es poco lo que se puede hacer o se puede lograr” (VV.AA., 2001, p. 4).

Esta postura no sería tan relevante si no hubiera traído consigo, como ya se ha mencionado, una serie de actuaciones educativas que han acontecido a raíz de afirmaciones exageradas sobre la potencialidad ilimitada¹² del SNC, cuando se afirma que la capacidad, que tiene el niño en potencia, puede llegar a perderse si no se actúa correctamente en este período (Shore, 1997).

Así, la convicción de que las sinapsis se establecen a partir de la estimulación ambiental¹³ y que éstas puedan desaparecer para siempre (y, por tanto, que se pueda anular la capacidad infantil que hubiera podido nacer de ella) si no se refuerzan intencionalmente, toma fuerza ante toda una corriente divulgativa que se apoya en puntos de partida empíricamente evidenciados (la plasticidad neuronal, el período de mielinización y expansión sináptica) olvidándose de otros (la “poda” y la muerte neuronal), lo que deriva en premisas falsas¹⁴.

¹² La imagen que se emplea para visualizar la potencialidad del SNC es la de la memoria RAM de un ordenador, empleada por Begley (1996), entre otros autores. También Doman (1986) afirma que si se lograran estabilizar todas las conexiones sinápticas posibles que se establecen en la fase de la expansión sináptica en el SNC del niño, éste superaría con creces la capacidad de almacenamiento de información del ordenador más potente.

¹³ Kantrowitz (1997, p. 7) cita: “Cada nana, cada monería y cada risita que se ofrece a un niño producen una chispa que recorre sus conexiones sinápticas y establece las bases de lo que algún día podría ser el amor por el arte, el talento por el fútbol”. Bruer (2000, p. 87) critica directamente esta idea con la siguiente afirmación: “Al final nos quedamos con la idea de que los cerebros infantiles crecen y establecen conexiones de una manera exuberante como consecuencia directa de las canciones, las lecturas y las conversaciones, siempre muy atentos de padres y cuidadores”.

¹⁴ Como señalaba Kagan en el prólogo del libro *A good start in life: understanding your child's brain and behavior* (Herschkowitz y Chapman, 2002), estamos en la era de la información, pero también en la era de la confusión.

Este hecho se corrobora consultando en las diversas máquinas de búsqueda de internet, palabras clave como *Early Childhood Stimulation*, o *Early Childhood Intervention*, que ofrecen al usuario un gran número de entradas a aportaciones varias, apoyadas en premisas tales como que el aprendizaje de ciertas habilidades

Entre tales premisas se alude a que un doble estímulo supone doble desarrollo (Sánchez, 1999), o que los estímulos hacen proliferar las neuronas de modo exponencial (Honig, 1999a, 1999b), y, con ellos, se incrementa la capacidad, y, por ende, la inteligencia del niño. En el fondo, laten los mitos apuntados por Bruer, de que la estimulación produce un desarrollo sináptico, que aumenta el vigor cerebral y, a su vez, su inteligencia.

Ejemplo de esta campaña en defensa de estos principios son los numerosos artículos que han aparecido durante la década de los noventa, *década del cerebro* (Blackman, 2001), en algunas revistas norteamericanas como *Time* (Nash, 1997), *News and Observer* (Cohen, 1997; Simmons y Sheehan, 1997; Sheenan y Simmons, 1997), o *Newsweek* (Begley, 1996; Kantrowitz, 1997); e incluso españolas, como *Muy Interesante* (Alcalde, 2000). Éstas han ayudado a extender la polémica convicción sobre la posible pérdida de facultades en el niño si no se llevan a cabo determinadas medidas educativas. A ello hay que apuntar que parte de las conexiones sinápticas en los tres primeros años (sinapsis expectantes de experiencia) están programadas genéticamente, además de que se desconoce el modo exacto en que la experiencia influye en el desarrollo del SNC, y en función de qué criterios se podan las sinapsis.

A propósito de la influencia que ejerce la experiencia sobre las capacidades, ya se ha advertido anteriormente que éstas maduran progresivamente gracias a la interacción de dos factores: el componente genético y el componente ambiental.

El primero de ellos constituye el substrato sobre el que intervendrá el segundo; de este modo, la maduración genética de las capacidades será un requisito para que la estimulación ambiental actúe sobre ella, y por consiguiente, el ambiente no podrá suplir la inmadurez del componente genético en el niño. Asimismo, por muy bien dotado genéticamente que esté un individuo, sin un entorno estimular adecuado, no existirá un desarrollo de las capacidades para las que está genéticamente preparado. Por tanto, el componente ambiental será necesario para que el componente genético se manifieste, y viceversa.

De este modo, como afirma Habib (1994, p. 32), “el programa genético requiere, pues, de manera indispensable para desarrollarse, la presencia de un factor ambiental”. Por consiguiente, de igual forma que el ambiente requiere la presencia del componente genético de base; la dotación genética no se desarrollará en un entorno estimular inadecuado. En consecuencia, el clásico debate *nature versus nurture*, ya obsoleto, podría traducirse por un análisis de *nature a través de la nurture*, y a la inversa. Así pues, en el siguiente apartado, se tratará de aportar algunas luces sobre esta cuestión.

y conocimientos en el niño pueden y deben enseñarse en ciertos momentos concretos si no se desean perder para siempre.

1.2.2. EL PAPEL DEL AMBIENTE EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DEL NIÑO

A lo largo de la historia, las actuaciones educativas han buscado estimular, optimizar o potenciar algo difícil de medir (Jensen, 1993): la inteligencia general. Ésta constituye uno de los temas más controvertidos en el campo educativo: la influencia que puede ejercer el componente genético y el componente ambiental sobre ella, y el modo de obtener algún indicador que sirva para cuantificarla (Eysenck y Kamin, 1983; Vernon, 1983; Guilford, 1986; Garlick, 2002). Así, a lo largo de los años se han llevado a cabo diversas investigaciones para cuantificar la posible influencia del factor herencia-ambiente sobre la inteligencia, con el fin de llegar a conclusiones que fueran generalizables¹⁵.

Concretamente, desde la segunda mitad del siglo XX, se ha estudiado de qué modo el ambiente puede paliar las deficiencias a las que se ve expuesto el niño. Se ha probado que una educación temprana llevada a cabo con niños con discapacidades frena el declive de su capacidad cognitiva, que se hubiera producido irremisiblemente sin intervención o estimulación ambiental (Sánchez Palacios, 1978; Narbona y cols., 1984; Candel y cols., 1986; Guralnick, 1991, 1998; Marchena, 1994; Thomaidis y cols., 2000).

En otras investigaciones se ha verificado que intervenciones para mejorar la competencia escolar y social en los primeros años de vida, con población considerada a riesgo, conlleva un descenso del índice de alumnos que hubiera requerido una educación especial posterior; aumenta el ajuste social y son más los alumnos que concluyen la educación obligatoria (Simeonsson y cols., 1982; Bailey y Bricker, 1984; Goodman y cols., 1984; Casto y Mastropieri, 1986; Dunst y cols., 1991; Buysse y Bailey, 1993; Entwisle, 1995; Barnett, 1995; Yoshikawa, 1995; Temple y cols., 2000). Por consiguiente, se hace patente que la experiencia temprana es fundamental para que haya

¹⁵ En un primer momento, se estudió el caso de gemelos—por ser los únicos niños que poseían idéntica carga genética— que además hubieran sido educados en ambientes muy diversos. Por un lado, se comprobó que resultaba extremadamente complicado encontrar un número suficiente de gemelos que permitiera que la investigación fuera válida y fiable (Eysenck y Kamin, 1983). Por otro, se sumaba la dificultad de que era prácticamente imposible encontrar además gemelos que hubieran sido educados en ambientes muy distintos. Dennis y Dennis en 1951 estudiaron a dos gemelas desde los dos a los catorce meses de edad que recibían menos estimulación ambiental que la que hubieran podido recibir de forma natural en un contexto familiar. Llegaron a la conclusión de que el ambiente empobrecido retrasaba la aparición de algunas conductas, e incluso las inhibía.

un buen funcionamiento de las capacidades del individuo, aunque no por ello deba desdeñarse la experiencia posterior.

De forma concreta, cuando Eysenck (Eysenck y Kamin, 1983), autor que defiende la preponderancia de los factores hereditarios sobre los genéticos, se refiere a los tipos de interacción que se pueden dar entre estos dos factores en la inteligencia general, diferencia tres categorías: la primera de ellas se refiere a la *interacción sumativa* entre las dos variables, que simplemente una de ellas se añade a la otra (*adición* de uno y de otro factor). La segunda categoría alude a una *interacción estadística*, “que diferentes genes puedan responder de forma distinta al mismo efecto ambiental” (op. cit., p. 70). Finalmente, su tercera categoría hace referencia a una *interacción de correlatos ambientales*: que, como consecuencia de unos genes brillantes y un hogar enriquecido, la inteligencia será superior, y en caso contrario, con una dotación genética limitada y un ambiente estimular pobre, la inteligencia del niño se verá mermada.

Aunque resulte extremadamente complicado *cuantificar* la influencia del factor genético y del factor ambiental en los niños, por su complejidad y por falta de modelos teóricos que avalen una y otra postura, se ha venido manteniendo la que apoya la interacción entre ambos factores, como se corroborará por las teorías de los autores que se citarán a continuación.

Concretamente, en el marco de la optimización de las capacidades infantiles destacan varios autores: Bronfenbrenner (1979) con su *perspectiva ecológica*; Sameroff y Chandler (1975)¹⁶ con el *modelo transaccional*, y Feuerstein (1980) con *la teoría de la modificabilidad cognitiva*, aunque actualmente está despuntado Guralnick (2001), con una nueva propuesta de intervención que integra las consideraciones de los autores anteriores.

Todos ellos ofrecen una visión aunada de la psicología maduracionista y de la psicología del aprendizaje, disciplinas que estudian el cómo y el porqué de la evolución del niño y que, aunque no se vayan a tratar como tales disciplinas en este trabajo, constituyen, junto con la neurología, los otros dos pilares de las actuaciones educativas llevadas a cabo en la temprana infancia.

¹⁶ La obra original de estos autores es *Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty*. En F. D. Horowitz y cols. (Eds.), *Review of Child Development Research*, 187-244. Chicago: University of Chicago Press. No obstante, Sameroff realizó posteriormente una nueva revisión, junto con Chandler (1996), que es la que se ha empleado en este trabajo.

A. PERSPECTIVA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER (1979)

En la obra *La ecología del desarrollo humano*, escrita en 1979 por Bronfenbrenner, se encuentra sintetizada su teoría; de modo que, si la ecología es la ciencia que estudia la relación entre el organismo y el ambiente, Bronfenbrenner examina, por analogía, la relación entre la unidad biológica y la unidad social del ser humano. La postura que sostiene es que ni el componente ambiental ni el genético se ven mermados por la influencia de uno sobre otro; es más: se complementan y se influyen mutuamente.

Bronfenbrenner concibe al niño como un individuo que forma parte de un *macrosistema*, un *exosistema*, un *mesosistema* y un *microsistema*. Es decir, cada individuo está inmerso en un gran sistema formado, a su vez, por varios *subsistemas* o, mejor dicho, *intersistemas* porque están en continua interacción.

En primer lugar, el microsistema es “el tipo de actividades, roles y vivencias interpersonales en situaciones específicas en las que el niño se encuentra, y en las que interactúa en función de sus características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p. 22). En este microsistema, se reflejarían todos aquellos procesos psicológicos internos del niño, resultantes de su maduración biológica y de la modificación constante a la que se ve sometido su propio entorno.

En segundo lugar, el *mesosistema* comprende las relaciones que se producen entre dos o más ambientes donde el niño participa activamente: por ejemplo, en las relaciones con su casa, con la escuela, o con sus iguales. Si el *microsistema* varía en función de las vivencias internas del niño producidas en el contexto más inmediato (a un nivel intrapersonal), el mesosistema depende de las relaciones que el niño establece con el medio mediato (a un segundo nivel de tipo interpersonal), entorno que también está en continua evolución.

En tercer lugar, el *exosistema* se refiere a los ambientes en los que el niño no participa directamente, aunque le influyan indirectamente. En concreto, son los eventos que suceden en el ambiente donde se desenvuelve. A pesar de que el individuo no tenga un rol demasiado activo en este *intrasistema*, recibe la influencia, por ejemplo, del nivel económico de los padres, del nivel cultural o de la ocupación profesional de los mismos.

Finalmente, y en cuarto lugar, el *macrosistema*, que se refiere a aspectos de baja frecuencia que existen, o que podrían existir, al nivel de subcultura o de cultura, a través de sistemas de creencias, o de ideologías encubiertas. En él se incluyen variables tales como la ideología en la que está inmerso un país, la religión mayoritaria, o los

movimientos culturales presentes. De algún modo, la interacción que se produce entre los diversos elementos se reflejan en la figura 1.1:

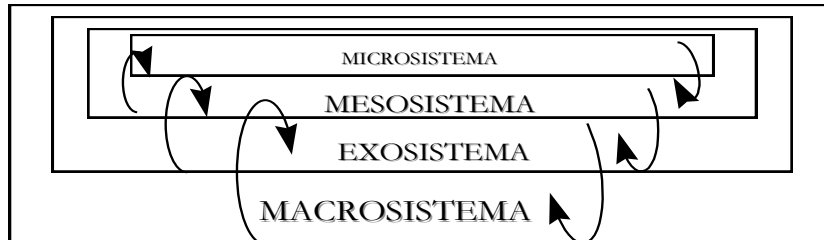


Fig. 1.1. Relación que se establecen entre los componentes del sistema, según la teoría de Bronfenbrenner

Por tanto, la teoría de Bronfenbrenner, que ha desencadenado un cambio en el modo de actuar más tradicional, apuesta por una participación y colaboración que deja atrás una intervención llevada a cabo solamente por expertos, también tiene en cuenta su entorno (Rogers-Warren, 1985) y sus componentes (familiar y escolar), puesto que todos ellos inciden en el desarrollo de sus capacidades.

Además, es importante esta perspectiva porque, desde ella, la educación en la temprana infancia se ve como responsabilidad de un equipo multidisciplinar, expertos en distintos temas y enfoques, que aborde todas las facetas del desarrollo del niño, y no sólo de una única faceta, o desde una sola persona.

Vincent y cols. (1996) señalan que la perspectiva ecológica proporciona una base adicional para el diseño de los servicios de intervención educativa (tanto en el aspecto del desarrollo humano como en las teorías de sistemas familiares, o en las aproximaciones conductuales), enfatiza las interacciones y acomodaciones entre el desarrollo del niño y su ambiente, e intenta explicar cómo los acontecimientos en distintos ambientes afectan al comportamiento humano, bien sea directa o indirectamente.

Pero, para Farquar (1996) esta visión más ecológica no significa que deba *profesionalizarse* la práctica de los padres, ni *paternalizarse* la conducta de los profesionales, sino que más bien sea la colaboración participativa lo que caracterice tal relación.

B. MODELO TRANSACCIONAL DE SAMEROFF Y CHANDLER (1975)

Además de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), se encuentra el *modelo transaccional* de Sameroff y Chandler (1975). Su teoría se asemeja a la anterior en

cuanto que también alude a los efectos que produce el contexto sobre el niño y el niño sobre el contexto, del mismo modo que Bronfenbrenner analizaba la relación que existe entre la unidad biológica y social del hombre.

Bruder (2000) considera que el modelo transaccional representa la síntesis de dos aspectos: enfatiza la naturaleza interactiva del desarrollo humano a la vez que reconoce que la interacción entre el niño y el ambiente es un proceso continuo, en el cual ni el niño ni el ambiente están separados. Así, el ambiente enriquecido puede mejorar las limitaciones biológicas de un individuo, del mismo modo que un ambiente deficiente puede acarrear trastornos en el desarrollo.

Concretamente, Sameroff y Chandler (1975) defienden que el desarrollo no es fruto exclusivo ni de las características internas del niño ni de las experiencias producidas gracias al contexto, sino que es el resultado de la interacción dinámica entre ambos elementos. Por ello, debe darse el mismo énfasis a los efectos genéticos que a los ambientales a la hora de intervenir. Como menciona Andreu (1996), ellos proponen una alternativa distinta del dilema genética-ambiente: la disyuntiva entre *interacción del organismo y el ambiente*.

Para explicar su teoría, Sameroff y Chandler emplean tres términos distintos: ambientipo, fenotipo y genotipo. El primero de ellos, *enviromtype* o ambientipo, se refiere a la organización que regula el modo en que se producen los hechos en una determinada sociedad, organización que va a ser interiorizada de modo concreto por cada niño, puesto que cada uno tiene unos códigos propios, o normas sociales de comportamiento, fruto de sus orígenes familiares y culturales.

El segundo de ellos, *phenotype* o fenotipo, alude al modo en que el niño asimila o interioriza las propias vivencias de sus características corporales y mentales, según su propio esquema mental de actuación. El tercero de ellos, el *genotype* o genotipo, se refiere a la organización biológica o las características genéticas que regulan las ganancias físicas en cada individuo (Sameroff y Fiese, 1996).

Por tanto, el comportamiento del niño, en cualquier momento, será el producto de las transacciones entre el fenotipo (los recursos de su experiencia interna), el ambientipo (los recursos de su experiencia externa) y el genotipo (los recursos de su organización biológica), es decir: cómo el niño interpreta su contexto inmediato-medio, su organización biológica y sus capacidades. En la figura 1.2. se intenta plasmar cómo interaccionan estos tres factores.

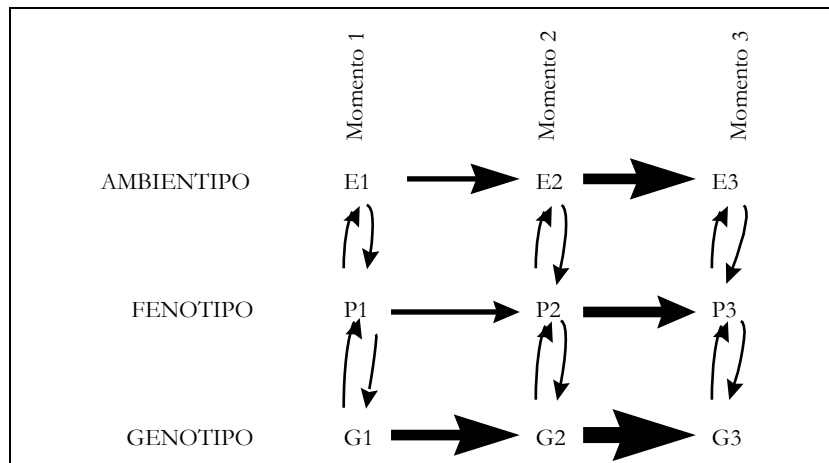


Fig. 1.2. Representación de las transacciones que se producen dentro del Modelo de Regulación del Desarrollo de Sameroff y Chandler (1996)

En la Fig. 1.2. se observa cómo evolucionan con el paso del tiempo el ambientipo, el fenotipo y el genotipo: el ambientipo (E1) cambiará (E2, E3), al igual que lo hará el fenotipo (de P1 a P2 y a P3), o el genotipo (de G1 a G2, y de éste a G3). Ello dará lugar a un modo distinto de interiorizar las experiencias vividas por el niño y un desarrollo distinto de sus capacidades.

Finalmente, y además de la teoría de Sameroff y Chandler (1975), debe destacarse otra gran aportación, la teoría de la *modificabilidad estructural cognitiva* de Feuerstein (1980).

C. TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA DE FEUERSTEIN (1980)

Feuerstein (1980) se inició en la investigación con el fin de averiguar de qué modo se podían mejorar y evaluar las capacidades de los niños considerados a riesgo por factores socioculturales, y con bajo rendimiento académico. Para ello, buscó un nuevo modo de analizar tales capacidades, a partir de variables no contempladas en los tests psicométricos (como las ambientales).

Del mismo modo que Bronfenbrenner (1979) o Sameroff y Chandler (1975), Feuerstein (1980) considera que la modificabilidad de un organismo es el producto de la interacción entre los aspectos genéticos y los ambientales, puesto que no determinan por separado el resultado cognitivo final.

Feuerstein (1980), al igual que Vygotsky con su concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), quiso calcular con precisión el potencial de aprendizaje del niño, siguiendo el paradigma test-entrenamiento-postest. De este modo, pretendía no tanto evaluar el resultado final del niño, sino más bien conocer el proceso que había recorrido antes de llegar a él y, así, optimizarlo al máximo. Este proceso se conoce como *aprendizaje mediado*.

Prieto (1989, p. 32), autor que examina a fondo la teoría de Feuerstein, señala que “el resultado de la mediación consiste en la adquisición, por parte del niño, de comportamientos apropiados, conjuntos de aprendizajes y estructuras operatorias a través de las cuales, respondiendo a la estimulación directa, se modifica su estructura cognitiva de tal forma que los efectos de la experiencia de aprendizaje, a través del mediador, proporcionan al organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos que a la vez son prerequisites para el buen funcionamiento cognitivo”.

Así, la modificabilidad cognitiva es el producto de un conjunto de experiencias de aprendizaje mediado, donde el mediador es el docente, la familia, el emplazamiento donde vive, u otros factores.

Este aprendizaje tiene unas características determinadas, entre las que están la *intencionalidad* y la *reciprocidad*, que el mediador seleccione la información y se la ofrezca al niño con previa deliberación. Además, el aprendizaje debe ser *trascendente*, pues se busca su utilidad para llevar a cabo aprendizajes futuros y no sólo para los inmediatos.

Otra característica fundamental es el *sentido de competencia* que se intenta alcanzar mediante esta potenciación del aprendizaje, íntimamente unida con la motivación: en la medida que se consiga el aprendizaje deseado, el sentido de competencia aumentará y, a la vez, su motivación.

La participación activa y la conducta compartida también son una nota definitoria del aprendizaje mediado, pues el docente comparte las enseñanzas con sus alumnos, a la vez que éstos intervienen en su discurso a medida que el profesor lo acomode a sus oyentes.

La postura de los autores mencionados, según Futterweit y Ruff (1993), coincidiría en cinco puntos: 1) las causas de los cambios en el desarrollo son múltiples, interactivas y no obvias; 2) el desarrollo requiere de unos períodos de cierta inestabilidad y reorganización adaptativa; 3) los individuos pueden llegar al mismo estadio evolutivo de distintas formas posibles, incluso dentro del rango de la normalidad; 4) la influencia del ambiente en el desarrollo puede ser entendida únicamente si se considera la efectividad del mismo, no solamente la objetividad y 5) el desarrollo siempre ocurre en un contexto social.

En cualquier caso, sus aportaciones han ayudado a que se haya introducido un cambio de paradigma en las intervenciones educativas llevadas a cabo en este tramo de edad, una vez reconocido el peso de las variables ambientales y familiares sobre la capacidad del niño.

De todo lo anterior se desprende que los tres primeros años se conciben como un momento en el que se deben estimular las capacidades del niño, sea cual sea su carga genética. Sin embargo, las intervenciones educativas referidas a la potenciación de las capacidades infantiles, y que se conocen con el nombre *estimulación, intervención y atención temprana* o *precoz*, surgieron para fomentar sólo las potencialidades de los niños con trastornos definidos o a riesgo.

Para entender la razón de este cambio, se citarán determinados acontecimientos históricos transcurridos en estos últimos cuarenta años que ayudan a entender este cambio de mentalidad. Debe advertirse que, aunque se siga un discurso diacrónico de los acontecimientos, ello no implica que exista una relación causa-efecto entre ellos.

1.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS LLEVADAS A CABO EN LA TEMPRANA INFANCIA

A pesar de que existen referencias de actuaciones educativas para población infantil menor de tres años, anteriores al siglo XX¹⁷, en este apartado se señalarán exclusivamente las actuaciones educativas que se han llevado a cabo desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad, que se refieren a la potenciación de las capacidades del niño. La primera expresión que se emplea por primera vez para aludir a tal fin es la de *early intervention*, que en castellano se ha traducido por *estimulación, intervención y atención*, acompañada del adjetivo *precoz* o *temprano*.

Dado que el nacimiento de la *early intervention* (Shonkoff y Meisels, 1996; Sánchez Asín, 1997) se produjo en EE.UU. es interesante aludir sucintamente a este hecho.

¹⁷ De modo general, la atención sistemática al cuidado de todos los niños desde el momento de su nacimiento encontraría su origen en el S. XVII, con las escuelas maternas de Comenio. Como cita Delgado (1998, p. 129): “No cabe duda de que en Comenio están los principios fundamentales de la pedagogía contemporánea, a pesar de que la historia no se lo ha reconocido”. De modo más preciso, la primera escuela consagrada a la educación de los más pequeños en España se remonta a la escuela de Virio, en 1831 (EURYDICE, 1995).

1.3.1. DESDE LOS PROLEGÓMENOS HASTA LA ACTUALIDAD

Fue en EE.UU. donde se tomó la primera medida gubernamental para potenciar las capacidades de los niños, concretamente, paliando las dificultades de aprendizaje de los que vivían en ambientes empobrecidos por falta de recursos económicos, y que llegaban a la escuela con bajos niveles de aprendizaje por motivos sociales o culturales.

Tal propuesta coincidió con tres acontecimientos históricos: en primer lugar, con el momento de defensa de los movimientos civiles en el marco de la intervención comunitaria; en segundo lugar, con el interés por atender a la población con retraso mental; en tercer lugar, coincidió con la *Lucha contra la pobreza*, un conjunto de medidas legislativas que consideraron que la inversión en educación era el mejor modo de emplear los fondos estatales, para conseguir erradicar la situación de desventaja a la que se enfrentaba un sector determinado de la población infantil, rompiendo, de este modo, el círculo de pobreza del país (Zigler y Styfco, 1993; Shonkoff y Meisels, 1996).

Por todo ello, el gobierno como institución empezó a favorecer la creación de programas e iniciativas educativas (Raver y Zigler, 1997) que llevaban por nombre *early intervention*, o EI (Shonkoff y Meisels, 1996). Dichas iniciativas pretendían enriquecer y estimular las experiencias tempranas del niño con riesgo en su desarrollo, puesto que se tenía la convicción de que las capacidades eran especialmente maleables y vulnerables en los primeros años de vida.

Desde sus inicios hasta la actualidad, las intervenciones educativas que se han planteado podrían agruparse en cuatro décadas: la década de los años sesenta o década del *modelo del déficit*; la de los setenta, década del *modelo diferencial*; la década de los años ochenta, *de la capacitación* y la década de los años noventa, o de *los modelos comprensivos*.

A. DÉCADA DE LOS SESENTA. EL MODELO DEL DÉFICIT

En primer lugar, los años sesenta se conocen como la década del *modelo del déficit* (*deficit model*), debido a que las intervenciones educativas se plantearon para paliar, atacar, o erradicar los puntos débiles con los que llegaba el niño a la escuela. Estas actuaciones surgieron tras el gran optimismo obtenido con los resultados extrapolados de los estudios etológicos, que evidenciaban la notable influencia que causaba la estimulación ambiental llevada a cabo en determinados momentos.

Por tanto, hasta los años sesenta, los que particularmente se beneficiaban de un conjunto de actuaciones educativas sistemáticas, aunque de modo puntual, eran niños

con algún tipo de trastorno detectado o a riesgo. Justamente, dentro de ese marco, surgió la primera propuesta educativa a un nivel más extenso: el programa *Head Start*¹⁸.

Así, en 1965, nació en EE.UU. El primer programa que potenciaba las capacidades del niño. Las premisas de las que partía eran, en primer lugar, que el niño era un ser unitario, por lo que no tenía sentido estimular separadamente sus capacidades sociales, emocionales, físicas o cognitivas. En segundo lugar, se defendía que todo niño tenía derecho a las mismas oportunidades educativas y, por consiguiente, a un buen inicio de la escolaridad obligatoria. En tercer lugar, se tenía la convicción de que la inteligencia era una capacidad maleable, que podía ser alterada o modificada a través de un programa de aprendizaje concreto.

A estas tres premisas habría que añadir que este programa se sustentaba en cuatro facetas o directrices: la participación familiar, el desarrollo del programa en un contexto natural, la consideración del niño como aprendiz activo y, finalmente, la mejora del aprendizaje del niño con riesgo o con alguna necesidad especial. Esta última faceta se planteaba ante la hipótesis de que podría reportar mejoras en un futuro a la sociedad, tanto en el aspecto de salud, de educación, como de servicios sociales (Richmond y Ayoub, 1993). Todo ello considerando que el componente familiar era la clave del éxito.

Concretamente, *Head Start*, dirigido por el prestigioso director de la *Office of Child Development* Robert Zigler, se centró en mejorar la competencia social de los niños que vivían en un ambiente considerado de riesgo, previniendo con ello la necesidad de tener que aplicar medidas educativas futuras (Raver y Zigler, 1991; Chafel, 1992).

Este programa se ha sometido a muchas evaluaciones, en las que se le han lanzado duras críticas (Raver y Zigler, 1991; Shonkoff y Meisels, 1996); a pesar de ello, *Head Start* continúa siendo el programa longitudinal más largo y efectivo de la década de los sesenta (Forness y cols., 1998a, 1998b). Además, se siguen realizando en EE.UU. más de mil aplicaciones con las premisas de *Head Start*, enmarcados en catorce programas *Head Start* en centros federales fundados por la ACYF (*Administration for Young Children, Youth and Families*), y treinta y un programas desarrollados por la *National Head Start Public School Transition Demonstration* (Horn-Wingerd y cols., 1997). Todos ellos están adheridos al *Program Performance Standards*, institución que define los servicios que debe ofrecer *Head Start* tanto a los niños como a su familia, para garantizar la calidad de los mismos.

¹⁸ Este programa se aplicó a un total de dos mil quinientos niños de EE.UU. (Raver y Zigler, 1997) con edades comprendidas desde los tres a los cinco años, durante las ocho semanas que duró el período de vacaciones estivales.

A lo anterior cabe añadir que el programa *Head Start* ha significado para EE.UU. —y para el resto del mundo— todo un hito que ha servido de punto de referencia para la creación de otros programas satélites, respaldados por la *Handicapped Children's Early Education Act* (PL 90–538) de 1968, medida legislativa que reconoció la necesidad de proporcionar un apoyo a la investigación, preparación y divulgación de programas educativos para niños con trastornos.

Entre estos programas se encuentra el *Handicapped Children's Program*, el *Child Development Associate Program*, el *Health Start*, el *Home Start* (todos ellos recogidos por Spitz, 1986), aunque el más conocido sea el proyecto *Follow Through*. Además, hay otros programas semejantes a *Head Start*, como es el caso del programa *Milwaukee* (Jensen, 1989), el *North Carolina Abecedarian Project* (Campbell y Ramey, 1994, 1995, 1998), el *Infant Health and Development Program* o IHDP (Brooks-Gunn y cols., 1992), el *Perry Preschool Program* (Lee y cols., 1990), el *Portage Project* (Bluma y cols., 1978) y otros posteriores (Raver y Zigler, 1997; Reynolds, 1998; Reynolds y cols., 1998)¹⁹.

B. DÉCADA DE LOS SETENTA. EL MODELO DIFERENCIAL

Siguiendo con la evolución histórica de los programas, los años setenta se conocen como los años del *modelo diferencial*, o *difference model*. En esa década se buscó la potenciación de los puntos fuertes con los que los niños llegaban a la escuela, en lugar de intentar suplir sus aspectos más débiles, objetivo de la década anterior.

Así, tras haber tachado el *modelo del déficit* de paternalista y erróneo, en la década de los setenta se desarrolló un conjunto de programas con un enfoque más amplio, que se fijara en variables contextuales, además de las capacidades internas del niño. Asimismo, y si hasta ese momento los contextos escolar y familiar habían sido tratados como aspectos inconexos, en los años setenta se propuso establecer una actividad educativa conjunta entre padres y educadores, con el objetivo de otorgar facultades a los padres para asumir y desarrollar unos roles más activos y efectivos que en los programas de la década anterior. En estos años es cuando Bronfenbrenner (1979) y Sameroff y Chandler (1975) empiezan a apostar por los principios ecológicos, descritos anteriormente.

También fue en los años setenta cuando se ampliaron los destinatarios de los programas de EI. Fue en la *Public Law (PL) 94-142* de 1975 (sección 121), donde se

¹⁹ Una mención a éstos y otros programas similares se encuentra citada en López (1986) y en Aguado (1993).

reconoció el derecho de los niños a recibir una educación adaptada a sus necesidades, fueran cuales fueran, en el *ambiente menos restrictivo posible*, aunque a partir de los tres años de edad (Damer, 2001). Por tanto, los programas se plantearon con un sentido preventivo y terapéutico.

C. DÉCADA DE LOS OCHENTA. EL MODELO DE LA CAPACITACIÓN

Las intervenciones de los años ochenta se caracterizaron por estar enmarcadas en el modelo de la capacitación (*empowerment model*), donde se reconocía a los padres como principales educadores de sus hijos. Por ello, se les reconocían funciones similares a las de los profesionales (en cuanto a facultades otorgadas y por la relevancia de su función). Dicho rol, que debía caracterizarse por el mutuo respeto, la igual participación en la toma de decisiones y el intercambio de información entre unos y otros, encontró fundamentación legislativa en la parte H de la *Education for All Handicapped Children Act Amendment*, o *EHA*, de 1986 (*Public Law 99-457*).

En su primera parte —*parte H*— conocida como IDEA (*Individual with Disabilities Education Act*) se aseguraba la provisión de servicios para los niños desde el nacimiento hasta los dos años, en caso de retraso o a riesgo de tenerlo. Esta ley incitó la creación de numerosos programas (Roberts y cols., 1999). La segunda parte de la ley abogaba por la creación de un sistema de educación pública, libre y apropiada para cada niño, pero desde el momento del nacimiento. Finalmente, su parte tercera autorizaba la creación de un número de programas determinado para atender a la población con deficiencias visuales, crear institutos de investigación de EI, y ofrecer ayudas para la preparación de los profesionales de la educación, en coordinación con centros públicos y privados.

No obstante, la participación de los padres distaba mucho de concebirse como una pieza fundamental de las actuaciones educativas. Ello lo refleja perfectamente Dunst (1985, p. 179), cuando, en esa década, definió la EI como “la provisión de apoyo (formal e informal) a la familia del niño, por parte de los miembros de la red de apoyo social, apoyo que afecta directa e indirectamente sobre el funcionamiento de los padres, de la familia y del niño”. Es decir, el entorno familiar era el lugar o el *recipiente* donde se *vertían* los distintos apoyos sociales.

D. DÉCADA DE LOS NOVENTA. LOS MODELOS COMPRENSIVOS

En cambio, los años noventa se caracterizaron por defender un tipo de intervenciones más comprensivas, por el amplio rango de servicios ofrecidos, tanto a la familia como al niño. En parte, la creación de programas se vio impulsada por distintas medidas legislativas, la *PL 101-336* (ADA, o *American with Disabilities Act*); la *PL 101-476* (IDEA), que sustituyó la expresión de *handicapped children* por *children with disabilities*; *PL 102-119* de 1991, a la que dio paso la anterior *PL 99-457*. Su implantación y su posterior enmienda en 1997 (apartado C de la *Individual with Disabilities Education Act*, en la *PL 105-17*), inició lo que Guralnick (1991) considera la segunda generación de programas en el marco de la EI.

Dicha ley propuso: 1) aumentar la colaboración familiar en las intervenciones; 2) asegurar el acceso a un currículo ordinario; 3) financiar los gastos que acarrea a través de agencias; 4) aumentar la atención a la diversidad con el fin de prevenir posibles problemas y 5) asegurar cierto grado de seguridad y de aprendizaje de las escuelas (Yell y Schriener, 1997).

Precisamente, la colaboración familiar como componente esencial de un programa de EI (Turnbull y cols., 2001) se traduciría en planes específicos, como el *Plan de Servicios Individual Familiar —IFSP—* (Guralnick, 1997), o en el *Plan Individual de Educación (IEP)*, que ha hecho que el rol del profesional haya tenido que ser examinado y redefinido (Buisse y Wesley, 1993).

Como ejemplo de la inclusión de la participación familiar en la definición de EI están Meisels y Shonkoff (1996, p. 11), porque para ellos, “la EI consiste en ofrecer servicios multidisciplinares al niño con discapacidades o a riesgo, desde el nacimiento hasta los tres años de edad, además de a su familia. Estos programas han sido diseñados para potenciar el desarrollo del niño; minimizar los *handicap* que éste pueda tener; remediar los problemas existentes; prevenir futuros deterioros; limitar la adquisición de condiciones problemáticas y/o promover un funcionamiento adaptativo de la familia”.

Del mismo modo que Meisels y Shonkoff (1996), Dunst (2000, p. 6) redefinirá su anterior concepto de EI incluyendo el factor familiar. Concretamente, para él, la EI es “la provisión de apoyos y recursos a las familias de los niños, por parte de los miembros y de la red de apoyo social formal, apoyos y recursos que repercuten, directa e indirectamente, sobre el funcionamiento del niño, de los padres y de la familia”. Este autor apelará a las siglas PEP, *Proactive Empowerment through Partnership*, para aludir al tipo

de colaboración que se debe lograr²⁰. Por ello, en su publicación hace referencia al cambio de paradigma que se está dibujando en el ámbito de la EI, y que quedaría reflejado en la siguiente tabla (Tabla 1.2.):

| MODELO TRADICIONAL | NUEVO MODELO |
|--|--|
| Modelos de tratamiento: centrado en paliar el <i>handicap</i> , o mejorar sus consecuencias | Modelos de promoción: centrados en la mejora y en la optimización de las competencias |
| Modelo de expertos: la experiencia del profesional es lo que resuelve los problemas | Modelo de capacitación: crear oportunidades para que la gente pueda ejercitar las capacidades existentes, las nuevas competencias y las habilidades |
| Modelos basados en el déficit: centrados en corregir los déficit o los problemas del niño | Modelos basados en las potencialidades: reconocer los recursos y los talentos presentes en el niño, y usar esas competencias para reforzar su funcionamiento |
| Modelos basados en el servicio: se definen las prácticas principalmente en términos de servicio de los profesionales | Modelos basados en los recursos: definir las prácticas en términos de un amplio rango de oportunidades y experiencias |
| Modelos centrados en el profesional: profesional como experto que determina las necesidades del niño | Modelos centrados en la familia: profesional como el agente al servicio de las familias |

Tabla 1.2. Conceptualización de la early intervention según el enfoque tradicional y el paradigma actual (Dunst, 2000, p. 100)

Por tanto, Dunst (2000), junto con otros autores (Meisels y Shonkoff, 1996; Mahoney y cols., 1998; Hanson y Bruder, 2001; McWilliam y Scott, 2001), señala que la atención a las familias es la dirección correcta a la cual se deben dirigir los esfuerzos. Por ello, se está empezando a hablar de modelo centrado en la familia.

En conclusión, cabe decir que la difusión y creación de programas de EI han encontrado gran impulso en las medidas legislativas que se han ido tomando. Precisamente, las medidas legislativas más importantes de EE.UU. arbitradas para la población con trastornos en su desarrollo y para la considerada de riesgo, se recogen en la siguiente tabla (Tabla 1.3.):

²⁰ La traducción literal de los términos de esta expresión puede resultar imprecisa, puesto que los términos que la componen derivan del mundo de la empresa, y el trasvase al contexto social es complejo. El concepto de PEP se refiere al impulso proactivo hacia la colaboración, el encumbramiento o la escalada dirigida a metas comunes, colegiales.

| AÑO | OBJETIVO | MEDIDA LEGISLATIVA |
|------|--|--------------------|
| 1968 | Erradicar la deprivación cultural de niños con riesgo biológico y social | PL. 90-538 |
| 1975 | Ambiente menos restrictivo posible | PL. 94-142 |
| 1986 | Provisión de servicios para los niños con discapacidades de 3 a 5 años Creación de incentivos para los niños a riesgo desde el nacimiento hasta los dos años, y para sus familias | PL. 99-457 |
| 1991 | Participación familiar en los programas | PL. 102-119 |
| 1997 | Creación de IEPs | PL. 105-17 |

Tabla 1.3. Medidas legislativas más importantes tomadas en EE.UU. en relación con la *early intervention*

Una vez citadas las intervenciones llevadas a cabo en el ámbito americano, es preciso señalar las iniciativas que han surgido en un contexto más próximo: el contexto europeo.

E. INICIATIVAS EN EL CONTEXTO EUROPEO

En estas últimas décadas cabe referirse, en primer lugar, a la creación del programa europeo HELIOS²¹. HELIOS, cuyas siglas significan *Handicapped People Living Independently in Open Society (Programa de Acción Global en favor de las personas discapacitadas)*, constó de dos fases: HELIOS I, entre los años 1988 y 1991 y HELIOS II, entre 1993 y 1996. Específicamente, este programa se diseñó para paliar las deficiencias de los niños con limitaciones funcionales, y encontrar una política común entre los estados miembros de la Unión Europea, para favorecer la innovación, la igualdad de oportunidades mediante la integración educativa de estos niños.

De cada una de las dos fases se ha elaborado un informe donde se expresa el deseo de que se aprueben medidas para regular el derecho a recibir un servicio de EI de calidad. No sólo se apunta el deseo, sino que, además, se sugiere el modo en que puede hacerse factible: creando un servicio multiprofesional, que englobe los componentes

²¹ Para más información, se pueden consultar las webs www.european-agency.org www.tic.dk/tess/helios/dokum/gopragb.htm y paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/heliosii.htm (Último acceso el 9 de noviembre de 2001).

pedagógicos, psicológicos, médicos y sociales, además de precisarse el lugar donde se pueda llevar a término tal objetivo²².

Con el programa HELIOS II se llevó a cabo un estudio donde se abordaron numerosas cuestiones relativas al alcance y definición de EI. En el documento resultante se ponía de manifiesto la diversidad de concepciones sobre esta expresión, y su implicación en los países miembros de la Unión Europea, que implicaba la dificultad de conseguir un estándar de intervención hasta que no existiera acuerdo en algunos aspectos mínimos. Así, mientras en algunos países dicho término podía indicar dar estímulos y cuidados médicos en los hospitales, centros de día y guarderías integradas para niños con discapacidades o desarrollo más lento; en otros, suponía ofrecer subsidios especializados adicionales que ayudaran tanto a los padres como a los niños, independientemente del centro donde estuvieran ubicados.

En dicho informe se señalaron seis puntos en los cuales hubo unanimidad: 1) la intervención se establece como medida preventiva para evitar discapacidades secundarias; 2) con la intervención se busca promover y alentar el estímulo del desarrollo del niño en un estadio temprano; 3) con ella se persigue ayudar a las familias para educar a esos hijos; 4) se deben apoyar a dichas familias en las situaciones complejas; 5) es un cometido enseñarle al niño un “lenguaje”, una forma para comunicarse de forma verbal o no verbal y 6) es preciso integrar a los niños con discapacidades en centros de educación infantil, escuelas y sociedad en general (VV.AA., 2002).

En segundo lugar, y además del programa HELIOS, existen instituciones como el grupo *Eurlyaid* (*European Network on Early Intervention*)²³, nacido en 1990 gracias a una iniciativa de Helmut Heinen. Lo más destacado de *Eurlyaid* es que lo componen distintos miembros (profesionales o no) de la Unión Europea, que buscan una concepción común y un mejor desarrollo de la EI, a la vez que un mejor reconocimiento legislativo de la misma (Montulet, 1993; Heinen, 2000; Simeonsson, 2000).

Eurlyaid, que proviene de la fusión entre la voz *European* y la expresión *Early Aid*, publicó en 1991 su primer manifiesto, donde se daban distintas definiciones y sugerencias acerca de la ayuda que se podía proporcionar al niño con necesidades

²² Este objetivo ya se ha desarrollado en la comunidad autónoma de Cataluña con el modelo de CDAT (Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana), modelo que apareció en los años noventa como unos entornos destinados a atender a los niños con trastornos en el desarrollo, durante los seis primeros años de vida, por un equipo interdisciplinar (Bugié, 2002).

²³ Su página web oficial es www.eurlyaid.net (Último acceso el 2 de febrero de 2002).

educativas especiales (NEE) y a su familia. Luego, en 1996, hubo un segundo memorándum, referido a la calidad de vida y desarrollo para el niño y sus familias.

En 1998 se organizó un simposio sobre el grupo *Eurhyaid*, del que formaron parte veinte países (entre ellos también EE.UU.). En él se llegaron a las siguientes conclusiones: 1) la estimulación infantil debe llevarse a cabo en el propio domicilio o en el ambiente más natural o menos restrictivo posible; 2) las actividades deberán centrarse en el área neuromotora y psicológica del niño; 3) se buscará la compenetración socioemocional entre padres y madres; 4) se tratará de establecer una buena cooperación entre padres y profesionales y, finalmente, 5) habrá una evaluación de la calidad de los servicios así como de los profesionales, porque es más importante la eficiencia (relación resultados-medios) que la efectividad (relación objetivos-resultados).

Para concluir, recientemente Lanners y Mombaerts (2000) han evaluado una escala que mide la satisfacción de los padres miembros del grupo *Eurhyaid*, ante los servicios de estimulación temprana ofrecidos a sus hijos.

Pero en el momento en que ha empezado a estar atendida esta población con trastornos o con riesgo de padecerlos, ha aumentado el interés de potenciar las capacidades de niños sin trastornos. Este hecho ha encontrado respaldo en distintas medidas legislativas internacionales, como la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la ONU en 1959, la Resolución 29/35 de la XXIX Asamblea Mundial de la Salud (1976), o la Resolución 37/52 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (1982).

Así, una vez perfilado el marco general de iniciativas en el ámbito europeo y norteamericano, sería interesante conocer las actuaciones educativas que, concretamente, se han planteado en el ámbito español para potenciar las capacidades del niño, desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

1.3.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS EN ESPAÑA

En España, la potenciación de las capacidades infantiles se planteó inicialmente —al igual que en EE.UU. y que en el resto de Europa— para atender a la población con problemas detectados. Posteriormente, la potenciación se ampliaría también a niños con riesgo de padecerlos, con el fin de paliar y prevenir posibles trastornos de

aprendizaje futuros, aunque en todo momento como un servicio dentro de la educación especial.

Al mismo tiempo, y de forma paralela, los niños sin problemas detectados ni a riesgo de padecerlos, tenían la posibilidad de asistir al *Jardín de Infancia* (centro donde únicamente se les custodiaba), antes de que iniciaran la escolaridad obligatoria, la EGB.

Sin embargo, esta división en dos bloques (niños con trastornos y a riesgo, frente los niños considerados normales o, lo que es lo mismo, educación especial frente a educación ordinaria) ha sufrido un cambio con las medidas legislativas que se han aprobado en estos últimos años. Concretamente, se ha establecido que a *todos* los niños se les deben proporcionar las mismas experiencias, que además sean de calidad (LOCE, 2002), para que estimulen su pleno desarrollo de la personalidad, en el entorno menos restrictivo posible (la escuela infantil), ofreciéndoles los recursos necesarios para ello²⁴. Pero este planteamiento viene precedido de una serie de circunstancias que explican el porqué de este hecho, y que son las que sucintamente se detallarán a continuación.

En los años setenta, casi una década después del inicio de estos programas de EI en EE.UU., surgió en España el interés social por atender a población infantil con trastornos en su desarrollo, a través de programas destinados a niños con síndrome de Down²⁵ y a recién nacidos de bajo peso. Éstos fueron llevados a cabo por médicos clínicos y educadores, con fines exclusivamente terapéuticos, con la denominación de técnicas de *estimulación temprana/precoz*, e *intervención temprana/precoz*.

Dentro de estas primeras actuaciones terapéuticas y preventivas, cabría identificar las influencias de algunos investigadores extranjeros, que tuvieron una especial relevancia en el ámbito español. Así, debe destacarse el importante influjo de autores, entre los que están los argentinos Gayarre²⁶ (considerada la gran precursora de tales programas), junto con Coriat (1974), Jerusalinsky (Coriat y Jerusalinsky, 1974, 1975,

²⁴ Esta afirmación se corrobora en el art. 36.1. de la LOGSE (1990, cap. V.), cuando se señala que “todos los alumnos con NEE, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”. La LOCE (2003, cap. II, art. 2, aptdo. 2.a.) corrobora este supuesto.

²⁵ La ventaja de los niños que padecen el síndrome de Down es que se trata de una anomalía que puede ser detectada y atendida desde el momento del nacimiento y que, por sus características, los niños forman un grupo bastante homogéneo en cuanto a la etiología de su deficiencia, aunque cada niño siga su propio ritmo evolutivo.

²⁶ Carmen Gayarre se inició en España en el tema de la educación temprana con la publicación de un pequeño manual que llevaba por título “Para mejorar a niños con mongolismo y prepararlos para la escuela”, de la editorial Colbins y Brinckworth, publicado en 1972, y editado y distribuido de forma gratuita por el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica.

1984), Tallís (1999a, 1999b) o Fiondella. Asimismo, hay expertos de Uruguay como Soriano o García Etchegoyen de Lorenzo (1970, 1987); de EE.UU., como Guralnick y Bennett, Hanson y, finalmente, de Hungría, como Petö.

En un principio, las instituciones privadas, junto con asociaciones de padres de niños con déficit, cubrieron el tratamiento y la educación de la población infantil con deficiencias, ante el vacío de medidas estatales. Esta ausencia de medidas se vio subsanada con la creación de dos servicios públicos: SEREM, o *Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Psíquicos y Físicos* (que se transformaría años después en el *Instituto Nacional de Servicios Sociales*, o INSERSO) y el *Real Patronato de Atención al Deficiente*, como un organismo asociado al *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE).

Entre las primeras intervenciones desarrolladas en España destaca el grupo de neuropediatras de la *Clínica Universitaria de Navarra* (CUN), encabezado por el Dr. Villa-Elizaga. Su equipo fue el precursor en todo el país en emplear técnicas de estimulación temprana (UPEP, 1979) además de ser, desde un punto de vista oficial, la primera *Unidad Pediátrica de Estimulación Precoz* (UPEP), gracias a un convenio entre la fundación SEREM y la *Universidad de Navarra*²⁷.

Paralelamente, se desarrollaron actividades de estimulación temprana en recién nacidos de bajo peso en el Servicio de Neonatología del *Hospital Santa Cristina* de Madrid (hasta 1987 llamado *Casa de Salud*). Posteriormente, es de destacar el programa llevado a cabo en el *Servicio de Rehabilitación* del *Hospital Central de la Cruz Roja* dirigido por el profesor González Mas; actividades del grupo de la *Escuela Pelouro* de Galicia, con el profesor Rodríguez Yagüe a su cabeza (Casado, 1991); o en el Centre Pilot *Arcàngel Sant Gabriel*, de Barcelona (Rubert, 1997).

A la par que surgían estas iniciativas, en 1978 se aprobó la Constitución Española (CE, 1978), donde se señaló, en su artículo cuarenta y nueve, que *todos* los ciudadanos tenían derecho a la educación y, por tanto, se debía prestar especial atención a niños con discapacidades físicas o sensoriales. Su aprobación coincidió con la celebración en Madrid de las *I Jornadas de Estimulación Precoz*. Estos dos hechos tuvieron una gran resonancia social, y abrieron un camino en el campo de la investigación de la estimulación temprana.

También colaboró a su difusión el informe *Warnock* (1979), documento legislativo británico de los años sesenta que analizó la prestación de servicios a niños con deficiencias físicas y mentales, y que destacó que los fines de la educación eran los

²⁷ Además, la Comunidad Foral de Navarra fue una de las nueve provincias elegidas por el INSERSO para beneficiarse de servicios de estimulación temprana. A partir de entonces, los servicios se han ido extendiendo al resto de comunidades autónomas.

mismos para todos los niños. Éste constituyó un precedente en la promulgación de leyes españolas posteriores, como la *Ley de Integración Social del Minusválido*, o LISMI.

Dicha ley española de 1982 es la que, de modo concreto, determinaba que los niños con discapacidades debían recibir una educación en la que se contemplaran los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. Posteriormente a la LISMI, el RD 334/1985 promulgó que se debía garantizar una integración adecuada de estos niños (completa, combinada o parcial, dependiendo del tipo de dificultades que tuvieran los destinatarios), con el fin de que éstos logaran los objetivos educativos previstos.

Durante los años ochenta, y a falta de medidas legislativas que regularan servicios para los niños con trastornos en su aprendizaje, algunas asociaciones de padres reivindicaron, con diversas manifestaciones públicas, la creación de un servicio de asistencia especializada. El resultado fue el consiguiente nacimiento de instituciones como el INSERSO, al desaparecer SEREM. Derivado del eco que causó tal petición en la sociedad, se disparó la oferta de centros que ofrecían ayudas, siempre como un servicio paralelo —como subsistema, en definitiva— a la educación ordinaria.

Por tanto, este marco legislativo ayudó que florecieran una serie de programas (que serán descritos en el siguiente capítulo), con una doble vertiente: preventiva y asistencial. Por un lado, dichos programas se crearon para prevenir los posibles trastornos que se pudieran producir en el desarrollo, en el caso de niños con anomalías; por otro lado, para asistir a los niños que ya se les habían manifestado.

Además, en el ámbito español han surgido también algunas iniciativas, como el *Grupo de trabajo sobre Prevención y Atención al Desarrollo Infantil* (PADI)²⁸, con el fin de ofrecer un ejercicio profesional de calidad a los niños que poseen algún tipo de trastorno en el desarrollo, con una red interna de difusión documental propia (Arizcun-Pineda y cols., 1994), para ayudar a un mejor desarrollo del niño desde el mismo momento del nacimiento hasta los tres años de edad (Arizcun-Pineda y Retortillo, 1999); o entre otras asociaciones el grupo *FCSD*, entidad privada formada por padres y profesores para profundizar en la anomalía del síndrome de Down.

²⁸ El grupo PADI está formado por profesionales del Instituto Madrileño del Menor y de la Familia, por la Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud, por los Centros Base de Minusválidos (Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid), por el Servicio de Educación Infantil (Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid), por el Hospital Universitario San Carlos (Instituto Nacional de Salud), por el Hospital Universitario Santa Cristina (Instituto Nacional de Salud), por el Hospital Infantil La Paz (Instituto Nacional de Salud), por FADEM (*Federación de Asociaciones Pro Personas con Deficiencia Mental de Madrid*), y FMADM (*Federación Madrileña de Atención al Deficiente Mental*), por el Ministerio de Educación y Cultura, y por el Hospital General Gregorio Marañón.

Las leyes que han favorecido la consolidación de actuaciones educativas en la temprana infancia en el ámbito español son la Convención sobre los Derechos del Niño, que fue ratificada en España el 31 de diciembre de 1990; los RD 1004/10991; 1330/1991, 1333/1991 y 696/1995; y, finalmente, las OM de 6 de mayo de 1992, de 12 de noviembre de 1992, y de 28 de octubre de 1996. En cualquier caso, destacan, por su especial relevancia, la promulgación de la LOGSE (1990) y la aprobación del Proyecto de la LOCE (2002). Dichas leyes contemplan que el período que abarca los tres primeros años se configure como espacio en el que pueda ser escolarizado cualquier niño, tenga o no trastornos detectados, sea considerado a riesgo, o no sufra ningún trastorno definido. Por tanto, este tramo se convierte en la entidad que sistematiza, organiza y garantiza la educación y los cuidados que se vayan a ofrecer al niño en este período.

A. CONFIGURACIÓN ACTUAL DEL PRIMER TRAMO DE ESCOLARIDAD EN ESPAÑA

Así pues, y como es bien sabido, el sistema educativo español ha estado bajo los auspicios de una Reforma educativa, aprobada primeramente con la LOGSE (1990) — que da forma jurídica a la propuesta contenida en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989)—, y posteriormente ratificada con numerosas especificaciones legislativas, tanto en el ámbito nacional como en el autonómico. La reciente ley, la LOCE (2002), apenas introduce cambios sustanciales respecto a la ley anterior.

El empleo del vocablo *reforma* implica hablar directamente de modificaciones, con la finalidad de perfeccionar o mejorar ciertos aspectos de lo ejecutado hasta el momento (VV.AA., 2001). En el caso concreto de la Reforma del sistema educativo, en 1990, en aquel entonces el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) propuso ciertos cambios globales que incidían tanto en la base teórica de los principios vigentes en la legislación anterior de 1970, como en su ejecución o en su evaluación.

Fue así porque se consideró dar otro rumbo a la docencia, en función de las nuevas exigencias surgidas en la sociedad y de las carencias en la ley precedente, fomentando, de este modo, la calidad educativa que se consolidaría con la verdadera interiorización, transformación y modificación en el modo de enfocar el qué, cómo,

cuándo enseñar y evaluar de la práctica docente, elementos configuradores del organigrama del sistema educativo, en concreto, las etapas²⁹ y los ciclos educativos.

De manera específica, la primera etapa que establece la LOGSE se denomina *Educación Infantil*: está dentro de las enseñanzas de régimen general aunque es de carácter no obligatorio (LOGSE, 1998). Está compuesta por dos ciclos de tres años cada uno, y que lleva el nombre de *Escuela Infantil* si en ella se oferta solamente el primer o segundo ciclo; *Centro de Educación Infantil* si se imparte exclusivamente el segundo ciclo y es de titularidad privada y *Escuela de Educación Infantil* si se imparte el primer y segundo ciclo y es de titularidad pública. De todos modos, y a pesar de su falta de obligatoriedad, la Administración Central coordina la oferta de puestos escolares de Educación Infantil de las distintas administraciones públicas.

Posteriormente, el Proyecto de la LOCE (2002) modifica de la ley anterior la consideración de que estos tres primeros años de edad ya no configuren el primer ciclo dentro de una etapa más amplia (la Educación Infantil), sino que constituyan una etapa en sí misma (etapa preescolar), independiente del resto y con una regulación específica (LOCE, 2002, Título I, cap. I, art. 7.2).

En cualquier caso, tanto si se apela a la LOGSE como si se cita el Proyecto de Ley de la LOCE (2002), la posibilidad de que todos los niños reciban un servicio educativo, además de asistencial, en la escuela antes de los tres años es un planteamiento absolutamente novedoso. Desde 1970 y hasta la implantación en 1990 de la LOGSE, en España estuvo vigente la *Ley General de Educación*, o LGE (1970), que consideró que sólo el niño con necesidades graves, severas o a riesgo, tenía especial necesidad de seguir un programa de desarrollo concreto, y como sistema paralelo al ordinario, llevado a cabo en centros especiales.

Las razones subyacentes a las que se puede atribuir la carencia de centros que ofrecieran un servicio educativo para población sin déficit se podría sintetizar en dos: una de tipo burocrático-administrativa, y la otra educativa. La primera de ellas sostuvo que el período de escolaridad —conocido como *Jardín de Infancia* o *Guardería* para alumnos de dos a tres años, y *Escuela de Párvulos* para los de cuatro y cinco—, podía iniciarse a los dos años, y no de modo obligatorio hasta los seis. Como se promulgó en una normativa sobre el *Jardín de Infancia*: "...No es absolutamente necesario para el niño de dos y tres años, si se desenvuelve en el seno de una familia normal, puesto que a esta edad, la madre es el principal agente —aunque no exclusivo— en la formación del niño;

²⁹ La etapa educativa se entiende como "cada uno de los períodos o fases en los que se divide el proceso de enseñanza". En cambio, el ciclo educativo es la "unidad curricular temporal de programación y evaluación" (MEC, 1993a, pp. 81-82), o lo que es lo mismo, este segundo configuraría una subdivisión dentro de la etapa.

pero sí lo es, si la madre o los sustitutos maternos no pueden ocuparse del niño” (OM de 27 de julio de 1973).

La segunda razón, en parte derivada de la primera, defendió que dicho período perseguía, como objetivo primordial, “el desarrollo armónico de la personalidad, a través de la guarda y custodia del niño, del mismo modo que se actuaría en el hogar” (LGE, 1970, cap. II, sec. I, arts. 13.1 y 13.2a).

Ayudado, además, por el escaso índice de ocupación laboral de la mujer, la necesidad de ofrecer una enseñanza educativa sistematizada durante los tres primeros años (y en menor medida, antes de los dos), pasaba desapercibida (Sánchez Blanco, 2001).

Mientras, los profesores que atendían el *Jardín de Infancia* o la *Escuela de Párvulos*, guiaban su conducta con los listados de actividades (entre ellos, el de Martín González, 1976; de Unturbe y Castillo, 1980; de Castillo y cols., 1980; de Kaimii y Devries, 1981; o de Goldsmied, 1985), a modo de programación de aula³⁰, aunque no existía propiamente el marco de acción que diera sentido a la práctica de sus profesionales (OM de 27 de julio de 1973). Así, las actividades constituían el fin en sí mismo (Fernández, 1979), y no el medio para desarrollar unas capacidades predeterminadas a través de unos objetivos prefijados, como se pretende en la LOGSE.

Sin embargo, y aunque se tiene en cuenta que el primer ciclo de Educación Infantil es de nueva creación, pues no existía como tal en la LGE —aunque había un símil aproximado con la *Guardería* o el *Jardín de Infancia*—, se considera oportuno apuntar las modificaciones más importantes que la LOGSE, instrumento esencial de la reforma, y el Proyecto de la LOCE aportan a la LGE de 1970 en este tramo de escolaridad. Éstas quedan sintetizadas en la siguiente tabla (Tabla 1.4.).

³⁰ La LGE no empleó el término programación de aula para referirse a las actuaciones educativas llevadas a cabo en este tramo educativo. No obstante, las actividades desarrolladas durante este período se asemejan bastante al planteamiento de programación de aula, tal y como lo entendió posteriormente el MEC (1993b, p. 85), como el “instrumento en manos del profesor de aula contrastado con el equipo de ciclo para establecer las decisiones sobre los distintos componentes curriculares, en el ámbito del aula, con el fin de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realicen durante un curso o un ciclo”.

| | LGE (1970) | LOGSE (1990) | LOCE (2002) |
|-------------------------------|--|--|---|
| NOMBRE DEL PERÍODO | Guardería o Jardín de Infancia | 1º Ciclo de Educación Infantil | Etapas de Preescolar |
| CARÁCTER | No obligatorio | Voluntario | Voluntario |
| DIVISIÓN | POR EDADES | Por ciclos | Una sola etapa |
| ENTIDAD | Subsidiaria | PROPIA | Propia |
| SENTIDO | Asistencial | Educativo y asistencial | Educativo y asistencial |
| EDAD DE INICIO | Indeterminada, hasta los 2 años | Indeterminada, hasta los 3 años | Indeterminada, hasta los 3 años |
| TITULACIÓN EXIGIDA | Diplomado universitario, Arquitecto técnico, Ingeniero técnico | Diplomado en profesorado de EGB, maestro, especialista en Educación Preescolar o en Educación Infantil, maestro de Escuelas Maternales y de Párvulos | “Cualificación para prestar una atención apropiada a los niños” (*) |
| FINALIDAD | Desarrollo armónico de la personalidad, a través de la guarda y custodia del niño | Estimular su desarrollo personal completo (físico, intelectual, afectivo, social y moral) | Atención educativa y asistencial a la primera infancia |
| CONCEPCIÓN CURRICULAR DEL DCB | Objetivos terminales concretados en contenidos Áreas Organización del espacio reducido | Objetivos generales orientados a capacidades Ámbitos de experiencia Organización del espacio más amplio | No especificado, aunque sí se señala que existe una regulación específica |
| PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES | Inexistente | Explícita | Explícita |
| INSPECCIÓN EDUCATIVA | Inexistente | Existente | Existente |

(*) En la Comunidad Foral de Navarra se está estudiando la posibilidad de que los pedagogos, psicopedagogos y psicólogos puedan desempeñar el papel de educador en el primer ciclo de educación infantil. No obstante, este proyecto inicial está en vistas de aprobarse por el Consejo de Navarra, tras haber pasado la vista previa del Consejo Escolar de Navarra, y el debate de la Ley de Calidad (Laguna, 2001).

Tabla 1.4. Modificaciones que la LGE, la LOGSE y la LOCE proponen en este primer tramo de escolaridad

Precisamente, con la reforma, el sistema educativo Español se vio sometido a una reestructuración interna. Como se acaba de mencionar, la escolaridad infantil empieza desde edades muy tempranas.

No obstante, la escolaridad, tratada aisladamente, no constituye una novedad, pues incluso con la LGE (1970) también se podía *escolarizar*³¹ a niños en estas edades, si no se añadiera el siguiente aspecto, y que se configura, como ya se ha mencionado al inicio de este primer capítulo, como la piedra angular de este trabajo: *el inequívoco sentido educativo*³² que tienen estos tres primeros años.

Así pues, en España, y también a diferencia de los otros países de la Unión Europea, este tramo de escolaridad tiene este “inequívoco sentido educativo pleno” (MEC, 1989, cap. V, art. 1; LOGSE, 1990, preámbulo, 7, cap. 1, sec. I, art. 1.a; LOGSE, 1998: LOCE, 2002, cap. II, art. 2, aptdo. 2.a), que cambia totalmente la orientación de las actuaciones que se lleven a cabo en él.

La heterogeneidad de centros donde pueden asistir los niños europeos durante los tres primeros años es notable, pluralidad que se manifiesta en distintos aspectos, como la edad de inicio, o el carácter educativo frente al asistencial que puede tener este tramo de edad.

Precisamente, y como se podrá apreciar en la tabla siguiente (Tabla 1.5.), la mayoría de los países de la Unión Europea, o candidatos a la misma, cubren la atención a estos tres primeros años en centros no escolares, como un servicio primordialmente asistencial, social o sanitario, que depende de los entes locales, y con un fuerte carácter asistencial (EURYDICE, 2001, p. 44). Sólo de modo excepcional, Finlandia y Dinamarca ofrecerán este servicio en emplazamientos escolares.

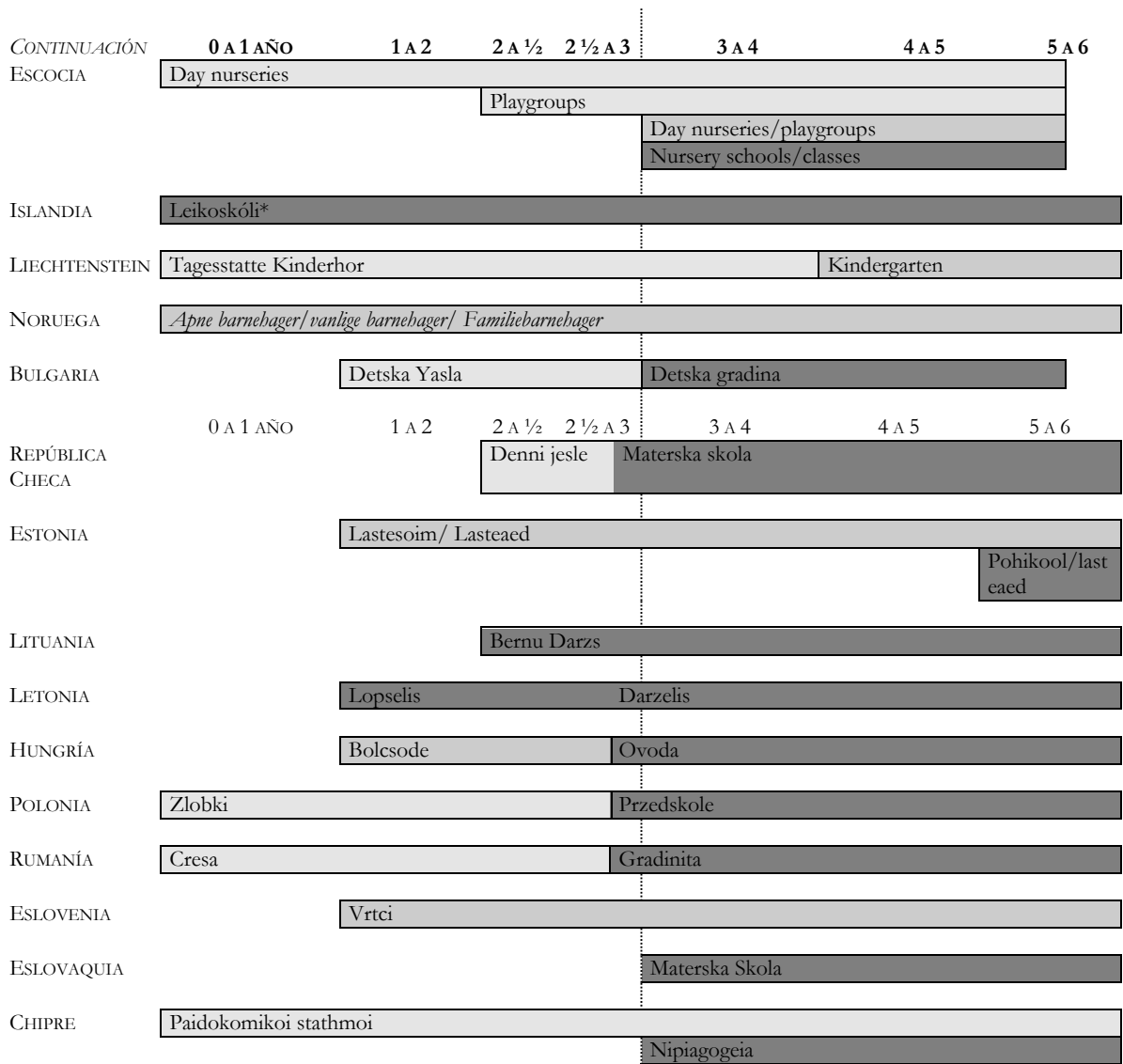
España, frente la mayoría de países de la Unión Europea, es el único que contempla que los tres primeros años de vida deben tener una orientación educativa, además de asistencial. No obstante, y aunque no se plantee como tramo de escolaridad obligatoria, las comunidades autónomas deberán asegurar la oferta de plazas suficientes (LOCE, 2002).

Así, en la siguiente tabla (Tabla 1.5.) se recoge el modo en que cada país de la Unión Europea, o candidato a la misma, cubre estos primeros años de vida:

³¹ Si se entiende por *escolarización* la posibilidad de que los alumnos sigan diversos cursos en un establecimiento o emplazamiento docente.

³² Por el respaldo científico que ofrecen diversas ciencias, entre ellas la neurología, se puede afirmar que tiene sentido que la legislación contemple el aspecto educativo, además de asistencial, de este período.

| | 0 A 1 AÑO | 1 A 2 | 2 A ½ | 2 ½ A 3 | 3 A 4 | 4 A 5 | 5 A 6 |
|-----------------------|------------------------------------|-------|-------|---------|---|-------|-------|
| BÉLGICA | Crèches/Kinderdagverblijf/ Krippe | | | | Enseignement maternel (*) Kindergarten/ Kleutroندیویس | | |
| DINAMARCA | Vuggestuer | | | | Aldersintegrerede institutioner | | |
| | | | | | BØrnerhaver | | |
| ALEMANIA | Krippen | | | | Kindergarten | | |
| | | | | | Vorklassen | | |
| FINLANDIA | Päivakoti/daghem | | | | Förskola | | |
| GRECIA | Idiotiko Vrefonipiaki Stathmi | | | | Nipiaka tmimata | | |
| | Kratiki stathmi | | | | Idiotiki paidiki stathmi | | |
| | | | | | Nipiagogia | | |
| ESPAÑA: LGE (1970) | Jardín de infancia | | | | Escuela de párvulos | | |
| LOGSE (1990) | Primer ciclo de educación infantil | | | | Segundo ciclo de educación infantil | | |
| LOCE (2002) | Etapa de preescolar | | | | Etapa de educación infantil | | |
| FRANCIA | Creches | | | | Ecoles maternelles clases enfantines | | |
| IRLANDA | Day care/ day nurseries | | | | Playgroups | | |
| | | | | | Infant classes | | |
| ITALIA | Asilo nido | | | | Scuola materna | | |
| LUXEMBURGO | Foyers de jour | | | | Classes enfantines/ Spillschoul | | |
| PAÍSES BAJOS | Peuterspeelzalen | | | | Basisonderwijs | | |
| PORTUGAL | Creches | | | | Jardins de infancia | | |
| | | | | | Jardins de infancia | | |
| INGLATERRA Y GALES | Day nursery, nursery centers | | | | Playgroups | | |
| | | | | | Nursery schools/classes | | |
| | | | | | Reception classes | | |



(*) Nomenclatura distinta en función de la comunidad belga a la que se aluda (francesa, germanófono o flamenca, relativamente)

(**) Si hay plazas disponibles

- Labor asistencial: guarderías, jardines de infancia/ ludotecas
- Centros no escolares con orientación educativa
- Centros escolares con orientación educativa

Tabla 1.5. Cómo atienden estos primeros años de Educación Infantil los países miembros de la Unión Europea (EURYDICE, 1994, pp. 10 y 12; EURYDICE, 2001, pp. 44-45)

Como el Proyecto de ley de la LOCE (2002) apenas ha introducido cambios substanciales a la ley anterior, parece interesante desentrañar la configuración de este período según la LOGSE.

Una etapa educativa tiene una serie de elementos propios, coherentemente elaborados y planificados: unas finalidades, que se concretan en unos objetivos, y éstos, a su vez, en actividades determinadas, con una metodología específica y distintos criterios de evaluación. Concretamente, y según la LOGSE (1990), el primer ciclo de Educación Infantil obedece perfectamente a tal requisito, al propiciar en los niños experiencias que estimulen su desarrollo personal completo, mediante la concreción de unos contenidos, objetivos y finalidades previamente establecidos, una metodología abierta, y una evaluación determinada.

No obstante, estos tres primeros años de vida son considerados relevantes desde un punto de vista del aprendizaje que el niño puede realizar, pero no tanto desde los contenidos, sino desde sus capacidades. Ello es así porque, como se cita en la LOGSE (1990, cap. I, art. 9.2): “La finalidad última del primer ciclo de Educación Infantil consiste en desarrollar una serie de capacidades, y no tanto en lograr o adquirir unos contenidos determinados, o comportamientos específicos iguales para todo el alumnado”. Dichas capacidades estarán expresadas en forma de objetivos educativos, y éstos en actuaciones concretas, que podrán ser distintas en cada niño, aunque se deban a la misma capacidad³³.

Específicamente, se menciona que “en el primer ciclo de la Educación Infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control postural, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social, y al descubrimiento del entorno inmediato”. Debido a la importancia que tiene el desarrollo de tales capacidades, la nueva ordenación de la LOGSE (1998, p. 2) recoge posteriormente este mismo aspecto con otro enunciado semejante: “Contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños”, o contribuir al desarrollo físico y personal compensando asimismo las desigualdades entre el alumnado. Por tanto, la finalidad preventiva y compensadora es propia de este primer ciclo. La concreción de las intenciones educativas para el proceso de enseñanza aprendizaje en este primer ciclo se establecería del siguiente modo (Fig. 1.3.):

³³ De todos modos, hay cierta dificultad a la hora de plantear la evaluación de capacidades: si bien las capacidades deben ser traducidas en objetivos operativos, se corre el peligro de analizar exclusivamente el cumplimiento de unos indicadores de evaluación concretos. Es difícil encontrar una alternativa o propuesta de evaluación para corroborar el aprendizaje del niño en forma distinta a la ejecución. Encontrar otras vías alternativas que no reduzcan el aprendizaje a ejecución, es uno de los retos del profesor de la nueva Reforma educativa.

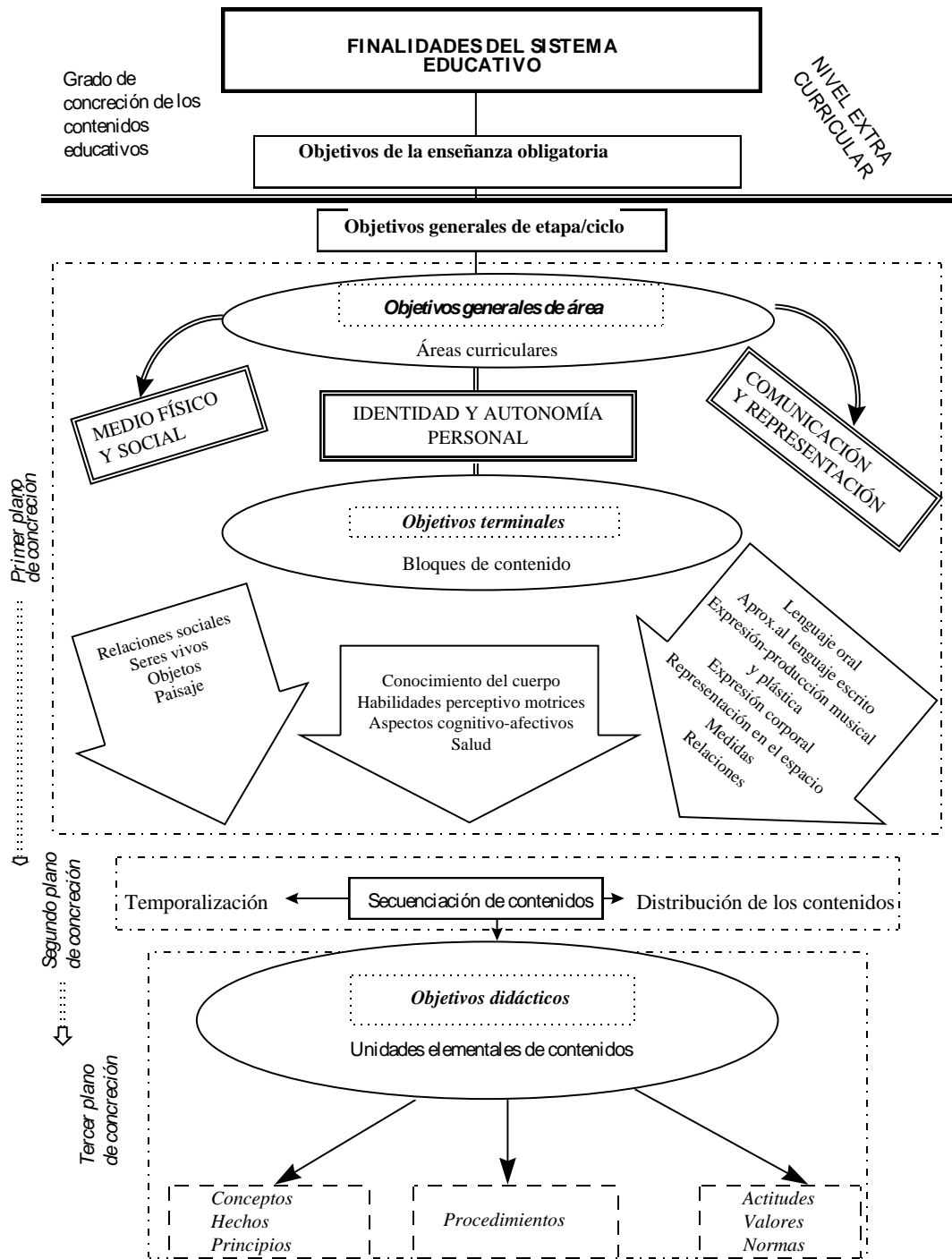


Fig. 1.3. Organigrama del sistema educativo Español (Román y Díez, 1994, p. 84, adaptado y ampliado)

Así, los objetivos y contenidos propuestos en él se estructuran en tres grandes áreas, conocidas como *ámbitos de experiencia*: la identidad y autonomía personal, el medio físico y social, y la comunicación y representación. En cada una de estas áreas, ejes a través de los cuales se engarzarán dichos contenidos, los niños deberán realizar aprendizajes significativos, concretados en unos objetivos y contenidos que, a su vez, deberán estar perfectamente coordinados y secuenciados con el siguiente ciclo y con la siguiente etapa.

No debe olvidarse que la LOGSE considera que deben respetarse un conjunto de principios que ayuden a desarrollar las capacidades en el niño. Así, los *principios* abarcarían tres aspectos: los que orientan la actividad de enseñanza (la globalización), los que guían la actividad de aprendizaje (el principio constructivista y el principio de actividad) y, finalmente, los que están presentes a lo largo del continuo educativo de enseñanza-aprendizaje: el principio de individualización de la enseñanza y el de la atención a la diversidad. Estos últimos, la cara y la cruz de un mismo aspecto, se ponen en funcionamiento gracias a la adopción de cuatro medidas: la personalización de la enseñanza, la adecuación de las programaciones, el seguimiento global del alumno y la educación compensatoria.

La LOGSE (1990) considera que deben proponerse pautas de acción para que *el conjunto de la población infantil* desarrolle plenamente sus capacidades³⁴. Este es un hecho totalmente novedoso, puesto que este objetivo se había contemplado únicamente para aquellos casos en los que el niño no adquiriría ciertos mínimos³⁵.

De este modo, lo que en principio se pensó únicamente para cubrir unas finalidades terapéuticas y preventivas de las que carecía cierto sector de la población, a través de unas intervenciones orientadas hacia el ámbito de la salud mental y la socialización, se ha ampliado hacia una intervención que se caracteriza por tener unos objetivos educativos.

No obstante, y aunque se ofrezca un marco legislativo adecuado que abogue por el desarrollo de las capacidades de la diversidad de todo el alumnado en un mismo entorno, es en la práctica educativa donde aflora el espíritu de la Ley, que, a veces puede verse traicionado cuando se atiende solamente a un determinado sector de la

³⁴ Los alumnos con necesidades educativas especiales estarán escolarizados prioritaria y preferentemente en escuelas de educación infantil, y sólo en casos especiales, lo harán en centros de educación especial. Para ello, el sistema educativo dispone de los recursos necesarios para que los alumnos con NEE alcancen los objetivos establecidos.

³⁵ Esta medida se ha completado y ampliado con otras posteriores, entre las que figura el RD 696/1995, que puntualiza la atención a la población dotada de altas capacidades en su aprendizaje, y que también exige que deban tomarse medidas educativas distintas a las del resto del alumnado.

población y no a su totalidad, no por mala voluntad de los docentes, sino por falta de medios y recursos adecuados. Como Font señala (1999, p. 15): “Las escuelas ordinarias tienen ante sí la difícil tarea de atender a una diversidad cada vez mayor de alumnos. Las escuelas y maestros ordinarios, la mayoría de las veces, no tienen los conocimientos, las habilidades ni los recursos para responder a esta creciente diversidad”.

Aunque la LOGSE (1990) emplee la expresión *estimular*, probablemente en su sentido de incitar al niño para que logre su pleno desarrollo de la personalidad del alumnado tenga o no déficit detectado, dentro de un mismo entorno educativo: ¿hasta qué punto puede utilizarse la expresión estimulación temprana, para referirse a los servicios que se ofrecen a *todos* los niños en el primer ciclo de educación infantil, o etapa de preescolar, en terminología de la LOCE? ¿Qué terminología debería emplearse, entonces, si esta designación no fuera la adecuada, para aludir a la potenciación de las capacidades de *todos* los niños en este primer ciclo, con un fin *educativo*, además de preventivo, compensador y asistencial?

Es decir, debería ponderarse el uso de esta terminología en un sentido genérico, porque se deja al margen su sentido estricto: como se expondrá en el siguiente apartado, el marcado sentido rehabilitador y terapéutico.

1.4. ANÁLISIS DE LA TERMINOLOGÍA EMPLEADA PARA DESIGNAR LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS LLEVADAS A CABO EN LA TEMPRANA INFANCIA

La LOGSE emplea los vocablos *estimular* o *estimulación* para referirse a la misión del educador hacia los niños del primer ciclo de educación infantil. Así se muestra en el Libro Blanco (MEC, 1989, arts. 4 y 5), documento en el que se plasma la propuesta de la Reforma de la LOGSE, cuando se argumenta que en la educación que reciban los alumnos, va a tener un papel crucial la *estimulación* de sus potencialidades y que el objetivo del primer ciclo debe ser acompañar, guiar o *estimular* el desarrollo del alumno.

El hecho de que se emplee el término estimulación para designar la actividad que debe tener el docente en el primer ciclo de educación infantil, para atender a *todos* los niños, tengan o no déficit detectados, tal vez puede crear cierta confusión entre los profesionales que se dedican al ámbito de la educación especial, que es donde están insertadas las actuaciones educativas que se conocen con el nombre de *estimulación*,

intervención o atención temprana/precoz, y que se han llevado a cabo, como ya se ha señalado en páginas anteriores, con un fin terapéutico y preventivo.

Por tanto, y aunque los docentes deban *estimular* al niño para potenciar sus capacidades, tal vez no sea idóneo emplearse la expresión *estimulación, intervención o atención temprana/precoz* para referirse a su tarea, puesto que se puede olvidar lo que realmente designan estos términos. Ello es lo que se pretenderá mostrar a continuación.

1.4.1. EL ADJETIVO TEMPRANO FRENTE A PRECOZ

El adjetivo temprano y precoz, que acompañan al sustantivo *intervención, estimulación o atención*, proviene de la traducción de *early*, adjetivo que, dentro de la expresión *early intervention*³⁶, ha sido definido por el *Diccionario de Oxford* (VV.AA., 1993) como “antes de lo esperado en el tiempo” en una de sus acepciones. Así, tal descripción correspondería tanto a lo que indica el significado del adjetivo español *temprano* como el de *precoz*.

Concretamente, *temprano* indica en su primera acepción, en el *Diccionario de la Lengua Española*, como adjetivo: “Adelantado, anticipado o que es antes del tiempo regular u ordinario”, mientras que en una segunda, como adverbio de tiempo: “En tiempo anterior al oportuno, convenido o acostumbrado para algún fin, o muy pronto” (VV.AA., 2001, p. 2152). De igual modo, la voz *precoz* es definida en esta misma fuente como el adjetivo, que se refiere al proceso “que aparece antes de lo habitual”, o a un fruto “temprano, prematuro; que en corta edad muestra cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías (...)” (VV.AA., 2001, p. 1819). Sin embargo, *precoz* no es un adverbio. Por tanto, y de hecho, *precoz* y *temprano* se pueden considerar sinónimos (Blecua, 1997, p. 600), en cuanto a adjetivo.

No obstante, por el uso incorrecto del adjetivo *precoz* como adverbio de tiempo ha adquirido una connotación negativa, que explicaría el por qué la mayoría de autores e instituciones lo descartan.

Precisamente, algunos autores consideran que el adjetivo *precoz* tiene una connotación de *adelantamiento de capacidades* mucho mayor que la que puede tener el adjetivo *temprano*, lo que provoca cierta reticencia para referirse a *atención, estimulación o intervención precoz*. Así, el adelantamiento de las capacidades del niño antes de que esté

³⁶ Por este motivo, en el apartado tercero de este trabajo, referente al análisis de terminología empleada, apenas hay referencias bibliográficas anglosajonas, ya que en esta lengua no existe tal discusión.

preparado, es el aspecto que se intenta evitar cuando se habla de estimulación, en cuanto puede confundirse con el significado de *prematuro* (que aún falta cierta maduración y coordinación que es necesaria para la ejecución de algo).

Justamente, autores e instituciones como Coriat y Jerusalinsky (1984), Vidal (1990), la *Fundación Catalana Síndrome de Down*, o FCSD (1991), Vidal y Díaz (1997) o Sáenz Rico de Santiago (1997), evitan el uso del adjetivo *precoz* por esta connotación, porque lo que se pretende con la estimulación no es adelantar el desarrollo “ni educar niños precoces” (Sánchez Asín, 1997a, p. 24), sino más bien potenciar sus capacidades respetando su ritmo biológico a través de una estimulación regulada y continuada.

Sin embargo, Troncoso (1994) no ve esta connotación negativa en este adjetivo, porque para ella, no indicaría adelantar las capacidades del niño, sino más bien *no esperar para intervenir*. De igual modo, Cabrera y Sánchez (1982), Pertejo (1983), Bleye (1992), o Valle-Trapero (1992) también prefieren emplear el adjetivo *precoz* frente a temprano por la misma razón: el adjetivo precoz no es sinónimo de aceleración, ya que lo que se pretende es *potenciar* las capacidades, y en el momento adecuado. Como excepción de estas consideraciones, Bravo y Pons (1997, p. 14), que también hacen uso del adjetivo precoz, estarían de acuerdo en que el aprovechamiento del aprendizaje brindado en los primeros momentos de vida, tiene un *efecto acelerador* de la maduración y de los nuevos aprendizajes “que no se puede considerar negativo”.

La tabla que viene a continuación refleja la *tendencia general* del empleo del adjetivo temprano en detrimento de precoz, en función de una pequeña muestra de trabajos a los que se ha tenido acceso (Tabla 1.6.):

| AÑO | ADJETIVO TEMPRANO | ADJETIVO PRECOZ |
|------|--|--|
| 1970 | | García Etchegoyen |
| 1977 | | González Mas |
| 1979 | Hanson | |
| 1980 | | Cunningham y Slopper |
| 1982 | Löwe | Cabrera y Sánchez Zulueta y Mollá |
| 1983 | | Pertejo |
| 1984 | | Narbona , Aguirre, Puig, Villa-Elizaga |
| 1986 | Candel Pelegrín y Motos | |
| 1987 | García Etchegoyen Evans Garrido, Rodríguez, Rubio, y Sánchez | |
| 1989 | | Harris |
| 1990 | | Candel |
| 1991 | Arrieta | |

| | | |
|---|---|--|
| | Bricker Fundació Catalana Síndrome de Down Casado Freeman Villanueva | |
| 1992 | | Bleye Valle Trapero Aimard y Abadie Heward y Orlansky |
| 1993 | Gútiéz, Sáenz Rico, y Valle Trapero | |
| 1994 | Fuertes y Pedrosa | |
| 1995 | Barlem y Gras Taberner, Agote, y Aliaga Zulueta (*) | Zulueta (*) |
| 1996 | Heese Andreu | |
| 1997 | Matas, De Mulvey, Paone, Segura y Tapia Vidal y Díaz Sáenz Rico de Santiago Bravo y Pons Sánchez Asín | |
| 1998 | Millá-Romero Soro-Camats | Sansalvador Campos-Castelló |
| 1999 | Sánchez Freeman Tallís McLane y McNamee | Gómez |
| 2000 | Soriano Peralbo, Álvarez, y Ruso Lafuente | |
| 2001 | Lacasta, Rueda, Tamarit | |
| 2002 | Arizcun-Pineda Bugié Millá-Romero y Mulas | |
| (*) Empleo indiferente de los adjetivos precoz y temprano | | |

Tabla 1.6. Empleo del adjetivo temprano frente a precoz por una muestra de autores de los últimos años

Esta misma tendencia del uso del adjetivo temprano se manifiesta en otras expresiones que no son ni estimulación, ni atención, ni intervención. Así sucede con *educación temprana* (Danoff, 1981; Villuendas, 1986; Evans, 1987; Stevens, 1987; Bricker, 1991; Aranda, 1996; Sánchez, 1999; Álvarez y Ruso, 2000; Peralbo y cols., 2000), *alfabetización temprana* (McLane y McNamee, 1999), *infancia temprana* (Harms y Clifford, 1990; Domènech y Gómez, 1995) o *detección temprana* (Meisels y cols., 1989).

En definitiva, es una tónica general que los distintos autores eviten el uso del término *precoz* para no caer en la connotación de aceleración, y por tanto, de la educación inapropiada que ello podría conllevar. En cualquier caso, como se considera que cualquier práctica educativa debe respetar el curso madurativo del SNC del niño, para evitar cualquier vinculación con el deseo de acelerar, en este trabajo también se prefiere emplear el adjetivo temprano en vez de precoz.

De todos modos, y fuera cual fuera el adjetivo que hubieran empleado los distintos autores, habría unanimidad en considerar lo siguiente: “Es evidente que partimos de un interés común: el de lograr, como padres, como terapeutas o como educadores, un desarrollo *no más rápido*, pero sí más completo y mejor, de las capacidades individuales de cada niño” (Dierssen, 1994, p. 3).

Cabe tener en cuenta que el adjetivo acompaña a distintos sustantivos: *estimulación*, *intervención* y *atención*. Como muy bien mencionan Tallís y cols. (1995, p. 10), “al hablar de estimulación temprana se puede aludir a cosas diferentes, según los referentes teóricos de quien los enuncie. Estimulación no es lo mismo para todos, y temprana es un adjetivo relacionado con el tiempo o el momento en que algo sucede o sucederá, pero su significado cambia con relación a lo sustantivo que se esté diciendo”.

1.4.2. EL SUSTANTIVO ESTIMULACIÓN, INTERVENCIÓN Y ATENCIÓN

Del mismo modo que se han analizado los dos adjetivos, en este apartado se estudiarán tres sustantivos: *estimulación*, *intervención* y *atención*, que aluden a la potenciación de las capacidades infantiles.

A. ESTIMULACIÓN TEMPRANA, ESTIMULACIÓN PRECOZ

El término estimulación ha sido utilizado tanto por alguna institución, como la Unidad Pediátrica de Estimulación Precoz de la CUN (UPEP, 1979), como por distintos autores, entre ellos Coriat (1970), González Mas (1977), Cunningham y Slopper (1980), Cabrera y Sánchez (1982), Löwe (1982), Zulueta y Mollá (1982), Candel y cols. (1986), Arrieta (1991), Villa-Elizaga, y cols. (1992), Hurtado (1993), Burns y Gunn (1995), Taberner y cols. (1995), Heese (1996), Matas y cols. (1997), Mollá y Zulueta (1997a, 1997b), Campos-Castelló (1998), Sansalvador (1998) o Tallís (1999b), entre otros muchos.

Para analizar el alcance del vocablo estimulación se puede apelar a alguna de sus definiciones. Así, el *Diccionario de la Lengua Española* (VV.AA., 2001, p. 998), en una de sus acepciones, lo define en un sentido genérico, como “la acción o efecto de estimular”, y *estimular* “incitar, excitar con viveza a la ejecución de una cosa, o avivar una actividad, operación o función”. El *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (VV.AA., 1983, p. 593) alude al proceso interno, a la actividad que se produce en el individuo, al definir estimulación como “la activación de los órganos o sentidos del tejido nervioso por cualquier forma de energía física: mecánica, química, acústica, fototópica o eléctrica”. Aunque estas definiciones puedan parecer excesivamente genéricas, suponen una primera aproximación en la búsqueda del significado del término.

Sánchez Asín (1990, p. 13), en sintonía con la propuesta que, en su día, realizó Coriat (1974), considera que la estimulación es “todo acto, palabra, objeto o acción que despierta el interés en el niño y lo promueve a alguna acción”. Heese (1996, p. 5), al igual que luego sostendrá Sánchez Manzano (2001, p. 14), cree que el término estímulo, en un sentido amplio, se refiere a “todos aquellos impactos sobre el ser humano que producen en él una reacción, es decir, una influencia sobre alguna función” y añade que, con el rótulo de estimulación, se pueden incluir distintos tipos de actividades, aunque con un principio común: potenciar las capacidades de todos los niños.

Precisamente, el término estimulación fue muy común en los años setenta para describir determinadas técnicas centradas en la actividad terapéutica o rehabilitadora del profesional. Desde entonces, este tipo de acciones se han dirigido a potenciar las capacidades de niños con algún *problema detectado*, como anomalías congénitas (Rosa y cols. 1993), prematuridad (Leib, 1980; Feldman y Eidelman, 1998; Wijnroks, 1998), daño fetal u obstétrico (Boyce y cols., 1993), deficiencias motrices (Candel y cols., 1986; Harris, 1989), deficiencias mentales (Guralnick y Bennett, 1987; Bricker, 1991; Motos y Candel, 1997), deficiencias sensoriales (Pertejo, 1983; Behl y cols., 1993; Barlem y Gras, 1995), trastornos graves de conducta (Simeonsson y cols., 1987; Dawson y Osterling, 1997), graves carencias afectivas, e incluso niños con enfermedades crónicas (Herbert y cols., 1997).

Sin embargo, la estimulación también se ha ocupado de potenciar el desarrollo de niños con riesgo de orden biológico o social (Bryant y Ramey, 1989; Reynolds, 1998; Marcon, 1999). Tanto la finalidad terapéutica como la preventiva se sustentan en la concepción general de que si al organismo se le ofrece una correcta estimulación en los primeros años de vida, momento en el que su SNC se encuentra en el momento de mayor plasticidad, se pueden paliar o mejorar las secuelas.

Entre los autores que han empleado la expresión *estimulación precoz* podría señalarse el nombre de González Mas (1977), uno de los primeros en definirla como la técnica consistente en suministrar una información adecuada, en función de las

peculiaridades perceptivas y elaborativas de un niño con algún tipo de trastorno en su desarrollo. Fierro (1984) añadiría que lo que se pretende con la estimulación precoz es cambiar los comportamientos, habilidades, estados de ánimo, actitudes y aptitudes; por tanto, sería una técnica apoyada en una perspectiva conductual.

Fuertes y cols. (1992, p. 11) consideran que “por estimulación se entiende, generalmente, la aplicación de una serie de programas destinados a compensar la adquisición de patrones de desarrollo, cuando éstos no son adquiridos de manera espontánea por niños con *handicap* físicos, psíquicos o sensoriales y, en general, todos aquéllos que corren riesgo de ver afectada su evolución, por causas prenatales, perinatales o postnatales”.

En esta misma línea, Ramírez (1992) o Taberner y cols. (1995) emplean la expresión *estimulación precoz* aludiendo al programa rehabilitador, que se sirve de diversas medidas para lograr que los niños con cualquier tipo de problema en su desarrollo evolutivo tengan una mejor calidad de vida. Cabrera y Sánchez (1982) puntualizan que su éxito ocurrirá solamente bajo unas condiciones determinadas: la sistematicidad y secuencialidad del tratamiento, y el respeto al curso de la maduración del SNC.

Pero algunos autores, entre los que está Sansalvador (1998), señalan una cuestión que está en sintonía con uno de los aspectos clave que defiende la LOGSE: generalizar la aplicación de esta técnica a todos los niños, tengan o no problemas detectados en su desarrollo o a riesgo de padecerlos. Con ello, se conseguiría prever la aparición de posibles retrasos entre el alumnado, y mejorar el nivel de desarrollo del niño.

Si bien éstos son algunos de los puntos más relevantes de la expresión estimulación precoz, también debe aludirse a la expresión estimulación temprana, porque al adjetivo *temprano* no se le ha dado, por el uso, la connotación negativa de adelantamiento o de aceleración de capacidades, que podría haber sugerido precoz.

Así, en los años noventa se ha empleado con un sentido más amplio que el de técnica educativa, como una actuación educativa orientada hacia la *potenciación* de las capacidades del niño (Casado, 1991; Ramírez, 1992; Hurtado, 1993; Sansalvador, 1998; Cáceres, 2001), hacia la *normalización* y *aumento de su calidad de vida* (Aranda, 1996; Heese, 1996; Gómez, 1997), o hacia la *prevención* de dificultades futuras (Sameroff y Fiese, 1996), sin hacer referencia al papel de los padres. Un ejemplo de ello es la definición de estimulación temprana ofrecida en el *I Congreso Iberoamericano de Estimulación Temprana* celebrado en 1995 en Cuba: “El conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a prevenir el retardo psicomotor, a curar y a rehabilitar las alteraciones motoras, los déficit sensoriales, las discapacidades intelectuales, los trastornos del lenguaje y, sobre todo, a lograr la inserción de estos niños en su medio” (VV.AA., 1995).

También Cáceres (2001, p. 1) define estimulación temprana de un modo similar, al decir que es “el tratamiento específico e individualizado que, mediante la aplicación de programas secuenciados y sistemáticos, potencia, facilita, previene y compensa la adquisición de patrones del desarrollo, cuando éstos no han sido adquiridos de manera espontánea por el niño, debido a dificultades físicas, psíquicas o sensoriales, y en general a todos aquellos que corren el riesgo de ver afectado su proceso evolutivo por causa pre, peri o postnatales, respetando la globalidad del niño y siguiendo el curso lógico de los procesos madurativos basados en la plasticidad del SNC y a través de una estimulación intermodal”.

No obstante, ha existido cierta discrepancia sobre la finalidad que puede tener la estimulación temprana. Así, Hurtado (1993, p. 33) señala que “para unos, la estimulación temprana supone proporcionar unos determinados estímulos que van a facilitar el desarrollo global del niño y por tanto a conseguir que su organismo llegue al máximo de sus potencialidades. Para otros, ésta supone mejorar o prevenir los probables déficit en el desarrollo psicomotor de niños con riesgos de padecerlos. Hoy, sin embargo, hay acuerdo unánime en que ambas finalidades son objetivos deseables”.

Por tanto, si desde sus inicios, la estimulación temprana ha pretendido exclusivamente paliar y prevenir las dificultades, se está empezando a vislumbrar que es conveniente que esta técnica educativa sea generalizada a toda la población, aunque con otro fin. Como señalan Villa-Elizaga y cols. (1992, p. 58), se considera que dicha técnica “no es exclusiva de los niños con déficit neurológicos y mentales. Es evidente que para estos niños es de importancia fundamental. Toda ayuda, por pequeña que sea, todo pequeño *empujón* del desarrollo neurológico es bienvenido (...). Sin embargo, el niño sano se puede beneficiar de esta optimización de su crecimiento y desarrollo (...). De todas formas, hay que hacer hincapié en que el que lleva la dirección en el control del desarrollo neurológico es el propio niño en su proceso natural, y que nuestra misión, y la de los padres, y médicos, no es estimularle indiscriminadamente para conseguir un producto mejor, sino ponerle una “*alfombra*”, con calma y racionalmente quitarle obstáculos, incluido el de nuestra negligencia, para que pueda pisar seguro en su camino hacia la madurez neuropsicológica”.

Con casi las mismas palabras, Troncoso (1994, p. 417) citaba años después: “Hay que hacer hincapié en que el que lleva la dirección en el control del desarrollo es el propio niño en su proceso natural, y que nuestra misión, y la de los padres y médicos, no es estimularle indiscriminadamente para conseguir el “niño perfecto”, sino facilitarle su personal y mejor desarrollo, quitándole obstáculos y poniéndole metas con calma, racionalmente, sin pausa y con ilusión”.

B. INTERVENCIÓN TEMPRANA, INTERVENCIÓN PRECOZ

Si bien se ha hablado de *estimulación precoz y temprana*, también se puede analizar el significado de otra expresión que se emplea como sinónimo: la de *intervención temprana y precoz*. El *Diccionario de la Lengua Española* define el sustantivo como la “acción o efecto de intervenir” (VV.AA., 2001, p. 1294); e intervenir, en una primera acepción, “tomar parte en un asunto” y, en una segunda, “dirigir, limitar o suspender una autoridad el libre ejercicio de actividades o funciones”. Asimismo, para el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (VV.AA., 1983, p. 823), la intervención consiste en “la acción sobre el otro, con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento”.

Sin embargo, estas definiciones apenas aclaran su alcance, y más cuando se tiene en cuenta que cuando se estimula, en definitiva, se está interviniendo; por ello, parece conveniente encontrar un significado más preciso. Sánchez Manzano (2001) distingue un sentido restringido de un sentido amplio del vocablo intervención.

Entre las definiciones que aluden al sentido restringido del término, figura el sentido de *técnica* educativa (Brazelton, 1986; Gútiez y cols., 1993; Sáenz Rico, 1996), aunque también de actuación de servicios multidisciplinares (Shonkoff y Meisels, 1996; Troncoso, 1994; Heward, 1998), o de conjunto de actividades programadas y sistemáticas de promoción del desarrollo (Guralnick y Bennett, 1987; Valle-Trapero, 1992).

Mientras que, para Sánchez Manzano (2001, p. 14) su sentido restringido se referiría a la aplicación de un programa en sí, la intervención, en un sentido amplio, consistiría “en una interacción entre los profesionales de educación especial y los sujetos excepcionales, cuya finalidad es la transformación hacia la normalidad. Esta intervención es una acción compleja que comienza con la evaluación inicial (diagnóstico), sigue con el diseño de un programa o una acción, continúa con la intervención propiamente dicha, y finaliza con la evaluación final”. Por tanto, *la intervención*, en un sentido amplio, *englobaría la técnica de la estimulación: no se restringiría a ella*.

También Candel (1990, p. 17) alude a este mismo sentido amplio, al decir que la intervención “hace referencia a los tratamientos educativos o terapéuticos diseñados para prevenir o mejorar posibles alteraciones o una deficiencia ya existente en una población determinada de niños”.

Pese a referirse a este servicio amplio, los profesionales (los terapeutas) son los encargados de ofrecer los servicios rehabilitadores a los niños, y no los padres. De todos modos, Soriano (2000, p. 11), desde un punto de vista más ecológico, considera que la intervención temprana es “el conjunto de aquellas medidas e intervenciones

destinadas al niño y a su familia, con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de los niños que muestran algún grado de retraso en su desarrollo, o niños que corren el riesgo de llegar a esa situación”. Como se verá a continuación, esta definición se aproxima al significado de *atención temprana*.

Por todo lo mencionado cabe señalar que la intervención cobra, en todo momento, un sentido rehabilitador y terapéutico: las concepciones de Hanson (1979), Guralnick y Bennett (1987), García Etchegoyen (1987), Aimard y Abadie (1992), Valle Traperó (1992), Gútiérrez y cols., (1993), Fuertes y Pedrosa (1994), Sáenz Rico de Santiago (1996, 1997), Candel (1997), Galiana y cols. (1997), Motos y Candel (1997), Turpín y Candel (1997) o Soriano (2000), entre otros autores, son muestra de ello.

Asimismo, los autores dejan patente que no desean acelerar o apresurar el desarrollo de las capacidades del niño, por lo que emplean el adjetivo temprano; pese a ello, hay otros que prefieren el adjetivo precoz (Aimard y Abadie, 1992; Barlem y Gras, 1995). Otros autores, como Guralnick y Bennett (1987), Heward y Orlansky (1992a, 1992b) o Villa-Elizaga y cols. (1992), han utilizado indistintamente en sus obras atención temprana, intervención precoz, o estimulación temprana-precoz.

C. ATENCIÓN TEMPRANA, ATENCIÓN PRECOZ

Además de las expresiones estimulación temprana/precoz, o intervención temprana/precoz, debe destacarse las de atención temprana y atención precoz³⁷, bastante frecuentes en estos últimos años³⁸. Para Gómez (1999) es un vocablo con muy poca precisión conceptual pero con un gran sentido práctico.

En general, y por lo que se observará en las distintas concepciones de *atención temprana*, se debe contemplar como un “término general usado para describir programas para niños que presentan algún problema en su desarrollo, y que hace referencia a tratamientos educativos o terapéuticos para prevenir o para mejorar posibles alteraciones o una deficiencia ya existente entre una población determinada de niños” (VV.AA., 1996, p. 9).

³⁷ El *Diccionario de la Lengua Española* (VV.AA., 2001, p. 239) define el término *atención* como “la acción de atender” y atender, “aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible, esperar o aguardar, mirar por alguna persona, alguna cosa, o cuidar de ella”.

³⁸ Es más usual el empleo del adjetivo temprano que el de precoz; no obstante, alguna revista como ACAP (*Associació Catalana d'Atenció Precoç*) opta por su empleo. Además, se encuentra citada en diversas obras de autores como Barlem y Gras (1995); Vidal y Díaz (1997); Soro-Camats (1998) y en alguna que otra asociación, como la FCSD (1991).

Abardi en 1982 fue uno de los primeros autores en hacer uso del término *atención temprana* en la especificación del proyecto *Aryet*, para referirse al “amplio grupo de acciones dirigidas a la familia o centradas en el niño, proporcionadas a fin de promover un ambiente enriquecedor a través de la estimulación sensorial, motora y emocional-social” (Cfr. Gútiez y cols., 1993, p. 116), con el fin de establecer unas interacciones favorables que enriquecieran el desarrollo posterior del niño. También Villanueva (1991, p. 71) lo empleó en este mismo sentido, al aludir al “tratamiento que reciben los niños con necesidades educativas especiales entre el nacimiento y los cinco años con intención de prevenir, disminuir o eliminar problemas o deficiencias por medio de técnicas psicoterapéuticas”.

Candel (1997) se suma a esta consideración, empleando la expresión *atención temprana* aludiendo a los tratamientos educativos o terapéuticos diseñados para prevenir o mejorar posibles alteraciones o unas deficiencias existentes, entre una población determinada de niños.

Sansalvador (1998) considera que la atención consiste en la acción globalizadora que, desde una actitud preventiva, promueve, facilita y potencia la evolución máxima de todas las posibilidades de todos los niños que presenten cualquier tipo de afectación, minusvalía o reunieran condiciones de riesgo.

En la misma línea que los autores anteriores, Mendieta y García (1998, p. 11) enuncian que “el término *atención temprana* describe un conjunto variado de esfuerzos encaminados a prevenir o aminorar los posibles efectos negativos en el niño de una amplia gama de problemas del desarrollo o conductuales que resultan de influencias ambientales y/o biológicas negativas. Se incluyen tanto intervenciones de tipo educativo y terapéutico, como programas experimentales, o experiencias de apoyo. Su objetivo es siempre potenciar al máximo las habilidades intelectuales/cognitivas, sociales y personales a niños que tienen diagnosticada una alteración médica que conlleva ciertas expectativas de desarrollo relativamente bien conocidas”.

Pegenaute (2000, p. 111) añadirá que la *atención temprana* no es vista sólo desde una vertiente de rehabilitación, “sino que debe formar parte de un proceso integral que tiene como único fin conseguir el desarrollo armónico de los niños integrados en su entorno natural”.

El Grupo PADI (1995) considera que la *atención temprana* es “el conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinar, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes del niño, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia”. Desde una visión más ecológica,

en el *Libro Blanco de Atención temprana* (GAT³⁹, 2000, p. 13) se enuncia que es “el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos”.

Además, añade: “El principal objetivo de la *atención temprana* es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlo, reciban, siguiendo un modelo que considera los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial puede potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal” (GAT, 2000, p. 17).

Por tanto, lo relevante de esta última aportación es que resaltan que la *atención temprana* es el tratamiento que, también dirigido a los padres, persigue una intervención social y sanitaria para influir directa e indirectamente en el funcionamiento familiar y en el propio niño.

En esta misma línea, la *Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Retraso Mental*, FEAPS, (2001)⁴⁰ considera que la *atención temprana* debe ser definida como “el conjunto de acciones coordinadas con carácter global e interdisciplinar, planificadas de forma sistemática y dirigidas al niño desde cero a seis años con alteraciones en el desarrollo o riesgo de padecerlas, a su familia y a su entorno. Estas acciones, preventivas y/o asistenciales estarán encaminadas a facilitar su evolución en todas las facetas, respetando el propio ritmo y fundamentando la intervención en los aspectos relacionales, lúdicos y funcionales”. Además, se señala que “es una forma de atención especializada que pretende, mediante la aplicación sistemática y planificada de técnicas terapéuticas de estimulación y habilitación, facilitar y promover la mejor evolución y la mayor adaptación a su entorno natural de los niños con alteraciones en el desarrollo o con riesgo de padecerlo”.

En este punto se podría apuntar la diferenciación realizada por Valle-Trapero (1992), quien puntualiza que, mientras la *atención precoz* sigue aludiendo a la intervención

³⁹ *Grupo de Atención Temprana*. Este grupo se constituyó de un modo espontáneo por iniciativa de algunos profesionales de distintas comunidades autónomas, con el objetivo de intercambiar información y experiencias sobre la atención temprana (Peugenaute, 2000). Este grupo de profesionales trabaja en Madrid en el tema de la prevención y detección de deficiencias. Además, hay otro grupo en Barcelona, que investiga sobre el mismo tema, y que también ha editado el *Llibre Blanc de L'Atenció Precoç* (GAT, 2001).

⁴⁰ Esta misma institución ha publicado recientemente varios libros sobre la atención temprana (VV.AA., 1999; Lacasta y cols., 2001), con la misma definición sobre la misma.

desarrollada en centros específicos creados para impartir tratamientos médicos y psicopedagógicos, la expresión *atención temprana* se referiría al conjunto de técnicas llevadas a cabo en un ambiente psicopedagógico, pero no clínico.

1.4.3. INTEGRACIÓN DE PROPUESTAS

Una vez esbozadas las principales características de los vocablos que aluden a la potenciación de las capacidades del niño (las expresiones estimulación, intervención y atención), cabría hacer algunas consideraciones finales sobre algunos aspectos: específicamente, sobre la *definición*, los *destinatarios*, la *vertiente* y la *finalidad*.

En cuanto a la *definición* de estas expresiones se refiere, hay unanimidad en considerar todos estos vocablos como una *técnica*, aunque otros autores den otras definiciones (tratamientos, aplicación de programa, conjunto de acciones, o interacción con los profesionales).

Por lo que atañe a sus *destinatarios*, interesa decir que esta técnica se ha orientado a mejorar las capacidades del *niño* como único *receptor* o *beneficiario* de la misma; sin embargo, actualmente, también se habla de servicio ofrecido a la *familia*, además del niño (preferentemente, cuando se emplea la expresión atención temprana o precoz). Es decir: “Ya no se trata sólo de estimulación precoz, como un tratamiento dirigido únicamente al niño, sino más bien de atención temprana, como un conjunto de actuaciones dirigidas al niño, a la familia y a la comunidad” (Candel, 1997, p. 18).

Respecto a la *vertiente* de esta técnica, cabe señalar su marcado sentido *terapéutico* y *rehabilitador* (para niños con anomalías detectadas, daño fetal, deficiencias motoras, mentales o sensoriales, trastornos de conducta, carencias afectivas, enfermedades crónicas, por ejemplo) además de *preventivo* y *asistencial* (para niños a riesgo). Aunque algunas voces hablan de un sentido educativo, en estos momentos son una minoría.

Estas dos vertientes responden a las *finalidades preventivas*, de *perfeccionamiento*, de *mejora*, de *enriquecimiento*, de *optimización* o de *potenciación* de las capacidades del niño, finalidades que se llevarán a cabo en un entorno preferentemente clínico.

En cualquier caso, parece difícil no admitir que se trata de términos aparentemente distintos pero que, en definitiva, son conformes entre sí. La imprecisión de las expresiones es lo que puede provocar cierta confusión, incluso reticencia entre los autores a no emplear uno frente a otro; sin embargo, tras analizar su contenido se observa que apenas existen diferencias sustanciales.

Cabría considerar que aunque las expresiones estimulación, intervención y atención hagan referencia a la potenciación de las capacidades infantiles, y sean idóneas para referirse a una determinada actuación (una técnica con un marcado carácter terapéutico y rehabilitador), interesa analizar si sirven para aludir al ejercicio que realizan los profesionales en este primer ciclo, *con todos los niños, sean cuales sean sus potencialidades, y con un inequívoco sentido educativo* (no sólo terapéutico y rehabilitador).

Interesaría conocer si pudiese ser adecuado emplear el vocablo *estimulación*, en su sentido más genérico, para referirse a la actividad que realizan los educadores en este primer tramo de escolaridad, en cuanto ofertan estímulos —o estimulan— a todos los alumnos, sea cual sea su dotación genética inicial. Sin embargo, con su uso, se eludiría el sentido más estricto de este término, de técnica dirigida preferentemente a niños con trastornos detectados o a riesgo; por consiguiente, sería un término inadecuado en este sentido, al denotar un fuerte carácter rehabilitador y terapéutico, pero poco sentido educativo.

Algo parecido sucede con la expresión *intervención*, la técnica o el tratamiento que se aplica con un fin rehabilitador o terapéutico, a niños con problemas detectados o a riesgo y con la de *atención*, empleada para referirse al conjunto de actuaciones, dirigidas tanto al niño como a sus familias, para prevenir, mejorar y enriquecer las capacidades de los niños con déficit o a riesgo. Por consiguiente, mientras que estas expresiones dejan claro su marcado carácter rehabilitador y preventivo, difícilmente se percibe en ellas su sentido educativo.

La educación que reciben los niños en la escuela tiene un carácter subsidiario o complementario a la labor que realizan los padres. Por tanto, la expresión que aluda al trabajo de los profesionales que se ocupan de la educación en estos primeros años debe referirse o, al menos, no excluir, su carácter compartido entre educadores y padres. Si bien el significado de atención era el único que contemplaba una participación familiar más directa en la formación de su hijo, quedaría descartado por su carácter rehabilitador y preventivo de las actividades.

1.5. HACIA UNA APUESTA MÁS ADECUADA: «EDUCACIÓN TEMPRANA»

Se ha repetido varias veces, a lo largo de estas páginas, que la LOGSE (1990) y la LOCE (2002) contemplan que a todos los niños se les debe brindar la posibilidad de conseguir el pleno desarrollo de su personalidad, a través de la potenciación de sus capacidades, sean cuales sean, dentro de un mismo entorno educativo.

Sin embargo, si se está defendiendo que el entorno escolar es el medio en el cual todos los niños (tengan o no trastornos) deben conseguir el desarrollo pleno de sus facultades, es lógico pensar que la expresión que defina las actividades que se desarrollan en él, destaque su carácter educativo, y no sólo terapéutico y preventivo.

Por tanto, y señalados los rasgos específicos de las expresiones estimulación, intervención y atención se comprende que resultan inadecuados para referirse a la actuación que realizan los profesionales en este primer ciclo, *con todos los niños, sean cuales sean sus potencialidades, y con un inequívoco sentido educativo* (no sólo terapéutico y rehabilitador). En consecuencia, se hace conveniente buscar otra nomenclatura que recoja y refleje las peculiaridades de la realidad educativa.

Concretamente, la expresión debe contemplar los siguientes requisitos: en primer lugar, que el destinatario sea todo niño con una edad comprendida desde el nacimiento hasta los tres años de edad, con o sin trastornos detectados en su desarrollo.

En definitiva, se está hablando de que es necesario estimular, intervenir o atender tempranamente por una parte, a niños que no muestran ni un déficit en el desarrollo que les impida llevar una vida normal, ni indicios de trastornos previsibles en su desarrollo, y por otra, a los que ya lo tienen manifestado o a riesgo.

Esta consideración está en plena sintonía con la propuesta de la LOGSE y de la nueva Ley, en cuanto que a *todos* los niños, a la diversidad de la población infantil, se les deben propiciar experiencias de calidad que fomenten su pleno desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, se aunarían las intervenciones propias con niños que presentan NEE, y las de la población sin trastornos presentes. En consecuencia, se podría hablar de una educación en la diversidad⁴¹, reto que supondrá ajustar, en la medida de lo posible, la enseñanza a las individualidades de cada educando.

En segundo lugar, y en relación con la idea anterior, deberían buscarse actividades que potenciaran sus capacidades a partir de su nivel de desarrollo inicial. Con ello, se contemplaría el principio de individualización y de atención a la diversidad de todo el alumnado, que defiende la LOGSE (1990).

⁴¹ Pujolás (1998, p. 405) lanza una consideración muy interesante sobre el sentido de los términos *diversidad* y *normalidad*, de la que se está totalmente de acuerdo: “La atención a la diversidad no se debe entender, entonces, como un acto aislado que afecta solamente a una parte del alumnado —el considerado *distinto* en relación con la otra parte considerado *normal*— sino que más bien debe entenderse como un proceso continuo que oscila entre dos polos: por un lado, la evaluación de las necesidades de los alumnos, y por el otro, la respuesta educativa adecuada a sus necesidades”. En la misma línea argumentativa, Abarca y Riviére dirán (1989, p. 277): “Una educación justa no es una educación igual para todos, sino una educación diferenciada y personalizada para cada uno, que permita llegar a todos, a una educación igual, por distintos caminos”.

Ello es posible si la educación infantil se concibe realmente como un espacio donde se llevan a cabo actividades educativas, sin olvidar su claro carácter preventivo de posibles retrasos en el desarrollo del niño, y de compensación de carencias relacionadas con un entorno estimular pobre (por motivos económicos, sociales o culturales). Si estas prácticas resultaran insuficientes, se completaría esta intervención con una educación especializada de tipo compensatorio, con un tratamiento como sistema de apoyo adecuado. Con ello, el fin preventivo y terapéutico, primordial dentro del ámbito de la educación, se vería enriquecido con el fin educativo, que ampliaría — no anularía ni cambiaría— la finalidad por el que inicialmente surgió. En el fondo, se está apuntando hacia un modelo de escuela comprensiva, donde se defiende la noción de *ayuda*.

En tercer lugar, la nueva expresión debería sustentarse en el respeto al curso madurativo del SNC del niño, teniendo en cuenta que la actividad de potenciar las capacidades es sinónima de enriquecimiento, pero no de aceleración⁴². Se estaría de acuerdo con Gómez, cuando señala (1994, p. 22): “La estimulación (...) debe acompañar el proceso fisiológico y, sobre todo, no debe acelerar o interferir el proceso global pretendiendo una especialización prematura que pueda desestructurar las bases madurativas”.

En cuarto lugar, se debería llevar a cabo una práctica integral, secuencial, dirigida y sistemática sobre las capacidades del niño en su conjunto (y no sólo a un ámbito concreto de desarrollo), durante el primer año de vida.

En quinto lugar, este término debería indicar que se trata de una actividad abierta e inconclusa, de un *continuum*, de un *proceso* por el cual una persona se va perfeccionando, objetivo que no finaliza en la escuela infantil, ni siquiera, se restringe a ella. Por tanto, se evita el riesgo de destacar en exceso las actuaciones ofrecidas a los niños en sus tres primeros años.

El término *proceso* ampliaría la consideración de técnica, porque mientras que esta segunda puede entenderse como el conjunto de procedimientos formales de los que se sirve la educación para lograr un fin (tradicionalmente terapéutico y preventivo), que conlleva una indiscutible habilidad o pericia por parte de los profesionales para lograrlo, el proceso iría encaminado hacia la puesta en marcha de un conjunto de fases, dirigidas hacia un fin preventivo, pero también educativo, donde podrían participar otros agentes (entorno familiar y escolar), además del niño.

⁴² Se entiende por enriquecimiento la capacidad que tiene la enseñanza de enriquecer, de potenciar las capacidades del niño, con el fin de facilitar su adaptación al entorno escolar y su desarrollo personal. Es más: enriquecer se referiría tanto al modelo organizativo del centro, como cuanto al contenido y métodos de enseñanza (Pérez y cols., 2000).

Finalmente, pero no por ello de menor valor, esta expresión debería destacar la colaboración familiar como parte fundamental para lograr el desarrollo integral de las capacidades del niño. Aunque los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos (LOCE, 2002, Título preliminar, cap. I, art. 3), voluntaria o involuntariamente, deleguen su función formativa en el centro escolar, diversas disposiciones (RD 1330/91; RD 1333/91) advierten del papel compartido o complementario de la familia en la educación de los niños, en cuanto que los dos deben acompañar, guiar y estimular el desarrollo psicológico infantil a través de las diferentes experiencias educativas que favorezcan que este desarrollo se realice de manera integral (MEC, 1989, art. 5.3).

Por todo lo citado anteriormente, se considera que la expresión que reúne todas estas condiciones es «educación temprana». Ésta se definiría como el *proceso educativo global, secuencial, continuado y regulado, iniciado antes de los tres años de la vida del niño, aprovechando el momento en que el SNC se encuentra en el período de mayor plasticidad, y sin forzar su curso de desarrollo normal. Éste perseguiría, en el entorno escolar, la optimización y desarrollo de las capacidades del niño con o sin déficit presentes, para potenciar sus capacidades, siempre en estricta colaboración con el entorno familiar.*

Esta expresión indica que se está educando al niño tempranamente, en sus primeros años de su vida (por ello el empleo del adjetivo temprano), tenga o no dificultades, gracias a unas actuaciones educativas que potencian sus capacidades y facultades de manera plena y en todo su conjunto. Ello no tiene por qué significar una división de las actuaciones en dos bloques, porque lo interesante es olvidar esta dicotomía entre niño “normal” y niño con discapacidad, y hablar, más bien de un espacio común, porque se busca un único objetivo: la potenciación de las capacidades del niño, partiendo de su nivel de desarrollo, sea cual sea, aunque se requiera distinto ritmo e intensidad en la enseñanza (Valle Trapero, 1992).

Lo más destacable de esta expresión es la generalidad del término *educación*, la no distinción entre las capacidades de los alumnos, lo que implica de proceso inacabado, y la no confusión con un tratamiento, puesto que la educación es un servicio al cual todos los niños tienen derecho, sea cual sea su capacidad real o potencial. Por tanto, por la amplitud de miras de esta expresión, que no excluye al niño con trastornos detectados o a riesgo pero que, a su vez, incluye el que no los tiene, se considera la idónea, para referirse a las actuaciones educativas y programas que se lleven a cabo en Educación Infantil. Es decir, con el empleo de esta expresión se alude a fomentar las posibilidades del niño, a prevenir posibles dificultades y a paliar las que existen.

En la actualidad se dan los cauces legislativos adecuados, al reconocer estos tres años como un ciclo o etapa, según la denominación de la ley, con sentido educativo pleno. No obstante, debe hacerse factible este deseo de *educar tempranamente* a todos los niños, en el mismo centro educativo y en colaboración con la familia, a partir de un

conjunto de actividades educativas que optimicen, compensando y previniendo a la vez, posibles trastornos.

En este sentido, Aranda (1996) advierte que una simple escolarización del alumnado no presupone que los niños tengan, por ello, un aprendizaje sistematizado, por lo que conviene confeccionar programas que estimulen y desarrollen las diversas capacidades del niño.

Tradicionalmente, se han ofrecido distintos programas para atender a la población con trastornos o a riesgo de tenerlos, aunque existen nuevas propuestas para el resto de los niños. Concretamente, el análisis de los principales programas de educación temprana (para niños con trastornos detectados, sin ellos, o a riesgo), publicados en castellano y editados en España, será objeto del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Debido a la intensa investigación acaecida en España durante los últimos años en el campo de la educación infantil, existe un volumen considerable de publicaciones en las que se describen distintas actividades para potenciar las capacidades del niño en sus tres primeros años, desde algunas o desde todas sus áreas de aprendizaje.

A pesar de ser conscientes de lo enriquecedor que sería abordar cada una de estas propuestas educativas de forma pormenorizada, ello haría demasiado extenso este trabajo, y se apartaría del objetivo principal de este segundo capítulo: *describir los principales programas de educación temprana publicados en castellano y editados en España, que buscan la optimización de todas las capacidades del niño durante sus tres primeros años de vida*. Por consiguiente, no se abordarán las actuaciones educativas que no merezcan ser consideradas un programa; las intervenciones que se dirigen a estimular las capacidades de niños más mayores; los programas que, aunque siendo relevantes, no se han publicado; o los programas que se centran en una sola área de aprendizaje⁴³.

⁴³ Sin embargo, ello no excluye que sea recomendable, e incluso necesario, dedicar más tiempo y esfuerzo en potenciar una única área de desarrollo del niño en un momento determinado, y sin detrimento de las áreas

Se ha hecho la salvedad en este segundo capítulo de añadir el análisis del programa que más tarde se va a evaluar, aunque, efectivamente, no contemple todos los criterios de inclusión o requisitos que se acaban de mencionar —no ha sido publicado aunque sí, en parte, su fundamentación teórica—.

Como se verá a continuación, casi la totalidad de los programas fueron diseñados para atender a niños con trastornos detectados o a riesgo, aunque también empiecen a surgir propuestas para potenciar las actitudes y aptitudes de niños que siguen un ritmo de desarrollo de acuerdo a la normalidad, como el programa que será objeto de evaluación en el cuarto capítulo. No obstante, en este momento no se hará una diferenciación entre los programas para niños con trastornos o a riesgo y los que siguen un ritmo de desarrollo normal, por varios motivos.

En primer lugar, porque todos los programas responden al mismo objetivo: fomentar al máximo las capacidades del niño, sea cual sea su dotación genética y su ambiente estimular inicial.

La segunda razón es que, hasta mediados de los ochenta, la educación especial y la educación ordinaria han sido dos sistemas que han convivido de forma separada. Sin embargo, su convergencia con la promulgación de la LISMI (1985) y la LOGSE (1990), ha abierto el camino para que, en un mismo emplazamiento, se atiendan a distintos fines (preventivo, compensador y educativo).

Y, en tercer lugar, porque con la denominación por la que se ha apostado en el primer capítulo (*educación temprana*), se está aludiendo a un mismo proceso educativo que potencia las capacidades de *todos* los niños, tengan o no déficit detectado o a riesgo de tenerlo.

Así, y concretamente, este segundo capítulo se iniciará con la definición del término programa y su diferenciación respecto de otras voces; se continuará con el análisis de los programas, empleando determinados parámetros; se proseguirá con el tratamiento del programa que se va a evaluar en páginas posteriores y, finalmente, se concluirá mencionando otras propuestas que también proponen desarrollar las capacidades de los niños en sus tres primeros años.

La realidad educativa es un fenómeno complejo que exige ser estudiado en toda su amplitud. Uno de los términos que tradicionalmente se han utilizado para referirse a las actuaciones que se llevan a cabo en dicha realidad ha sido el de *programa*, aunque también existan otras expresiones que pueden confundirse con éste.

restantes, porque los objetivos previstos en esa área no se hayan alcanzado, o por cualquier otra razón que justifique esta intervención.

La voz programa, según el *Diccionario de la Lengua Española* (VVAA., 2001, p. 1841) indica “la previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión, o como el proyecto ordenado de actividades”, mientras que el *Diccionario Terminológico de la Investigación Educativa y Pedagógica* (Forner y Latorre, 1996, p. 123) lo define como “el enunciado y definición de los objetivos, contenidos y modalidades de una actividad, o bien como el esquema ordenado temporal y temáticamente de cada uno de los pasos y procedimientos para el logro de un objetivo individual o colectivo”. Es decir, en ambas fuentes se resalta la previa declaración de principios y la sistematicidad del contenido de cierta actividad.

Con un *sentido genérico* del término, De la Orden (1997, p. 20) considera que programa es “el curso de acción sistemática planificada para el logro de un objetivo”. De igual forma, Astin y Panos (1983) determinaron que programa era la actividad diseñada para producir cambios en la conducta de distintos agentes expuestos a ella. Según estas consideraciones, casi toda práctica educativa, más o menos sistematizada, podría considerarse un programa, aunque ésta variara en su grado de molaridad-molecularidad (Fernández-Ballesteros, 1995). Por tanto, resulta conveniente hacer alguna matización a este respecto, apelando al *sentido estricto* que se le da a este término.

Para tal fin, se considerarán algunas definiciones de teóricos de la evaluación y de la investigación evaluativa, como las de Stufflebeam y Shinkfield (1987), Arnal y cols. (1994), Estebaranz (1994), Aguado (1997b), Pérez Juste (1995a, 1995b, 1997a, 1997b, 2000), Fernández Ballesteros (1995), Municipio (1991), o Ruiz (1997).

Casi todos estos autores resaltan la acción por la cual se logra el objetivo, aunque otros destaquen otros aspectos. Entre los que definen programa haciendo alusión a este carácter dinámico, se encuentran Stufflebeam y Shinkfield (1987), Arnal y cols. (1994) y Aguado (1997b).

Estebaranz (1994, p. 246), por su parte, nombra los agentes que participan en el programa, cuando especifica que es “todo diseño didáctico de cada área realizado por un equipo de profesores o utilizado en un aula o centro educativo para el desarrollo curricular por varios equipos, que pueden haber participado en su elaboración o no”.

En cambio, la contemplación de otros aspectos no formulados en las definiciones anteriores se encuentra en otros autores como Pérez Juste (1995b, p. 84; 1997b, p. 123), cuando detalla que un programa es “el documento, intencional y técnicamente elaborado, consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas”. Asimismo, especifica los puntos que debe recoger un programa: la existencia de un registro de información realizado previamente por técnicos, en donde se engarcan los contenidos, objetivos, metodología, recursos, explicación, actividades, materiales, evaluación entre otros elementos y con un objetivo último que tenga gran interés

educativo. Pérez Juste (2000, p. 266), años más tarde, sintetizará su definición en la siguiente sentencia: “El plan al servicio del logro de sus metas educativas”. Sin embargo, aclara que para que una actuación educativa sea considerada un programa deberá cumplir ciertos requisitos: que las metas y objetivos sean educativos y que sean idóneas a las características de los niños, al contexto y a los agentes que desarrollarán el programa. Asimismo menciona que deben estar claramente detallados, desde un principio, tanto los destinatarios a los que éste se dirige, como los agentes que lo desarrollarán, las actividades propuestas, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, así como las manifestaciones esperables.

Añade además que otro requisito al que debe obedecer todo programa, es que los medios y recursos destinados a él sean suficientes, adecuados y eficaces para el logro de los objetivos propuestos, y que exista un sistema de análisis para verificar su correcto funcionamiento en todo momento, tanto en sus inicios, durante el mismo, como al final del proceso.

Municio (1991) y Ruiz (1997) coincidirían en dar, en sus respectivas definiciones, el mismo sentido que Fernández Ballesteros (1995, p. 24), cuando ésta subrayaba que programa era “un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas”.

En definitiva, y a partir de todas estas consideraciones se podría llegar a cierto consenso sobre qué elementos deben estar presentes en una intervención para ser definida como un programa educativo.

En primer lugar, debe existir un *documento o un conjunto especificado de acciones*, o lo que es lo mismo, una base formal donde se delimite el alcance de la actuación educativa.

En segundo lugar, debe haber una *sistematicidad* y un *orden interno* en tal grado que el documento pueda ser analizado en sí mismo, que sirva para poner en práctica los contenidos, y que esté detallado el proceso seguido para conseguir los objetivos. Como señala Fernández Ballesteros (1995, p. 24): “No tendría la consideración de programa aquel conjunto de acciones que, aun implantadas en un determinado contexto social, no hubieran sido suficientemente planificadas y/o se hubieran implantado de manera no sistemática”.

En tercer lugar, es preciso que el *material haya sido elaborado por expertos* en la materia, por personas con autoridad competente en ese asunto, con el fin de que la intervención se sustente en unos conocimientos teóricos sólidos. Finalmente, en cuarto lugar, en el programa se deberá *mencionar siempre el objetivo por el cual se ha diseñado, y el procedimiento para llegar a dicho objetivo*.

Según Fernández Ballesteros (1995), todo lo que no responda a estos criterios no puede ser considerado un programa, sino otro asunto, que no tiene por qué ser de menor interés, como las *actuaciones*, las *prácticas*, las *propuestas*, las *intervenciones*, los *tratamientos*, los *temarios*, los *trabajos*, los *métodos*, o los *inventarios de desarrollo (ID)*⁴⁴.

En cualquier caso, los cinco criterios según los cuales se han seleccionado los programas que se van a describir en este segundo capítulo son los siguientes:

- 1) Que reúnan los cuatro criterios de un “programa”,
- 2) Que aborden las cuatro áreas del desarrollo del niño,
- 3) Que se apliquen en sus tres primeros años de vida,
- 4) Que se refieran al niño, tanto si tiene problemas detectados, como si sigue el curso de desarrollo madurativo esperable,
- 5) Que estén publicados en castellano y editados en España.

Concretamente, las actuaciones educativas que han reunido dichos criterios son:

⁴⁴ Entre las distintas denominaciones que se emplean en el mismo contexto que el de programa está la *actuación*: “Producir efecto sobre algo o alguien” (VV.AA., 2001, p. 39); o *práctica*, es todo aquello que “comporta utilidad (...)” sobre un ente determinado (VV.AA., 2001, p. 1816).

Propuesta se entiende como “la proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin” (VVAA., 2001, p. 1847); *intervención* (VVAA., 2001, p. 1294), “tomar parte en un asunto”; o *tratamiento* (VVAA., 2001, p. 2200), “el modo de trabajar ciertas materias para su transformación”.

El *temario* tiene un sentido similar a programa, dado que existe cierta selección de contenido, y estructuración en función de unos objetivos determinados. Sin embargo, éste carece de otros aspectos propios del programa: medidas orientadoras y facilitadoras del aprendizaje; acomodación del mismo a las necesidades del alumno, y evaluación de los elementos anteriores (Pérez Juste, 1997a).

Igualmente, cuando se alude a *trabajo* (VVAA., 2001, p. 2204) se está hablando de “la cosa producida por un agente”, o “resultado de la actividad humana”, mientras que los *métodos* hacen referencia al “modo de decir o hacer con orden” (VVAA., 2001, p. 1499), a la visión general del proceso a partir del paradigma elegido, según un sistema de pensamiento, teniendo, por ello, un carácter más amplio que programa.

Finalmente, debe añadirse el *inventario de desarrollo (ID)*. Si bien todos los términos apuntados hasta el momento hacían referencia un proceso, el inventario es el instrumento que se emplea dentro de un programa para evaluar su ejecución, pero sin dar cuenta de dicho proceso. Como apuntaban Fuertes y cols. (1992, p. 25): “El inventario del desarrollo no pretende ser un test, ni una prueba estandarizada que sirva para evaluar el desarrollo intelectual de la Primera Infancia y así establecer juicios sobre normalidad o retardo en el desarrollo (...). Lo que pretende este ID es presentar operativizados y con exhaustividad, de la manera más clara y organizada posible, aquellos comportamientos que representan los logros más relevantes de cada uno de los estadios en que la Psicología Evolutiva divide, para su estudio, un período específico del desarrollo”. Por esta razón, el Inventario de Desarrollo de Fuertes y cols. (1992) no será incluido en este capítulo como un programa.

- 1) *Programa de Estimulación Sensoriomotriz Precoz*, de González Mas (1977),
- 2) *Guía Portage de Educación Preescolar*, de Bluma y cols. (1978),
- 3) *Programa de Intervención Temprana*, de Hanson (1979),
- 4) *Programa de Estimulación Motriz*, de Villa-Elizaga y cols. (1979),
- 5) *Programa de Estimulación Precoz*, de Cabrera y Sánchez (1982),
- 6) *Programa de Intervención Temprana*, de Perera (1987),
- 7) *Programa de Atención Temprana*, de Freeman (1991),
- 8) *Programa de Atención Temprana*, de Candel y cols. (1993),
- 9) *Programa de Atención Temprana*, de Sánchez Asín (1997a),
- 10) *Programa de Estimulación Temprana*, de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b) y
- 11) *Programa de Estimulación Temprana y trilingüismo* (Escuela infantil Kutunbaita).

Fig. 2.4. Programas que se describirán en este segundo capítulo

2.2. DESCRIPCIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

En todas las publicaciones donde se trata el tema de la potenciación de las capacidades del niño hay disparidad de criterios a la hora de exponer su contenido. Por ello, y como esta heterogeneidad dificultaría su análisis, se va a proceder a la descripción de los programas mencionados a partir de determinadas dimensiones. En este trabajo se ha optado por éstas, y no por otras, a la luz de la revisión de algunos programas circunscritos a un ámbito práctico (Aguado, 1993, 1997b; Yuste y Sánchez, 1993; Bordas, 1995; Ibáñez, 2000; Megía, 2000; Orjales y Polaino-Lorente, 2001; Álvarez y cols., 2002) y teórico (Tyler, 1977; Taba, 1980; Wheeler, 1982) y tras profundizar en el análisis de todos los programas que se acaban de mencionar.

Aunque probablemente se hubieran podido llevar a cabo otro tipo de análisis, y se hubieran podido elegir otras dimensiones e indicadores para dar cuenta de estos programas de educación temprana, los que se presentan a continuación se han considerado los idóneos para conocer a fondo las características de los programas que se van a abordar. Dichas dimensiones se refieren a las *características*, los *objetivos*, las *actividades*, la *metodología* y la *valoración de la eficacia* del programa.

Como cita Estebaranz (1994, p. 245): “la definición del tipo de programa a evaluar por el análisis de sus características es la base para poder establecer un programa de evaluación adecuado”. Por ello, la primera dimensión que se tratará se refiere a las

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

características del programa, y dentro de ella, se hará alusión a su marco teórico, a quién se dirige, el momento de inicio y, finalmente, el lugar donde se lleva a cabo el programa.

Durante el último siglo, las intervenciones educativas han recibido las influencias de varias corrientes: de la orientación maduracionista, de la orientación preacadémica o conductista, de la orientación cognitiva o constructivista y de la orientación ecológica (Aguado, 1993, 1997b; Fuertes y Palmero, 1997). No obstante, esta división hubiera sido poco útil para clasificar los programas dado que su mayoría presentan aspectos de todas estas corrientes (las actividades se diseñan de acuerdo a criterios madurativos, su consecución se sustenta en la teoría conductista, se concibe al niño como un aprendiz activo de su propio aprendizaje, y se entiende el comportamiento como fruto de la interacción entre el ambiente y el organismo).

En cambio, puede ser más interesante plantear una dicotomía entre los programas que orientan sus prácticas según un modelo tradicional, o los que siguen un modelo ecológico (Candel, 1997; Sáenz Rico, 1997). Aunque para ambos enfoques el centro de atención es el niño, desde el modelo tradicional se plantea una relación de ayuda centrada en el profesional. Ello implica que la misión de los padres consiste en llevar a cabo lo que éste establece, por lo que se crea una relación de primer orden entre el profesional y el niño, y de segundo orden entre los padres y el niño.

En cambio, desde un planteamiento ecológico se sugiere una intervención en la que se destaca mucho más el papel de la familia, sin menospreciar la labor del profesional, que también colabora potenciando las capacidades del niño.

Como lo habitual en los programas va a ser el eclecticismo entre ambos enfoques, en cada programa se presentará una misma tabla (Tabla 2.1.), donde se perfilarán sus principales características. En cualquier caso, la síntesis de las características de todos los programas se recogerán en una tabla final (Tabla 2.22.).

| CARACTERÍSTICAS | OPCIONES POSIBLES |
|----------------------------|--|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño/ Al niño y a la familia |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto/ Por un equipo multidisciplinar |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediadora de la intervención/Destinataria de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Instruir a los padres/Colaborar con los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Ambiente restringido/Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Específicos del programa/Funcionales de la vida diaria |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo/Modelado |

Tabla 2.7. Descripción de las características que se presentarán en cada programa

Además de esta primera dimensión referida a las características del programa, se considerarán los *objetivos*. Dentro de esta dimensión se han distinguido dos elementos: los objetivos generales y los objetivos específicos, que se diferencian por su nivel de especificidad y de concreción.

Los objetivos se separarán de las *actividades*, la tercera dimensión de análisis del programa, en cuanto que éstas últimas constituyen el contenido operativo de los objetivos específicos. Dentro de las actividades se hablará de las características, de la secuenciación y de la temporalización o duración de las mismas.

En cuarto lugar, se abordará la *metodología*, entendida como el desarrollo del programa en un espacio y en un tiempo determinado, y llevada a cabo por distintos agentes. En ella, se incluirán varios aspectos: la descripción general de la metodología, la aplicación del programa (individual o grupal), la evaluación, las estrategias de aprendizaje, las funciones que desempeñan los profesionales en este programa y, finalmente, la implicación de los padres.

En quinto lugar, aunque sólo cuando se disponga de datos, se presentará una *valoración* sobre su eficacia, según si el autor o autores del programa han valorado empíricamente el programa, y si hay o no investigaciones sobre el mismo. Por tanto, el análisis de cada uno de los programas seguirá el siguiente esquema (Fig. 2.2.):

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA <ul style="list-style-type: none"> A.1. Marco teórico A.2. A quién se dirige el programa A.3. Momento de inicio del programa A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa B. OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> B.1. Objetivos generales B.2. Objetivos específicos C. ACTIVIDADES <ul style="list-style-type: none"> C.1. Características de las actividades C.2. Secuenciación de las actividades C.3. Temporalización de las actividades D. METODOLOGÍA <ul style="list-style-type: none"> D.1 Descripción D.2. Aplicación D.3. Evaluación D.4. Estrategias de aprendizaje D.5. Funciones del profesional D.6. Participación de los padres en el programa E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA |
|---|

Fig. 2.5. Plantilla que se seguirá para describir los programas

Finalmente, interesa advertir que en los programas se ha respetado el lenguaje y la terminología que emplearon sus autores —aunque actualmente puedan estar en desuso o puedan considerarse, incluso, inadecuados⁴⁵—, además del formato de presentación de sus actividades.

2.2.1. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN SENSORIOMOTRIZ PRECOZ (GONZÁLEZ MAS, 1977)

En colaboración con el Dr. Manuel de la Fuente y la Psicóloga Isabel Fernández Simal, el Dr. González Mas publicó en 1977 un libro que llevaba por título *Estimulación Sensoriomotriz Precoz*, tras los resultados obtenidos en un estudio experimental llevado a cabo en el *Servicio de Rehabilitación del Hospital Central de la Cruz Roja* de Madrid, con doscientos niños con encefalopatías varias, y que cursaban retraso madurativo y deficiencia mental.

Cuando se aborda su programa podría pensarse que en él se potencia sólo el área motriz del niño y, por consiguiente, no debería ser incluido en este capítulo. Sin embargo, y según glosa el mismo autor (González Mas, 1977, p. 75): “La actividad motriz establece un nexo de unión entre el pensamiento y la acción, por lo cual no es extraño que se hayan llegado a sintetizar una serie de actividades reeducadoras con cierta finalidad psicológica de matiz notablemente dinámico-motor”⁴⁶.

En definitiva, en el primer año de vida, el área motriz tiene una importancia mucho mayor que otras áreas, puesto que su desarrollo es lo que va a permitir al niño tomar conciencia de cuanto le rodea. Por consiguiente, es lógico que los programas centrados en los dos primeros años se detengan en ella. En cambio, los que abarcan un mayor espectro de edad darán mayor protagonismo a otras áreas, como la de autonomía personal y comunicación, que tendrán especial relevancia en el segundo año de vida.

Puesto que el aprendizaje en los primeros años del niño está íntimamente ligado al desarrollo motor (Piaget, 1990), el programa de González Mas (1977) potencia indirectamente todas las capacidades del niño, y, por lo tanto, puede ser abordado en este segundo capítulo.

⁴⁵ La terminología propia del programa se destacará en letra cursiva.

⁴⁶ En esta misma línea está la propuesta de Azpiazu (1999), quien considera que la psicomotricidad es un método de estimulación cognitiva.

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

González Mas emplea la expresión *estimulación sensoriomotriz precoz* para referirse a la técnica rehabilitadora global de las capacidades del deficiente mental, dentro del ámbito de la educación psicomotriz. Como él mismo apunta (González Mas, 1977, p. 75): “Las prácticas de la educación psicomotriz constituyen, por lo tanto, una ayuda más, no desdeñable, para el tratamiento rehabilitativo del deficiente mental, siempre que la misma se desarrolle íntimamente compenetrada con el resto de las actividades terapéuticas compensadoras”.

En el capítulo anterior se hizo referencia a que el término estimulación hacía alusión a la técnica, o al conjunto de actuaciones, dirigida únicamente al niño, con el fin de mejorar las capacidades que tuviera mermadas. Justamente, ello es lo que propone este autor.

Con esta concepción, González Mas (1977) elabora un programa que se sostiene en tres premisas: la primera, que el inicio precocísimo y prolongado es la mejor garantía de éxito; la segunda, que cualquier niño con cualquier trastorno es subsidiario de mejora. Finalmente, la tercera premisa tiene que ver con que la finalidad de la estimulación sensoriomotriz en el niño deficiente mental debe ser, inicialmente, la maduración anatómica de su cerebro; luego, el adiestramiento del niño y, en último lugar, su educación.

Dicha maduración se adquirirá cuando el entorno estimular se organice de tal forma que promueva determinados aprendizajes, como el conocimiento del esquema corporal, el rendimiento respiratorio, el equilibrio, la coordinación ojo-mano, las percepciones y el conocimiento del espacio y el tiempo.

Para los casos de niños con alta destrucción o alteración encefálica (incluso adultos), se hace necesario emplear un entorno especial: una cabina, donde hay instaladas unas pantallas motrices y sensoriales que suministran al niño unas determinadas experiencias seriadas, secuenciadas y progresivas (en concreto, señales auditivas y ópticas). Todo ello, con el fin de hacer madurar las capacidades afectadas del niño, reducir la actividad motora, atenuar la distractibilidad y facilitar la acomodación visual.

Como se puede apreciar por los contenidos subrayados en la siguiente tabla (Tabla 2.2.), este programa se enmarca en el modelo tradicional (porque, esencialmente, plantea una relación diádica entre el profesional-niño), aunque también presente características del modelo ecológico. Los dos puntos más destacados de la tabla siguiente (Tabla 2.2.) son, en primer lugar, que la familia es la mediadora de la intervención entre el profesional y el niño, pero no la destinataria de la misma —como sería previsible desde un modelo

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

ecológico— y en segundo lugar, que el progreso del niño es controlado por un experto, que ejercerá el papel de *tutor*, pero no por un equipo multidisciplinar.

| PROGRAMA DE GONZÁLEZ MAS (1977) | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediadora de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Instruir a los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Funcionales de la vida diaria |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo |

Tabla 2.8. Características presentes en el programa de González Mas (1977)

Para que pueda valorarse la diferencia respecto a un programa enfocado totalmente desde un modelo ecológico, podría apuntarse la propuesta de Castellanos y cols. (2000). Ellos consideran que la estimulación sensoriomotriz es el tratamiento base en un programa individualizado de intervención en atención temprana, que busca la potenciación de la capacidad física y mental del niño con necesidades educativas, actuando no sólo sobre el niño, sino también sobre su familia y sobre el entorno inmediato, buscando, para ello, el trabajo simultáneo en áreas como la motricidad, la sociabilidad, la estimulación multisensorial, la comunicación y la relación con el entorno, los hábitos de autonomía personal, las habilidades manipulativas y la cognición. Por tanto, la diferencia entre un programa enfocado desde un modelo tradicional (el programa de González Mas) y desde un modelo ecológico (la propuesta de Castellanos y cols.) es bastante notable.

A.2. A quién se dirige el programa

El programa de González Mas se diseñó para atender a la población de niños con el *trastorno neuromotor de la parálisis cerebral*, incluyendo todas sus distintas sintomatologías, sin especificar la edad de finalización del programa, aunque sí la de inicio.

A.3. Momento de inicio del programa

Para iniciar este programa, no debe esperarse a tener un diagnóstico preciso del niño, sino que sirve un simple diagnóstico de sospecha de parálisis cerebral (al detectarse retrasos o lentificaciones de los índices madurativos del niño).

Por ello, González Mas (1977) apunta que cuanto más tempranamente se empiece (en los primeros días), mayor eficiencia y rentabilidad tendrá su programa, aunque, de

modo general, la edad cronológica óptima donde se ha observado una mayor eficacia del mismo ha sido entre los cuatro y los diez años de edad.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

En la introducción del libro, se advierte que este programa se diseñó para ser llevado a cabo en el domicilio del propio niño y, ligado a ello, por sus propios padres, con revisión y supervisión de un experto. Sin embargo, los ejercicios madurativos que requieran del empleo de la cabina, se deberán ejecutar (y evaluar) en el centro infantil de cuidados intensivos, lugar donde estará instalada.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

El objetivo principal del programa es lograr la *rehabilitación* de las capacidades del niño, gracias a la previa maduración funcional a nivel bioneuroquímico del cerebro.

B.2. Objetivos específicos

Este objetivo general de la rehabilitación se traduce en varios objetivos específicos, en función de los distintos *sistemas* que propone estimular (motriz, táctil, sensorial y respiratorio). Éstos son logros referidos al conocimiento del esquema corporal, al adiestramiento respiratorio, al desarrollo del equilibrio, a los ejercicios de coordinación ojo-mano, al desarrollo perceptivo y al reconocimiento de *valores temporoespaciales*.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

Las distintas estimulaciones en el programa de González Mas (1977) están agrupadas en seis bloques: desarrollo de experiencias de movimiento (*pasivo, reflejo, asistido, y activo estimulado*), desarrollo de experiencias posturales, desarrollo de experiencias táctiles y manipulación, desarrollo de experiencias visuales y auditivas, desarrollo de experiencias respiratorias y, finalmente, desarrollo de experiencias generales del entorno.

Todas ellas se trabajan a partir de distintos niveles o posturas: *nivel T* (niño tumbado), *nivel R* (niño gateando, a ‘cuatro patas’, y apoyo sobre las rodillas), *nivel S* (sentado) y *nivel P* (preparación y logro de la bipedestación).

En el *nivel T* se ejecuta actividades de flexoextensión y giros de cabeza, movimientos de extremidades, movimientos de tronco y pelvis, movimientos de giro de un hemicuerpo sobre el otro, decúbito corporales, apoyos sobre extremidades superiores, iniciación al apoyo corporal con tronco semierguido y movimientos de inversión corporal (cabeza abajo).

En el *nivel R* se realiza actividades con los niños ‘a cuatro patas’ con asistencia, ‘a cuatro patas’ con elevación de una extremidad, ‘a cuatro patas’ con extremidades en posición asimétrica, de rodillas, de rodillas con desplazamiento de extremidades superiores, de rodillas asimétricas (sobre una rodilla y un pie) y sobre los pies en cuclillas.

En el *nivel S* se llevará a cabo actividades de sedestación con apoyo en extremidades superiores, sedestación con ampliación de la base de sustentación, sedestación con sujeción en el asiento, sedestación con balanceo, sedestación con rotaciones de tronco y sedestación con desplazamiento espacial de extremidades.

En el *nivel P* habrá actividades del niño sentado y de rodillas con desplazamiento de cabeza-tronco y estimulación del equilibrio; de pie con apoyo sobre el suelo en posiciones múltiples; de pie con empuje externo, sobre un pie, sobre los talones y sobre la punta de los pies; de pie, con extremidades superiores en movimiento; equilibrio; salto y, finalmente, marcha.

En consecuencia, se trabajará con ciento cincuenta *patrones de movimiento*⁴⁷ las actividades que configuran el programa de González Mas (1977). Un ejemplo de un patrón de movimiento sería el siguiente (Ficha 2.1.):

| |
|---|
| <p>Decúbito supino. Caderas y rodillas flexionadas. Pies apoyados sobre la mesa. Separar extremidad superior extendida y rotar la cara hacia el lado opuesto. Esta actividad se efectuará alternativamente en uno y otro lado.</p> <p>El giro de la cara puede acompañarse de un estímulo auditivo producido en el lado hacia el cual la cara se vuelva, y de estimulaciones sobre la cara y cuello.</p> |
|---|

Ficha 2.1. Actividad de la serie *T* del programa de González Mas (1977, p. 115)

⁴⁷ Con el nombre de *patrones de movimiento* se conoce a los ejercicios rehabilitadores que “pretenden reproducir con los niños lesionados la secuencia evolutiva de los niños normales, incrementando, con ello, su correcta organización neurológica” (Vera, 1991).

C.2. Secuenciación de las actividades

Los *patrones de movimiento* se han secuenciado a partir de las fases de la evolución motora animal, desde sus niveles más primitivos (de prerreptación, actividad sin desplazamiento corporal) hasta la marcha.

C.3. Temporalización de las actividades

En el programa se especifica que la duración aproximada de las sesiones, breves y repetidas, debe ser entre una y cinco horas de trabajo real diario, aunque este tiempo pueda variar en función de la velocidad madurativa del niño, de su edad mental, o de otros factores. De todos modos, se aconseja que la intervención sea más bien prolongada que escasa.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

El niño con parálisis cerebral, al que básicamente se dirige este programa, tiene una gran falta de atención o distractibilidad, que dificulta la acomodación visual ante la oferta de estímulos necesarios para hacer madurar su SNC. Por ello, para atenuar este problema y reducir, a su vez, la actividad motora del niño, González Mas (1977) diseñó un entorno especial, una cabina o cápsula, que cubría la mitad superior del cuerpo del niño, situado en posición de decúbito supino.

Esta cápsula tiene un mecanismo por el cual al niño se le van suministrando señales auditivas y ópticas siguiendo una determinada secuencia: en primer lugar, unos estímulos iniciales (inespecíficos); en segundo lugar, unos estímulos específicos (significativos) y, finalmente, unos estímulos acoplados interrelacionados. Todo ello, obedece al objetivo de hacer madurar las capacidades del niño.

Además, se aplican distintos *patrones de movimiento*, de forma *pasiva*, reiterada y prolongada, empezando por delante de los niveles madurativos que el niño realiza espontáneamente; a continuación, se seguirá con la *movilidad asistida*, en la que el niño ya puede colaborar con el profesional, hasta llegar a la *movilidad activa*, donde él desarrolla la actividad sin necesidad de ayuda del adulto. Si la realización del patrón de movimiento presenta cierta complejidad para un solo adulto, se exigirá la asistencia de dos personas, aunque la mayoría pueden desempeñarse por una sola.

González Mas (1977, p. 76) señala: “La sistemática de la educación psicomotriz se fundamenta en la práctica diaria de determinadas actividades físicas, regladas y progresivas,

que con su repetición mejoran el conocimiento del esquema corporal, el rendimiento respiratorio, el equilibrio, la coordinación ojo-mano, las percepciones y el conocimiento del espacio y el tiempo”.

El adulto deberá hacer especial énfasis en las áreas en las que el niño presente un mayor retraso, aunque se deban alternar todos los tipos de estimulación propuestos (motrices, táctiles, sensoriales y respiratorios).

D.2. Aplicación

Se aplica de forma individual, no grupal.

D.3. Evaluación

La evolución del niño será controlada por un especialista. Éste valorará el desarrollo final del niño empleando las *áreas grafomadurasivas*, un sistema que permite obtener datos sobre los índices madurativos del niño de la actividad motriz, adaptativa, lingüística y personal-social del niño, aunque sólo se pueda recoger en un gráfico el índice madurativo desde el nacimiento hasta aproximadamente los dieciocho meses biológicos. Este gráfico tendría un símil aproximado al mapa de desarrollo cognitivo.

D.4. Estrategias de aprendizaje

Aunque no se expliciten en este programa las estrategias a utilizar, puede pensarse que sería útil emplear el refuerzo como medio para ayudar a que éste afiance el aprendizaje de las conductas deseadas. De todos modos, el autor no lo explicita.

D.5. Funciones del profesional

El profesional es un *tutor* para el niño, en cuanto *coordina* todas las actividades que el niño debe realizar en su casa. En primer lugar, él debe detectar las necesidades del niño a partir de un examen previo, de carácter psicomotriz, donde se detallan los siguientes puntos: “Examen tipológico del niño; estudio del equilibrio estático y dinámico; estudio de la coordinación de las extremidades; estudio de los movimientos sincinéticos; exploración pasiva del tono muscular; estudio de la capacidad rítmica (ritmo, de reproducción inmediata, diferido, en bipedestación, en movimiento y espontáneo); estudio del concepto derecha-izquierda y del esquema corporal; estudio de la lateralización y dominancia (en manos y pies); adaptación y orientación del sujeto en el espacio, e informe psicológico y psicométrico” (González Mas, 1977, p. 76).

Luego, el profesional realiza la programación de las actividades y la pertinente supervisión o evaluación, sistematizada y continua, de las capacidades del niño en distintas visitas domiciliarias (aunque no se concreta la periodicidad).

D.6. Participación de los padres en el programa

Los padres son los primeros educadores del niño, los responsables de aplicar el programa en sus casas y de evaluar, al igual que el profesional, los cambios acontecidos. En sus hogares, los padres deberán ofrecer numerosos estímulos táctiles y auditivos al niño, por ejemplo, situándole cerca cuando ellos estén ocupados en las tareas domésticas.

Sin embargo, y en vista de la descripción del programa, cabe pensar que el profesional tiene, en realidad, un papel mayor que el que se le otorga como *tutor*. En función de la información ofrecida por González Mas en su programa, el profesional es quien realmente le ofrece los distintos estímulos en la cabina, y quien aplica los distintos *patrones de movimiento*. Por tanto, y aunque los padres sean considerados los primeros educadores del niño según el programa, y quienes lo aplican en sus casas, es un hecho que el terapeuta realiza una labor mayor que la de guía, como podría suponer su papel de tutor. Este hecho viene a ratificar que el programa de González Mas (1977) se encardina en un modelo tradicional de actuación.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Tras haber estudiado doscientos niños menores de cinco años, que cursaban con retraso madurativo y deficiencia mental, durante cuatro años en el *Servicio de Rehabilitación del Hospital Central de la Cruz Roja* de Madrid, González Mas (1977, p. 11) concluye: “La experiencia demostró no tan sólo el gran valor de una estimulación precocísima como la iniciada durante las primeras semanas de vida, sino igualmente, la gran eficacia del procedimiento cuando el mismo se lleva a cabo por los padres convenientemente entrenados, controlados y estimulados”.

Además de esta información, no figuran otros datos sobre de su eficacia.

2.2.2. GUÍA PORTAGE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (BLUMA, SHEARER, FROHMAN Y HILLIAND, 1978)

La *Guía Portage de Educación Preescolar (Portage Guide to Early Education)*, cuyas autoras son Bluma, Shearer, Frohman y Hilliand, es, tal vez, uno de los programas más conocidos en el ámbito de la educación infantil, para evaluar las capacidades del niño. Tiene su origen en 1972, cuando a la Universidad de Wisconsin (EE.UU.) se le otorgó una subvención para desarrollar un proyecto, que más tarde se convertiría en el presente programa. Su versión inicial ha sido revisada y traducida al español en 1978 (*Guía Portage de Educación Preescolar*).

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

Con el nombre de *Guía Portage de Educación Preescolar* se conoce este programa en el que los profesionales instruyen a los padres, ayudándoles a mejorar, de este modo, el desarrollo de su hijo. El programa es llevado a cabo por los propios padres, en el domicilio familiar, aunque pueden colaborar otros agentes (maestros o enfermeras, por ejemplo) en la evaluación del comportamiento del niño. En función de esta evaluación, se planea un currículo para que el niño adquiera determinadas destrezas —porque la *Guía Portage* también funciona como un ID—.

El programa de Bluma y cols. (1978), que se apoya en los principios de la psicología y del aprendizaje, se caracteriza por cinco aspectos: 1) “La enseñanza pone el énfasis en el proceso de aprendizaje, 2) se ocupa de varias áreas del desarrollo, 3) tiene un sistema propio para anotar las destrezas ya dominadas por el niño, y para registrar las aprendidas a lo largo del programa, 4) ofrece sugerencias para la enseñanza de nuevas destrezas y 5) puede ser utilizado por una variedad de personas” (Bluma y cols., 1978, p. 6).

Para ello, la *Guía Portage* cuenta con tres bloques diferenciados: una lista de objetivos para registrar el progreso del desarrollo del niño, un fichero donde se describen posibles métodos de enseñanza de estos objetivos y, finalmente, un manual con las instrucciones generales de la *Guía Portage*.

En este programa se establece una relación bidireccional entre el niño y el profesional, por lo que se podría enmarcar dentro de un modelo tradicional de actuación. Las características que éste presenta son las siguientes (Tabla 2.3.):

| PROGRAMA DE BLUMA Y COLS. (1978) | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Destinatario de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Instruir a los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Específicos del programa |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo |

Tabla 2.9. Características del programa de Bluma y cols. (1978)

A.2. A quién se dirige el programa

La *Guía Portage* se emplea para valorar el desarrollo de *cualquier niño, con independencia de su retraso, tipo de retraso o ausencia del mismo*, y con edades comprendidas entre el nacimiento y los seis años de edad mental. Por ello, también podría aplicarse a niños más mayores, e incluso adultos, siempre que presenten esta edad mental.

A.3. Momento de inicio del programa

El programa puede iniciarse desde los primeros meses de vida, puesto que hay un área de carácter general, denominada *Cómo estimular al bebé*.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

El programa se lleva a cabo en el propio domicilio familiar.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

El objetivo final de la *Guía Portage* es que el niño *adquiera destrezas nuevas*.

B.2. Objetivos específicos

Esta meta se consigue gracias a unos objetivos específicos: los *objetivos de conducta* (Tabla 2.4.). Como señalan las autoras (Bluma y cols., 1978, p. 31): “El objetivo de conducta enuncia el objetivo que se está tratando de enseñar al niño; indica lo que hace el niño para demostrar que ha adquirido una conducta; señala lo que el niño hará al concluir un período específico de enseñanza en lugar de lo que el niño hace actualmente”. En total, el programa contiene quinientos setenta y ocho objetivos de conducta.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

| Nivel de edad | Ficha | Objetivo | Objetivo ya dominado | Fecha en que se logró | Comentarios |
|---------------|-------|---|----------------------|-----------------------|-------------|
| 2-3 | 54 | Emplea la forma posesiva de los sustantivos (de papá) | | | |
| 2-3 | 55 | Emplea los artículos “el, la, los, las, un, una, unos, unas” al hablar | | | |
| 2-3 | 56 | Emplea algunos nombres de grupos (juguete, animal, comida) | | | |
| 2-3 | 57 | Usa con pocas equivocaciones los verbos “ser”, “estar” y tener en el presente | | | |

Tabla 2.10. Objetivos de conducta del Programa de Bluma y cols. (1978)

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

Los quinientos setenta y ocho objetivos de conducta previstos en la *Guía Portage* se traducen en distintas actividades, descritas en un apartado que se titula *Qué debe hacerse* (Ficha 2.2.). De todos modos, las autoras advierten que las actividades son sólo sugerencias que sirven de base para hacer cosas nuevas, modificaciones, para satisfacer las necesidades individuales del niño.

| | |
|---|--------------------|
| EDAD: 2-3AÑOS | LENGUAJE 57 |
| TÍTULO: Usa con pocas equivocaciones los verbos “ser”, “estar” y “tener” en el presente | |
| QUÉ DEBE HACERSE: | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aproveche toda oportunidad que se presente para practicar la primera persona de estos verbos y haga que el niño repita. Por ejemplo: “Soy una persona”, “estoy en casa, estoy feliz”, “tengo hambre”. 2. Practique la primera y segunda persona de estos verbos haciéndole preguntas al niño, Por ejemplo: “¿Quién eres?”, “soy Andresito”, “¿dónde estás?”, “estoy en la cocina”, “¿qué tienes en la mano?”, “tengo una pelota”. Elógielo cuando dé la respuesta correcta. 3. Mire con el niño un niño ilustrado y hágale preguntas sobre las ilustraciones usando los verbos “ser”, “estar” y “tener”. | |

Ficha 2.2. Ficha de actividad n° 57 del programa de Bluma y cols. (1978)

Todas las actividades están agrupadas en seis áreas de desarrollo: socialización, lenguaje, autoayuda, cognición, desarrollo motriz, además del área denominada *Cómo estimular al Bebé*.

En la descripción de las actividades se señala la respuesta que debe dar el niño tras haber aprendido la actividad, las ayudas que éste puede requerir y el grado de éxito necesario para pasar a la siguiente actividad.

C.2. Secuenciación de las actividades

Dichas actividades se secuencian en intervalos de edad, de año en año, en función de distintos patrones de crecimiento y desarrollo del niño sin trastornos. De todos modos, las autoras advierten que el niño puede no seguir con exactitud estas secuencias.

C.3. Temporalización de las actividades

Ni la duración de la actividad ni la duración de la sesión vienen especificadas en el programa.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

La persona encargada de trabajar con la *Guía Portage* deberá conocer, en primer lugar, qué destrezas presenta el niño en cada una de las áreas. Para ello, partirá de la línea base del desarrollo del niño, rellenando la lista numerada de objetivos, a partir de los ítems anteriores a su edad cronológica.

En el caso de que éste supere, por lo menos, de diez a quince objetivos posteriores al punto de partida, se sigue avanzando. Si no fuera así, se retrocedería diez apartados, o hasta el punto donde el niño fuera capaz de llegar. Si hubiera indicios de retraso, se iniciaría la evaluación con los objetivos apuntados dos años antes de su edad cronológica. Ello dará a conocer al evaluador qué destreza es la que debe adquirir el niño.

Cada objetivo viene numerado, con lo cual el examinador deberá remitirse a la ficha de la *Guía Portage* correspondiente al número del objetivo que el niño no haya alcanzado. En ella se especifica: 1) quién, 2) hará qué, 3) bajo qué condiciones y 4) con qué grado de éxito (Tabla 2.4. y Ficha 2.2.):

D.2. Aplicación

La aplicación de la *Guía Portage* es individual.

D.3. Evaluación

El programa cuenta con una *hoja de registro* para anotar las destrezas que el niño va adquiriendo, y que servirá para plantearse siguientes metas. Además, se cuenta con un apartado denominado *Comentarios*, donde el evaluador puede hacer las observaciones que considere pertinentes.

D.4. Estrategias de aprendizaje

Se especifica el empleo de distintos tipos de *reforzadores*, primarios (comida y bebida) y secundarios (físicos, verbales, visuales), en función de la dificultad de la tarea y del tipo de motivación que el niño necesite. Se aconseja emplear siempre un refuerzo secundario junto con el primario.

Además, en la *Guía Portage* se hace referencia a la *reducción gradual*, la *aproximación* y el *encadenamiento*. La *reducción gradual* consiste en disminuir progresivamente la cantidad de ayuda que se le presta al niño, a medida que va adquiriendo destrezas nuevas; la *aproximación*, en aceptar cualquier respuesta del niño que se aproxime a la respuesta deseada y el *encadenamiento*, en enseñar al niño pequeñas conductas que, una vez aprendidas, le conduzcan hacia una tarea completa.

D.5. Funciones del profesional

El profesional instruirá a la madre en su propia casa, con el fin de ayudar a promover el desarrollo de su hijo. Cuando ésta sea capaz de controlar el progreso del niño, podrá empezar con el programa.

D.6. Participación de los padres en el programa

La participación de los padres consistirá en aplicar la *Guía Portage* y en controlar los cambios del niño, con la ayuda del profesional.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Aunque Bluma y cols. no aporten datos sobre la eficacia de su programa, hay otros estudios que sí lo han analizado (Cochram y Shearer, 1984; Bailey y Simeonsson, 1988; Cameron, 1997; Oackland, 1997; Torres y cols., 2001).

Entre los autores que han hecho un metaanálisis de las distintas investigaciones que emplearon la *Guía Portage*, se encuentran Brue y Oackland (2001). Ellos llegan a la conclusión de que, aunque no haya evidencia empírica sobre la eficacia de la *Guía Portage*,

dado el deficiente análisis estadístico de las distintas investigaciones (falta de grupo de control, tamaño pequeño de la muestra, duración breve de la intervención, o ausencia de estudios longitudinales), siguen recomendando el empleo de este programa, entre otros motivos, por los informes favorables que muestran los padres y los educadores sobre la misma, idea corroborada por otros autores (Clare y Pistrang, 1995).

2.2.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA (HANSON, 1979)

Hanson, coordinadora del programa para padres de niños con síndrome de Down en el *Centro para el Desarrollo Humano de la Universidad* de Oregón, diseñó un programa de intervención temprana, tras un proyecto de investigación de tres años de duración. Fruto de ello, en 1977, publicó un libro titulado *Teaching your Down's syndrome infant*, con una traducción al castellano que data de 1979.

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

Como ya se ha hecho referencia en el capítulo anterior, la expresión intervención temprana ha aludido tradicionalmente, a la técnica rehabilitadora que estaba exclusivamente en manos del especialista, sin contar apenas con la labor realizada por los padres. Sin embargo, aunque el programa de Hanson mantenga esta nomenclatura, el papel principal de rehabilitar las capacidades del niño en este programa corre a cargo de la familia.

De este modo, el terapeuta centrará sus esfuerzos en instruirles correctamente porque, en primer lugar, se considera que los padres son los verdaderos maestros de su hijo; en segundo lugar, porque son los que pasan la mayor parte del tiempo con él. En tercer lugar, porque muchas veces, el niño necesita de una enseñanza más dirigida, particular, individualizada, que sólo su familia puede llevar a cabo. Finalmente, porque los padres son los que mejor pueden reforzar el comportamiento del niño en un momento determinado, ya que él estará mucho más dispuesto a responder positivamente ante las peticiones de sus padres, que frente las de un desconocido.

Precisamente, con el término intervención temprana, Hanson defiende que la asistencia profesional mínima a los padres de los niños con síndrome de Down puede acelerar el desarrollo del niño y frenar el declive cognitivo que se produciría si faltara la

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

estimulación necesaria. Como ella misma afirma (Hanson, 1979, p. 13): “El resultado de este aprendizaje, que es el progreso de los niños, ha demostrado sin lugar a duda que los padres, con una asistencia profesional mínima, pueden acelerar el desarrollo del hijo con síndrome de Down, más allá de los límites que suelen preverse para dichos niños”.

Concretamente, el marco teórico de este programa vendría perfilado por las siguientes características (Tabla 2.5.):

| PROGRAMA DE HANSON (1979) | |
|----------------------------|---------------------------------|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Destinatario de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Instruir a los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Específicos del programa |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo |

Tabla 2.11. Principales características del programa de Hanson (1979)

Además, ofrece en su libro una lista de puntos clave del desarrollo o comportamientos, que presenta al niño sin trastornos desde el nacimiento hasta los dos años de edad, un apéndice con información relevante sobre la distinta etiología del síndrome de Down, el perfil de desarrollo infantil de dos niños con este síndrome y, finalmente, una hoja de datos que se ofrece a los padres sobre el modo en que se debería llevar a cabo la evaluación.

A.2. A quién se dirige el programa

Este programa se diseñó, en principio, para potenciar el desarrollo de niños con síndrome de Down, desde su nacimiento hasta, aproximadamente, los dos años de edad; lo cual, no significa que no se esté usando con otros niños.

A.3. Momento de inicio del programa

Este programa debe iniciarse lo antes posible, incluso desde el mismo momento del nacimiento.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

Todo el programa de estimulación de las capacidades del niño se llevará a cabo en el propio domicilio familiar, puesto que se considera el emplazamiento idóneo para ello, y únicamente en él. No obstante, Hanson y Bruer (2000, p. 5) dirán años más tarde: “No

importa el lugar donde ocurran los servicios: las técnicas de intervención y los servicios deben ser transferibles a todos los ambientes donde participe el niño y la familia”.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. *Objetivos generales*

Hanson busca una actuación educativa que persigue la *normalización*: que el niño con síndrome de Down sea capaz de ejecutar las conductas que se consideran normales respecto a su edad y condición, y vivir las situaciones del modo lo más parecido posible al resto de sus iguales sin este trastorno.

B.2. *Objetivos específicos*

Este objetivo genérico de normalización de las capacidades se concreta en varios objetivos específicos, uno para cada área de desarrollo: en el área de psicomotricidad global se insiste en la adquisición de los movimientos musculares amplios; en el área de psicomotricidad fina, en el uso de manos y dedos; en el área de comunicación, en la emisión y recepción de los mensajes con la adaptación del programa de lenguaje; y en el área social y de autonomía personal, en la respuesta de uno mismo ante los demás.

C. ACTIVIDADES

C.1. *Características de las actividades*

Este programa describe detenidamente las actividades pedagógicas, llamadas “programas” (Hanson, 1979, p. 65), los objetivos, el material necesario y el procedimiento a seguir para conseguir estos objetivos⁴⁸. Como se ha señalado, están agrupadas en áreas (psicomotricidad global, psicomotricidad fina, comunicación, socialización y autonomía personal) y subdivididas por categorías.

Las actividades propuestas configuran *comportamientos* que el niño debe adquirir. Así, dentro de la psicomotricidad global se proponen ejercicios como el control de los movimientos de cabeza, sentarse, girar sobre sí mismo, gatear, tenerse en pie, dar patadas y

⁴⁸ Los procedimientos incluyen los métodos pedagógicos reales que se utilizan, las estrategias de consecución recomendadas, y las actividades sobre la recogida de datos o acumulación de la información.

saltos y, finalmente, lanzar objetos. En la elaboración de dichas actividades colaboraron las fisioterapeutas Judith Drews y Janet Gallenstein.

Por su parte, Judy Carta, que participó en el diseño de los ejercicios del área de la psicomotricidad fina, sugiere actividades como tocar objetos, agarrar, manipular y resolver problemas. En el área de la comunicación se trabaja la audición, el lenguaje expresivo y el lenguaje receptivo.

Finalmente, en el área de la autonomía personal y social las actividades tendrán relación con la autonomía social (tanto en relación con los demás como para sí mismo), la alimentación, el vestido y el aseo.

C.2. Secuenciación de las actividades

Las actividades vienen secuenciadas en función de los puntos clave del desarrollo del niño, no según la edad.

C.3. Temporalización de las actividades

Hanson no especifica el tiempo diario que debe dedicarse al programa, aunque sí se detalla el tiempo estimado para cada actividad.

D. METODOLOGÍA

D.1 Descripción

En este programa se sigue el siguiente procedimiento: se observa al niño para saber qué es capaz de hacer, cuál va a ser el comportamiento que se quiere enseñar al niño y, finalmente, qué claves se deben emplear para lograr tal fin.

Para ello, se divide el comportamiento en pasos o en secuencias, y luego, se decide con qué perfección debe ejecutar el niño el comportamiento (el número de segundos que esperará a partir de la clave, el número de segundos o la distancia con que el niño ejecutará la acción y el número de ensayos en que el niño debe ejecutar correctamente la acción).

Una vez que esto se haya logrado, se determina en qué momento de la secuencia de pasos empezará la siguiente sesión. A modo de ejemplo, se recoge la secuenciación de un objetivo del programa de Hanson (Ficha 2.3).

| TORRE DE 2 CUBOS | |
|--|---|
| PUNTO CLAVE DEL DESARROLLO Y OBJETIVO PROGRAMA: | El niño construirá una torre de 2 cubos (apilando uno encima de otro) en el plazo de 20 segundos. |
| MATERIALES: | Cajas o recipientes cuadrados de 10'2 cm., bloques de 3'8 a 5 cm. y bloques de 2'5 cm. |
| PROCEDIMIENTO: | <p>A. PROCEDIMIENTO PEDAGÓGICO</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Siente al niño ante una mesa o en el suelo 3. Enséñele dos recipientes o cubos. 4. Enséñele a apilar los objetos. Luego ponga en la mano del niño un bloque y diga "Ponlo (nombre)", mientras señala la parte superior del otro bloque. 5. Si es preciso utilice una inducción física, como en la muñeca, el antebrazo o el codo. Ayude al niño lo menos que pueda en la apilación de los cubos. Un golpecito en el codo, por ejemplo, supone una ayuda mucho menor que si se agarra la muñeca del niño. 6. Pasos: <ol style="list-style-type: none"> 1. El niño apila una caja o recipiente sobre el otro: <ol style="list-style-type: none"> a) Con inducción de muñeca b) Con inducción de antebrazo c) Con inducción de codo d) Por sí solo 2. El niño apila un bloque de 5 cm. sobre otro: <ol style="list-style-type: none"> a) Con inducción de muñeca b) Con inducción de antebrazo c) Con inducción de codo d) Por sí solo (...) <p>B. CONSECUCIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alabe al niño cuando apila objetos correctamente. 2. Si el niño tira los bloques, recójalos, mire a otra parte y espere 20 segundos. Luego empiece el ensayo de nuevo. Si los vuelve a tirar, postergue los ensayos para otro momento. (...) |
| | <p>C. RECOGIDA DE DATOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marque un + si el niño apila los cubos como se indica en el plazo de 20 segundos. 2. Cuente el número de + y señálelo con un círculo. 3. Cuando se obtiene la respuesta correcta en 8 de 10 ensayos durante 3 días, avance al paso siguiente. |

Ficha 2.3. Objetivo del área motriz en el programa Hanson (1979, p. 136)

Por tanto, en cada una de las fichas del programa se explicita perfectamente cómo se debe proceder, bajo qué condiciones, y cuándo se dará por concluida la actividad.

D.2. Aplicación

La aplicación de este programa es individual.

D.3. Evaluación

El programa cuenta con una hoja de registro u hoja patrón⁴⁹, para que los padres anoten los progresos de su hijo, día a día.

D.4. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias, técnicas o métodos que se utilizan en el programa para enseñar son dos: la *consecución* y la *inducción* o sugerencia de claves. La primera hace referencia a los refuerzos, físicos o sociales, pero siempre consecutivos al comportamiento; la segunda, a aquellas señales (verbales o físicas) que facilitan que el niño emita una respuesta o tenga un comportamiento determinado, pero antes de la acción.

D.5. Función del profesional

El profesional debe hacer distintas visitas al domicilio familiar con una periodicidad semanal, y luego quincenal, para revisar cómo la familia está desarrollando el programa, puesto que ella lleva el mayor peso del programa. También deberá seleccionar los objetivos pedagógicos.

D.6. Participación de los padres en el programa

En el prólogo de su publicación, Hanson menciona que su libro fue escrito para padres de niños con síndrome de Down, y para profesionales que estuvieran en contacto con esos padres. Al respecto señala lo siguiente (Hanson, 1979, p. 10): “El proyecto que culminó en los programas aquí contenidos se basaba en la suposición de que los padres son en potencia los mejores maestros de sus hijos disminuidos y de que, con indicaciones y objetivos muy definidos, pueden enseñar a sus hijos con un mínimo de asistencia profesional”. Por tanto, los padres tienen un especial protagonismo en este programa.

⁴⁹ Ésta fue extraída de una publicación de Saunders y Koplik (Saunders, R. R.; Koplik, K. A., 1975. A multi-purpose data sheet for recording and graphing in the classroom, AAESPH Review, 1, pp. 1-8), como se cita en Hanson (1979).

Es decir, además de llevarse a cabo en el entorno familiar, también se deberá desarrollar con los miembros de la familia, sin que ello implique un cambio en el modo de vida ni en las costumbres familiares, sino que, más bien, contribuya al desarrollo de su hijo a partir de modificaciones hechas en las rutinas diarias de la familia.

La familia deberá, en primer lugar, colaborar en seleccionar los objetivos pedagógicos que se establecen; en segundo lugar, realizar una labor de profesor y de terapeuta de sus hijos; en tercer lugar, recoger la información sobre su progreso y, en cuarto lugar, evaluar el avance del niño, junto con el profesional.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

La valoración que puede realizarse sobre el programa de Hanson proviene de los resultados obtenidos del estudio que su equipo llevó a cabo durante tres años en la Universidad de Oregón, con seis niños y seis niñas con síndrome de Down: seis primogénitos y seis segundogénitos, nacidos de padres jóvenes (la madre tenía un promedio de edad de veintisiete años, y el padre veintiocho), con distinto nivel profesional y educativo. Tras la aplicación del programa, Hanson pudo verificar que los padres inculcaban las aptitudes con gran eficacia, y que muchos de los comportamientos aprendidos en el programa por estos niños aparecieron antes que en los niños de su misma condición, e incluso en edades muy próximas a los niños sin esta anomalía.

Sansalvador (1998) ha hecho uso de las gráficas que Hanson emplea para ilustrar las edades en las que se logran distintas habilidades en el niño según un patrón normal de desarrollo; al igual que la CUN ha seguido el programa Hanson para normalizar las capacidades de los niños con síndrome de Down.

2.2.4. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA (VILLA-ELÍZAGA, AGUIRRE, ÁLVAREZ, GARRO, MURILLO Y NARBONA, 1979)

El doctor Villa-Elizaga, pionero en el ámbito de la estimulación temprana en España como se señaló en el capítulo anterior, publicó en 1979 (Villa-Elizaga, 1979) una compilación sistematizada de técnicas potenciadoras de las capacidades para niños, desde el nacimiento hasta los dos años de edad. A la vez, editó otro libro, en el que colaboraron otros profesionales como Aguirre (psicóloga), Álvarez (neuropediatra), Garro (fisioterapeuta), Murillo (fisioterapeuta) y Narbona (neuropediatra), en el que se daban

distintas pautas para la estimulación del niño desde el nacimiento a los tres años de edad (Villa-Elizaga y cols., 1979)⁵⁰.

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

Como ya se ha mencionado en el primer capítulo de este trabajo, existen varias voces para referirse a las actuaciones preventivo-terapéuticas para niños con alguna anomalía detectada, producida por factores genéticos o congénitos, con el fin de paliar las deficiencias que ésta les acarrea. Entre ellas, Villa-Elizaga y cols. (1992) han elegido la expresión estimulación temprana, para designar el proceso educativo de establecimiento o perfeccionamiento de determinadas conductas, tras las que subyace todo un proceso neurofisiológico. De todos modos, también utilizan la expresión *estimulación precoz*, aludiendo a la “técnica para controlar y optimizar la influencia del medio ambiente sobre el niño para acelerar su desarrollo neurológico” (Villa-Elizaga y cols., 1992, p. 58).

Por tanto, y debido a la relación diádica que implica la consideración de estimulación como técnica centrada en la labor del profesional, su programa se puede definir como un modelo tradicional de intervención, aunque presenten algunos indicadores propios del modelo ecológico, como puede observarse en la siguiente tabla (Tabla 2.6.):

| PROGRAMA DE VILLA-ELÍZAGA Y COLS. (1992) | |
|--|--|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un equipo multidisciplinar |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediador de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Instruir a los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje/ambiente restringido |
| MATERIALES EMPLEADOS | Específicos del programa |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo |

Tabla 2.12. Características del programa de Villa-Elizaga y cols. (1992)

Su programa parte de una concepción evolutiva del niño en la cual, tanto el organismo como el ambiente tienen el mismo peso en su desarrollo, por lo que la

⁵⁰ La tercera edición del libro, fechada en 1992, es la que se ha manejado en este capítulo.

estimulación recibida en ambiente familiar tiene una especial relevancia⁵¹. Por ello, Villa-Elizaga y cols. coincidirían con González Mas (1977) y con Hanson (1979) al afirmar que la labor conjunta entre padres y profesionales es un factor clave para lograr el correcto desarrollo del niño.

Por este motivo, la familia debe ofrecer al niño un ambiente lo más acogedor posible, para que éste pueda desarrollar plenamente sus capacidades, contando con que un profesional controle y modifique “los factores exógenos, que son básicamente el ambiente y la nutrición”⁵², porque “éste es el fundamento de un programa de estimulación precoz: ejercer un control y una organización de los estímulos ambientales para potenciar el desarrollo y el crecimiento del niño” (1992, p. 55).

Además, Villa y cols. (1992) consideran que la maduración bioquímica del SNC se adquiere gracias a los estímulos que recibe el niño a través de las vías sensoriales, y que será la base de los mecanismos posturales y de los patrones de movimiento.

A.2. A quién se dirige el programa

Los autores del programa señalan que se pretende potenciar el desarrollo de niños recién nacidos de bajo peso, o que hayan tenido un *sufrimiento fetal agudo durante el parto*, o niños con una *encefalopatía* ya constituida, desde el nacimiento hasta los dos años⁵³.

Sin perjuicio de ello, Villa-Elizaga y cols. (1992) sugieren algunos ejercicios, para estimular el desarrollo de todas las capacidades de los neonatos sin trastornos detectados, desde el nacimiento hasta el primer año de vida.

A.3. Momento de inicio del programa

Este programa debe comenzar *lo más precozmente posible*, en el momento en que se tiene un diagnóstico de sospecha sobre un posible desarrollo anómalo del niño⁵⁴. Por

⁵¹ Esta relevancia induce a pensar que se trata, más bien de un modelo ecológico; no obstante, debe advertirse que ello implicaría que también se proponen actividades dirigidas a la familia, aspecto que no se cumple.

⁵² Por ello, consideran que la nutrición podría considerarse una técnica de estimulación precoz, porque los nutrientes administrados son estímulos que favorecen la multiplicación y maduración neurológica, en el ámbito bioquímico.

⁵³ Aunque el título del libro indique que se dirige a niños de tres años, el hecho es que sólo se proponen actividades hasta los dos.

⁵⁴ Con niños recién nacidos o lactantes, es interesante actuar lo más pronto posible para que se adquieran los patrones normales y se eviten patrones patológicos, porque la aparición de ciertas desviaciones puede desembocar en una enfermedad.

tanto, y al igual que sucede con el programa de González Mas (1977), no es necesario esperar a tener un diagnóstico preciso para iniciar el tratamiento, puesto que los ejercicios llevados a cabo no se consideran perjudiciales para el niño, incluso aunque éste evolucione según parámetros normales de desarrollo.

Para establecer este diagnóstico se señalan una serie de instrumentos o escalas de desarrollo, entre ellas, la escala de *Gesell*, la escala de *Kuhlmann-Binet*, la escala de desarrollo de *Psyché Cattell*, la escala *Bayley* de Desarrollo Infantil, la escala de *Brunet-Lézine*, la escala de *Uzgiris y Hunt*, la escala *Vineland*, el P.A.C. Primario de *Gunzburg* y, finalmente, la escala *HOME*.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

Las actividades propuestas se llevarán a cabo en dos emplazamientos distintos: el primero, en el centro hospitalario; y el segundo, en el propio domicilio familiar.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

Con este programa se busca establecer correctamente las bases de una estimulación sensoriomotriz, mediante una relación sistemática de ejercicios que ayuden al niño a efectuar movimientos correctos, como se deriva del método Bobath, aunque se introduce alguna variación del mismo.

La finalidad a la que responde esta estimulación es que el niño “alcance un grado de independencia que le permita integrarse en la familia, en la sociedad y en la escuela, así como tener un nivel de productividad satisfactorio para él” (Villa-Elizaga y cols., 1992, p. 91); o lo que es lo mismo, que el niño adquiera un desarrollo que sea lo más cercano posible a la normalidad (como también propugna el método Hanson).

Asimismo, los autores ofrecen unas pautas orientadas a controlar la evolución del neonato y del niño sin trastornos detectados, del nacimiento al año.

B.2. Objetivos específicos

Este grado de normalización de las capacidades se logrará mediante ocho objetivos específicos, en los que el niño deberá ser capaz de: 1) conocer su cuerpo y su posición en el espacio, 2) desarrollar la manipulación, 3) potenciar la visión, 4) estimular la audición, 5)

impulsar el desarrollo del lenguaje, 6) trabajar la imitación, 7) favorecer el desarrollo del olfato y gusto y, finalmente, 8) impulsar la estimulación del tacto y la temperatura.

Para ello, se requieren dos prerrequisitos: promover la intencionalidad de dirigir la acción a una meta y atraer la atención, fijarla y mantenerla.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

Villa-Elizaga y cols. (1992) proponen distintas actividades, unas para niños recién nacidos de bajo peso, o con sufrimiento fetal agudo, o niños con encefalopatía; otras, en cambio, para niños sin trastornos ni a riesgo. Todas ellas se ordenan según un nivel de dificultad creciente, y se presentan agrupadas en bloques, en función de la posición en la que esté el niño (movilización pasiva, movimientos activos, volteo, sedestación, sentado sin apoyo de manos, rastreo, gateo, paso de cuatro patas a sentado, bipedestación y marcha). Un ejemplo de las actividades propuestas para niños recién nacidos de bajo peso, con sufrimiento fetal agudo, o con encefalopatía, sería el siguiente (Ficha 2.4.):

MOVILIZACIÓN PASIVA

En decúbito supino. Acostado boca arriba, coger las piernas del niño, flexionar y extender las mismas en las caderas y rodillas, alternando los movimientos.

MOVILIZACIÓN ACTIVA

En decúbito prono. Acostado el niño boca abajo, intentar que levante la cabeza de la cuna mediante estímulos táctiles en la musculatura del cuello, colocando ante él juguetes de colores vivos.

Ficha 2.4. Actividad del área motriz dentro del programa de Villa-Elizaga y cols., (1992, pp. 121-122)

En esta publicación también se especifican distintas actividades que ayudan a potenciar las capacidades de los neonatos y los infantes sin trastornos, con el fin de que los padres controlen el correcto desarrollo evolutivo de sus hijos (Ficha 2.5.).

SENTADO

6 meses. Puede mantenerse sentado en la silla infantil, manteniendo el tronco erecto.

DE PIE

6 meses. Soporta gran parte del peso del cuerpo sobre los miembros inferiores. A esta edad se dobla por las caderas y rodillas.

Ficha 2.5. Actividad del área motriz dentro del programa de Villa-Elizaga y cols., para niños sin trastornos definidos (1992, p. 112)

Sin embargo, lo que verdaderamente importa en su programa no es tanto que el niño logre unos movimientos determinados, sino, más bien, como se ha mencionado anteriormente, que adquiera el grado de independencia necesario para integrarse en la familia, en la sociedad y en la escuela, así como tener un nivel de productividad satisfactorio. Por ello, los autores afirman que “todo esquema motor es válido si el niño, al final, alcanza su objetivo” (Villa-Elizaga y cols., 1992, p. 120). Así pues, puede considerarse que estas actividades se conciben como un medio, y no tanto como un fin en el programa.

C.2. Secuenciación de las actividades

Las actividades están secuenciadas a partir de un criterio cronológico: mes a mes, desde el nacimiento hasta el año; luego, del año al año y medio; y de ahí, hasta los dos.

C.3. Temporalización de las actividades

Se apunta que, en función de la edad, se deben destinar períodos cortos (de quince minutos hasta un máximo de una hora diaria).

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

El programa de estimulación sensoriomotriz lo inicia un equipo multidisciplinar en el centro hospitalario, y luego lo continúa la madre en el propio domicilio familiar, tras haber aprendido los ejercicios.

Para empezar con el programa se debe establecer un diagnóstico inicial del nivel motor del niño (en las posturas de decúbito supino, decúbito prono, sentado, de pie), según la escala de desarrollo descrita por Gesell (1980), aunque con alguna variación tomada del método Bobath.

Una vez que se ha establecido el diagnóstico, se definen los objetivos a conseguir, que se trabajarán mediante dos técnicas distintas: una, la movilización pasiva, y otra la movilización activa, las mismas técnicas que empleaba González Mas (1977) en su programa.

Las actividades que se proponen deben ser practicadas en diferentes días y de forma repetida, hasta que el niño las domine. En ese momento, se podrá plantear otra actividad de nivel superior. Algunos de los puntos que deben ser tenidos en cuenta son los

siguientes: proporcionar al niño pocos estímulos, pero muy atractivos; combinarlos sin dejar que se habitúe a ellos; aumentar la complejidad de los estímulos progresivamente; no prolongar demasiado la duración de las actividades y terminar con los ejercicios en los que el niño consigue el éxito seguro.

En el caso de niños sin trastornos definidos, Villa-Elizaga y cols. (1992) enuncian los hitos de desarrollo más importantes que el niño es capaz de realizar. Asimismo, se apunta el marco donde se deberán desarrollar las actividades y los materiales necesarios para ello, que no son objetos específicos del programa.

Sánchez Bellón y cols. (1986) consideran que este programa es reglado, global, individualizado y participativo; se adapta a las características del niño; es algo más rígido, con control de los tiempos; además de que tiene unos refuerzos mejor planeados que en el programa de Hanson.

D.2. Aplicación

La aplicación de este programa es individual.

D.3. Evaluación

El modo en que deben ser evaluadas las actividades no viene detallado en el programa. No obstante, la ejecución de las actividades se compara con las conductas esperadas según la edad normativa.

D.4. Estrategias de aprendizaje

En este programa se empleará el *refuerzo positivo*, inmediatamente y sólo después de haber realizado una acción correcta determinada. Se advierte del peligro de la *habitación* y de la *sensibilización* en el aprendizaje, que aluden al decremento o incremento de la respuesta.

D.5. Funciones del profesional

Será un equipo multidisciplinar el que marque las pautas de actuación del programa, asesorando y revisando periódicamente las actividades que los padres realizan en sus casas, a la vez que quien proporcione a la familia la información y el apoyo necesarios para lograr que el niño alcance el grado de independencia máximo al que pueda llegar.

D.6. Participación de los padres en el programa

Según los autores, “el principio fundamental de la estimulación motora⁵⁵ precoz estriba en que, partiendo de un método sencillo, pueda ser realizado por los padres, no interfiriendo de esta manera en las relaciones afectivas padres-hijo” (Villa-Elizaga y cols., 1992, p. 131). Por tanto, ambos⁵⁶ juegan un papel imprescindible en el desarrollo de las capacidades del niño.

Su papel como estimuladores consistirá “en fomentar su capacidad de prestar atención a los objetos y a las personas, procurando que el niño encuentre placer en ello, animándole a iniciarse en actividades a este propósito” (Villa-Elizaga y cols., 1992, p. 79). Para tal fin, se presupone que los padres tienen la suficiente capacidad organizativa como para saber programar las actividades, en función de su creciente nivel de dificultad; para adaptarse a los cambios emocionales del niño, y, finalmente, habilidad para desplegar su imaginación para resolver las dificultades que les van surgiendo. Además, se cuenta con que ellos van a mantener una estrecha colaboración con un equipo multidisciplinar, que les va a ayudar a llevar a cabo el programa.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Aunque en la publicación de Villa-Elizaga y cols. (1992) no se dieron resultados empíricos sobre la eficacia de su programa, sí se señalaron en otros trabajos (Narbona y cols., 1984).

De todos modos, Sánchez Bellón y cols. (1986) señalaron que, tras un estudio en el que se comparaba este programa con el de Hanson, no encontraron diferencias significativas entre ambos programas.

⁵⁵ Los autores se refieren al área motora pero también abordan el resto de áreas, acatando, en consecuencia, uno de los criterios de inclusión para describir los programas.

⁵⁶ Concretamente, será la madre a quien se le enseñe “a manejar al niño y estimularle a la vez, para conseguir que vaya alcanzando los niveles de desarrollo de una forma lo más cercana posible a la normal” (Villa-Elizaga y cols., 1992, p. 119).

2.2.5. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN PRECOZ (CABRERA Y SÁNCHEZ, 1980)

Cabrera y Sánchez, dos autoras del ámbito universitario con conocida dedicación a la prevención y rehabilitación de las capacidades del niño con trastornos definidos, publicaron un programa, en 1980, con la intención de conjugar la teoría y la práctica de la educación temprana. En él figuran un conjunto de actuaciones, perfectamente definidas y concretadas “tanto en cuanto a los objetivos a conseguir como a los ejercicios que se han de realizar, de manera que no quepa más que una forma de entenderlos y no haya diversas interpretaciones por las personas que se ocupen de su aplicación” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 60).

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

La expresión que ellas eligieron para definir su programa fue *estimulación precoz*, como “el tratamiento con bases técnicas y científicas, tanto en lo que respecta al conocimiento de las pautas de desarrollo que sigue un bebé, como a las técnicas que se emplean para alcanzar dichas adquisiciones” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 14). Esta responde a un único objetivo: el conseguir el crecimiento global de las potencialidades del niño a riesgo y, con ello, el desarrollo armonioso de su personalidad.

Estas sentencias son las que permiten conjeturar que su programa se engloba dentro de un modelo tradicional, porque el entorno familiar se mantiene en un segundo plano. No obstante, este programa reúne algunas características propias del modelo ecológico (Tabla 2.7.):

| PROGRAMA DE CABRERA Y SÁNCHEZ (1982) | |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un equipo multidisciplinar |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediador de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Instruir a los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Específicos del programa |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Modelado |

Tabla 2.13. Características del programa de Cabrera y Sánchez (1982)

Las autoras se basan en que lo fundamental en un programa es “enriquecer y estructurar el medio estimular que incide sobre el niño para lograr el máximo desarrollo posible de éste” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 10), ya que el factor genético puede ser potenciado con una actuación dirigida desde el exterior, “durante el período de crecimiento para acelerar el desarrollo mental y social e interrumpir o corregir los defectos que traban el aprendizaje” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 14).

Por tanto, cuanto más rico sea el medio en el que se desenvuelve el niño, mayor será su desarrollo posterior, porque “la capacidad conductual que un organismo desempeña finalmente cuando adulto, está relacionada directamente con el medio estimular presente durante el desarrollo temprano de su SNC” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 9). Además, y debido a la gran plasticidad que caracteriza el SNC en sus primeras etapas, se puede modificar la organización cerebral como efecto de las presiones del medio.

A.2. A quién se dirige el programa

Este programa de estimulación precoz tiene una doble vertiente: preventiva y asistencial. La primera vertiente se dirige a los niños denominados de *alto riesgo* (por causas de origen prenatal, natal o postnatal, incluyendo también los factores de orden no biológico); y la segunda vertiente, a niños cuyo desarrollo lleva aparejado *cierto grado de retraso mental*, desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad.

Además, las autoras apuntan que, “a pesar de que la estimulación precoz ha surgido de la preocupación de ayudar y asistir a los niños que presentan algún *handicap* en su desarrollo, hay que mencionar la utilidad de su aplicación en la educación de los niños normales, tanto como medio de prevenir posibles anomalías como para mejorar los niveles de desarrollo de la población normal en general. El conocimiento de la estimulación precoz puede facilitar a los educadores de preescolar y guarderías su labor en pro del desarrollo de las potencialidades de cada niño” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 140).

A.3. Momento de inicio del programa

Este programa se iniciará lo antes posible, tanto si se conoce que existe riesgo de que el desarrollo del niño se pueda ver mermado, como si el trastorno ya está detectado.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

Los lugares donde se desarrollará este programa son dos: el propio hogar del niño y el centro especializado en estimulación. En el primero de ellos será donde los padres ejecuten las actividades propuestas para estimular las capacidades del niño, y en el segundo de ellos, donde los profesionales revisen y controlen la marcha del programa.

Además, Cabrera y Sánchez, al igual que lo hace Sánchez Asín⁵⁷ (1997a) en su programa, especifican las condiciones ambientales en las cuales debe recibirse esta estimulación, describiendo el espacio, la luminosidad y el mobiliario necesarios para ello. Así, señalan que el espacio ambiental debe permitir el libre movimiento del niño y la realización de actividades que requieren amplitud, ser lo suficientemente amplio para trabajar de modo individual como grupal, tener buena iluminación y estar insonorizado, con mobiliario adecuado a la estatura del niño, y con distintos materiales a la disposición del profesional.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

La estimulación ofrecida en el programa obedece a “la potenciación máxima de las posibilidades físicas e intelectuales del niño mediante la estimulación regulada y continuada llevada a cabo en todas las áreas sensoriales, pero sin forzar en ningún sentido el curso lógico de la maduración del sistema nervioso”(…). Para ello, debe haber “un ambiente enriquecido durante un tiempo variable, dependiendo éste de las reacciones del bebé en riesgo” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 14), hasta que evolucione de acuerdo a la media de la población de su misma edad. Por tanto, la normalización sería el objetivo general del presente programa.

B.2. Objetivos específicos

Las autoras concretan este objetivo general en distintos objetivos específicos, en función de las distintas áreas del programa. Así, en el área motora, se busca el control del cuerpo, por parte del niño (tono muscular, comprensión de las relaciones espacio-temporales). En el área perceptivo-cognitiva, se engloban todas aquellas actividades que favorecen el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, y que servirán de punto de partida para construcciones intelectuales superiores.

En el área del lenguaje, en cambio, se desea lograr “desde las primeras manifestaciones del pre-lenguaje (vocalizaciones simples, balbuceos, etcétera) hasta la completa comprensión por parte del niño del lenguaje, con la posibilidad de expresarse a través de él” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 62).

⁵⁷ Este programa será descrito más adelante.

Finalmente, el área social se orienta a proporcionar al niño el mayor grado de autonomía e iniciativa posibles en lo referente a hábitos básicos de independencia personal (alimentación, vestido, aseo), así como una conducta social normal y adaptada al ambiente en que éste se desenvuelve.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

El programa de Cabrera y Sánchez (1982) ofrece un conjunto de ejercicios que tienen relación con las cuatro áreas del desarrollo infantil (áreas motora, perceptivo-cognitiva, comunicativa y social), para potenciar el desarrollo armónico del niño. La división de la actuación educativa de este programa en áreas responde meramente a una cuestión práctica o metodológica, puesto que se concibe al niño como un ser unitario.

No obstante, ellas puntualizan que “en sí mismos (refiriéndose a la ejecución de estos ejercicios) no tienen más importancia que la realización momentánea de dicha actividad, puesto que su éxito en sí no es lo que conduce a esa finalidad ideal, que es que el niño actúe intencionadamente, interaccionando, explorando e interesándose por el mundo circundante” (Cabrera y Sánchez, 1982, p. 59). Las actividades están descritas en forma de objetivo operativo, como se describe a continuación (Ficha 2.6.):

| ÁREA MOTORA 0-6 MESES | NIVEL DE DESARROLLO DE |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Control cefálico 2. Rolar sobre su cuerpo 3. Sedestación con ayuda y apoyo 4. Apoyo sobre su cuerpo (...) | <p style="text-align: right;"><i>OBJETIVOS:</i></p> |
| <ol style="list-style-type: none"> 2. Rolar sobre su cuerpo <ol style="list-style-type: none"> a) Estando el niño de costado, incitarle a darse la vuelta hacia arriba motivándole con algo vistoso y hablándole. b) Estando boca arriba, poner fuera de su alcance un juguete y animarle a cogerlo dándose la vuelta. Ayudarle iniciando el volteo hacia un lado por flexión de la pierna del lado opuesto mientras la otra permanece extendida. Cuidar que el brazo del lado hacia el que queremos que gire el cuerpo esté colocado correctamente, ya sea extendido hacia arriba o hacia abajo a lo largo del cuerpo. | <p style="text-align: right;"><i>EJERCICIOS:</i></p> |

Ficha 2.6. Actividad del área motora, programa de Cabrera y Sánchez (1982, p. 72)

C.2. Secuenciación de las actividades

Las actividades están secuenciadas siguiendo un criterio cronológico: del nacimiento a los seis meses; de los seis a los doce meses; de los doce a los dieciocho meses; de los dieciocho a los veinticuatro meses; y de los dos a los tres años.

C.3. Temporalización de las actividades

La duración de los ejercicios y de las sesiones no viene especificada en el programa.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

El programa se iniciará con el diagnóstico del niño, recabando también información sobre su edad de desarrollo y su ambiente familiar y social. Para ello, se podrá recoger información del desarrollo neurológico del niño mediante varias pruebas estandarizadas (como la *escala Gesell*, la *escala de evaluación conductual neonatal* de *Brazelton*, la escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia de *Brunet-Lézine* y el *P.A.C. Primario de Gunzburg*), y de la observación del niño en su ambiente familiar (de los aspectos físicos, psicológicos y afectivos), así como de la información que aporten los padres.

Con esta información, se elaborará un *perfil* de desarrollo, a partir del cual se elegirán los ejercicios para cada una de las áreas, porque puede darse el caso de que el nivel de desarrollo en ellas sea distinto.

Esta actuación deberá realizarse de un modo sistemático, secuencial y controlado. Sistemático porque se trabaja día a día; secuencial ya que cada paso alcanzado sirve como punto de partida para alcanzar el siguiente y, finalmente, controlado puesto que se necesitará de la supervisión de un grupo de profesionales encargados de esa tarea.

D.2. Aplicación

La aplicación puede ser individual o grupal.

D.3. Evaluación

La evaluación de los mismos se realizará comparando los resultados obtenidos en cada ejercicio con la media de la población de su misma edad y condición, pero no respecto de la edad cronológica del niño.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

D.4. Estrategias de aprendizaje

Las conductas del niño son controladas por los estímulos que las siguen, no tanto porque creen una respuesta, sino porque fortalecen la conducta deseada que ya existe. Este modo de transmitir la información, que se conoce como *conducta operante*, es la que se aconseja en este programa.

Igualmente, el *modelado* es la estrategia por la que, mediante aproximaciones sucesivas, se logra que aparezcan respuestas que antes no existían, pero que son necesarias para alcanzar determinados objetivos en el programa.

D.5. Funciones del profesional

En el programa colabora un equipo multidisciplinar formado por psicólogos, neurólogos, pediatras, asistentes sociales, logopedas, fisioterapeutas y maestros especializados en estimulación.

Ellos serán los que realicen el diagnóstico precoz de las capacidades del niño, los que establezcan el perfil de desarrollo, los que asesoren a los padres y, finalmente, los que propongan un tratamiento adecuado para el niño.

Finalmente, el profesional tendrá como misión supervisar periódicamente el programa llevado a cabo por los padres, bien una vez por semana, bien cada quince días, en función de la afectación y la edad del niño.

D.6. Participación de los padres en el programa

Los padres son los que tienen el principal papel en la rehabilitación y recuperación de las capacidades de su hijo, porque su labor consistirá en poner en práctica los ejercicios del programa. Por tanto, ellos se consideran los primeros educadores de su hijo.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

En el programa no se ofrecen datos empíricos sobre su eficacia.

2.2.6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA (PERERA, 1987)

Este programa fue dirigido por Perera⁵⁸, doctor en psicología y director del *Centro Asistencial Príncipe de Asturias* para niños con síndrome de Down, en Marratxí (Baleares), junto con un extenso equipo de colaboradores, tras cuatro años de intensa investigación en niños con trisomía. Además de su libro *Intervención temprana en el síndrome de Down: estado de la cuestión y aspectos específicos* (Perera, 1995), este mismo autor, junto con Rondal (1995) ha publicado otro: *Cómo hacer hablar al niño con síndrome de Down y mejorar su lenguaje. Un programa de intervención psico-lingüística*. Aunque este último no se describe en este segundo capítulo como programa global de educación temprana, puede resultar interesante completar la información del presente programa con las pautas de este libro.

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

Como el mismo autor menciona (Perera, 1990), su proyecto no puede considerarse exclusivamente un programa de intervención temprana o un programa de instrucción educativa, porque también pretende abarcar todo lo que se refiere a la atención educativa y a la labor asistencial del niño trisómico. Concretamente, su propuesta aborda los siguientes aspectos: la prevención, la estimulación precoz, la asistencia médica y distintas áreas de acción educativa, además de otros temas referidos a la formación profesional, a la inserción de los padres en la acción rehabilitadora, y en la formación y reciclaje del personal. No obstante, lo que se perfila en su libro hace referencia exclusiva a las áreas de acción educativa.

Su programa se encardina dentro de un modelo tradicional de actuación, porque el niño es el receptor de los servicios del programa por parte del profesional, y no de los padres. Pese a ello, Perera (1995, p. 77) dirá años después: “Este modelo de intervención temprana, sin despreciar el modelo tradicional, más centrado en la intervención del niño, acepta un modelo ecológico en el que la interacción padres-hijos, el buen ajuste familiar, el apoyo social a la familia del niño, el uso de refuerzos naturales, son variables de extraordinaria importancia”. A pesar de ello, las características que reúne el programa de Perera del modelo tradicional y ecológico serían las siguientes (Tabla 2.8.):

⁵⁸ Además, el Dr. Perera es presidente del consejo científico de EDSA (*European Down Syndrome Association*), y presidente de la Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

| PROGRAMA DE PERERA (1987) | |
|---------------------------|---|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediador de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Colaborar en el desarrollo del niño, junto con los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Ambiente restringido |
| MATERIALES EMPLEADOS | Específicos del programa |

Tabla 2.14. Características programa de Perera (1987)

Este autor explicita que los principios psicológicos y pedagógicos en los que apoya su actuación educativa provienen de la teoría maduracionista de Piaget. En primer lugar, hace referencia a que el niño desarrolla sus capacidades en interacción con los que le rodean, a partir de un proceso de asimilación y de acomodación. Añade que, como los niños son básicamente activos, la acción va a ser la base de su conducta, y, por ende, de su aprendizaje; también hace referencia a que el desarrollo cognoscitivo del niño funciona como un proceso de construcción de sus capacidades mentales. Finalmente, apunta que el niño va a desarrollar conductas cada vez más adaptadas ante conocimientos distintos.

Además, Perera señala que su aportación integra los contenidos de distintos programas, entre los que se encuentran el de Hanson (1979) y el de Bluma y cols. (1979), ya descritos en este capítulo.

A.2. A quién se dirige el programa

Este programa destinado a estimular las capacidades de niños con síndrome de Down, también puede servir para los *niños deficientes en general*, según palabras del autor.

A.3. Momento de inicio del programa

El autor no especifica el momento en el que puede dar inicio su programa, aunque, por los ejercicios que se describen en él, se supone que puede empezarse a los pocos días de nacer el niño.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

El lugar donde se llevará a cabo el programa es únicamente en el centro especializado, dedicado exclusivamente a atender de modo integral a los niños con esta anomalía.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

Con este programa se busca “la rehabilitación integral del afectado por el síndrome de Down, entendida como el máximo aprovechamiento de las aptitudes y posibilidades reales de cada sujeto y su normalización e integración social hasta donde fuese posible con la ayuda y participación de la familia” (Perera, 1990, p. 28).

B.2. Objetivos específicos

Lo que se señala en relación con este aspecto es que esta rehabilitación de las capacidades del niño se producirá en las cinco áreas del desarrollo: socialización y autocuidado, lenguaje y comunicación, área de motricidad gruesa y fina y, finalmente, desarrollo cognitivo.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

Las actividades están agrupadas por áreas y estructuradas según un nivel de dificultad creciente. Concretamente, se habla de *objetivos generales*, *objetivos específicos*, *objetivos operativos* y de *estrategias de aprendizaje*. Precisamente, los objetivos operativos sería el nombre que Perera da a las actividades. El modo en que éstas vienen enunciadas sería el enunciado en la Ficha 2.7.

Este programa defiende la globalización de los aprendizajes del niño, la no-parcelación de los contenidos de las áreas de aprendizaje, aunque, por comodidad para trabajar, se haya dividido el aprendizaje en cinco áreas.

En el área de socialización y autocuidado se trabajará la autonomía personal y social; en el área del lenguaje y comunicación, el desarrollo de las conductas previas al aprendizaje del lenguaje, el desarrollo del lenguaje comprensivo, el desarrollo del lenguaje expresivo y escrito.

En el área de motricidad gruesa se busca el control de cabeza, del tronco, de giro y marcha, la posición erecta, el equilibrio estático, el equilibrio dinámico, la coordinación dinámica general, la coordinación manual, el esquema corporal y la orientación espacial.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

El área de la motricidad fina irá encaminada a desarrollar el tono técnico-muscular y coordinación visomotora, la grafomotricidad, la discriminación perceptiva, la expresión bidimensional y, en último lugar, la expresión tridimensional.

Finalmente, en el área cognitiva se pretende fomentar la conservación y la reversibilidad, los niveles perceptivos, la orientación espacial, temporal y la cantidad, el desarrollo del pensamiento lógico, el vocabulario básico y la expresión matemática y, finalmente, el sistema de medida.

| ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | | | |
|--|---|--|---|
| OBJETIVO GENERAL | OBJETIVO ESPECÍFICO | OBJETIVO OPERATIVO | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE |
| 1. <i>Pre-lenguaje:</i> Desarrollo de las conductas previas al aprendizaje del lenguaje | 1.1.1. <i>Atención:</i> Adquisición de la atención | 1.1.1. El niño permanecerá sentado y relajado durante treinta segundos | - El educador coloca al niño en una silla y le pone las manos en el regazo. El educador se sienta delante de él. Inmediatamente le refuerza con golosinas por permanecer sentado - Progresivamente se irá espaciando el refuerzo. Este procedimiento se continuará hasta que el niño permanezca sentado, tranquilo, con las manos en el regazo durante treinta segundos, sin ninguna ayuda verbal o física, ni refuerzo alguno - Si al principio el niño no es capaz de iniciar la conducta, puede ser necesario el retener al niño en la silla, sentándose el educador frente a él y sujetándole las rodillas entre las piernas Material: dos sillas |

Ficha 2.7. Actividad del área del lenguaje (Perera, 1990, p. 124)

C.2. *Secuenciación de las actividades*

La secuenciación de las actividades no se realiza según un criterio de edad cronológica o mental, sino por objetivos generales, en función de un nivel creciente de dificultad.

C.3. Temporalización de las actividades

En el programa se señala que las sesiones se llevarán a cabo diariamente, desde las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde. Además, en él se concreta la duración de cada actividad.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

El programa no explicita los pasos que deben seguirse, aunque se supone que se iniciará tras haber establecido un diagnóstico de las capacidades y un perfil propio de desarrollo.

D.2. Aplicación

La aplicación de este programa puede ser individual o grupal.

D.3. Evaluación

La evaluación se realiza para ver si el niño está consiguiendo o no los objetivos previstos, si está progresando, y si lo hace en la secuencia correcta. Para ello, se pueden emplear varios tipos de registros: en primer lugar, puede utilizarse un *registro individual* (donde figura el área que se ha estimulado, el objetivo general, el objetivo específico, el objetivo operativo, la fecha de cada sesión, el número de intentos realizados en cada sesión y el número de sesiones por objetivo), o un *registro acumulativo* de información, para ver gráficamente la evolución de cada niño a lo largo del programa.

Otro registro es el de *sugerencias*, donde se anotan a diario las actividades y estrategias que al profesor le sugiere la actuación educativa. Finalmente, y como el programa puede ser seguido por más de un niño a la vez, puede emplearse un *registro grupal*, de toda la clase.

D.4. Estrategias de aprendizaje

En cada actividad del programa hay un apartado concreto donde se especifican las estrategias de aprendizaje, aunque lo habitual es la combinación entre el modelado y el refuerzo.

D.5. Funciones del profesional

El profesional tiene la principal función de apoyar y facilitar el desarrollo del niño, con la realización de los ejercicios del programa. Por tanto, se supone que lo primero que deberá realizar será establecer una línea base del desarrollo.

Luego deberá llevar a cabo las actividades, supervisar la marcha del programa, e informar a la familia sobre la misma.

D.6. Participación de los padres en el programa

Como apenas se hace referencia explícita a la labor familiar⁵⁹ en el programa, ello induce a pensar que los padres tienen poco peso en el desarrollo de la actuación educativa, porque, propiamente, ésta se lleva a cabo exclusivamente en un centro especializado. Por ello, cabe suponer que el papel de los padres consistirá en ser un apoyo de la labor del centro.

Pese a todo, Perera advierte que la estimulación precoz, que abarca desde el nacimiento hasta los tres años de edad, debe correr fundamentalmente a cargo de los padres, aunque, una vez que el niño sepa deambular, el principio legislativo de la integración permitirá que su programa tenga continuidad en la escuela de educación infantil.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Esta publicación nace tras un estudio longitudinal de cuatro años de duración (1980-1984), desarrollado por el equipo de profesionales del *Centro Príncipe de Asturias*, del que Perera era el director. La eficacia de su programa se estudió sobre una población de cincuenta y ocho niños con síndrome de Down, de cinco, seis y ocho años de edad, niños que empezaron con el programa de estimulación en el momento del nacimiento.

En el estudio se tuvieron en cuenta cuatro variables intervinientes: la aplicación del programa, el nivel de estimulación del medio familiar, la valoración de aptitudes a partir de la concordancia interjueces, los resultados del programa en cada área en la medida en que éstos influían en el tratamiento y los cocientes intelectuales del niño.

⁵⁹ Perera (1990, p. 16) sólo apunta que “la intervención precoz correrá, en gran parte, a cargo de la familia del niño afectado”, sin especificar en qué consiste tal participación familiar.

Los datos que se extrajeron de este estudio longitudinal, a partir de una metodología cuasi-experimental, concluyen que hay un avance significativo de los niños en cada una de las áreas que potencia este programa.

2.2.7. PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA (FREEMAN, 1991)

Freeman, educadora y madre de una niña sordociega, publicó este programa porque consideró conveniente que los padres con niños sordociegos contaran con un material que diera respuesta a sus preguntas. Originariamente, parte de la información contenida en este libro se editó en un folleto titulado *A Parent's Guide to the Early Care of Deaf/Blind Child*, en 1973; en 1975, se editó otro titulado *Understanding the Deaf/Blind Child*, y el programa actual (*The Deaf/blind Baby. A programme of care*), de 1985, fue recogido y traducido al castellano por la Dirección de Educación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), en 1991.

Al inicio de este capítulo se ha señalado que se describirían los programas que potenciaran las cuatro áreas del desarrollo del niño. Dado que el programa de Freeman obedece a esto requisito, su propuesta se incluye entre las ya señaladas.

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

Este programa de *atención temprana* defiende que se debe “proporcionar al niño sordociego las experiencias que le permitan progresar, conforme a su propio ritmo, siguiendo la secuencia de los hitos evolutivos normales, y para que desarrolle sus verdaderas capacidades” (Freeman, 1999, p. 53).

Por este motivo, establecer unos buenos lazos de comunicación va a ser el elemento clave de este programa, aunque también el movimiento vaya a tener un papel destacado en el mismo. Dicha comunicación se conseguirá a través de un método que se conoce como “*las manos sobre las del niño*”, *método coactivo* o *mano sobre mano*, el cual le permitirá al niño sordociego acercarse al mundo de los videntes.

Por tanto, y debido a la discapacidad visual y auditiva del niño, éste deberá aprender a *ver la realidad* a través del tacto, de las manipulaciones. Para ello, una persona de su familia deberá enseñarle dicho sistema de signos manipulativos, aunque sin hacer nunca por el niño sordociego lo que pueda hacer por sí mismo.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

La propuesta de Freeman (1991) responde a un modelo ecológico de actuación, puesto que el programa no sólo ofrece pautas de actuación para el niño, sino también para la familia. No obstante, también presenta algunas características propias del modelo tradicional, como puede observarse en la siguiente tabla (Tabla 2.9.):

| PROGRAMA DE BLUMA Y COLS. (1978) | |
|----------------------------------|---|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Al niño y a la familia |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediador de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Colaborar en el desarrollo del niño, junto con los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Funcionales de la vida diaria |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo |

Tabla 2.15. Principales características del programa de Freeman (1991)

A.2. A quién se dirige el programa

Los destinatarios de este programa son los niños *sordociegos*, por tanto, con una doble discapacidad: visual y auditiva.

A.3. Momento de inicio del programa

Debido a que la manifestación de esta minusvalía se detecta tempranamente, se puede empezar con este programa tan pronto como sea posible.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

Todas las actividades que se proponen se llevarán a cabo en el propio *domicilio familiar*, a partir de rutinas diarias cuidadosamente planificadas.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

Freeman (1999, p. 53) comenta que su programa no pretende abarcar todo lo que uno puede o desea hacer con un niño sordociego, pero sí “que contenga las ideas suficientes para ayudarle a pensar en la dirección apropiada y permitirle aprovechar las

enormes oportunidades que tiene para el niño sordociego el aprendizaje dentro de su propia familia y hogar”. Por tanto, y según esta sentencia, lo que se persigue es la mayor integración posible del niño en su entorno.

B.2. Objetivos específicos

Este objetivo general se concretará en varios objetivos específicos, en función de las seis etapas que conforman este programa.

Los objetivos de la primera etapa se dirigen a la madre: que llegue a conocer a su bebé y que le dé la información necesaria que permita reconocerla, por el modo que le manipula, le habla, le transmite sus sentimientos al tocarle; que le proporcione rutinas y señales que ayuden al niño a prever lo que le va a pasar y, finalmente, que le enseñe los primeros signos.

En la segunda etapa se estimulan las habilidades motoras del niño, para hacerle consciente de su propio cuerpo y de los movimientos que puede realizar con sus extremidades.

En la etapa tercera se propone que el niño aprenda a sentarse manteniendo el equilibrio y empezar a arrastrarse y a gatear, y, para ello, el objetivo será ayudar al niño a ser más consciente de lo que le rodea y quiere explorar. La etapa cuarta es una continuación de la anterior, en cuanto que el objetivo es seguir fomentando la seguridad del niño para que explore el medio circundante.

La etapa quinta tiene como objetivo que el niño aprenda a ponerse de pie, a estar de pie y a caminar apoyándose en las personas y objetos que le rodean, objetivo que le conducirá a la meta de la etapa sexta: que sepa deambular solo.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

El programa abarca el desarrollo total del niño, aunque, por razones didácticas, éste se ha dividido en esferas o campos, en las que el niño sordociego necesita especial ayuda.

En cada una de las seis etapas a las que se ha aludido en el apartado anterior, se llevan a cabo distintas actividades. Así, mientras que en la primera etapa se hace referencia a la relación, la comunicación, la visión, la alimentación, el movimiento, las rutinas y el juego, en la última etapa se habla de la vocalización, de la escucha, de la motricidad y del

entorno, aspectos que no habían sido tratados anteriormente debido a la corta edad del niño.

Además, este programa contiene un aspecto que no se trata en los otros programas de estimulación: el porqué de las actuaciones educativas. A continuación se ofrece un ejemplo de una actividad de este programa (Ficha 2.8.):

| |
|--|
| <p>Comunicación ACCIÓN: Esté alerta para observar los modos en que su bebé empezará a comunicarse con usted. En primer lugar: por diferentes modos de llorar, que indicará que tiene hambre, se siente incómodo, cansado o simplemente solo. Luego: observe si cambia su comportamiento al tocarle, o cuando sin tocarle le habla, le sopla en la cara, le deja darse cuenta del perfume que usted lleva, es decir, ¿se mueve ligeramente en dirección a usted? ¿Se inquieta como si esperara que pasara algo más? ¿Se tranquiliza cuando le está usted cuidando? Responda a estos signos de comunicación por parte del bebé estableciendo contacto, hablándole, dándole un abrazo y haciéndole palpar el cambio en sus facciones al sonreírle, así sabrá que ha recibido su mensaje.</p> <p>¿PORQUÉ?: El desarrollo de la relación y temprana comunicación entre madre e hijo depende del contacto visual y la expresión facial, de los cuales está privado el bebé sordociego en esta etapa. Tenemos que fijarnos en los otros elementos que nos indican que es consciente de nuestra presencia y tenemos que responder a ellos de tal modo que sepa que hemos reaccionado. Al ver la sonrisa de su bebé, la madre sonríe y el bebé responde a su sonrisa sonriéndole a su vez, es un proceso de triple dirección que tenemos de alguna manera que desencadenar también en el niño sordociego.</p> |
|--|

Ficha 2.8. Ejemplo de una actividad planteada en el programa de Freeman (1991, p. 57)

C.2. Secuenciación de las actividades

La secuenciación de las actividades no se establece por edades sino por un creciente nivel de dificultad, por lo que cada actividad constituye una preparación para la siguiente. Para Freeman es importante que el niño evolucione a su propio ritmo, sin compararlo con el que sigue el niño con la vista y el oído intactos.

C.3. Temporalización de las actividades

Como las actividades forman parte de la vida cotidiana de la familia en este programa no se habla de duración de las sesiones.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

En este programa se emplean los *movimientos coactivos*, movimientos con los que se logra transmitir información a través del contacto físico. Freeman habla de la *mano sobre el niño* para referirse al procedimiento comunicativo en que las manos del adulto, colocadas encima de las del niño, logran que asocie esos movimientos con determinados signos, y, por ende, con un contenido. La madre se coloca con la espalda del niño sobre su pecho, para poder guiar sus manos sin especial dificultad.

El significado de tales signos dependerá de cuatro aspectos: de la forma que adoptan las manos, del lugar del cuerpo o del espacio donde se hace el signo, del movimiento o serie de movimientos o acciones de la mano, de la forma final de la mano al completar el signo.

De las seis etapas en las que se divide el programa, las dos primeras tienen un carácter más pasivo, en las que el estimulador proporciona estímulos al bebé (la primera, desde que el niño nace hasta cuando empieza a usar señales y a distinguir el yo del tú; la segunda, cuando el niño es capaz de empezar a comer alimentos sólidos y disminuyen los primeros movimientos reflejos, cuando se le toca al niño y el niño es capaz de tocar el objeto y reconocerlo); y la tercera, cuarta, quinta y sexta, mucho más activas, en la que el estimulador se preocupa sobre qué hacer con el bebé.

En estas últimas etapas se plantea un salto importante, puesto que el niño debe empezar a explorar el mundo que le rodea, gateando, arrastrándose o sentándose, para ser capaz, más adelante, de iniciar la marcha.

En la publicación se encuentra, en la columna izquierda, la actividad de la que se trata, y en la derecha la explicación de cómo llevarlo a cabo y porqué.

D.2. Aplicación

Este programa será aplicado de forma individual.

D.3. Evaluación

La evaluación no tiene en cuenta la edad normal de adquisición de las conductas en el niño, porque el progreso de los niños sordociegos no puede ser valorado bajo este parámetro.

D.4. Estrategias de aprendizaje

A diferencia de otros programas, en los que se especifican las recompensas o premios que pueden usarse como reforzadores para el aprendizaje de determinadas habilidades, Freeman advierte que en este programa no sirve una regla general para tal fin, sino que deben ser los propios padres quienes, tras haber identificado qué es lo que le gusta al niño, lo empleen como reforzador.

D.5. Funciones del profesional

Inicialmente, el niño será evaluado por un equipo interdisciplinar, compuesto por médicos, psicólogos, maestros, fisioterapeutas y otros profesionales, con el objetivo principal de determinar el nivel de desarrollo del niño, y establecer los objetivos del programa. Freeman (1991) apunta, que el principio rector que debe guiar la actuación de los profesionales debe ser la colaboración mutua entre padres y maestros, sobre todo, al planificar tanto dichos objetivos como su contenido. Luego, el equipo interdisciplinar deberá supervisar la marcha del programa.

D.6. Participación de los padres en el programa

La autora cita, en relación con este aspecto: “Nuestro papel como padres y, en realidad el de todos los que en algún momento de su vida ayudan a la persona sordociega, es el de *intérpretes* (o, dicho de otro modo, “mediadores”)” (Freeman, 1999, p. 25). Por tanto, los padres son los encargados de ofrecer al niño la posibilidad de comunicarse, primero enseñándole el código, y luego dándole el contenido.

Sin embargo, Freeman advierte que su dedicación constante y su papel como cuidadores y primeros maestros, no debe caer en un sobreproteccionismo, porque, aunque son miembros con una discapacidad, pueden aprender y realizar, una vez que han aprendido, las cosas por sí mismos.

Los padres desarrollarán el programa en sus hogares, aunque su tarea no responde a su único criterio, sino que detrás habrá una labor dirigida por profesionales, de auténtica colaboración, al planificar tanto los objetivos como el contenido del programa.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Freeman (1991) no ofrece datos empíricos acerca de la eficacia del programa.

2.2.8. PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA (CANDEL, GALIANA, MOTOS, SÁNCHEZ Y TURPÍN, 1993)⁶⁰

Candel, editor del libro *Estimulación precoz en niños con síndrome de Down* (1993) y subdirector del grupo ATEMP (*Asociación de Atención Temprana de la Región de Murcia*), sintetiza en sus páginas el trabajo realizado por el grupo ASSIDO (*Asociación para el Tratamiento de Niños y Jóvenes con Síndrome de Down*), en el que viene investigando desde los años ochenta. Esta asociación ha centrado sus esfuerzos en buscar nuevas estrategias y programas que potencien el desarrollo y la educación de los niños con síndrome de Down y, de este modo, frenar el deterioro progresivo de los niveles de desarrollo del niño a riesgo.

El autor advierte que el trabajo de su equipo ha evolucionado a lo largo de los años, en cuanto que sus actuaciones anteriores tenían un corte clínico rehabilitador, porque estaban centradas exclusivamente en el niño (Candel y cols., 1986), mientras que, actualmente, poseen un carácter más psicopedagógico, al contar con un apoyo real a la familia en las intervenciones; al dar una gran relevancia al aprendizaje que se produce entre las interacciones del niño con su entorno; al llevarse los aprendizajes en un contexto natural y, finalmente, al destacarse también el aprendizaje de habilidades socio-comunicativas (Candel y cols., 1992).

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

En su obra, Candel y cols. emplean la expresión atención temprana para designar el conjunto de actuaciones dirigidas tanto al niño, a la familia, como a la comunidad, “para enriquecer el medio en que se va a desenvolver el niño, fomentando las interacciones con las personas que le rodean en un marco objetivo” (Candel, 1997, p. 109).

Además, apoyándose en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), y en el modelo transaccional de Sameroff y Chandler (1975), a las que se ha hecho mención en el primer capítulo de este trabajo, Candel y cols. defienden una actuación compartida o mixta entre el profesional y el entorno familiar.

⁶⁰ Se hará alusión a Candel como titular del programa puesto que es el único que interviene en la elaboración del programa en todas y cada una de las cuatro áreas. No obstante, en él también participan otros profesionales como Galiana, Motos, Sánchez y Turpín.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

Por tanto, los autores no han sido ajenos a las aportaciones de las nuevas teorías, por lo que ellos ofrecen unas pautas de intervención a la familia, además del niño. Como se verá en la tabla (Tabla 2.10.), el programa de Candel y cols. (1992) se podría englobar dentro de un modelo ecológico, porque reúne los requisitos del mismo.

| PROGRAMA DE CANDEL Y COLS. (1993) | |
|-----------------------------------|---|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Al niño y a la familia |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un equipo multidisciplinar |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Destinatario de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Colaborar en el desarrollo del niño, junto con los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Funciones de la vida diaria |

Tabla 2.16. Características del programa de Candel y cols. (1993)

Los autores diseñan una intervención que se sustenta en tres pilares: mejorar los progresos del niño para lograr la independencia en distintas áreas del desarrollo, no alejar al niño del entorno familiar para llevar a cabo el programa y, finalmente, artificializar al mínimo la situación de enseñanza-aprendizaje.

A.2. A quién se dirige el programa

Los niños que se pueden beneficiar de este programa son todos aquéllos que presentan un retraso en el desarrollo en sus primeros años de vida y, de manera especial, niños con síndrome de Down hasta los dos años de edad.

A.3. Momento de inicio del programa

Este programa deberá iniciarse tan pronto como sea posible.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

Como se acaba de mencionar, este programa se basa en un modelo mixto de actuación, puesto que se desarrolla en el hogar y en el centro especializado. Concretamente, éste se llevará a cabo en el centro hasta que el niño tenga dos años, con una o dos sesiones por semana. No obstante, y porque los autores consideran que el profesional debe conocer el entorno familiar donde se desenvuelve el niño, éste deberá desplazarse al domicilio del niño, con el fin de “ayudar a la familia a intervenir de una forma más eficaz” (Candel y cols., 1997, p. 109).

Cuando el niño haya cumplido dos años y pueda integrarse en un centro infantil, deberá seguir con las visitas al centro de tratamiento, con una periodicidad de dos o tres veces por semana.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

El objetivo general de este programa es que el niño se desenvuelva con el mayor grado de *autonomía* posible el día de mañana, y, para ello, se debe enriquecer el medio, “fomentando las interacciones con las personas que le rodean en un marco afectivo” (Candel y cols., 1997, p. 109).

B.2. Objetivos específicos

Este objetivo general se concreta en varios objetivos específicos, en función de cuatro áreas de desarrollo, en cuyo diseño han colaborado distintos profesionales: en el área sociocomunicativa, Candel (1997); en el área motora gruesa, Galiana, Sánchez y Candel (1997); en el área de adquisición de hábitos de autonomía, Turpín y Candel (1997); y en el área perceptivo-cognitiva, Motos y Candel (1997). Sin embargo, y aunque el trabajo en cada una de las cuatro áreas sea fundamental, Candel y cols. Hacen especial hincapié en el área socio comunicativa, puesto que será el medio a través del cual el niño establezca el contacto directo con su entorno.

Los objetivos en el área cognitiva tratarán de estimular la conciencia del niño, logrando que éste elabore estrategias cognitivas que le permitan adaptarse con soltura a las situaciones problemáticas con las que se va a encontrar en sus primeros años.

En el área motora se plantean distintos objetivos para mejorar sus posibilidades de movilidad y de mayor exploración del medio.

El área socio-comunicativa tendrá una importancia fundamental, porque uno de los objetivos prioritarios de la intervención temprana es favorecer la comunicación del niño con su mundo social y conseguir su adaptación en el ambiente en el que se desenvuelve su vida, creando así el marco más adecuado para un desarrollo socio-emocional armónico.

Como uno de los objetivos prioritarios es conseguir la autonomía del niño, la conducta adaptativa tiene una importancia trascendental para lograr que éste se integre en la sociedad.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

Aunque en el programa se hace referencia a cuatro áreas de desarrollo por separado, los autores puntualizan que no pueden considerarse compartimentos estancos de aprendizaje, ya que Candel y sus colaboradores parten de una unidad global del niño. Dentro de dichas áreas, las actividades siguen un patrón secuencial y jerárquico.

También señalan (Candel y cols., 1997, p. 108): “Lo que sí queremos aclarar es que estos objetivos y actividades no deben nunca obsesionar a los padres, que deben tomar este listado como una mera orientación porque, seguramente, a ellos y a otros profesionales, se les ocurrirán más y mejores formas de abordar el mismo objetivo”.

En el área motora se trabajarán los reflejos, el control cefálico, el volteo, el cambio de posición o posturas, la sedestación, el desplazamiento en el suelo, el gateo, la bipedestación y la marcha, hasta los dos años. A partir de entonces, las actividades irán enfocadas hacia la mejora de la marcha y la adquisición de otras conductas relacionadas con el control postural y equilibrio, coordinación dinámica general, subir y bajar escaleras, carrera y juegos motores.

En el área cognitiva se trabajará la permanencia de objetos, las relaciones causa-efecto, la comprensión de las relaciones espaciales, las habilidades de discriminación sensorio-perceptiva, la elaboración de medios para alcanzar distintos fines, las conductas de control sobre el medio físico y social, la exploración, la atención, la memoria, la habilidad de solución de problemas, el desarrollo de esquemas y la formación de conceptos, aunque también se han incluido actividades relacionadas con la motricidad fina —habilidades de prensión, coordinación oculo-manual o integración espacial—.

En el área socio-comunicativa se trabajará la interacción y comunicación, el lenguaje comprensivo y expresivo, la adaptación social al medio, la imitación vocal y gestual, o el juego y conductas sociales en diversos ambientes. En el área de la autonomía personal, las actividades y los objetivos se han agrupado en los siguientes bloques: alimentación, aseo, vestido y control de esfínteres.

C.2. Secuenciación de las actividades

La secuenciación de las mismas sigue un criterio de edad madurativa: del nacimiento a los tres meses, de los tres a los seis meses, de los seis a los nueve meses, de los nueve a los doce meses, de los doce a los dieciocho meses, y de los dieciocho a los veinticuatro

meses. De todos modos, estas edades no equivalen a edades cronológicas, sino a la edad mental del desarrollo.

Por tanto, las actividades se plantean según los niveles madurativos del niño sin déficit (al igual que sucede con el programa de Sánchez Asín, 1997a), que no tienen por qué coincidir con los aspectos referidos a la edad cronológica, pues los procesos de aprendizaje de los niños con discapacidad son distintos a los del niño sin discapacidad.

C.3. Temporalización de las actividades

La duración de las actividades no viene especificado en el programa, porque éstas forman parte de las rutinas familiares y de los juegos del niño.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

Este programa empieza en la consulta del especialista, quien realizará, en primer lugar, un diagnóstico inicial del niño. Para ello, dispone de distintas escalas, como la de *Brazelton*; la escala de *Uzgiris y Hunt*, la *Escala de Brunet Lézine*, la escala *Bayley de Desarrollo Infantil*, el *EPS-1* o la *Escala Adaptativa de Wisconsin*.

Además, para examinar el contexto familiar donde se lleva a cabo la estimulación, el profesional puede hacer uso del *Inventario HOME*, del *Índice de Bienestar Personal*, de la *Escala de Apoyo Familiar*, o de la *Escala para evaluar las oportunidades de Juego Padres-Niño*. Con ello, el equipo profesional elabora un plan individual, con los objetivos y actividades necesarios para mejorar el ambiente.

Con toda esta información, se establecerá la *línea base de desarrollo* a partir de la cual se diseñe un plan específico de actuación, que le ayuden a conseguir un desarrollo armónico y pleno del niño dentro de un marco natural, gracias a la interacción en ese contexto socio-familiar.

Candel y cols. (1997) detallan la secuenciación de objetivos a partir de las indicaciones que se deben hacer-decir al niño. Un ejemplo de cómo Candel y cols. presentan la información en su programa es el siguiente (Ficha 2.9.):

3-6 MESES

A. Reforzar el control de la cabeza. Equilibrio

Item 32. Siente al niño en sus rodillas, mirándole a la cara; sujételo por debajo de las axilas. Moviendo sus rodillas, haga que el niño se mueva hacia arriba, abajo y a los lados, procurando que trate de controlar los balanceos de su cabeza. Mientras hace esto, cante canciones para hacer divertida su actividad

Item 33. Siente al niño en un balón de playa sujetándolo por el tronco. Muévelo en distintas direcciones; dé al niño pequeños botes sobre el balón

Item 34. Repita algunos ejercicios de la etapa anterior, como por ejemplo tomarlo de las manos acostado boca arriba y llevarlo lentamente a la posición de sentado, procurando que el niño se esfuerce por controlar su cabeza y que ésta no cuelgue hacia atrás

Ficha 2.9. Actividad del área motora del programa de Candel y cols. (1997, p. 122)

D.2. Aplicación

La aplicación de este programa es individual.

D.3. Evaluación

Este programa, que defiende una evaluación ecológica, por lo que no sólo se examina el aprendizaje del niño, a partir de los resultados de las puntuaciones en algunos tests, sino que también se valora la calidad del ambiente estimular de la familia.

D.4. Estrategias de aprendizaje

Como se puede observar en el ejemplo de este programa, cada actividad informa sobre las estrategias que pueden utilizarse.

D.5. Funciones del profesional

Un equipo multidisciplinar va a ser el encargado de *examinar* el tipo de calidad estimular ofrecida por los padres, de determinar cuál es el nivel madurativo del niño y los puntos fuertes y débiles de su desarrollo.

Para completar la labor de potenciación de las capacidades del niño en el ámbito familiar, están previstas varias visitas al domicilio, para verificar el correcto desarrollo del programa y el ritmo adecuado en el aprendizaje del niño, y para analizar el funcionamiento de la familia como medio estimular (revisando el estado emocional de los componentes, y dando información sobre el programa).

D.6. Participación de los padres en el programa

El trabajo conjunto entre la familia y el centro especializado es la clave del éxito de este programa. Como ya se ha señalado anteriormente, los padres son los verdaderos agentes estimuladores de las capacidades del niño. Es más, el mismo autor dedica un capítulo para describir distintos aspectos de las familias en relación con el programa (desde su funcionamiento, hasta la reacción al estrés).

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

A pesar de que Candel y cols. (1993) no hayan aportado información acerca de la eficacia de su programa, sí han señalado que su intervención en niños con síndrome de Down resulta exitosa (Candel y cols., 1986, 1987, 1991, 1992; Candel, 1990).

2.2.9. PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA (SÁNCHEZ ASÍN, 1997a)

Sánchez Asín, doctor en ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona y autor de numerosas publicaciones en el ámbito de la educación especial (Sánchez Asín, 1989, 1990, 1993, 1997b), presenta un programa de intervención en atención temprana (Sánchez Asín, 1997a), con la intención de cubrir algunas lagunas conceptuales, de servicios, o de instrumentos de intervención y evaluación, además de revalorizar la importancia que tienen los primeros años del niño para la adquisición de bases futuras de aprendizaje. Ello lo consigue abordando en su libro cinco aspectos: los fundamentos, objetivos y servicios de la atención temprana; la descripción de algunas técnicas de diagnóstico; el desarrollo motor, cognitivo y afectivo en el niño; las pautas y estrategias para la interacción positiva entre padres e hijos y, finalmente, la descripción de su programa de atención temprana.

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

Sánchez Asín diseñó un programa de atención temprana para estimular las capacidades de los niños en sus tres primeros años de vida, con una secuenciación temporal de actividades según los estadios de Piaget (concretamente, abarca el período

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

sensoriomotor, desde el nacimiento hasta los dos años, y la fase de inicio al período preoperacional, desde los dos años hasta los tres), en la manera de construir el conocimiento, la personalidad y el desarrollo social en interacción con el medio.

Este programa propone una serie de conductas, que serán las que el profesional, padre o maestro trabaje en cada sesión, y los resultados que se obtengan serán evaluados a través de la observación directa. Además, y como se trata de niños con necesidades educativas especiales, Sánchez Asíñ puntualiza la conducta específica que deberá mostrar un niño con algún déficit concreto (deficiencia visual, auditiva o motora).

Su programa se engazaría dentro del modelo ecológico, porque la actividad no está únicamente dirigida hacia el niño, sino que también existe una actuación orientada hacia otros entornos: el escolar y el familiar. Las características que reuniría su programa dentro de estos dos modelos son las siguientes (Tabla 2.11.):

| PROGRAMA DE SÁNCHEZ ASÍN (1997a) | |
|----------------------------------|--|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Al niño y a la familia |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un equipo multidisciplinar |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Destinatario de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Instruir a los padres/ Colaborar en el desarrollo del niño, junto con los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Ambiente restringido/ Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Funcionales de la vida diaria |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo |

Tabla 2.17. Características del programa de Sánchez Asíñ (1997a)

A.2. A quién se dirige el programa

Este programa va dirigido a potenciar las capacidades de los niños que presentan *necesidades educativas especiales* derivadas o no de trastornos, y con *bajo nivel sociocultural*, durante sus tres primeros años de vida.

A.3. Momento de inicio del programa

Éste fue diseñado para afrontar las *necesidades educativas especiales* diagnosticadas desde el nacimiento, con el fin de intervenir desde el momento que el niño tomaba contacto con la unidad hospitalaria, el centro de atención a disminuidos, o una escuela infantil.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

La propuesta de Sánchez Asín pretende una actuación profesional en tres niveles: el centro de atención temprana, el hogar y la escuela.

Asimismo, y al igual que el programa de Cabrera y Sánchez (1982), el autor especifica que el lugar donde se desarrollen las sesiones debe reunir determinadas condiciones: disponer de buena iluminación, buena ventilación, aislado de ruidos ambientales, adecuada temperatura, decoración sobria para no descentrar la atención del niño, provisto de armarios con puertas para guardar la documentación y materiales didácticos, disponer de una televisión, vídeo y tocadiscos para el trabajo con deficiencias auditivas, colchonetas y un WC.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

El objetivo general del programa es prevenir, reeducar o compensar las situaciones de riesgo, inmadurez o retraso del niño.

B.2. Objetivos específicos

Este objetivo general se concreta en varios objetivos específicos: en primer lugar, trabajar todos los sentidos a partir de estimulaciones que el niño reciba de su entorno. En segundo lugar, conseguir la bipedestación independiente a partir de la segmentación corporal, fomentada, a su vez, por el refuerzo de la motricidad. En tercer lugar, dirigir los movimientos motores para evitar atrofiar de los músculos más débiles. En cuarto lugar, buscar un mayor grado de autonomía para lograr un mejor desarrollo social. En quinto lugar, lograr un nivel socio-comunicativo aceptable a través de la potenciación de las relaciones con su medio y, finalmente, en sexto lugar, preparar al niño para los aprendizajes académicos futuros.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

Las cuatro áreas que se abordan en este programa (motora, afectiva, cognitiva y social) se organizan en seis dominios: posturalidad, prensión, visión-cognición, lenguaje,

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

afectivo-social y discriminación auditiva. Luego, los dominios se concretarán en conductas básicas que el niño deberá adquirir, dándose las orientaciones didácticas para alcanzarlas. Un ejemplo de ellas sería el siguiente (Ficha 2.10.):

| | |
|---|------------------------------------|
| <i>Área: PRENSIÓN</i> | <i>Nivel madurativo: 1º-4º mes</i> |
| PRENSIÓN: | |
| ⇒ <i>Conductas básicas:</i> | |
| El reflejo arcaico de prensión (grasping) está muy acentuado en el primer mes y disminuye en el segundo. | |
| Coge los objetos con las dos manos sin utilizar el pulgar. | |
| Muestra interés especial por los dedos, jugando con ellos. | |
| Hacia el tercer mes, el niño abre la mano y retiene un objeto algunos segundos (comienza a desaparecer el reflejo de prensión palmar). | |

| PRENSIÓN (P) | | | |
|---|---|---|---|
| PRENSIÓN PALMAR, AGARRAR Y SOLTAR | 1 | 2 | 3 |
| 1. Aprieta los dedos cuando se pone algo en su mano (reflejo de prensión palmar: al tocarle la palma de la mano cierra ésta inmediatamente). | | | |
| 2. Cuando está en decúbito prono, se coloca un objeto o juguete delante de él para llamar su atención; debe tratar de alcanzarlo y si no lo logra se le da. | | | |
| 3. Retiene objetos cuando se le coloca en la palma de la mano. | | | |
| 4. Observa si se lleva las manos al rostro y a la boca. | | | |
| 5. Toma los objetos con las dos manos al mismo tiempo. | | | |
| 6. Mueve un dedo que se le ha colocado en su mano y lo mira. | | | |
| 7. (DMT) En el caso de deficiencia motriz, será suficiente que el niño toque cualquier parte del cuerpo el objeto que se presenta para llamar su atención. | | | |

| |
|--|
| <p>RECURSOS:</p> <p>⇒ <i>Materiales:</i></p> <p>Utilizar materiales que no tengan bordes cortantes, que tengan textura cálida y procurar que sean coloreados, brillantes y sonoros; para mayor higiene y evitación de intoxicaciones, se deben rechazar los juguetes de madera pintada, plomo, trapo y los de tamaño muy pequeño.</p> <p>⇒ <i>Juegos:</i></p> <p>Aunque no aparece el juego en este estadio, ya que el niño prefiere su propio cuerpo como objeto de entretenimiento, sugerimos los siguientes materiales que pueden favorecer el desarrollo de los diferentes niveles táctilo-cinestésicos en el niño, especialmente en aquellos que presenten deficiencia visual o deficiencia motora.</p> <p><i>Sonajero monito</i></p> <ul style="list-style-type: none">◇ Tiene seis texturas diferentes◇ Edad de 3 a 18 meses <p><i>Playschool</i></p> <p><i>Activity Suave</i></p> <ul style="list-style-type: none">◇ Se puede acoplar a la cuna para estimular el tacto del bebé y ayudarlo a comparar texturas◇ Edad de 3 a 24 meses <p><i>Playschool</i></p> |
|--|

Ficha 2.10. Actividad del área motriz del programa de Sánchez Asín (1997a, pp. 168-169)

C.2. Secuenciación de las actividades

Las áreas están secuenciadas según un criterio madurativo, no cronológico, siguiendo los estadios de Piaget: del nacimiento al primer mes, del primer al cuarto mes, del cuarto al octavo mes, del octavo al año, del año a los dieciocho meses, de los dieciocho meses a los dos años, como actividades dentro del período sensoriomotriz. Posteriormente, del segundo al tercer año, las actividades pertenecerán al período preoperacional.

C.3. Temporalización de las actividades

La duración de cada sesión (aproximadamente de treinta minutos) estará fragmentada en actividades de cinco minutos, en función de las áreas que deban ser estimuladas, a partir de un enfoque multisensorial y global.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

El programa sigue los siguientes pasos: en primer lugar, se realiza un exámen diagnóstico de las capacidades del niño contando con algunos instrumentos, como la *Guía Portage*, o escalas, como *Battelle o McCarthy*.

Si no hay indicios de retraso, la evaluación se empezará en el estadio anterior a la edad cronológica (en meses) del niño, para establecer su línea base de desarrollo. Si el niño supera el noventa por ciento de las conductas, se sigue con el estadio superior. En el siguiente estadio se avanzará hasta que el niño no supere tres conductas consecutivas, tomándose dichas conductas como primeros objetivos a lograr.

En el caso de que haya indicios de retraso, la evaluación se empezará en dos estadios anteriores a la edad cronológica marcada en el programa (deberá ser capaz de realizar, por lo menos, de diez a quince conductas posteriores al punto de partida). Una conducta se dará por superada cuando haya emitido cuatro de los cinco ensayos de forma positiva.

Así, se establecerán las pautas de intervención del programa en cada una de las áreas que se vayan a estimular. Todo lo que hace referencia a la alimentación, vestido y aseo, se deberá examinar contando con la participación de los padres.

Además, el programa cuenta con un apartado adicional donde se describen *recursos* (los *materiales* y el *juego*, de modo que se tiene una amplia gama de elementos que permitan actuar libremente) y distintas *fuentes de información* para el educador y/o especialista (tecnologías, programas, libros, revistas, guías, cintas de vídeo, software, centros de recursos).

El autor recomienda cambiar frecuentemente de actividad (aunque sin estresar al niño), puesto que el tiempo en el que el niño puede mantener la atención es muy breve, y los estímulos pueden resultarle poco motivadores si se expone a ellos de forma continuada. Por ello, ante el menor síntoma de cansancio se aconseja suspender la actividad.

D.2. Aplicación

La aplicación de este programa es individual.

D.3. Evaluación

Para evaluar la marcha del niño en el programa, Sánchez Asín (1997a) presenta una hoja de registro para anotar la respuesta del niño ante los ítems (con un *sí*, en el caso de que tenga adquirida la conducta; con un *no*, cuando la respuesta emitida no tiene relación con la esperada porque no tiene adquirida con la conducta y con la expresión *en proceso*, para cuando emite alguna o algunas partes de la conducta que se espera).

D.4. Estrategias de aprendizaje

Lo único a lo que se alude en este programa referente a las estrategias de aprendizaje es que los materiales que se sugieren en el apartado de recursos, o bien otros similares, se utilicen con fines *elicitadores*, unas veces, y otras con fines de manipulación y exploración por parte del niño.

D.5. Funciones del profesional

El programa concibe que debe haber un equipo multidisciplinar que ayude a desarrollar las capacidades del niño, aunque Sánchez Asín insista en que la estrecha coordinación de los profesionales de la intervención no debe suponer, en ningún momento, la parcelación del programa, ni el solapamiento de funciones entre padres y profesionales.

Las funciones de este grupo multidisciplinar son varias: en primer lugar, realizar el examen diagnóstico de las capacidades del niño; en segundo lugar, establecer las pautas de intervención del programa. En tercer lugar, aplicar el programa en varias sesiones, a la par que lo hacen los padres. Finalmente, en cuarto lugar, asesorar a los padres, respondiendo a sus dudas, o animándoles a seguir con la potenciación de las capacidades de su hijo.

D.6. Participación de los padres en el programa

El programa aboga por una estrecha colaboración entre los padres y los profesionales, o lo que es lo mismo, por una intervención simultánea entre el entorno familiar y el centro de atención temprana, especialmente durante los primeros meses de vida.

Los padres constituyen una parte activa y fundamental en la intervención. Como muy bien glosa Sánchez Asín (1997a, p. 86), “proponemos un modelo de intervención, a través de unos servicios que cubran las necesidades del niño y de sus padres en diferentes fases, donde se definan las energías y recursos del equipo interdisciplinar, para intervenir de manera coordinada e intermodal sobre el niño, la descripción de las reacciones

emocionales más frecuentes de los padres y las escalas de evaluación, los programas y estrategias en la escuela infantil y en el hogar, y la evaluación-observación del niño”.

A ellos se les deben ofrecer una serie de pautas y estrategias que les ayuden, por un lado, a interpretar determinadas manifestaciones de distintas discapacidades y, por otro, a retomar múltiples actividades de la vida doméstica y entornos adyacentes para hacer un aprendizaje lo más funcional posible, para que se pueda generalizar.

A cambio, y durante los seis primeros meses en la vida del niño, ellos deberán asistir, como mínimo, a dos sesiones semanales en el centro, con el fin de comprender los elementos básicos del programa y familiarizarse con las actividades.

Posteriormente, cuando el niño sea más mayor, estas reuniones para intercambiar información sobre la evolución del niño y dar la oportunidad de aclarar dudas o pedir información adicional sobre el programa, podrán espaciarse a una periodicidad quincenal.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Sánchez Asín (1997a) no ofrece datos acerca de la eficacia de su programa, aunque, como ya se ha señalado en otros apartados, la intervención en niños con síndrome de Down resulta exitosa (Spiker y Hopmann, 1997; Biederman y cols., 1998; Ulrich y cols., 2001).

2.2.10. PROGRAMA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO (MOLLÁ Y ZULUETA, 1997a, 1997b)

En 1982, Zulueta junto con Mollá, dos autoras con una amplia experiencia en el ámbito de la atención temprana, publicaron una guía, un ID, con distintas actividades, con un fin rehabilitador y terapéutico de las capacidades del niño. Pero en 1997, ellas dos, junto con Martínez, Lago de Lanzós y Arrieta, transformaron esta guía en un programa: el *Programa para la Estimulación del Desarrollo en niños de 0 a 4 años*, enriqueciendo, con ello, su primera aportación (1997a, 1997b).

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

En su *Programa para la Estimulación del Desarrollo*, Mollá y Zulueta (1997a, 1997b) se refieren a la estimulación temprana o precoz, indistintamente, como el proceso de intervención global llevado a cabo durante los primeros años de vida, que sirve para facilitar el registro, la evaluación y la programación de objetivos. Es decir, emplean la expresión estimulación temprana con el sentido genérico de oferta de estímulos.

Apoyados en estudios de neurología, psicología del aprendizaje y psicología del desarrollo, en 1982, las autoras elaboraron un ID, o guía, para potenciar tres áreas determinadas del desarrollo del niño: el área motora, el área perceptivo-cognoscitiva y el área social. Ésta se presentaba en formato de fichas individuales y separadas, con el fin de estimular las capacidades de niños con alteraciones presentes en su desarrollo o con riesgo de padecerlas.

Pero, en 1997, Mollá y Zulueta (1997a, 1997b) modifican su propuesta inicial en varios puntos: en primer lugar, las tres áreas iniciales de desarrollo se convirtieron en cuatro: área motora, área cognitiva, área social y área de lenguaje.

En segundo lugar, ampliaron la finalidad de su primera publicación, exclusivamente terapéutica y preventiva, a otra de tipo educativo, en cuanto que todos los niños con edades comprendidas desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad pueden ser destinatarios potenciales de esta actuación educativa, tengan o no déficit presentes. Por lo tanto, y aunque el motivo que les impulsó a publicar la guía en 1982 fuera cubrir un fin terapéutico y preventivo, este marco de acción se ha ampliado con el educativo.

En tercer y último lugar, también modifican el formato de presentación de su propuesta inicial; así, si al principio se presentaba como fichas individuales y separadas, similares a las de la *Guía Portage* (Bluma y cols., 1978), en 1997 (Mollá y Zulueta, 1997a, 1997b) el programa se presenta en formato de cuaderno, con una información acompañada de tablas, ilustraciones e indicaciones constantes que hacen más fácil su comprensión. Además, el programa cuenta con un ID y con una lista de material adicional para trabajar.

No obstante, aunque el formato, la finalidad y los destinatarios del programa hayan cambiado, su marco de actuación es muy parecido, porque Mollá y Zulueta, en ambos trabajos (Zulueta y Mollá, 1982; Mollá y Zulueta, 1997a, 1997b) defienden una actuación en la que el niño debe adquirir una serie de comportamientos, sin aludir apenas a la importancia que tiene el entorno familiar y escolar en el desarrollo de las capacidades. Las

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

características que presenta este programa, en relación con los dos modelos de actuación, se sintetizan en la siguiente tabla (Tabla 2.12.):

| PROGRAMA DE MOLLÁ Y ZULUETA (1997) | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediador de la intervención |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Contexto natural de aprendizaje |
| MATERIALES EMPLEADOS | Funcionales de la vida diaria |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo/ Modelado |

Tabla 2.18. Características del programa de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b)

A.2. A quién se dirige el programa

Este programa se dirige a *todos los niños*, tengan o no déficit presente o a riesgo de padecerlo, porque éste responde a una triple finalidad: terapéutica, preventiva y educativa.

A.3. Momento de inicio del programa

Este programa puede ser iniciado desde el mismo momento del nacimiento.

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

Aunque no se menciona dónde se desarrolla el programa, sí se comenta que este material puede ser de interés para profesores de Educación Infantil y para padres. Por ello, el contexto de aplicación del programa puede ser tanto el escolar como el familiar.

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. Objetivos generales

En las bases de este programa sólo se hace alusión a que se trata de estimular el desarrollo infantil con un fin educativo, preventivo y terapéutico.

B.2. Objetivos específicos

No hay referencia explícita a los objetivos específicos que se buscan con la aplicación de este programa. Éstos coinciden con los objetivos operativos del programa, o actividades.

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

El programa de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b) contiene numerosas actividades, en términos de objetivos operativos, que se concretan del siguiente modo (Ficha 2.11.):

| ÁREA DE LENGUAJE | LENGUAJE COMPRENSIVO | 1-2 AÑOS |
|------------------|---|----------|
| 5. Objetivo | Señalar las partes de su cuerpo al nombrárselas | |
| Conducta Previa | Lenguaje comprensivo 2 | |
| Consigna | “¿Dónde está ... (nombre de una parte del cuerpo)?” | |
| Actividad | Tocarse o señalarse, en cada momento, la parte del cuerpo que le nombra el adulto | |
| Observaciones | <ul style="list-style-type: none"> ■ En un principio, no es conveniente pedirle que señale las partes del cuerpo en otras personas o muñecos ■ Procurar empezar por partes del cuerpo muy sencillas y que sean significativas para él | |

Ficha 2.11. Actividad del área socio-comunicativa del programa de Mollá y Zulueta (1997b, p. 91)

Todas estas actividades están distribuidas en cuatro áreas de desarrollo (motora, cognitiva, social y de lenguaje) y, dentro de ellas, en subáreas o dominios. Por ejemplo, el programa para niños desde el nacimiento hasta el año, en el área del lenguaje está el lenguaje comprensivo y expresivo; en el área motora, la subárea supina, prona, sedestación y de pie; en el área cognitiva, la visión, miembros superiores, sacar-meter y permanencia de objetos. Finalmente, en el área social, la alimentación y las conductas interactivas.

C.2. Secuenciación de las actividades

Las actividades se secuencian en función de un criterio cronológico: del nacimiento al año, del año a los dos años, de los dos a los tres, y de los tres a los cuatro. Dentro de esta secuenciación, las actividades siguen un nivel creciente de dificultad.

De lo que carece este programa es de una explicitación de los logros realizados de actividades para niños con déficit, una aclaración sobre el modo de llevar a cabo los ejercicios, o cualquier otra medida que ayude a entender que se trata de una actividad dirigida a una población con discapacidades. Al no cumplirse este requisito, el programa no puede ser seguido por niños que cursen con trastornos en su aprendizaje, porque no se propone la secuenciación de actividades y de evaluación adaptadas a ellos, a pesar de haberse advertido que el programa también tiene un fin educativo y terapéutico.

C.3. Temporalización de las actividades

Ni la duración de las sesiones ni la duración de las actividades viene especificada en el programa.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

Como Mollá y Zulueta mencionan, el programa está estructurado de tal forma que sirve como guía de estimulación, y como material curricular; por tanto, es útil para cualquier profesional de la educación infantil, y para los padres.

El programa tiene dos partes: un inventario de desarrollo y unas fichas de estimulación. Además, cuenta con un apéndice, con un apartado referido al control de esfínteres de los niños, y otro con una lista de material didáctico.

El inventario de desarrollo tiene una doble finalidad: facilitar la evaluación inicial del niño y evaluar el proceso de desarrollo de cada niño. En él está descrita, en primer lugar, la conducta previa, o conducta que debe tener adquirida el niño para poder trabajar con posibilidad de éxito en un determinado objetivo. Luego figura la edad de desarrollo, o lo que es lo mismo, la edad en la que suelen manifestarse las conductas que se señalan en la siguiente columna. En tercer lugar, se enumera el área, la subárea y los objetivos que han de evaluarse; en cuarto lugar, la edad de evaluación —momento de examen y si ha adquirido o no la conducta—, las observaciones, la edad de iniciación —a la edad en la que se empieza a estimular el objetivo correspondiente— y, finalmente, la edad de adquisición —la edad en la que se considera superado el objetivo—.

En cambio, en las fichas de estimulación se citan los siguientes aspectos: indicación del área del trabajo, subárea y período de edad; número de orden de adquisición de la conducta; conducta previa o prerrequisitos mínimos que necesita el niño; consigna que se le da; explicación o descripción de la actividad, a veces en varios pasos; y observaciones.

Concretamente, lo primero que debe hacerse para trabajar con este programa es establecer la línea base del desarrollo del niño. Para ello, se tiene en cuenta la edad cronológica del niño, y las habilidades que éste presenta en el área que se pretende potenciar. Una vez que se conoce su línea base, se elige el objetivo que se pretende alcanzar, se localiza la ficha del programa donde se señala dicho objetivo, y se siguen las instrucciones de la ficha de estimulación.

D.2. Aplicación

La aplicación de este programa puede ser individual o grupal.

D.3. Evaluación

El proceso de evaluación se ceñirá al siguiente esquema (Tabla 2.13.):

| CONDUCTA PREVIA | EDAD DESARROLLO | ÁREA PERCEPTIVO-COGNOSCITIVA USO DE MEDIOS/OBJETIVOS | EDAD EVALUACIÓN | OBSERVACIONES | EDAD INICIACIÓN | EDAD ADQUISICIÓN |
|------------------------|-----------------|---|-----------------|---------------|-----------------|------------------|
| Permanencia del Objeto | 12-18 meses | Usar instrumentos como medio para conseguir un objeto | | | | |

Tabla 2.19. Inventario de desarrollo del programa de Mollá y Zulueta (1997b, p. 127)

D.4. Estrategias de aprendizaje

En este programa se detallan las estrategias fundamentales que deben emplearse para *crear* una nueva conducta. En términos generales son los siguientes: 1) modelado y/o instigadores y/o moldeamiento más reforzamiento continuo, 2) desvanecimiento más paso a refuerzo intermitente y 3) generalización de la respuesta.

En cambio, para *incrementar* o *perfeccionar* la información se recomienda: 1) modelado y/o instigadores más refuerzo continuo, 2) desvanecimiento y paso a refuerzo intermitente y 3) generalización de la respuesta.

Además, en cada actividad se especifica —en el apartado de observaciones— las estrategias necesarias para llevar a cabo con éxito esa actividad.

D.5. Funciones del profesional

En este programa no se alude a la labor de un equipo multidisciplinar, ni de profesionales especializados en un ámbito concreto de desarrollo, puesto que se señala que los ejercicios pueden ser llevados a cabo por cualquier persona que sea capaz de controlar el progreso del niño.

Como tampoco se requiere de un trabajo conjunto entre padres y profesionales, no hay referencias a la labor de asesoramiento, o de supervisión del trabajo, funciones que en otros programas son frecuentes, e incluso necesarias.

D.6. Participación de los padres en el programa

Este programa, diseñado como material curricular, concibe a la familia como los miembros que proporcionan la estimulación necesaria al niño. Sin embargo, no se menciona nada sobre su grado de participación o dedicación en el mismo.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Los autores no ofrecen datos empíricos sobre la eficacia del programa en su publicación.

Hasta este momento, en el segundo capítulo se ha presentado una muestra representativa de programas de educación temprana que fomentan el desarrollo de las capacidades del niño durante sus tres primeros años; programas a los que se les sumará la descripción del que se va a evaluar más tarde. Aunque como bien se ha señalado en la introducción de este segundo capítulo, este programa no acata todos los criterios de inclusión (no se ha publicado), se ha creído conveniente incluirlo en el segundo capítulo por una cuestión de orden lógico: mientras que el tercer capítulo aborda la evaluación de programas, este segundo trata de la descripción de los mismos.

2.2.11. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y TRILINGÜISMO
(ESCUELA INFANTIL *KUTUNBAITA*)

Este programa se creó en la ciudad española de San Sebastián durante el curso 1994-1995, gracias a la iniciativa de un pequeño grupo de padres, que buscaban una alternativa a la educación de sus hijos, a la que ofrecían otros emplazamientos de su ciudad. Para ello empezaron una escuela infantil que atendiera, guardara y, además, educara, a los niños desde los primeros meses hasta los tres años de edad, a partir de una metodología educativa inspirada, en gran parte, en el método de estimulación Doman Delacato, que será descrito más adelante.

A. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

A.1. Marco teórico

La expresión que han elegido los autores para definir sus actuaciones es la de «Programa de estimulación temprana y trilingüismo», programa que contempla cuatro directrices: la *neurológica*, la *psicológica*, la *antropológica* y la *pedagógica*, aunque la primera de ellas será la que tenga mayor peso en el programa.

La directriz neurológica se basa en determinados principios avalados científicamente, como la plasticidad neuronal o la importancia de los entornos enriquecidos, pero con una interpretación particular de los mismos, que coincide con la que ofrecería Doman.

Concretamente, en las bases de este programa se argumenta que los tres primeros años de vida son cruciales para favorecer el aprendizaje del niño, porque ese lapso de tiempo coincide con su período sensitivo⁶¹. En consecuencia, el niño tiene un gran número de conexiones sinápticas que le dotan de una receptividad óptima para que se lleven a cabo muchos aprendizajes.

Según los asesores⁶² de este programa, entre el momento del nacimiento y los seis años, el cerebro podría desarrollar hasta un noventa por ciento de su potencial, si se dieran las condiciones estimulares adecuadas. No obstante, el ingente número de sinapsis que

⁶¹ A pesar de que en los documentos del centro se aluda a período sensitivo, más bien, su significado sería de período crítico. Desde las bases del programa se considera que estos lapsos de tiempo tienen un carácter temporal con un inicio y un final abrupto, aspecto más propio de la definición de período crítico, aunque luego maticen que más allá de los tres años sea posible seguir aprendiendo. Como menciona el propio Doman (1996, p. 143): “Todo lo que un bebé es o puede llegar a ser, está determinado por los seis primeros años de vida”, o “todo crecimiento cerebral significativo termina a los seis años de edad” (Doman, 1996, p. 176).

La consideración neurológica de su programa se encuentra resumida una sentencia escrita en el programa del centro: “El neurólogo francés J. P. Changeux afirma que si los circuitos neurológicos no se ejercitan a tiempo, corren el riesgo de no funcionar jamás al máximo de su capacidad. Si en los primeros años de la vida el niño no disfruta de un medio ambiente colmado de estímulos de todo tipo, corre el peligro de no aprovechar jamás sus riquezas interiores innatas. Por su parte J. Jubert no es menos explícito, dice que si no se estimula de una manera adecuada el córtex occipital de los circuitos funcionales en el momento óptimo, hay aprendizajes que dejarán de producirse y serán de dificultosa recuperación. Es decir, la prontitud y la adecuación al dar unos estímulos es la variable más significativa de la adquisición del aprendizaje”.

⁶² Esta escuela infantil ha recibido en estos años la orientación pedagógica de varios profesionales como Valls, Aldrete (1994), o el personal del gabinete *Neurología y Aprendizaje*, conocidos por su afinidad con los planteamientos de base del método Doman Delacato. Por tanto, la descripción del mismo no puede dejar de lado estas consideraciones.

existen, muestra de su potencial, puede desaparecer si no se hacen funcionales con una correcta estimulación, y con ellas, las capacidades que están latentes⁶³.

Como consideran que un número elevado de sinapsis es indicativo de una mayor capacidad cerebral, de un mayor vigor cerebral y de una mayor inteligencia, el deseo de los educadores es que los niños establezcan el mayor número de sinapsis posible. Ello se puede lograr a través de una estimulación ambiental adecuada, puesto que los entornos enriquecidos y el aumento de la estimulación ambiental causan un efecto positivo en el desarrollo cerebral del alumno⁶⁴.

En consecuencia, la misión del equipo educador será *ofrecer al niño* una estimulación ambiental muy rica, siempre de forma lúdica, con el fin de que le ayude a fijar en su SNC una extensa red de conexiones sinápticas. Entre tales estímulos se cuenta con el aprendizaje de tres idiomas, con la realización de determinados ejercicios de psicomotricidad, con los *bits de inteligencia*, con las *audiciones musicales* y con los *paseos culturales*. Como se cita en un documento interno del centro: “Cuanta más y mejor estimulación reciba el cerebro del niño en su período de formación, más rápida y más completa será su organización neurológica y más altas serán sus capacidades cognitivas”.

La estimulación que se le brinda se ve como un *regalo* para el niño, se le *da la posibilidad* de que aprenda, porque está capacitado para ello, y porque el niño reclama aprender. Según el programa, la estimulación que recibe el niño no fuerza sus capacidades porque, del mismo modo que el niño *desea* conocer los nombres de las cosas que le rodean, en la escuela infantil se aprovecha esta inclinación para enseñarle otro tipo de conocimientos, alejados de su realidad circundante.

Por lo que la *directriz neurológica* se refiere, desde las bases del programa se da una gran relevancia a la *organización neurológica* del niño, expresión empleada por Doman (Doman y Hagi, 2000) y recogida en este programa. Este término implica que el niño nace con una organización neurológica inmadura que puede y debe ser mejorada a través de las prácticas educativas motrices que se realicen durante sus primeros años de vida. Esta maduración del SNC es progresiva, y con ella, la aparición de determinadas capacidades⁶⁵.

⁶³ Esta idea se ratifica con las siguientes sentencias de Doman (1996, p. 75) “lo que no utilizamos lo perdemos”, “la función determina la estructura”, o “el cerebro crece con su utilización”.

⁶⁴ Doman y cols. lo demuestran del siguiente modo (1994, p. 61): “No olvide que al darle estimulación visual, auditiva y táctil a un niño con una frecuencia, intensidad y duración incrementadas, está de hecho haciendo crecer físicamente su cerebro”.

⁶⁵ A pesar de que posteriormente se haga mención a la teoría de Doman, interesa adelantar que este autor considera que el desarrollo del SNC se divide en cinco niveles, ordenados secuencialmente, e independientes entre sí. Cada uno de ellos corresponde a un estadio particular del desarrollo animal. Como el desarrollo del niño es paralelo al desarrollo animal, las etapas de reflejo, de garteo, de arrastre, de posición

Una de las asesoras de esta escuela señala: “El proceso intelectual depende, en parte, de la madurez del sistema nervioso. Para conseguirlo, se debe prestar atención al desarrollo psicomotriz. Es sabido que el cerebro se desarrolla más cuanto más lo usamos, pero hay que tener en cuenta que este desarrollo no se realiza de forma desorganizada, sino a través de etapas encadenadas secuencialmente (...). Si queremos conseguir un correcto desarrollo debemos hacerlo con una secuencia apropiada, ya que de esta manera evitaremos problemas en la lectura y en el aprendizaje⁶⁶”. Por tanto, la maduración del SNC no depende de la edad cronológica del niño, sino de las oportunidades motoras y de la cantidad de estímulos que se le ofrezcan.

Además añade: “En gran medida, parte del éxito o fracaso del individuo para relacionarse con su medio ambiente depende de su organización neurológica” (Aldrete, 1990), porque una habilidad alta, según esta premisa, demandaría una organización neurológica correcta.

Tras estas premisas se sustenta que, con la maduración de cada nivel del SNC, se prepara al alumno para que pueda aprender ciertas habilidades motrices y cognitivas, que van asociadas con dicha maduración. Como ésta es jerárquica, las habilidades que se derivan de ella también lo son. Por tanto, en función del desarrollo motor que tenga el niño, se le supondrá cierta madurez de sus capacidades intelectuales.

De hecho, desde este programa se considera que el desarrollo físico es el puente necesario para estimular el desarrollo cognitivo, y, por ello, se precisa tener asentadas unas bases psicomotrices correctas para que pueda establecerse un buen desarrollo neuronal. Esta es la razón por la que, en el programa que se sigue en esta escuela infantil, se le otorga tanta importancia a los ejercicios de psicomotricidad.

Específicamente, se puntualiza: “Las etapas por las que debemos asegurarnos que pasan todos los niños son la etapa homolateral en la que la función del cerebro empieza a lateralizarse alternativamente, la etapa duolateral en la que se pasa a una bilateralidad y comienzan a arrastrarse reptando, y la etapa contralateral con la adquisición del patrón cruzado en el gateo y en el andar (...)”.

“Este patrón cruzado o contralateral es el propio del ser humano y en el que el movimiento resulta simultáneo y coordinado en ambos lados del cuerpo, moviendo a la vez la pierna y el brazo opuestos. Hacia los seis años alcanza la unilateralidad completa. Para un correcto aprendizaje debemos asegurarnos, por tanto, que los niños repten, gateen

erecta y de habilidad para leer del hombre se corresponderían con el movimiento propio de un pez, un anfibio, un reptil, un primate y del hombre respectivamente.

⁶⁶ Esta idea es la que Doman (1986) propuso en un principio. Todo ello se sustenta en que el niño tendrá problemas de lectura y escritura si no adquiere la suficiente madurez en las etapas de formación del SNC.

y anden contralateralmente y no interferir el natural desarrollo de su lateralización”. Esta lateralización temprana va a ser lo que favorecerá luego la acomodación visual, y le evitará problemas de lectura.

De todos modos, y además de la directriz neurológica, el programa se sustenta en tres directrices más: la antropológica, la pedagógica y la psicológica⁶⁷. La *directriz antropológica* alude a que el niño es un ser unitario, y como tal, debe perseguirse la potenciación de todas sus capacidades (también las morales), en un entorno que no sólo sea el escolar sino también el familiar (documento interno).

Por ello, el docente está en contacto permanentemente con la familia, tanto de modo presencial como no presencial, porque se busca continuidad y coherencia entre la línea de aprendizajes de este programa y los que reciba el niño el contexto familiar.

La *directriz pedagógica* hace referencia a que el niño debe estar rodeado continuamente de un entorno rico en estímulos que favorezca su aprendizaje, siempre siguiendo la metodología que Valls, uno de sus asesores, conoce como la *ley de la habilidad*: “Dar frecuentemente un modelo y proporcionar al niño la oportunidad de llevarlo a cabo para adquirir determinadas destrezas” (*Vídeo del aula amarilla*⁶⁸). Por tanto, y como afirma una de las docentes de la escuela infantil Kutunbaita, “si al niño se le ofrece la oportunidad de realizar una actividad de forma lúdica y se le muestra cómo hacerla, lo más posible es que lo consiga”.

Finalmente, la *directriz psicológica* en este programa alude a la individualización en el trato y en la enseñanza para cada niño, puesto que se intenta respetar al máximo sus peculiaridades y su desarrollo emocional (*Vídeo aula amarilla*; *Vídeo aula verde*).

En otro orden de cosas, y a partir de las características con las que se han descrito los programas anteriores, interesaría señalar que el peso de éste recae con exclusividad sobre el profesional; que la propuesta de su programa se dirige a potenciar las capacidades del niño, en un ambiente restringido (el centro escolar) bajo la única responsabilidad de un educador (un experto); y que los padres son los mediadores de la intervención, no destinatarios, colaborando con el educador en el desarrollo de su hijo, pero sin que tengan que realizar actividades paralelas a las del centro educativo. Todas estas peculiaridades pueden observarse en la siguiente tabla (Tabla 2.14.):

⁶⁷ En este punto se percibe la influencia de Valls (1996), otro de sus asesores.

⁶⁸ Esta escuela tiene varios videos promocionales del programa de estimulación que siguen los niños, y que se muestra a los padres en determinados momentos (antes de matricular al niño, por ejemplo). En él se ven las distintas actividades que hacen los niños (como cada clase lleva el nombre del color que está pintada, en este caso, la cita está sacada del video promocional del aula amarilla, donde están los niños entre los dos y los tres años aproximadamente).

| PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA | |
|--|---|
| ACTIVIDADES DIRIGIDAS | Sólo al niño |
| PROGRESOS CONTROLADOS | Por un experto |
| PAPEL DE LA FAMILIA | Mediadora de la intervención |
| PAPEL DEL PROFESIONAL | Colaborar en el desarrollo del niño, junto con los padres |
| LUGAR DE APLICACIÓN | Ambiente restringido |
| MATERIALES EMPLEADOS | Específicos del programa |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Refuerzo/ Modelado |

Tabla 2.20. Características del programa de la escuela infantil Kutunbaita

A.2. A quién se dirige el programa

El programa se dirige a toda la población infantil de edad comprendida entre los tres meses y los tres años de edad, sea cual sea el desarrollo de sus capacidades.

A.3. Momento de inicio del programa

Los niños, teóricamente, inician el programa en el mes de septiembre, como si de un curso escolar se tratara. De todos modos, y aunque el plazo de inscripción se abra en el mes de abril, para iniciar el curso en septiembre, en la práctica cualquier niño puede matricularse —y también empezar el curso— fuera de ese plazo⁶⁹. Este hecho obedece a que la asistencia del niño al centro viene motivada por necesidades familiares o laborales, asuntos que en contadas ocasiones pueden acomodarse a las fechas previstas del centro.

A cada niño se le asigna una clase, en función de la edad cronológica y de las destrezas que éste tiene adquiridas (principalmente, de deambulación).

A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

El programa se desarrollará preferentemente en las aulas del centro educativo, aunque no exclusivamente (el comedor y el jardín son lugares donde también se realizan actividades previstas en el programa).

Este centro dispone de cuatro clases: el aula amarilla, el aula verde, el aula azul y el aula de bebés. La correspondencia entre la edad de los niños, el número de alumnos y la ratio profesor/alumno se plasma en la siguiente tabla (Tabla 2.15.):

⁶⁹ Este hecho va a ser una limitación en la evaluación, dado que el grado del seguimiento del programa no va a ser el mismo en todos los niños.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

| | EDADES DE LOS NIÑOS | NÚMERO DE ALUMNOS | RATIO PROFESOR/ALUMNO |
|---------------|------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| AULA DE BEBÉS | Desde los pocos meses hasta el año | 8 máximo | 1/3 o 1/4 máximo |
| AULA AZUL | 1 - 1 ^{1/2} | 14 máximo | 1/7 máximo |
| AULA VERDE | 1 ^{1/2} - 2 | 18 máximo | 1/9 máximo |
| AULA AMARILLA | 2 - 3 | 18 máximo | 1/9 máximo |

Tabla 2.21. Correspondencia entre edad del niño, número de alumnos por clase y ratio profesor/alumno (escuela infantil Kutunbaita)

B. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

B.1. *Objetivos generales*

En las bases del programa se enuncia que “el centro persigue la potenciación de las capacidades físicas, intelectuales, afectivas, sociales y morales del niño”.

B.2. *Objetivos específicos*

Este objetivo general se traduce en distintos subobjetivos, que coinciden con los mínimos propuestos por la legislación (RD 1333/1991) para este primer ciclo de educación infantil (Tabla 2.16.). Posteriormente, estos objetivos se traducirán en una lista de indicadores, que será lo que realmente se evalúe del niño (Tablas 2.18., 2.19. y 2.20.).

OBJETIVOS HASTA LOS TRES AÑOS

1. Identificar y expresar las necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación, y de resolver autónomamente algunas de ellas mediante estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación e higiene.
2. Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, valorando sus posibilidades y limitaciones para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales.
3. Relacionarse con los adultos y con los otros niños, percibiendo y aceptando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, expresando a los suyos y desarrollando actitudes de interés y ayuda.
4. Observar y explorar activamente el entorno inmediato del niño y los elementos que lo configuran y, con la ayuda del adulto, ir elaborando su percepción de ese entorno atribuyéndole alguna significación.
5. Regular paulatinamente su comportamiento en las respuesta de juego, de rutinas y otras actividades que presenta el adulto, disfrutando con las mismas y utilizándolas para dar cauce a sus intereses, conocimientos, sentimientos y emociones.
7. Coordinar su acción con las acciones de los otros, descubriendo poco a poco que los demás

- tienen su propia identidad, sus pertenencias y relaciones, y aceptándolas.
7. Comprender los mensajes orales que en los contextos habituales se le dirigen, aprendiendo progresivamente a regular su comportamiento en función de ellos.
 8. Aprender a comunicarse con los demás utilizando el lenguaje oral y corporal para expresar sus deseos, sentimientos y experiencias, y para influir en el comportamiento de los otros.
 9. Descubrir distintas formas de comunicación y representación, utilizando y disfrutando sus técnicas y recursos más básicos.

Tabla 2.22. Objetivos generales propuestos en la escuela infantil Kutunbaita

C. ACTIVIDADES

C.1. Características de las actividades

Si bien los objetivos específicos son los que propone el MEC, las prácticas propuestas para lograrlo, la metodología y el grado de éxito solicitado en tales objetivos, son propias del programa.

Estas actividades se pueden agrupar en dos bloques: uno, las que potencian la *inteligencia física* (debido a la trascendencia cognitiva que éstos tienen sobre la organización neurológica adecuada); y otro, las que desarrollan la *inteligencia intelectual*.

Dentro del primer bloque, las docentes llevan a cabo la enseñanza de algunos ejercicios conocidos como *neuromotores*: el gateo, el arrastre, las *croquetas*, el salto, la carrera y la braquiación.

En cuanto los ejercicios que desarrollan la *inteligencia intelectual* está la habilidad del niño para leer, para adquirir conocimientos enciclopédicos y para realizar operaciones matemáticas. Estos ejercicios se aprenden a través de determinadas actividades: el pase de *bits de inteligencia*, las *audiciones musicales* y los *paseos culturales*, además de la recitación de poesías infantiles y literarias, los cuentos, las canciones, los trabalenguas, las adivinanzas y los refranes.

Aparte de estos ejercicios, en el programa se prevén prácticas relacionadas con el entrenamiento manual y visomanual, como es pegar gomets, hacer plastilina o pintar con pinturas de dedo, lo que se conoce como ejercicios de grafomotricidad.

C.2. Secuenciación

El programa posee una planificación y una estructuración minuciosamente detallada de todas y cada una de las actividades, objetivos y medios propuestos para desarrollar las

capacidades de los niños, hasta tal punto que, en cualquier momento, cualquier persona que consulte la programación, conoce qué actividades hacen las profesoras, cómo las realizan y cómo las deben evaluar⁷⁰.

Esta planificación se diseña a principio del curso⁷¹, durante la primera quincena de septiembre, aprovechando el horario a tiempo parcial del personal de la escuela. Las actividades se planifican por las docentes que imparten un mismo idioma, a modo de trabajo en equipo (en concreto, estos aprendizajes se refieren al *pase de bits de inteligencia*, a los paseos culturales, a los ejercicios psicomotricidad y a las audiciones musicales).

La programación de tales actividades responde a varios criterios: el momento de curso, el período sensitivo en el que se encuentra el niño y la organización neurológica que se supone que tiene el niño, según su edad cronológica.

C.3. Temporalización de las actividades

Todos estos ejercicios se llevan a cabo en el aula bajo un horario fijo y establecido de antemano, con una duración aproximada de cada actividad de veinte minutos, como puede verificarse en el horario del centro (Tabla 2.17.):

| AULAS ROSA, AZUL, VERDE Y AMARILLA | |
|------------------------------------|--------------------------|
| 9:30-9:50 | Vascuence |
| 9:50-10:10 | Castellano |
| 10:10-10:30 | Inglés |
| 10:30-10:50 | Psicomotricidad/audición |
| 10:50-11:15 | Motricidad/cambios |
| 11:15-11:45 | Jardín |
| 11:45-12:30 | Comida |
| 12:30-13:15 | Siesta |
| 13:15-15:45 | Siesta-Merienda |
| 15:45-17:00 | Cambios y entrega |

Tabla 2.23. Horario de la escuela infantil Kutunbaita

⁷⁰ Otro aspecto distinto es el valor psicológico y pedagógico que tienen estas actividades, aspectos que serán tratados en el cuarto capítulo.

⁷¹ A pesar de que la programación está hecha de antemano, se revisa quincenalmente por si es necesario hacer alguna adaptación. Además, y la vez que se programan y se secuencian todas y cada una de las actividades, se establece el horario de las clases.

D. METODOLOGÍA

D.1. Descripción

La metodología de este programa presenta unas peculiaridades específicas, que lo perfilan y lo definen. Entre estas peculiaridades se aludirá a la inmersión lingüística, la psicomotricidad, los bits de inteligencia y los paseos culturales.

a) Inmersión lingüística

Este programa se define como trilingüe, dado que se enseña en castellano, en inglés y en vascuence⁷². Interesa resaltar que el aprendizaje de los tres idiomas no es sólo un objetivo más de la escuela, sino que es el canal a través del cual los niños desarrollan las capacidades previstas en el programa.

Utilizan la expresión *inmersión lingüística* evocando la imagen de sumergir o de introducir al niño en un contexto donde todo lo que le rodea le conduzca hacia el aprendizaje de una lengua.

Interesa partir de la base de que las actividades duran veinte, en todas y cada una de las aulas, independientemente de las edades de los niños.

Cuando una docente entra en un aula, para realizar una actividad determinada, se dirige a sus alumnos en un idioma (bien castellano, bien inglés, bien vascuence).

La profesora de la siguiente clase empleará otro distinto a la anterior; la tercera, el que los niños no han oído todavía, y así durante toda la jornada escolar. Por tanto, el niño oye hablar a distintas profesoras (cada una emplea únicamente una lengua) en un idioma determinado, en las mismas situaciones (incluyendo el tiempo destinado a los momentos de juego, de alimentación o de higiene), como si se tratara de un entorno monolingüe cada vez. En este sentido hablan de *inmersión lingüística*.

La finalidad es que el alumno aprenda distintas lenguas gracias a que sus distintos referentes, las profesoras que están en esa clase en ese momento, se dirigen única y exclusivamente en dicho idioma, y sólo le van a responder si él le contesta con ese mismo

⁷² No debe restarse importancia a la enseñanza del vascuence, puesto que, aunque un porcentaje relativamente pequeño de los padres de los alumnos sea vasco parlante, la situación socio-política actual obliga, de algún modo, a que la escuela oferte la enseñanza de esta lengua para promocionarse.

registro⁷³. Por ello, *este centro* mantiene que su enseñanza es trilingüe: en castellano, en inglés y en vascuence⁷⁴, en igualdad de condiciones.

Pero a esta situación se le suma que, en cada actividad, en cada clase, durante cada cuarenta y cinco minutos, son *dos* las docentes que van a estar con el niño en el aula y dos los idiomas que va a oír, porque las dos docentes no hablan el mismo idioma.

La diferencia de roles entre ellas es que una educadora tendrá la misión de desarrollar la programación curricular prevista, con los ejercicios correspondientes; mientras que la otra será la profesora de apoyo o de refuerzo para esa clase. Por consiguiente, el niño no sólo oye hablar durante el día en varios idiomas, sino que esto puede suceder (y, de hecho sucede) en una misma clase.

Como se aprecia en la tabla siguiente (Tabla 2.17.), en todas las aulas a la misma hora se está impartiendo la misma actividad, y lo que cambia son las dos docentes que están en ellas, docentes que irán rotando de clase en clase. De este modo, y como ejemplo, en la clase de vascuence, una es la profesora encargada de pasar los bits, recitar poesías en ese idioma o cantar canciones, mientras que la otra controlará que los niños estén atentos durante esta actividad.

Pero además del trilingüismo, el programa presenta otros rasgos peculiares, uno de ellos la psicomotricidad.

b) Psicomotricidad

La adquisición de la competencia motriz es otro de los objetivos definitorios del programa, motivo por el cual, está establecido que los niños realicen distintos ejercicios (arrastre, gateo, braquiación y croqueta) para ayudar a madurar su SNC y desarrollar una correcta *inteligencia intelectual*.

Para realizar los ejercicios de psicomotricidad está establecido que haya dos profesoras en clase: una de ellas realizará con los niños los ejercicios que corresponden, mientras la otra docente les corregirá —siempre de forma lúdica— cualquier posición o movimiento incorrecto que realice el niño.

⁷³ Este hecho se distingue de lo que en otros centros educativos se proponen para enseñar el vascuence, que es que éste se programe para ser enseñado en su horario, de tal modo que, fuera de ese momento, las docentes se manejen en otra lengua distinta.

⁷⁴ Debe contarse con que la enseñanza de los idiomas en este programa se sustenta en la idea de que el niño, durante sus tres primeros años, tiene una facilidad mucho mayor para el aprendizaje de cualquier lengua que la que tendrá en años posteriores, debido a la existencia de un período óptimo para la enseñanza de los idiomas, que finaliza a los seis años de vida.

En primer lugar, y en cuanto al ejercicio de arrastre se refiere, se emplea la técnica del modelado. La docente se sitúa al lado de los niños, en un extremo del aula. Así, ella será la primera que iniciará este ejercicio con el fin de que sus alumnos la imiten.

En el *arrastre*, los brazos, las piernas y la cabeza deben estar en patrón cruzado (que la mano derecha y la pierna izquierda trabajen de forma simultánea). Cuando ya se ha logrado este objetivo, se busca la coordinación y la sucesión de movimientos: que el cuerpo esté plano en el suelo desde la cabeza hasta los pies y, avance suavemente con el trabajo al unísono de cabeza, brazos y piernas. Así, el brazo interior debe estar por debajo del superior, sin ayudar a su movimiento de avance. El brazo superior debe formar un ángulo de noventa grados en el hombro y en el codo. En cambio, la pierna inferior debe estar relajada, estirada en línea con la columna vertebral, y no debe ayudar al movimiento de avance. La superior, que mantiene el contacto con el suelo, hará un ángulo de noventa grados en la cadera. Además, se describe la posición de los pies y la de los dedos de las manos (Documento interno del centro), y todo ello para lograr un correcto desarrollo neuronal y “para pasar al siguiente nivel del cerebro” (Doman, 1997, p. 98).

Asimismo, el segundo ejemplo se refiere al *gateo*. Para ello, deben seguirse los siguientes pasos: en primer lugar, se colocan los brazos y piernas en posición de patrón cruzado; luego, se busca que la cabeza también esté en esta misma posición, de tal modo que tanto ésta como los ojos giren hacia la mano que está más avanzada. Posteriormente, se realizan ejercicios de coordinación y sucesión (que la espalda se mantenga recta, que la cabeza, los brazos y las piernas trabajen al unísono, y que el cuerpo avance suavemente).

A continuación, se busca perfeccionar la posición del brazo posterior, de tal modo que éste quede más atrás que el anterior y el codo algo flexionado, en línea recta con el hombro, para luego mejorar la posición del brazo anterior.

Cuando ya se ha logrado la correcta colocación de los brazos, se prosigue con las posiciones de las piernas: así, la pierna posterior debe estar por detrás de la anterior, el muslo debe estar alineado con la cadera y el pie estirado mientras se arrastra; en cambio, en relación con la pierna anterior, la rodilla y el muslo estarán en línea recta con la cadera, el pie también estirado. La mano para el arrastre deberá tener una determinada posición: con los dedos relajados, al igual que sucederá con el pie.

Asimismo, y lo que en el programa se conoce como *braquiación*, se refiere al ejercicio que consiste en que el niño se mantenga agarrado con las manos de una escalera colocada horizontalmente y suspendida en el aire, conocida como escalera de braquiación. El ejercicio, que tiene como finalidad, según Doman (1997, p. 207), llegar a “una preparación para una habilidad manual superior”, se verá concluido con éxito si el niño logra recorrer la escalera desde principio a fin, sin apoyos, sin ayuda y sin caerse.

La actividad de la *croqueta* es el ejercicio motor en el que el niño, tumbado en el suelo y en posición rígida, se da impulso para poder girar con todo su cuerpo siguiendo una línea recta. Tanto el arrastre, el gateo, la braquiación como la croqueta, según el programa, hacen trabajar los dos hemisferios cerebrales del niño, logrando, con ello, un mejor establecimiento de la lateralidad, de la convergencia ocular y de la coordinación visomotriz.

Todos estos ejercicios tienen un tiempo preestablecido en el horario; por tanto, la flexibilidad existente en el programa se refiere más al modo personal de realizar la actividad en el aula que a la organización de la actividad misma.

c) Bit de inteligencia

El *bit de inteligencia, o bit de información* “es cualquier dato simple que pueda almacenar el cerebro a través de unas vías sensoriales” (Estalayo y Vega, 2001, p. 38).

Se puede hablar de tres tipos de bits: carteles de lectura (con una palabra escrita), la representación de un conjunto matemático y la representación gráfica — fotografía— de objetos o seres vivos. Para ser definidos como bits deben tener determinadas dimensiones⁷⁵, y deben ser presentados al niño de un modo concreto en cuanto a tiempo, lugar y frecuencia se refiere, mientras el educador lee lo que en ellos está escrito. Concretamente, Doman (1997, p. 73) señalaba: “Un bit de inteligencia se hace mediante un dibujo o ilustración muy precisa, o una fotografía de excelente calidad. De hecho tiene ciertas características muy importantes. Debe ser preciso, aislado, no ambiguo y nuevo. Debe ser además grande y claro”. Si no reúne todas y cada una de estas características no se trata de un bit, sino de otra cosa.

En este centro se pasan los mismos bits durante cinco segundos tres veces al día, durante cinco días (en total, cuarenta y cinco veces), en las cuatro aulas distintas, también en el aula de bebés (la premisa de la que se parte en el programa es que es posible y conveniente pasar los bits, porque nunca es demasiado pronto para ello).

Esta actividad, que se conoce como *pase de bits* y que está cada vez más en auge en las escuelas infantiles, es la herramienta que se emplea para enseñar gran parte de los contenidos del programa, que serán posteriormente evaluados. Así, por ejemplo, y aprovechando que un bit forma parte de un conjunto de información (de una serie de bits) que mantiene cierta relación entre sí por pertenecer a una misma *categoría* —que contiene diez bits de inteligencia (Doman, 1997)—, como pueden ser distintos animales mamíferos,

⁷⁵ Para conocer más detalles sobre cómo elaborar un bit puede consultarse el libro de Doman *Cómo enseñar a leer a su bebé* (1997); y de Estalayo y Vera (2001), *El método de los bits de inteligencia*.

los instrumentos musicales de cuerda, o las figuras geométricas), se le enseñan al niño las figuras geométricas, los números, o los nombres de distintos objetos.

En general, todos los contenidos de los bits suelen estar muy alejados de los conocimientos previos y del alcance de un niño en esas edades, hecho que se justifica desde las bases del programa apelando a la gran capacidad de aprendizaje del alumno y porque el objetivo del bit es dar conocimientos al niño a los cuales no tiene acceso. Ello hace que el docente a no ciña su enseñanza exclusivamente a unos contenidos a los que, en principio, va a tener acceso todo niño fuera de la escuela, puesto que ello sería sinónimo de limitar su capacidad para aprender.

Se supone que el niño recibe una misma información del entorno a través de dos canales: el canal auditivo y canal visual. Como hay niños que procesan mejor la información a través del canal auditivo, mientras que otros niños emplean con mayor éxito la ruta visual, lo que se pretende con los bits de inteligencia es que la información le llegue al niño por las dos vías, facilitándole un mejor procesamiento de la información, y, por ende, un mejor aprendizaje.

Desde las bases del programa se sostiene que el empleo de los bits satisfará la curiosidad del niño, desarrollará su memoria y favorecerá el desarrollo cognitivo (puesto que también conlleva un entrenamiento visual para lograr la adecuada convergencia de los ojos y una correcta acomodación de la visión ante la imagen).

d) Paseos culturales

Otra actividad fundamental dentro del programa de esta escuela infantil son los *paseos culturales*. La profesora aprovecha ciertos momentos en los que el niño se desplaza a otra estancia del centro (hacia el comedor habitualmente) para nombrar una serie de imágenes, a modo de bits, que están colgadas de la pared, con el fin de que los niños, basándose en la repetición, identifiquen las imágenes y las relacionen con su nombre. Dichas imágenes, que tienen cierta conexión entre sí porque pertenecen a la misma categoría⁷⁶, se cambian con una periodicidad quincenal. El contenido que en ellos se muestra va a ser material a evaluar (como se muestra en la guía: los niños deben aprender

⁷⁶ Un ejemplo de las imágenes que el alumno puede estar viendo durante quince días aproximadamente son todos los cuadros de un determinado pintor contemporáneo, los nombres de los vientos, o de los animales salvajes. El modo de mostrarlas también será peculiar, tal y como sucedía con los bits de inteligencia.

los nombres de algunos instrumentos musicales, o identificar algunas banderas con el país al que pertenecen⁷⁷).

e) Audiciones musicales

Finalmente, se considera que la música juega un papel importante en el enriquecimiento neuronal del niño, en cuanto que ayuda a organizar la actividad cerebral (en las bases del programa se sostiene que el hemisferio derecho regula las funciones musicales, mientras que el izquierdo regula el sentido rítmico).

Por ello, la *audición musical* es otra de las actividades propuestas en este programa para desarrollar una serie de habilidades, como cultivar la sensibilidad estética y el gusto por la música, desarrollar la memoria y el sentido auditivo, favorecer la capacidad de escucha, la discriminación auditiva, y acostumbrar a que el oído del niño se adapte a todo tipo de frecuencias, tonos, ritmos, cambios de volumen, intensidades y sonidos, así como de contenidos (como el reconocer algunas piezas musicales y sus autores). En esta escuela se elige la música de la época barroca, por la riqueza que ésta tiene en todos estos matices.

Los niños oyen música durante la hora de la siesta y propiamente, en la clase de audición musical. En esta última, las docentes instruyen al niño con una serie de información complementaria sobre la pieza de música que están escuchando: se referirán al nombre completo del autor, a su año de nacimiento, a la época y al movimiento al que pertenece la pieza.

D.2. Aplicación

Todas las actividades que se realizan en la escuela están programadas y han sido concebidas para ser llevadas a cabo en grupo. Sólo en los momentos de juego es posible desarrollar actividades de forma individual, pero al margen del programa.

D.3. Evaluación

Existe una guía donde se encuentran especificadas las actividades que deben ser evaluadas, y que se valoran a partir de tres criterios: si ya se han alcanzado, si todavía no se han alcanzado o si están en vías de alcanzarse.

⁷⁷ Como se considera que durante los tres primeros años se tiene capacidad para aprender cualquier tipo de conocimientos, los temas pueden estar alejados de la realidad cotidiana del niño, sin que ello se considere perjudicial para su procesamiento y retención.

Si bien los objetivos del programa son poco concretos, la evaluación de los mismos es mucho más detallada, como puede comprobarse a continuación.

En ella, y porque los objetivos generales coinciden con los que prescribe la ley, se agrupan en las siguientes áreas y bloques: el *área de comunicación y representación*, donde figura el lenguaje oral, la expresión plástica, la expresión musical, la psicomotricidad, la relación, la medida y la representación en el espacio⁷⁸. Luego está el *área de identidad y autonomía personal*, que incluye el conocimiento del cuerpo y las estrategias de autonomía. Finalmente, en el *área de medio físico y social* se evalúan objetivos relacionados con indicadores como los primeros grupos sociales de los niños, la actitud con los compañeros, con las profesoras, en el juego, la vida en sociedad, su relación con los objetos, animales y plantas.

a) Área de comunicación y representación

En primer lugar, dentro del área de comunicación y representación figura el grupo de indicadores relacionados con el lenguaje oral, con la expresión plástica, expresión musical, psicomotricidad, y finalmente, relación, medida y representación en el espacio. Estas dimensiones se concretan en los siguientes indicadores (Tabla 2.18.):

A) LENGUAJE ORAL

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa necesidades mediante el lenguaje oral 2. Amplía su vocabulario con cada unidad de trabajo 3. Inicia y mantiene un intercambio comunicativo 4. Recuerda y relata hechos y sucesos de la vida cotidiana 5. Reproduce textos sencillos (rimas, canciones) 6. Da muestras de interés e iniciativa por participar en situaciones de comunicación oral de diverso tipo 7. Escucha con interés las explicaciones e informaciones de profesoras y niños 8. Respeta progresivamente las normas sociales que regulan las conversaciones colectivas 9. Atiende a los textos que los adultos les relatan o leen 10. La comprensión es buena en los tres idiomas 11. Utiliza palabras y pequeñas frases del castellano, vascuence, inglés 12. Mantiene pequeñas conversaciones en castellano, vascuence, inglés 13. Utiliza las normas de cortesía en los tres idiomas: saludar, despedirse, pedir por favor, dar las gracias |
|---|

⁷⁸ Los indicadores que se proponen dentro de cada bloque de contenido varían muy poco respecto a la propuesta de ley (RD 1330/91, en BOE 215/91, pp. 40-49), y que son el *lenguaje oral*, la *aproximación al lenguaje escrito*, la *expresión y producción plástica*, la *expresión y producción musical*, la *expresión corporal*, las *relaciones*; *medidas y representación en el espacio*.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

B) EXPRESIÓN PLÁSTICA

1. Disfruta observando sus producciones y las del resto
2. Trabaja con interés y progresiva concentración
3. Respeta las elaboraciones de sus compañeros
4. Conoce la diversidad de materiales para la expresión plástica y sus posibles usos
5. Se esfuerza en seguir el ritmo a la hora de realizar las actividades de grafomotricidad
6. Desarrolla el trazo horizontal de izquierda a derecha
7. Desarrolla el trazo vertical de arriba a abajo
8. Nombra alguno de sus dibujos
9. Le gusta utilizar para sus actividades gomets, pinturas de dedo, ceras, tizas

C) EXPRESIÓN MUSICAL

1. Escucha con interés, atención y en actitud relajada las piezas de música clásica de las audiciones
2. Disfruta con la música, el canto y la danza
3. Conoce con su sencillo repertorio canciones en los tres idiomas
4. Interpreta canciones siguiendo el ritmo y la melodía
5. Reconoce algunas piezas musicales y sus autores

D) PSICOMOTRICIDAD

1. Disfruta al percibir sus progresos en la precisión de los movimientos
2. Utiliza sus posibilidades motoras en actividades de la vida cotidiana
3. Da muestras de tener seguridad y confianza en las propias posibilidades
4. Disfruta con los ejercicios físicos
5. Realiza el patrón del gateo coordinando bien los brazos y piernas
6. Coordina brazos y piernas al realizar el patrón de arrastre sin movimiento
7. Se desplaza bien al arrastrarse
8. Realiza el volteo en ambos sentidos
9. Se mantiene en la barra de braquiación
10. Avanza en la barra de braquiación
11. Se desplaza gateando, tumbado boca abajo, de lado, sentado, en cuclillas, de puntillas, saltando, con las rodillas
12. Salta al menos en tres aros
13. Lanza y recoge un balón
14. Da patadas a una pelota
15. Salta de un lado a otro de la raya
16. Salta desde un banco a la colchoneta
17. Se desplaza sobre un banco andando, gateando, tumbado boca abajo

E) RELACIÓN, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza clasificaciones según: color (dos colores), tamaño (grande, pequeño), forma (diez figuras) 2. Reconoce la gráfica de algunos números 3. Reconoce las situaciones espaciales (detrás, delante, arriba, abajo) 4. Conoce por su nombre algunas figuras geométricas 5. Diferencia las figuras geométricas |
|---|

Tabla 2.24. Ejercicios de evaluación en el área de comunicación y representación (Escuela infantil Kutunbaita)

b) Área de identidad y autonomía personal

En segundo lugar, en el *área de identidad y autonomía personal* se tienen en cuenta tres bloques: el primero referido al conocimiento del cuerpo y el segundo relativo a las estrategias de autonomía. Además, hay objetivos que reflejarán los intereses sobre la higiene, alimentación, descanso y orden (Tabla 2.19.)

A) CONOCIMIENTO DEL CUERPO

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las partes del cuerpo 2. Reconoce las partes de la cara 3. Se identifica a sí mismo como perteneciente al grupo de niños o de las niñas |
|---|

B) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Pide hacer las cosas por sí mismo 2. Resuelve con autonomía e iniciativa 3. Colabora a la hora de vestirse y desvestirse <p>B.1) Higiene</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le gusta estar limpio y con aspecto cuidado 2. Acepta las normas establecidas para la higiene 3. Participa en el cuidado y limpieza de su cuerpo 4. Manifiesta necesidades básicas relacionadas con la higiene <p>B.2) Alimentación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra iniciativa por aprender habilidades nuevas 2. Emplea cada vez más coordinadamente utensilios relacionados con la alimentación 3. Acepta las normas de comportamiento establecidas durante las comidas 4. Distingue distintos alimentos: carne, pescado <p>B.3) Descanso</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acepta las normas de comportamiento establecidas durante el descanso 2. Actúa de forma cada vez más autónoma en actividades habituales relacionadas con el descanso <p>B.4) Orden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da muestras de ir aceptando e incorporando hábitos elementales de organización 2. Valora positivamente los entornos limpios y en orden |
|--|

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

3. Cuida los cuentos y juguetes del centro
4. Cuida sus materiales de trabajo

Tabla 2. 25. Ejercicios de evaluación en el área de identidad y autonomía personal (Escuela infantil Kutunbaita)

c) Área del medio físico y social

En tercer lugar, los bloques de contenido relacionados con área del conocimiento *del medio físico y social* aluden a distintos aspectos, entre los que están los *primeros grupos sociales*, la actitud de los compañeros, los objetos, y finalmente, los animales y las plantas (Tabla 2.20.).

A) LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES

1. Da muestras de haberse adaptado a la dinámica del centro infantil, participando y disfrutando de las actividades

B) ACTITUD CON LOS COMPAÑEROS

2. Identifica a los niños que forman parte de su grupo y recuerda sus nombres
3. Da muestras de respeto hacia los otros niños
4. Comparte cuando se le indica, los juguetes y objetos
5. Colabora con sus compañeros en algunas tareas
6. Juega con sus compañeros
7. Acepta positivamente las demostraciones de afecto de sus compañeros

C) ACTITUD CON LAS PROFESORAS

1. Acepta ayuda y demostraciones de afecto
2. Pide ayuda cuando la situación así lo requiere
3. Conoce las distintas personas que realizan tareas en el centro
4. Da muestras de respeto hacia las profesoras
5. La relación con la profesora es cada vez más fluida y cada vez más autónoma
6. Muestra interés por asumir pequeñas responsabilidades que le encomiendan

D) ACTITUD EN EL JUEGO

1. Le gustan los juegos tranquilos
2. Le gustan los juegos muy activos
3. Le gusta jugar solo
4. Le gusta jugar en compañía con otros niños
5. Organiza juegos con sus compañeros
6. Participa en los juegos de grupo
7. Juega habitualmente con un mismo grupo de niños

E) LA VIDA EN SOCIEDAD

1. Reconoce algunas características de la guardería
2. Reconoce las dependencias de la guardería donde suele estar habitualmente
3. Se orienta en los espacios habituales y recorridos más frecuentes
4. Da muestras de progresiva autonomía en el desplazamiento y utilización de las dependencias de uso habitual
5. Respeta y cuida los espacios y objetos
6. Observa y explora los elementos del entorno con creciente interés
7. Identifica algunos medios de transporte
8. Identifica algunas costumbres de las tres culturas con las que vive Kutunbaita

F) LOS OBJETOS

1. Reconoce las características físicas de los objetos: dureza, tamaño y forma
2. Utiliza con progresiva precisión objetos de forma convencional y original
3. Identifica las sensaciones y emociones que experimenta en relación con los objetos
4. Respeta y cuida los objetos
5. Conoce los nombres de algunos instrumentos musicales
6. Identifica algunas banderas con el país al que pertenecen

G) LOS ANIMALES Y LAS PLANTAS

1. Reconoce algunos animales
2. Reconoce algunas plantas o árboles
3. De muestras de interés por conocer las características y funciones de los seres vivos
4. Imita sonidos de distintos animales
5. Conoce los nombres de algunas frutas

Tabla 2.26. Ejercicios de evaluación en el área de medio físico y social del programa (Escuela infantil Kutunbaita)

D.4. Estrategias de aprendizaje

Las docentes en el aula emplean las técnicas del *modelado* y de la *repetición*, porque desde el programa se sustenta que lo mejor para enseñar a los niños cualquier ejercicio para desarrollar determinada habilidad es hacer siempre un ejercicio bien, todos los días, mostrándoles su actuación como modelo, de modo que ellos aprendan cómo hacerlo.

Además, y para reforzar su aprendizaje, en esta escuela se utilizan las recompensas externas y el reconocimiento público del éxito del niño ante una actuación determinada. Este es un modo de que el niño se siente reconocido, atendido y reforzado. Concretamente, cuando un niño ha realizado con éxito una tarea o ha logrado determinado objetivo, se le coloca una pegatina de colores (gomet) sobre su ropa, y otra en su cuaderno personal, del cual se hablará a continuación, de forma que los padres también

tienen conocimiento del éxito de su tarea. De este modo, el niño se siente motivado para seguir realizando el ejercicio y los padres pueden reforzarle su aprendizaje aún más.

D.5. Funciones del profesional

En primer lugar, la misión principal del docente como educador consiste en potenciar el desarrollo total del niño, realizando todas y cada una de las actividades que se incluyen en el programa, y luego evaluando dicho aprendizaje. Además, ello no hará que se descuide otra tarea primordial para niños con estas edades: cuidar y atender al niño en todas sus necesidades fisiológicas, desde alimentación, pasando por la higiene, hasta proporcionar el esperado cariño y afecto.

En segundo lugar, el docente como tutor del alumno, tiene como labor informar a los padres sobre el desarrollo y progresos de su hijo en el programa, tanto con el cuadernillo, como a través de las reuniones y contactos formales e informales que se establezcan, aspectos que se desarrollarán en el apartado siguiente.

En tercer lugar, el tutor como docente que trabaja en grupo, tiene como obligación actualizar su formación educativa, asistiendo a las distintas reuniones que se organizan en la escuela, denominadas *Grupo Educador*. Dichas reuniones, que tienen una periodicidad quincenal, se convocan por el equipo directivo del centro, y son impartidas bien por las propias profesoras del centro, bien por profesionales externos al centro especialistas en la materia.

En algunas ocasiones, las docentes deberán asistir a algún curso de formación especializado, congreso, o máster, con el fin de que se perfeccionen o aprendan determinados aspectos relacionados con el programa, y luego transmitan estos conocimientos a las demás docentes.

D.6. Participación de los padres en el programa

Los padres forman parte del programa porque el centro les considera copartícipes de su proyecto educativo. Esta participación se hace factible de modo presencial y no presencial: la tutora les ofrece una información continua sobre la evolución de su hijo respecto a los aprendizajes y a los cuidados ofrecidos, en contactos diarios en el *hall* del centro, en un cuaderno individual que tiene cada niño, en dos reuniones que tienen lugar durante el curso, y con la posibilidad de entrar a formar parte de la *Escuela de Padres*.

Concretamente, los padres, a principio de curso, establecen un primer contacto con la persona que va a ser la tutora de su hijo, donde se les explica en qué va a consistir el programa educativo y qué papel pueden tener ellos. En él se les muestra un vídeo

promocional, se les entregan varios folletos de las actividades realizadas en la escuela y se les hace una visita guiada por el centro.

Tras este primer contacto, los padres continúan la relación con el personal del centro. En el caso de que sean los propios padres quienes traigan y recojan a sus hijos podrán establecer un trato diario con la tutora, puesto que ella es la encargada de entregar a su tutorado.

También se hace partícipes a los padres con dos reuniones durante el curso con la tutora de su hijo: una antes de Navidad y otra en junio⁷⁹. En tales encuentros se les comenta la evolución del niño respecto su aprendizaje anterior durante esos meses, siguiendo la lista de evaluación que se ha descrito.

Aparte de estos contactos presenciales, todos los padres reciben diariamente información escrita sobre algunos aspectos de la jornada de su hijo en el centro, que formaría parte de la participación *no presencial*. Ello se consigue a través de un cuaderno que cada alumno tiene, y donde hay un espacio que la tutora rellena con la siguiente información: uno referido a la *comida*, donde se especifica qué ha comido el niño, qué ha merendado qué dificultades ha tenido al respecto; otro apartado relativo al *descanso* (tiempo, calidad y dificultades), a la *higiene* (deposiciones y otras indicaciones) y a las *medicinas* (prescripciones y observaciones). Finalmente, hay un último bloque titulado *observaciones*, donde se dan a conocer a los padres otros aspectos de la jornada que no aparecen en los apartados anteriores, relacionados con aspectos educativos, más que asistenciales. Algunos ejemplos reales son que el niño haya sido capaz de reconocer las cuatro figuras geométricas si este era el ejercicio propuesto, que se ha expresado con claridad en otro idioma que no es su propia lengua vernácula, o que se haya lavado las manos sin ayuda.

De todos modos, la participación familiar no se traduce en que los padres desarrollen actividades programadas en sus casas, como se podría esperar al derivarse el programa de las premisas del método Doman, sino sólo y exclusivamente de forma totalmente voluntaria⁸⁰. Es más: las docentes aconsejan que los padres se olviden de realizar con los niños actividades semejantes a las del centro, y se dediquen a ejercer de padres, a jugar y a estar con ellos.

⁷⁹ Aunque la información que reciben los padres sea continua (cada cuanto quieran los padres), tienen estas sesiones de carácter más formal para informarles de otros aspectos más propios de la evolución del niño respecto los objetivos del programa. Pero en otros casos, la tutora solicita tener un encuentro con los padres aparte de estos dos momentos para manifestarles cierta inquietud ante el comportamiento del niño en clase por algún asunto concreto que le llaman la atención.

⁸⁰ Por este motivo se ha señalado que sólo en parte este programa está inspirado en el método Doman Delacato. Para confrontar estas diferencias, se remite al lector al apartado 2.3.4. de este trabajo.

E. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Aunque no haya datos empíricos que avalen la eficacia del programa, ni en el documento del programa se haga ninguna mención al respecto, la evaluación del mismo será el objeto del cuarto capítulo de este trabajo.

* * *

Una vez descritas las características de todos estos programas, de forma más o menos acertada, podrían apuntarse otro conjunto de actuaciones que no se ha señalado hasta el momento (bien por no ser programas, bien por no estimular las cuatro áreas de desarrollo), pero que también buscan la optimización de las capacidades del niño durante los tres primeros años. Aunque sólo sea como muestra de las actividades que se están llevando a cabo en el marco de la educación temprana (porque habrá gran cantidad de ellas que no se citarán, no por su poca trascendencia, sino por la falta de accesibilidad a las fuentes), es interesante tenerlas en consideración.

2.3. OTRAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Aunque no se va a hacer alusión a otros programas de educación temprana para niños mayores de tres años, como, por ejemplo, el programa de Madrid y Sánchez (1990) para la educación del niño sordo, o el programa P.E.L.O. de Rosell (1993), sí se van a señalar otras publicaciones (no programas) que ofrecen actividades para potenciar las capacidades de los niños desde el nacimiento a los tres años considerados de alto riesgo, también para niños con discapacidades o minusvalías ya detectadas y, finalmente, otras para niños considerados normales.

Varias comunidades autónomas han editado diversas guías de *atención temprana* con un fin primordialmente preventivo. Concretamente, el gobierno autonómico de la Rioja publicó la *Guía de Atención Temprana*, como material que ayudara a los profesionales a detectar posibles trastornos en el desarrollo del niño a riesgo. En ella, se ofrece información sobre el desarrollo evolutivo normal del niño en distintas áreas (motora, cognitiva, afectiva-social, del lenguaje y de la comunicación), desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad (Garrido y cols. 1987)⁸¹.

⁸¹ Existe una posterior edición actualizada de este mismo documento (VV.AA., 1994).

En 1994 salió publicada otra guía en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Gómez Nieto, 1994), donde se señalaban distintas actividades que los padres de niños con minusvalía podían llevar a cabo en sus hogares, para potenciar sus capacidades. En ella, se describe el desarrollo funcional del niño, desde su gestación hasta los cinco años de edad.

De igual modo, varios autores de la región de Murcia han colaborado en la publicación de una guía similar a las dos anteriores, con el fin de mejorar, en la medida de lo posible, los niveles madurativos de los niños con problemas evolutivos, en distintas áreas (motora, lenguaje, cognitiva y social), desde el nacimiento hasta los cuatro años (VV.AA., 1996).

En esta misma comunidad autónoma se ha publicado otra guía, el Manual-guía de la ficha individual de seguimiento para atención temprana y de las plantillas de datos para la investigación (García, 1998), del grupo FEAPS.

Tal vez extrañe al lector que en el apartado anterior no se haya considerado la propuesta de Fuertes y cols. *Programa de estimulación precoz* (1992). Este hecho responde a que su publicación puede considerarse un ID, que se engarza en un trabajo más amplio, llamado *Proyecto de Intervención Comunitaria en Estimulación Temprana* (PICET). Éste se desarrolló durante los años 1985 y 1986, gracias a una beca de investigación concedida por la consejería de Bienestar Social de la *Junta de Castilla y León*.

Además, entre las propuestas que existen en España para potenciar las capacidades de la población de alto riesgo, destaca el proyecto GENISY, *Proyecto de Prevención y Atención Precoz de Deficiencias* (Arizcun-Pineda y cols., 1994), que nació con el objetivo específico de normalizar y facilitar el control de niños recién nacidos a riesgo⁸². Como muestra de los resultados de este proyecto, Sáenz Rico (1997) ofrece los resultados del plan de intervención⁸³ que se siguió en el Servicio de Neonatología del *Hospital Universitario San Carlos* (centro que forma parte de este proyecto), para reforzar el desarrollo madurativo del niño a riesgo, con el fin de que estuviera lo más cerca posible a la normalidad. También Arizcun-Pineda (2002), presidente de este proyecto, hace referencia al conjunto de actitudes que deben mantenerse con los niños que se encuentran hospitalizados, por factores de riesgo (bien sea biológico, social, familiar o ambiental), y con sus familias.

⁸² Se puede encontrar información relevante sobre esta iniciativa en la página web paidos.rediris.es/genysi/ (Último acceso el 5 de febrero de 2003).

⁸³ Su propuesta constaba de cuatro fases: entrevista familiar lo más próxima al ingreso del niño en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales, sucesivas entrevistas durante el período de hospitalización del niño, preparación para el alta hospitalaria y, finalmente, seguimiento/intervención.

Además de estas actividades, existen algunos libros donde se describen diversas actividades dirigidas a estimular las capacidades de la población *con déficit presentes*. Por ejemplo, para niños con *déficit auditivos* está la *Guía para padres de niños sordos* (Suriá, 1974), las pautas señaladas por Morgan y cols. (1984), la propuesta⁸⁴ de Löwe (1982), los ejercicios sugeridos por Muscarse (1988) para niños con hipoacusia⁸⁵, los de Flores y Berruecos (1991), los de Barlem y Gras (1995), o las actividades apuntadas por Buceta y García (2000).

Para niños con *déficit visual* existe la guía de estimulación precoz del equipo EICS (1988), la propuesta de Leonhardt (1992b) y la de Leonhardt y cols. (1999)⁸⁶, dirigidas a fomentar la adquisición del lenguaje del niño menor de tres años; asimismo, se cuenta con la publicación de Lafuente de Frutos (2000), en la que se describe minuciosa y pormenorizadamente el marco en el que deben desarrollarse las actividades potenciadoras de las capacidades de niños ciegos, desde el nacimiento hasta los cuatro años (aunque no se sugieran ejercicios).

También, FEAPS, en sus respectivas publicaciones centradas en la calidad de la atención (Lacasta y cols., 2001), se ha referido a las distintas pautas de actuación que se pueden dar a las personas que cursan con *retraso mental*.

Del conjunto de la población con esta discapacidad, a la anomalía del síndrome de Down se han destinado muchas publicaciones. Entre todas ellas, se pueden nombrar desde las ya clásicas de Brinckworth (1974), Moya (1983), Candel y cols. (1987), hasta las más recientes, como las actividades propuestas por la *FCSD* (1991), Bleye (1992), o Vega (2001). Asimismo, hay intervenciones centradas exclusivamente en un área de aprendizaje del niño menor de tres años, como las de Hurtado (1993), Perera y Rondal (1995), Burns y Gunn (1995), Troncoso y del Cerro (1997), Kummin (1997), o las de Póo (2001).

⁸⁴ Aunque Troncoso (1994) señale que esta propuesta educativa es un programa, se ha considerado más oportuno definirla como un elenco de actividades que orientan a los padres sobre cómo estimular al niño. En ella, se ofrece a los padres unas actividades sobre el desarrollo de la vista, el oído, el tacto del niño sordo, con el fin de “que sepan cómo enseñarle desde pequeños, paso a paso, a entender el idioma de su medio, y más adelante, a hablarlo” (Löwe, 1982, p. 8). Un ejemplo de esta actividad sería el siguiente: “La mejor oportunidad para realizar ejercicios cortos es cuando tú me llevas a la cama. Entonces quiero estar siempre muy cerca de ti. Cántame todos los días un canto para dormir. No necesitas sacarme el aparato cuando me llevas a la cama. Ya me he acostumbrado tanto, que no quiero prescindir de él” (Löwe, 1982, p. 44).

⁸⁵ Propiamente estos ejercicios son para niños mayores de tres años, aunque alguno de ellos puede seguirse por niños más pequeños.

⁸⁶ Existe también una escala específica para niños con déficit visual que lleva este mismo nombre (Leonhardt, 1992a).

Finalmente, para la población sin trastornos detectados ni a riesgo, en castellano existen en el mercado varias publicaciones, que están orientadas a que los padres potencien el desarrollo de su hijo en el ambiente familiar. Entre ellas, se puede aludir fundamentalmente, a la aportación de Ramírez (1992), de Aranda (1996), de Vidal y Díaz (1997), de Sansalvador (1998), o de Woolfson (2001).

Pero además de estas aportaciones, pueden mencionarse otras propuestas, que también han sido ideadas para potenciar las capacidades del niño durante los tres primeros años, como el *proyecto Alba*, el *proyecto Spectrum*, el *método Suzuki*, el *método Tomatis*, y el *método Doman*.

2.3.1. PROYECTO ALBA

A partir de la conferencia celebrada en Tailandia en 1990 por la UNESCO, donde se señaló que el aprendizaje empezaba en el momento del nacimiento, algunos miembros de la *Asociación Mundial de Educadores Infantiles* (WAECE) —concretamente, Iglesias, Sánchez y Justo de la Rosa—, decidieron llevar a cabo un proyecto de estimulación de las capacidades del niño sin trastornos ni a riesgo, desde el nacimiento hasta aproximadamente los tres años de edad, y que abarcara todas y cada una de las facetas del desarrollo del niño. Aunque de momento en España no se ha implantado, sí se está difundiendo información sobre el mismo, bien vía web, bien a través de sesiones informativas.

El Proyecto *Alba*, como se conoce a dicha la propuesta, define la estimulación temprana como la educación ofrecida al niño, desde el nacimiento hasta los tres años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa.

Dicha *educación* se fundamenta en varios pilares: el primero, se refiere a la necesidad de encauzar el desarrollo de la forma más adecuada posible, respetando el momento evolutivo del niño; el segundo, propone un modelo a imitar, alguien que sirva al niño de ejemplo en su proceso; el tercero, considera que el proceso educativo debe llevarse a cabo en un contexto de afectividad.

Los autores, con el eslogan del Proyecto *Alba* “educar es cosa de tres”, apelan a un trabajo conjunto entre padres, educadores y niño, defendiendo un enfoque ecológico de actuación.

El objetivo final de este proyecto, en sintonía con lo pronunciado en la *Convención sobre los Derechos del Niño*, es desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y

física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. Este objetivo tiene dos manifestaciones distintas, una relativa a la prevención, y otra relativa al desarrollo de las potencialidades. La prevención se concretará en la detección, la compensación y la reeducación simple; en cambio, para lograr el desarrollo de las potencialidades, se intentará fomentar las redes de comunicación que relacionan al niño con el mundo de estímulos.

Dicho objetivo se concretará en *dimensiones educativas*, definidas en el Proyecto *Alba* como los vectores de las distintas inteligencias sobre el cual se dispone de claves y pautas para elaborar la acción educativa, o como el agrupamiento de capacidades en torno a un eje concreto.

Estas dimensiones se corresponden con la división de la inteligencia que realizó Gardner: 1) inteligencia física y cinestésica, 2) inteligencia lingüística, 3) inteligencia lógica y matemática, 4) inteligencia espacial, 5) inteligencia musical, 6) inteligencia interpersonal y, finalmente, 7) inteligencia intrapersonal.

Las actividades correspondientes se realizarán de forma *secuencial*, porque cada paso alcanzado es un punto de partida para el siguiente; *sistemática*, puesto que se trabaja con el niño día a día, y *lúdica* porque las actividades y experiencias están basadas en el juego.

En parte, el Proyecto *Alba* coincide con el programa *Landmark*, también de la asociación WAECE, que parte del estudio de un modelo teórico e ideal de educación infantil para todos los niños, con y sin riesgo o trastornos.

2.3.2. PROYECTO SPECTRUM

A pesar de que este proyecto se dirija a la población sin riesgo y sin trastornos detectados, de edades comprendidas entre cuatro y seis años, como se ha seguido con éxito con niños de tres años, se hará una breve referencia al mismo.

El *proyecto Spectrum* surge tras una investigación de nueve años de duración, cuando sus autores —Gardner, Feldman y Krechevsky (2001)— concibieron un material curricular y de evaluación que abarcara diversas áreas de desarrollo, como un instrumento de evaluación y de enriquecimiento del currículum, para alumnos de las *nursery schools* norteamericanas, etapa que correspondería al segundo ciclo de educación infantil español (en nomenclatura de la LOGSE).

Por tanto, con la idea de que el niño progresa a través de un continuo de dominios, y que éstos pueden alcanzar un desarrollo muy elevado en unos y en otros no, se trabajan varias actividades, potencialidades que se corresponden con las inteligencias del niño: 1)

movimiento, 2) social, 3) lenguaje, 4) artes visuales, 5) matemáticas, 6) música, 7) estilos de trabajo y 8) ciencias de trabajo. Hay ocho divisiones porque, como señala Krechevsky (2001), Gardner en 1998 propuso una octava inteligencia, la del alumno naturalista, que se caracterizaría por la fascinación ante el mundo natural.

Aunque estas ocho inteligencias no funcionen aisladas, sí son independientes entre sí; por tanto, pueden trabajarse diversas destrezas de un niño en el programa, variando en relación con las distintas áreas de contenido.

Concretamente, utilizando como punto de partida las *inteligencias de Gardner*, los autores seleccionaron quince áreas de competencia, identificando capacidades dentro de cada área. Tras haber realizado los ejercicios pertinentes, el niño obtiene el *Perfil de Spectrum*, “una descripción de la configuración de las capacidades intelectuales más destacadas de un niño, con recomendaciones para casa, la escuela y las actividades más generales de carácter comunitario” (Krechevsky, 2001, p. 19).

2.3.3. MÉTODO SUZUKI

El método *Suzuki*, también llamado de la *Lengua Materna* o de la *Educación del Talento*, recibe su nombre de Shinichi Suzuki (1898-1998), un músico y pedagogo, que diseñó todo un sistema de potenciación de la inteligencia mediante el aprendizaje de la música. Este autor consideró que la música es un segundo idioma por el que cualquier niño, sin grandes dotes especiales, adquiere mejor el dominio de la lengua materna, por complicada que sea.

Basándose en la educación del oído en edades tempranas, con una enseñanza personalizada, y con la participación activa y positiva de los padres en el método, se pretende que el niño adquiera cierto dominio para tocar el violín, a la vez que aprende la lengua materna con una mayor destreza de la que tendría si no hubiera seguido este método⁸⁷.

Cano (2001), profesora de violín del método *Suzuki*, hace una reflexión interesante sobre dicho método. Ella señala: “Vivimos en una sociedad altamente competitiva. Aquellos que han sido implicados en la educación musical han experimentado la competición con un motivo, como le sucede a la gente en otros campos. Hay un mundo completo fuera para luchar: practica y vence. La educación del talento en el método *Suzuki* dice esencialmente: fuera hay todo un mundo para cooperar con él. Esto no significa que

⁸⁷ Existe una página oficial en internet, donde la Federación Española del Método *Suzuki* (FEMS) ofrece información sobre dicho método. En www.geocities.com/Vienna/6440 (Último acceso el 5 de febrero de 2003).

exista la competitividad, pero sin embargo, se trata de desarrollar una clase de competición, de buscar lo mejor que podemos encontrar en el niño y ofrecer el regalo de mostrarle bien lo que está haciendo”.

Colprit (2000) ha revisado el comportamiento de los alumnos que siguen este método o de los profesores que lo imparten, llegando a la conclusión de que las estrategias de refuerzo empleadas en él son la herramienta más eficaz para lograr su éxito. Sin embargo, Brenda (1999) señala que los niños que siguen este método aprenden a leer más tarde que los que no lo siguen.

2.3.4. MÉTODO TOMATIS

Este método se creó hace cerca de cuarenta años, cuando Alfred Tomatis, un otorrinolaringólogo y psicólogo de origen francés, ideó todo un sistema de reeducación del aprendizaje del niño con problemas fonológicos (aunque en la actualidad no se limite exclusivamente a la población infantil). Bajo el nombre de *entrenamiento auditivo*, *estimulación auditiva*, o *terapia de escucha*, él propone un sistema de potenciación de las capacidades que está sustentado en la fisiología del proceso auditivo, vía que va a ser el canal para mejorar las facultades intelectuales del niño. Según el autor, el oído es capaz de oír pero no siempre de escuchar, de asimilar la información y de procesarla correctamente. Para solucionar este problema, crea un sistema de potenciación de las capacidades intelectuales, basado en unos ejercicios que aseguran el fin de los problemas de la población con trastornos en el aprendizaje⁸⁸.

Su método tiene tres componentes: el funcional, el emocional y el relacional. Su teoría sugiere que la calidad de la interacción madre-hijo durante el período pre y postnatal afecta a los factores auditivos y psicológicos del niño, que pueden disminuir su motivación para la escucha si la interacción no es correcta.

Aunque existen evidencias de casos aislados, distintas voces se han alzado pidiendo una mayor investigación que avale los resultados positivos a los que, aparentemente, llega este método (Thompson y Andrews, 2001; Du Plessis y cols., 2001).

Hay que advertir que este método, de momento, no posee los estándares científicos que garanticen su eficacia ni que justifiquen su inclusión dentro de tratamientos relacionados con los trastornos de aprendizaje, emocionales o de lenguaje. De momento,

⁸⁸ Existe una página web oficial del método Tomatis en www.tomatis.com/Spanish (Último acceso el 5 de febrero de 2003).

hay trabajos aislados, como el de Neismith-Roy (2001), que muestran unos resultados esperanzadores. En su estudio, seis niños autistas, con edades comprendidas entre los cuatro y los once años, se sometieron al método Tomatis, con el fin de aliviar la severidad de su conducta autista. En esta investigación se empleó la escala CARS (*Children's Autism Rating Scale*), donde se evidenció que, tras la aplicación de este método, un niño dejó de tener conductas autistas, mientras que otros dos terminaron mostrando síntomas menos severos.

2.3.4. MÉTODO DOMAN-DELACATO

Glenn Doman, principal difusor de este método (Doman, 1986, 1996, 1997; Doman y Doman, 1994; Doman y cols., 1994), fundó, junto con Delacato, el *Centro de Rehabilitación* en Filadelfia (EE.UU.), Inicialmente, para tratar problemas de lectura y comprensión en niños con parálisis cerebral, según la teoría de la organización neurológica defendida por Fay⁸⁹. Posteriormente, este centro evolucionó hasta convertirse en el *Instituto para el Logro del Potencial Humano* (IAHP), y en el instituto *Evan Thomas*, cuando su método se generalizó a niños sin trastornos y, por tanto, dejó de ser un tratamiento únicamente rehabilitador. De todos modos, los principios que sostienen las actividades son los mismos con independencia de su finalidad.

Este método es conocido, entre otros aspectos, por abanderar las intervenciones que buscan conseguir niños prodigio mediante la estimulación de sus capacidades, puesto que “están dotados para ello”, “para hacer de todo: leer mediante bits de inteligencia, tener conocimientos enciclopédicos, aprender matemáticas, ser físicamente excelentes” (Doman y Hagi, 1993).

La convicción de los autores es que, mediante distintas actividades, se *puede* y se *debe* potenciar la inteligencia del niño hasta límites insospechados, tanto si tienen trastornos o discapacidades como si no los tienen. Los autores consideran que hay unos períodos en los cuales el niño, desde un punto de vista neurológico, está preparado para adquirir determinadas habilidades; sin embargo, aunque por la educación que recibe el niño en sus primeros años no las haya desarrollado en esos momentos, ello no implica que no se pueda lograr porque no esté preparado (Doman y Hagi, 1993).

Como ellos mismos señalan: “Todos los niños tienen la capacidad de hacer todas estas cosas en estas edades” [refiriéndose a la edad más temprana que proponen según su

⁸⁹ Fay señaló que las especies animales realizaban movimientos en concordancia con el nivel madurativo de su SNC.

propio *Perfil de Desarrollo*⁹⁰]. Según ellos, lo único que debe hacerse es dar la oportunidad de que los niños mejoren en las habilidades en las que están preparados. Además, afirman que brindar o no la oportunidad, el dar o no esos estímulos, puede determinar el nivel de competencia del niño en esas habilidades, y con ello, su inteligencia⁹¹.

Para lograr todo lo que se proponen estos autores, se trabajarán las habilidades para las cuales está preparado madurativamente el niño: la habilidad para leer, la habilidad para aprender matemáticas, la habilidad para tener conocimientos enciclopédicos y la habilidad para realizar ejercicios físicos. Es decir, buscan la excelencia física, fisiológica, intelectual y social.

Tal empeño deriva de una peculiar concepción de la inteligencia y, más en concreto, de la noción de *organización neurológica*. Para Doman y Delacato, el desarrollo madurativo del SNC es totalmente jerárquico e independiente. Ello implica, por un lado, que todas las habilidades se van adquiriendo progresivamente, siendo obligatorio pasar por todas ellas: por este motivo, para ellos, si el niño sabe andar, sin haber gateado previamente, se debe corregir esa *alteración* en el desarrollo. Por otro lado, que el desarrollo del SNC sea independiente significa que su estructura funciona separadamente.

Con estas dos premisas, la jerarquización y la independencia de las partes que componen el SNC, los autores construyeron el *Perfil de Desarrollo* (Doman y Hagi, 1993, 2000) que justifica su intervención, y que se muestra a continuación (Tabla 2.21.)

Los teóricos de la organización neurológica señalan que el desarrollo humano se divide en cinco niveles, cada uno dependiente del anterior y cuyo dominio se localiza en una determinada parte del SNC. A lo anterior se le suma la convicción de que el proceso de desarrollo individual recapitula el proceso de desarrollo de las especies. Tanto es así, que conforme el niño crece y madura su SNC, va superando los niveles de maduración del SNC de las distintas especies animales, dado que su nivel de maduración concuerda con los movimientos que éstos realicen.

⁹⁰ Escala de valoración que elaboró y validó el propio equipo del IAHP, para evaluar el desarrollo madurativo del SNC del niño. A partir de este *Perfil*, se juzgará el correcto desarrollo neurológico del niño, y se establecerá la edad en la que el SNC está preparado para aprender una determinada habilidad.

⁹¹ Esta sentencia encuentra respaldo en la convicción de que en el SNC existe un número de sinapsis muy numerosas, indicativo de su gran vigor cerebral, que sólo se conectarán si existe una estimulación determinada, intensa y duradera.

| NIVEL JERÁRQUICO | SER HUMANO | | | ESPECIE ANIMAL |
|---------------------|------------------------|--------------------------------------|--------------------------|-----------------|
| | PARTES DEL SNC | MOVIMIENTOS | EDAD | CORRESPONDENCIA |
| 1 | Médula espinal | Reflejos | del nacimiento mes | Pez |
| 2 | Bulbo raquídeo | Gateo | de 1 a 4 meses | Anfibio |
| 3 | Cerebro medio | Arrastre | de 4 a 13 meses | Reptil |
| 4 | Corteza cerebral | Gateo-posición erecta | de 8 meses a 6 años | Primate |
| 5 | Dominancia cerebral | Lateralización: lectura/escritura | desde los 3 a los 8 años | Ser humano |

Tabla 2.27. Correspondencia entre el desarrollo madurativo del ser humano con el desarrollo de la especie animal

En la tabla anterior (Tabla 2.21.) se muestra la correspondencia entre las actividades que para Doman, el ser humano está preparado y la edad en la cual es esperable que desarrolle esas habilidades, con las partes del SNC que gobiernan dichas habilidades y su concordancia con las especies animales que muestran el mismo nivel de maduración de su estructura del SNC. Llama la atención que el niño, según esta información, debe empezar a leer y a escribir a los tres años.

Pero este método de tratamiento ha recibido duras críticas entre otros motivos, por su falta de científicidad, rigurosidad, por apoyarse en premisas falsas y, finalmente, porque el análisis científico del mismo ha sido blindado (Glass y Robbins, 1967). Ha sido muy controvertido y criticado por autores de notable relevancia como Cummins (1988, 1992), Glass (1967), Robbins (1965), Gold y Kline (1985), Novella (1996), McWilliam (1999) y por alguna institución de gran prestigio como la *American Academy of Pediatrics* (1982, 1999).

Pese a todo lo señalado, y a falta de estos resultados científicos que avalen la eficacia del mismo (aunque, según Doman, se cuenta con cuarenta años de experiencia), en las publicaciones de Doman siempre se anexan testimonios de padres que han seguido el método con éxito⁹² y que han logrado lo que se proponen los autores.

A ello se suman las críticas relacionadas con su excesivo coste económico, tanto por los honorarios que reciben los profesionales, como por lo que supone que un miembro de la familia, la madre en concreto, tenga que dejar sus ocupaciones para dedicarse por completo a aplicar este método. Para Doman, la madre es la mejor maestra, la única, y sólo una madre puede ser la *estimuladora profesional* de su hijo.

La crítica anterior no debe restarle importancia a la presión psicológica a la que están sometidas las madres: en el caso de que el niño no consiguiera lo que los autores se

⁹² Un modo de divulgar los beneficios que se logran con este método es a través de la página web conocida por *Club de la Alegría*, donde hay testimonios de familias que han seguido este método con éxito. En www.club.it/letizia/letterericevute/doman.html Último acceso el 5 de febrero de 2003.

proponen, no sería por una mala programación, sino por la incompetencia familiar, por falta de dedicación, o por error metodológico, porque el programa siempre logra lo que se propone, mientras que se afirma que los padres son los únicos agentes responsables de no lograrlo.

Se debe advertir que los resultados aparentes a los que llega este método pueden ser similares a los que se podrían obtener mediante otros procedimientos de rehabilitación de las capacidades del niño. Sin embargo, la intensidad, duración y dedicación de este programa son superiores a los de otros métodos.

Pero pese a todo, Doman ha logrado que algunos centros educativos españoles, como el que se va a evaluar, fundamenten sus actividades en sus principios teóricos de base.

No debe olvidarse, sin embargo, que junto con el método Doman, existen también otros métodos de rehabilitación de las capacidades motrices del niño, como el método Petö, el método Bobath, el método Kabat, el método Fay, el método Vojta, el método Collis, el método Phelps, o el método Deaver entre otros muchos, e incluso métodos de musicoterapia, o tratamiento terapéutico con delfines.

Hasta este momento, se han descrito los programas en función de unos criterios previamente establecidos, y se han citado algunas propuestas de actuación destinadas a potenciar las capacidades de todos los niños en sus tres primeros años de vida, con o sin trastornos detectados. En el siguiente apartado se pretende integrar esta información, manifestando los puntos semejantes y diferentes entre los programas mencionados, además de hacer patente la falta de propuestas de potenciación de las capacidades del niño que presenta un desarrollo esperado.

2.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROGRAMAS

Los programas que se han descrito hasta el momento han presentado determinadas actividades para optimizar el desarrollo del niño. A la luz de las dimensiones que se han fijado para su análisis y descripción —no tanto sobre su bondad o idoneidad—, en este apartado se harán algunas consideraciones. En cualquier caso, éstas no se referirán en ningún momento al último programa (Programa de estimulación temprana y trilingüismo), dado que éste será objeto de análisis y de evaluación en páginas posteriores.

2.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS

A. Marco teórico

En el apartado relativo al marco teórico de los programas se hacía referencia a su *terminología*. Precisamente, ya se advirtió en páginas anteriores que tras una determinada nomenclatura se vislumbraba una concepción específica de la realidad. Así, mientras que estimulación temprana se empleaba como la técnica aplicada por un experto, con el fin de rehabilitar las capacidades mermadas del niño, la atención temprana aludía a algo más amplio: a los servicios y recursos, ofertados por un equipo multidisciplinar, en servicio a la familia, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que el niño y la familia pudieran presentar.

En efecto, en la nomenclatura que incluyen los programas descritos se observa una cierta tendencia a ampliar el marco de actuación —aunque el programa de Mollá y Zulueta (1997) constituya una excepción—. Concretamente, la expresión estimulación temprana/precoz ha sido habitual en programas de los años ochenta, como en el programa de González Mas (1977), Bluma y cols. (1978), Hanson (1979), Villa-Elizaga y cols. (1979), Cabrera y Sánchez (1982) o Perera (1987); mientras que la de atención temprana/precoz ha sido más frecuente en la siguiente década (Freeman, 1991; Candel, 1993; Sánchez Asín, 1997). En consecuencia, se confirma que no es indiferente que un programa lleve por título atención o estimulación temprana, corroborándose lo que se enunciaba ya en el primer capítulo de este trabajo: el empleo de una determinada terminología deja entrever hacia dónde se dirigen los esfuerzos de potenciar y de enriquecer las capacidades del niño.

B. A quien se dirigen los programas

Otra cuestión, que se ha tenido en cuenta al describirse los programas, ha sido conocer *a quién se dirigen*. Algunos de ellos se diseñaron para atender a niños con síndrome de Down (Hanson, 1979; Perera, 1987; Candel, 1993); otros, a niños con parálisis cerebral (González Mas, 1977); a niños considerados de alto riesgo, por sufrimiento fetal, encefalopatía, o por bajo nivel sociocultural (Villa-Elizaga y cols., 1979; Cabrera y Sánchez, 1980; Sánchez Asín, 1997a); a niños sordociegos (Freeman, 1999); a población que cursa con retraso mental y otras deficiencias (Cabrera y Sánchez, 1980; Perera, 1987); o, finalmente, a todos los niños, tuvieran o no trastornos detectados o a riesgo de tenerlos (Mollá y Zulueta, 1997a, 1997b). Es decir, la mayoría de los programas de educación temprana publicados en castellano, responden al enfoque rehabilitador o terapéutico de las capacidades del niño.

En consecuencia, existe un vacío de programas —no de propuestas— que den respuesta al fin educativo que también reclaman estos tres primeros años y, sobre todo, si se alude al contexto escolar; no obstante, esta cuestión será retomada más adelante.

C. Momento de inicio de los programas

La siguiente dimensión que se analizó en los programas hacía referencia al *momento de inicio del programa*. De hecho, en todos ellos se planteaba un *inicio de la intervención* lo más temprano posible, aunque se utilizaban distintas expresiones para referirse a ello (en el momento en que se conoce o se sospecha el daño, en el momento en que se mantiene contacto con el centro, o desde los primeros meses de vida). Ello reflejaría la unánime convicción de que los primeros meses de vida son cruciales para promover el crecimiento físico, mental y psicológico y para prevenir disfunciones y condiciones inadecuadas. Sin embargo, si se une a la consideración de que las actuaciones educativas se destinan a niños con trastornos o a riesgo, se llegaría a la conclusión de que se puede estar desatendiendo la atención educativa —no la asistencial— de una parte importante de la población infantil: la de niños sin trastornos detectados o a riesgo.

Interesa advertir que, efectivamente, los niños sin trastornos o a riesgo podían ser escolarizados tempranamente en los *Jardines de Infancia* o en las guarderías, pero lo que primaba en estos emplazamientos era la guarda y custodia del niño, más que un claro sentido educativo. Sacando a colación lo que se comentaba en el capítulo anterior —que los tres primeros años del niño constituyen una etapa ideal para fomentar el aprendizaje, dada la gran actividad que tiene lugar en su SNC (multiplicación axónica, arborización dendrítica y sinaptogénesis, aunque contando también con la poda axonal y muerte neuronal) y la posible relación entre ésta y su capacidad para aprender— tiene toda su lógica ofrecer a toda la población infantil las mejores posibilidades, educativas y asistenciales, atendiendo a sus necesidades genéticas y ambientales, para que desarrollen al máximo sus aptitudes.

Asimismo, en relación con la temporalización, se observa que si bien en todos los programas se especifica el momento aproximado en el que pueden dar comienzo las actividades, *no en todos se apunta la edad de finalización* (González Mas, 1977; Perera, 1987; Freeman, 1991). Ello puede justificarse porque los programas se dirigen a niños que siguen un ritmo distinto al que se considera normal, por lo que no tendría demasiado sentido encasillar su evolución.

D. Lugar donde se llevan a cabo los programas

Finalmente, junto con el aspecto terminológico, los destinatarios y el momento de inicio de las actividades, podría aludirse a la última dimensión que configura el bloque

referido a las características del programa: el *lugar donde se lleva a cabo el programa*. Cabría hacer, de todos modos, una diferenciación entre dónde se realizan las actividades y dónde se evalúan.

Es un elemento distintivo de cada programa el lugar donde se realizan las actividades, que puede ser el domicilio familiar del niño, el centro especializado, o bien la combinación de los dos espacios (Heward y Orlansky, 1992c). Entre los programas que se llevan a cabo exclusivamente en el hogar se encuentra el programa de González Mas (1977), de Bluma y cols. (1978), de Hanson (1979), de Villa-Elizaga (1979), de Cabrera y Sánchez (1982), de Freeman (1991) y de Candel (1993). En todos ellos, los padres son sus principales maestros; y el hogar, su ámbito natural de aprendizaje.

Respecto al programa que se lleva a cabo exclusivamente fuera del hogar, como el de Perera (1987), el profesional asume el rol de experto. En el programa de Bluma y cols., (1978), de Sánchez Asín (1997) y de Mollá y Zulueta (1997), se da opción a que se desarrolle en cualquier entorno, por lo que el desarrollo de las capacidades corre a cargo de los padres.

No obstante, la mayoría de programas combinan las actividades en el centro especializado con las actividades realizadas en casa, como ocurre con el de Villa-Elizaga y cols. (1979) y de Cabrera y Sánchez (1980).

Otro aspecto que sería distinto en los programas es el *emplazamiento donde se realiza la evaluación* de las actividades. En el de González Mas (1977), de Hanson (1979) y de Candel (1993) se evaluará en el domicilio familiar, donde, periódicamente, el profesional se desplazará para supervisar el tipo de estimulación ofrecida y el ambiente estimular. En cambio, en el resto de programas (Bluma y cols., 1987; Villa-Elizaga y cols., 1992; Cabrera y Sánchez, 1982; Perera, 1987; Freeman, 1991; Sánchez Asín, 1997) las actividades serán evaluadas en el centro especializado. De todos modos, tanto si las actividades se realizan en casa como si se realizan en el centro, lo importante es que no se desestabilice el sistema familiar y que el programa sea llevado a cabo con la intensidad deseada, en el ambiente lo más natural posible.

En otro orden de cosas, y una vez descritas las características de los programas, debería tomarse en consideración la segunda dimensión empleada para describir los programas: los *objetivos*, tanto generales como específicos.

2.4.2. OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS

Todos los programas *persiguen un mismo objetivo, una misma finalidad, aunque con distinta metodología*: potenciar el desarrollo del niño partiendo del diagnóstico funcional⁹³ de su desarrollo evolutivo. Los programas tradicionales proponen la rehabilitación de las capacidades del niño (González Mas, 1977; Perera, 1987), la independencia (Villa-Elizaga, 1992), la normalización (Cabrera y Sánchez, 1982; Perera, 1987; Sánchez Asín, 1997), la integración (Freeman, 1991), la autonomía (Candel y cols., 1993), o que adquieran destrezas nuevas (Bluma y cols., 1978) sin dejar de lado que el experto es el que tiene mayor peso en el programa. En cambio, los programas inspirados en un *modelo más ecológico* buscan la optimización de sus capacidades (Mollá y Zulueta, 1997a, 1997b) contando con la participación directa de la familia.

Tal vez llame la atención al lector que en el programa de Perera (1987) se aluda a rehabilitación de las capacidades, cuando se trata de un programa dirigido a niños con síndrome de Down, si se tiene en cuenta que la rehabilitación hace referencia a la eliminación o reducción de un déficit o disfunción (VV.AA., 1983). Sin embargo, el autor emplea el término rehabilitación como sinónimo de normalización e integración social⁹⁴.

2.4.3. ACTIVIDADES

La tercera dimensión alude a las *actividades* que se proponen en cada uno de los programas, tanto a sus características, su secuenciación como a su temporalización.

En cada uno de los programas, la mejora de las capacidades se logra a través de unas actividades que están sistematizadas, estructuradas y enfocadas desde un planteamiento interdisciplinar. Para su secuenciación, los autores se sirven bien de los puntos clave del desarrollo, bien de la edad mental del niño, a excepción del programa de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b), que se establece según la edad cronológica.

⁹³ Millá-Romero y Mulas (2002) aluden a tres niveles de diagnóstico en atención temprana: diagnóstico etiológico (el que permite conocer las causas biológicas, psicológicas o sociales de cualquier trastorno), diagnóstico sindrómico (el que apela al conjunto de signos y síntomas que definen un trastorno) y diagnóstico funcional (la determinación cuantitativa y cualitativa de las alteraciones del desarrollo). Específicamente, todos los programas aluden al tercer nivel de diagnóstico, y que permite planificar las actuaciones educativas, preventivas o terapéuticas más adecuadas.

⁹⁴ Se remite al lector al apartado relativo a los objetivos del programa de Perera (1987).

El modo de agrupar las actividades constituye un factor diferenciador entre los programas; así, mientras que en algunos de ellos las actividades se ordenan por bloques (González Mas, 1977; Freeman, 1991), en otros se ordenan por áreas. Estas áreas son las que propuso Gesell (1980), aunque la nomenclatura varíe.

Precisamente, en la siguiente figura (Fig.2.3.) se señalan, en primer lugar, las áreas que trabaja cada programa; en segundo lugar, si el autor le da una nomenclatura diferente a cada una de ellas (en el caso de que el área tenga el mismo nombre que la nomenclatura general, éste no se especifica); en tercer lugar, si realiza subdivisiones o agrupaciones entre distintas áreas y, finalmente, el peso otorgado a cada una de ellas.

| | ÁREA MOTORA | | ÁREA COGNITIVA | | ÁREA DE SOCIALIZACIÓN | | ÁREA DE LENGUAJE | OTRAS |
|-----------------------|------------------------|------------------------|----------------------|-----------|-----------------------------|--------------------|-------------------------|-------|
| | Motricidad fina | Motricidad gruesa | Perceptiva | Cognitiva | Autonomía | Socialización | | |
| Bluma y cols. | Desarrollo motriz | | | Cognitiva | Autoayuda | Socialización | Lenguaje | * |
| Hanson | Mot. fina | Psicomotricidad global | | | Socialización | | Comunicación | |
| Villa-Elizaga y cols. | Motora | | Conducta adaptativa | | | Comunicación | | |
| Cabrera y Sánchez | Motora | | Perceptivo-cognitiva | | Socialización | | Lenguaje | |
| Perera | Mot. fina | Mot. gruesa | Cognitiva | | Autocuidado y socialización | | Lenguaje y Comunicación | |
| Candel | | Mot. gruesa | Perceptivo-cognitiva | | Hábitos de autonomía | Socio-comunicativa | | |
| Sánchez Asín | Posturalidad/ prensión | | Visual-cognitiva | | Afectiva-social | | Lenguaje | |
| Mollá y Zulueta | Motora | | Cognitiva | | Socialización | | Lenguaje | |

* Área denominada Cómo estimular al bebé

Fig. 2.6. Áreas que aborda cada uno de los programas descritos en este capítulo

Como se puede apreciar en la figura anterior (Fig. 2.3.), todos los programas proponen ejercicios para estimular las cuatro áreas: motora, cognitiva, de socialización y de

lenguaje. Sin embargo, en algunos de éstos los bloques se encuentran bosquejados de forma distinta.

Con relación al área motriz, Perera (1987) habla en su programa de área de motricidad fina, y de área de motricidad gruesa, mientras que otros autores como Villa-Elizaga y cols. (1992), Cabrera y Sánchez (1982), o Mollá y Zulueta (1997), no realizan ninguna subdivisión.

Además, aunque en todos los programas se especifica que se realizarán actividades relacionadas con la motricidad gruesa, en pocos se habla de motricidad fina como tal (Hanson, 1979; Perera, 1987), aunque se propongan ejercicios al respecto. Una forma de trabajar esta área aunque sin emplear esta terminología es la de Sanchez Asín (1997), que habla de posturalidad y prensión. Hanson, por su parte, propone trabajar conjuntamente el área de motricidad gruesa con el área cognitiva, configurando, como se advierte en la figura anterior (Fig. 2.3.), un área que lleva por nombre psicomotricidad global.

A efectos prácticos, la distinta nomenclatura de las áreas indica el peso o carga que otorga el programa a esa área: es decir, mientras que Hanson (1979) o Perera (1987) proponen dos áreas dentro de su programa referidas al área motriz, otros autores, como Bluma y cols. (1978) o Candel y cols. (1993), dan mayor relevancia al área social. De todos modos, es un hecho que los autores reconozcan la importancia de trabajar conjuntamente todas las áreas, aunque dando énfasis a las que el programa considera más relevantes y prioritarias.

El área cognitiva, que se refiere tanto a la parte perceptiva como a la cognitiva del niño, recibe un tratamiento similar en casi todos los programas. Cabrera y Sánchez (1982) y Candel (1997) unifican las subáreas cognitiva y perceptiva, para hablar del área perceptivo-cognitiva; Perera (1987) y Mollá y Zulueta (1997) hacen referencia al área cognitiva, aunque en ella también se incluyan actividades relacionadas con la percepción. Sánchez Asín (1997a) prefiere hablar de área visual-cognitiva, en vez de perceptiva, a pesar de que el contenido de las actividades sea muy similar a los programas anteriores. La nota disonante está en el programa de Villa-Elizaga y cols. (1992), dado que unifican el área cognitiva con la de socialización, en el área de la conducta adaptativa.

En el área llamada de socialización se trabaja tanto la autonomía del niño como la socialización. El programa de Bluma y cols. (1978) subdivide esta área en dos: la autoayuda y la socialización. Para el resto de programas, se trabaja relacionándola con otras áreas (con la cognitiva, en el caso del programa de Villa-Elizaga, o con el área del lenguaje, en el caso del programa de Candel), o se considera un área independiente.

El área del lenguaje recibe un tratamiento similar en todos los programas, como un área independiente para trabajar sus actividades. No obstante, el programa de Candel (1997) trabaja esta área a la par que con la socialización. Así, en su programa se habla del

área socio-comunicativa y del área de hábitos de autonomía, frente el área del lenguaje o de la comunicación y de la socialización a la que aluden el resto de programas.

2.4.4. METODOLOGÍA

Además de las características del programa, objetivos y actividades, se puede aludir a una cuarta dimensión, que hace referencia al aspecto *metodológico*.

Dentro de ellas, es fundamental destacar que el grado de pormenorización en la descripción de las actividades constituye un hecho diferenciador entre los programas, y un indicador positivo de los mismos. Concretamente, en Hanson (1979) se debe resaltar su claridad y su precisión a la hora de dar las instrucciones al igual que en el de Cabrera y Sánchez (1980) y Candel y cols. (1993), bastante similares entre sí; el de Perera (1987) destaca por guiar perfectamente al lector hacia el objetivo que pretende lograr y dónde se encardina dentro del programa. Finalmente, el de Sánchez Asín (1997), porque se especifican hasta los distintos medios materiales que pueden ser útiles para lograr el objetivo.

La duración de las sesiones, sólo viene especificada en el caso de algunos programas, como los de González Mas (1977), Perera (1987), o Sánchez Asín (1997a). En otros no se puntualiza porque se supone que las actividades se insertarán en la vida diaria de la familia (Freeman, 1991; Cabrera, 1982; Candel, 1993).

Asimismo, es un hecho habitual que los programas secuencien las actividades en intervalos cortos hasta el año y luego vayan ampliando estos períodos. Ello se percibe en programas como el de Villa-Elizaga y cols. (1979), que secuencian las actividades de mes a mes; de Candel y cols. (1993), que las dividen en bloques trimestrales; de Sánchez Asín (1997), que agrupa las actividades en función de los estadios de Piaget, o de Cabrera y Sánchez (1980), que las separan en bloques semestrales. En cambio, resulta menos preciso el programa de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b), que sigue una división por edades. Cuanto más corto sea el intervalo de edad, con mayor precisión se perfila el desarrollo del niño. En consecuencia, la división en secuencias cortas puede considerarse un aspecto positivo en los programas.

Con relación al material que se emple en los programas, tanto para el desarrollo del programa como en la evaluación, cabe decir que es específico en el caso del programa de González Mas (1977), de Bluma y cols. (1978), de Hanson (1979), de Perera (1987), de Sánchez Asín (1997) y de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b). En cambio, otros programas,

como el de Villa-Elizaga y cols. (1992), Cabrera y Sánchez (1982) o Freeman (1991) no lo especifican.

Para evaluar el aprendizaje de las distintas habilidades, es común en los programas emplear una hoja de registro, material que permite comprobar el nivel alcanzado por el niño en cada una de las áreas especificadas en el programa. Sin embargo, se corre el peligro de olvidarse del proceso para la adquisición de una habilidad, o el grado en el que se ha logrado. Por ello, es de notable interés el modo de evaluar las habilidades en el programa de Mollá y Zulueta (1997a, 1997b) donde, además, consta la descripción de la habilidad, la fecha en la que se inicia el trabajo, la fecha de consecución, la conducta previa que se requiere, o las observaciones que deben hacerse al respecto. Este instrumento se asemeja al propuesto por Fuertes y cols. (1992): el ID PICET.

Otro aspecto fundamental que se debe comentar respecto a los programas es la relevancia que se otorga al papel desempeñado por la familia, como el elemento primordial en todo el proceso de formación y desarrollo del niño. Aunque en todos ellos se considera la pieza fundamental, la clave para lograr la eficacia en un programa, su implicación es distinta.

Precisamente, mientras que en los programas de los años setenta el protagonismo en la intervención lo tenía el profesional, poco a poco se perfila un papel del profesional que está al servicio de la familia, y no en ser el centro de intervención. Los autores destinan cada vez mayores esfuerzos en dar pautas y estrategias de actuación a los padres, sin descuidar la relación entre el terapeuta y el niño (que es necesaria, aunque no suficiente), puede hablarse de una orientación mucho más ecológica de los programas o, lo que es lo mismo, oponer un modelo centrado en el experto, frente a otro centrado en la familia (Dunst, 2000).

De todas formas, Ponte y Balado (1997) advirtieron que siempre es mejor referirse a “colaboración familiar” que a “intervención familiar”, anulando, de este modo, todo lo que pudiera suponer de dependencia, control o revisión estricta por parte del profesional, y reafirmando, en cambio, el respeto por las competencias de la familia y la revalorización de su papel como padres y protagonistas de su propia función. Sobre todo, interesa recordar que es frecuente que la profesionalización de los padres haga olvidar en ellos el vínculo afectivo que les une con los hijos.

Finalmente, una última consideración que puede señalarse de los programas descritos en este capítulo, es que en pocos casos existen estudios empíricos sobre la eficacia de los mismos. A continuación, se ofrece una tabla comparativa (Tabla 2.22.) con la principal información señalada de los programas anteriores. Como descriptores se señala la ficha técnica del programa, los objetivos y contenido y, finalmente, la evaluación.

Tabla 2.22.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

2.5. CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo tenía como objetivo dar a conocer una muestra representativa de programas de educación temprana publicados en castellano y editados en España, que buscaban la optimización de todas las capacidades del niño durante sus tres primeros años de vida. Una vez analizadas sus características, según las dimensiones elegidas, podría afirmarse que realmente hay una falta de propuestas de potenciación de las capacidades del niño que presenta un desarrollo esperado.

Tal vez, la falta de programas para desarrollar las habilidades del niño menor de tres años sin trastornos detectados o a riesgo se ha podido considerar, hasta este momento, un ‘mal menor’. García apuntó en 1990 (p. 88): “La defensa de la estimulación temprana o de la institución temprana, se deriva de una endeble justificación asistencial en la que prevalece la idea de ser un mal menor, pero no la de ser indispensable para la educación del niño en esta etapa. En consecuencia, se justifica sólo desde fuentes exógenas a los intereses infantiles (...). Sin embargo, desde la perspectiva educativa, esta posición es discutible, si suponiendo la interdependencia del desarrollo físico, afectivo, cognitivo de la primera infancia, la educación infantil se entiende como el conjunto de servicios y estrategias educativas sistemáticas destinadas a facilitar, potenciar, e incluso, modificar el desarrollo y aprendizaje del niño desde su nacimiento a los seis años, porque si es así, incorpora tanto programas dirigidos a los padres como programas institucionales dirigidos a niños”.

Es evidente que al niño con retraso madurativo o a riesgo se le debe dar, y con carácter urgente, todo tipo de ayudas que sean necesarias para que logre la optimización de sus capacidades. En cualquier caso, y sin prejuicio de lo anterior, la postura que se mantiene desde este trabajo es la defensa de la potenciación de las capacidades de *todos* los niños en el primer ciclo de educación infantil, tengan o no trastornos detectados.

Efectivamente, este primer ciclo debe funcionar como un mecanismo de compensación de posibles carencias de ciertos aspectos, como los socioculturales, al establecer un aprendizaje de habilidades sociales a través del contacto con otros niños, que en un entorno familiar pueden no darse.

Sin embargo, que se propongan actividades preventivas es compatible con el hecho de que se ofrezcan actividades que estimulen las potencialidades del resto de los niños escolarizados, porque con la promulgación de la LOGSE (1990) y la LOCE (2002) ya no

se subestima el potencial que supone este ciclo para la diversidad —incluyendo en ella, la totalidad— de la población.

Efectivamente, la LGE (1970) contemplaba este período bajo un único prisma asistencial, de cuidado y de guarda del niño; sin embargo, y sin descuidar este aspecto, la legislación actual reconoce que este tramo de vida tiene una importancia educativa capital en todos los niños, tengan o no trastornos.

Dado que, en la mayoría de los casos, escolarizar o no al niño antes de los tres años no es cuestión de preferencia de los padres, sino de necesidad, cualquier centro educativo que oferte el primer ciclo, debe garantizar que la educación y cuidado que allí se reciban sean los mejores y más adecuados posibles, al menos, dentro de las garantías que un centro pueda ofertar.

El carácter asistencial no es lo que preocupa especialmente en la implantación de este ciclo, puesto que, hasta la aprobación de la LOGSE (1990), los profesionales que atendían el Jardín de Infancia, cubrían dicha asistencia. Sí preocupa, sin embargo, el modo en que se entienda que este ciclo es también educativo, además de asistencial. Es decir, este cambio exige, tanto por parte de la administración como de los educadores, encontrar la vía más adecuada para que, realmente, este primer ciclo tenga un carácter educativo.

Por tanto, lo más complejo del cambio que supone considerar su carácter educativo, además de asistencial, es ocuparse correctamente de la parte relacionada con el aprendizaje del niño, sin descuidar, así, que se trata de una etapa también formativa. Como señalaban Shonkoff y Phillips (2000, p. 15): “Es un período que debe conciliar un posible escepticismo de los científicos, la pasión de los defensores, el pragmatismo de los políticos, la creatividad de los educadores, y la devoción de los padres”.

De todos modos, el carácter educativo de este primer tramo no debe presuponer que la educación infantil recibida en este primer ciclo tenga un único papel de transmisor de conocimientos, sino más bien de formación en capacidades, y con mayor urgencia cuando, cada vez más, la familia delega en la escuela parte de esta función desde los primeros años de vida. No obstante, la educación no es una labor exclusiva de la escuela, sino más bien mixta, entre padres y educadores (RD 1333/1991; Bernal y cols., 1996; Palau, 2001), porque, aunque la familia y la escuela constituyan dos contextos diferentes, deben tener un objetivo común (Bassedas y cols., 1998).

Por tanto, debe desecharse la convicción de que, con los programas de educación temprana para los niños que siguen un ritmo de desarrollo normal, se busca la aceleración de su desarrollo. Lo que se pretende, con ello, es lograr que cada uno potencie al máximo sus posibilidades a través de un enriquecimiento del currículo, eminentemente, y por definición, abierto, con actividades que tengan en cuenta la dotación genética inicial del

niño. En cualquier caso, debe quedar de manifiesto que los programas de educación temprana pretenden enriquecer, no acelerar, las capacidades de todos los niños.

En este segundo capítulo ya se ha descrito el programa de educación temprana que se creó para responder al carácter educativo, preventivo, además de asistencial y formativo, del primer ciclo de educación infantil, y que se va a evaluar. Si bien este programa se puede asemejar a otras propuestas llevadas a cabo en centros privados (en cuanto a objetivos, contenidos o metodología), deben considerarse que hay otras variables implicadas (como el entorno, los alumnos, los padres, los docentes), que marcan u orientan el programa en sí, y que son distintas en cada caso.

Por tanto, una vez señaladas sus características principales, en el siguiente capítulo se tratará de describir las bases sobre las que se fundamenta la evaluación de programas. Luego, con el soporte teórico que constituyen estos tres capítulos, ya se tendrán las claves necesarias para acometer el objetivo de este trabajo: evaluar este programa de educación temprana.

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA

3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En el capítulo anterior se ha descrito una muestra de programas de educación temprana publicados en castellano, que potencian cuatro áreas del desarrollo en los niños de edades comprendidas desde el nacimiento hasta los tres años de edad. Aunque, como se ha podido verificar, la mayoría se destinan a potenciar las capacidades de la población infantil con trastornos definidos o a riesgo, la situación actual es que su totalidad, tenga o no deficiencias, puede beneficiarse de este trato optimizador.

Ya se ha señalado en páginas anteriores que la optimización de las capacidades de todos los alumnos encuentra respaldo en la LOGSE (1990) y en la LOCE (2002), que consideran que cualquier niño puede ser escolarizado antes de los tres años para que, en principio, se propicien “experiencias que estimulen su desarrollo personal completo” (RD 1333/1991) permitiéndole alcanzar el máximo de sus capacidades (LOGSE, 1990, p. 9); donde se aprovechen al máximo las potencialidades, gracias a la adquisición de unos aprendizajes con un claro sentido educativo; y donde se potencien y afiancen sus capacidades de una manera plena (MEC, 1989, cap. V, art. 1; LOGSE, 1990, preámbulo 7, sec. I, art. 1.a), respetando, a su vez, el ritmo de aprendizaje individual.

Sin embargo, la ausencia de una regulación educativa que delimite unos márgenes específicos en la programación curricular de este primer ciclo (pues se ampara en el principio de autonomía personal del profesor); la inexistencia de un claro consenso entre los profesionales de la educación sobre dónde debe establecerse el límite en el aprendizaje en estas edades (Bruer, 2000; Chirichello y Chirichello, 2001); y la indefinición de qué es lo mejor para el niño (Aguado, 1997a; Lubeck, 1998; Rosenberg, 2000), lleva a que el

currículo se *aplique*, en gran medida, en función de los criterios personales de la dirección de la escuela, quien interpreta qué implica que este ciclo tenga un “sentido educativo”. Con ello, se obtienen tantas líneas de actuación o propuestas como emplazamientos oferte este primer ciclo de escolaridad no obligatoria.

Por tanto, y como lógica consecuencia de ello, a las propuestas recogidas en el segundo capítulo se le podrían añadir todas y cada una de las actuaciones que se están llevando a cabo en las distintas escuelas infantiles para desarrollar las capacidades de los niños.

Asimismo, al gran desafío que supone responder al sentido educativo de la enseñanza en este tramo de escolaridad, se le suma que la educación debe ser de *calidad* (LOGSE, 1990, art. 62; LOCE, 2002). Mientras que en años anteriores, ésta podía ser vista como un valor añadido más que una necesidad, actualmente la búsqueda de la calidad constituye un tema de preocupación en todos los niveles educativos.

Como salvaguarda y garantía de dicha calidad, el MECD ha establecido que se sometan a evaluación todos los elementos que componen el sistema educativo, evaluación que se podrá llevar a cabo tanto por los propios agentes del centro —dado que se les habilita para ello (BOE 44/1996)— como por otros entes. Tanto unos como otros deberán seguir las coordenadas propias de la evaluación de los programas educativos.

Por tanto, y partiendo de que el concepto de reflexión de este tercer capítulo es la *evaluación de programas en el marco educativo del primer ciclo de escolaridad*, se apuntarán las premisas bajo las cuales se deben evaluar dichos programas —más en concreto, de educación temprana—. En consecuencia, esta sección será el enlace o puente entre un contenido específico (la educación temprana) y su posterior evaluación (un programa de educación temprana); de ahí su breve extensión.

Esta sección tendrá dos bloques diferenciados: en el primero se darán algunas nociones sobre la evaluación de programas en educación, entre las que se apuntará el significado de las voces *evaluación*, *evaluación educativa*, *investigación evaluativa*, *evaluación de programas*⁹⁵, sin olvidarse del tema de la elección metodológica en la evaluación de programas.

En el segundo se hablará sobre la evaluación de programas en un ámbito concreto: el primer ciclo de educación infantil, o la etapa de preescolar, según la terminología de la LOGSE o la LOCE respectivamente. En este apartado se hará alusión a las razones que avalan que los centros *puedan y deban* evaluar los programas implantados en este tramo

95 Se sigue este orden porque, de acuerdo con García (1991), no se puede empezar a describir el concepto de evaluación de programas sin antes haber considerado distintos términos como el de evaluación, investigación, o programa.

educativo. Esta argumentación justificará que se aborde el tema de la *calidad educativa* como un factor de garantía en el primer ciclo de educación infantil y que se aluda a algunos aspectos sobre la misma: las principales disposiciones legislativas que regulan la calidad en este primer ciclo; las medidas o procedimientos que sirven como soporte para formular juicios de valor sobre un programa de calidad (los sistemas de acreditación y los estándares de calidad); una muestra de estudios referidos a la calidad en educación infantil; los componentes que se asocian con un programa educativo de calidad. Además, se señalarán algunos de los principales instrumentos que valoran algunos aspectos de calidad de los programas educativos.

Finalmente, se hablará de una cuestión problemática con la que se topan los profesionales que desean evaluar dichos programas: el análisis y generalización de los resultados en la evaluación de programas educativos. Por tanto, se considera que la información ofrecida en este tercer capítulo sustentará los resultados que se extraigan de la evaluación del programa de educación temprana que se describirá en el siguiente capítulo.

3.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

A pesar de que la práctica de la evaluación tenga una larga tradición, ya desde la corriente positivista y empirista, su concepción moderna surge alrededor de los años cincuenta (Entrena, 1997), con la evaluación de objetivos educativos (Tyler y cols., 1967).

Concretamente, las primeras experiencias de evaluación de programas educativos emergen en EE.UU., condicionadas, en gran parte, por factores sociales y políticos (Jornet y cols., 2000); mientras que en Europa empiezan entre los años sesenta y setenta⁹⁶. Más específicamente, el interés por evaluar los programas educativos en España se manifiesta en los años ochenta, gracias a la dedicación de diversos grupos de expertos sobre el tema entre los que destacan, entre otros, Bartolomé (1982), Anguera (Anguera y Siguán, 1989), Muncio (1988), o Fernández Ballesteros (1987). Por tanto, la evaluación de programas educativos en España podría considerarse un ámbito de estudio bastante reciente.

No obstante, y a pesar de sus pocos años de andadura, la evaluación de programas educativos, *investigación evaluativa* (Scriven, 1993) o *evaluación educativa* —esta última expresión acuñada por Tyler y cols. en 1967, aunque posteriormente citada por otros autores (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Garanto, 1989)—, está teniendo un gran impacto

96 La primera evaluación de programas en Europa se desarrolló en Inglaterra, cuando, en los años sesenta, la Fundación *Nuffield* financió un proyecto de ciencias, que llevaba su mismo nombre, para fomentar conocimientos y actitudes positivas de los alumnos hacia esas materias (Cfr. Arias y cols., 1995).

en el marco de la Reforma del sistema educativo y de la investigación en general; por este motivo, se le denomina la *era de la evaluación* (De la Orden, 1997) o *generación de la evaluación* (Popham, 1980).

Como esta sección versará sobre la práctica de la evaluación de programas en el primer ciclo de educación infantil, es preciso que antes se conozca el significado de los términos evaluación y programas⁹⁷, referidos en todo momento al ámbito educativo; por esta razón, a continuación se dará a conocer qué se entiende por ello.

3.2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA NOCIÓN DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

La noción de evaluación ha ido cambiando a lo largo de la historia, razón que explicaría por qué distintos autores han distinguido varias épocas y corrientes⁹⁸.

De hecho, se ha otorgado distinto sentido y énfasis a los componentes —y, a la vez, etapas— que configuran la evaluación: a la *recogida de información*, necesaria para conocer el fenómeno en sí; a la *formulación de un juicio de valor ponderado* a partir de la información obtenida (De la Orden, 1997)⁹⁹; y a la *toma de decisiones de mejora* a la que se llegará tras ese juicio de valor.

A mitades del siglo XX se consideraba que evaluar en educación equivalía a establecer una medición comparativa entre el grado de comportamiento que un alumno mostraba antes, respecto al que mostraba después de una actuación educativa concreta¹⁰⁰. Por tanto, la evaluación finalizaba en el momento en que se emitía un juicio, que consistía

97 El término *programa* se explicó en el capítulo anterior.

98 Madaus y cols., (1993) —aunque también Guba y Lincoln (1981), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Garanto (1989), y Walberg y Haertel (1997), pero todos ellos de forma “no tan ambiciosa e importante” (Angulo, 1990, p. 104) como los primeros— han distinguido las mismas épocas en la evaluación en el ámbito educativo: la *pretyleriana* (anterior a 1930), la *tyleriana* (entre 1930 y 1945), la época de la *inocencia* (1946-1957), la del *realismo o expansión* (1958-1972) y, finalmente, la época del *profesionalismo* (de 1973 hasta la actualidad).

99 Estos dos primeros aspectos los recogen Forner y Latorre (1996, p. 70), cuando señalan que evaluar es “el proceso sistemático de obtención y análisis de información significativa en que se basan juicios de valor sobre un fenómeno”.

100 Precisamente, este significado lo recoge la voz anglosajona *assessment*, que puede ser traducida por tasación (Angulo, 1990), por evaluación de un logro o producto determinado; por estimar, tantear o valorar el verdadero valor de algo. Mientras que este sustantivo se usa para designar la evaluación hecha a personas, la voz *evaluation* tendría el mismo significado, pero se referiría a objetos (Fernández Ballesteros, 1995).

en afirmar o negar el cumplimiento de ciertos objetivos prefijados tras haber cotejado los datos con un parámetro de referencia.

Efectivamente, tiene una enorme trascendencia realizar una correcta recogida de información, para luego llegar a un juicio de valor acertado (Worthen y cols., 1993; Pérez Juste, 1995a) —y previamente ponderado—, y proseguir con la toma de decisiones. Por ello, se ha argumentado que para establecer correctamente ese juicio de valor, la evaluación debe fundamentarse en una información objetiva, extraída de un análisis riguroso de los datos y de ciertos parámetros de referencia, que sólo se puede alcanzar si se emplean instrumentos y pruebas muy bien construidas, que cuiden en todo momento el nivel de calidad y atención a dichos parámetros (Astín y Panos, 1983; Medina, 1991).

Esta misma reflexión la recogen Arnal y cols. (1992, p. 213), cuando señalan que evaluar es el proceso diseñado para obtener y analizar la información significativa, que sirve de apoyo “a los juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo, decisión que dependerá, en parte, del grado de adecuación de un elemento referencial al criterio”.

De estas consideraciones se deriva que es parte fundamental del proceso evaluador establecer una comparación correcta de la información con un parámetro de referencia (De la Orden, 1997). De todos modos, sería incorrecto identificar la evaluación únicamente con la recogida de datos, con la comparación ponderada de la información con dicho parámetro (con la medición), o ensalzar un aspecto en detrimento del otro.

Sobre este último punto, House y McLaughlin (Cfr. Alkin, 1990) mantuvieron una diatriba: mientras que House consideraba que la evaluación debía dar un mayor énfasis a la parte valorativa y no tanto a la recogida de datos (puesto que, para él, la evaluación era la asignación del valor o del mérito del programa de acuerdo con unos criterios y estándares previos), McLaughlin afirmaba que las buenas decisiones que se tomaran sobre el programa dependían de esa información inicial. Por tanto, ésta no debía minimizarse en aras a realzar el juicio posterior.

Pero el significado de evaluación, como afirmar o negar el cumplimiento de ciertos objetivos, se ha ampliado con el tiempo, porque se ha considerado que este juicio o formulación de hipótesis prosigue más allá, dado que el propósito de la evaluación no es tanto demostrar sino más bien perfeccionar; o lo que es lo mismo, dirigir la toma de decisiones hacia la mejora y optimización del programa.

Entre los autores que recogen esta idea se encuentran Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 67), cuando señalan que la evaluación consiste en “el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto”. Esta definición está en consonancia

con la concepción de la evaluación de *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation of Educational Programs* (1981, p. 12), entendida como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto”.

Asimismo, autores como Rodríguez (1978, p. 9) o Alkin (1990) subrayan, en sus definiciones, la finalidad por la que se evalúa en educación. El primero considera que la evaluación es “la actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo cuya finalidad es el mejoramiento del mismo, mediante el conocimiento, lo más exacto posible del alumno, de dicho proceso y de todos los factores que intervienen en el mismo”. Alkin (1990, p. 81), por su parte, apunta que la evaluación es “la actividad que se centra en recoger sistemáticamente, en analizar y en ofrecer la información que puede ser empleada con posterioridad para cambiar actitudes, o para mejorar las operaciones del proyecto o del programa”.

Además, y en consonancia con lo expuesto, hay cuatro autores que hacen referencia a los tres componentes que se han nombrado sobre la evaluación (recogida de información, formulación de un juicio y toma de decisiones), aunque con distintas palabras: Vélaz de Medrano (1995), De la Orden (1997), Martínez Mediado (1996) y De Miguel (2000).

En primer lugar, Vélaz de Medrano (1995, p. 309) señala que la evaluación es el “proceso intencional y sistemático, en el que tienen lugar procedimientos de recogida de información fiable y válida que es interpretada en función de su comparación con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, de modo que se posibilite la emisión de un juicio de valor fundamentado sobre la realidad evaluada, capaz de proporcionar pautas para orientar la acción o la toma de decisiones”.

Del mismo modo, y en segundo lugar, De la Orden (1997, p. 16) ofrece una definición parecida a las anteriores, cuando dice que evaluación es el “proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formulación de juicios de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisión respecto a dicha faceta”.

En tercer lugar, y de modo similar ocurre con Martínez Mediado (1996, p. 78), al mencionar que “la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y comprender los fenómenos implicados”.

Finalmente, y en cuarto lugar, puede citarse a De Miguel (2000) que, como los autores anteriores, señala que evaluación es todo proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones.

En este momento debería aludirse a la definición ofrecida por Pérez Juste y García Ramos (1989, p. 23), cuando señalan que “evaluar es el acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos precisos son las de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son las de información y toma de decisiones en función del juicio emitido”.

Por tanto, vistas algunas aproximaciones a la noción de evaluación, puede considerarse que hay unanimidad en considerar que la evaluación es un *proceso* que nace de una comparación entre dos hechos claramente delimitados; y que se inicia con la *recogida de información*, necesaria para emitir un juicio valorativo —elemento clave de la evaluación— de carácter totalmente instrumental (De la Orden, 1997; García y Lucas, 1997). Pero además, este proceso *responde a* —o *sirve para*— un fin determinado: ajustar las decisiones del evaluador hacia la mejora y la optimización de las alternativas posibles (Guba y Lincoln, 1981; De la Orden, 2000).

A partir de las definiciones anteriores, y enfatizando el carácter educativo de las mismas, se llegaría a la siguiente definición de evaluación educativa: la evaluación educativa sería *todo aquel proceso sistemático, planificado y dirigido a identificar, obtener y analizar la información de cualquier acontecimiento educativo de una forma fiable y válida tras una comparación con determinados parámetros de referencia, de modo que ésta sirva de base para emitir un juicio de valor que permita tomar decisiones que se dirijan hacia la mejora y optimización de cualquier elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter retroalimentador*. En la siguiente Figura 3.1. se recogerán los componentes que configuran esta definición.

Precisamente, porque la evaluación educativa se encamina hacia la toma de decisiones para la mejora, se tiende a confundir con el objetivo de la investigación evaluativa o, mejor dicho, con su metodología (Angulo, 1990). Sin embargo, también puede hablarse de analogías entre evaluación educativa e investigación evaluativa, dado que designan una misma realidad y las dos persiguen ofrecer la información, para luego optimizar los procesos educativos (Bernal y Velázquez., 1989). Por tanto, y sin perder de vista que se intenta aclarar qué es evaluar un programa, parece necesario señalar las diferencias principales que existen entre ambas expresiones.

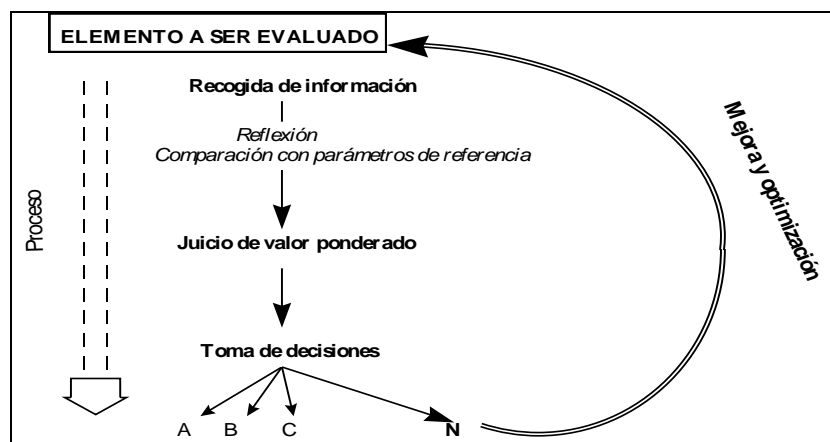


Fig. 3.7. Elementos presentes en la definición de evaluación educativa

3.2.2. DISTINCIÓN ENTRE EVALUACIÓN EDUCATIVA E INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Al igual que sucede con la expresión evaluación educativa, la noción de investigación evaluativa también es muy amplia y su definición dependerá de las concepciones previas que se tengan sobre evaluación y sobre programa (Bordas, 1995). El alcance de las mismas desbordaría con mucho el objetivo de este trabajo; sin embargo, aunque sea de modo general, parece deseable realizar algún tipo de reflexión sobre esta cuestión.

La expresión investigación evaluativa proviene de la confluencia de los términos investigación y evaluación (García Llamas, 1995), empleada en la traducción de la terminología anglosajona *evaluation research* (Cook y Reichardt, 1986), y que designa la aplicación de los principios y procedimientos de la evaluación, destinados a comprobar la eficacia de un programa de intervención social (Angulo, 1990; Buendía, 1994; De Miguel, 2000).

Aunque ésta tuvo su origen en la evaluación de programas, con el tiempo fue tomando cuerpo y se convirtió en una disciplina nueva (Arnal y cols., 1992). Por tanto, en la medida que el proceso de investigación fue riguroso, controlado y sistemático, la investigación evaluativa se erigió en una metodología propia, independiente de la evaluación de programas; en un conjunto de herramientas específico, con unos procesos y fases peculiares (Tejedor, 2000) que la diferenciaban de la evaluación de programas de la cual se había originado.

La diferenciación entre estas dos expresiones la recoge Tiana (2002), cuando señala: “El énfasis que los evaluadores ponen en la utilización de los resultados de su trabajo es, por otra parte, uno de los principales aspectos que distinguen la evaluación de la investigación (...). En opinión de algunos autores como Popham (1993), las diferencias se sitúan en tres ámbitos: la generalización de los resultados, los valores que orientan la actividad y el propósito fundamental de la misma. Así, mientras la investigación pretende obtener resultados con un alto grado de generalización, la evaluación se preocupa más por la adecuación de los mismos a la situación y características específicas de su objeto de estudio. Por otra parte, la investigación sitúa como valor central el logro de la verdad científica, mientras que la evaluación se preocupa por la estimación del mérito de una realidad concreta. Por fin, la investigación intenta llegar a conclusiones demostrables y verificables, mientras que el objetivo de la evaluación consiste en informar y orientar la toma de decisiones”.

Por tanto, y en primer lugar, cabe decir que *evaluar* se refiere al conjunto de procedimientos para la recogida y análisis de datos, que aumentan la posibilidad de *probar* el valor de una actividad (Landsheere, 1986); en cambio, *investigar* es una herramienta que se dirige hacia la producción de una determinada teoría o explicación, a partir de las conclusiones sacadas de distintas variables (Alvira, 1991; Arnal y cols., 1992), con el fin de *afirmar* una determinada cuestión.

En segundo lugar, la evaluación educativa analiza cuestiones menos sujetas a control, menos rigurosas y sofisticadas que en el caso de la investigación evaluativa.

En tercer lugar, y derivado de lo anterior, mientras que el objetivo de la evaluación educativa es *tomar decisiones de valor a partir de una generalización baja de los resultados*, la investigación evaluativa pretende llegar a *conclusiones verdaderas con un alto grado de generalidad de los resultados*. Por consiguiente, mientras que el proceso de la evaluación terminaría con la toma de decisiones de mejora (decisiones de valor), la investigación evaluativa finalizaría con la emisión de conclusiones verdaderas (Popham, 1980; Arnal y cols., 1992; Vélaz de Medrano, 1998).

Finalmente, y en cuarto lugar, mientras que la investigación evaluativa es una estrategia metodológica, una herramienta que va encaminada hacia la búsqueda de evidencias de un programa, la evaluación educativa requiere, además, abordar otros aspectos relacionados con los criterios a utilizar para emitir juicios de valor, y con los procesos relativos a la toma de decisiones (Alvira, 1991; De Miguel, 2000).

Todas estas diferencias se encuentran sintetizadas en la tabla siguiente, a la que se ha llegado a la luz de todo lo expuesto por los autores anteriores (Tabla 3.1.):

| | EVALUACIÓN EDUCATIVA | INVESTIGACIÓN EVALUATIVA |
|--------------------------------------|--|--|
| FINALIDAD | Mejorar, informar y orientar la toma de decisiones | Probar, extraer conclusiones, Afirmar conclusiones demostrables y verificables |
| GENERALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS | Baja | Alta |
| IMPLICACIÓN DEL EVALUADOR | Alta | Baja |
| OBJETO DE ESTUDIO | Valoración de fenómenos | Comprensión de la verdad científica |
| RESULTADO FINAL | Hechos: resultado inmediato | Teorías: resultado mediato |
| CARACTERÍSTICAS DEL OBJETO ESTUDIADO | Realidades concretas | Realidades abstractas |
| VARIABLES | Menor control | Mayor control |
| METODOLOGÍA EMPLEADA | Menor rigor y sofisticación | Mayor rigor y sofisticación |
| OBJETIVO | Tomar decisiones de valor de una realidad concreta | Llegar a conclusiones verdaderas: verdad científica |

Tabla 3.28. Principales diferencias que existen entre la evaluación educativa y la investigación evaluativa

Vistas las diferencias entre ambos enunciados, puede señalarse que los objetivos de este trabajo coinciden con los expuestos en la *evaluación educativa*, no tanto con los de la investigación evaluativa. En consecuencia, se tratará de llevar a cabo una evaluación de un programa, no una investigación evaluativa sobre un programa, aunque la evaluación sea, en sí, una actividad investigadora en un sentido genérico.

Hecha esta aclaración, conviene no perder de vista que la evaluación ciñe su estudio sobre algo concreto, en este caso sobre un programa. En el capítulo anterior éste se definió como el documento o un conjunto especificado de acciones, la base donde se delimitaba el alcance que debía tener la actuación educativa concreta, con una sistematicidad y orden interno en tal grado, para ser analizada en sí misma, y que servía para poner en práctica los contenidos explicitados. Además, se exigía que el material hubiera sido elaborado por expertos en la materia, por personas con autoridad competente, con el fin de que la intervención tuviera un fundamento teórico sólido, destacando, finalmente, el objetivo por el cual se hubiera diseñado el programa educativo, y que tendría valor en función de las metas elegidas.

Por tanto, una vez descritos los significados de estos dos términos, se está en condiciones de abordar el tema de la evaluación de programas educativos.

3.2.3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

A pesar de que la evaluación de programas sea un campo de estudio reciente, existen distintas consideraciones sobre su alcance y significado (Carballo, 1990).

Landsheere (1986, p. 152), por ejemplo, considera que la evaluación de programas es el “conjunto de formas de evaluación que tiene como objeto suministrar unas informaciones susceptibles de guiar las decisiones relativas a los cambios o a las modificaciones de los programas; observar los cambios que intervienen en los alumnos que siguen el programa; descubrir los puntos fuertes y débiles de una institución que aplica el programa; hacer progresar el conocimiento en materia de procesos de enseñanza y aprendizaje; suministrar de forma general unos elementos de apreciación que guíen las decisiones administrativas”.

De modo parecido, Vélaz de Medrano (1998, p. 318) sostiene que la evaluación de programas alude a todos “aquellos procesos evaluativos referidos a las líneas de acción e intervención educativas y orientadoras que han sido previamente planificadas, y para las que se han determinado, por tanto, objetivos, actividades, medios, recursos y agentes implicados”. Por tanto, ambas definiciones dejan entrever que la evaluación de programas constituye un proceso complejo, dada la cantidad de elementos implicados.

Hay autores que consideran otros aspectos, como la *finalidad* por la que se evalúa el programa, como en el caso de Arnal y cols. (1992), de Fernández Ballesteros (1995), de Forns y Gómez (1995) y De la Orden (2000).

Así, en primer lugar, Arnal y cols. (1992, p. 213) creen que la evaluación de programas se refiere al “proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo”, coincidiendo con la descripción que años antes ofreció De la Orden en 1989.

En segundo lugar, Fernández Ballesteros (1995, p. 23) llega a la tesis de que “la evaluación de programas es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él”.

Luego, en tercer lugar, Forns y Gómez (1995) la describen de modo similar, como un conjunto organizado de acciones evaluativas que conducen a la formulación de un juicio de valor acerca de un programa, y que sirva para una posterior toma de decisiones acerca de los cambios necesarios en el mismo, a fin de incrementar su eficacia.

Finalmente, en cuarto lugar, De la Orden (2000, p. 382), entiende que es “el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de la información relevante y fiable para describir un programa educativo, o una falta significativa del mismo, y formular un juicio

sobre su adecuación a un criterio o patrón, que represente un valor aceptado, como base para la toma de decisiones sobre tal programa o faceta programática”.

Tampoco conviene perder de vista la similitud que existe entre las definiciones de De Miguel (2000) y de Pérez Juste (1995b, 1997b), en cuanto que ambas apuntan la *mejora u optimización por la que se toman las decisiones*.

De Miguel (2000, p. 289), por un lado, se refiere a evaluación de programas como “el conjunto de principios, estrategias y procesos que fundamentan la evaluación de toda la acción o conjunto de acciones desarrolladas de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social”.

Por otro, Pérez Juste (1995b, p. 143; 1997b, p. 124) argumenta que la evaluación de programas es “el proceso sistemático diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable—, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentre inmerso”.

Precisamente, porque los principios por los que apuesta este trabajo coinciden con los que se recogen en la definición de Pérez Juste (1995a, 1997b) —que la evaluación es una *herramienta al servicio de la educación*, un *proceso* que busca la *mejora* de los *educadores* y de los *educandos*—, se adoptará esta definición como marco de evaluación del programa que se va a analizar en el siguiente capítulo.

En cualquier caso, puede señalarse que la evaluación de programas siempre se podrá encuadrar en una de estas dos claves: la primera, si se trata de evaluar un programa de nueva creación; y la segunda, si se analiza un programa ya establecido de antemano. En el primer caso, se trataría de conocer la *eficacia* o la *valía* del programa en sí, mientras que en el segundo caso, debería de iniciarse un proceso de *optimización y de mejora* del mismo (Pérez Juste, 1997b).

En cuanto a lo que a la *eficacia* se refiere, existe cierta tradición en la evaluación de programas educativos basada en analizar si éstos responden a este criterio de eficacia (Rivas, 1986; Muñoz Repiso y cols., 1995; Murillo, 1996; Castejón y Vera, 1996).

Pero mientras que lo que se suele examinar en las escuelas eficaces es el rendimiento de los alumnos o *accountability*¹⁰¹, la rendición de cuentas del profesorado o de la institución

¹⁰¹ Este término, que se puede traducir como *valor añadido*, implica el uso de una o varias técnicas estadísticas que ajusten los resultados obtenidos en la evaluación, a las características de entrada más relevantes de los alumnos (Fernández y González, 1997).

misma, en las escuelas para la *mejora* se trataría de “capacitar organizativamente al propio centro para resolver de forma relativamente autónoma sus problemas” (Bolívar, 1994, p. 193). Según Bolívar (op. cit. p. 191), la mejora se referiría no tanto a “implementar eficiente y fielmente el diseño curricular elaborado e implantado externamente, cuanto en el compromiso compartido en contextos reflexivos de deliberación curricular, sobre lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo deban aprender”.

Pese a las diferencias y a la polarización que ha podido existir en algunos momentos entre estos dos objetivos (la eficacia y la mejora), en la actualidad, ambos convergen en un mismo fin: la *mejora de la eficacia del programa* (Muñoz Repiso y cols., 2001; Murillo, 2001; Muñoz Repiso, 2001). Este objetivo, para López (2000), es lo mismo que señalar cuáles son los principales logros e insuficiencias de un programa, con el objetivo de que la información que se ofrezca sirva de base para diseñar acciones que permitan su perfeccionamiento. Ello ayudará a que la evaluación no se centre exclusivamente en el alumno, sino que valore también el resto de elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya se ha advertido en páginas anteriores que la nueva legislación ha propuesto que la calidad educativa se garantice en este y en los demás ciclos educativos; y que la evaluación sea el medio por el que se haga factible este deseo. Por tanto, de ello se desprende que la evaluación de programas va a ser la pieza o la herramienta fundamental, el “instrumento autorregulador” (MEC, 1993d, p. 63), que asegure la calidad del sistema educativo (LOCE, 2002).

Pero como paso previo a dicha evaluación, se requiere elegir la metodología que haga factible este propósito. Precisamente, este va a ser el aspecto que centre el contenido del siguiente epígrafe.

3.2.4. ELECCIÓN METODOLÓGICA EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

La elección metodológica es una cuestión que debe ser abordada por ser uno de los temas que afectan directamente a la evaluación de cualquier programa educativo.

La dificultad estriba en que no existe una metodología buena o mala en términos absolutos para evaluar un programa, sino que lo será en función de la adaptación a las características del programa a evaluar. Como la elección de una metodología deriva, en parte, de la opción tomada ante otras decisiones previas (entre distintos paradigmas,

modelos y métodos), a continuación se describirá el proceso, en un sentido descendente, que debe seguirse para llegar a la elección de una metodología determinada.

Cabe advertir que en el ámbito metodológico, los autores suelen manejar denominaciones nada similares para referirse a aspectos parecidos. Sin embargo, en este apartado no se unificarán criterios, dado que ello implicaría perder los supuestos de base de los que parten los autores, que no siempre coinciden entre sí.

A. PARADIGMA

Todo procedimiento evaluador se apoya en un marco teórico de pensamiento, bien explícito (Kuhn, 1977; Popkewitz y Pereyra, 1984), bien implícito (Carr, 1996). Es decir, a la hora de analizar cualquier programa educativo se parte de alguna filosofía, escuela de pensamiento o *paradigma*. Por este motivo, De Pablo y Trueba (1997) enuncian que cada paradigma tiene detrás un concepto de hombre propio, una elección y definición de objetivos distinta, una elección y utilización de materiales curriculares, una organización del espacio determinada, un concepto distinto de aprendizaje, de juego y trabajo, de globalización, un tipo y una organización peculiar de actividades, una noción de autonomía, de trabajo en equipo, de papel del profesor, de participación de las familias y, finalmente, de concepto de evaluación.

Este término fue empleado por primera vez por Kuhn (1977) en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, para referirse al conjunto de creencias y actitudes, con una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, que implicaba el empleo de una metodología determinada.

Posteriormente a Kuhn, este término se ha entendido de forma análoga por otros autores, como Castillo y Gento (1995), al decir que es el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que se emplea para interpretar la realidad; o como Forner y Latorre (1996, p. 117), al señalar que es “el sistema de creencias y actitudes, compartido por un grupo de científicos, que fundamenta los supuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación”.

Un paradigma se podría estudiar desde tres enfoques: epistemológico, ontológico y metodológico (Denzin y Lincoln, 1994b), en función de los cuales, Guba y Lincoln (1994) han realizado una clasificación de las creencias que subyacen bajo los distintos paradigmas (Tabla 3.2.):

| | POSITIVISMO | POSTPOSITIVISMO | TEORÍA CRÍTICA Y POSICIONES IDEOLÓGICAS AFINES | CONSTRUCTIVISMO |
|---------------|--|---|---|---|
| ONTOLOGÍA | Realismo: Realidad “real” pero aprehensible | Realismo crítico: Realidad “real” pero sólo aprehensible de forma imperfecta y probabilísticamente | Realismo histórico: Realidad virtual influenciada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos. Cristalizada a lo largo del tiempo | Relativismo: Realidades construidas a medida |
| EPISTEMOLOGÍA | Dualista Objetivista Resultados verdaderos | Dualista modificada Objetivista (tradición crítica) Resultados probablemente verdaderos | Transaccional Subjetivista Resultados mediados por su valor | Transaccional Subjetivista Resultados creados |
| METODOLOGÍA | Experimental Manipulativa Verificación de hipótesis Únicamente emplea métodos cuantitativos | Experimental Manipulativa (modificada) Falsación de hipótesis Puede incluir métodos cualitativos | Dialógico Dialéctico | Hermenéutico Dialéctico |

Tabla 3.29. Características básicas de los cuatro paradigmas propuestos por Guba y Lincoln (1994, p. 109)

Los paradigmas también se han clasificado en empírico-analítico, simbólico y crítico (Popkewitz, 1984), o en positivista, constructivista, interpretativo y sociocrítico (Lincoln y Guba, 1984).

Pese a ello, la nomenclatura más habitual ha sido la de paradigma clásico frente a paradigma alternativo a la que aludió Garanto en 1989, y que han seguido otros autores posteriores (Fernández Ballesteros, 1995; Monedero, 1998); o la que se refiere a paradigma cuantitativo, cualitativo o mixto (Cook y Reichard, 1986). El paradigma clásico se correspondería con el cuantitativo y con el empírico-analítico o positivista, y el alternativo con el paradigma cualitativo y con el simbólico e interpretativo.

No obstante, las evaluaciones de los programas no se encuentran influenciadas por un solo paradigma, sino que más bien es su mezcla lo que impera en la realidad.

A ello cabe añadir que dicha realidad no puede ser evaluada directamente desde los paradigmas, puesto que se necesita de otros elementos que concreten el sistema de pensamiento: los modelos.

B. MODELO

La relación que existiría entre paradigma, teoría, modelo y metodología la expresaría Scriven en 1993, diciendo que mientras el paradigma constituye la esfera más general de pensamiento de un programa, la teoría centra el estudio de ese paradigma en un plano más concreto. A su vez, dentro de la teoría se elegiría un modelo determinado entre todos los que engloba, que se adaptara a la idea inicial del programa. Una vez elegido uno de ellos, se escogería la metodología que fuera pertinente, para analizar la realidad de acuerdo con la perspectiva y filosofía del evaluador, la teoría y el modelo anterior. La relación entre filosofía, ideología, modelo y metodología la expresó Scriven de la siguiente forma (Fig. 3.2.):

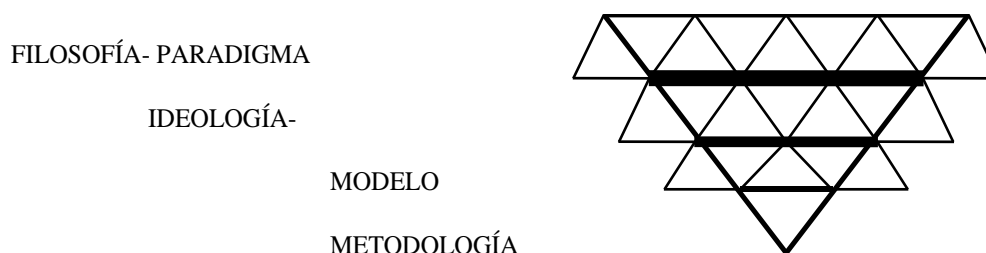


Fig. 3.8. Relación entre filosofía, ideología, modelo y metodología (adaptado de Scriven, 1993, p. 254)

Lo que se denominaría *modelo* sería la representación estructurada y sistematizada de la información de ese paradigma, de modo que permitiera, al menos, un análisis teórico-descriptivo de su contenido. Como entienden Cohen y Manion (1990, p. 70): “Es la representación ideal y abstracta de una realidad inexistente tal cual en la práctica, basada en elucubraciones o referentes teóricos. Representa una concepción teórico-hipotética de la realidad, concepción que puede servir como prototipo para interpretar a través de ella situaciones concretas que existen en la práctica”.

Por tanto, lo que consigue el modelo es lograr una representación teórica o un marco conceptual y racional, ideal y abstracto de la realidad (Castillo y Gento, 1995), de lo que se pretende investigar, y de los procesos que deben llevarse a cabo para ello, que sea coherente y adecuado a los propósitos del trabajo (García, 1991; De Miguel, 1997, 2000) dentro de un mismo marco de referencia. Pero ello no es lo mismo que hablar de teoría,

puesto que su principal distinción estribaría en el carácter instrumental y apriorístico y no final que tiene el modelo, y del que carece la teoría. Por ello, el esquema que podría expresar gráficamente la relación de mayor a menor generalidad sería el siguiente:

TEORÍA \Rightarrow MODELO \Leftarrow DATOS EMPÍRICOS

De igual modo que sucede con los paradigmas, los modelos de evaluación de programas se conocen con distintas nomenclaturas: así, mientras Angulo (1990) se refería a modelo racionalista frente a no racionalista; De Miguel (1997) hablaba de modelos centrados en la eficacia frente a centrados en la mejora; o Castillo y Gento (1995) a modelos eficientistas, humanísticos y holísticos.

Para elegir entre los distintos modelos se deben tomar en cuenta varios aspectos: la conceptualización del programa, las bases que determinan la construcción del conocimiento, el tipo de criterios que se van a emplear, la utilidad o los usos que pueden tener los informes y, finalmente, el papel que desempeña el evaluador (De Miguel, 2000).

C. METODOLOGÍA

Pero realmente la constatación empírica de la utilidad general de los resultados que se obtienen, o la visión general del proceso a partir del paradigma elegido o subyacente a un determinado modelo, se observa a través de lo que se denomina *metodología*. Por tanto, ésta podría entenderse como el conjunto de directrices que se establecen para coordinar los modelos, la lógica de los métodos, el conjunto de procedimientos, métodos, técnicas o instrumentos que se emplean para llevar a cabo una investigación. Por tanto, diferiría tanto de lo que es propiamente el método y de lo que es la técnica¹⁰² (Walker, 1997).

Éste es precisamente uno de los aspectos más polémicos a la hora de abordar la evaluación de programas educativos: *la elección de la metodología más adecuada para que los datos descriptivos que se recojan respondan al interés previo del evaluador*.

En la siguiente figura (Fig. 3.3.) se puede percibir cómo distintos paradigmas se concretan en diversos modelos y métodos. En ella se aprecia que dentro de los modelos clásicos que pertenecen al paradigma positivista se distinguen autores como Tyler con el método de la Consecución por Objetivos, el Modelo UTOS de Cronbach, el modelo CSE de Alkin, el Modelo CIPP de Stufflebeam y, finalmente, el modelo respondiente de Stake.

¹⁰² Se define *técnica* como las formas y modalidades en las que se puede concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación, o forma en la que se puede concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación (Colás Bravo, 1994).

En segundo lugar, se encuentra el paradigma interpretativo-constructivista cuyos métodos más importantes en la literatura son el método de contraposición de Owens y Wolf, el método de atención al cliente de Scriven, y el método de crítica artística de Eisner.

Finalmente, el paradigma mixto se corresponde con un modelo de tipo holístico y que engloba métodos como la evaluación respondiente de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, o la evaluación holística de McDonald.

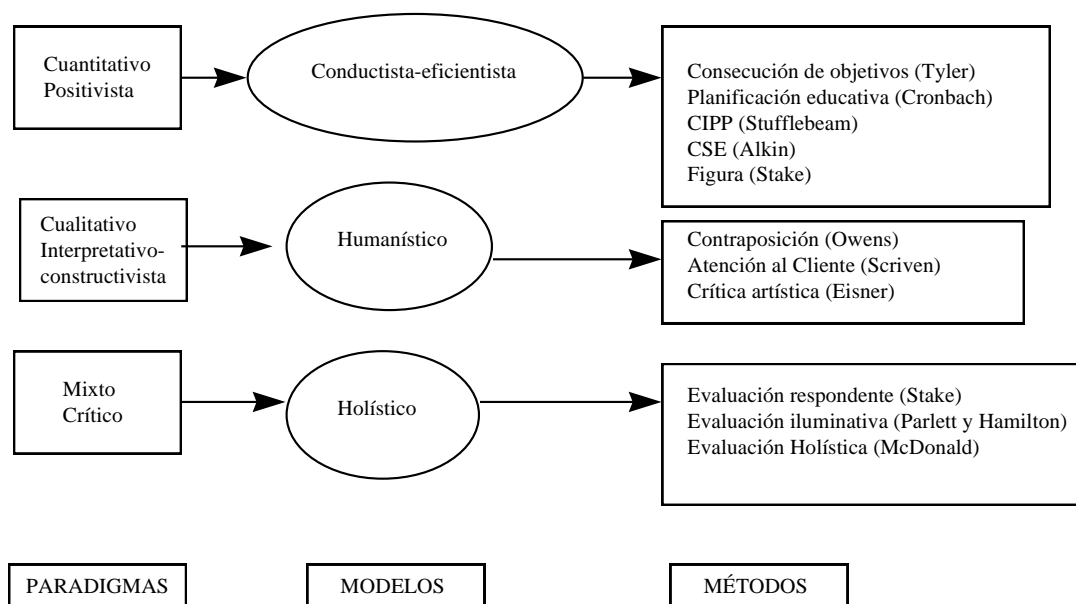


Fig. 3.9. Secuencia conceptualizada de modelos (Modificado de Castillo y Gento, 1995, p. 26)

Por tanto, el planteamiento sobre la metodología surge una vez que se ha elegido un paradigma y un modelo determinado; por ende, la opción por un paradigma concreto determinará, de algún modo, la metodología mediante la cual se lleguen a tomar decisiones sobre la mejora del programa.

Concretamente, Colás y Buendía (1994) señalan el modo en el que determinados paradigmas (según su denominación, paradigma positivista, interpretativo y crítico respectivamente) determinan tres metodologías diversas: la metodología científica

tradicional, la metodología cualitativa y la metodología crítica¹⁰³, cuyas características quedarían sintetizadas en la siguiente tabla (Tabla 3.3.):

| CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN | | | |
|--|---|--|---|
| | POSITIVISTA | INTERPRETATIVO | CRÍTICO |
| PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN | Teórico | Percepciones y sensaciones | Vivenciales |
| DISEÑO | Estructurado | Abierto y flexible | Dialéctico |
| MUESTRA | Procedimientos estadísticos | No determinada e informante | Los intereses y las necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación |
| TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS | Instrumentos válidos y fiables | Técnicas cualitativas | Comunicación personal |
| ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS | Técnicas estadísticas | Reducción exposición conclusiones | Participación del grupo en el análisis. Fase intermedia |
| VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | Validez interna y externa Fiabilidad y objetividad | Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad | Validez consensual |

Tabla 3.30. Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás y Buendía, 1994, p. 55)

Por tanto, las decisiones teóricas que se tomen sobre un determinado programa dependerán de la metodología que responda a las inquietudes iniciales del investigador.

Pero el hecho es que la metodología, entendida como la lógica de los métodos o conjunto de procedimientos, métodos, técnicas o instrumentos que se emplean para llevar a cabo una investigación evaluativa, ha sido clasificada en dos corrientes tradicionalmente enfrentadas: la metodología basada en la investigación cuantitativa frente la basada en la investigación cualitativa¹⁰⁴, o también llamadas metodología empírica, frente metodología cualitativo-naturalista¹⁰⁵.

¹⁰³ Esta denominación de Colás y Buendía equivaldría a la nomenclatura de paradigma mixto, que se ha citado en la Fig. 3.3.

¹⁰⁴ Este término es sustituido por el de *interpretativo* por algunos autores, entre los que están Walsh y cols. (1993).

¹⁰⁵ Además de estas dos metodologías existe un tercer enfoque, la metodología crítica. Dado que el programa que se va a evaluar en el siguiente capítulo sigue la metodología positiva y la interpretativa, se ha creído más conveniente centrar la atención en éstas y dejar de lado la metodología crítica.

D. METODOLOGÍA CUANTITATIVA FRENTE A METODOLOGÍA CUALITATIVA

La investigación cualitativa según Denzin y Lincoln (1994a, p. 1) incluiría “toda la tradición asociada con el positivismo, el post-estructuralismo, y algunas perspectivas cualitativas o métodos, conectados con estudios interpretativos”.

Mientras que la metodología cuantitativa propone un análisis de una realidad en la que no influye la subjetividad del investigador, que considera variables independientes del entorno, aislando los hechos de la realidad, para que no haya interferencias de ningún factor externo que incida en los resultados, la metodología cualitativa examina una realidad más compleja, donde las variables deben ser analizadas *in situ* para ser comprendidas en su totalidad¹⁰⁶ y donde se toma en cuenta dicha realidad, porque el conocimiento es una construcción humana, y las acciones y los sucesos están abiertos a múltiples interpretaciones; el contexto afecta lo que la persona aprende y cómo lo interpreta (Lubeck, 1998). Por consiguiente, parte de la labor de análisis vendría ligada a la capacidad comprensiva y a la destreza ante el control de la situación que llevará a cabo el propio examinador.

En investigación educativa se emplea cada vez más la metodología cualitativa, pues se trata de descubrir y de interpretar qué sucede en la realidad (Cohen y Manion, 1990). De hecho, se está produciendo un alejamiento de la dependencia exclusiva de la aproximación cuantitativa, por la insatisfacción que ha causado el estudio de las variables educativas desde un punto de vista únicamente cuantitativo.

Por un lado, y por lo que se refiere al ámbito concreto de la educación, resultaba muy complejo analizar el ambiente educativo como si se tratara de una situación experimental, y por otro, por el escaso interés que podían tener las conclusiones si no se tenía en cuenta el contexto.

Con ello, los partidarios de una aproximación cualitativa se han enfrentado a los investigadores que defienden una aproximación distinta a la suya, porque éstos han distorsionado o simplificado excesivamente realidades sociales complejas (Cook y Reichardt, 198). Como publicaba el *Centro Nacional de Recursos para la Educación* (CNREE,

¹⁰⁶ LeCompte (1995, p. 2), al hilo de esta explicación, manifiesta: “La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado. Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador”.

1987, p. 16) “no es que la metodología cuantitativa sea insuficiente, sino que hay objetos de estudio que es muy poco fructífero abordarlo con ello”.

Así, a lo cuantitativo se le ha criticado su falta de aplicabilidad y generalización de los resultados en un entorno educativo, porque las mejoras solamente pueden ser aplicadas en las mismas condiciones o en contextos similares. En cambio, la metodología cualitativa ofrece una óptica más comprensiva (Mucchielli, 2000) porque aborda el objeto de estudio de una forma abierta y amplia.

También se le ha recriminado la exclusión del significado y del propósito, puesto que el comportamiento humano no puede ser entendido sin referencia a los significados y a los juicios particulares vinculados al ser humano. Asimismo, se les ha reprochado la exclusión de la dimensión del factor descubrimiento en la investigación, por su excesivo deseo de control (Guba y Lincoln, 1994).

Aunque si bien es cierto que la naturaleza de los fenómenos sociales parece adaptarse mejor a un enfoque cualitativo (Stake, 1982; Pérez Gómez, 1985; Angulo, 1988; Reichardt y Rallis, 1994), se advierte que no se puede dejar de lado la metodología cuantitativa en aras a una mayor comprensión de la realidad social, pues de este modo solamente se conseguiría eliminar las ventajas que tiene dicha metodología.

Por tanto, lo óptimo sería encontrar la metodología que se acercara a una comprensión lo más completa posible de la realidad social objeto de estudio. Con la integración, la cualitativa permitiría generar hipótesis y la cuantitativa contrastar los datos y aportar valores de diferenciación de objetivos (Forns y Gómez, 1995).

A este respecto no se va a insistir más en las ventajas y en la veracidad de una metodología frente a otra, sino más bien se trataría de evitar a toda costa la contraposición entre ellas, puesto que podría llegarse —en palabras textuales de los autores— a una complementariedad (Cook y Reichardt, 1986; Jornet y cols., 2000), a un eclecticismo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Juste, 1995a), a una compatibilidad (Alkin, 1990; Greene, 1994), o a una convergencia (De Miguel, 1997) entre los distintos enfoques, que será positiva para la evaluación.

Como se menciona en un editorial del *Developmental Medicine and Child Neurology* (1997, p. 501): “La dicotomía, tantas veces planteada entre uno y otro camino, es innecesaria si se aborda el tema desde el punto de vista de la satisfacción de las exigencias de la evaluación del modo más eficaz posible”.

Al mismo tiempo, cabe decir que aunque los paradigmas y modelos, en cierto modo, apuntan hacia una metodología, no la determinan totalmente (Arnal y cols., 1994). Por ello, es defendible emplear una metodología ecléctica aprovechando lo mejor de cada una,

evitando lo que advirtió Hernández (1998): el peligro ante un intento de “mezcolanza”¹⁰⁷ o superposición de paradigmas que no tuvieran en cuenta las incongruencias que pudieran existir entre sus supuestos de base. Por tanto, el problema no reside tanto en elegir una u otra metodología, sino más bien en saberlas combinar adecuadamente.

Finalmente, puede señalarse que la tendencia general de la evaluación de programas se encamina hacia evaluaciones que son mucho más ecológicas. La implicación directa de esta afirmación es que se valora no sólo un resultado cuantitativo, sino también la influencia que otras variables, igual o más relevantes, pueden tener sobre el programa evaluado. Si bien es cierto que la investigación no pretende como fin último replicar los resultados obtenidos a otros contextos, ni tampoco servir de control de todas las variables que intervienen en el proceso, también es cierto que se pierde fiabilidad o validez en los resultados con una metodología de corte cualitativo.

En cualquier caso, y por todos los aspectos mencionados, se vislumbra que evaluar un programa resulta una tarea compleja. Sin embargo, debe asumirse el riesgo si se desea responder al reto de la LOGSE de evaluar el programa para garantizar la calidad educativa del sistema educativo, tomando decisiones que ayuden a la optimización del programa.

En consecuencia, una vez abordado el significado de evaluación de programa en términos generales, se descenderá al ámbito concreto de la evaluación de programas del primer ciclo de educación infantil.

3.3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Con la LOGSE, la concepción de evaluación de programas en educación infantil es considerablemente distinta a lo que podría haber sido habitual durante la vigencia de la LGE (1970) pues, hasta 1990, la evaluación se entendía como una actividad que formaba parte integrante del trabajo docente del profesorado, como una posible ayuda al proceso de enseñanza, y si acaso, centrada exclusivamente en el rendimiento final del alumno (LGE, 1970, art. 11.1).

En cambio, la LOGSE (1990) introduce un cambio relativo al marco u objeto de la evaluación, a su perspectiva, y a su campo de aplicación, porque se amplían los entes

¹⁰⁷ Hernández (1998, p. 60) mencionó a este respecto: “Si bien por momentos atienden satisfactoriamente algunos problemas prácticos del campo educativo, a la larga obstaculizan el desarrollo de perspectivas o líneas más sólidas de investigación e intervención”.

evaluables a todos los ámbitos del sistema educativo, con el fin de conocer “en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos” (LOGSE, 1990, p. 16). Esta misma idea se encontrará también en otras disposiciones, como en la OM 12 de noviembre de 1992, en el Proyecto Curricular (1993), en la LOPEGCE (1995, art. 29.4), en el BOE 44/96 de 1996, o en reciente el Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).

Sobre esta cuestión, la LOGSE (1990) puntualiza en su artículo sesenta y dos, que “la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración”.

También, su artículo 2.3, apartado f, hace referencia a la ampliación del marco evaluativo, cuando cita que la actividad educativa se dirigirá hacia “la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema”.

Luego, la OM del 12 de noviembre de 1992 (art. 11) señala que el objeto de evaluación es:

- 1) La adecuación de los objetivos generales de la etapa o, en su caso, del ciclo, a las características del centro y del alumnado, así como a la forma en que reflejan las finalidades educativas del centro.
- 2) La secuenciación y organización equilibrada de los contenidos y objetivos de la etapa, concretados en los dos ciclos que lo forman.
- 3) Las decisiones metodológicas acordadas.
- 4) Las medidas de individualización de la enseñanza.

Finalmente, no podía faltar en este punto una mención al Proyecto Curricular (1993) y a la LOPEGCE (1995, art. 29.4), que subrayan que el programa educativo es un ente evaluable en sí mismo, y que se habilita a los centros para que lo puedan estudiar.

De todos modos, tanto si los centros son los que evalúan su propio funcionamiento, como si lo llevan a cabo instituciones o entes competentes en la materia, la evaluación sólo tendrá sentido en el momento en que se perciba la posibilidad de que la toma de decisiones se encamina hacia la mejora de la enseñanza, de la calidad y, unido a lo anterior, de su eficacia.

Por un lado, la evaluación permite obtener información sobre los puntos fuertes y débiles del programa, información que puede ser útil para conocer las características y

necesidades de sus alumnos, a actuar de acuerdo con ellas (Verde y Ruíz, 1997); en definitiva, a respetar el principio de individualización de la enseñanza.

Por otro lado, evaluar el programa es el único modo de saber si realmente se ha respondido —o se está respondiendo— a las exigencias educativas planteadas de antemano por el MEC, y si los resultados responden a las finalidades previstas por el centro, y más cuando se aboga por el principio de autonomía del profesor.

Después de lo dicho, se podría adivinar que las razones que impulsan a acometer una evaluación de programas en el primer ciclo de educación infantil son fundamentalmente dos: la primera de ellas, porque la evaluación se convierte en una *necesidad* tras la apuesta de la LOGSE (1990) por un *currículum* abierto; y la segunda, porque es una *obligación* o exigencia para el centro, que se estudie la adecuación de su proceso de enseñanza-aprendizaje a los objetivos propuestos, con el fin de garantizar su calidad educativa (RD 1333/1991; LOCE, 2002).

3.3.1. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA NECESIDAD

El educador del primer ciclo de educación infantil sabe que posee cierta libertad de acción docente en algunos ámbitos, mientras que en otros debe acatar determinados mínimos que le vienen prescritos por ley (RD 1330/1991; RD 1333/1991; OM del 17 de mayo de 2000). Es decir, teóricamente, el docente goza de las ventajas del principio de autonomía personal (MEC, 1989; LOGSE, 1990, arts. 2.3.f, 57 y 57.4) que le ofrece el *currículum* abierto.

Si bien este principio acarrea grandes ventajas desde un punto de vista teórico, también conlleva muchos inconvenientes (Murillo y cols., 1999) desde un punto de vista práctico.

Desde un punto de vista teórico, el educador tiene mayor libertad o creatividad de aplicar la metodología que considere más adecuada, para que los contenidos “se adapten a las necesidades y ritmos del entorno sociocultural, al propio centro educativo, al alumno en particular, a los criterios metodológicos de carácter general y a las decisiones sobre el proceso de evaluaciones de forma personal” (RD 1333/1991, arts. 8.3 y 10.2). Este contenido o *currículum* “es abierto y flexible, cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado” (...) y “se pone de relieve dicho carácter en el modo general en el que se definen los principios metodológicos que han de informar la práctica docente y el desarrollo curricular, y en el hecho de atribuir a la responsabilidad e iniciativa de los

docentes la elaboración de una metodología concreta” (OM de 12 de noviembre de 1992, p. 1).

Esta responsabilidad se traduce en que el educador, durante su proceso de enseñanza, debe ser capaz de tomar decisiones constantes, tanto de su trabajo individual como del trabajo en equipo con los otros profesionales de la educación¹⁰⁸.

La autonomía también se plasmará en una mayor participación en la gestión del centro educativo, en un mayor control de las decisiones y en una mayor autonomía en la organización de su enseñanza —en el número de horas lectivas, en la metodología docente (RD 1004/1991; RD 1330/1991; RD 1333/1991)—, en los métodos de evaluación, o en la elección del material didáctico; en definitiva, en el modo en el que debe ser implantado el Proyecto Curricular (PC).

Retomando la reflexión anterior sobre las ventajas que, desde el punto de vista teórico, plantea el principio de autonomía personal, cabe considerar que la autonomía personal también tiene algunos inconvenientes *desde un punto de vista práctico*.

En primer lugar, al educador se le exige una mayor especialización en sus tareas, un mayor tiempo dedicado a su formación y un mayor número de recursos que debe dominar.

En segundo lugar, el docente no debe olvidar, en ningún momento, que el niño debe haber aprendido unos *objetivos mínimos*, una vez que finalice el primer ciclo educativo (RD 1330/1991; RD 1333/1991; OM 12 de noviembre de 1992).

A la vista de lo señalado, y como recuerda Rodríguez (1995), a pesar de que la LOGSE (1990) ceda a las instituciones escolares la posibilidad de concretar la programación y la planificación de actividades (LOPEGCE, 1995, art. 29.3), y aunque luego se habilite a las administraciones educativas y a los centros a desarrollar procedimientos de evaluación (BOE 44/1996, 1996; LOCE, 2002), se reserva el derecho a evaluar los resultados.

Al educador se le sugiere que emplee algunos instrumentos para facilitar esta labor evaluativa del aprendizaje del niño (MEC, 1993c), entre los que están los protocolos, las guías de evaluación (Martínez y Calvo, 1996; Bassedas y cols., 1998), los diarios escolares o notas de campo, aunque tiene libertad de elegir y de emplear los medios que estime más oportunos par verificar que se están logrando los objetivos propuestos.

¹⁰⁸ Es importante esta aclaración, porque no se entiende la autonomía solamente a escala individual, sino también en el ámbito cooperativo, ya que “el hecho educativo escolar, es por definición, de carácter colectivo” (MEC, 1993d, p. 55).

Así, al docente le plantean dos modelos para evaluar un elemento del programa (el niño), cuya elección dependerá exclusivamente de la opción personal organizativo-didáctica del educador. En el primero de ellos, la evaluación se realiza a través del análisis de las capacidades: motriz cognitivo-lingüística, del equilibrio personal y de relación social. En cambio, en el segundo, se propone una evaluación de acuerdo con nueve objetivos. De todos modos, y aunque son dos formas posibles de evaluar las capacidades del niño, las variables de uno y otro modelo son muy parecidas y deberían conducir al mismo resultado, si se tiene en cuenta que el objetivo final de la escolaridad es desarrollar una serie de capacidades. Además, conviene no perder de vista que la evaluación del programa va más allá de los resultados educativos o académicos del alumno, por importantes que éstos sean; se debe tener en cuenta también la evaluación del resto de elementos a través de los cuales se obtiene información del programa: el documento del programa en sí mismo, el profesorado, los padres y el contexto escolar.

En consecuencia, el único modo que tiene el centro educativo de verificar que su proceso de enseñanza-aprendizaje ‘más o menos autónomo’ ha sido eficaz (dado que los alumnos han aprendido los objetivos propuestos por el MEC) es, necesariamente, a través de una *evaluación* de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos Guerra, 1993; Pérez Juste, 1995b). Es decir: “No basta con tener una *opinión* sobre el niño, o establecer una definición de la situación basada en la propia experiencia profesional y en la perspicacia de cada uno” (Zabalza, 1997, p. 250).

Precisamente, el salto entre una práctica relativamente abierta y el modelo evaluativo cerrado es donde pueden producirse mayores incongruencias, porque, mientras con el principio de la autonomía personal se apela a un espíritu abierto, flexible y autónomo para poder planificar el propio PC, el modelo evaluativo sigue centrado en la verificación a través de la comparación entre los logros de ciertas capacidades y determinados objetivos prefijados¹⁰⁹, como sucedía en la LGE (1970).

Como lógica consecuencia de lo anteriormente expuesto, parece difícil no admitir que el único medio para que se garantice una labor docente adecuada, *a pesar de*, o *con* el principio de autonomía personal, es que se evalué el funcionamiento del programa. Por tanto, la necesidad abriría paso al ámbito de la obligatoriedad.

¹⁰⁹ Ruíz (1997, p. 88) realizó una crítica en relación con este aspecto al mencionar: “En la práctica se evidencia que aunque en la LOGSE se remarca muy claramente que son las capacidades lo que ha de evaluarse, todavía no se ha roto la dicotomía entre capacidades y objetivos operativos. También Ruz (1997) mantiene la postura de que nada ha cambiado en la práctica de la evaluación. Al final la sensación es la de volver a la antigua idea conductista de que sólo han de evaluarse las conductas observables. Wilson (1992, p. 35) a este respecto respondería que “las capacidades sí son indirectamente evaluables a través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades y no las conductas o el rendimiento, lo que debe constituir objeto de la evaluación”, a lo que podría añadirse: *aunque, de hecho, no lo sea*.”

3.3.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA OBLIGACIÓN

En el fondo, la necesidad y la obligación de la evaluación son la cara y la cruz de un mismo aspecto. Si bien es una necesidad evaluar el programa para conocer el grado de consecución de los objetivos propuestos, la legislación sustenta que *deben* someterse a evaluación todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de garantizar un nivel de calidad educativa aceptable (MEC, 1987; MEC, 1989; LOGSE, 1990, cap. IV, art. 55; LOCE, 2002). Por tanto, la evaluación también se puede contemplar como una *exigencia* u *obligación*.

Pero, unido a lo anterior, debe advertirse de algunos peligros que tiene esta labor evaluativa, como que esta herramienta se convierta exclusivamente en un “escaparate” de cara a otras instancias educativas (Calatayud, 2000); que se reduzca a un mero trámite burocrático más, de control, de “rendir cuentas” (De Miguel, 1997, 2000); o de la simple explicación del rendimiento de un alumno. Como mencionaba Pérez Juste (1995c, p. 77): “De la superación de estos reduccionismos depende que la evaluación alcance todo su potencial de mejora del aprendizaje y de la enseñanza, o que se mantenga profundamente limitada en sus aportaciones”.

Por tanto, la evaluación de programas en educación infantil debe evitar a toda costa, a pesar de su obligatoriedad, desnaturalizarse, perder sus virtualidades como medio formativo (Nevo, 1988) de la labor docente; como vía de análisis y valoración de todos los elementos que influyen en el proceso educativo; y como *medio o instrumento* para tomar decisiones de mejora (Santos Guerra, 1993; Pérez Juste, 1995a, 1995b, 1997a, 1997b), tal y como se señalaba en apartados anteriores.

Precisamente, y de modo muy concreto, Angulo (1990) sugiere que el valor de la evaluación se podría medir con referentes muy precisos: se relacionaría con el servicio educativo que presta, con la riqueza de experiencias educativas a las que da lugar o permite, con el desarrollo profesional de los maestros que lo emplean y, finalmente, con las experiencias educativas que contribuyen a desarrollarse en la escuela entre otros factores. Es más: siendo más ambiciosos, la evaluación encaminada a mejorar la calidad, debería conducir a la mejora de los educadores y de los educandos (Morales y Morillas, 1997; Pérez Juste y Martínez Mediado, 1989; Pérez Juste y García Ramos, 1989; Pérez Juste, 1995b, 1997c, 2000), e incluso, aspirando a lo óptimo, al logro de la excelencia personal (García Hoz, 1952; Pérez Juste, 1988).

Se estaría plenamente de acuerdo con Pérez Juste y García Ramos (1989, p. 17), al partir de un concepto de evaluación que supone “una educación concebida como un

proceso de cambio perfectivo o de mejora de la persona humana en pro de su plenificación personal”.

En cualquier caso, la consideración de evaluación de programas vista como una necesidad o como una obligación, responde a otro aspecto vertebrador de la actual reforma del sistema educativo: la *calidad* educativa.

3.3.3. EL RETO DE LA LOGSE Y LA LOCE: LA CALIDAD EDUCATIVA COMO FACTOR DE GARANTÍA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

A lo largo de estas páginas se ha hecho alusión al enorme avance que supone que el primer ciclo de Educación Infantil sea un tramo con un carácter marcadamente educativo, y que en él se deban potenciar las capacidades de la totalidad de la población escolarizada. Pero al igual que este hecho tiene una enorme relevancia, también lo tiene que en él se busque un alto nivel de calidad¹¹⁰ y equidad educativa (Zabalza, 2000), dos principios inseparables (Schmelkes, 1996; Murillo y cols., 1999).

Si bien la calidad educativa es un atributo que se identifica como algo bueno y deseable, el intento de definirlo y concretarlo (qué es calidad, cómo se puede valorar, o con qué criterios se estima la presencia o ausencia de calidad, entre otras muchas cuestiones) resulta mucho más complejo que reconocerlo en la realidad. Como muy bien menciona el MEC (2002a): “La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad: sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender el concepto”.

Moyer (2001) es uno de los autores que, como Beller y cols. (1996), Schmelkes (1996), Murillo y cols. (1999) o Bandeira (2001), ha descrito un elenco de factores que debe presentar un programa de calidad efectivo, individual y *culturalmente apropiado*. Entre ellos, se señala:

¹¹⁰ Precisamente, una de las líneas de investigación más sólidas del CIDE (*Centro de Investigación y Documentación Educativa*) hace referencia al tema genérico de la Calidad de la Educación. De igual modo, la OEI (Organización para los Estados Iberoamericanos) se ha propuesto también estudiar a fondo el tema de la calidad educativa (OEI, 2002).

- 1) Reconoce y acepta las diferencias individuales en el modo y grado de crecimiento de los niños, a través de unos objetivos realistas, y apropiados a su nivel de desarrollo.
- 2) Educa a la totalidad del niño.
- 3) Responde a las necesidades de los niños, como a su desarrollo, pensamiento individual, centrándose en el proceso de pensamiento y no tanto en habilidades, contenidos y productos.
- 4) Proporciona una multitud de oportunidades para aprender, con materiales de distintos tipos.
- 5) Los materiales le llevan a descubrir y aprender a través de los sentidos.
- 6) Proporciona una variedad de actividades y materiales, incorporando tareas que animan a la participación, comunicación y al diálogo.
- 7) Existe mucho tiempo para resolver cuestiones y recibir contestaciones.
- 8) Se ve el juego como fundamental para el aprendizaje del niño.

También existen publicaciones oficiales donde se señalan qué indicadores están relacionados con la calidad de los programas (MEC, 1991¹¹¹; Wilson, 1992; González Soler, 1994). En ellas, y entre los aspectos más relevantes, se sugiere que un programa educativo de calidad presenta alguno de estos indicadores: la extensión de la educación, el tratamiento de la diversidad, la autonomía escolar, el *curriculum*/autonomía curricular, la participación de la comunidad educativa y gestión de centros, la dirección escolar, el profesorado, la evaluación y, finalmente, la innovación e investigación educativa.

Esta última, la investigación educativa, se considera el instrumento básico que proporciona datos de distintos ámbitos (de la administración y gestión, y que evalúa los procesos de innovación, programas y centros), orientados a la toma de decisiones para mejorar la calidad de enseñanza. En definitiva, la investigación, en cuanto a actividad aplicada, sería otro modo de referirse a la evaluación.

La investigación orientada hacia la búsqueda de la calidad estaría basada en ocho supuestos (MECD, 2002b): 1) contribuye a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas, 2) induce hacia una actitud crítica, 3) en ella reside el fundamento de los análisis sobre limitaciones y deficiencias, 4) fundamenta el desarrollo de los modelos de actividad educativa, material didáctico, entre otros factores, 5) se obtienen datos que permiten una

¹¹¹ Generalmente, el MECD entiende calidad como rendimiento final del sistema educativo, y con un respaldo de los fondos públicos (<http://www.ince.mec.es/elem/cap1-1.htm>). Último acceso el 24 de enero de 2003.

planificación racional del sistema educativo, optimizando los procesos de toma de decisiones, 6) permite evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, 7) es posible llegar a un conocimiento más profundo de los hechos y 8) contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa.

Tras estas consideraciones generales, en el siguiente apartado se citarán algunos aspectos que se relacionan con la calidad educativa: en primer lugar, las principales disposiciones legislativas que regulan la calidad en el primer ciclo de educación infantil y, en consecuencia, los programas que se lleven a cabo en él. En educación hay un amplio abanico sobre modos de definir y operacionalizar la calidad, que va desde recomendaciones sobre qué constituye una práctica apropiada (Bredekamp y Copple, 1997), hasta investigaciones empíricas que aluden a distintas variables que se relacionan con la calidad del programa y su eficacia. Como el concepto de calidad está vinculado a términos como estándares, sistemas de acreditación o guías de buena práctica, en segundo lugar se citarán brevemente estos elementos y se recogerán algunas investigaciones relacionadas con ellos. Finalmente, en tercer lugar, se mencionarán algunos instrumentos que valoran la calidad de los programas en educación infantil.

A. DISPOSICIONES SOBRE CALIDAD EDUCATIVA QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN INFANTIL

La calidad educativa ha recibido un gran impulso, en parte gracias a distintas medidas legislativas. Entre ellas, y ya en el preámbulo de la LOGSE (1990), se alude a que uno de los retos fundamentales de la educación del futuro es *asegurar la calidad de la enseñanza*¹¹² de todos los alumnos, razón por la cual dedica su cuarto capítulo a describir los factores que se relacionan con la calidad educativa en cualquier institución o programa educativo. Entre todos los posibles factores, la ley se detiene en señalar: “La cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa profesional, la inspección educativa y, finalmente, la evaluación del sistema educativo” (LOGSE, 1990, cap. IV, art. 55).

También la LOPEGCE trata el factor de calidad educativa como una herramienta de mejora, gracias a las evaluaciones que se pueden realizar en el centro educativo. Por ello, y

¹¹² A este respecto, Casanova (1993, p. 273) apunta, aludiendo a la denominación de *calidad de la enseñanza*: “Parecen quedar restringidos a la única actuación del docente que muestra o alecciona restando protagonismo al aprendizaje. (...). Personalmente creo que hubiese sido más comprensivo el término educación [calidad de la educación] y más ajustado al amplio marco que configura la ley”.

concretamente, será en su artículo 29, apartado 3, donde se mencione que se habilita a las administraciones públicas y a los propios centros educativos para mejorar dicha calidad.

De igual forma, el RD 82/1996, del 26 de enero, abre la puerta del *plan de calidad en la educación*, en el curso 1996-1997, al aprobarse los reglamentos orgánicos necesarios para gestionar la calidad en las escuelas de Educación Infantil.

Posteriormente, será en la resolución de la Dirección General de Calidad Educativa (BOE 131, del 2 de Junio de 1998) donde se dicten las instrucciones para implantar, en todo el sistema educativo español no universitario y con carácter experimental, el *Modelo Europeo de Calidad de los Centros Docentes*, un instrumento para la autoevaluación y la mejora de las instituciones educativas.

Como el mismo MECD (2002a) señala: “El modelo aporta una estructura sistemática para una gestión de calidad que permita al centro aprender mediante la comparación consigo mismo y le ayude en la planificación, en la definición de estrategias, en el seguimiento de progresos conseguidos, y en la corrección de errores y de las deficiencias (...). Lo esencial del *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*, adaptado a los centros educativos públicos, queda contenido en el siguiente enunciado: *la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesionales y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados*”.

Es clave considerar el proyecto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación aprobado el 31 de octubre de 2002 que, precisamente, tiene como objetivo principal, impulsar un sistema efectivo de calidad.

Dicha ley cita: “El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los Centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora. Esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquéllos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan. La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios” (LOCE 2002, Preámbulo).

Aunque, efectivamente, la regulación estatal no garantice la calidad del sistema educativo ni sea suficiente¹¹³ por sí sola, es un medio que puede tener sus frutos si el entramado educativo responde a ellos.

Es una lógica consecuencia de la preocupación por la calidad que se haya generado un campo de investigación bastante amplio. Gracias al reconocimiento de que los programas educativos de alta calidad se asocian, entre otros aspectos, con el desarrollo de las capacidades del niño, están surgiendo algunas medidas para asegurar que los niños reciban una educación y un cuidado de calidad en las escuelas durante sus tres primeros años.

Entre tales medidas o procedimientos se pueden citar los *sistemas de acreditación* o guías de buena práctica, y los *estándares de calidad*, que servirán de soporte para formular posteriores juicios de valor sobre un determinado programa.

A.1. Sistemas de acreditación y estándares de calidad

Convendría comenzar este apartado hablando del momento en que se crearon los sistemas de acreditación y los estándares de calidad en educación. Ya en los años sesenta, el gobierno norteamericano consideró que el ingente número de programas educativos que surgían en ese momento (para niños con riesgo detectado o con trastornos en su aprendizaje), debía reunir unos niveles mínimos, que garantizaran que la financiación estatal que recibían dichos programas estaba bien invertida. Por ello, surgieron los *sistemas de acreditación* y los *estándares de calidad* (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1981), regulaciones gubernamentales, que siguen vigentes en la actualidad y que evalúan el programa para garantizar cierto nivel de calidad. A estas medidas se les hayan lanzado críticas de reduccionismo, de sentido de control y de sanción social (Gallagher y cols., 1999; Stevens, 1999).

En primer lugar, cabe decir que acreditar un programa implica que un grupo de profesionales externos a las instituciones evaluadas examina los componentes del programa que se va a implantar, antes de que éste empiece a funcionar. Si dicho programa acata los requisitos previstos sobre la buena práctica, se *acreditará* o se dará el visto bueno para que se inicie el programa.

En el ámbito de la educación infantil, son conocidos los esfuerzos de investigadores estadounidenses por identificar el mejor modo de acreditar los numerosos programas que se están creando, con la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Concretamente, la

¹¹³ Alkin (1990) puntualizaría que la regulación estatal no es suficiente para garantizar un alto grado de calidad: sólo refleja que el programa tiene un *mínimo* de calidad.

asociación NAEYC¹¹⁴ (*National Association for Education of Young Children*), organismo asociado a la *High Scope Education Research Foundation* (que empezó en 1962 para investigar cómo mejorar la calidad en las prácticas educativas) ha desarrollado todo un sistema de acreditación, que se ha publicado en una guía (Bredekamp, 1996) reeditada (Bredekamp y Rosegrant, 1995; Bredekamp y Copple, 1997) y completada (Hart y cols., 1997).

Dicha asociación pretende que la educación que se ofrezca a los niños, desde el momento del nacimiento, sea lo más apropiada¹¹⁵ posible, concepto que incluye tanto a aspectos de *edad* (pertinencia y atención a los estadios de desarrollo en los que se encuentra el niño), como de *adecuación* (necesidad de considerar a cada niño como único, no sólo en términos de desarrollo, sino también en función de variables como el sexo, la experiencia, la cultura o las deficiencias, si fuera el caso).

El sistema de buenas prácticas de NAEYC contempla desde cómo debe disponerse el ambiente en la escuela, hasta si los materiales son los correctos, la ratio profesor/alumno, o el grado de adecuación de los ambientes exteriores e interiores del centro. Además de describirse los puntos que deben estar presentes en cualquier programa educativo infantil, NAEYC confronta esta información con las prácticas que consideran inapropiadas (Bredekamp y Shepard, 1989).

Asimismo, NAEYC considera que tras la primera acreditación, el centro deberá ser reacreditado periódicamente (Mulrooney, 1990); para ello, deberá enviar anualmente un informe con cierta información sobre la marcha del programa (Wilford, 1999).

Paralelamente, en Europa se cuenta con la asociación EECERA (*Asociación Europea para la Investigación sobre la Educación de la Temprana Infancia*), que aunque sin tanta repercusión como NAEYC, también busca que las prácticas educativas sean de calidad en niños de estas edades.

Interesa mencionar que, si bien en España el sistema de acreditación como tal no existe, sí están regulados por ley (LOGSE, 1990, art. 23, modificado por la disposición adicional sexta de la misma ley; RD 1003/1991) ciertos criterios, similares a los de

¹¹⁴ La meta de NAEYC es acrecentar el apoyo a tener igual acceso a programas educativos de alta calidad que reconozcan y promuevan todos los aspectos del desarrollo y aprendizaje de los niños y que posibiliten que los niños lleguen a ser adultos competentes exitosos y socialmente responsables.

¹¹⁵ El concepto de DAP (*Developmentally Appropriate Program*) surgió como un acercamiento a los valores de la normalización y de la inclusión (McWilliam, 1999). Sin embargo, su significado y su lógica interna han sido debatidos (Mallory y New, 1994) y rebatidos (Lubeck, 1998), aunque el posicionamiento de NAEYC se mantenga firme al respecto (Bredekamp, 1997; Hart y cols., 1997; Charlesworth, 1998; Jacobson, 2001). Asimismo, cabe apuntar que aunque los indicadores descritos por NAEYC no fueron diseñados propiamente como sistema de acreditación, se pueden emplear para ello, al igual que sucede con las escalas de observación validadas por la misma asociación NAEYC (Bredekamp, 1986).

NAEYC, para acreditar o no la apertura y funcionamiento de un centro educativo infantil y, en consecuencia, de su programa.

Así, en el RD 1003/1991 (art. 10) se concreta lo siguiente: “Para impartir el primer ciclo de educación infantil, salvo lo dispuesto en la disposición adicional cuarta del presente Real Decreto, los centros deberán contar con un mínimo de tres unidades y reunir los siguientes requisitos referidos a instalaciones y condiciones materiales:

- a) Ubicación en locales de uso exclusivo y con acceso independiente desde el exterior.
- b) Una sala por cada unidad con una superficie de dos metros cuadrados por puesto escolar y que tendrá, como mínimo, treinta metros cuadrados. Las salas destinadas a niños menores de dos años dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño.
- c) Un espacio adecuado para la preparación de alimentos, cuando haya niños menores de un año con capacidad para los equipamientos que determine la normativa vigente.
- d) Una sala de usos múltiples de 30 metros cuadrados que, en su caso, podrá ser usada de comedor.
- e) Un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 metros cuadrados.
- f) Un aseo por sala, destinada a niños de dos a tres años, que deberá ser visible y accesible desde la misma que contará con dos lavabos y dos inodoros.
- g) Un aseo para el personal, separado de las unidades y de los servicios de los niños, que contará con un lavabo, un inodoro y una ducha”.

El contenido de este RD se adaptará luego a cada comunidad autónoma, dadas las competencias que el MECD le otorga en materia de educación. Concretamente, en el caso de la Comunidad Foral de Navarra, para un centro de cuatro unidades que deseara impartir el primer ciclo, se exigiría el cumplimiento de los siguientes requisitos mínimos, en cuanto a instalaciones se refiere (Tabla 3.4.).

Estas condiciones vienen luego especificadas en requisitos físicos, ambientales y dotacionales, en materia de seguridad y de higiene. Por tanto, podría pensarse que estas disposiciones legislativas serían el homólogo a lo que en USA constituyen los sistemas de acreditación.

| | |
|------------------------------------|--------------------|
| 4 salas de 35-40 m ² | 160 m ² |
| + zona de reposo 3x10 y 1x15 | 45 m ² |
| + zona de servicio 4x10 | 40 m ² |
| 1 sala de usos múltiples | 60 m ² |
| + zona de preparación de alimentos | 10 m ² |
| 1 despacho dirección | 10 m ² |
| 1 sala de reuniones | 15 m ² |
| + servicio-vestuario | 15 m ² |
| Almacén | 15 m ² |
| Zona lencería | 15 m ² |
| Sala calderas | 10 m ² |
| | 395 m ² |
| 20% zona circulaciones | 79 m ² |
| | 474 m ² |

Tabla 3.31. Requisitos señalados en la Comunidad Foral de Navarra necesarios para implantar el primer ciclo de educación infantil con cuatro unidades (Departamento de Educación y Cultura)

En segundo lugar, y en otro orden de cosas, los *estándares de calidad* son indicadores que componen cualquier sistema de evaluación. Dichos estándares establecen las bases de acuerdo para una actuación adecuada en el seno de la comunidad evaluativa (LeCompte, 1995), además de que suponen un nuevo enfoque en el modo de concebir y utilizar la información de la evaluación. Como menciona Tiana (1993, p. 287; 1995, p. 24): “Pretenden ir más allá de la mera información cuantitativa y ofrecer datos dotados de significación cualitativa”.

Específicamente, la *Joint Committee on Standards of Educational Evaluation of Educational Programs* (1981), institución norteamericana compuesta por doce organizaciones profesionales, es un referente en el ámbito mundial para la evaluación de programas educativos. Esta publicación recoge las normas que deben acatarse entre los profesionales que evalúen un programa educativo —y más aún, ante la ausencia de metaevaluaciones (Bordas, 1995)—. En dicho documento se enuncian treinta normas, que se agrupan en cuatro categorías: utilidad, viabilidad, adecuación y precisión.

En España, y a pesar de que no haya una infraestructura semejante a la norteamericana, se ha creado el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE), con

potestad de realizar investigaciones, estudios¹¹⁶ y evaluaciones del sistema educativo y, en general, “de proponer a las administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias contribuyan a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza” (LOGSE, 1990, cap. IV, art. 61.4.b). Esta institución ha pasado a llamarse *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*, o INECSE, en el reciente Proyecto de Ley (LOCE, 2002).

Entendiendo que toda la evaluación se orienta a mejorar la calidad de un programa, convendrá conocer qué factores parecen estar relacionados con la calidad de los programas de educación infantil, para luego tener en cuenta estos resultados en la evaluación de programas.

B. ESTUDIOS RELATIVOS A LA CALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

La valoración y la búsqueda de factores relacionados con la calidad de los programas ha sido, y es, objeto de grandes esfuerzos sobre todo por los países occidentales (Buell y Cassidy, 2001). Dichos esfuerzos podrían agruparse en dos bloques: el primero, relativo a qué beneficios reporta un programa educativo de calidad; y el segundo, sobre qué variables están asociadas con esos resultados.

Cabe advertir que, a pesar del gran número de estudios que ha generado el tema de la calidad, sólo se van a considerar unos pocos trabajos, a modo de ejemplo.

B.1. Beneficios que reporta un programa educativo de calidad

Según Honig (2002), los estudios relativos a la calidad de los programas han crecido en respuesta a dos factores: el primero, tras el alto índice de ocupación laboral de los padres; y el segundo, por la investigación que enfatiza la importancia de desarrollar correctamente las capacidades durante los primeros años de vida.

El deseo de encontrar programas educativos de calidad se relaciona con la búsqueda de la eficacia, precisamente porque la calidad es un distintivo que, en último término, se le puede dar a los programas eficaces.

Aunque en sí misma, la eficacia no tiene por qué ser una manifestación de la calidad de un programa, podría ser considerada un criterio de la misma si, como señalan Pérez Juste y Martínez Mediado (1989, p. 25), “a partir de sus metas (también de calidad), se ha

¹¹⁶ El INCE, en colaboración con el MEC, ha publicado un libro titulado *Indicadores educativos sobre entornos y procesos escolares: perspectiva española en el marco del Proyecto de Indicadores de los Sistemas Educativos de la OCDE*, de Gil Traver (1999).

diseñado un programa coherente, se ha sido capaz de llevarlo a cabo con las correcciones pertinentes, y se han alcanzado las metas previstas”.

En concreto, se podría mencionar un elenco de estudios que han tratado de valorar la eficacia de las intervenciones y de los programas en educación temprana (entre ellos, el de Simeonsson y cols., 1982; Bailey y Bricker, 1984; White, 1986; Casto y Mastropieri, 1986; Guralnick, 1991; Dunst y cols., 1991; Ridley y cols., 2000; Raspa y cols., 2001). La mayoría de ellos se basan en niños con riesgo o con trastornos definidos, dado que éste ha sido el *rationale* de la mayoría de los programas.

Debe advertirse de antemano que los datos relativos a la eficacia de los programas proceden, muchas veces, de estudios que han sido sometidos a crítica por sus aspectos metodológicos: muestreo inadecuado, falta de grupo de control, técnicas estadísticas que disminuyen la fiabilidad de los resultados (Bailey y Bricker, 1984), o medidas de observación parciales (White, 1986). De igual modo, y aún advirtiendo de ello, y con la prudencia que se necesita para hablar de los resultados que conllevan estos programas (Lunnenburg, 2000), es fundamental tener constancia de los numerosos beneficios indirectos que no han sido —ni pueden ser— medidos en los estudios por la dificultad de controlar la variable dependiente (Simeonsson y cols., 1982).

Aunque como advierten Bryant y cols. (1991), la variabilidad entre los programas y las intervenciones es inmensa, en efecto, la investigación sugiere que la alta calidad de los programas se asocia con resultados positivos en las experiencias educativas posteriores del niño, en su competencia social, en los aspectos cognitivos —a corto, más que a largo plazo— y en su lenguaje, aunque los datos varíen en grado en los distintos estudios.

Concretamente, se ha señalado que los niños mejoran principalmente en sus experiencias educativas (Ramey y Ramey, 1993), en su competencia social (Howes y cols., 1992, en los aspectos cognitivos a corto y a largo plazo¹¹⁷ y en el lenguaje (Barnett, 1995, 1998; Behrman, 1995; Campbell y Ramey, 1995; Gombi y cols., 1995; Reinsberg, 1995; Yoshikawa, 1995; Burchinal y cols., 1996; Love y cols., 1996; Kontos y Wilcox-Herzog, 1997; Zabalza, 1997; Schweinhart y Weikart, 1985, 1998; Crandell y Hobson, 1999). Además, se ha señalado también que los programas evitan problemas posteriores de

¹¹⁷ En la actualidad algunas organizaciones mundiales como UNICEF o el Banco Mundial patrocinan numerosas evaluaciones para probar los beneficios asociados con la participación en programas de educación infantil, con el fin de que se destinen partidas económicas (en www.worldbank.org/children/why/benefits.htm Último acceso el 24 de enero de 2003). En estos estudios se sugiere que los programas diseñados para mejorar el nivel de salud, nutrición y condiciones psicosociales pueden afectar significativamente al desarrollo del niño y a su rendimiento escolar posterior, aunque a veces este rendimiento no se vea asociado a la superación de cursos por la baja calidad de los centros educativos (Myers, 2000).

conducta (Lally y cols., 1988; Clarke y Campbell, 1998; Golly y cols., 2000; Lewis y cols., 2002).

Además, aunque en menor medida, también se ha valorado los beneficios que reportaban los programas educativos a niños sin trastornos escolarizados en los tres primeros años.

Por ejemplo, La Paro y Pianta (2000) realizaron un metaanálisis a partir de setenta estudios longitudinales, fechados entre 1985 y 1998, con niños escolarizados en el *preschool* o *Kindergarten*, y que mostraban correlaciones positivas con el aspecto cognitivo y social. Los datos de este metaanálisis reflejaron que la predicción de mejoras en el aspecto social y cognitivo del niño en años posteriores era escasa (un 25% de la varianza se predice en el dominio cognitivo, y el 10% en el aspecto social). De todos modos, se podría señalar que las habilidades sociales fueron indicadores importantes de la competencia, advirtiendo que estos resultados podían deberse a la gran variabilidad de contextos donde se tomaron los resultados, además de la complejidad de realizar mediciones de estos aspectos.

El *National Center for Education Statistics* (2002) y Reaney y cols. (2001) también muestra el beneficio que una escolarización temprana produce al niño en años posteriores, en su aspecto cognitivo, socioemocional y psicomotor.

Otro estudio reciente que así lo refleja es el realizado por la asociación norteamericana *Southern Regional Education Board*, o SREB (VV.AA., 2002), tras la evaluación de distintos programas norteamericanos de educación temprana (*High Scope Perry Preschool Project, Carolina Abecedarian Project, Chicago Child-Parent Center, New York State Experimental Prekindergarten Program, Federal Head Start Program*) y de distintos *prekindergarten*¹¹⁸ de los estados norteamericanos de Florida, Georgia, Maryland, Carolina del Sur y Texas.

En este estudio se pone de manifiesto que el programa puede ayudar a los niños a estar más preparados para afrontar los siguientes ciclos educativos, a mejorar la puntuación obtenida en los tests, a reducir el número de alumnos repetidores y los índices de alumnos que requieran de una educación especial, y a aumentar el número de alumnos que acceden a niveles educativos superiores.

De todos modos, y como afirman Kellaghan y cols. (1993), es más fácil producir los efectos en los programas que identificar los factores que contribuyen a lograr su éxito.

De todos modos, aunque se haya tratado de valorar la eficacia de los programas, el centro de interés en la actualidad se desplaza más bien en identificar y encontrar las

¹¹⁸ Es la denominación norteamericana que se le da a los servicios educativos y asistenciales ofrecidos a los niños que no han cumplido los cuatro años de edad.

variables que determinan dicha eficacia en los programas (Reynolds, 1995, 1998; Reynolds y cols., 1996; Casto y White, 1993; Murillo, 2000; Bandeira, 2001) y en establecer la mejor metodología para tal fin (Reynolds y Temple, 1995; Sexton y cols., 1998; Alter, 2001). El motivo que impulsó a cambiar el rumbo de la investigación fue el resultado de la introducción de nuevas teorías, como las citadas en el capítulo primero: la perspectiva ecológica o el modelo transaccional.

En esta línea argumentativa, Guralnick, uno de los principales investigadores en el campo de la educación temprana en niños con trastornos en el desarrollo o considerados a riesgo, y autor de numerosos trabajos (Guralnick y Bennett, 1987; Guralnick, 1989, 1991, 1993, 1997, 1998, 2000; Guralnick y Neville, 1997), distinguió dos épocas o generaciones en el marco educativo infantil, idea corroborada por Bailey y Henderson (1993), Krauss (1997) y Wyngaarden (1997).

Así, y por un lado, la primera generación iniciada en los años sesenta y presente hasta los años noventa, se caracterizó por buscar respuesta a cuestiones tales como la efectividad de los programas en niños considerados con riesgo biológico o social y con trastornos establecidos.

Por otro lado, la segunda generación, que sigue vigente en la actualidad, investiga la calidad de los programas educativos, a partir del análisis de variables tales como las características de los niños, de los padres, el grado de estructuración del currículo, la duración y la intensidad del programa, así como la validez y la fiabilidad de los resultados en estudios precedentes (Guralnick, 1993, 1997). Precisamente, los componentes que se asocian con un programa educativo de calidad va a ser el aspecto que se tratará a continuación.

B.2. Componentes que se asocian con un programa educativo de calidad

Pese a la dificultad que supone hablar de calidad de los programas, entre los autores que han realizado este esfuerzo merecería nombrarse a Howes y cols. (1992), a Lera (1996), a Cryer y cols. (1999), o a Phillips y cols. (2000). Todos ellos coinciden en afirmar que la calidad en educación infantil puede ser descrita atendiendo a dos aspectos: los *estructurales* y los *procesuales*. Las variables estructurales relacionadas con la calidad de las prácticas en la investigación se han referido a la ratio profesor/alumno, al tamaño del grupo, a la preparación del profesor o el ambiente físico, aspectos que pueden ser valorados por el personal del mismo centro. Por supuesto, otros factores que afectarían a la calidad de los servicios serían los procesos de medida de la calidad.

En cambio, las variables de proceso harían referencia al comportamiento del programa durante su implantación, y al número de tareas ofrecidas al niño, elementos que

requieren de una interpretación y valoración mucho más difícil de regular, por lo que se requiere de un juicio externo llevado a cabo por expertos.

Por su parte, Phillipsen y cols. (1997) y Aytch y cols. (1999) aluden a una cuádruple categorización: contextual, estructural, global y dinámica; y Love y cols. (1996) destacan la dinámica de la clase, la estructura, las características del personal, la administración y servicios de apoyo y, finalmente, la participación de los padres en el programa.

El *National Research Council* determinó qué componentes de los programas de educación temprana, se relacionaban con un alto nivel de calidad (*U. S. Department of Education*, 2001). Concretamente, señaló los siguientes:

- 1) El desarrollo motor, cognitivo y socio-emocional en los niños es complementario: son áreas de desarrollo que requieren una atención especial en la primera infancia. Las habilidades sociales y la destreza física influyen en el desarrollo cognitivo, del mismo modo que la cognición juega un rol fundamental sobre la competencia motriz.
- 2) El trato interpersonal se relaciona con las disposiciones de los docentes para aprender, y con las habilidades nacientes del niño. La competencia social y el logro del niño en la escuela se ve influido por la calidad de la relación entre niño-docente, y por el modo en que el educador atiende a cómo el niño se aproxima al aprendizaje.
- 3) El tamaño de la clase y la ratio adulto-niño se correlacionan con los efectos positivos del programa. Una ratio baja entre adulto-niño se asocia con una mayor interacción profesor-niño, con una atención más individualizada, menos restrictiva, por parte del docente. Además, un tamaño de clase pequeño se ha asociado con un mayor grado de iniciativa del alumno, y con mayores oportunidades para el docente para trabajar el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños, las interacciones sociales, y la resolución de problemas.
- 4) Hasta que ningún *curriculum* o aproximación pedagógica se identifique como la mejor, los niños aprenden más, mejor y están preparados para dominar con éxito las demandas que se le exigen en la escuela en ciclos superiores, si son atendidos de modo bien planificado en programas de alta calidad, si los objetivos del curriculum son claros, y si sus contenidos son significativos.
- 5) La preparación del profesor se relaciona con la calidad de los programas, que predice, a su vez, los beneficios encontrados en el niño. La preparación formal del docente en educación temprana se relaciona positivamente con su comportamiento positivo. Además, se ha hallado una fuerte correlación entre los

años de experiencia de los profesores en este ámbito, y el comportamiento adecuado que presentan luego en sus clases.

- 6) Los programas que contrataron a profesores y se proporcionaron una supervisión de calidad, fueron altamente efectivos. Los docentes fueron entrenados y animados a reflejar sus prácticas positivas y su responsabilidad en las clases, y a revisar y planificar su docencia de modo activo.

En realidad, se plantea un problema cuando se quiere conocer las variables que se asocian con la calidad de los programas (aspecto que no es lo mismo que decir que éstas predicen la calidad). Aunque, aparentemente, los resultados que se expondrán a continuación, pueden parecer contradictorios en algunas ocasiones, se tiene que tener en cuenta que los datos proceden de estudios llevados a cabo con poblaciones distintas, en circunstancias diversas y bajo condiciones metodológicas dispares.

Bryant y cols. (1991) señalan que la calidad de un programa no está asociada ni con el tamaño del grupo, ni con la ratio de la clase (al igual que Kontos y Wilcox-Herzog, 1997), ni con el coste por alumno, ni con la experiencia docente, aunque sí con las creencias que tiene el educador sobre el desarrollo del niño.

Frede (1995), que revisa en su trabajo varias investigaciones diseñadas para mejorar la calidad de distintos programas educativos, apunta que los programas de calidad presentan alguno de estos elementos: un tamaño de clase y una ratio pequeña entre profesor y alumno, un asesoramiento dirigido al docente para que mejore su enseñanza, una intervención intensa o duradera del programa, y una comunicación fluida entre el centro y la escuela, además del seguimiento de un curriculum y de unas estrategias de aprendizaje que sean similares a lo que el niño se encontrará luego en la escuela. Por tanto, parte de estos resultados referidos al tamaño del grupo entrarían en contradicción con los anteriores.

Sin embargo, Rimm-Kauffman y Pianta (1999) hacen una puntualización muy interesante respecto el *tamaño del grupo*, que aclararía esta divergencia de criterios: señalan que aunque el tamaño del grupo no se relaciona directamente con la calidad, sí que un tamaño mayor del grupo de alumnos conlleva un clima instructivo más bajo.

Vandell (1996) también mencionó que hay un cuidado mejor del educador con una ratio de alumnos pequeña y con un tamaño del grupo reducido.

De ello se puede derivar que la calidad positiva de un programa tenga más relación con una ratio profesor/alumno baja, que con el tamaño del grupo pequeño. Por ello se cita que la ratio profesor/alumno es probablemente un barómetro más efectivo de la frecuencia de contactos entre los profesores y los niños que un tamaño pequeño de clase.

Del mismo parecer son Pianta y cols. (2002) que, tras estudiar doscientos veintitrés centros de educación infantil, llegaron a la conclusión de que no es tanto el tamaño del grupo lo que se asocia con la buena calidad de los programas, sino más bien una ratio pequeña entre profesor alumno; de igual modo que el clima instructivo es más bajo con una elevada ratio, aspecto que conlleva una menor dedicación del profesional por niño, y por tanto, una menor calidad en el programa.

Según el estudio anterior de Rimm-Kauffman y Pianta (1999), la calidad de las interacciones en clase tampoco se relaciona con los años de experiencia del docente o con su formación complementaria; en cambio, los años de experiencia docente sí correlacionan positivamente con el número de contactos que se establecen entre la escuela y la familia, aspecto que se considera eficaz.

También Alkin (1992) alude a los componentes que están presentes en un programa de calidad: un currículum que se adecúe a las necesidades del niño, que el personal haya recibido formación especializada para impartir esa enseñanza, que haya supervisión del funcionamiento del programa por parte de expertos, que la ratio profesor/alumno sea pequeña, que el educador trabaje colaborativamente con los padres, que los profesores sean sensibles a las necesidades de los niños y que, finalmente, la evaluación realizada sobre el programa se realice adecuadamente.

Phillipsen y cols. (1997), por su parte, también examinaron las relaciones que existían entre la calidad del ambiente educativo y el programa, a varios niveles: contextual, global, estructural y dinámico. Ellos concluyeron que el resultado positivo de la educación ofrecida a niños de primer ciclo de educación infantil era superior en clases con profesores con moderada experiencia pero mejor remunerado económicamente; y en lo equivalente al segundo ciclo de educación infantil hubo un resultado más positivo en el desarrollo del niño con profesores con mejor formación, con altos salarios pero con una experiencia educativa más modesta que en el caso anterior.

En esta línea, Phillips y cols. (2000) aseguran que aunque la preparación del educador se haya señalado, en algún momento, como un determinante fundamental en la calidad de un programa (NICHD, 1999), su estudio muestra que hay una mayor asociación con los salarios de los profesores, y con los honorarios de los padres.

Buysse y cols. (1999), en cambio, han subrayado que es la experiencia del profesor, sus habilidades, su formación, y su nivel de autovaloración del conocimiento, lo que se asocia positivamente con la calidad de un programa educativo. De la misma opinión es Blau (2000), quien ha verificado que la buena calidad de un programa se asocia, además de con una ratio pequeña entre profesor y alumno, con la experiencia docente, con su nivel de formación, y con un equipamiento material adecuado del centro.

Además, otro aspecto fundamental relacionado con la calidad es la *participación familiar* en el centro escolar; incluso algunos autores aseguran que la colaboración entre el medio familiar y el escolar puede ser la clave del éxito (Campbell y Ramey, 1994; Beckman y cols., 1994; Reynolds, 1995). Lo que no es tan evidente que sea directamente proporcional el resultado del programa con el grado de participación de los padres en el mismo (Innocenti y cols., 1993; Boyce y cols., 1993).

Aunque esta participación se manifieste de distintas formas (Epstein, 1996), se aconseja cautela (Boyce y cols., 1993; Gombi y cols., 1995) al afirmar que los padres deben participar lo máximo posible, porque se haya mostrado que es positivo (Casto y Mastropieri, 1986; White y cols., 1992).

En la siguiente tabla (Tabla 3.5.) se sintetiza la información recogida en este apartado:

| LEYENDA: | | | | | | | | | | |
|---|-------|-----------------------|--------------|-------------|--------------|-------------------------|--------------------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| | NAEYC | Bryant y cols. (1991) | Frede (1995) | Rimm (1999) | Alkin (1992) | Phillips y cols. (1997) | Phillipsen y cols (2000) | Buyse y cols. (1999) | Blau (2000) | Pianta y cols. (2002) |
| 3 Variable asociada con la calidad | | | | | | | | | | |
| ∅ Variable no asociada con la calidad | | | | | | | | | | |
| ½ Variable indirectamente asociada con la calidad | | | | | | | | | | |
| Espacio físico | 3 | | | | | | | | | |
| Tamaño de clase | | | | | | | | | | |
| Evaluación adecuada | | | | | 3 | | | | | |
| Cuidado | | | | | | | | | | |
| Intervención intensa y duradera | | | 3 | | | | | | | |
| Comunicación centro/padres | | | 3 | 3 | | | | | | |
| Adecuación a las necesidades del niño | | | | | 3 | | | | | |
| Salario | | | | | | 3 | 3 | | | |
| Experiencia | | ∅ | | ∅ | | ½ | | 3 | 3 | |
| Gasto por alumno | | ∅ | | | | | | | | |
| Creencia del educador | | 3 | | | | | | | | |
| Asesoramiento al docente | | | 3 | | 3 | | | | | |
| Formación | | | | | 3 | 3 | | 3 | | 3 |
| Colaboración con los padres | | | | 3 | 3 | | | | 3 | |
| Espacio físico | 3 | | | | | | | | | |
| Equipamiento del centro | 3 | | | 3 | | | | | 3 | |

| | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|--|---|---|---|
| Interacción prof/niño | 3 | | | ∅ | | | | | 3 |
| Prácticas educativas | 3 | | | | | | | | |
| Tamaño del grupo | 3 | ∅ | | ∅ | | | | | ∅ |
| Ratio prof/alumno | 3 | ∅ | 3 | 3 | 3 | | | 3 | 3 |
| Entrenamiento del profesor | 3 | | | | | | 3 | | |

Tabla 3.32. Tabla comparativa de variables que se asocian con la calidad de los programas

Desde páginas anteriores, se está señalando que parece haber distintos aspectos relacionados con la calidad de los programas en educación infantil. Precisamente, estos resultados serán los que justifiquen que en la evaluación del programa de educación temprana se hayan elegido unas determinadas variables y no otras.

De todos modos, conviene no perder de vista que para evaluar un programa, y con él su calidad, no sólo se debe centrar la atención en las variables que inciden en los buenos o malos resultados del programa y en su calidad, sino también en elegir unos instrumentos adecuados que ayuden a valorar dichos resultados (Beller y cols., 1996; Barnett y cols., 1999). Precisamente, este es el aspecto que se tratará en el siguiente apartado.

B.3. Instrumentos que valoran el grado de calidad de los programas en educación infantil

Tal vez uno de los pasos más complejos para valorar el grado de calidad de un programa educativo sea elegir el instrumento adecuado. Ya se comentó en el capítulo anterior que, en un principio, la evaluación de los programas educativos se ha centrado en el estudio de la eficacia de los programas en uno de sus componentes: en el niño. Sin embargo, en este momento se valoran todos los elementos del programa, incluyendo el contexto en el que éste se lleva a cabo: el escolar y/o el familiar.

De todos modos, en la evaluación del programa el contexto familiar no será objeto de estudio; sí, en cambio, el contexto escolar, que será el entorno natural donde se desarrolla el programa de Kutunbaita, objeto de esta investigación.

Precisamente, y por lo que al ambiente escolar se refiere, puede aludirse a distintos instrumentos, siguiendo la completa revisión que Harms y Clifford realizaron en 1993. Ellos destacaron la escala *Assessment Profile for Family Day Care*, de Abbott-Shim Sibley (desarrollada en 1987); el *CDA Advisor's Report Form* (creada en 1991 por el Council for Early Childhood Professional Recognition); el *Early Childhood Classroom Observation* (nacida en 1985 gracias al trabajo del grupo NAEYC); el *Infant and Toddler Program Quality Review Instrument* (llevada a cabo en Departamento de Educación del estado de California en 1988); el *Assessment Profile for Preschool Infant, and School Age*, (creada por Abbott-Shim y Sibley en 1987); y finalmente la escala *ECERS*, diseñada por Harms y Clifford en 1980, y

revisada en 1998 (Harms y cols., 1998), que será descrita con detalle en el siguiente capítulo¹¹⁹.

Además, se puede citar la *escala Arnett* (1989) conocida como *Arnett Caregiver Interaction Scale* dentro de la *escala Arnett Global Rating Scale* (Arnett, 1989), que se diseñó para analizar la calidad en el trato por parte del educador; y la *escala ECCOM*, o *Early Childhood Classroom Observation Measure* (Stipek, 1996), para valorar la calidad del ambiente escolar (clima social, sensibilidad cultural, instrucción y ejecución).

En cambio, para estudiar la calidad del contexto familiar existen otros instrumentos, como el de Rowland y cols. (1995) o la *escala HOME* (Harms y Clifford, . Esta última se ha citado en numerosos trabajos (entre ellos Palacios y cols., 1994; Ferron y cols., 1995; Suglant y cols., 1995; Benasich y Brooks-Gunn, 1996; Klevanov y cols., 1998), en relación con las evidencias que existen entre la calidad en este contexto y el desarrollo cognitivo y emocional del niño. Finalmente, puede señalarse la *escala Family Day Care Rating Scale o FDCKS*, de Harms y Clifford (1989), empleada en estudios como el de Jaeger y cols. (2000).

Pero el empleo de instrumentos para valorar la calidad de un programa en este primer ciclo se relacionaría con un tema de un calado más hondo: la problemática que existe en torno a la evaluación de programas en educación infantil.

Si bien en el apartado 3.2.4.D. se ha podido ver la dificultad metodológica que existe a la hora de evaluar cualquier programa educativo, tarea problemática en sí, en el siguiente epígrafe se trasladará esta problemática al ámbito del primer ciclo de educación infantil. En él se verá que ésta puede ser una labor aún más compleja, porque al estudio del sistema educativo se le suma la dificultad de que este tramo escolar tiene unas características peculiares que dificultan su análisis.

¹¹⁹ Un documento donde figura una detallada descripción de instrumentos que valoran el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los tres años se encuentra en <http://secc.rti.org/> (Último acceso el 6 de febrero de 2003). El *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) acaba de concluir la segunda fase de un estudio longitudinal, desarrollado en el continente americano, para conocer la relación que existe entre las experiencias de cuidado y los progresos del niño hasta los tres años de edad.

3.3.4. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: SU PROBLEMÁTICA

El deseo de evaluar un programa de educación temprana puede responder a varios propósitos: conocer el nivel de desarrollo del niño en diferentes áreas; obtener determinada información del programa para dar respuesta a algunas preguntas que puedan ser, hasta cierto punto, extrapolables al resto de la población infantil; o comparar varios programas educativos entre sí.

Como se ha señalado anteriormente, gracias a las disposiciones legislativas y a las diversas investigaciones realizadas hasta el momento, se han extendido las evaluaciones realizadas en el ámbito educativo.

Sin embargo, ello no implica que estas evaluaciones no sean una tarea costosa. Por un lado, García (1995, p. 50) afirmaba que “los modelos de evaluación en educación infantil son similares a los de cualquier otra etapa educativa y los problemas de definición, operativización y estrategias metodológicas utilizados en el marco general de la evaluación son transferibles a este período”.

Alguna de estas dificultades ha sido citada por Arnal y cols. (1992), y luego por el MECD (2002b), este último recordando a Lesourne (1993), recoge las siguientes:

- 1) Se trata de transformar a los seres humanos, no a objetos inertes.
- 2) El sistema educativo es algo complejo, en parte por su considerable dimensión.
- 3) Existe una complejidad formal, que alude a la entramada estructura del sistema, al organigrama del sistema educativo, entre otras muchas variables.
- 4) También hay una complejidad informal, en las interacciones y en las redes internas.
- 5) La evaluación tratará de enfrentarse a la ambivalencia del sistema educativo: cerrado en él mismo, pero abierto a la sociedad.
- 6) Las variables que afectan al sistema educativo operan a largo plazo, por consiguiente, los cambios que producen las distintas variables son lentos.
- 7) La medida de los efectos resulta imprecisa: la complejidad a la hora de encontrar estándares de calidad estables es muestra de ello.
- 8) El sistema educativo es voluble, porque está implicado en el sistema económico, aspecto que le afecta directamente.

- 9) Existe dificultad de validar el grado de consecución de fines y objetivos: las intenciones educativas son unas, pero los hechos son otros.
- 10) Es compleja la labor de articular políticas carentes de toda ambigüedad.
- 11) El sistema educativo es una zona de conflictos entre sus componentes.

Por otro lado, Domènech y Gómez (1995), entre otros autores, también han advertido de la dificultad con la que se iba a topar todo investigador que pretendiera obtener resultados fiables y válidos en este período.

En primer lugar, se debería destacar la *dificultad que existe para encontrar criterios válidos y fiables* en este primer ciclo, con una nomenclatura tan genérica como es la de *evaluación de programas en educación infantil*. Ello ha supuesto que con este nombre se haya englobado una gran variedad de experiencias educativas, muy dispares, metodológicamente hablando (García, 1995). La ventaja inmediata que ello supone, es la riqueza de estudiar la realidad desde tan diversos enfoques, aunque su inconveniente haya sido la falta de unanimidad respecto el modo de evaluar estos programas.

En segundo lugar, la evaluación se hace más costosa por la dificultad que existe para llegar a unas *conclusiones que no distorsionen la realidad*, porque se pueden atribuir los cambios encontrados a los efectos del programa, y no al desarrollo esperable del niño, asunto muy complejo de mostrar. Como la evaluación se realiza con el momento en el que los cambios fisiológicos y de aprendizaje en el alumno se producen a mayor velocidad, es muy arriesgado llegar a conclusiones certeras, y no presumibles, de la causa de estos cambios. Como señalaba Poch (1992, p. 20): “Existen dificultades cuando tratamos de relacionar el comportamiento del recién nacido con el comportamiento posterior, puesto que emergen patrones nuevos que reflejan la maduración cerebral y las influencias ambientales”.

El problema es que para subsanar este aspecto, como es lógico, no se puede aislar al niño —tenga la edad que tenga— con el fin de tener controladas todas las variables, ni tampoco para conocer de qué modo y en qué proporción le afectan¹²⁰.

De todos modos, aunque se llevara a cabo *este experimento*, sería imposible llegar a medir exactamente las consecuencias de las variables a las que el ser humano hubiera estado expuesto, o de las que él hubiera carecido, porque su complejidad es tal, que todo deseo de medir el efecto de determinados acontecimientos, y luego generalizarlos o extrapolarlos a otros individuos, queda en entredicho. A ello se le suma que cuando se evalúa un conjunto de la población, la heterogeneidad de la muestra se convierte en una limitación.

¹²⁰ En parte, este punto se relacionaría con la polémica suscitada respecto la influencia que tiene el aspecto genético frente el que tiene el aspecto ambiental.

Para solventar, en parte este último aspecto, se realizan estudios con grupo control, y se aconseja que la evaluación del niño se realice de forma continuada (Domènech, 1997), por ejemplo, a través de una evaluación longitudinal frente a una evaluación puntual.

En tercer lugar, y además de las peculiaridades y aptitudes de cada niño para poder captar la amplitud y complejidad del comportamiento individual, la *evaluación no debe desentenderse del contexto*, de todo aquello que pueda afectar al desarrollo del alumno. Por tanto, en este primer ciclo no se puede plantear una evaluación sin tener en cuenta un contexto dinámico, las actividades o las estrategias que se emplean en su aula, puesto que todas ellas van a tener una enorme trascendencia en los resultados finales (Graue y Walsh, 1995; Barnett y cols., 1999)¹²¹. Para salvar la dificultad que implica la versatilidad del comportamiento, y tanto más cuanto más pequeño es el niño, Domènech (1997) sugiere que la evaluación se lleve a cabo en distintos contextos.

En cuarto lugar, se corre el peligro de *extraer conclusiones equivocadas o imprecisas de las herramientas o instrumentos* que se empleen para obtener información sobre el programa educativo. En palabras de Domènech y Gómez (1995, p. 212): “La interpretación de los resultados puede ser difícil. A menudo se le exige al clínico un pronóstico que no puede dar con instrumentos que ha utilizado”. Lo más importante, es que la información sea útil (Bassedas y cols., 1998) para tomar decisiones de mejora, contando con que hay pocos instrumentos estandarizados para evaluar todos los tipos de necesidades de la población infantil (Bruer, 2000).

Para subsanar alguno de estos aspectos, Goodwin y Goodwin (1993) proponen varias medidas:

- 1) En primer lugar, siempre que sea posible, se deben emplear repetidas y múltiples medidas para que el resultado sea lo más objetivo posible.
- 2) En segundo lugar, que dichas medidas sean apropiadas al distinto nivel de dificultad de la tarea, y que se incluyan otras.
- 3) En tercer lugar, que se establezca una atmósfera informal, relajada para asegurarse que los niños no están ansiosos durante la evaluación.
- 4) En cuarto lugar, y en la medida de lo posible, que participen evaluadores familiares para el niño, y que sean sensibles a las necesidades del desarrollo del programa.

¹²¹ Es fundamental destacar la importancia del apego materno en estas edades y las consecuencias, positivas (Benasich y Brooks-Gunn, 1996) o negativas (Acker y O’Leary, 1996), que le acarrea, al igual que el programa puede llegar a mejorar el entorno familiar (Benasich y cols., 1992).

- 5) En quinto lugar, que se presenten las tareas de una forma estandarizada, con procedimientos que aumenten el valor de los datos.
- 6) En sexto lugar, que se guarden las medidas y los datos, de una forma bien organizada y comprensible.
- 7) En séptimo lugar, que se planee alguna sesión informal para hacer balance.
- 8) En octavo lugar, que se evite a toda costa el síndrome de “hacerlo mejor” (cuando se está midiendo Al niño varias veces a lo largo del año, los instrumentos pueden operar para ver que la conducta ha mejorado con cada evaluación, mientras, en la realidad, no ha sido este el caso).
- 9) En noveno lugar, que se guarde la confidencialidad de los datos.
- 10) En décimo y último lugar, que se comunique a los padres el progreso de su hijo de una forma agradable, empleando ejemplos que les sirva de comparación.

Por tanto, además del aspecto *metodológico*, necesario para llegar a conclusiones válidas y fiables (ya se vio que resultaba complejo encontrar la que mejor respondiera a las necesidades de cada evaluación de programas, una vez que se habían obtenido los resultados), también debería prestarse especial atención al *análisis* y *generalización* de los resultados obtenidos.

A. ANÁLISIS Y GENERALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se conoce que los fenómenos educativos son, por naturaleza, muy complejos de definir y, por consiguiente, de cuantificar. Como Mertens y McLaughlin señalan (1995, p. 121): “Uno de los problemas que persisten en educación es la falta de especificidad en la descripción de las variables independientes, factores contextuales, y características de los sujetos”.

En parte, esta complejidad deriva de los elementos mismos de los cuales se extrae la información sobre el programa: los agentes que participan de él —el niño, los padres y los docentes— y el contexto donde éste se desarrolla.

No obstante, y como ya se ha señalado en páginas anteriores, el “objeto” principal sobre el cual se han encaminado la mayoría de evaluaciones de programas educativos ha sido el niño; no sólo porque las actividades se dirigían hacia él, sino también porque, hasta finales de la década de los ochenta, no se tuvo en cuenta que el programa estaba encardinado en una realidad dinámica y más amplia.

Retomando la argumentación anterior, además de la dificultad de la falta de especificidad de las variables, García (1991) anotó otros tres problemas a los que se debería enfrentar todo evaluador, referidos a la generalización de los datos en la evaluación de programas: el primero, ante la tendencia del programa a cambiar, a la vez que está siendo evaluado; el segundo, a las distintas relaciones que pueden establecerse entre evaluador/es y personal del centro, que sesguen, en un determinado momento, la marcha del programa. Finalmente, la tercera, porque todo programa se enmarca en un sistema sociopolítico concreto que puede reconducir, en un momento dado, la evaluación que se realice sobre el mismo.

También Bernal y Velázquez (1989) argumentaron que la evaluación de los fenómenos educativos se encuentra sometida a ciertas limitaciones: en primer lugar, *de orden ambiental*. Éstas se refieren a que son muchas las variables que intervienen y que difieren de unos contextos a otros, que complican la generalización de los resultados. En segundo lugar, la *limitación de orden técnico*: la inexactitud y la imprecisión que existe en los instrumentos y las técnicas empleadas, mayores que las que hay en otras ciencias.

En tercer lugar, debe hablarse de una *limitación de orden moral*: se trata de “sujetos de educación”, y no de “objetos de investigación” (op. cit., 1989, p. 46). Finalmente, existen unos *límites derivados del propio objeto*; como los autores señalan: “Se trata de optar por el rigor y la precisión neopositivista o por el riesgo de subjetividad e imprecisión que conlleva penetrar en el mundo interior de los sujetos”.

Finalmente, no puede olvidarse que los agentes que participan en el programa, como seres humanos, son totalmente cambiantes, porque está en continua interacción con distintos entornos que le influyen de formas diversas.

Si la exposición de este apartado concluyera en este punto, podría pensarse que tiene poco sentido proseguir con la evaluación de un programa de educación infantil, cuando es tan complejo realizar una valoración del programa a partir de los agentes de los cuales proviene la información. Sin embargo, si se advierte que la premisa principal de la cual se ha partido en este apartado es incompleta, tal vez cambie el enfoque.

Se ha hablado de cuantificar, medir, tasar las variables, pero hablar de una evaluación que tiene por objeto valorar el programa, implica dirigir la atención hacia la evaluación de modo distinto.

No se debe pasar por alto que el objetivo de análisis de un programa en educación infantil no es sólo comprobar aisladamente si se ha adquirido o no un determinado objetivo, que sería propio de una metodología cuantitativa, sino también conocer otros aspectos y tener en cuenta otros los agentes, con el fin de tomar decisiones de mejora,

pertinentes al respecto (lo que sería la exclusión del significado y la intención de la que hablaban Guba y Lincoln, 1994).

La mayoría de las veces, la pretensión que debe tenerse al evaluar es, sobre todo, buscar la comprensión y explicación de los fenómenos, llegar a conocer y actuar de acuerdo con sus características (Adame y Ruíz, 1997; Castillo y Sampedro, 1997), y no tanto medir o tasar las variables.

La duda que cabría plantearse es si una evaluación planteada de este modo es científica, aspiración y requisito necesario; a ello, Carr (1996) respondería: “Como la investigación de problemas educativos otorga su fin característico a la investigación educativa, el fundamento para probar la investigación educativa no es su capacidad para ajustarse a los criterios derivados de las ciencias sociales, sino su capacidad para afrontar esos problemas de forma sistemática”.

Ahora bien, aún y con esta nueva ampliación del horizonte de la evaluación de programas en educación infantil sigue siendo igual de complejo analizar el programa a partir de las respuestas de los distintos agentes implicados.

Para llevar a cabo una evaluación de modo válido y fiable en el entorno escolar se requiere de pruebas y tests estandarizados específicos para analizar las consecuencias de ciertos aspectos, y éstos son, en algunos casos, muy limitados (Aguado, 1993), circunscritas a una determinada edad o baremadas en una población distinta a la que es objeto de estudio¹²². Por ello, la mayoría de las veces se hace preciso adaptar y elaborar instrumentos adecuados, que respondan al objetivo de la investigación.

Como el objetivo último de la evaluación de programas es la toma de decisiones encaminada hacia la optimización de una situación educativa concreta, se deberá contar con todas las dificultades que se han apuntado para, *a pesar de ellas* y *con ellas*, llevar a cabo un estudio riguroso, con los resultados extraídos de una serie de conductas de los agentes que participan en un programa.

Por tanto, y con estas coordenadas, en el siguiente capítulo se acometerá la evaluación del programa de educación temprana de *Kutunbaita* que ya fue descrito en el segundo capítulo de este trabajo.

¹²² A este respecto, ha resultado muy interesante la lectura del capítulo de Domènech y Gómez (1995), quienes realizan una exhaustiva descripción y análisis de los numerosos instrumentos que existen para evaluar el aprendizaje del niño desde el nacimiento hasta los dos años de edad.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN TEMPRANA DE KUTUNBAITA

4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Se podría considerar que los tres primeros capítulos de este trabajo han sido el soporte teórico y explicativo de la información que se tratará a continuación: dar cuenta *al que se ha llegado tras evaluar el programa de educación temprana del centro educativo infantil Kutunbaita, durante un período de dos años.*

Aunque, efectivamente, los resultados de cualquier evaluación tienen en sí mismos un enorme valor pedagógico (porque enriquecen la práctica educativa y optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje), en este caso, presentan un interés añadido. Éste reside en que se evalúa un programa que se creó para responder al reto legislativo de propiciar actividades de calidad que estimularan el pleno desarrollo de las capacidades del niño, escolarizado en sus tres primeros años. Por tanto, puede ser especialmente enriquecedor dar cuenta de esta realidad tan próxima, a la vez que tan desconocida, dado el escaso número de publicaciones que evalúan programas educativos del primer ciclo de educación infantil.

Para ello, se han seguido las orientaciones ofrecidas por Pérez Juste (1995a) en su *modelo de evaluación de programas*, y para dar a conocer el resultado del mismo se ha

adoptado el esquema de *informe técnico* de Glasman y Nevo (1988), aunque se han introducido algunas modificaciones.

El estudio de un programa educativo exige recoger información desde distintos ángulos, niveles o perspectivas, que serían difíciles de aunar con una sola metodología. Por ello, apelando al principio de complementariedad o de *mestizaje metodológico* del que hablaron Lizasoain y Joaristi (2000), se combinó la metodología cuantitativa con la cualitativa. Además, se utilizaron distintas técnicas e instrumentos, entre las que figura la escala Haizea (1991), la escala ECERS (Harms y cols., 1998), las entrevistas a profesores y a padres, o la observación sistemática.

La información sobre el programa se obtuvo de los distintos *agentes*, o *fuentes* según la terminología de Pérez Juste (1995), que participaron de él: los alumnos (dado que el programa ayudaba a fomentar sus capacidades), los educadores (quienes aplicaban el programa), los padres (como colaboradores, principales educadores, y *clientes* del centro), el contexto (donde se desarrollaba el programa) y el documento del programa en sí.

Para dar cuenta de todo lo mencionado, la exposición seguirá el orden lógico por el que ha transcurrido esta investigación aplicada. Dicha lógica queda reflejada en la siguiente figura (Fig. 4.1.):

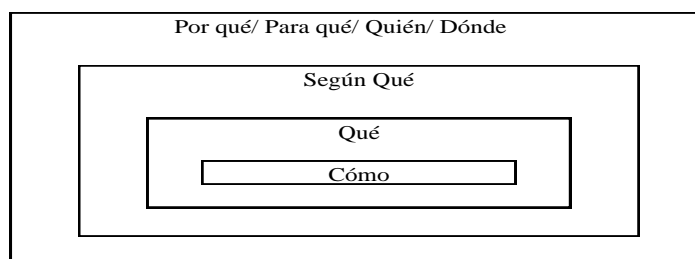


Fig. 4.10. Lógica argumentativa seguida en la exposición del cuarto capítulo

En primer lugar, se *contextualizará* la evaluación. Se aludirá al entorno donde se ha llevado a cabo —haciendo referencia tanto a sus variables dinámicas como a sus variables estáticas—, y se abordarán las razones que justifican acometer esta evaluación, aludiendo a su misión o función, y a su audiencia o clientes.

En segundo lugar, se describirá sucintamente el *marco conceptual* del que se ha partido. En tercer lugar, se mencionarán las *principales cuestiones* o preguntas que han dirigido la evaluación. Seguidamente, en cuarto lugar, se detallarán los principales aspectos relativos a los *métodos de investigación* empleados: la instrumentación, el

diseño, los procedimientos de muestreo, el análisis de datos, las fases de estudio, los hallazgos encontrados y, finalmente, las limitaciones metodológicas.

En quinto lugar, se analizarán los *resultados* a los que se ha llegado a la vista de los datos recabados, y se concluirá el cuarto capítulo, en sexto lugar, con la valoración de los mismos y la pertinente toma de decisiones para la mejora a partir de tres dimensiones: el programa en sí mismo, el programa en su desarrollo y el programa en sus resultados.

4.2. CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN

En una primera aproximación a la evaluación de cualquier programa educativo se debería conocer la respuesta de varias cuestiones: *por qué* se lleva a cabo la evaluación, *para qué* o con qué fin, *a quién* se dirigen sus resultados y *dónde* se desarrolla. Por tanto, y a partir de estos criterios, se iniciará la descripción del siguiente apartado.

4.2.1. RAZONES QUE JUSTIFICAN EVALUAR ESTE PROGRAMA

El deseo de evaluar cualquier programa educativo surge cuando alguno de sus *agentes* implicados (directos o indirectos) perciben una necesidad de mejora, necesidad que puede ser real o aparente. Estos agentes pueden ser varios: los educadores, un grupo de investigación, los padres, la propia institución educativa, la Administración, etc.

Particularmente, la razón por la que se llevó a cabo esta evaluación parte del interés de los primeros agentes: el *equipo directivo de la escuela infantil*, que deseaba conocer el grado de eficacia del programa, tras los aparentes resultados que se obtenían con él; y el *presente grupo de investigación*, que buscaba la oportunidad de llevar a cabo una evaluación sobre un tema en el que se estaba especialmente interesado — y que encontró cauce en la presente tesis doctoral—: la evaluación de un programa de educación temprana. De este modo, el deseo de estudiar el programa fue mutuo. Por esta razón, aunque no por ello de menor valor, la escuela mostró una extraordinaria facilidad para que se recogiera todo tipo de información sobre el programa, además de la excepcional acogida de todos los participantes (que merece

ser reconocida y dejar constancia de ella de antemano), que benefició el desarrollo de la evaluación.

Para De Miguel (2000) la presente evaluación del programa obedecería a *criterios técnicos*, si se atiende a que ésta forma parte de una tesis doctoral, sin olvidar los *criterios políticos*, porque su petición procede de un organismo o institución: el centro escolar.

En otro orden de cosas, además de conocer de quién surge la iniciativa para acometer una evaluación de un programa, se debe asegurar la *factibilidad* de la misma, otra razón que justifica llevar a cabo un programa.

A grandes rasgos, cualquier evaluación de un programa educativo recorrería tres fases: en primer lugar, se delinearía la investigación; en segundo lugar, se llevaría a cabo; y en tercer lugar, se proporcionaría la información a la audiencia o cliente que ha encomendado la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Sin perjuicio de lo anterior, y como paso previo a estas tres fases (o mejor dicho, entre la primera y la segunda fase), se debe aseverar la factibilidad de dicha evaluación, o lo que es lo mismo, la posibilidad de que la evaluación del programa pueda ser llevada con éxito hasta el final. Este paso previo se ha denominado de distintos modos: como *determinación de la necesidad de evaluación* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; De la Orden, 2000; Dueñas, 2000; Tejedor, 2000), como *evaluación de la evaluación de necesidades* (Municio, 1991; Hernández y Rubio, 1991), como *posibilidad de análisis y planificación del problema* (Abarca y Riviére., 1989), o como *evaluación de la evaluabilidad*, expresión acuñada por Wholey en 1987, aunque más tarde empleada por otros autores (Alvira, 1991; Fernández Ballesteros, 1995; Pérez Juste, 1997c).

Pérez Juste (1997c, p. 215) señala: “Afirmar que un programa es evaluable significa, básicamente, que el programa mismo contiene la información básica para poder determinar inicialmente su calidad intrínseca, así como para, en un momento posterior, decidir sobre su eficacia y hasta para identificar posibles puntos o elementos de mejora, incluso si se alcanzaron los niveles previstos”. En definitiva, en otras palabras, saber “si el programa contiene o no, y en qué grado de calidad, la información básica para poder ser evaluado” (Pérez Juste, 1997b, p. 131).

En algunas ocasiones, puede ocurrir que se plantee una evaluación de un programa sin haber previsto de antemano su evaluabilidad y, por ello, deba abandonarse la evaluación por haber obviado algún aspecto básico (como que existan barreras insuperables entre el evaluador y los agentes participantes del programa, que haya una necesidad de evaluación mal planteada, que se carezca de base en la teoría del programa, o que no haya claridad en los propósitos, por ejemplo).

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

Por esta razón, una vez que el centro y el presente grupo investigador llegó a un acuerdo para que se evaluara el programa, se realizó el estudio sobre la necesidad real y potencial de evaluar tal programa: en definitiva, conocer su grado de evaluabilidad que, según Pérez Juste (1995), sería un indicador que forma parte de la *calidad intrínseca del programa*.

Para acometer este primer paso, se observaron las sugerencias de distintos autores, como Hernández y Rubio (1991) o Alvira (1991), que aconsejaban revisar documentos, entrevistar a personas clave en el programa y a las partes interesadas, además de describir las actividades del programa.

Se respondió también a las indicaciones de Fernández Ballesteros y Hernández (1995), formuladas en su *Listado de Cuestiones Relevantes en la Evaluación de Programas*, o LCREP, instrumento que se emplea precisamente para valorar la necesidad de evaluar el programa. Concretamente, estos autores planteaban la evaluación de las necesidades agrupando la información en dos bloques compuestos por dimensiones, que, a su vez, se concretaban en distintos indicadores o preguntas.

El primer bloque, referido a la *calidad*, se traducía en ocho dimensiones: 1) evaluación de las necesidades, 2) definición de los objetivos, 3) criterios de selección del programa, 4) definición del programa, 5) grado de implementación del mismo, 6) diseño de la evaluación, 7) calidad de las operaciones a observar y 8) recogida de información sobre el contexto.

En cambio, el segundo bloque, relativo a las *barreras*, aludía a otras cuatro dimensiones: 1) aceptabilidad de la evaluación, 2) implicación de la evaluación, 3) finalidad de la evaluación y 4) coste de la evaluación. El resultado de la escala de evaluación de Fernández Ballesteros y Hernández (1995), cuyo índice final fue de un 72%, figura en la siguiente tabla (Tabla 4.1.):

| | | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALORACIÓN |
|---|-------|-----------------------|------------|
| EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES | (0-6) | 3 | 2/4 |
| DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS | (0-4) | 2 | 2/4 |
| CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL PROGRAMA | (0-6) | 2 | 2/4 |
| DEFINICIÓN DEL PROGRAMA | (0-4) | 4 | 4/4 |
| GRADO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MISMO | (0-5) | 5 | 4/4 |
| DISEÑO DE LA EVALUACIÓN | (0-5) | 3 | ¾ |
| CALIDAD DE LAS OPERACIONES A OBSERVAR | (0-4) | 4 | ¾ |
| RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONTEXTO | (0-3) | 1 | 1/3 |
| ACEPTABILIDAD DE LA EVALUACIÓN | (0-5) | 5 | 4/4 |
| IMPLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN | (0-3) | 1 | 4/4 |
| FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN | (0-4) | 3 | 4/4 |
| COSTE DE LA EVALUACIÓN | (0-4) | 3 | ¾ |

| | | |
|-------|----|----|
| TOTAL | 53 | 36 |
|-------|----|----|

Tabla 4.33. Resultados de la evaluación de las necesidades del programa de la escuela infantil Kutunbaita con el LCREP (Fernández Ballesteros y Hernández, 1995)

La información necesaria para responder a este cuestionario se extrajo, en primer lugar, de la entrevista inicial que se mantuvo con la directora; en segundo lugar, de la consulta de documentación del programa; y, en tercer lugar, de la observación llevada a cabo en el centro educativo y del clima de las conversaciones informales mantenidas con los implicados en el programa.

Por consiguiente, una vez nombrado de quién surgió la iniciativa de evaluar este programa, y superado el requisito previo para empezar con la evaluación —su grado de evaluabilidad—, se comentará el objetivo o papel que pretendía esta evaluación y cuál fue su audiencia o cliente.

4.2.2. PAPEL DE LA EVALUACIÓN Y SUS CLIENTES

Podría entenderse por *audiencia* o por *cliente* tanto la persona —o grupo de personas— que ha encargado una evaluación, como quien espera un resultado de la misma para hacer uso de la información proporcionada (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Atendiendo a esta definición, en esta evaluación de programas hubo dos clientes o audiencias: el *centro educativo* y, con nuestras limitaciones, la *comunidad científica*.

En primer lugar, el centro educativo era cliente del programa en cuanto fueron sus miembros quienes se pusieron en contacto con el *Departamento de Educación* de la *Universidad de Navarra*, para que se evaluara su programa. Por tanto, en este caso concreto, los clientes eran, a su vez, agentes implicados.

En segundo lugar, la comunidad científica también se podía considerar cliente de esta evaluación, si se atiende a la segunda parte de la definición (que esperan un resultado de la misma), ya que su contenido tal vez podía aportar alguna luz al cuerpo científico de conocimientos de la práctica de la evaluación de programas en este primer ciclo de escolaridad, en nomenclatura de la LOGSE.

Teóricamente, una evaluación puede responder a varios fines: diagnóstico, predictivo, orientador, de control (García y Lucas, 1997), además de pronóstico y motivador (Rodríguez Diéguez y Tejedor, 1996). Precisamente, esta evaluación respondía a una doble finalidad, dado los dos agentes a quienes se dirigía la

información: por un lado, la finalidad relativa al centro educativo y, por otro lado, la que respondía a los intereses de la comunidad científica.

En primer lugar, la idea de evaluación que estaba en mente del equipo directivo del centro consistía en que era la herramienta necesaria que, con un fin *orientador*, les iba a ayudar a *mejorar la calidad de su programa*, puesto que les permitiría conocer los puntos fuertes —aunque también los débiles— de su programa.

En consecuencia, la evaluación no se planteó con una intencionalidad sancionadora (en el caso de que se diera un mal informe), ni tampoco a modo de rendición de cuentas ante los padres de los niños (de hecho, clientes del centro), aunque esta finalidad no sería incompatible con el hecho de que se planteara que la información desprendida de esta evaluación fuera utilizada para otros fines, como era el promocionar esta escuela de educación infantil.

En segundo lugar, otro cometido que buscó la presente evaluación era ofrecer a la comunidad científica (segundo agente a quien se dirige la información) la pequeña y modesta aportación que podían suponer los resultados de esta investigación, de tal forma que se enriqueciera el *corpus* de conocimiento sobre la evaluación de los programas llevados a cabo en el primer ciclo de educación infantil.

Por tanto, la función de la evaluación del programa en función de sus clientes fue doble, como se aprecia en la siguiente tabla (Tabla 4.2.):

| FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN | CLIENTES DE LA EVALUACIÓN |
|-------------------------------|---------------------------|
| Arrojar luz sobre el programa | Comunidad científica |
| Optimizar el programa | Escuela educativa |

Tabla 4.34. Finalidades de la evaluación del programa del centro educativo Kutunbaita en función de sus clientes

Si a las consideraciones anteriores —las razones que justificaron evaluar este programa, el papel que tenía la presente evaluación y quién fue su audiencia— no se sumara una alusión *al campo físico* donde se desarrolló el programa (y por ende, su evaluación), este apartado relativo al contexto de la evaluación quedaría tratado de forma incompleta. Por este motivo, a continuación se hará mención a este último aspecto.

4.2.3. CAMPO FÍSICO DE LA EVALUACIÓN

Se entiende por campo físico el marco donde se desarrolla el programa, en el que se plasman y se concretan sus objetivos y en el que, además, se lleva a cabo la evaluación. Precisamente, en este caso, el campo físico fue su propio marco natural, ya dado, establecido de antemano y en funcionamiento: *las distintas aulas de la escuela infantil*.

Uno de los agentes que aportaron información sobre el programa fueron los alumnos escolarizados en dichas aulas. Por las razones que se acaban de exponer, no fue posible controlar muchas de las variables que se sabía que influían directamente en las variables evaluadas, realizar una asignación aleatoria de los niños en distintos grupos, estudiar el comportamiento de determinadas variables antes de empezar el programa, ni tampoco intervenir sobre las fuentes de estímulos que el niño recibía fuera de este entorno.

La ley establece que el centro que imparta el primer ciclo de educación infantil tiene libertad para organizar espacialmente sus aulas, puesto que, como señala el MEC (1993c) no existe una organización espacial ideal para lograr una competencia curricular óptima del niño y un desarrollo pleno de sus capacidades, que es lo que busca cualquier programa educativo de calidad en última instancia.

En consecuencia, puede suponerse que un centro dispondrá su campo físico en función de los planteamientos pedagógicos que persiga, además de las relaciones que se busque establecer entre profesor y niño (reforzando o dirigiendo, por ejemplo, el aprendizaje y el desarrollo socioafectivo del niño). En función de esta suposición, se podría deducir que el campo físico es un agente educativo de primer orden (Loughlin y Suina, 1987).

En páginas anteriores se señaló que la disposición del entorno tiene un importante papel en el desarrollo de las capacidades del niño¹²³, y que la presencia o ausencia de algunas variables se ha relacionado tanto con la eficacia, como con la calidad de un programa.

Por tanto, aunque ya se hizo una breve alusión al marco físico del programa educativo de este programa en el segundo capítulo de este trabajo, en esta sección

¹²³ Por ejemplo, se conoce que según cómo esté dispuesto el ambiente afectará a los intereses del niño, a sus niveles de interacción y participación con sus compañeros, al desarrollo de habilidades (Schwartz y Olswang, 1996; Fernández y González, 1997), o a las actitudes que puedan aprenderse en la escuela (Moyer, 2000).

interesa describirlo con detenimiento, para luego poderlo analizar. Precisamente, interesa valorar hasta qué punto puede influir la disposición en el logro de los objetivos y cuál es su grado de calidad.

Para informar sobre estos aspectos, se seguirá la diferenciación que se apuntó en el capítulo anterior entre variables estructurales y variables procesuales, o dicho de otro modo, *variables estáticas* y *variables dinámicas* (Aguado, 1993; Torroba, 1993; Arias y cols., 1995).

Las variables estáticas se refieren al entorno material donde se desarrolla el programa, y apuntan a aspectos tales como la ubicación geográfica del centro, el tipo de construcción, las dimensiones, la distribución de las clases, las instalaciones y, finalmente, los recursos o equipamiento con los que cuenta la escuela y el documento del programa en sí¹²⁴.

En cambio, las variables dinámicas recogen los distintos implicados que participan del programa: en primer lugar, el equipo docente y la dirección; luego, los padres o tutores; y finalmente, los niños.

En consecuencia, en cada uno de estos dos bloques figurará la siguiente información (Tabla 4.3.):

| VARIABLES ESTÁTICAS | VARIABLES DINÁMICAS |
|--|----------------------|
| Ubicación geográfica del centro | Niños |
| Tipo de construcción | Equipo docente |
| Dimensiones y distribución de las clases | Padres/tutores |
| Instalaciones y recursos | Dirección del centro |
| Documento del programa en sí | |

Tabla 4.35. Variables estáticas y dinámicas que configuran el contexto de la evaluación del programa educativo de Kutunbaita

4.2.3.A. VARIABLES ESTÁTICAS

4.2.3.A.1. Ubicación geográfica del centro

El programa que se va a evaluar se lleva a cabo en una escuela infantil de titularidad privada, situada en el barrio antiguo de Gros, en la zona este de la ciudad española de San Sebastián.

¹²⁴ Del documento del programa en sí, fuente o variable estática de la cual se recabaron datos sobre el programa en sí mismo, no se volverá a retomar hasta el apartado denominado *Resultados*.

4.2.3.A.2. Tipo de construcción

La sede material donde se desarrolla el programa es un chalet de tres plantas, construido a principios de los años noventa, que cuenta con una zona ajardinada propia.

4.2.3.A.3. Instalaciones

Este centro educativo posee varias instalaciones: dentro del edificio tiene cuatro aulas, una cocina, un comedor, tres servicios adaptados para los niños y un baño para adultos, una sala de profesoras y una sala de dirección¹²⁵. Fuera del edificio hay un jardín y un local anexo.

4.2.3.A.4. Dimensiones y distribución de las clases

En la primera planta hay un *hall*, la *sala de profesoras* y el *aula verde*¹²⁶. El *hall* es el lugar donde los familiares esperan que se les entregue a su hijo. En él hay varias revistas educativas y un tablón donde se cuelgan pequeños avisos de carácter general y organizativo del centro.

La sala de profesoras está en la misma planta a la que solamente tienen acceso la directora y las docentes. Se destina para las tutorías, los cursos de formación, los pocos descansos que hacen las docentes y para guardar el material didáctico.

Justamente, anexa a esta sala se encuentra el *aula verde*, donde asisten los niños desde un año y medio hasta los dos años aproximadamente. Ésta tiene dos ventanales, uno enfrente del otro: uno que da a la zona ajardinada, y otro que da a la calle. Como mobiliario hay dos cambiadores fijos, varios casilleros con juguetes —que no están al alcance de los niños—, un espejo y una pizarra. En esta aula (y en las demás) no se cuenta con mesas ni sillas¹²⁷, ni para los niños ni para los adultos. El espacio que queda entre los casilleros y el suelo se aprovecha para colocar las colchonetas, que se emplearán para los ejercicios de psicomotricidad y como cama para dormir la siesta. Al lado de esta aula, hay un pequeño servicio para los niños, con sanitarios y grifos adaptados a su estatura.

¹²⁵ Estas dos últimas instalaciones se reservan exclusivamente para los adultos.

¹²⁶ Se empleará la letra cursiva para referirse a terminología propia del centro, tal como los nombres de las aulas. Cada clase lleva por nombre el color del que está pintada.

¹²⁷ Cuando éstos tienen que realizar actividades relacionadas con la psicomotricidad fina (como modelar plastilina o pintar) se tumban o se sientan en el suelo y apoyan allí el material.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

En la planta inferior del chalet hay cuatro habitaciones: el *aula de los bebés*, el *aula azul*, el comedor y la cocina. En el *aula de bebés* están los niños desde los pocos meses hasta aproximadamente el año. Lo particular de esta aula es que la mitad está llena de cunas, de pequeñas hamacas y de parques, y la otra mitad tiene el suelo acolchado.

Esta habitación está decorada con cenefas infantiles y con pósters de personajes de dibujos animados. Como mobiliario la clase tiene un casillero (para dejar las pertenencias de los niños), unos cambiadores fijos, un amplio tablero (para apoyar las tazas con las frutas, los biberones o las papillas, dado que se les da de comer en esta habitación) y varias cunas.

Al *aula azul* asisten los niños desde la edad de once o doce meses aproximadamente hasta el año y medio, justamente cuando salen del aula de bebés. Esta habitación, situada debajo del *aula verde*, tiene un mobiliario y distribución similar al *aula amarilla*. Sin embargo, a diferencia de ésta, hay más cantidad de material lúdico-didáctico, y para hacer ejercicios de psicomotricidad (colchonetas, cubos, escaleras y rampas de espuma). Esta aula tiene también un servicio para los niños, aunque todavía no lo sepan utilizar.

Como en Kutunbaita, en principio, casi todos los niños se quedan a comer en la escuela (aunque no todos almuerzan a la vez, sino por turnos), la dimensión del comedor es considerable. Su decoración responde a los intereses didácticos del centro educativo, puesto que en las paredes hay colgadas distintas fotografías (*bits* de una familia determinada).

En esta habitación hay mesas con sillas fijas colgantes para los niños más pequeños (puesto que este mobiliario facilita a las docentes que les pueda dar la comida a los niños con mayor facilidad); otras, con bancos corridos, para los más mayores y, finalmente, hay otra mesa de tamaño normal para los adultos.

Esta sala cuenta con dos grifos de baja altura, donde las docentes acostumbran a los niños a que se laven y se sequen las manos antes de comer o de ir al jardín, y que se limpien la cara.

A diferencia de otros centros, en donde la comida se encarga a alguna empresa, en esta escuela se prepara en sus propias instalaciones. Está establecido que se hagan varios menús diarios: uno general (la comida siempre se presenta triturada), para los niños que no tienen ningún problema especial con la dieta; otro, para las profesoras; y otros, en función de las necesidades de los alumnos en ese día. Por este motivo, sólo en casos muy excepcionales los padres traen la comida preparada.

Esta planta baja del edificio comunica con un jardín interior, al cual acceden los niños —por turnos—, siempre que la climatología lo permita.

Dentro del recinto de la escuela, y mano derecha del chalet, hay un pequeño local que tiene dos utilidades: dejar los cochecitos de los niños y recibir sesiones formativas dirigidas a padres.

Siguiendo con la distribución del edificio, en la última planta hay dos estancias más: *dirección* y el *aula amarilla*. En el despacho de dirección se resuelven temas administrativos y burocráticos del centro, aunque también se utiliza como lugar de tutorías. A su lado, hay un baño para adultos.

El *aula amarilla* es donde asisten los niños de los *dos a tres años*. En ella tampoco hay sillas ni mesas y se sigue manteniendo el criterio de tener los juguetes en alto, en unos casilleros. Esta aula también tiene servicios adaptados para los niños. Dado el gran número de ventanas que tiene esta habitación, la decoración es escasa.

En el capítulo anterior ya se señaló con qué ratio contaba cada aula. Debe advertirse, sin embargo, que ésta oscila bastante, porque es habitual que los niños se ausenten durante períodos prolongados a causa de enfermedades. A modo de recuerdo, el aula de los bebés, habitualmente la menos numerosa, suele tener una ratio de tres o cuatro niños por profesora; el aula azul, una profesora cada ocho niños como máximo; y el aula verde, una cada diez, al igual que sucede con el aula amarilla.

4.2.3.B. VARIABLES DINÁMICAS

Si hasta el momento se han descrito las variables estructurales o estáticas del centro, debe aludirse también a las variables dinámicas del mismo, que aluden a la composición del equipo docente, de la dirección del centro, el grupo de los niños y de los padres.

4.2.3.B.1. *Equipo docente*

Esta escuela tiene siete profesoras en plantilla. Para describir el perfil profesional de cada una, se recogieron los siguientes datos: *formación académica recibida* y *tiempo de permanencia en el centro*. Precisamente, se eligieron estos indicadores y no otros porque éstos se relacionaban con un programa educativo de calidad, como se señaló en el capítulo anterior.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

Cabe advertir que durante el período en el que transcurrió la evaluación, esta escuela sufrió las bajas de dos educadores: una, tras aprobar las oposiciones públicas; y otra, por problemas con el ideario del centro. Para respetar el anonimato de los componentes del equipo docente, se identifica el nombre de cada profesora con un número.

La educadora nº 1 tiene como formación de base magisterio, especialidad en educación infantil, además del título oficial CAE. Desde el curso 1999/2000 trabaja en esta escuela, como profesora de castellano.

La educadora nº 2 trabaja en Kutunbaita desde el curso 1999-2000. Tras haberse licenciado en filología hispánica, estudiado dos años de filología vasca, obtener el título de EGA y Proficiency, estudió auxiliar de Jardín de Infancia y luego magisterio —especialidad en educación infantil—. En el centro se comunica con los niños en vascuence.

La educadora nº 3 lleva trabajando en *Kutunbaita* desde el curso 1996-1997, aunque se inició cubriendo otros servicios distintos a la docencia. Tras haber estudiado secretariado internacional en Gran Bretaña, completó su formación con el módulo de educación infantil. En la escuela imparte sus conocimientos en inglés.

La educadora nº 4 inició las andaduras de Kutunbaita en el curso 1993-1994 como subdirectora. Es licenciada en ciencias de la educación, ha completado esta formación con cursos de postgrado en recursos humanos y estancias en el extranjero, donde obtuvo el título de Proficiency; y es también técnico especialista en Jardín de Infancia. En la escuela habla en inglés.

La educadora nº 5, al igual que la nº 4, empezó siendo profesora de Kutunbaita desde sus inicios. Es licenciada en filología hispánica, tiene un máster en logopedia y ha completado su formación con el título de técnico especialista en Jardín de Infancia. En la escuela imparte sus conocimientos en castellano.

La educadora nº 6 entró a formar parte del equipo de Kutunbaita en el curso 2000-2001. Aunque su formación inicial es auxiliar en Jardín de Infancia, ha ampliado sus estudios con técnico especialista en Jardín de Infancia para sustituir a la profesora nº 9. Tiene el título de EGA y se comunica con los niños en vascuence.

La educadora nº 7 lleva trabajando en Kutunbaita cinco años como profesora de vascuence. Es diplomada en magisterio, especialidad en educación infantil, y tiene el título de EGA.

La educadora nº 8 formó parte de la plantilla de Kutunbaita hasta que, por problemas con el ideario del centro, solicitó su baja. Estudió magisterio, con especialidad en lengua castellana e inglés; pedagogía, con especialidad en educación

especial; tiene un máster en educación especial; y además domina las tres lenguas que se hablan en *Kutunbaita*. En la escuela se comunicaba con los niños en inglés.

Finalmente, la educadora nº 9 se fue de la escuela tras aprobar las oposiciones en el segundo año en el que se desarrollaba la investigación. Es maestra con especialidad en educación infantil y tiene el título de EGA. Se comunicaba con los niños en vascuence.

Además, el centro cuenta con una asistente social (nº 10) que atiende algunas horas la labor asistencial de los niños. La formación, edad y años de experiencia del profesorado en el centro se recogen en la siguiente tabla (Tabla 4.4.):

| Nº | EDAD | FORMACIÓN | | | | AÑOS DE EXPERIENCIA |
|----|------|--------------|-------------|---------|----------------------|---------------------|
| | | LICENCIATURA | DIPLOMATURA | IDIOMA* | ESTANCIAS EXTRANJERO | |
| 1 | 23 | | + | I | | 3 |
| 2 | 33 | + | + | I V | | 3 |
| 3 | 25 | | + | I | + | 6 |
| 4 | 27 | + | + | I | + MÁSTER | 9 |
| 5 | 31 | + | + | | CS + MÁSTER | 9 |
| 6 | 22 | | + | V | | 2 |
| 7 | 26 | | + | V | | 2 |
| 8 | 32 | + | + | I | + MÁSTER | 8 |
| 9 | 25 | | + | V | | 3 |
| 10 | 33 | | + | | + | 5 |

* I: inglés; V: vascuence; CS: castellano. Sólo se señala los conocimientos de los que las profesoras tienen un título oficial del idioma (Advanced, Proficiency, EGA, licenciatura)

Tabla 4.36. Perfil profesional del profesorado que implanta el programa del centro Kutunbaita

4.2.3.B.2. Equipo de dirección

El equipo de dirección lo componen tres miembros: la directora (nº 11), la subdirectora (nº 4) y la secretaria (nº 5).

La actual directora es la antigua subdirectora del centro (nº 4), dado que ésta cambió de institución.

Las competencias de la directora (nº 11) son amplias: desde resolver problemas burocráticos y administrativos del centro, hasta supervisar la programación curricular o fomentar el trabajo en equipo.

La directora y la subdirectora se reúnen habitualmente para promover la formación pedagógica del profesorado, asumiendo el rol de mentores. Este hecho se concreta en reuniones de carácter formal e informal.

En primer lugar, los miembros de dirección de la escuela organizan una sesión formativa conocida como *equipo educador*, donde una ponente (bien del mismo centro, bien de fuera) imparte una sesión sobre un aspecto pedagógico de interés. Previamente, las docentes se habrán estudiado el tema y preparado preguntas. El equipo educador suele convocarse con una periodicidad quincenal.

En segundo lugar, los miembros de dirección también convocan formalmente todos los lunes una reunión para tratar distintos aspectos organizativos, donde asisten todas las profesoras de la escuela. La finalidad de estas reuniones es que las profesoras tengan conocimiento de todo lo que acontecerá durante la semana. Además, en esa reunión habrá oportunidad de señalar los problemas puntuales y proponerse planes de acción de carácter global con algún niño.

Finalmente, y a la par que se establecen estos encuentros formales, tienen lugar constantes encuentros informales entre la dirección y el profesorado, que se aprovechan para intercambiar información. Es un hecho significativo que las docentes y la directora prolonguen habitualmente su jornada laboral más de la cuenta.

4.2.3.B.3. *Padres/tutores*

Los padres también forman parte del programa por ser los principales educadores de sus hijos, aunque deleguen o encomienden la responsabilidad educadora y asistencial al personal de este centro.

En la entrevista inicial que se mantuvo con la directora, a la que se hará referencia más adelante, se llegó al acuerdo de que no se solicitaría a los padres cierta información (como su nivel socioeconómico, o ciertas características de su entorno estimular familiar) que probablemente hubiera enriquecido los resultados de esta investigación.

Sin embargo y aunque no se haya podido recoger estos datos, puede darse la siguiente información general: en cuanto a la ocupación laboral de los padres de los niños que forman parte de este estudio, en un 80% trabajaban padre y madre, y en un 20% trabajaba sólo uno de los miembros.

Unido a lo anterior, un 40% de los padres disponían de una persona (asistente u otro miembro de la familia) que recogía al niño.

En el capítulo anterior se comentó que el programa apostaba por la enseñanza del vascuence, además del castellano y del inglés. No es un hecho novedoso que se señale que el aprendizaje del vascuence se hace cada vez más necesario en esta comunidad autónoma, dadas sus peculiaridades socio-políticas. Sin embargo, se

considera un hecho a destacar que sólo en un 9% el vascuence era la lengua vernácula del niño; en un 45%, sólo el castellano; en un 36% el castellano y el vascuence (el padre y la madre hablaban un idioma) y, finalmente, en un 9% (1 alumno), el inglés y el castellano.

De los once niños que formaron parte de la muestra inicial, se recogió la siguiente información: en primer lugar, su edad en meses; y en segundo lugar, si el programa era nuevo para ellos; o si, en cambio, ya habían empezado anteriormente en otro curso.

4.3. EL MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN

Existe la convicción generalizada, en esta era de la evaluación, de que la mejora de la calidad de las instituciones, de los centros educativos, o de los programas, se conseguirá a través de una idónea evaluación. Si bien se estaría de acuerdo con esta premisa, la cuestión primordial sería encontrar el cauce o marco adecuado para llevar a cabo dicha evaluación.

Para tal fin, se debe partir de un marco conceptual que dé respuesta a los intereses del evaluador y que, a la vez, satisfaga las demandas de los destinatarios a quienes se dirigen los resultados de la misma. Por tanto, es fundamental elegir un marco de evaluación adecuado.

En este trabajo, para referirse al marco conceptual se hablará del *concepto de evaluación*, de *la finalidad* con la que se lleva a cabo, del *objeto de estudio* y del *momento* en que ésta se desarrolla. No es propiamente el objetivo de este apartado volver a recordar todos y cada uno de los aspectos sobre la evaluación de programas señalados hasta ahora; no obstante, al hilo de la argumentación, se sacarán a colación algunas ideas ya descritas anteriormente.

Así, y en primer lugar, cabe decir que el *concepto* fundamental a partir del cual encuentran su lógica el resto de elementos en este trabajo, sería la noción de evaluación de programas de Pérez Juste (1995b, p. 143). Si se recuerda, para él, es “el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable—, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso”.

Respecto a la *finalidad*, interesa señalar que esta escuela infantil deseaba conocer en qué grado su programa era *eficaz* —objetivo, por otra parte, muy común en la evaluación de programas (Muñoz Repiso, 2001; Muñoz Repiso y cols., 2001; Murillo, 2001)— y unido a ello, su *calidad*, su mérito, su orientación hacia la mejora. Precisamente, estos dos principios, la *eficacia* y la *calidad*, encuentran respaldo en la definición que se acaba de mencionar, cuando se señala que “la evaluación se encamina a valorar la calidad y los logros del programa”, que se recabará con la información de los agentes implicados en el programa —el niño, los docentes y los padres—, y del lugar o marco físico donde se desarrolla.

El tercer aspecto que configura este marco evaluativo es su *objeto* de estudio. Debe considerarse que la actividad educadora forma parte de un proceso de mejora del individuo y que el programa educativo es una actividad, también procesual y dinámica, que contribuye a que se haga realidad dicho proceso de mejora. Por tanto, se supone que la evaluación del programa deberá ser también dinámica y abierta y, en consecuencia, dar cuenta de las variables de *proceso*, además de las variables de *entrada* y de *salida* del programa.

La teoría ecológica, expuesta en el primer capítulo de este trabajo, se engazaría con la evaluación de las variables de proceso. Sólo recordar que esta teoría argumentaba que toda acción humana, implicada en el desarrollo de un programa, estaba encardinada en un entorno en el que se producían diversas interacciones a distintos niveles (macrosistema, mesosistema, exosistema, microsistema). En consecuencia, la evaluación de las acciones debía tener en cuenta de estos aspectos. No obstante, este trabajo tendrá en cuenta el *mesosistema*: participación, grado de satisfacción con el programa—.

Además, como en un programa participan distintos agentes, todos ellos deberían formar parte de la evaluación: tanto la familia, considerada una pieza fundamental en la evaluación (Guralnick, 2001; Lunneburg, 2001; Winton, 2001), como el propio alumno o el personal docente. En consecuencia, se recabará información del programa desde todos estos ángulos porque, además, según Pérez Juste, las decisiones de mejora deben dirigirse tanto al programa en sí, cuanto al personal implicado en el mismo.

Finalmente, el marco de la evaluación debe hacer referencia al *momento* en que se lleva a cabo. Precisamente, por ser un proceso, transcurre por distintas fases o momentos: recogida de información, al iniciar el programa; valoración, durante el desarrollo; y juicio y toma de decisiones, al final del mismo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; De Miguel, 1994).

Todas estas cuestiones, que configuran el marco de la evaluación de este programa, encontrarían respaldo en el modelo de evaluación de programas de Pérez Juste (1995b), en el que se ha inspirado el planteamiento de esta evaluación, dado que ha tenido en cuenta, además del proceso y del resultado, el programa en sí mismo.

4.4. LAS PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN

Como ya se señaló en el capítulo anterior, la evaluación es la herramienta que contribuye a asegurar y a preservar la calidad del sistema educativo. Aunque, efectivamente, lo que se contempla como calidad en un centro de educación infantil puede no ser lo mismo que lo que se espera en otras instituciones —e incluso, en otros centros que imparten este mismo ciclo—, hay cierto consenso en considerar que existe calidad cuando hay una respuesta exitosa ante las cuestiones planteadas, aunque también pueda aludirse a calidad ante la perfección o mérito de las acciones.

Concretamente, en esta evaluación, las preguntas planteadas aluden tanto a necesidades manifestadas de antemano por los clientes, como a necesidades percibidas por el evaluador al tomar contacto con el programa, cuestiones que se han seleccionado en función de su relevancia, de su pertinencia y de su posibilidad (en algunos casos, resolver ciertas preguntas hubiera implicado llevar a cabo un análisis, que habrían sobrepasado las capacidades del evaluador).

Sabiendo que toda evaluación que desee obtener una visión integral del programa debe recoger distintos tipos de información —dada la compleja naturaleza de la realidad— ésta se dividió en varios bloques o categorías, en función de quién se recabaría dicha información (del niño, del equipo docente, de los padres o tutores y del contexto). El propósito era que, con las respuestas obtenidas, se lograra dar una visión global y unificada del grado de eficacia y calidad de este programa.

Lo habitual en educación es que los fenómenos que se valoran sean complejos y abstractos, por lo que sea preciso definirlos de modo operativo: ahí aparecen los elementos que señala De Miguel (1994): las dimensiones, los indicadores y las variables (Fig. 4.2.).

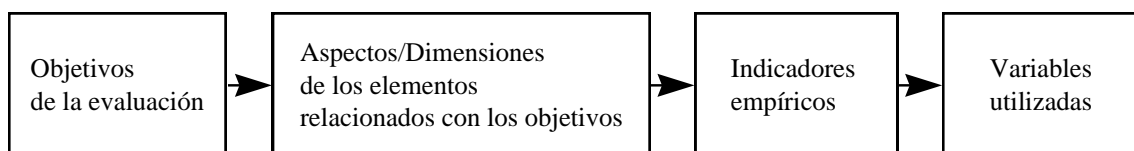


Fig.4.11. Relación entre los objetivos dimensiones, indicadores y variables, según De Miguel (1994)

La elección del *indicador*¹²⁸ determinará significativamente las conclusiones a las que se pueda llegar con la evaluación (Fernández y González, 1997), ya que, gracias a él, se podrá ofrecer información que ayude a comprender los hechos que definen el programa, y también aportar la información necesaria para que luego se puedan tomar las decisiones pertinentes (Tiana, 1995, 1997).

Los indicadores pueden ser muy distintos, como puso de manifiesto Pérez Juste en distintas ocasiones (1995b, 1999) y como se recoge en la siguiente tabla (Tabla 4.5.):

| CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN | INDICADORES |
|-----------------------------------|---------------------------|
| Tipo de información | Cuantitativos |
| | Cualitativos |
| Forma de presentar la información | Simples |
| | Compuestos/de Rendimiento |
| | Complejos/índices |
| Contenido a que hace referencia | Contexto |
| | Entrada/input |
| | Proceso |
| | Resultado/output |
| Objetivo a evaluar | Eficacia |
| | Eficiencia |
| | Mejora |

Tabla 4.37. Tipología de indicadores según la clasificación de Pérez Juste (1995b)

Luego, el indicador se concretará en *variables*, que ayudarán a extraer información concreta de la realidad, a partir de sus características específicas. De todos modos, con la información proporcionada solamente con las variables no se podría enjuiciar el programa; en cambio, un indicador sí que lo permitiría porque ofrece la visión global de la situación, a partir de información extraída de las distintas variables.

¹²⁸ Salmerón y González (1997, p. 75) han definido indicador como “un método mediante el cual obtenemos unidades de información recogida de forma sistemática y en relación con un aspecto concreto del elemento o fenómeno evaluativo”. Tiana (1997) también se refiere a él como “el instrumento que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa”. En cualquier caso, se recomienda que éste reúna determinadas garantías: deben ser significativos, relevantes, orientados hacia el futuro, útiles, complementarios y abarcar la totalidad de aspectos del elemento que se desee evaluar (Lázaro, 1991),

4.4.1. PREGUNTAS RELATIVAS A LOS ALUMNOS

El centro educativo deseaba conocer *en qué medida el programa resultaba eficaz para desarrollar sus capacidades*. Por tanto, fue un objetivo de esta evaluación conocer cómo éstas se habían desarrollado al finalizar el programa, y hasta qué punto se habían logrado las metas propuestas por el MEC para este primer ciclo (LOGSE, 1990, cap. 1, art. 8).

Puesto que el programa de educación temprana que se iba a evaluar fomenta distintas capacidades (cognitivas, motrices, de comunicación y de socialización), se analizaron los resultados referidos a cada una de ellas. Sin embargo, como las capacidades, en sí mismas, no podían ser analizadas, por su alto grado de generalidad, se sometieron a evaluación las *habilidades* que presentaba el niño ante distintas tareas, que eran, a su vez, la concreción de las destrezas que provenían de estas capacidades (Román y Díez, 1994). Este objetivo se logró gracias a la aplicación de un instrumento, la escala Haizea, del cual se hablará más adelante.

4.4.2. PREGUNTAS RELATIVAS A LOS PROFESORES

La eficacia del programa también se examinó recabando información de los educadores, como los miembros que desarrollaban las actividades previstas en el programa. De ellos interesaba conocer *en qué grado colaboraban en que este programa fuera o no eficaz*. Este objetivo se estimó a partir de tres dimensiones: su formación, sus actitudes y su práctica docente. En primer lugar, la formación haría referencia a su preparación didáctica, formación y actualización pedagógica o formación continua, factores que se eligieron porque, como se señaló en el capítulo anterior, se habían relacionado con la eficacia de los programas y con su calidad.

En segundo lugar, las actitudes del docente se valorarían a partir de tres indicadores: la actitud entre los docentes, la actitud de los educadores hacia los padres y su actitud hacia el programa. Finalmente, y en tercer lugar, la práctica educativa, valorando el clima mantenido en clase y los recursos evaluativos de los docentes.

Sin perjuicio de lo anterior, y de forma paralela, se recabó información de la actitud y la implicación de la directora, con el fin de determinar, en la medida de lo posible, *cómo influía su capacidad de liderazgo en el desarrollo del programa*.

4.4.3. PREGUNTAS RELATIVAS A LOS PADRES

Los padres son copartícipes en la educación del niño junto con el educador, en cuanto le han dejado encomendada la labor asistencial y educativa. En esta evaluación no se trató tanto de medir la incidencia de los factores familiares sobre la educación del niño ni sobre su desarrollo, aunque hubiera sido interesante; sí, en cambio, preguntarse *en qué grado los padres se sentían satisfechos con el programa de este centro como medio potenciador de las capacidades de sus hijos*. Para ello, se analizaron varias dimensiones: en primer lugar, su actitud hacia el programa; y en segundo lugar, su implicación en el centro educativo.

4.4.4. PREGUNTAS RELATIVAS AL CONTEXTO

Del contexto, como medio en el que el niño desarrollaba sus capacidades, se trataba de saber *hasta qué punto la disposición del contexto físico podía influir en los resultados del programa*. Por este motivo, se evaluó el marco físico a partir de unas dimensiones determinadas, extraídas del instrumento con el que éste se iba a valorar: la escala ECERS. Concretamente, las dimensiones fueron: 1) rutinas de cuidado personal de los niños, 2) mobiliario para los niños y materiales disponibles para su aprendizaje, 3) experiencias de lenguaje y razonamiento, 4) actividades de motricidad gruesa, 5) actividades creativas, 6) desarrollo social y 7) equipamiento para las necesidades del adulto.

4.4.5. PREGUNTAS RELATIVAS AL DOCUMENTO DEL PROGRAMA

La última de las preguntas de la evaluación pretendía *conocer la calidad de las bases científicas del programa* a partir de dos dimensiones: su marco neurológico y su marco psicológico. Para tal fin se tomaron en consideración algunas de las preguntas del modelo de Pérez Juste (1995a) relativas al contenido.

En definitiva, las preguntas planteadas en la presente evaluación de programas, con sus correspondientes dimensiones e indicadores vienen resumidas en la siguiente tabla (Tabla 4.6.):

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| AGENTE | OBJETIVOS | DIMENSIONES | INDICADORES |
|------------------------|--|----------------------|---|
| Alumno | Nivel de logro académico adquirido con el programa | Capacidades | Habilidades sociales Habilidades lógicas Habilidades motrices Habilidades comunicativas |
| | | Formación | Preparación didáctica Formación pedagógica Actualización pedagógica/formación continua |
| Docentes | En qué grado la labor del educador contribuye al éxito y calidad del programa | Actitudes | Entre las docentes De las educadoras hacia los padres De las educadoras hacia el programa |
| | | Práctica docente | Clima de clase Práctica evaluativa Con el personal del centro |
| | | Satisfacción | Con el centro Con el programa |
| Padres | Grado de satisfacción con el programa como medio potenciador de las capacidades del niño | Implicación | Con la formación de su hijo Con su formación como padres |
| | | Calidad del programa | Rutinas de cuidado personal de los niños Mobiliario para los niños y materiales disponibles para su aprendizaje Experiencias de lenguaje y razonamiento Actividades de motricidad gruesa Actividades creativas Desarrollo social Equipamiento para las necesidades del adulto |
| Documento del programa | Calidad del documento | Marco neurológico | Organización neurológica |
| | | Marco psicológico | Globalización |

Tabla 4.38. Objetivos, dimensiones e indicadores empleados en la presente evaluación del programa

Una vez descritas las preguntas que encuadraron la presente evaluación, se hablará del diseño de la investigación que se trazó para responder a dichas cuestiones.

4.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Tejedor (2000, p. 321) glosa que diseño de una evaluación “es tanto un proceso como un conjunto de escritos o planes que incluyen unos elementos que presentan los propios contenidos y que generan numerosas preguntas”.

Particularmente, el diseño en su sentido de planes, viene determinado, en gran parte, por el modelo de evaluación que se haya elegido —en el caso de esta investigación, el de Pérez Juste (1995a)—. Así, mientras que el modelo de evaluación es el marco que justifica partir de un enfoque teórico determinado, el diseño es la *estrategia metodológica* que se emplea dentro del modelo para obtener información que se considere una evidencia, porque reúne la lógica científica suficiente y la validez de los procesos y resultados necesarios (De Miguel, 2000).

Concretamente, este diseño contempló las variables que se ocupaban del *programa en sí mismo* (variables de entrada y de contexto), que apuntaban a su *resultado* (variables de producto) y además, que hacían referencia a su *implantación* (variables de proceso). De modo más concreto, en la siguiente tabla (Tabla 4.7.) se muestra la correspondencia entre las fases del programa y las dimensiones evaluadas. Precisamente, estas fases se corresponden con las propuestas por Pérez Juste (1995a).

| NOMBRE SEGÚN EL MODELO DE PÉREZ JUSTE | DIMENSIONES |
|---------------------------------------|---|
| Programa en sí mismo | Marco neurológico, marco psicológico |
| Programa en su desarrollo | Formación, actitudes y práctica docente de las educadoras Satisfacción de los padres |
| Programa en sus resultados | Desarrollo de las capacidades adquiridas con el programa por el alumno |

Tabla 4.39. Correspondencia entre las fases de la evaluación y las dimensiones analizadas

Interesa recordar que el objetivo principal por el que se planteó esta evaluación fue para conocer el grado de eficacia y calidad de este programa. En el capítulo anterior se señaló la posibilidad de que se pudieran aprovechar los puntos fuertes del enfoque cuantitativo y cualitativo, evitando la contraposición y llegando a la mejor complementariedad, compatibilidad, o convergencia posible entre los enfoques. Por

esta razón, se empleó una combinación de ambos, porque las preguntas planteadas en esta evaluación así lo exigían.

Se pensó desarrollar una *investigación descriptiva*, según señalaría Fox (1987), para que la recogida de datos condujera a conclusiones que fueran útiles para dar respuesta a las preguntas de la evaluación, como un estudio longitudinal de dos años de duración (curso 2000/2001, y curso 2001/2002). La gran ventaja de este diseño reside en que capacita al evaluador para analizar las variaciones que se producen tanto en un solo individuo como en todo un grupo durante un período de tiempo, aunque su gran inconveniente sea la mortalidad experimental y la cantidad de tiempo y esfuerzo que se puede perder recogiendo datos y que, en algunas ocasiones, resultan ser de poco valor práctico.

4.5.1.A. VARIABLES

Antes se ha señalado que las preguntas se concretaron en dimensiones; luego, en indicadores que, a su vez, se tradujeron en variables. Precisamente, las variables fueron las que se exponen en la siguiente tabla (Tabla 4.8.):

| AGENTES | DIMENSIONES | INDICADORES | VARIABLES |
|------------|--------------------------|---|--|
| ALUMNOS | Capacidades | Habilidades sociales | Socialización |
| | | | Autonomía personal |
| | | Habilidades lógicas | Lógico-matemática |
| | | Habilidades motrices | Motricidad gruesa |
| | | | Motricidad fina |
| | | Habilidades comunicativas | Comunicación receptiva |
| PROFESORAS | Formación | Preparación didáctica | Años de experiencia en esta escuela |
| | | | Años de experiencia fuera de ella |
| | | | Conocimientos educativos de base |
| | | Formación pedagógica | Estudios de postgrado/estancias en el extranjero |
| | | Conocimiento y dominio de idiomas | |
| | | Formación previa sobre el programa | |
| | | Formación sobre el programa en la escuela | |
| | Actualización pedagógica | Formación sobre otros aspectos educativos | |
| | Actitudes | Entre las docentes | Comportamiento dentro del aula |
| | | | Comentarios positivos hacia ellas |

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | |
|----------|----------------------|--|--|
| | | | Comportamiento fuera del aula, en horario escolar |
| | | | Comportamiento fuera del aula, en horario extraescolar |
| | | De las educadoras hacia los padres | Tiempo dedicado diariamente a los padres Temas de conversación Actitud de acogida y disponibilidad de las docentes hacia los padres |
| | | De las educadoras hacia el programa | Conocimiento de la teoría de base del programa Satisfacción con la metodología del programa Consideración de programa educativo vs asistencial |
| | Práctica docente | Clima de clase | Respeto de turnos Clima de clase en tiempo de comida, siesta, cambios Intensidad Flexibilidad Participación Motivación |
| | | Práctica evaluativa | Interacción con los niños Qué evalúan de los niños Con qué evalúan a los niños Con qué frecuencia evalúan a los niños Cómo transmiten los resultados de la evaluación a los padres Evaluación de su tarea educativa |
| PADRES | Satisfacción | Con el personal del centro | Comportamiento de los docentes hacia ellos Comportamiento de los docentes hacia el niño |
| | | Con la escuela | Instalaciones |
| | | Con el programa | Servicio educativo Servicio asistencial |
| | Implicación | Con su formación | Participación en la escuela de Padres |
| CONTEXTO | Calidad del programa | Rutinas de cuidado personal de los niños | Saludo/despedita Comidas/meriendas Siesta/descanso Cambio de pañales/evacuación Higiene y arreglo personal |
| | | Mobiliario para los niños y materiales disponibles para su aprendizaje | Mobiliario para el cuidado de la rutina Mobiliario para las actividades de aprendizaje Mobiliario para la relajación y la comodidad |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | |
|------------------------|-------------------|--|--|
| | | Mobiliario para los niños | Distribución de la sala Materiales disponibles adecuados al niño |
| | | Experiencias de lenguaje y razonamiento | Comprensión del lenguaje Uso del lenguaje Uso de los conceptos de aprendizaje Uso informal del lenguaje |
| | | Actividades de motricidad gruesa | Actividades viso/motoras finas Supervisión de actividades viso/motoras finas Espacio para la motricidad gruesa Equipo para la motricidad gruesa Tiempo programado para las actividades de motricidad gruesa Supervisión de las actividades de motricidad gruesa |
| | | Actividades creativas | Arte Música/movimiento Bloques Arena/agua Juego dramático Horario Supervisión de las actividades creativas |
| | | Desarrollo social | Espacio para estar solo Juego libre de elección libre Tiempo grupal Conciencia cultural Tono Instalaciones para niños discapacitados |
| | | Equipamiento para las necesidades del adulto | Área personal del adulto Oportunidades para el desarrollo profesional Área de reunión adulta Instalaciones para los padres |
| DOCUMENTO DEL PROGRAMA | Marco neurológico | Organización neurológica | Explicitación de las bases científicas Relevancia desde la perspectiva científica |
| | Marco psicológico | Globalización | Inclusión de objetivos, actividades, medios y sistema de evaluación Adecuación de los objetivos, actividades, medios y sistema de evaluación a la enseñanza |

Tabla 4.40. Correspondencia entre agentes, dimensiones, indicadores y variables evaluados en el programa de Kutunbaita

4.5.2. MUESTREO

Como ya se señaló en páginas anteriores, la evaluación se ha llevado a cabo en su marco natural porque ésta se inició cuando el programa ya estaba establecido y en funcionamiento, y con un número determinado de alumnos escolarizados.

Por tanto, no hubo posibilidad de realizar un muestreo, ni asignar aleatoriamente a los niños en distintos grupos, ni disponer de un grupo control con los alumnos del mismo centro. De todos modos, la falta de grupo de control se subsanó a *priori*, porque el instrumento que se iba a emplear para valorar la competencia curricular de los niños tras el seguimiento del programa, la escala Haizea, estaba baremado con una población muy similar a la que iba a ser evaluada¹²⁹, pero que no había seguido este programa. Por ello, se decidió que la muestra poblacional del instrumento haría de grupo control. Con este hecho, además, se salvaguardaron las limitaciones éticas que hubiera podido acarrear otro planteamiento.

El número de niños escolarizados en la escuela durante el tiempo que duró la investigación fue de cuarenta y cinco, y éstos estuvieron distribuidos en cuatro clases distintas. Aunque todos ellos formaron parte de la evaluación del proceso, no todos lo fueron del programa en sus resultados, en nomenclatura de Pérez Juste (1995a). Por tanto, cabría hablar de los ciertos criterios de selección y exclusión, que fueron los siguientes:

- 1) En primer lugar, de este total de cuarenta y cinco alumnos se seleccionó a los que tenían entre dos y tres años de edad¹³⁰. El motivo por el que se eligió este rango de edad, y no de los otros, venía determinado por el instrumento de medida, cuyo efecto suelo estaba en los dos años. Además, los dos años de edad marcaban el rango en el cual se suponía que el niño iba a permanecer en el centro un curso más. Como el número de niños que entraban a formar parte de este estudio era muy limitado, se decidió recabar información de niños más mayores (tres años), previendo la posible mortandad experimental.
- 2) En segundo lugar, se tomó en consideración qué niños iban a seguir en la misma ciudad el año siguiente, para evitar, de antemano, la máxima mortandad

¹²⁹ En la escala se menciona que la variable *nivel socioeconómico y cultural de los padres* no correlaciona con los resultados obtenidos por el niño. En esta evaluación, la información de esta variable no fue recogida de los padres, tras previo consenso con la directora del centro.

¹³⁰ Como ya se señaló en páginas anteriores, la agrupación de los niños por aulas no depende de la edad, sino de las habilidades adquiridas: por este motivo, los niños estaban en dos clases distintas.

experimental posible. A pesar de estas precauciones, se perdió información de dos alumnos.

- 3) En tercer lugar, se eliminaron los casos de los que se conocía de antemano que los padres no querían colaborar o pondrían dificultades insuperables en participar en esta evaluación.

Esta selección redujo la población inicial a trece niños, aunque la mortandad experimental reduciría al número final de once, por cambio de residencia de los padres).

4.5.3. FASES DE TRABAJO

Esta investigación se caracterizó por la flexibilidad, linealidad y continuidad ininterrumpida en su desarrollo; por ello, aunque en la exposición se separen las tareas realizadas en fases de trabajo, la división obedece más a un carácter formal del discurso que al carácter estanco de la evaluación. Cabe advertir de antemano que no hubo coincidencia en la duración de tiempo dedicado en cada una de las fases de la investigación, ni tampoco en intensidad de trabajo, hecho que se explica por el propio diseño y por el curso normal de la evaluación (Carballo, 1991).

Siguiendo un criterio cronológico, y relacionando la información con el modelo de Pérez Juste (1997c), se aludirá a varios momentos: el primero, desde que se previó que se iba a realizar la evaluación del programa hasta que se tuvo información sobre la evaluabilidad del mismo; la segunda fase, referida a la recogida de información con los instrumentos elegidos; y, finalmente, la tercera fase, relativa a la clasificación y análisis de la información recabada.

4.5.3.A. Primera fase

La *primera fase*, aunque propiamente hablando, sería la *fase previa o introductoria*, se inició en el momento en que se acordó emprender la evaluación de este programa. A partir de entonces, se procedió a la revisión bibliográfica y la lectura de documentos acerca del tema de la evaluación de programas en educación infantil. Tras ello, se establecieron las pautas con las que se perfiló el diseño de la presente evaluación.

A diferencia de una evaluación de carácter más experimental, en una evaluación cuantitativo-cualitativa se destinan muchos esfuerzos en construir el contexto evaluativo que permita llevar a cabo una evaluación que realmente

responda a los intereses del evaluador —por ejemplo, estableciendo relaciones entre los agentes implicados, construyendo un buen *rapport* (McGee-Brown, 1995)—. Por tanto, estos esfuerzos se describirán como una parte fundamental en la evaluación del presente programa.

Durante el lapso de tiempo relativo a la primera fase de la evaluación se mantuvieron dos reuniones con la directora de la escuela: la primera de carácter informal; y la siguiente, formal. En esta última se llegó a un acuerdo sobre el compromiso mutuo que suponía evaluar este programa (colaboración por parte del equipo docente, canal de información durante el proceso, información a los padres y obtención del permiso necesario para estudiar el comportamiento de los niños, respeto a la intimidad de los participantes en la evaluación, establecimiento del modo de recoger la información, y visitas periódicas al centro). El clima excepcionalmente cordial, la excelente disponibilidad de todo el personal de la escuela y el entendimiento mutuo con la directora favorecieron el grado de acuerdo¹³¹.

En la primera fase de esta evaluación se debía considerar el grado de evaluabilidad del programa, con las pertinentes posibilidades técnicas de seguir adelante con la evaluación.

Hay varias formas o vías de estudiar un programa: inspeccionando los documentos, para verificar el cumplimiento legal, a partir de una visión estática del programa; entrevistando al personal sobre aspectos no observables, para proporcionar información adicional sobre el mismo; o pasando cuestionarios y realizando entrevistas al personal directamente implicado, para aportar luces de cómo el programa responde a las necesidades planteadas de antemano. En cualquier caso, es a través de la observación como se puede juzgar la puesta en práctica del programa, el clima de las interacciones, la adecuación al contexto o la evaluabilidad del mismo.

Para tal fin, el evaluador realizó una “inmersión completa en el medio cultural” (López Barajas, 1998, p. 14), durante varios días, en semanas consecutivas (28 y 29 de enero; 1, 2, 3, 4 y 5 de febrero; y 9, 10, 11, 12 y 13 de febrero de 2000).

Esta inmersión se consideró necesaria, entre otros motivos, para tomar conciencia del programa y conocerlo en profundidad, para eliminar algunos sesgos con el personal implicado (tanto padres como profesores y niños), del que se

¹³¹ El único aspecto que el evaluador debía cuidar era no solicitar información a los padres, dado que el centro consideraba demasiado comprometedor (ocupación laboral de los padres y nivel socioeconómico) y en evitar las visitas al centro los lunes, puesto que la sala que se había habilitado para que el evaluador trabajara estaría ocupada.

recabaría información sobre el programa. En el educador, y en primer lugar, la inmersión y la permanencia prolongada en el centro facilitó que éste se olvidara de que estaba siendo evaluado, disminuyendo, con ello, los sesgos referidos al comportamiento.

En segundo lugar, la inmersión fue positiva para los padres para que conocieran a la persona que evaluaría el programa educativo, que recogería datos de sus hijos y que requeriría, más adelante, de su colaboración directa. Finalmente, en los niños, la inmersión supuso minimizar el factor sorpresa y distorsionante, que suponía ver a alguien desconocido en la escuela.

Durante el lapso de tiempo en el que se permaneció en el centro se llevaron a cabo varias tareas: 1) revisar el material que configura este programa, 2) especificar la población objeto de estudio, 3) concretar en variables los indicadores previstos de antemano, tras conocer el objetivo de la evaluación, 4) recoger información sobre algunas variables de entrada y de proceso, 5) observar el contexto y 6) mantener conversaciones informales con las profesoras sobre algunos aspectos relativos al programa.

No obstante, sobre todas estas labores cabría resaltar la primera, que sirvió para estudiar el programa en sí mismo, que será evaluado en páginas posteriores. Por tanto, la consulta de la documentación del centro (documentos oficiales, como reglamentos; documentos didácticos, como horarios, planificación y programación; y documentos personales, como diarios de campo del profesor) fue, junto con la evaluación de la evaluabilidad el cometido principal de esta primera fase de trabajo.

Posteriormente, desde mitades del mes de febrero hasta finales de marzo, se revisaron los instrumentos que podrían responder a la cuestión del desarrollo de las habilidades en los niños, a la competencia curricular que obtenían con el programa. Para tal fin, se compararon las características, ítems, y ventajas y desventajas de algunos instrumentos para determinar cuáles recogían los siguientes parámetros:

- 1) que el instrumento estuviera baremado para población española,
- 2) que el rango de edad incluyera a niños desde los dos hasta los tres años,
- 3) que el instrumento valorara cuatro áreas de aprendizaje: cognitivo, psicomotor, comunicación y socialización,
- 4) que los datos obtenidos permitieran realizar algún tipo de comparación intragrupo y un estudio longitudinal.

Tras realizar esta selección, se llegó a la conclusión de que la escala *Haizzea* (1991) era el instrumento reunía todas las garantías nombradas.

4.5.3.B. Segunda fase

Respecto a los alumnos, uno de los agentes implicados en el programa, se planeó llevar a cabo una primera aplicación del test elegido con los niños que formaban parte de la muestra seleccionada, aunque también a otro grupo de alumnos de menor edad. Para tal fin, se estableció el siguiente cronograma¹³² (Tabla 4.9.). Para respetar el anonimato de los alumnos, se identifica el nombre de cada uno de ellos con un número.

| 28 MARZO | 29 MARZO | 30 MARZO | 31 MARZO | 1 ABRIL | 13 ABRIL | 5 JUNIO | 20 JUNIO | 23 JUNIO |
|----------|----------|----------|----------|---------|----------|---------|----------|----------|
| 1 | 5 | 8 | 10 | 17 | 21 | 25 | 26 | 32 |
| 2 | 6 | 9 | 11 | 18 | 22 | | 27 | 33 |
| 3 | 7 | | 12 | 19 | 23 | | 28 | |
| 4 | | | 13 | 20 | 24 | | 29 | |
| | | | 14 | | | | 30 | |
| | | | 15 | | | | 31 | |
| | | | 16 | | | | | |

Tabla 4.41. Cronograma seguido en la primera aplicación de la escala Haizea

Un año después, entre el mes de marzo y abril (del 29 de marzo hasta 5 de abril) y parte del mes de junio de 2001 (del 21 al 23 de junio) se llevó a cabo una segunda aplicación del instrumento, a los niños que seguían formando parte de la muestra. Algunos de ellos habían cambiado de centro educativo, lo que implicó que el evaluador se desplazara a dichos centros. El cronograma fue el siguiente (Tabla. 4.10.):

| 29 de marzo | 30 de marzo | 2 de abril | 3 de abril | 5 de abril |
|-------------|-------------|------------|------------|------------|
| 9 | 15 | 10 | 1 | 13 |
| 11 | 16 | 21 | 2 | 25 |
| 12 | 17 | 24 | 5 | 26 |
| 14 | 19 | | 6 | 29 |
| | 20 | | | 31 |

Tabla 4.42. Cronograma seguido en la primera aplicación de la escala Haizea

Respecto a los educadores, otros agentes de los cuales se obtendría información sobre el programa, se llevaron a cabo las siguientes tareas de recogida de información:

¹³² Se realizó en dos semanas distintas bien por necesidades del evaluador, bien por las limitaciones intrínsecas a la evaluación (por enfermedades del niño o por requerimiento de la escuela).

- 1) establecimiento de las variables a evaluar en el indicador actitudes entre las docentes,
- 2) verificación de que las variables elegidas podrían ser evaluadas a través de un registro de conducta observacional, realizado para la ocasión,
- 3) observación sistemática de la labor de las educadoras en sus horas de clase, a partir del registro de conducta mencionado.

La medida conductual que se empleó en este estudio fue el número de apariciones de la conducta en un lapso de tiempo determinado. La dificultad y principal limitación estribó en definir exactamente qué conducta iba a ser analizada. Las fechas en las que se llevaron a cabo fueron el 1, 2, 3, 9, 10 y 11 de febrero de 2000; 23, 24, 25, 30 y 31 de mayo de 2000; 1, 6, 7 y 8 de junio de 2000; 27, 28 y 29 de septiembre de 2000; 2, 3 y 4 de abril de 2001; 31 de mayo de 2001; y 7, 8, 19 y 29 de junio de 2001. Posteriormente, la información recogida se corroboró con la observación sistemática.

Otro aspecto que se desarrolló en esta segunda fase fue realizar una entrevista a padres y a docentes, que diera cuenta de determinados aspectos relativos al programa en su desarrollo. Para ello, previamente:

- 1) Se seleccionaron las variables fundamentales que formaran parte de la entrevista.
- 2) A partir de la información anterior, se elaboraron dos modelos de entrevista, una para los docentes, otra para los padres, que fue corregida varias veces.

Por lo que a la entrevista de los profesores se refiere, apenas hubo inconveniente en entrevistarlas en la escuela, respetando su disponibilidad horaria. Se llevaron a cabo en varios días (del 3 al 10 de abril).

La entrevista de los padres vino precedida de llamadas telefónicas (o de citas personales, aprovechando las estancias en la escuela) para concertar una cita para tener la entrevista. Como algunos padres manifestaban cierta reticencia en ser entrevistados, aunque no en responder a las preguntas, se decidió elaborar un cuestionario, adaptando el contenido recabado en las entrevistas, aunque se sabía de antemano que la información volcada en el cuestionario podía no ser tan rica como en el caso de la entrevista, dado su carácter cerrado. Esta información fue recogida durante el mes de junio (19, 20, 21, 24, 25 y 27 de junio de 2001).

4.5.3.C. Tercera fase

En la tercera fase de evaluación se establecieron las categorías, la clasificación de los datos, y el tipo de estudio a realizar con estos datos. Se procedió al análisis de las entrevistas y de los datos procedentes de los tests de los niños, durante el curso 2002/2003 y 2003/2004.

Por tanto, la tabla donde se muestran los agentes implicados en la evaluación, las dimensiones analizadas, el cronograma, el momento al cual pertenece la dimensión evaluada y la fase, según un modelo tradicional y según el modelo de Pérez Juste se refleja en la siguiente tabla (Tabla 4.11.):

| AGENTE | DIMENSIONES | CRONOGRAMA | (MODELO TRADICIONAL) | FASE (PÉREZ JUSTE) |
|------------------------|--|---|----------------------|--|
| NIÑO | Capacidades | 28, 29, 30, 31.III. 2000 1, 13. IV. 2000 | Producto | Programa en sus resultados |
| | | 5, 20, 23.VI. 2000 29. III a 5. IV. 2001 5, 20, 23. VI. 2001 | | |
| PROFESORAS | Formación | 3 al 10. IV. 2001 | Entrada | Programa en sí mismo |
| | Actitudes | 1, 2, 3. II. 2000 9, 10, 11. II. 2000 23, 24, 25, 30, 31. V. 2000 | Proceso | Programa en su desarrollo |
| | | Prácticas | | |
| | 2, 3, 4. IV. 2001 31. V. 2001 7, 8, 19, 29. VI. 2001 | | | |
| PADRES | Actitudes Implicación | 12. V/10. VI. 2001 21.VI/ 29.VI. 2001 | | |
| CONTEXTO | Calidad | 28. I/13. II. 2000 | Contexto/ Entrada | Programa en sí mismo/ en su desarrollo |
| DOCUMENTO DEL PROGRAMA | Calidad | 1, 2, 3. II. 2000 9, 10, 11. II. 2000 | Entrada | Programa en sí mismo |

Tabla 4.43. Relación entre agentes implicados, dimensiones evaluadas, cronograma, fase según el modelo de Pérez Juste y momento de la evaluación del programa de Kutunbaita

4.5.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Las técnicas para la recogida de información frecuentemente utilizadas en la evaluación de los programas suelen ser las encuestas y la observación estructurada que, en muchos casos, parten de una concepción de la realidad estática.

No obstante, como ya se ha señalado en páginas anteriores, en este caso la evaluación se planteó como un proceso, dinámico por definición, que iba a desarrollarse en un marco abierto y natural: el aula educativa. Este hecho condicionó que la recogida de información tuviera que responder a este criterio de temporalidad y dinamicidad, y que los instrumentos de medida que se emplearan para proporcionar datos en los que basar los juicios valorativos, obedecieran a este planteamiento de base.

En esta evaluación se emplearon distintos tipos de técnicas (*observación* y *autoinforme*) y de instrumentos (la escala de observación *ECERS*, las *escalas* y *cuestionarios* realizados ad hoc, y la escala *Haižea*), tanto de índole cuantitativa como de índole cualitativa. Como señalaban Evertson y Green (1990, p. 320): “Lo fundamental no es decidir qué instrumento es mejor, sino cuál es el más apropiado para la cuestión que se estudia y cuál representará adecuadamente el segmento de la realidad (...)”.

Asimismo, la evaluación de este programa tuvo en cuenta la *triangulación* para recoger información de una misma variable del programa, una estrategia muy común en estudios educativos para asegurar el rigor, la fiabilidad y la validez de la información (Denzin y Lincoln, 1994a; McGee-Brown, 1995). Ésta toma en cuenta tres o más fuentes de información para explorar una misma cuestión, para luego poderla contrastar y verificar, y conseguir una visión más completa de la realidad del programa. Concretamente, Santos Guerra (1995) se refiere a triangulación aludiendo al hecho de recabar información a través de distintos canales, de distintas fuentes, en distintos momentos y de diversos modos.

En este apartado sólo se hará una breve alusión a las técnicas que se emplearon en esta evaluación, pero en cambio, se expondrán con más detalle los instrumentos que se han utilizado para recabar la información.

4.5.4.A. OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

En primer lugar, se empleó la técnica de la *observación sistemática*, muy frecuente en la evaluación de programas —especialmente en educación infantil (Zabalza, 1997b)—, y muy recomendada desde el propio MEC (MEC, 1993b).

Uno de los aspectos fundamentales que debían hacerse en esta evaluación era estudiar la disposición del contexto, con el fin de valorar hasta qué punto su disposición ayudaba al correcto desarrollo del programa. Por tanto, la observación permitiría describir la propia realidad con todo detalle (su gran ventaja, aunque también su gran inconveniente, dado lo complejo que es catalizar o seleccionar de toda la información sólo lo más relevante para esta evaluación).

Además, la técnica de la observación permitía aseverar que los datos obtenidos a través de otro procedimiento se corroboraban con los recogidos con la observación.

La observación en primer lugar, fue *sistemática* y no sólo ocasional, porque fue pautada, controlada y rigurosamente planeada, para garantizar un grado de fiabilidad y validez que fuera aceptable, tras elegir unos indicadores que se consideraron representativos del conjunto de actuaciones que se debían observar¹³³. De todos modos, se llevó a cabo una observación exploratoria, tal y como recomiendan Anguera y cols. (1993).

En segundo lugar, la observación fue *directa* porque el propio observador estuvo observando la realidad *in situ* con su presencia física, y sin contar con otros medios ni ayuda. Sin perjuicio de ello, se empleó una grabadora, para dejar constancia de la información recogida, para su posterior análisis.

De igual modo, y en tercer lugar, la observación fue *no participante*, dado que el evaluador permaneció al margen de la actividad del programa, resguardando al máximo el clima natural que existía durante el desarrollo del mismo. Sin embargo, a pesar de ser un observador no participante, éste era *conocido* por el personal del centro, por los niños, y por sus padres. La ventaja de este tipo de observación fue la gran independencia que tuvo el evaluador, aunque evidentemente hubo datos que se le escaparan al evaluador.

Para finalizar, en cuarto lugar, fue también una *observación natural* —aunque otros autores prefieran hablar de *observación naturalista* (Tejedor, 2000)— porque la información se recogió en el contexto *natural*, o habitual, en el que se desarrollaba el

¹³³ De todos modos, ello no se puede confundir con que lo que no se observó no existiera, no fuera interesante, o poco valioso (Santos Guerra, 1993): fue cuestión de prioridades.

programa, con el fin de conocer el comportamiento del grupo en condiciones normales.

Antes de observar el evaluador establecía:

1. *a quién* se iba a observar (el profesor, los padres, el contexto);
2. *qué* se iba a estudiar. En concreto, de los docentes se observó la aplicación del programa, su comportamiento frente a él, su actitud respecto al grupo; de los espacios, los indicadores que relataba la escala ECERS; y de los padres, su actitud y comportamiento con los profesores;
3. *de qué modo*: en los profesores, el modo de observar sería sin entrar en clase¹³⁴, con los padres, observándoles cuando les entregaban los niños; el centro, entre actividad y actividad;
4. *dónde*: se decidía de antemano si se iba a observar en el entorno de la clase, en el comedor, en el recreo, o en el hall;
5. *cuándo*: las unidades temporales variaban según el horario y el desarrollo del programa del centro y del evaluador;
6. *con qué*: nunca se tomaba notas delante de las profesoras ni de los niños. El evaluador se retiraba, tras cada observación, a la sala de profesoras y registraba las conductas y comportamientos observados.

Con la observación sistemática se recogieron los datos íntegramente dos indicadores: las *actitudes entre las docentes* y el *clima del aula*. Para ello, se establecieron unos momentos y un tiempo fijo, establecido de antemano por el evaluador. En dicho lapso de tiempo el evaluador estaría observando la situación, analizando la presencia o ausencia del indicador evaluado, y luego anotaría el resultado (en un momento distinto al de la evaluación, y sin que estuviera presente el educador en cuestión).

Por lo que a la actitud de las docentes dentro de clase, la observación tendría lugar en cinco situaciones distintas, aunque en dos entornos: en el aula (en el momento de la siesta, de los cambios, de motricidad, clase de motricidad y de bits) y en el hall (con las entregas de los niños). La plantilla que se pensó para recabar la información fue la siguiente (Tabla 4.12.):

¹³⁴ La puerta, de menos de un metro y medio de altura a partir del suelo, permitía observar el desarrollo de la clase sin interrumpir la actividad.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| PROFESORA N° | COMENTARIOS POSITIVOS HACIA LOS NIÑOS | PORTE FÍSICO AMABLE | COMENTARIOS POSITIVOS DE ELLAS | ACTITUD DE AYUDA |
|--|---------------------------------------|---------------------|--------------------------------|------------------|
| Observación 1 Fecha. Cambio de pañales | | | | |
| Observación 2 Fecha. Siesta niños | | | | |
| Observación 3 Fecha. Clase bits | | | | |
| Observación 4 Fecha. Motricidad gruesa | | | | |
| Observación 5 Fecha. Entregas niños | | | | |

Tabla 4.44. Plantilla empleada para valorar la *actitud de las docentes*

Luego, el *clima del aula* sería valorado a partir de otras variables: se tomaría en cuenta la hora de la comida, de sueño, de higiene, de entrega de los niños a los padres y de los ejercicios educativos. El análisis del ítem anterior se haría a partir de una escala, construida expresamente en esta evaluación (Tabla 4.13.)

| |
|---|
| <p>1: <i>Reprochable</i>. Poco cariñosa. Ignorar al niño. Cortar el turno de habla del niño. Evitar el contacto visual. Gritar al niño.</p> <p>2: <i>Mala</i>. No está pendiente del niño. No respetar el turno de habla del niño. No mantener el contacto visual. Levantar el tono de voz al niño.</p> <p>3: <i>Regular</i>. No estar siempre pendiente del niño. No esperar siempre respuesta del niño. No mantener siempre el contacto visual. Levantar a veces el tono de voz al niño. Alumno como uno más.</p> <p>4: <i>Aceptable</i>. Bastante empática. Estar pendiente del niño. Respetar el turno de habla del niño. Mantener a veces el contacto visual. No levantar apenas el tono de voz al niño.</p> <p>5: <i>Buena</i>. Empática. Se dirige al niño mirándole a los ojos del niño. Aunque se muestra cariñosa, no se entretiene demasiado con el niño. Es amable con el niño. Respeta el turno de habla del niño. Mantiene el contacto visual. Levanta las veces necesarias el tono de voz.</p> <p>6: <i>Muy buena</i>. Cariñosa. Se detiene con el niño. Espera respuesta del niño. Mantiene casi siempre el contacto visual. Respeta casi siempre el turno de habla del niño. Levanta el tono de voz en contadas ocasiones para corregir al niño.</p> <p>7: <i>Excelente</i>. Muy cariñosa. Como si solamente tuviera que atender a un solo niño. Respetar el turno de habla del niño. Mantener siempre el contacto visual. No levantar el tono de voz para corregir al niño.</p> |
|---|

Tabla 4.45. Criterios para rellenar la plantilla referida a *clima del aula*

La tabla anterior está baremada del 1 al 7: la puntuación 1 equivaldría a una calidad de respuesta reprochable; 3, mala; 5, buena; y 7, excelente. En cada indicador se refleja si existe contacto visual con el niño, respeto al turno del habla, supervisión del alumno, cuál es el tono de voz empleado y si se le incita a hablar o no.

Del mismo modo, la plantilla empleada para recoger información sobre el *clima de clase* fue la siguiente (Tabla 4.14.):

| PROFESORA | COMIDA | SUEÑO | HIGIENE | ENTREGA PADRES | JUEGO | EJERCICIOS EDUCATIVOS |
|--------------------|--------|-------|---------|----------------|-------|-----------------------|
| <i>Ejemplo nº1</i> | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 | 6 |

Tabla 4.46. Plantilla para valorar *el clima de clase* de las educadoras

4.5.4.B. ENTREVISTAS

Aunque la entrevista puede definirse como una técnica (en cuanto a un procedimiento o una estrategia), en este trabajo se considerará más bien como el instrumento (herramienta) concreto que se empleó para obtener información detallada de los implicados en el programa de forma directa.

El propósito de la entrevista fue conocer cómo los participantes (padres y profesores) estaban experimentando el programa; por ello, se dejaron de lado otras valoraciones, como los cambios que el programa podía causar en las actitudes de los padres, u otros aspectos que también hubieran podido ser de interés.

Dado que las preguntas a las que se trataba de dar respuesta eran complejas de valorar desde entrevistas hechas en otros estudios, se decidió realizar una entrevista *ad hoc*, para los padres y para los docentes, aunque esta última se adaptó también al formato de cuestionario.

Los instrumentos que se realizan *ad hoc* buscan dar respuesta a algunas cuestiones que interesa conocer, y que otros instrumentos no proporcionan, o no resultan tan adecuados. Por tanto, en esta investigación se consideró que el único modo de profundizar en la información, y de ser tan exhaustivo en las preguntas como lo permitiera el entrevistado, era realizar una entrevista especialmente diseñada para esta evaluación.

Para tal fin, se diseñó una entrevista con preguntas semiabiertas para las profesoras, y otra de iguales características para los padres.

La formulación de las preguntas de ambas entrevistas se ejecutó tras revisar las bases teóricas sobre la entrevista, y diversos estudios que empleaban este mismo instrumento. Se elaboró una primera versión de estas entrevistas; luego, se hizo una prueba piloto para corregir errores, tanto de forma como de fondo (se pasó a dos madres de niños menores de tres años); y finalmente, se redactó la versión definitiva.

En el caso de la entrevista para los padres se siguió el siguiente procedimiento: en primer lugar, se realizaron las llamadas telefónicas oportunas para concertar una cita con los padres (aunque lo ideal hubiera sido que ambos miembros hubieran

estado presentes, para conocer el *estilo educativo* de la familia —actitud básica, acuerdo padre-madre, interacción—, acudió un solo miembro). Debido a la imposibilidad de algunos padres para ser entrevistados, se decidió que, antes de perder esa información, se elaboraría un cuestionario con preguntas semicerradas. Se aprovechó la fiesta de fin de curso de los niños para entregarles el sobre con el cuestionario. No obstante, no todos respondieron.

En segundo lugar, una vez concertada la cita, el entrevistador se desplazaba al lugar señalado para realizar la entrevista cara a cara (la mayoría de veces, en el propio domicilio familiar, o en el lugar de trabajo de los padres). En alguna ocasión, los padres aprovecharon las horas de entrada o de salida del niño al centro para concertar la entrevista, por lo que ésta se realizaba en la propia escuela. Como excepción, en dos casos la entrevista se realizó por teléfono, dada la dificultad de realizarla de otro modo.

Todas fueron realizadas por un solo entrevistador, que grababa el contenido de la misma (tras el previo consentimiento de los entrevistados), con el fin de facilitar una conversación más fluida, y sin que se perdiera información. Ésta, de una duración aproximada de treinta minutos, fue transcrita y analizada.

En el caso de las docentes fue similar. En primer lugar, se informó a la directora de que se debía pasar la entrevista a todos los profesores (incluyendo a la que, según la dirección del centro, era más reticente con el ideario del centro). Se le informó sobre el contenido, pero no sobre las preguntas concretas, para no sesgar las entrevistas (hubiera sido normal que la directora les hubiera adelantado a las profesoras el contenido de la misma, en uno de los encuentros informales).

Las docentes acudían a la sala de profesoras (solas o con algún niño) o a la sala de dirección. El horario de las entrevistas varió, aunque solía ser frecuente tenerlas a última hora del día, o al final de su jornada laboral. La duración de las entrevistas oscilaba entre veinte y treinta minutos, y el clima en el que se desenvolvían era muy cordial.

4.5.4.C. ESCALA HAIZEA

En esta investigación interesaba encontrar un instrumento que valorara el desarrollo de las habilidades del niño en varias áreas, sobre todo en aquéllas en las que el programa ponía un alto hincapié. A la vez, interesaba encontrar un instrumento que permitiera comparar la evolución del niño a lo largo del tiempo.

Es una tarea compleja dar con un instrumento que valore las habilidades de la población infantil de dos años, por varios motivos: en primer lugar, porque la mayoría de los instrumentos que existen en el mercado (que se conocen como *baby test*) se pueden aplicar a partir de los dos años y medio de edad, no antes.

En segundo lugar, porque la adaptación de los instrumentos para población española es apenas inexistente, por lo que se podría cuestionar la aplicabilidad transcultural de un instrumento de un país a otro. En tercer lugar, porque algunos de ellos valoran las habilidades del niño de alguna área concreta, pero no en varias desde una misma herramienta.

Por ello, tras haber revisado los distintos instrumentos, escalas y tests disponibles que, en principio, podían aplicarse a la población infantil con este rango de edad, y con un grado de fiabilidad y validez aceptable (entre ellas, la escala Bailey, la escala McCarthy, la escala EOD), se llegó a la conclusión de que el instrumento más idóneo era la escala Haizea (1991). Dicho instrumento reunía los siguientes requisitos:

- 1) estaba tipificado para población del País Vasco, comunidad autónoma donde se estaba llevando a cabo esta investigación;
- 2) permitía establecer el nivel global de desarrollo cognitivo, social y motor en niños entre dos y cinco años, y de diferentes áreas y subáreas del mismo, a fin de realizar un seguimiento controlado de los progresos conseguidos. Por consiguiente, analizaba las áreas de desarrollo que interesaban en un mismo instrumento (capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas);
- 3) el grupo de investigadores que elaboraron la escala y quienes realizaron el estudio estadístico sobre el mismo ofrecían garantías suficientes que aseguraban su validez;
- 4) la escala estaba baremada en intervalos de un mes, desde los dos hasta los cinco años, presentando muchos más indicadores que en el resto de instrumentos, aspecto que facilitaría la valoración posterior;
- 5) era una escala que podría considerarse relativamente reciente;
- 6) era asequible pasar el test a los niños, y no requería de una titulación distinta a la que poseía el evaluador;
- 7) ofrecía la posibilidad de analizar el resultado en escalas de transformación de valor universal: la puntuación T (las puntuaciones van del 1 al 99, con una X de 50 y una Ds de 10) y los Percentiles (Pc).

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

La ficha técnica de este instrumento se presenta a continuación (Tabla 4.15.):

| | |
|--|--|
| NOMBRE ORIGINAL | Escala Haizea /Haizea Eskala (1) |
| AUTORES | Equipo del programa Haizea (2) |
| IDIOMA | Castellano y vascuence |
| FORMA DE APLICACIÓN | Individual |
| DURACIÓN DE LA PRUEBA | Sin tiempo limitado, aunque aproximadamente es de 60 minutos |
| ÁMBITO DE APLICACIÓN PREFERENTE | Edades de desarrollo comprendidas entre 2 y 5 años. Adaptable a niñas/niños con deficiencias motrices, auditivas y/o visuales |
| PUNTUACIÓN | Número de aciertos |
| SIGNIFICACIÓN | Estimación del nivel de desarrollo cognitivo, social y motor |
| TIPIFICACIÓN | Muestra representativa del 1% de la población vasca, entre 2 y 5 años de edad (817 niños en total) (3) |
| ESTUDIO TÉCNICO | Nicolás SEISDEDOS (TEA Ediciones, S.A.) Madrid |
| ESTUDIO DE CAMPO | SIADeco (Socio-Ekonomi Ikerketa Elkartea). San Sebastián |
| FIABILIDAD DE LA ESCALA | Entre 0.80 y 0.90 |
| ASESORES | Dedanluce, I.; Etxeberria, F.; Etxeberria, J.; Fernández, E. |
| PROMOVIDO POR | Asociaciones guipuzcoanas ASPACE, AZTEGI y GAUTENA |
| MATERIAL | Manual donde figura la información general, las normas de aplicación, de corrección y de puntuación Hoja de respuesta Maletín con material manipulativo (4) |
| NÚMERO DE ELEMENTOS QUE FORMAN LA ESCALA | 270, aunque originariamente fueron 328 |
| CONCEPTO | Hito de desarrollo |
| ÁREAS Y SUBÁREAS | Socialización: imagen corporal, juego, relaciones interpersonales y autonomía personal Desarrollo lógico-matemático: dimensiones de magnitud, dimensiones espacio-temporales, color, memoria visual y percepción-discriminación, y el número Desarrollo motor: motricidad fina y motricidad gruesa Desarrollo comunicativo: lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, percepción y memoria auditiva |
| SECUENCIACIÓN | En intervalos de un mes, desde los dos hasta los cinco años |
| RESULTADO | Puntuaciones directas. Percentiles. Perfil de desarrollo (5) |

(1) La versión reducida de la escala se denomina *Haizea Llevant*, y es aplicable para niños desde el nacimiento hasta los dos años.

- (2) Como *coordinadores* figuran Iñaki Fernández Matamoros, Joaquín Fuentes y Pere Rueda; y como *participantes*, Piedad González, Agustín Illera, Francisco Mendizábal, María Eugenia Merino, Rosario Oricain, Esperanza Pérez Nievas y Susana Urien.
- (3) La muestra tuvo en cuenta las siguientes variables: el sexo, edad, número de hermanos y provincia de residencia del niño, estudios y profesión del padre y, finalmente, el idioma familiar.
- (4) La mayor parte de este material pertenece a otras escalas estandarizadas, como el *Brunet Lèzine* (el bloque de Kösh; el espejo de 32 x 27 cm; y los puzzles de tres y de cuatro piezas son muestra de ello) o el *WTSC* (con las tarjetas de secuencias), entre otros muchos baby tests.
- (5) Existe la posibilidad de calcular la puntuación T.

Tabla 4.47. Ficha técnica de la escala Haizea

Además, los elementos que componen cada área y subárea de esta escala se señalan en la siguiente tabla (Tabla 4.16.):

| ÁREA | Nº DE ELEMENTOS | SUBDIVISIONES EN EL ÁREA | Nº DE ELEMENTOS |
|-------------------|-----------------|--|-----------------|
| Socialización | 81 | Imagen corporal | 13 |
| | | Juego | 10 |
| | | Relaciones interpersonales | 7 |
| | | Autonomía personal (Subárea) | 51 |
| Lógico-matemático | 79 | Forma | 16 |
| | | Dimensiones de magnitud | 13 |
| | | Dimensiones espacio-temporales | 16 |
| | | Color | 5 |
| | | Memoria visual y percepción-discriminación | 5 |
| Desarrollo motor | 45 | Número | 24 |
| | | Motricidad gruesa (Subárea) | 23 |
| | | Motricidad fina (Subárea) | 22 |
| Comunicación | 65 | Lenguaje receptivo (Subárea) | 18 |
| | | Lenguaje expresivo (Subárea) | 41 |
| | | Percepción y memoria auditiva | 6 |

Tabla 4.48. Número y nombre de los elementos que constituyen las áreas y las subáreas de la escala Haizea

También resulta interesante señalar que el estudio de campo de la escala Haizea tuvo en cuenta el efecto de las variables *influencia del sexo, profesión y estudios del padre*. Como se señala en el manual de la escala “a partir de los datos de la prueba y muestras experimentales hay que concluir que tanto el sexo del sujeto como los estudios y la profesión del padre no parecen influir en los resultados del Haizea” (Haizea, 1991, p. 31).

También cabe tener en cuenta que una de las diferencias que existen entre este y otros instrumentos, como la escala Bailey, es que hay un gran número de habilidades en la escala Haizea que en otras se recogen para niños más mayores,

además de que el nombre de las áreas o formas de agrupación de las habilidades pueden ser distintas (la escala Bailey está formada de una escala mental, otra relativa a la psicomotricidad, y una tercera, sobre el comportamiento; en cambio, la escala *McCarthy*, alude a la motricidad y al lenguaje.).

De todos modos, debe advertirse que se decidió completar la información del área motriz con la aplicación de la escala *McCarthy*, porque esta segunda tenía algunos ítems de los que la escala Haizea no presentaba.

En el anexo V se mencionan los indicadores que la escala Haizea evalúa en un niño entre los 2 y los 3 años, y luego se señala su correspondencia con los que están presentes en otros dos instrumentos: la escala *Bailey* y el test *McCarthy*.

En cualquier caso, se aplicó la escala *Haizea* en dos ocasiones por un mismo evaluador. La primera aplicación del test se llevó a cabo entre el día 28 de marzo y el 23 de junio de 2000, mientras que la segunda, entre el 29 de marzo y el 23 de junio de 2001.

La dirección habilitó la sala de profesoras para que el evaluador aplicara la escala, dado que se requería de un espacio lo suficientemente amplio, luminoso y tranquilo, como para que el niño pudiera realizar la prueba con cierta calma, y donde se pudiera trabajar sin interrupciones¹³⁵.

Debido al gran atractivo del material de la escala *Haizea* y a los períodos prolongados del evaluador en el centro, no hubo problema en mantener centrada la atención del niño en la prueba, ni tampoco hubo situación prolongada de extrañeza por el evaluador o por la habitación desconocida para el niño. De todos modos, en algunos casos, la timidez del niño hizo prolongar más de lo habitual la aplicación de la escala.

Como se puede observar por el horario, las actividades en este centro se condensan desde las nueve y media hasta las doce, hecho que no tendría mayor relevancia si no hubiera condicionado el procedimiento de aplicar la escala. Este horario hacía que algunos padres recogieran a sus hijos al final de la mañana. Como en varios casos se inició el test a los niños y no se pudo concluir (ni en días siguientes), se estableció que el test debería pasarse en un solo día. A ello hay que sumar que las docentes esperaban al fin de la actividad para entregar al niño al evaluador (para no interrumpirles el ritmo de la clase, ni perjudicar el aprendizaje del niño). Por ello, la intensidad de trabajo fue distinta en función del día.

Los pasos fueron los siguientes:

¹³⁵ Al principio supuso cierto inconveniente que sonara constantemente el teléfono.

- 1) Las docentes del aula eran informadas de antemano de los días en que el evaluador aplicaría la prueba; ella establecían el orden de salida de los niños de su clase, dado que conocía el horario en que les vendrían a recoger sus padres.
- 2) El evaluador calculaba la edad correspondiente del niño que iba a entrar en el aula en función de la escala, y preparaba el cuestionario de protocolo correspondiente a esa edad.
- 3) El evaluador iba a buscar al niño a la clase, y se esperaba si faltaba poco para terminar la actividad.
- 4) Se iniciaba el test. El niño se sentaba en el suelo junto con el evaluador, puesto que la mesa y las sillas de la sala de profesoras eran demasiado altas para él. Como el alumno en este centro está habituado a trabajar en el suelo (las clases no tienen sillas ni mesas para trabajar), se consideró que esta ausencia de mobiliario no distorsionaría la marcha de la evaluación. Por su parte, el evaluador permanecía sentado, en cuclillas o agachado en el suelo, tomando notas y anotando en el protocolo de la escala las respuestas del niño.
- 5) El orden de aplicación de las áreas variaba en función de la timidez de los niños, aunque se intentaba respetar el orden de la escala: socialización, lógico-matemático, motricidad y comunicación. Se iniciaba la parte primera (*autonomía personal y socialización*), pero en el caso de que no hubiera colaboración, se dejaba que el niño manipulara los objetos de todo el maletín, y luego se proseguía.
- 6) La situación de evaluación consistía en pedir al niño que emitiera algunas respuestas, bien motrices, bien verbales, bien gestuales. Se evaluaban las respuestas emitidas durante la aplicación de la escala por el niño, aunque también se recogía información complementaria de los padres y de los profesores, dado que algunos indicadores de la escala así lo exigían. Ello sucedía sobre todo en algunos ítems del área de socialización (Ej: se hace pipí en la cama por la noche) o motora (Ej: sabe montar en triciclo).
- 7) Algunas preguntas de la escala referidas a la subárea de lenguaje expresivo, fueron cotejadas, puesto que, en algunos niños, la situación de evaluación y la timidez inhibieron sus respuestas¹³⁶.

¹³⁶ En la subárea de lenguaje expresivo se evaluaban aspectos tales como si el niño era capaz de nombrar (una imagen en una tarjeta, un objeto), de utilizar síes y noes correctamente, de construir frases de mayor o menor complejidad (de dos palabras), o de emplear pronombres, adjetivos, plurales, preposiciones y adverbios. La presencia o ausencia de estos indicadores se evaluaba a través

- 8) La duración de la escala era aproximadamente de una hora.

4.5.4.D. ESCALA ECERS

Una de las preguntas que enmarcaban la presente evaluación era conocer hasta qué punto la calidad del contexto podía influir en los resultados obtenidos con el programa. Por ello, interesaba recoger información del marco estructural donde éste se desarrollaba, con un instrumento que presentara unos indicadores capaces de valorar la calidad del contexto y que, a la vez, ofreciera garantías metodológicas suficientes.

Precisamente, la ECERS, cuyos autores en su edición revisada son Harms, Clifford y Cryer (1998), tiene un extendido uso dentro de la investigación educativa (Bryant y cols., 1991; Mooney y cols., 1994; Palacios y cols., 1994; Lera, 1996; Lera y cols., 1996; Tietze y cols., 1996; Munton y cols., 1997; Tietze y cols., 1998; Buysse y cols., 1999), porque ha demostrado tener amplias garantías metodológicas (Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997; Harms y cols., 1998). Asimismo, los buenos resultados obtenidos con la escala ECERS se han relacionado con variables relacionadas con la calidad, como la formación del profesorado (Howes y cols., 1992), la experiencia del docente o el grado del conocimiento del niño (Dunn, 1993).

Concretamente, en esta evaluación se decidió emplear la escala ECERS por varios motivos:

- 1) porque permitía recoger información sobre variables del contexto con un alto grado de fiabilidad y de validez;
- 2) porque esta escala fue adaptada para la población española (Lera y Palacios, 1992);
- 3) porque, a pesar de lo complejo que resultaba elegir indicadores que valoraran la calidad del entorno, los de este instrumento también se habían relacionado con el correcto desarrollo infantil (Bryant y cols., 1991; Tietze y cols., 1996);
- 4) porque permitía valorar la calidad del ambiente con relativo escaso coste en tiempo y en recursos, dado que la información se recababa tras unas cuantas horas de observación formal.

La ficha técnica de este instrumento era la siguiente (Tabla 4.17.):

de peticiones directas del evaluador al niño, aunque, en algunos casos, se evaluaba el indicador durante el transcurso de la prueba.

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | |
|---------------------------------|--|
| NOMBRE ORIGINAL | Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) |
| TRADUCCIÓN | Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana |
| AUTORES | Harms, Clifford y Cryer |
| IDIOMA | Inglés con traducción al castellano |
| FORMA DE APLICACIÓN | Individual*, en clases para niños de 2 ½ a 5 años |
| DURACIÓN DE LA PRUEBA | De dos a tres horas |
| ÁMBITO DE APLICACIÓN PREFERENTE | Sin especificar |
| PUNTUACIÓN | Número de aciertos |
| SIGNIFICACIÓN | Estimación de la calidad del ambiente |
| TIPIFICACIÓN | Estudio sobre 45 clases |
| ESTUDIO TÉCNICO | Personal de la Universidad de Carolina del Norte EE.UU |
| FIABILIDAD DE LA ESCALA | 0.92 |
| ASESORES | Sin especificar |
| PROMOVIDO POR | <i>Frank Porter Graham Child Development Center</i> (Universidad de Carolina del Norte) |
| MATERIAL | Manual Hoja de respuesta |
| NÚMERO DE ELEMENTOS | 43 ítems; 37 en el caso de la versión castellana |
| CONCEPTO | Información observable relativa al entorno escolar |
| ÁREAS Y SUBÁREAS | 1) Rutinas de cuidado personal de los niños 2) Mobiliario para los niños y materiales disponibles 3) Experiencias del lenguaje y razonamiento 4) Actividades de motricidad fina y gruesa 5) Actividades creativas 6) Desarrollo social 7) Necesidades de los adultos |
| SECUENCIACIÓN | desde 1 punto (puntuación inadecuada) —3 (mínima), 5 (buena)— hasta 7 (excelente) |
| RESULTADO | Puntuación directa. Percentiles. Perfil |

* Los autores aconsejan tener una entrevista con la docente del aula, para recabar información sobre algunos ítems

Tabla 4.49. Ficha técnica de la escala ECERS

Esta escala analiza el contexto a partir de la valoración del uso del espacio, de los materiales y de las experiencias que fomentan el desarrollo del niño, del horario, además de la supervisión y de las interacciones con los niños. Por este motivo, la escala no sólo ofrece de las variables estáticas del entorno, sino también de las dinámicas (interacción profesor-niño). En consecuencia, estos indicadores completaron los recogidos con la entrevista realizada a los docentes, y con el registro de observación, descrito con anterioridad.

Respecto a las siete subescalas de este instrumento cabría considerar lo siguiente: en el primer punto se tienen en cuenta todas las rutinas asociadas a la comodidad, salud y bienestar de los niños (Harms y Clifford, 1990). En el segundo

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

apartado se tratan temas como el aprovechamiento, cuidado, distribución y uso regular del mobiliario, estanterías y espacio disponible (op. cit., 1990, p. 7).

Las experiencias del lenguaje y razonamiento versan sobre el uso de materiales, actividades y la enseñanza de interacciones que ayuden a los niños a comunicarse con palabras y a establecer relaciones básicas de pensamiento. El cuarto aspecto, las actividades de motricidad fina y gruesa, da cuenta del tipo de actividades motoras que se plantean. En el quinto apartado se señalan las actividades que reflejan las habilidades e intereses de los niños.

El desarrollo social, sexto apartado de esta escala, evalúa el intento de “promover en los niños el desarrollo de una buena autoimagen, así como una buena autoimagen de los demás y ayudarles a implementar habilidades de interacción” (op. cit., 1990, p. 7). Finalmente, en las necesidades de los adultos se da cuenta del espacio y equipo disponible para los adultos (incluyendo a los padres y a los profesores).

La escala ECERS valora los indicadores del siguiente modo: 1 punto cuando la calidad del indicador que resulta ‘inadecuada’; 3 puntos, cuando es ‘mínima’; 5 puntos, en el caso de ser ‘buena’; y 7 puntos, si es ‘excelente’. En cambio, se otorga una puntuación intermedia de 2, 4 o 6 puntos si lo observado se corresponde con la valoración total de la puntuación anterior, pero además cumple parte de los requisitos de la siguiente valoración.

De este modo, la valoración cuantitativa, o puntuación dada, de cada indicador se corresponde con una valoración cualitativa, descripción de la valoración. Un ejemplo de un indicador que analiza la escala ECERS es el siguiente (Tabla 4.18.):

| VALORACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------|--------------|---|--------|---|-------|---|---|
| INDICADORES | Insuficiente | | Mínima | | Buena | | Excelente |
| 1. Saludo/despedita | | | | | | | Se saluda a los padres al igual que a sus hijos. El personal aprovecha este tiempo de saludo y despedida para compartir información y relacionarse afectivamente con los padres. |

Tabla 4.50. Ejemplo de un indicador de la escala ECERS. Dimensión *Rutina de cuidado personal de los niños*, indicador 1

Por ejemplo, en este caso, el indicador 1 obtendría una puntuación de 7, dado que en la escuela se observaba lo que la escala señalaba para dicho valor máximo.

Tras un período de observación del contexto de varios días, el día 20 de junio de 2001 se aplicó la escala ECERS. El evaluador se desplazaba al aula en cuestión, para recoger información sobre un bloque determinado de indicadores, y anotaba el resultado en el protocolo de la escala. Además, en su cuaderno, apuntaba otras indicaciones que podrían ayudar a explicar el porqué de la valoración. Se prosiguió con esta metodología hasta completar la evaluación.

La información recogida a través de estos instrumentos constituye la base empírica con la que contrastar los presupuestos teóricos expuestos con anterioridad sobre la evaluación de este programa, relativa al programa en sí mismo, al programa en su desarrollo y al programa en sus resultados.

Por tanto, los instrumentos empleados, el momento y el lugar de aplicación, y de qué o de quiénes se recabó la información, se resume en la siguiente tabla (Tabla 4.19.):

| INSTRUMENTO UTILIZADO | FASE DE LA EVALUACIÓN (MODELO PÉREZ JUSTE) | AGENTE IMPLICADO | LUGAR DE LA EVALUACIÓN |
|-----------------------------|--|----------------------------|----------------------------------|
| Observación | Programa en su desarrollo | Profesores Padres | Centro escolar Centro escolar |
| | Programa en sí mismo | Documentación del programa | Centro escolar |
| | Programa en sí mismo/ Programa en su desarrollo | Contexto | Centro escolar |
| Entrevista/ Cuestionario | Programa en su desarrollo | Profesorado | Centro escolar |
| | | Padres | Domicilio familiar del niño |
| | | | Lugar de trabajo de los padres |
| Escala Haizea | Programa en su resultado | Niños | Centro escolar |

Tabla 4.51. Instrumentos empleados, agentes implicados, fases según el modelo de Pérez Juste y lugar en que se ha desarrollado la presente evaluación

A continuación se señalará el procedimiento de análisis de datos que se empleó para examinar dicha información.

4.5.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Aunque, efectivamente, no haya técnicas específicas o previstas para analizar los datos en una evaluación de programa (Tejedor y cols., 1994), algunas de ellas resultan más apropiadas que otras (Tejedor, 2000). En todas ellas el análisis pasaría por las mismas etapas o fases: 1) describir los datos, 2) valorar o estimar las magnitudes y diferencias y 3) estimar la sustantividad de los efectos.

Si bien se trata de una evaluación de carácter descriptivo, se llevaron a cabo distintos procedimientos para estudiar los datos, con el fin de dar respuesta a las cuestiones planteadas en esta evaluación.

Del alumno interesaba conocer el nivel de logro académico adquirido con el programa, y para ello, se aplicó la escala Haizea en dos ocasiones a cada niño.

Con la escala se obtenían puntuaciones directas, que se transformaron a percentiles, puesto que era la puntuación que manejaba esta escala. Ésta permitía conocer en qué posición respecto de la muestra poblacional se encontraba cada alumno, y ver el comportamiento del grupo en una misma área.

Como los Pc resultaban una medida muy gruesa, se calcularon las puntuaciones T de cada área y subárea. Con ellas se podía conocer con mayor exactitud en qué medida el alumno había progresado respecto a su puntuación anterior.

Por tanto, los datos recabados permitieron hacer un estudio descriptivo del desarrollo mostrado por los niños en las distintas áreas y subáreas. Ya se ha señalado que el objetivo de recabar información del niño no era realizar un diagnóstico individual sobre su desarrollo, sino más bien conocer la eficacia del programa. De todos modos, en el anexo VI figuran las puntuaciones obtenidas por cada niño, y su correspondiente perfil según las puntuaciones T.

Como el programa evaluado mostraba especial hincapié en el área comunicativa, se pensó que sería interesante analizar decidió los once perfiles bajo la perspectiva de esta área, con el fin de extraer mayor información de los resultados de modo global, no particular.

Además de la cuestión del logro académico, interesaba conocer en qué medida la labor del profesorado contribuía al éxito o al fracaso del presente programa. Para tal fin, se llevaron a cabo las correspondientes entrevistas y observaciones, citadas en apartados anteriores. La información de las entrevistas fue transcrita, agrupada y organizada en bloques, analizada a partir de determinadas variables y, por último,

descrita. Estos resultados se cotejaron con la información obtenida con la observación sistemática y con el registro de conductas.

De los padres se trataba de averiguar hasta qué punto estaban satisfechos con el programa. Las entrevistas también fueron transcritas, se agrupó la información en dimensiones o bloques, y luego se separó en sus correspondientes variables. La información obtenida se fue corroborando con los datos recogidos de las entrevistas con las profesoras y con la observación del evaluador.

Del marco físico o contexto interesaba conocer hasta qué punto su disposición podía influir en el resultado del programa. Los datos recogidos con la escala ECERS fueron descritos, en función de por qué se había otorgado el valor en cuestión y no otro. Además, se añadieron algunos comentarios que el evaluador consideró interesante tener en cuenta.

4.5.6. PROCEDIMIENTO DE INFORMACIÓN DE LOS HALLAZGOS ENCONTRADOS

Las utilidades de un informe pueden variar según sean las audiencias a las que se dirija: bien sea el resto de la comunidad científica, bien sean los clientes implicados. Ligado a ello, el informe como herramienta —que refleja tanto los pasos seguidos, como los hallazgos encontrados durante tal proceso evaluativo— tendrá un perfil distinto según la *utilidad* o *finalidad* que tenga; pero también según la *audiencia* a la que se deba comunicar la información. Por tanto, el lenguaje como el soporte técnico del informe cambiará.

En primer lugar, De Miguel (2000) señalaba que las utilidades de un informe evaluativo podían ser tres: el fin instrumental, el fin conceptual y el fin persuasivo. En el primer caso, se informaría sobre los resultados para tomar decisiones acerca del programa, para inducir a acciones, o para justificar posibles decisiones de los miembros. En el segundo caso, la finalidad conceptual, se orientaría a que las valoraciones ofrecidas en dicho informe, influyeran en el modo de percibir y de valorar las intervenciones sociales de las personas, y no tanto para decidir cambios. Finalmente, en el tercer caso, el fin persuasivo del informe se encaminaría a dar cuenta de la evaluación para convencer a las audiencias, de que lo contenido en ella es lo correcto para valorar la estrategia de intervención.

En definitiva, este argumento tendría cabida con lo que menciona Tiana (2002), sobre que la evaluación no sólo cumple una función orientada hacia la toma de decisiones —o lo que es lo mismo, que induzcan a acciones—, sino que también responde a un fin iluminativo, en cuanto contribuye a mejorar los conocimientos de los procesos educativos y arrojar luz sobre los mismos.

En segundo lugar, y en función de las audiencias, el informe podía tener un carácter formal, donde primaba la científicidad de la información y la objetividad de la misma; o un carácter informal, resaltando su practicidad y aplicabilidad práctica.

En este caso, la audiencia de la evaluación del presente programa era tanto la comunidad científica como el centro educativo, por lo que fue necesario elegir uno de los dos tipos de informe. Dado el carácter formal de este trabajo, que requería, obviamente, reunir los requisitos formales propios de una tesis doctoral, se optó por emplear el informe de carácter técnico frente a otro de carácter menos formal, aunque se asumía el riesgo de que parte de la audiencia —el centro educativo— pudiera considerar que el otro modo de comunicar los resultados hubiera sido de mayor interés práctico. En concreto, el modelo de informe de Glasman y Nevo (1988):

1. CONSIDERACIONES PREVIAS
2. CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN
 - 2.1. Razones que justifican evaluar este programa
 - 2.2. Papel de la evaluación y sus clientes
 - 2.3. Campo físico de la evaluación
3. MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN
4. PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN
5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
 - 5.1. Tipo de investigación
 - 5.2. Muestreo
 - 5.3. Fases de trabajo
 - 5.4. Instrumentos de medida y procedimiento para la recogida de datos
 - 5.5. Procedimiento de análisis de datos
 - 5.6. Procedimiento de información de los hallazgos encontrados
 - 5.7. Limitaciones metodológicas
6. RESULTADOS Y VALORACIÓN
 - 6.1. Resultados y evidencias de cada una de las preguntas de la evaluación
 - 6.2. Valoración de cada una de las preguntas de la evaluación
7. CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN Y RECOMENDACIONES

Fig. 4.12. Modelo de informe de Glasman y Nevo (1988, adaptado)

4.5.7. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

En esta evaluación se contó con algunas limitaciones metodológicas, en concreto, referida al ámbito del análisis de los datos. En cuanto al desarrollo y a la recogida de datos del programa se refiere, podría hablarse más bien de *dificultades colaterales*; por lo tanto, no se tratará.

Se salvaron algunas limitaciones que hubieran podido entorpecer la marcha de la evaluación, entre las que se podrían destacar dos: la primera, en el caso de que los agentes implicados hubieran tenido cierta familiaridad con los instrumentos de medida utilizados (con la escala *Haizzea*, o con las preguntas de la entrevista); y la segunda, si hubiera habido reticencia de los agentes implicados (bien niños, bien profesores, bien padres) para responder a las cuestiones planteadas y del modo deseado. De todos modos, sí hubo alguna limitación.

Una de las primeras limitaciones con la que se topó la evaluación de este programa hace referencia al hecho de que se trataba de recoger datos ocupando un *tiempo valioso para los agentes implicados* en el programa: de los niños, porque se ausentaban de las clases para responder a las cuestiones del evaluador; de los profesores, porque debían recortar su tiempo de descanso para responder a las preguntas de la entrevista; y de los padres, porque tuvieron que ser entrevistados por el evaluador o rellenar un cuestionario, en algunos casos, en muy poco tiempo, desplazándose al centro o yendo el evaluador a sus domicilios o a su lugar de trabajo.

En segundo lugar, podría hablarse de la limitación que supuso *clasificar el tipo de datos* recogidos en esta evaluación. Fue muy complejo establecer categorías claras, atribuir y distribuir las variables según se correspondiera con un indicador determinado, y más cuando se estaba barajando información muy similar sobre un mismo aspecto.

En tercer lugar, se podría aludir al inconveniente que suponía la *falta de control sobre las variables criterio*. Hubiera sido interesante controlar muchas variables que se sabía que podían influir en un aspecto concreto que se estaba evaluando: el desarrollo del niño (la estimulación que el niño recibía en su casa, el tiempo de permanencia en el centro, o las horas en las que el niño siguió realmente el programa). No obstante, no era el objetivo de la investigación llevar a cabo un estudio experimental mostrando qué variables intervenían en el desarrollo del niño, y conociendo la relación entre éstas; sí en cambio, llevar a cabo un estudio descriptivo y conocer el desarrollo del niño tras la aplicación de un programa concreto.

Otra limitación hacía referencia al sesgo que podía existir en los agentes evaluados a la hora de *comportarse y de mostrar sus opiniones*, anteponiendo las que satisficieran al evaluador, antes que su opinión real sobre el programa. Además, el uso de la grabadora que empleó el evaluador en la entrevista para dejar constancia de la información, hizo que algunos interlocutores adoptaran una actitud un poco forzada, lo que podía suponer que sus respuestas fueran poco naturales o menos reales.

En cuarto lugar, debería hablarse de la limitación de encontrar unos criterios estadísticos que fueran útiles para evaluar el programa, y en los que basar los juicios valorativos.

Finalmente, en quinto lugar, cabría hablar de la *interpretación de la información*, el aspecto más polémico y en el que convergen todos los demás. En ningún momento se pretendía establecer relaciones causales, (porque no pueden relacionarse las variables si no se controlan todas y cada una de las variables implicadas), aunque sí de emitir algunos juicios valorativos. Por este motivo, se trató de ofrecer a la audiencia la mayor cantidad posible de información, por diferentes medios y de distintos agentes, para que los juicios fueran lo más claros posibles.

Los agentes o fuentes de los que se extrajo la información hubieran podido ser susceptibles de ser evaluados tomando en consideración otros indicadores. De todos modos, se eligieron los descritos porque se tuvo en cuenta la interrelación calidad educativa-indicadores, a la vista de los resultados de las investigaciones empíricas descritas en el capítulo anterior. En consecuencia, lo que se perseguía era aprovechar el rigor investigador de los últimos años y trasladar estos resultados aislados al contexto educativo en el que se estaba desarrollando esta evaluación descriptiva.

Por tanto, los resultados no deben ser rechazados por no válidos o falsos: más bien significa que éstos responden a una realidad concreta, de un entorno específico y con unas características propias.

4.6. RESULTADOS Y VALORACIÓN

Bajo este epígrafe se señalarán, en primer lugar los resultados y evidencias a los que se ha llegado con la evaluación de este programa, y en segundo lugar, su correspondiente valoración. Para una mejor comprensión, en él se relatará la información a partir de los siguientes bloques: A, a los alumnos; B, a los educadores; C, a los padres; D, al contexto y E, al documento del programa en sí mismo.

4.6.1. RESULTADOS Y EVIDENCIAS DE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN

4.6.1.A. RESULTADOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS

En apartados anteriores se señaló que uno de los clientes de esta evaluación — el equipo directivo de esta escuela infantil— estaba interesado en conocer la eficacia del programa de estimulación temprana y trilingüismo en el desarrollo de sus capacidades.

Para ello, se planteó realizar una evaluación de las competencias adquiridas por el alumno, en las áreas de la *socialización*, *lógico-matemática*, *motriz* y *lingüística*, tras dos años consecutivos de seguir con su programa. La información sobre las competencias se recabaría de once niños de la escuela, tras aplicarles un único instrumento —la escala *Haizea*— en dos ocasiones: la primera, a finales del primer curso (entre los meses de abril y junio), y la segunda, doce meses después. Cabe advertir de antemano que el grupo no era completamente homogéneo, tanto por lo que se refiere a su edad cronológica, como por el momento en que los alumnos iniciaron el programa (algunos empezaron a los pocos meses de edad, mientras que otros, el mismo año en que se aplicó la escala *Haizea*). Por tanto, la variabilidad o heterogeneidad interna de la muestra fue una de las limitaciones inherentes —e insalvables— de esta evaluación. En cualquier caso, todos los niños de la muestra estaban en las mismas condiciones cuando se les aplicó la escala *Haizea*, porque de hecho, estaban siguiendo el programa.

En cualquier caso, es fundamental tener en cuenta que, con estos resultados, no se pretendía realizar un diagnóstico del desarrollo de cada alumno (analizando individualmente el perfil que proporcionaba la escala), sino más bien extraer conclusiones a partir de los datos globales de cada área. No obstante, esta premisa no impedía que se tomaran en consideración los datos obtenidos sobre el desarrollo de los alumnos en las distintas áreas, o que se reseñase información que pudiera llamar la atención en un momento dado que fuera esclarecedora para emitir juicios de valor más certeros.

Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Cabe recordar que la escala *Haizea* analiza los resultados de cuatro áreas: socialización, lógico-matemática, motricidad y comunicación, tres de las cuales tienen, a su vez, subáreas. El área de la socialización diferencia la parte referida a la autonomía personal del niño de la socialización misma: el área de motricidad, la

motricidad fina y la gruesa; y el área de la comunicación, la comunicación receptiva y la expresiva.

Asimismo, la escala *Haizea* traduce las puntuaciones directas a percentiles (Pc), por lo que, en la descripción, se ha empleado esta unidad de medida. Precisamente, los resultados obtenidos en cada una de las áreas y subáreas se compararon con el Pc 50, valor que marcaba el límite a partir del cual el resultado podía ser considerado eficaz para el desarrollo de un alumno que finalizara este primer tramo escolar.

- 2) En cada una de las aplicaciones de la escala *Haizea*, y con esta misma unidad de medida, se estableció una división del grupo en cuartiles. Por consiguiente, se obtenían cuatro grupos distintos: los más aventajados (los que estaban por encima del Pc 75), los menos aventajados (quienes puntuaban por debajo del Pc 25), y los que presentaban un perfil similar a la media de la población, aunque unos por debajo de la misma (segundo cuartil) y otros por encima (tercer cuartil). La relación entre porcentajes de niños presentes en cada área y su Pc correspondiente se reflejó en una gráfica de diagrama de barras.
- 3) La escala *Haizea* traduce la información en un perfil de desarrollo. De todos modos, como la representación en diagrama de barras resultaba más esclarecedora que con el perfil de desarrollo, se eligió esta representación gráfica para mostrar los perfiles globales que se obtenían de cada área al aplicar en dos ocasiones este instrumento. Con ello, se conocería cuántos niños habían obtenido una puntuación superior en la segunda aplicación respecto de la primera en cada una de las áreas analizadas; cuántos, una puntuación inferior; y cuántos, la misma. Se añadió, también, el rango entre el cual oscilaron las puntuaciones de la muestra.
- 4) Para valorar el desarrollo con una medida menos gruesa que el Pc, se transformaron las puntuaciones directas a puntuación T puesto que el baremo de la escala permitía calcular este valor ($X=50$ y $Ds=10$).

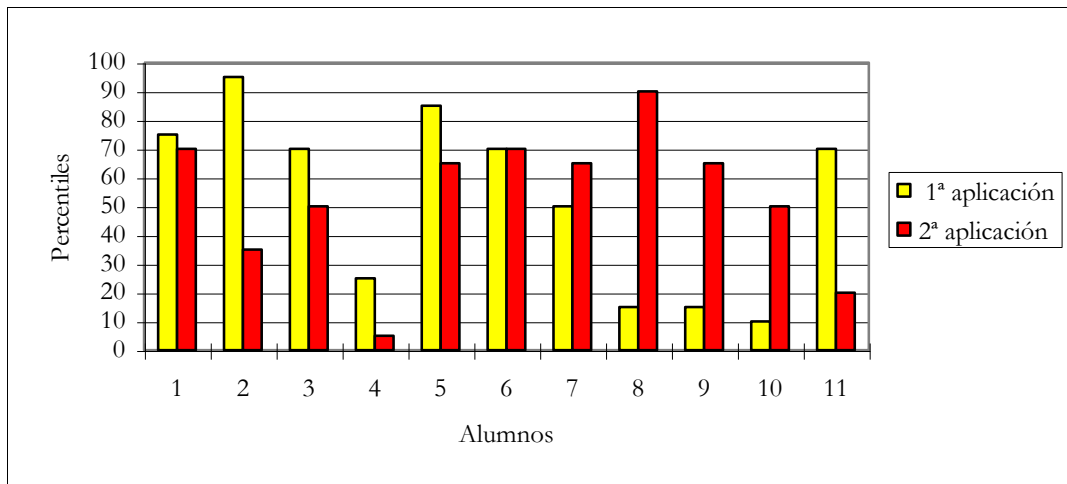
4.6.1.A.1. Área de socialización

A continuación, se describen los resultados del área de socialización para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala *Haizea*. Asimismo, se reflejan las edades en meses, en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.20. y Gráfica 4.1):

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 22 | 75 | 60 | 21 | 70 | 57 |
| nº 2. | 39 | 51 | 26 | 95 | 69 | 21 | 35 | 46 |
| nº 3. | 35 | 49 | 18 | 70 | 56 | 15 | 50 | 50 |
| nº 4. | 24 | 36 | 11 | 25 | 43 | 12 | 5 | 33 |
| nº 5. | 26 | 38 | 18 | 85 | 63 | 17 | 65 | 55 |
| nº 6. | 25 | 37 | 16 | 70 | 55 | 18 | 70 | 56 |
| nº 7. | 24 | 36 | 14 | 50 | 51 | 18 | 65 | 54 |
| nº 8. | 27 | 39 | 17 | 15 | 40 | 25 | 90 | 65 |
| nº 9. | 24 | 36 | 9 | 15 | 38 | 18 | 65 | 54 |
| nº 10. | 24 | 36 | 8 | 10 | 35 | 17 | 50 | 50 |
| nº 11. | 34 | 46 | 18 | 70 | 57 | 11 | 20 | 42 |

Tabla 4.52. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área de socialización



Gráfica 4.1. Relación entre porcentaje y percentiles en el área de socialización

Seguidamente, en la tabla siguiente (Tabla 4.21.) se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra.

| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 4 alumnos | 36% | 2 alumnos | 18% |
| Pc 25-50 | 1 alumno | 9% | 3 alumnos | 27% |
| Pc 50-75 | 4 alumnos | 36% | 5 alumnos | 45% |
| Pc 75-99 | 2 alumnos | 18% | 1 alumno | 9% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>6 alumnos</i> | <i>54%</i> | <i>6 alumnos</i> | <i>54%</i> |

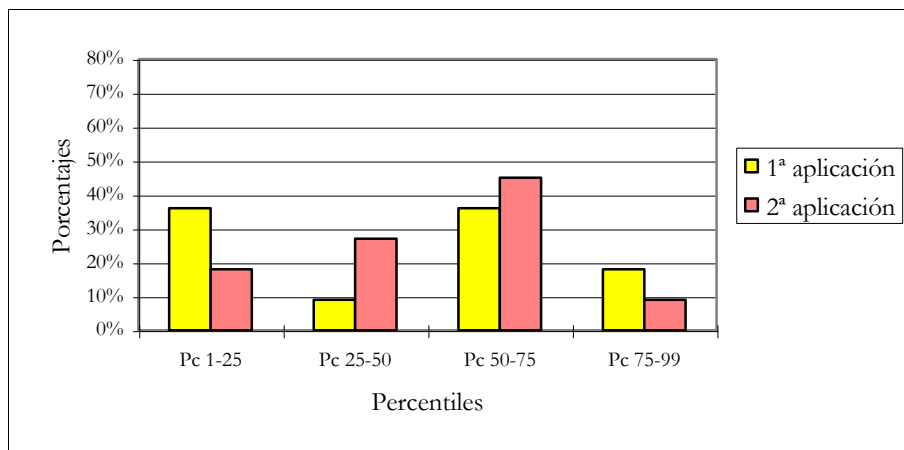
Tabla 4.53. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área de socialización

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: el 54% de los alumnos se situaron por encima del Pc 50 en la primera aplicación de la prueba, y este porcentaje se mantuvo igual transcurrido un año (Tabla 4.21.). Es decir, no aumentó el número de alumnos que superó el Pc 50, como hubiera sido de esperar.

Ahora bien, analizando el resto de cuartiles se observa que en el primero, el porcentaje disminuyó a la mitad en la segunda aplicación (del 36% al 18%); o lo que es lo mismo, fueron menos los niños con peor rendimiento.

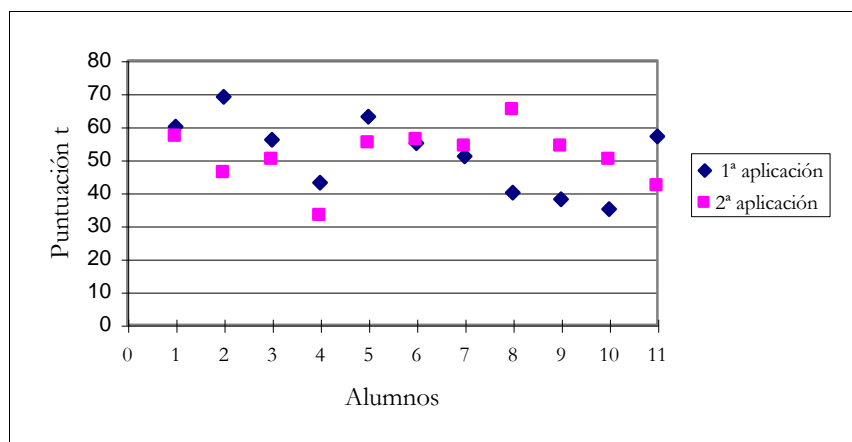
Sucedió algo similar en el cuarto cuartil, donde se situaban los alumnos con un rendimiento superior: el porcentaje también se redujo a la mitad (del 18% al 9%). En consecuencia, se podría hablar, como grupo, de una tendencia a la media de las puntuaciones (Gráfica 4.2.).



Gráfica 4.2. Relación entre porcentajes y percentiles en el área de socialización

Si se analizan la puntuación T de los 11 niños, en las 2 ocasiones en las que se pasó este instrumento, se aprecia que en el 54% del grupo la puntuación disminuyó, mientras que en el 45% restante su rendimiento en la prueba mejoró.

En cualquier caso, en la segunda aplicación, las puntuaciones no se situaron por debajo de 2 Ds (Gráfica 4.3.).



Gráfica 4.3. Distribución de las puntuaciones T en el área de socialización

Si bien los resultados en Pc y en T son aparentemente los mismos, en cuanto a porcentajes se refiere, el grado de dispersión de las puntuaciones T disminuyó: en la primera aplicación, las puntuaciones se distribuyeron entre una T máxima de 69 y una T mínima de 35, mientras que en la segunda aplicación, el grado de dispersión de las puntuaciones fue de 65, y la mínima de 33.

— *Subárea de autonomía personal*

A continuación, se describen los resultados de la subárea de autonomía personal para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.22.).

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 14 | 70 | 56 | 15 | 90 | 59 |
| nº 2. | 39 | 51 | 17 | 80 | 60 | 14 | 35 | 46 |
| nº 3. | 35 | 49 | 8 | 35 | 46 | 9 | 40 | 48 |
| nº 4. | 24 | 36 | 6 | 70 | 54 | 4 | 5 | 31 |
| nº 5. | 26 | 38 | 8 | 85 | 62 | 8 | 30 | 46 |
| nº 6. | 25 | 37 | 6 | 35 | 48 | 9 | 45 | 50 |
| nº 7. | 24 | 36 | 5 | 45 | 48 | 8 | 35 | 49 |
| nº 8. | 27 | 39 | 10 | 45 | 49 | 16 | 75 | 56 |
| nº 9. | 24 | 36 | 2 | 2 | 32 | 8 | 35 | 48 |
| nº 10. | 24 | 36 | 4 | 25 | 43 | 7 | 20 | 44 |
| nº 11. | 34 | 46 | 9 | 55 | 53 | 5 | 10 | 35 |

Tabla 4.54. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de autonomía personal

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

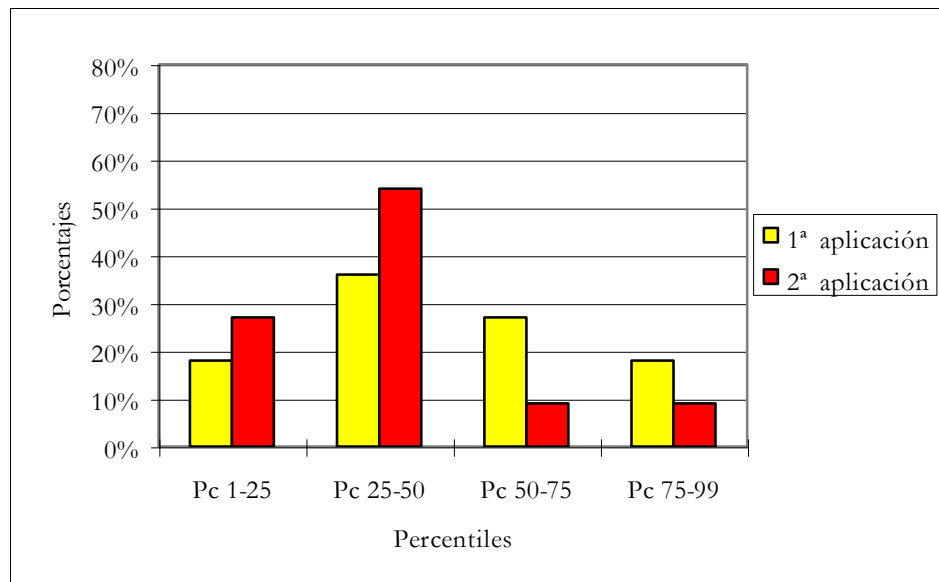
Seguidamente, en la tabla 4.23. se describe la distribución de la muestra por cuartiles, señalándose el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra.

| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 2 alumnos | 18% | 3 alumnos | 27% |
| Pc 25-50 | 4 alumnos | 36% | 6 alumnos | 54% |
| Pc 50-75 | 3 alumnos | 27% | 1 alumno | 9% |
| Pc 75-99 | 2 alumnos | 18% | 1 alumno | 9% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>5 alumnos</i> | <i>45%</i> | <i>2 alumnos</i> | <i>18%</i> |

Tabla 4.55. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de autonomía personal

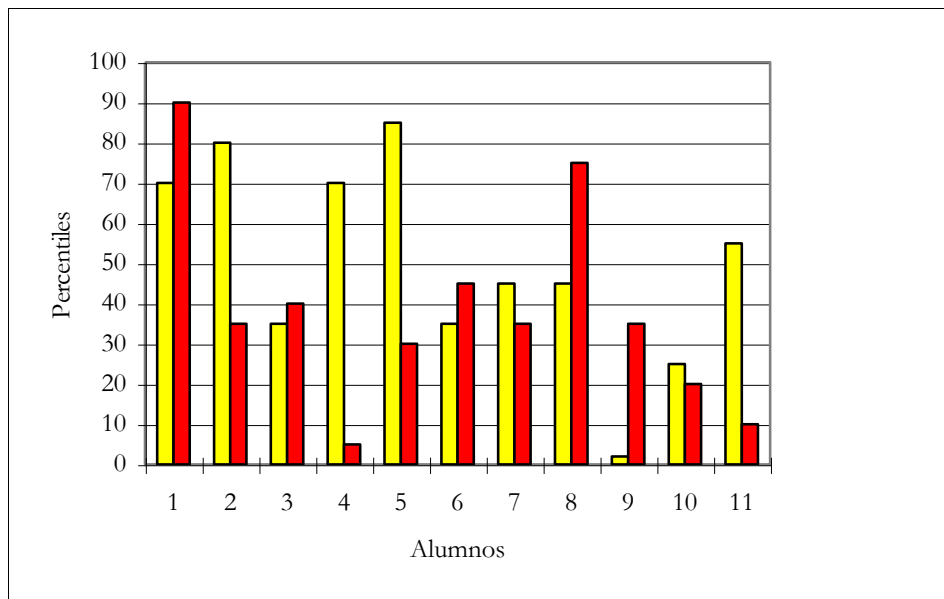
La agrupación de los alumnos por cuartiles evidencia lo siguiente: la notable disminución del porcentaje de alumnos que en la segunda aplicación no superaron el Pc 50, frente al de la primera. Así, y si bien en la primera aplicación, el 45% de los alumnos lograron superar ese valor, en la segunda aplicación, el porcentaje se redujo a la tercera parte (18%).

Asimismo, llama la atención el considerable incremento de alumnos que en la segunda aplicación se situaron en el segundo cuartil, ya que en la primera aplicación había un 36%, frente al 54% de la segunda aplicación (Gráfica 4.4.).



Gráfica 4.4. Relación entre porcentaje y percentiles en la subárea de autonomía personal

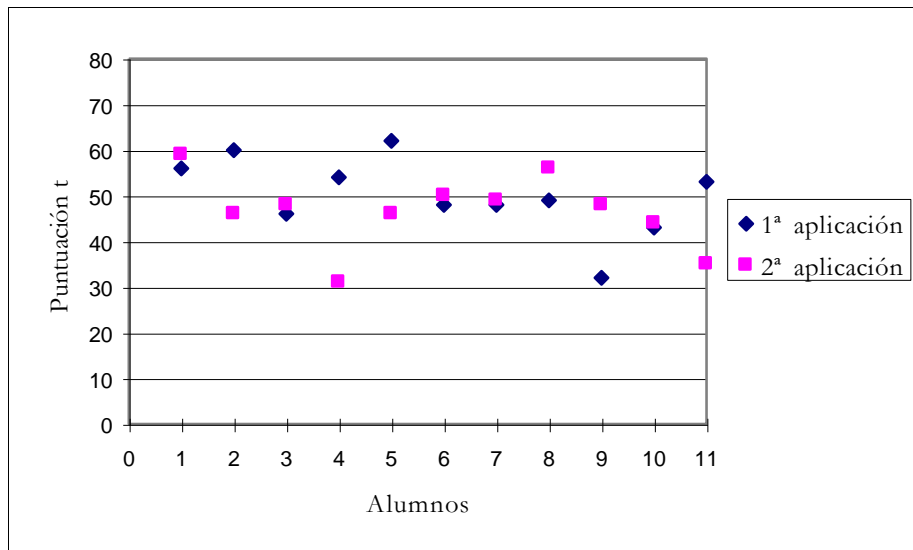
Si se toma en consideración el rango de las puntuaciones de los Pc se observa una gran dispersión en los dos momentos de la aplicación de la escala (del Pc 2 al 80 en la primera aplicación, y del Pc 5 al 90 en la segunda aplicación). Por tanto, parece difícil no admitir que se trataba de una muestra heterogénea, dada la numerosa presencia de valores extremos (Gráfica 4.5.).



Gráfica 4.5. Distribución de las puntuaciones en Pc en la subárea de autonomía personal

Del mismo modo, las puntuaciones T también reflejaron una gran dispersión en ambas ocasiones (Gráfica 4.6.): en un 54%, las puntuaciones T mejoraron (6 alumnos); en un 36% fueron inferiores que la vez anterior (4 alumnos); y en un 9% permanecieron sin cambios (1 alumno). El rango de dispersión en la primera aplicación osciló entre 32 y 62. En la segunda apenas varió: fue de 31 a 59.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA



Gráfica 4.6. Distribución de las puntuaciones T en la subárea de autonomía personal

4.6.1.A.2. Área lógica-matemática

A continuación, se describen los resultados del área lógico-matemática para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.24.):

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 27 | 40 | 52 | 23 | 60 | 53 |
| nº 2. | 39 | 51 | 32 | 75 | 58 | 31 | 60 | 54 |
| nº 3. | 35 | 49 | 21 | 75 | 57 | 25 | 80 | 55 |
| nº 4. | 24 | 36 | 5 | 15 | 36 | 13 | 15 | 38 |
| nº 5. | 26 | 38 | 6 | 55 | 50 | 22 | 60 | 53 |
| nº 6. | 25 | 37 | 9 | 85 | 60 | 24 | 90 | 59 |
| nº 7. | 24 | 36 | 7 | 35 | 48 | 23 | 85 | 60 |
| nº 8. | 27 | 39 | 12 | 25 | 46 | 33 | 75 | 59 |
| nº 9. | 24 | 36 | 6 | 15 | 42 | 17 | 30 | 47 |
| nº 10. | 24 | 36 | 8 | 60 | 54 | 19 | 55 | 51 |
| nº 11. | 34 | 46 | 15 | 35 | 47 | 14 | 10 | 36 |

Tabla 4.56. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área lógico-matemática

Seguidamente, en la tabla siguiente se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra.

| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 3 alumnos | 27% | 2 alumnos | 18% |
| Pc 25-50 | 3 alumnos | 27% | 1 alumno | 9% |
| Pc 50-75 | 4 alumnos | 36% | 4 alumnos | 36% |
| Pc 75-99 | 1 alumno | 9% | 4 alumnos | 36% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>5 alumnos</i> | <i>45%</i> | <i>8 alumnos</i> | <i>73%</i> |

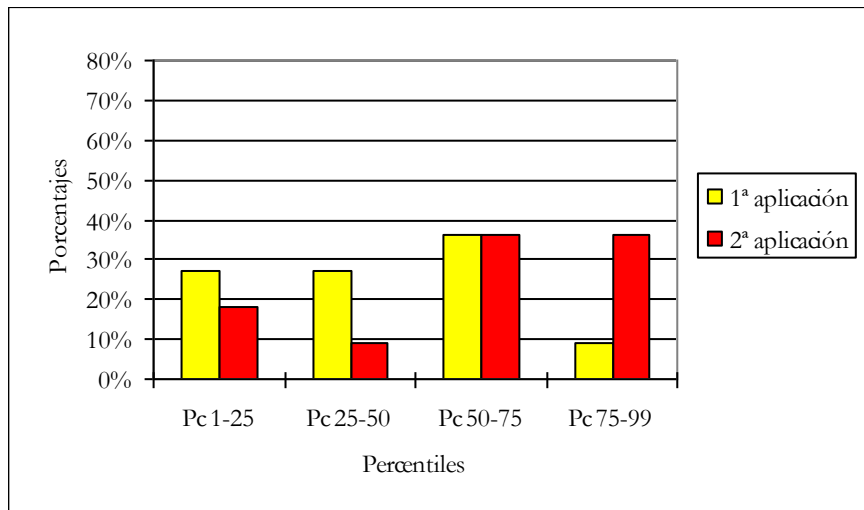
Tabla 4.57. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área lógico-matemática

La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: el 45% de los alumnos se situaron por encima del Pc 50 en la primera aplicación, y este porcentaje aumentó considerablemente un año después, hasta un 73% (Tabla 4.25).

Si se examinan los cuartiles se percibe que el porcentaje de alumnos que se encontraban en la primera aplicación en el primer cuartil disminuyó respecto a los de la segunda aplicación (del 27% al 18%). Por tanto, decreció el número de alumnos con peor rendimiento.

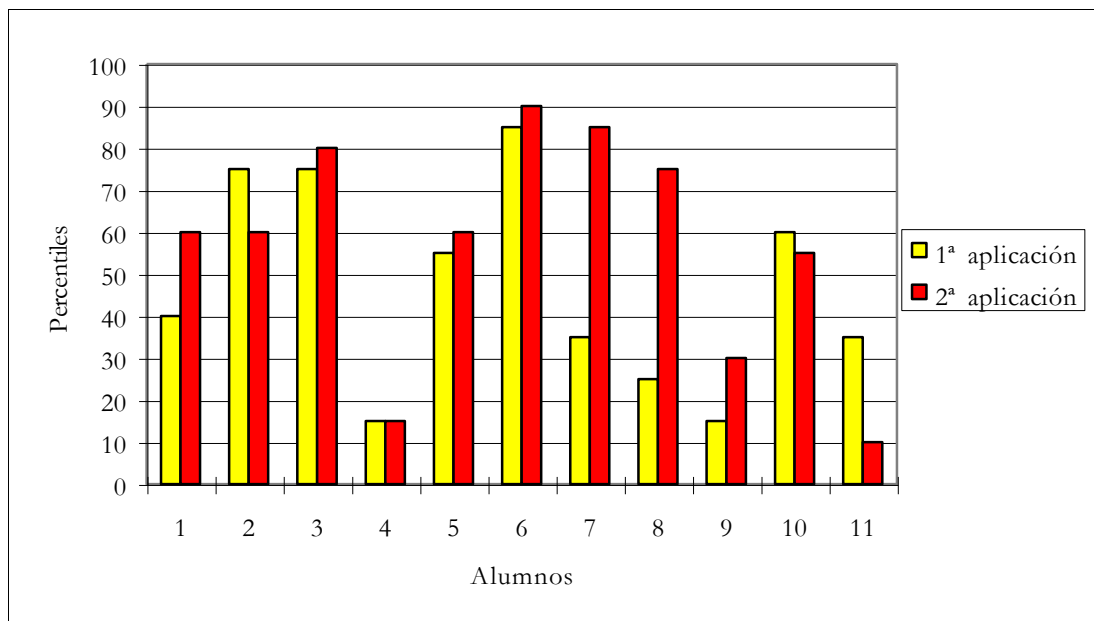
En el cuarto cuartil ocurrió lo contrario: en la segunda aplicación, se multiplicó el número de alumnos que se situaron por encima del Pc 75 (del 9% en la primera aplicación, al 36% en la segunda aplicación). En consecuencia, cabría hablar de una distribución del grupo con sesgo positivo, como se puede apreciar en la siguiente gráfica (Gráfica 4.7).

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA



Gráfica 4.7. Relación entre porcentaje y percentiles en el área lógico-matemática

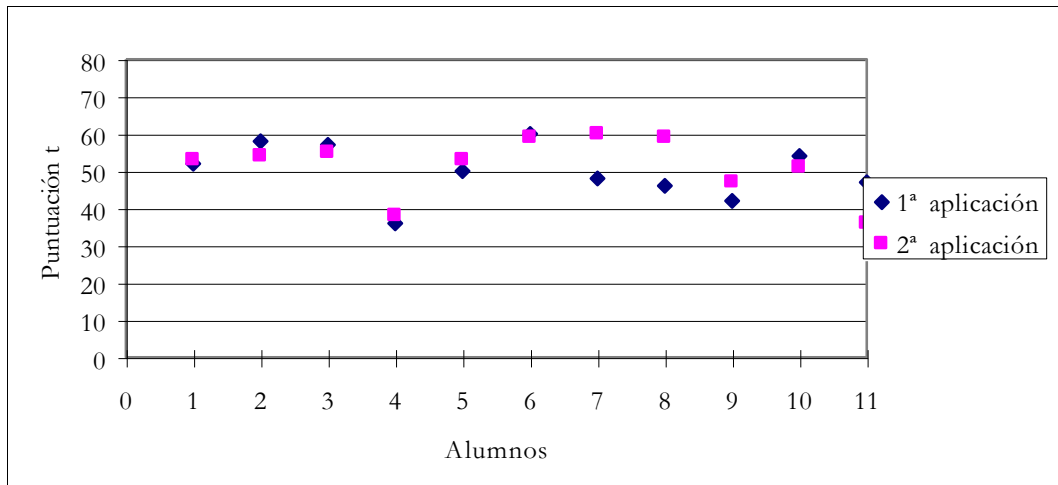
Además, el rango de las puntuaciones en ambas aplicaciones apenas varió (del Pc 15 al 85 en la primera aplicación, frente a al Pc 15 y el Pc 90 en la segunda aplicación) (Gráfica 4.8.).



Gráfica 4.8. Distribución de las puntuaciones en Pc en el área lógico-matemática

Si se analiza la puntuación T, se observa que en el 45% de los casos (en 5 alumnos) mejoró el resultado anterior, ante el 54% (6 alumnos) que obtuvo una

puntuación inferior respecto de la primera aplicación. En ambas ocasiones, la puntuación T osciló entre 36 y 60 (Gráfica 4.9.). No obstante, si se analiza el resultado de los alumnos, uno a uno, se puede apreciar que las diferencias de rendimiento entre ambas aplicaciones fueron pequeñas (en algún caso llegan a 1 Ds de diferencia).



Gráfica 4.9. Distribución de las puntuaciones T en el área lógico-matemática

4.6.1.A.3. Área de motricidad

A continuación, se describen los resultados del área motriz para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.26.):

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 13 | 45 | 49 | 9 | 50 | 52 |
| nº 2. | 39 | 51 | 16 | 35 | 46 | 10 | 35 | 50 |
| nº 3. | 35 | 49 | 13 | 55 | 51 | 7 | 60 | 54 |
| nº 4. | 24 | 36 | 7 | 1 | 29 | 5 | 1 | 20 |
| nº 5. | 26 | 38 | 7 | 1 | 28 | 15 | 60 | 56 |
| nº 6. | 25 | 37 | 15 | 60 | 56 | 15 | 85 | 60 |
| nº 7. | 24 | 36 | 9 | 10 | 36 | 15 | 80 | 60 |
| nº 8. | 27 | 39 | 15 | 20 | 42 | 19 | 85 | 62 |
| nº 9. | 24 | 36 | 8 | 2 | 33 | 10 | 20 | 40 |
| nº 10. | 24 | 36 | 7 | 1 | 29 | 13 | 55 | 52 |
| nº 11. | 34 | 46 | 8 | 1 | 31 | 5 | 35 | 45 |

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

Tabla 4.58. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área de motricidad

Seguidamente, en la tabla siguiente se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra.

| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Número de alumnos | Porcentaje | Número de alumnos | Porcentaje |
| Pc 1-25 | 7 alumnos | 64% | 2 alumnos | 18% |
| Pc 25-50 | 2 alumnos | 18% | 2 alumnos | 18% |
| Pc 50-75 | 2 alumnos | 18% | 4 alumnos | 36% |
| Pc 75-99 | 0 alumnos | 0% | 3 alumnos | 27% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>2 alumnos</i> | <i>18%</i> | <i>6 alumnos</i> | <i>54%</i> |

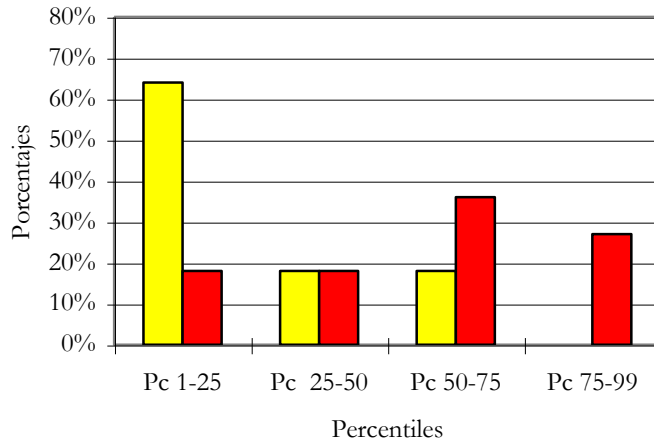
Tabla 4.59. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área de motricidad

La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: el 18% de los alumnos se situaron por encima del Pc 50 en la primera aplicación, y este porcentaje se triplicó un año después (llegó a ser de un 54%, como se aprecia en la tabla 4.8). Es decir, en relación con la aplicación anterior, el porcentaje se vio muy incrementado.

Analizando los cuartiles se observa que, en el primero, el porcentaje disminuyó notablemente: de un 64% en la primera aplicación a un 18% en la segunda aplicación. Por tanto, fueron menos los niños con peor rendimiento. En el segundo cuartil se obtuvieron los mismos resultados (18%) en ambas aplicaciones.

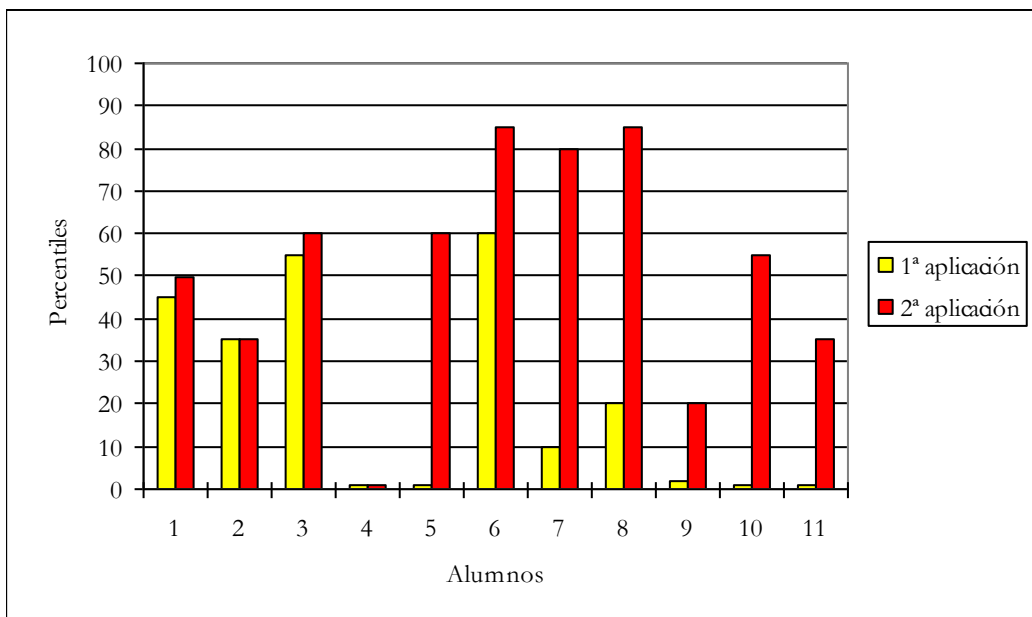
En cambio, se duplicó la proporción de alumnos que se situaron en el tercer cuartil en la segunda aplicación de la escala Haizea (del 18% de la primera aplicación, al 36% de la segunda aplicación); algo similar a lo que aconteció en el cuarto cuartil: en la segunda aplicación había un 27% del grupo, frente el vacío de alumnos que se situaron en este cuartil en la primera aplicación.

Por tanto, puede hablarse de una disminución de porcentaje de alumnos que obtuvieron bajas puntuaciones, una estabilización del número de alumnos en el segundo cuartil, y un incremento considerable de alumnos que se situaron por encima de la media (Gráfica 4.10).



Gráfica 4.10. Relación entre porcentaje y percentiles en el área de la motricidad

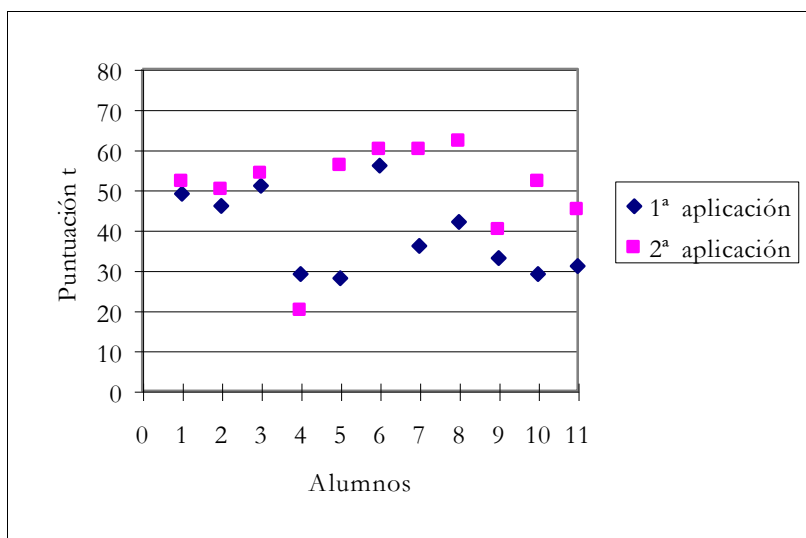
El rango de puntuaciones osciló entre los Pc 1 y 60 el primer año, frente los Pc de 1 y 85 el segundo año (Gráfica 4.11.).



Gráfica 4.11. Distribución de las puntuaciones en Pc en el área de la motricidad

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

Si analizan las puntuaciones T se observa que en el 91% de los casos el alumno mejoró su puntuación anterior (10 alumnos), frente el 9% que no lo hizo (1 alumno) (De todos modos, la diferencia no llegó a ser de +1 Ds). En consecuencia, el rendimiento mostrado en los alumnos en esta área fue excelente. El rango de puntuaciones T osciló el primer año entre 29 y 56 el primer año, frente las 40 y 62 el segundo año, a excepción de la puntuación extrema del alumno n° 4 (T=20).



Gráfica 4.12. Distribución de las puntuaciones T en el área de la motricidad

— *Subárea de motricidad fina*

A continuación, se describen los resultados de la subárea de motricidad fina para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.28.):

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| n° 1. | 40 | 52 | 4 | 40 | 47 | 6 | 80 | 59 |
| n° 2. | 39 | 51 | 6 | 70 | 57 | 3 | 15 | 41 |
| n° 3. | 35 | 49 | 4 | 65 | 56 | 2 | 35 | 44 |
| n° 4. | 24 | 36 | 5 | 25 | 43 | 1 | 1 | 3 |
| n° 5. | 26 | 38 | 5 | 35 | 44 | 4 | 65 | 55 |
| n° 6. | 25 | 37 | 8 | 75 | 58 | 4 | 75 | 58 |
| n° 7. | 24 | 36 | 5 | 25 | 43 | 4 | 60 | 54 |
| n° 8. | 27 | 39 | 8 | 35 | 50 | 6 | 70 | 57 |
| n° 9. | 24 | 36 | 4 | 10 | 37 | 4 | 60 | 54 |
| n° 10. | 24 | 36 | 3 | 5 | 31 | 4 | 60 | 54 |

| | | | | | | | | |
|--------|----|----|---|----|----|---|----|----|
| n° 11. | 34 | 46 | 3 | 30 | 46 | 3 | 80 | 60 |
|--------|----|----|---|----|----|---|----|----|

Tabla 4.60. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de motricidad fina

Seguidamente, en la tabla siguiente se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra (Tabla 4.29.).

| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 4 alumnos | 36% | 2 alumnos | 18% |
| Pc 25-50 | 4 alumnos | 36% | 1 alumno | 9% |
| Pc 50-75 | 3 alumnos | 27% | 6 alumnos | 54% |
| Pc 75-99 | 0 alumnos | 0% | 2 alumnos | 18% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>3 alumnos</i> | <i>27%</i> | <i>8 alumnos</i> | <i>73%</i> |

Tabla 4.61. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de motricidad fina

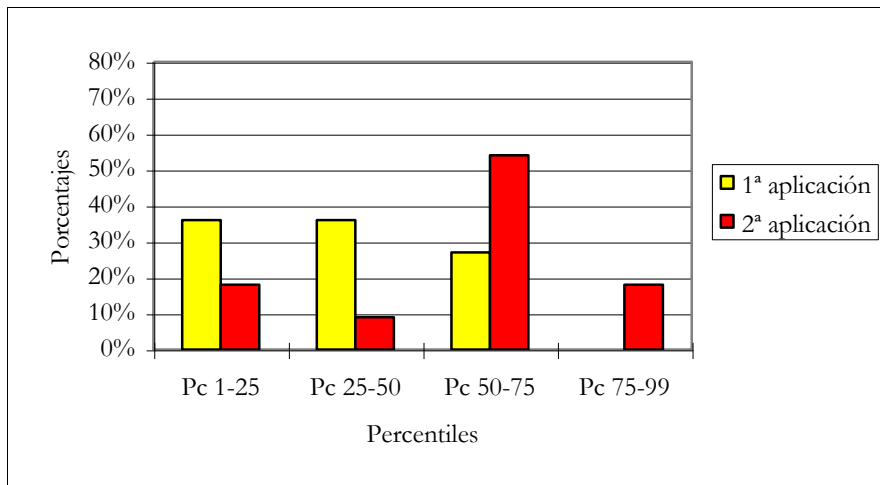
La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: como subárea, el 27% de los alumnos se situaron por encima del Pc 50 en la primera aplicación, porcentaje que se triplicó transcurrido un año (Tabla 4.29.). Por tanto, el número de alumnos que superó el Pc 50 aumentó considerablemente.

Si se analizan los cuartiles cabe referirse, en primer lugar, a que el porcentaje de alumnos que se encontraban en el primer cuartil se redujo a la mitad: del 36% en la primera aplicación pasó a ser del 18% en la segunda aplicación. Por tanto, fueron menos los niños con peor rendimiento.

En segundo lugar, interesa mencionar el aumento en proporción que se produjo en el tercer cuartil, ya que se duplicó en la segunda aplicación (del 27% al 54%). Este aumento en proporción también se percibe en el cuarto cuartil, aunque más que aumento podría hablarse de creación de un nuevo grupo: el de alto rendimiento.

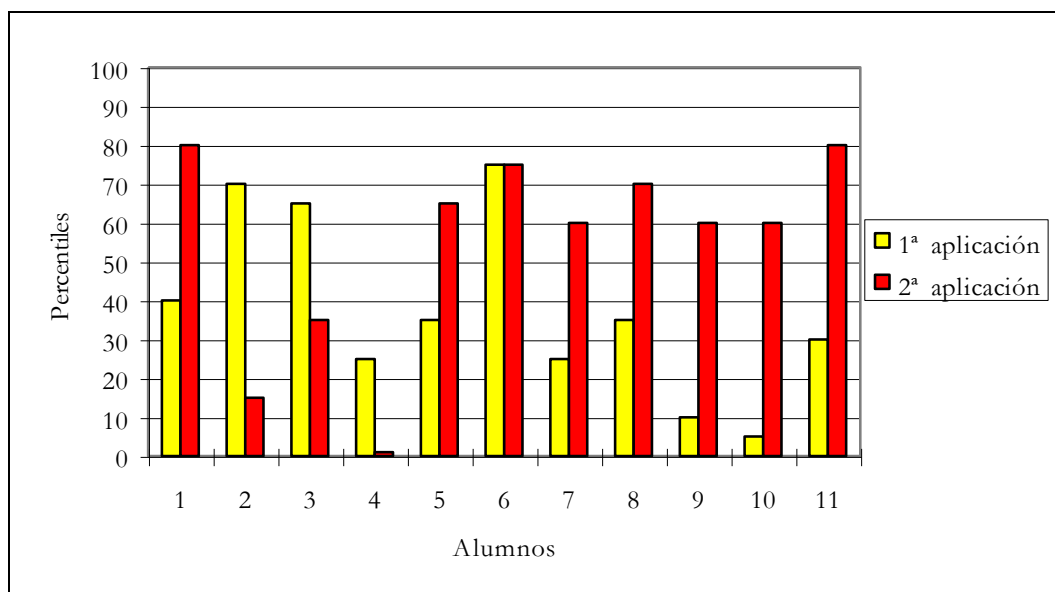
Por tanto, la tendencia global en esta subárea fue a disminuir el porcentaje de alumnos situados en Pc inferiores a 50, y a aumentar las puntuaciones superiores a la media (Gráfica 4.13.).

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA



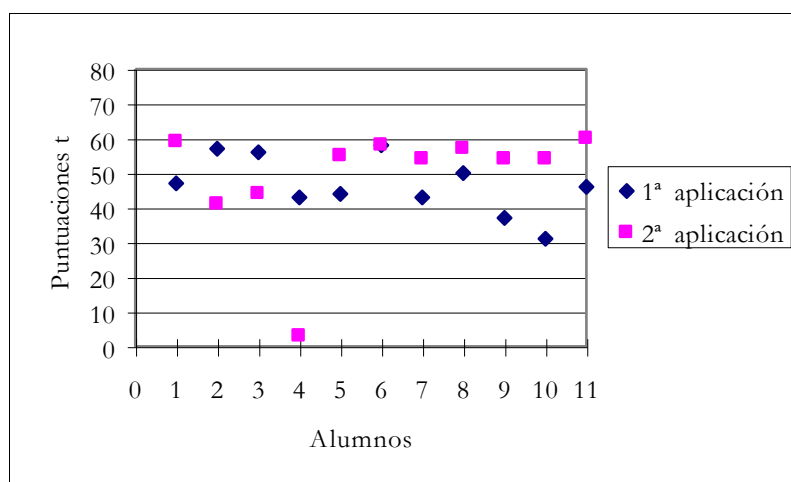
Gráfica 4.13. Relación entre porcentaje y percentiles en la subárea área de motricidad fina

El rango de Pc se distribuyó de forma similar en las dos aplicaciones de la escala: entre 5 y 75 en la primera aplicación, y entre 1 y 80 en la segunda (Gráfica 4.14.).



Gráfica 4.14. Distribución de las puntuaciones en Pc en la subárea de motricidad fina

La puntuación T revela que el 73% del grupo mejora (8 niños), mientras que el 27% disminuye su puntuación inicial (3 niños). El rango de puntuaciones T en el primer año osciló entre 31 y 58; y el segundo año, entre 40 y 60, sin considerar la puntuación extrema de un alumno, que obtuvo una T=3.



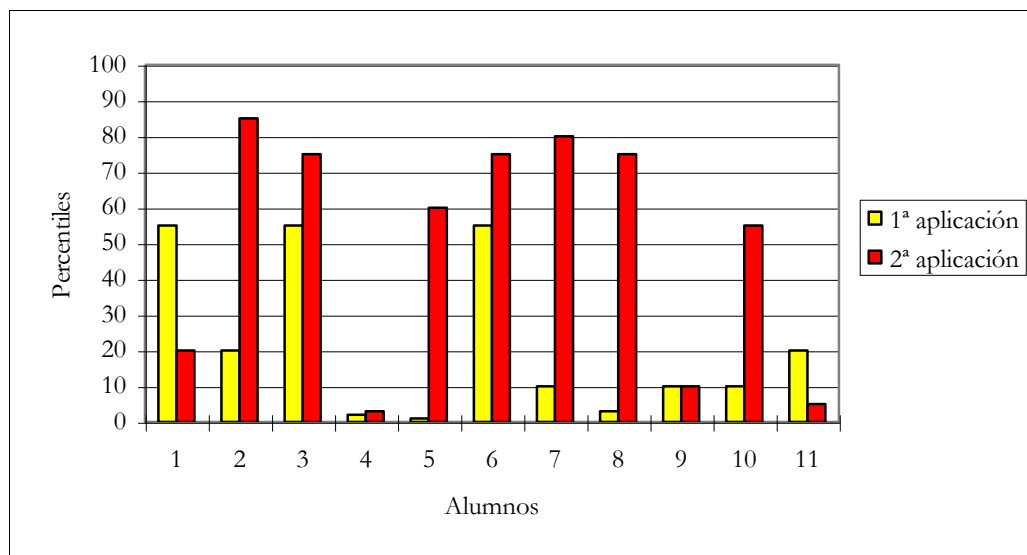
Gráfica 4.15. Distribución de las puntuaciones T en la subárea de motricidad fina

— *Subárea de motricidad gruesa*

A continuación, se describen los resultados la subárea de motricidad gruesa para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.30. y Gráfica 4.16.).

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 9 | 55 | 51 | 3 | 20 | 40 |
| nº 2. | 39 | 51 | 10 | 20 | 39 | 7 | 85 | 61 |
| nº 3. | 35 | 49 | 9 | 55 | 50 | 5 | 75 | 58 |
| nº 4. | 24 | 36 | 2 | 2 | 27 | 4 | 3 | 29 |
| nº 5. | 26 | 38 | 2 | 1 | 24 | 11 | 60 | 55 |
| nº 6. | 25 | 37 | 7 | 55 | 52 | 11 | 75 | 58 |
| nº 7. | 24 | 36 | 4 | 10 | 37 | 11 | 80 | 60 |
| nº 8. | 27 | 39 | 7 | 3 | 33 | 13 | 75 | 58 |
| nº 9. | 24 | 36 | 4 | 10 | 37 | 6 | 10 | 38 |
| nº 10. | 24 | 36 | 4 | 10 | 37 | 9 | 55 | 51 |
| nº 11. | 34 | 46 | 7 | 20 | 40 | 2 | 5 | 31 |

Tabla 4.62. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de motricidad gruesa



Gráfica 4.16. Distribución de las puntuaciones en Pc en la subárea de motricidad gruesa

Seguidamente, en la tabla se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra (Tabla 4.31.).

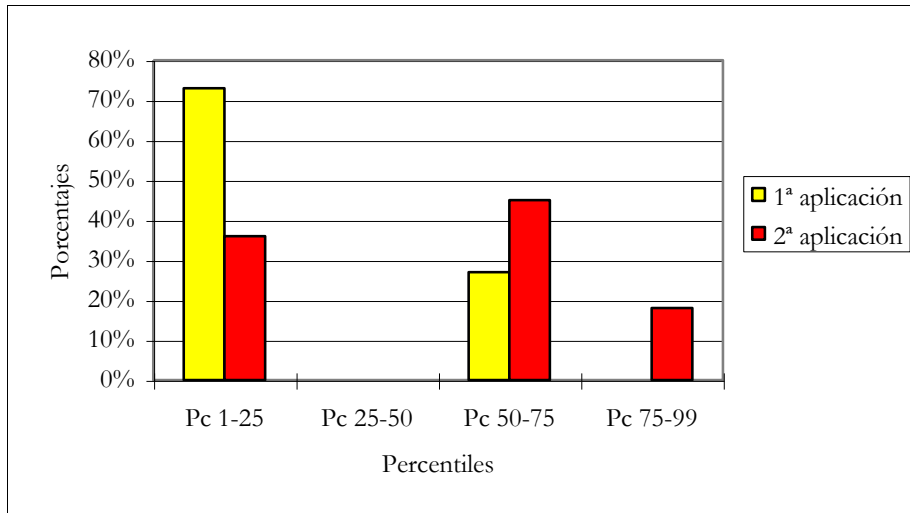
| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 8 alumnos | 73% | 4 alumnos | 36% |
| Pc 25-50 | 0 alumnos | 0% | 0 alumnos | 0% |
| Pc 50-75 | 3 alumnos | 27% | 5 alumnos | 45% |
| Pc 75-99 | 0 alumnos | 0% | 2 alumnos | 18% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>3 alumnos</i> | <i>27%</i> | <i>7 alumnos</i> | <i>64%</i> |

Tabla 4.63. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de motricidad gruesa

La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: el notable incremento de alumnos que se situaron por encima del Pc 50: mientras que en la primera aplicación fue de 27%, en la segunda fue de 64%.

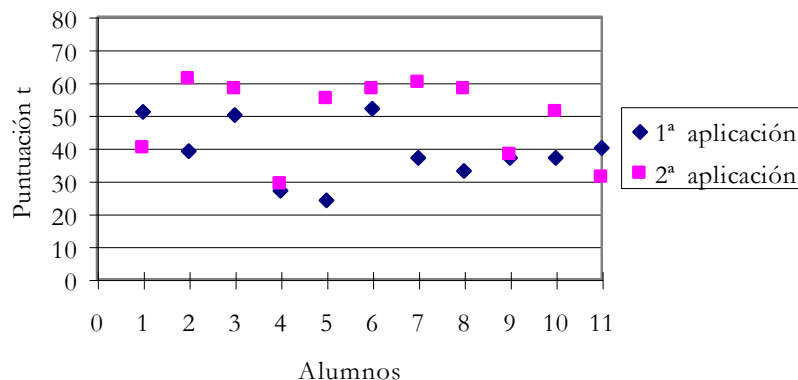
En la primera aplicación, el 73% de los alumnos (8 alumnos) presentó un Pc inferior a 25, y el 27% se situó en el tercer cuartil (3 alumnos). Por tanto, el grupo presentaba una distribución sesgada hacia la izquierda. Sin embargo, el segundo año, esta distribución del grupo cambió.

Concretamente, si se analizan los cuartiles se observa que en el primero, el porcentaje disminuyó a la mitad en la segunda aplicación (del 74% al 36%); o lo que es lo mismo, fueron menos los niños con peor rendimiento. Además, se creó un grupo que puntuó por encima del Pc 75: el grupo con un alto rendimiento (Gráfica 4.17.).



Gráfica 4.17. Relación entre porcentaje y percentiles en la subárea área de motricidad gruesa

Las puntuaciones T reflejaron que un 82% de los alumnos mejora sus resultados, mientras que en el 18% restante, empeora (2 alumnos) (Gráfica 4.18.). La dispersión de las puntuaciones en los dos momentos es similar (24-52 y 29-61), aunque se obtienen resultados más destacados en la segunda aplicación.



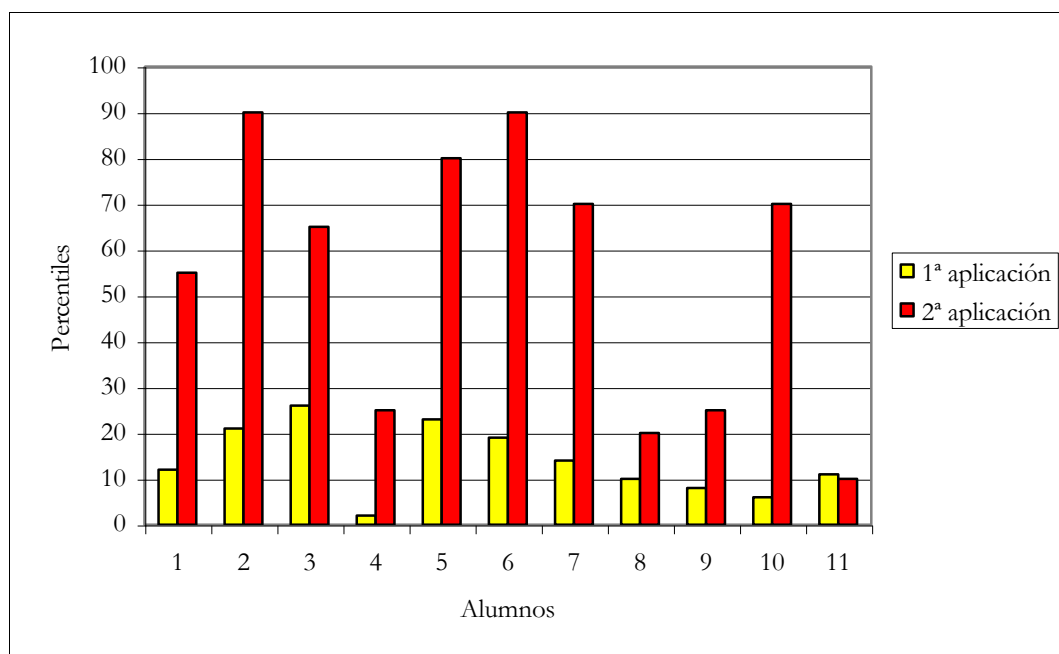
Gráfica 4.18. Distribución de las puntuaciones T en la subárea de motricidad gruesa

4.6.1.A.4. Área de comunicación

A continuación, se describen los resultados del área de comunicación para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.32. y Gráfica 4.19.).

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 12 | 20 | 41 | 19 | 55 | 56 |
| nº 2. | 39 | 51 | 21 | 45 | 53 | 20 | 90 | 61 |
| nº 3. | 35 | 49 | 26 | 85 | 58 | 17 | 65 | 56 |
| nº 4. | 24 | 36 | 2 | 1 | 30 | 16 | 25 | 44 |
| nº 5. | 26 | 38 | 23 | 80 | 60 | 20 | 80 | 57 |
| nº 6. | 25 | 37 | 19 | 55 | 53 | 23 | 90 | 61 |
| nº 7. | 24 | 36 | 14 | 35 | 48 | 22 | 70 | 57 |
| nº 8. | 27 | 39 | 10 | 1 | 31 | 16 | 20 | 40 |
| nº 9. | 24 | 36 | 8 | 20 | 39 | 16 | 25 | 44 |
| nº 10. | 24 | 36 | 6 | 15 | 36 | 22 | 70 | 57 |
| nº 11. | 34 | 46 | 11 | 5 | 31 | 9 | 10 | 32 |

Tabla 4.64. Datos obtenidos con la escala Haizea en el área de comunicación



Gráfica 4.19. Distribución de las puntuaciones en Pc en el área de comunicación

Seguidamente, en la tabla siguiente (Tabla 4.33.) se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra.

| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 6 alumnos | 54% | 4 alumnos | 36% |
| Pc 25-50 | 2 alumnos | 18% | 0 alumnos | 0% |
| Pc 50-75 | 1 alumno | 9% | 4 alumnos | 36% |
| Pc 75-99 | 2 alumnos | 18% | 3 alumnos | 27% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>3 alumnos</i> | <i>27%</i> | <i>7 alumnos</i> | <i>64%</i> |

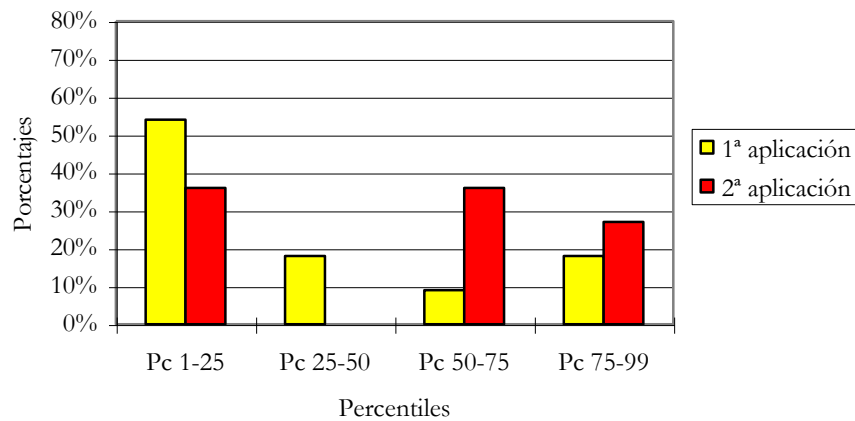
Tabla 4.65. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en el área de comunicación

La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: el 27% de los alumnos se situaron por encima del Pc 50 en la primera aplicación de la prueba, y este porcentaje se duplicó transcurrido un año (Tabla 4.33.). Es decir, aumentó el número de alumnos que superó el Pc 50, como hubiera sido de esperar.

Si se analiza el resto de cuartiles se observa que en el primero, el porcentaje disminuyó notablemente en la segunda aplicación (del 54% al 36%); o lo que es lo

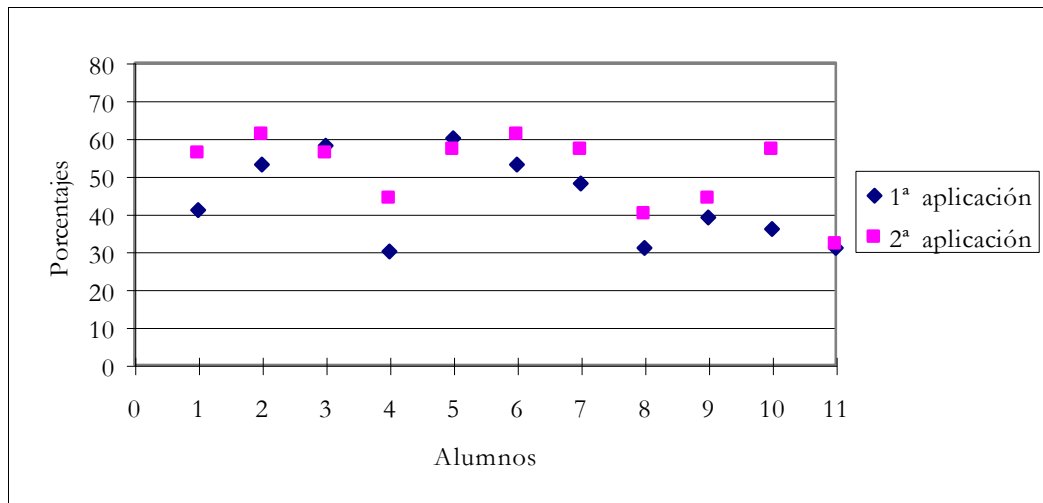
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

mismo, fueron menos los niños con peor rendimiento. En el cuarto cuartil, donde se situaban los alumnos con un rendimiento superior, hubo un incremento de alumnos: del 18% en la primera aplicación, al 27% en la segunda aplicación (Gráfica 4.20). Por tanto, la tendencia como grupo de puntuar por debajo del Pc 50 en la primera aplicación se transformó con las puntuaciones por encima del Pc 50, en la segunda aplicación.



Gráfica 4.20. Relación entre porcentaje y percentiles en el área de comunicación

En la gráfica 4.21. se aprecia que el 82% de la clase mejoró las puntuaciones anteriores (9 alumnos), aunque no sucedió así con el 18% restante. No obstante, las diferencias fueron muy pequeñas (2 alumnos pasaron de una $T=58$ y 60 a $T=56$ y 57 , respectivamente). Las puntuaciones T apenas variaron en rango ($30-60$ y $32-61$).



Gráfica 4.21. Distribución de las puntuaciones T en el área de comunicación

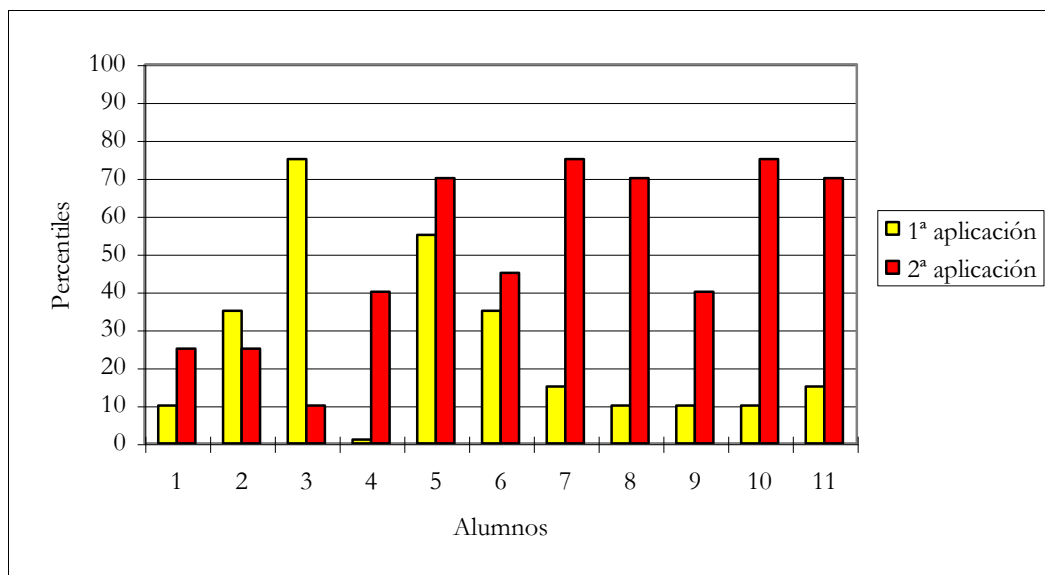
— *Subárea de comunicación receptiva*

A continuación, se describen los resultados de la subárea de comunicación receptiva para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.34. y Gráfica 4.22.).

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 3 | 10 | 33 | 5 | 25 | 48 |
| nº 2. | 39 | 51 | 5 | 35 | 50 | 5 | 25 | 45 |
| nº 3. | 35 | 49 | 8 | 75 | 59 | 4 | 10 | 36 |
| nº 4. | 24 | 36 | 1 | 1 | 12 | 7 | 40 | 49 |
| nº 5. | 26 | 38 | 7 | 55 | 53 | 6 | 70 | 56 |
| nº 6. | 25 | 37 | 6 | 35 | 48 | 7 | 45 | 51 |
| nº 7. | 24 | 36 | 5 | 15 | 39 | 8 | 75 | 59 |
| nº 8. | 27 | 39 | 5 | 10 | 31 | 6 | 70 | 56 |
| nº 9. | 24 | 36 | 4 | 10 | 33 | 7 | 40 | 49 |
| nº 10. | 24 | 36 | 4 | 10 | 33 | 8 | 75 | 59 |
| nº 11. | 34 | 46 | 5 | 15 | 33 | 5 | 70 | 57 |

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

Tabla 4.66. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de comunicación receptiva



Gráfica 4.22. Distribución de las puntuaciones en Pc en la subárea de la comunicación receptiva

Seguidamente, en la tabla siguiente (Tabla 4.35.) se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra.

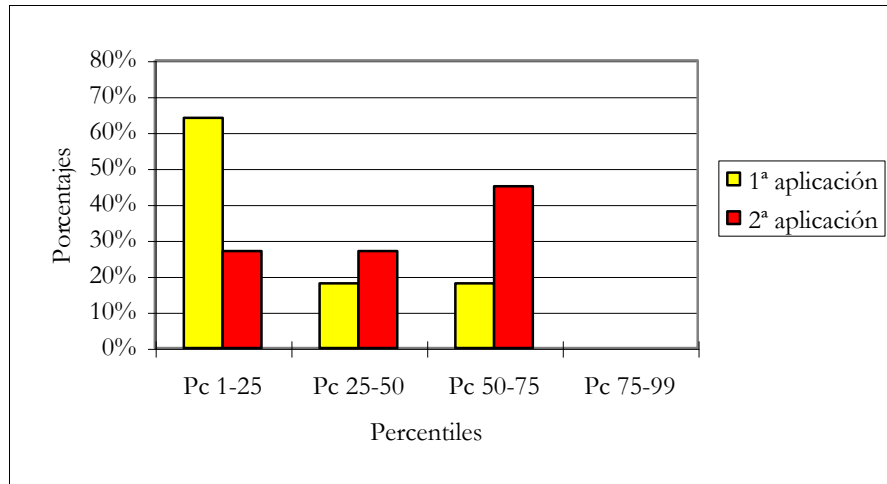
| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 7 alumnos | 64% | 3 alumnos | 27% |
| Pc 25-50 | 2 alumnos | 18% | 3 alumnos | 27% |
| Pc 50-75 | 2 alumnos | 18% | 5 alumnos | 45% |
| Pc 75-99 | 0 alumnos | 0% | 0 alumnos | 0% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>2 alumnos</i> | <i>18%</i> | <i>5 alumnos</i> | <i>45%</i> |

Tabla 4.67. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de comunicación receptiva

La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: el 18% de los alumnos se situaron por encima del Pc 50 en la primera aplicación de la prueba, y este porcentaje aumentó más del doble transcurrido un año (a un 45%).

Si se analizan el resto de cuartiles se observa que en el primero, el porcentaje se redujo casi a la mitad en la segunda aplicación (del 64% al 27%). Del mismo modo, llama la atención que no se halló ningún alumno en ambas aplicaciones en el cuarto cuartil.

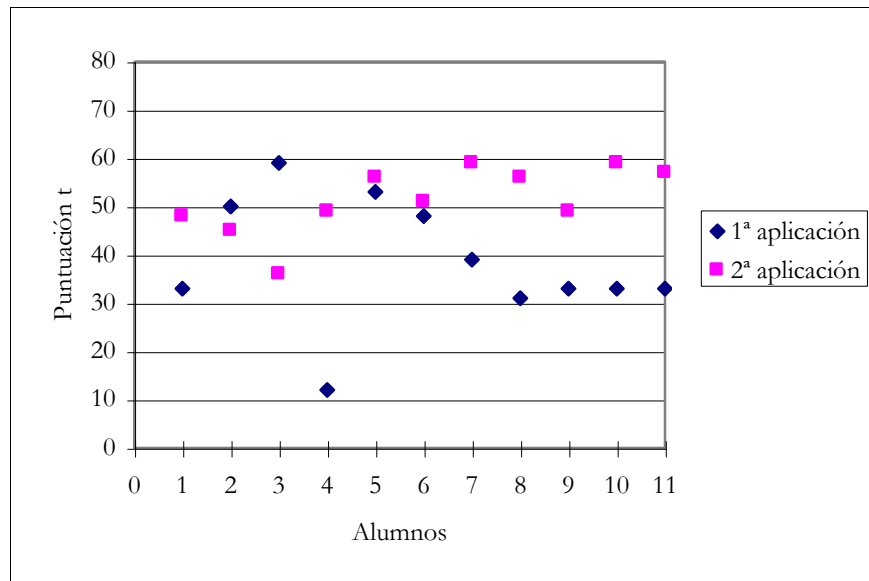
De los resultados anteriores cabe advertir que en la primera aplicación, el porcentaje de alumnos que estaban por debajo del Pc 25 era muy elevado, al igual es interesante comentar que no hubo alumnos que puntuaran por encima del Pc 75. Por tanto, en esta subárea se partía de un resultado inicial muy bajo (Gráfica 4.23). De todos modos, se puede afirmar que en esta subárea se aprecian mejoras.



Gráfica 4.23. Relación entre porcentaje y percentiles en la subárea de comunicación receptiva

Las puntuaciones T reflejan que el 81% de los alumnos mejoró, frente al 18% que obtuvo una puntuación más baja (Gráfica 4.24). Cabría señalar que el rango de las puntuaciones T se redujo en la segunda aplicación: así, y si bien el primer año las puntuaciones oscilaron entre una T de 12 y 59, en el segundo año estaban entre 35 y 59.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA



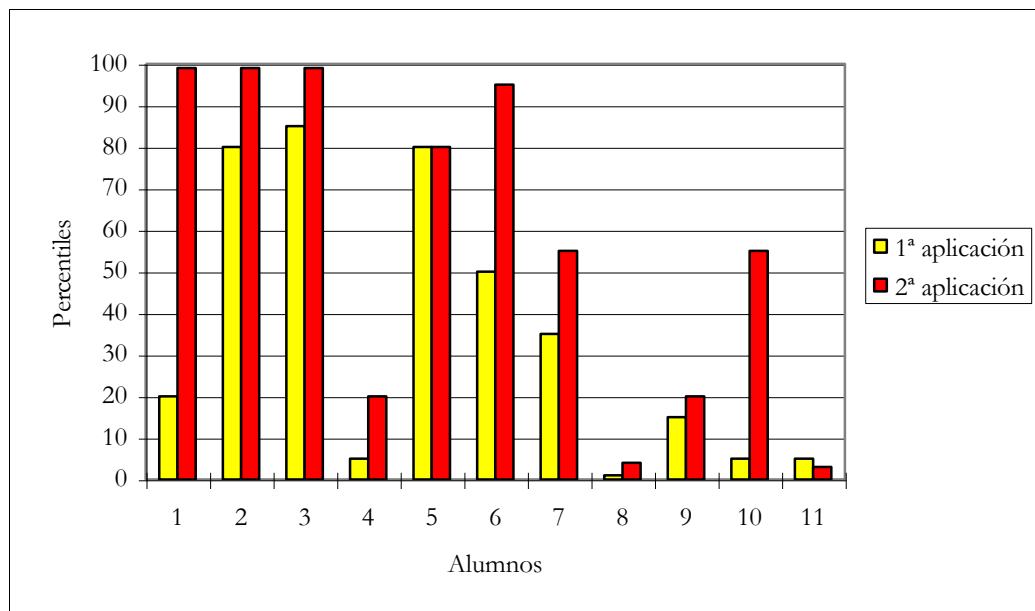
Gráfica 4.24. Distribución de las puntuaciones T en la subárea de comunicación receptiva

— *Subárea de comunicación expresiva*

A continuación, se describen los resultados la subárea de comunicación expresiva para cada uno de los once niños, expresados en Pc y en puntuaciones T, tanto en la primera como en la segunda aplicación de la escala Haizea. Asimismo, se reflejan las edades en meses en los dos momentos de dicha aplicación (Tabla 4.36. y Gráfica 4.25.).

| | edad | | 1ª aplicación | | | 2ª aplicación | | |
|--------|------|----|---------------|----|----|---------------|----|----|
| | 1ª | 2ª | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| nº 1. | 40 | 52 | 9 | 20 | 43 | 14 | 99 | 67 |
| nº 2. | 39 | 51 | 16 | 80 | 58 | 15 | 99 | 75 |
| nº 3. | 35 | 49 | 18 | 85 | 57 | 13 | 99 | 65 |
| nº 4. | 24 | 36 | 2 | 5 | 34 | 9 | 20 | 42 |
| nº 5. | 26 | 38 | 16 | 80 | 59 | 14 | 80 | 56 |
| nº 6. | 25 | 37 | 13 | 50 | 51 | 16 | 95 | 61 |
| nº 7. | 24 | 36 | 9 | 35 | 47 | 14 | 55 | 56 |
| nº 8. | 27 | 39 | 5 | 1 | 27 | 10 | 4 | 27 |
| nº 9. | 24 | 36 | 4 | 15 | 37 | 9 | 20 | 42 |
| nº 10. | 24 | 36 | 2 | 5 | 34 | 14 | 55 | 56 |
| nº 11. | 34 | 46 | 6 | 5 | 33 | 4 | 3 | 28 |

Tabla 4.68. Datos obtenidos con la escala Haizea en la subárea de comunicación expresiva



Gráfica 4.25. Distribución de las puntuaciones en Pc en la subárea de comunicación expresiva

En la tabla siguiente (Tabla 4.37.) se describe la agrupación de los alumnos por cuartiles, señalándose, a su vez, el número de alumnos y el porcentaje que éste representa de la muestra.

| | 1ª aplicación | | 2ª aplicación | |
|-----------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Pc 1-25 | 6 alumnos | 54% | 4 alumnos | 36% |
| Pc 25-50 | 2 alumnos | 18% | 0 alumnos | 0% |
| Pc 50-75 | 0 alumnos | 0% | 2 alumnos | 18% |
| Pc 75-100 | 3 alumnos | 27% | 5 alumnos | 45% |
| <i>Por encima del Pc 50</i> | <i>3 alumnos</i> | <i>27%</i> | <i>7 alumnos</i> | <i>64%</i> |

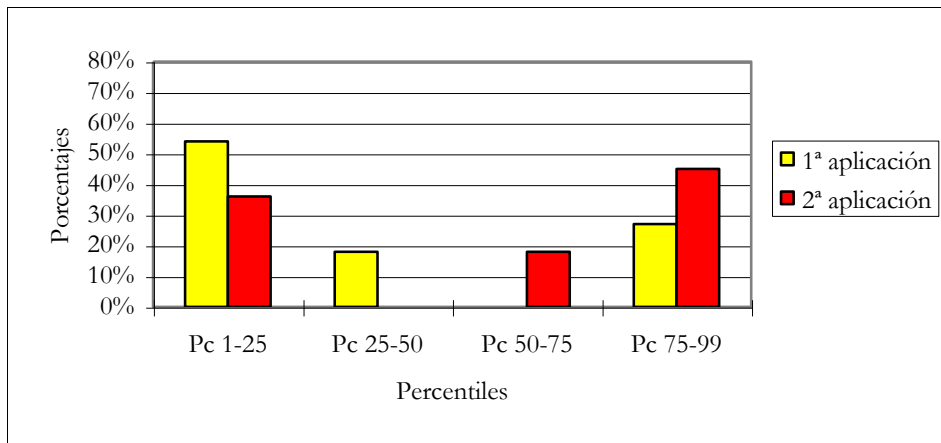
Tabla 4.69. Relación entre Pc, número de alumnos y porcentajes en la subárea de comunicación expresiva

La distribución del grupo en cuartiles permite apreciar lo siguiente: el 27% de los alumnos presentó un Pc por encima de 50 en el primer año (3 alumnos), frente al 64% del grupo, que obtuvo este mismo rendimiento en el segundo año (7 alumnos).

En la primera aplicación, el 64% de los niños presentaba un Pc por debajo de 25 (6 alumnos). En cambio, en la segunda aplicación, el 36% de los niños presentó un Pc por debajo de 25 (4 alumnos frente a los 6 del año anterior). Por tanto,

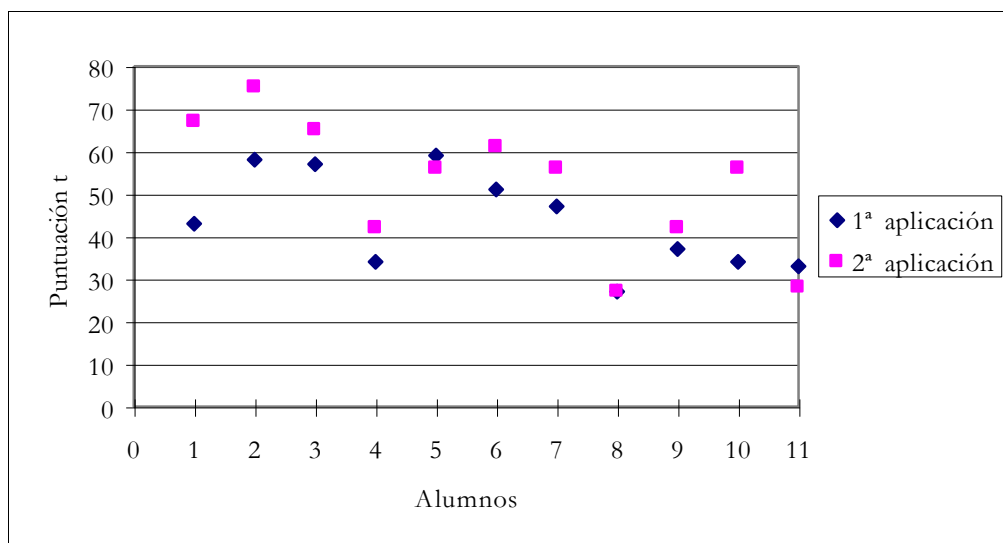
descendió el número de alumnos que presentaron un rendimiento más bajo en esta subárea.

Asimismo, en el grupo de rendimiento superior (cuarto cuartil) la tendencia es a la inversa: el 27% de los alumnos en la primera aplicación, frente al 45% en la segunda. Además, en los cuartiles intermedios (Pc 25-50 y Pc 50-75) la tendencia en el rendimiento se invierte (18%-0%, y 0%-18% respectivamente) (Gráfica 4.26).



Gráfica 4.26. Relación entre porcentaje y percentiles en la subárea de comunicación expresiva

Las puntuaciones T permiten apreciar que el 82% (9 alumnos) mejoró su puntuación en la subárea de la comunicación expresiva (Gráfica 4.27.), y sólo un alumno (nº 5) obtuvo una puntuación ligeramente inferior. El rango de puntuaciones T osciló el primer año entre 27 y 59, frente a 27 y 75 del segundo año



Gráfica 4.27. Distribución de las puntuaciones T en la subárea de comunicación expresiva

Para ilustrar el comportamiento del grupo en cada una de las áreas y subáreas de la escala se resumen los resultados en la siguiente tabla (Tabla 4.38.) (se han tomado como puntuación de corte el rendimiento en o por encima del Pc 50).

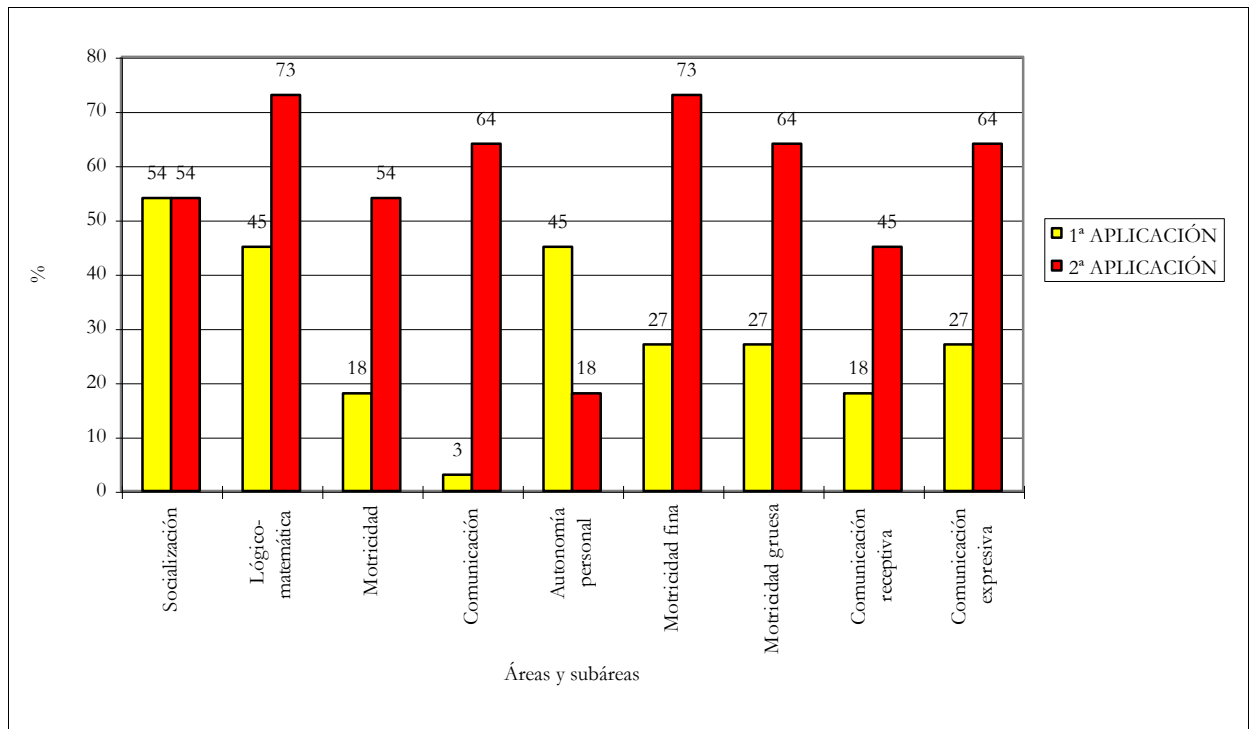
| | 1ª APLICACIÓN | 2ª APLICACIÓN |
|------------------------|---------------|---------------|
| Socialización | 54 | 54 |
| Lógico-matemática | 45 | 73 |
| Motricidad | 18 | 54 |
| Comunicación | 3 | 64 |
| Autonomía personal | 45 | 18 |
| Motricidad fina | 27 | 73 |
| Motricidad gruesa | 27 | 64 |
| Comunicación receptiva | 18 | 45 |
| Comunicación expresiva | 27 | 64 |

Tabla 4.70. Resultados de cada área y subárea respecto del Pc 50

El gráfico siguiente resume la mejoría en porcentaje de alumnos que superan el Pc 50 en casi todas las áreas, excepto en el área de socialización, donde se obtiene el mismo porcentaje.

Respecto a las subáreas, excepto en la autonomía personal, cabe hablar de una notable mejoría (Gráfica 4.28.).

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA



Gráfica 4.28. Representación gráfica de los Pc obtenidos en cada área y subárea

4.6.1.B. RESULTADOS REFERIDOS A LOS PROFESORES

Otra de las cuestiones que planteaba esta evaluación era *conocer en qué grado la labor del educador contribuía a que el programa fuera o no eficaz*, dado que distintas investigaciones señalaban que algunas de sus variables (formación de las docentes, actitudes y prácticas) se relacionaban con la eficacia y con la calidad de los programas. Para tal fin, se realizaron las entrevistas y las observaciones oportunas, encaminadas a obtener información de las nueve educadoras que estuvieron en el centro durante el período en el que transcurrió la evaluación.

Como ya se señaló en páginas anteriores, la dimensión *formación* se concretó en tres indicadores (preparación didáctica, formación, y actualización pedagógica); la dimensión *actitudes*, en tres (hacia las docentes, hacia los padres, hacia el programa); y, finalmente, la dimensión *práctica docente*, en otros dos (clima o dinámica de clase, práctica evaluativa). Finalmente, la información de los correspondientes indicadores se plasmó en distintas variables.

4.6.1.B.1. Formación

a) Preparación didáctica

La preparación didáctica se refiere a los años de experiencia que las educadoras tienen en el ámbito educativo. La media de los profesores en años de experiencia es de seis años (oscilando entre tres y diez); y su media de edad, de veintiocho (variando entre veintitrés y treinta y tres) (Véase la tabla 4.4). Es significativo señalar que para todas las docentes éste ha sido el primer puesto de trabajo relacionado con la educación de los niños (aunque no todas ellas empezaran en la escuela como educadoras) y que no se han cambiado de institución educativa.

b) Formación pedagógica

La dimensión referida a este indicador se concretaba en tres variables: 1) la formación educativa que tenía cada docente, 2) los estudios de postgrado y estancias prolongadas en el extranjero para perfeccionar su formación educativa, y 3) el conocimiento y dominio de los distintos idiomas que se hablaban en la escuela. Los datos recogidos a través de las entrevistas reflejaron lo siguiente.

b.1) En cuanto a la formación educativa se refiere:

- Cinco de nueve profesoras han cursado la diplomatura de magisterio, especialidad en educación infantil.
- Dos de las nueve docentes, cursaron la licenciatura en ciencias de la Educación. Luego, por motivos legales de titulación para dar clases en el primer ciclo de educación infantil, una de ellas cursó magisterio, y la otra Técnico Especialista en Educación Infantil.
- Dos de las nueve profesoras son licenciadas en filología (una en hispánica, y otra en inglesa), aunque su docencia en este centro se acredita gracias al título de Auxiliar en Jardín de Infancia que también poseen.
- Finalmente, una de las nueve tiene el título de Auxiliar en Jardín de Infancia, sin otro complemento de formación.

b.2) Además de esta formación educativa, y por lo que a *estudios de postgrado y estancias en el extranjero* se refiere, es interesante tener en cuenta que:

— Dos de las nueve docentes cursaron un máster relacionado con temas educativos (Logopedia y educación especial), y otra cursó un máster en otro ámbito (recursos humanos).

— Cinco de las nueve profesoras realizaron parte de sus estudios de licenciatura en el extranjero (Gran Bretaña, Irlanda y Noruega).

b.3) Cabe recordar que el programa que se desarrolla en este centro tiene como eje vertebrador la enseñanza de tres *idiomas*: el castellano, el vascuence y el inglés. Este hecho explica que la dirección seleccione a las docentes en función del dominio de estas lenguas. En concreto,

— Cinco de las nueve docentes tienen un título oficial acreditativo de su conocimiento de la *lengua inglesa* (CAE o Proficiency), aunque todas las educadoras de la escuela hablan, escriben y leen con fluidez el inglés.

— Cuatro de las nueve profesoras tiene el título oficial de conocimiento de *vascuence* (EGA), y sólo ellas dominan en este idioma.

— Finalmente, aunque todas hablan, escriben y leen con fluidez el *castellano* (para seis de las nueve docentes es su lengua vernácula), una de ellas es licenciada en filología hispánica.

c) Actualización pedagógica o formación continua

Este indicador se concretó en tres variables distintas: 1) la formación que las docentes habían recibido sobre el programa antes de entrar a formar parte de la plantilla de la escuela, 2) qué instrucción y formación reciben las docentes sobre el programa una vez que están la escuela, y 3) la formación recibida de otros aspectos distintos al programa. La entrevista realizada a las docentes (Anexo II) reflejó lo siguiente:

c.1) La dirección del centro presupone que la formación académica de las docentes es suficiente como para poder llevar a cabo su programa sin dificultad, aunque apenas conozca nada del mismo. Es significativo que sólo una de las nueve docentes conocía de antemano la metodología de algunas actividades que se realizan en la escuela (de los bits de inteligencia y los ejercicios de psicomotricidad).

c.2) Una vez que la docente está en el centro, la dirección se encarga de dar a conocer la fundamentación teórica del programa: las educadoras, con su práctica, le enseñarán a desarrollar la metodología de las actividades del programa (el

cómo, el qué y el cuándo), mientras que la explicación de la fundamentación (el porqué) será labor del equipo de dirección.

c.3) A todas las educadoras del centro se les brinda la posibilidad de asistir a cursos relacionados con temas educativos —vinculados indirectamente con el programa— si se organizan en el territorio español. Sin perjuicio de lo anterior, todas las educadoras asisten quincenalmente a la *Escuela de Padres* de la que se ha hablado en el segundo capítulo. El motivo fundamental de recibir esta formación es que la dirección de la escuela tiene especial interés en que sus educadoras reciban constantemente formación sobre su tarea educativa. Tanto es así que todas las docentes cursaron un máster organizado por FORCEM (Fundación para la Formación Continua, organizado por el Fondo Social Europeo) sobre *escuela de familia*, durante el período en que se evaluó el programa.

4.6.1.B.2. *Actitudes*

Esta dimensión de las actitudes se concretó, a su vez, en tres variables: a) la relación mantenida entre las docentes, b) la actitud con los padres, y c) su relación ante el programa. El aspecto relativo a la actitud del profesor hacia los niños se recogió en otra dimensión de la evaluación del educador: la práctica docente.

En definitiva, el tipo de relación que mantengan los distintos miembros es reflejo de una actitud de fondo, de una disposición interior, que se manifiesta en su comportamiento. Para ello, se decidió observar conductas puntuales de las docentes, con la mayor objetividad y discreción posible para no sesgar su comportamiento, y corroborando esta información con los datos procedentes de las entrevistas realizadas a los padres.

a) *Actitudes entre los educadores*

Interesa recordar que para el funcionamiento de esta escuela el trabajo en equipo es una *necesidad*, tanto a la hora de planificar las actividades, a la hora de llevarlas a cabo, como para analizarlas y revisarlas. Cada profesora es tutora de varios niños que no siempre están en su clase. Por tanto, para que la docente conozca diariamente el desarrollo de su tutorado (dado que lo debe anotar en el *cuadernillo*), deberá reunirse diariamente con la educadora que le haya dado clase. Si a ello se le suma que ésta rota por las aulas, al final del día ésta ha tenido que trabajar con varias de sus compañeras.

Asimismo, el clima institucional del centro se caracterizaba por lo siguiente: en primer lugar, había un compromiso colectivo implícito entre el profesorado y la dirección de sacar adelante el proyecto educativo. Era interesante ver cómo todos los miembros asumían que el programa se desarrollaba gracias a su labor personal y a su trabajo en equipo. En segundo lugar, los miembros de dirección participaban y colaboraban en las tareas del centro: controlando las actividades, facilitando el trabajo en equipo y realizando las tareas burocráticas correspondientes. El sentimiento de confianza y apoyo de los miembros de dirección hacia el profesorado se hacía explícito y era evidente.

No obstante, interesaba conocer qué actitudes mantenían las docentes en distintas situaciones: 1) dentro del aula, 2) la actitud fuera de ella, pero en el horario escolar y 3) la fuera de la clase, en el horario extraescolar. Se suponía que dichas actitudes repercutirían en la marcha del programa y, por tanto, en su eficacia.

La relación de las docentes dentro de la clase se observó en función de distintas variables:

- 1) Si realizaban comentarios positivos sobre el niño;
- 2) Si existía disposición de ayuda material (en el cambio de pañales, para acercar objetos, para coger el teléfono de comunicación interna);
- 3) Si realizaban comentarios positivos sobre ellas;
- 4) Si su porte externo era o no empático.

Cada docente fue observada en cada una de estas conductas en dos ocasiones distintas. Para ello, el evaluador se desplazó a las aulas donde estaba la profesora. Como eran muy habituales los desplazamientos del evaluador por las diversas aulas del centro, se rebajó la limitación metodológica que suponía que el educador mostrara una conducta forzada, antinatural, extraña al entrar repentinamente alguien en su aula para quedarse observando.

En concreto, y de este punto se recogió la siguiente información (Anexo IV):

a.1) Todas las docentes, fuera cual fuera su tarea encomendada (cambiar pañales, realizar ejercicios de psicomotricidad, pasar los bits), mantenían una actitud positiva hacia el niño. Esta actitud no cambió en el transcurso de la investigación, y a pesar de que hubiera un conflicto con una de ellas. Es un hecho manifiesto que todas las educadoras comentaran que una cualidad que se requería del educador para trabajar en este centro era que le gustaran mucho los niños y que tuviera paciencia.

- Asimismo, se vio que la actitud de ayuda material (acercar un objeto, hasta coger el teléfono sin quejarse del trabajo o de los niños) mantenida en clase mientras duró la observación fue muy buena.
- Según lo observado, el porte físico de las educadoras dependía de dos factores: del carácter de la docente, y de la situación contextual en la que ésta se encontrara. Ante los padres (a la hora de la entrega del niño) en ningún momento la docente se mostraba antipática o distante, más bien todo lo contrario. En cambio, en algunas clases (pase de bits, motricidad), el porte de alguna docente era, en comparación, menos agradable.
- Apenas hubo comentarios entre las docentes sobre temas distintos al niño. Se podría suponer que la intensidad de concentración que supone pasar los ejercicios hace que las docentes no hablen de otros temas.

a.2) Cabe apuntar que, de un año a otro, la actitud manifestada dentro de clase, en términos globales, apenas varió. Fue *muy buena* en todos los casos, incluso en la educadora que tenía problemas personales con un miembro de dirección.

La hora de descanso para las profesoras suele ser de media hora. En este momento, las dos docentes de cada clase se turnan para tomarse su rato libre, sin dejar de atender a sus alumnos. Como el orden de salida de las profesoras es arbitrario, en días alternos, y dependiendo del trabajo del evaluador, se observó:

- 1) La relación con los miembros de dirección: si existía, si era cordial, si se evitaba, y de qué tipo era (distante, abierto).
- 2) La relación con las otras docentes en esos momentos: si había distintos grupos, si se mantenía un trato profesional, o también personal.

La información sobre estos aspectos se recogió durante el transcurso de la investigación. De dicha observación y de la entrevista realizada a las docentes se extrajeron las siguientes evidencias.

- Podrían perfilarse dos grupos entre las docentes: quienes no les importaba compartir sus ratos libres con los miembros de dirección, porque su relación parecía ser buena (o muy buena), y quienes evitaban prolongar los encuentros con los miembros de dirección. De hecho, algunas docentes estaban más tiempo de descanso cuando no había nadie de dirección.
- Seis de las ocho docentes en plantilla resaltaron el excelente trato personal que se mantenía entre todas las profesoras, “salvo excepciones” (entrevista a Amaya); en cambio, se consideró que la relación profesional con todas era regular. Las otras dos profesoras restantes señalaron que el clima profesional

era bueno, y que mantener distintos puntos de vista no debía ser considerado negativo. Efectivamente, todas las docentes distinguieron, entre ellas, dos grupos: uno, en el que había una relación personal y profesional, y otro, donde sólo había una relación de trabajo.

Esta información puso, de nuevo, de relieve el caso de una docente que no estaba de acuerdo con el sistema de funcionamiento del centro, con lo que había cierta tensión en las relaciones personales. De todos modos, y como se ha señalado, este hecho, aparentemente, no afectaba el desarrollo del programa dentro del aula.

Cabe añadir, además, que las conversaciones en los ratos libres de la mañana eran siempre de carácter profesional, mientras que las mantenidas en el tiempo extraescolar solían ser más de carácter personal.

a.3) Posteriormente se observó si el trato entre las profesoras continuaba fuera del horario escolar. Efectivamente, un grupo de profesoras quedaba habitualmente fuera del horario escolar.

b) Actitud de los educadores hacia los padres

La información recabada sobre este aspecto se extrajo de la observación de las docentes (del 3 al 10 de abril de 2001), en el momento en que entregaban a los niños, y de las entrevistas realizadas a los padres. Se observaron los siguientes indicadores en distintos momentos (mañana-tarde) y en distintos días:

- 1) Tiempo dedicado a los padres;
- 2) Tema de conversaciones que se establecían en estos intervalos de tiempo (relativos al niño o a ellos);
- 3) Actitud de acogida.

El resultado fue el siguiente:

b.1) La media de tiempo dedicado a cada padre en el hall oscilaba entre uno y cinco minutos. Variaba en función de si era por la mañana o por la tarde (el tiempo de entrega de los niños por la tarde era más prolongada que el de la mañana), de la edad del niño (los padres/cuidadores de niños más pequeños solían estar más tiempo en el hall) y del momento del curso (el tiempo previo a las tutorías era especialmente corto). Las docentes señalaron que el tiempo de conversación o de intercambio de opiniones solía ser breve con los padres porque en el cuadernillo ya se recogían las anotaciones.

b.2) La conversación de todos los padres versaba en torno a temas relativos al niño. Apenas se trataban otros aspectos, al menos, cuando el evaluador estaba en esa sala.

b.3) A pesar de que el tiempo dedicado por cada docente a conversar con los padres variaba, su actitud de acogida siempre era muy buena (el porte exterior de acogida lo demostraba). Éstos se sentían plenamente satisfechos con la actitud de las docentes, que consideraban abierta y atenta hacia sus hijos, además de cariñosa y buena hacia ellos. Los padres entrevistados coincidieron en afirmar la suerte que habían tenido con asignarles la tutora que tenían (por cariñosa, que le gustaran tanto los niños), a pesar de que no hubo coincidencia entre ellos respecto al nombre de la tutora asignada.

c) *Actitud de los educadores hacia el programa*

El indicador referido a la actitud hacia el programa se verificó a través de algunas variables: 1) el conocimiento de la teoría de base, 2) su satisfacción con el programa, y 3) su consideración sobre si se trataba de un programa educativo o asistencial. Ante ello, se obtuvieron las siguientes respuestas:

c.1) Respecto a la fundamentación teórica, a las docentes se les preguntó acerca de cuál era la base teórica y qué ejercicios conformaban este programa. A ello respondieron aludiendo, en algún caso y someramente, a la fundamentación neurológica (la importancia que tienen los períodos sensitivos para desarrollar las capacidades del niño; o la importancia de “ordenar correctamente el cerebro, según Doman”); a la fundamentación antropológica, aludiendo a la educación en positivo, y la educación de la voluntad, como base del programa; apelando a lo innovador que era el programa, o a que la educación temprana es una derivación de la educación especial.

c.2) Respecto a la satisfacción con el programa interesa señalar que en dos de los nueve casos fue muy entusiasta, mientras que en los otros fue definida como muy positiva. Si bien las docentes consideran que el programa que están siguiendo estos niños les beneficia (sobre todo en algunas áreas), no se atrevían a augurar de qué manera o en qué grado había sido un “regalo” para la capacidad intelectual del niño, y que no se perdía todo lo que el programa les estaba ofreciendo. Oponían, a modo de ejemplo, la labor que estaba realizando Kutunbaita con la que llevaban a cabo otros centros “asistenciales” de la misma ciudad, manteniendo las señas de identidad del centro por encima del resto.

c.3) En relación con el carácter asistencial o educativo del programa, destacaron su labor preferentemente educativa, sobre una base asistencial. No la consideraron una labor paralela, sino que la asistencial se daba por supuesta. Aunque se cuidaba especialmente (ya que era lo que más preocupaba a los padres de niños menores de dos años), se esmeraban en la labor educativa, que la subrayaban y la ponían de manifiesto al compararla con la tarea que otros centros desempeñaban.

4.6.1.B.3. *Práctica docente*

Se puede considerar que la práctica docente es el medio o el canal a través del cual se hace factible el programa, por lo que es fundamental conocerlo. La información se recogió a través de un registro de conductas (Anexo III) que se corroboró con la entrevista realizada a las profesoras. La limitación principal con la que se topó la evaluación fue la selección de las variables que configuraron dicho registro. En definitiva, tras la revisión bibliográfica correspondiente y el período de inmersión en el centro, se decidió concretar esta dimensión en dos indicadores: 1) el clima de clase y 2) la práctica evaluativa que seguía cada una de las docentes.

a) Clima de clase

De la dimensión clima clase interesaba recoger algunos aspectos (educativos y asistenciales) planteados en el programa. En concreto, interesaba fijarse en:

- 1) el tiempo de comida;
- 2) el tiempo de descanso;
- 3) el tiempo de higiene;
- 4) el tiempo trabajo (intensidad y seguimiento de los niños);
- 5) el tiempo de juego;
- 6) la flexibilidad ante la tarea y
- 7) la motivación de las docentes.

Los criterios a partir de los cuales se juzgó la calidad de la dinámica de clase en estas variables fue en función de si se establecía o no contacto visual con el niño, el tono de voz empleado, el respeto al turno de habla del niño y, finalmente, el porte exterior de la docente (Ver anexo).

La información fue recogida durante varios días (1, 2, 3, 9, 10 y 11- II- 2000; 23, 24, 25, 30 y 31- V- 2000; 1, 6, 7 y 8- VI- 2000; 27, 28 y 29- XI- 2000; 2, 3 y 4- IV- 2001; 31- V- 2001; y 7, 8, 19 y 29- VI- 2001) a la vez que se recababa información sobre el indicador 4.6.1.B.2.a. (*Actitud entre los educadores*).

Los resultados mostraron lo siguiente:

a.1) *Comida*: la actitud de las educadoras a la hora de las comidas oscila, en función de los parámetros elegidos para ser evaluados, entre aceptable en alguna docente; buena, la mayoría de ellas; o muy buena en dos casos. Aunque para algunas tareas asistenciales, como es en el tiempo de la comida, la escuela cuenta con una ayuda de la asistente (nº 11), la característica de este momento es la premura con la que se debe dar de comer a muchos niños que no tienen adquirida la destreza de comer solos. Por este motivo, las educadoras apenas se detenían en hablar con cada niño, aunque sí se preocupaban de que comieran lo que les correspondía, y la sensación de desorganización o de descuido no existió en ningún momento. El contacto visual con el niño mientras se le daba la comida se mantenía, la docente les hablaba a la vez que se les daba la comida (aunque no esperaba respuesta del niño), no les levantaba nunca la voz (aunque no comieran o se enfadaran), y su porte, en ese momento, y a pesar de la premura de tiempo, era totalmente empático.

a.2) *Sueño*: el cuidado y la atención al tiempo de descanso del niño podía ser clasificado entre bueno y excelente. El personal manifestaba un gran empeño de que se respetara el ritmo de sueño de cada niño, atendiendo —incluso jugando— a los que no podían conciliarlo. No se reñía en ningún momento a ningún niño que no pudiera dormir, o que, incluso, molestara al resto. La estrategia que seguían las profesoras en este segundo caso era sentarse a su lado hasta que parase, para no despertar al resto. Si los niños estaban inquietos, las profesoras les acariciaban, les balanceaban e incluso les cantaban. Además, se respetaba el ritmo de sueño a la hora de levantarse de la siesta.

a.3) *Higiene*: cabe señalar respecto esta labor asistencial (cambio de pañales-acompañarles al aseo, lavar las manos de los niños) que la ratio profesora/alumna de esta escuela permite atender con cierta holgura estas labores. Al haber dos docentes en cada clase, la actividad es una tarea ágil, sin que el resto de niños se quedasen desatendidos. A ello también ayuda la organización en el horario, estrictamente organizado. En esta escuela a todos los niños se les miraba a los ojos mientras se les cambiaba, se les hablaba y se esperaba respuesta, se les movía sin brusquedad (aunque con mucha rapidez y agilidad), manteniendo una extremada higiene en estas labores.

a.4) *Ejercicios educativos.* La intensidad de trabajo marcada por esta escuela es muy alta para la docente y para el niño, que las respetan en un sentido muy estricto. Durante el tiempo que duró la evaluación, se comprobó que la atención del niño resultaba demasiado lábil para fijarse en los contenidos durante todo el tiempo previsto (veinte minutos), aunque favorecía que todos siguieran la tarea según su propio ritmo de aprendizaje. A pesar de que una educadora fuera la encargada de realizar los ejercicios previstos y la otra quien intentara mantener la atención de los niños (con una instigación física, por ejemplo, o sentándoles en su regazo para que no se levantaran), la tónica general fue atender diez minutos seguidos. Las actividades en las que más atención debían mostrar los niños eran las relativas al aprendizaje de idiomas: castellano, inglés y vascuence, puesto que se empleaba la metodología de los bits, que se prolongaban desde las nueve y media hasta las once y media

a.5) *Juego:* La calidad que la docente mostraba a la hora del juego también oscilaba entre buena y muy buena. Aunque las docentes nunca participasen dentro del juego (solitario) de los niños en el patio, sí hablaban con ellos. El contacto visual, mientras les hablaban o les advertían de que determinadas acciones no eran correctas, era constante; en ningún caso mostraron actitudes en contra de toda la clase, aunque sí de actitudes de enfado ante algún hecho concreto de un niño (un mordisco a un compañero, una patada, o un empujón). En algún caso, el porte externo del docente era más bien seco o duro, pero los niños sólo parecía afectarles en el caso de que la docente les dijera algo concreto a ellos.

a.6) *Flexibilidad.* La flexibilidad se refiere a la posibilidad que tiene el niño de realizar otra tarea que en ese momento no esté prevista, y la actitud de la docente al respecto. Cabe señalar que la flexibilidad del profesor y del niño en la clase es nula. El profesor debe hacer lo que está previsto en la planificación para ese día y momento; y los niños, sólo los momentos en los que las dos docentes se encuentran cambiando los pañales de los niños o acompañando al servicio a quienes no necesitan pañal, pueden correr por el aula o hacer una actividad no dirigida (Mirarse en el espejo: la falta de accesibilidad del material hace muy limitada la elección). La actitud de la docente ante un niño que no quiere seguir las tareas previstas en ese momento es de desagrado: los niños deben obedecer y hacer lo que corresponde en ese momento.

a.7) *Motivación.* La motivación de las docentes en sus clases es llamativamente buena: ello se percibe con la dedicación que muestran al niño, su afecto y sus muestras de cariño, ininterrumpidas durante toda la jornada escolar. A pesar de la falta de atención que mostraban los niños en las clases, de su distracción, o de querer hacer otra cosa, la profesora realizaba los ejercicios. Precisamente, interesa

considerar al respecto que lo que las educadoras creen que debe tener una docente para trabajar en Kutunbaita es un alto grado de paciencia y equilibrio emocional.

b) Práctica evaluativa

La información reflejada en este indicador fue extraída de la observación y de la entrevista realizada a las docentes. De acuerdo con lo que se cita en el artículo 11 del RD 1333/1991: “Los profesores de educación infantil deben evaluar el proceso de enseñanza, su práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños, de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa”. Precisamente, interesaba conocer de él:

- 1) qué evaluaban de los niños;
- 2) con qué o a partir de qué;
- 3) con qué frecuencia;
- 4) qué vías de contacto se mantenían con los padres;
- 5) cuál era la frecuencia de contacto;
- 6) de qué modo evaluaban las docentes su tarea educadora.

En respuesta a estas cuestiones se obtuvo lo siguiente:

b.1) Las educadoras de la escuela evaluaban del niño varios aspectos muy concretos referidos sobre todo al aspecto asistencial, y menos al educativo del niño. Dichos logros se recogían en un cuadernillo, donde figuraban varios apartados relativos a las rutinas (sueño, higiene, comida) y alguno (en menor medida) referidos a los logros educativos. Como este cuadernillo debía ser entregado a los padres al final de cada jornada, puede señalarse que era tarea obligada evaluar estos aspectos del niño.

b.2) Además, una vez al trimestre, se valoraba la adquisición o no de distintas habilidades (en psicomotricidad fina-gruesa, lenguaje, cognición, socialización y autonomía personal), a partir de su escala de evaluación (Véanse las tablas 2.18., 2.19. y 2.20.). Además, estaban los cuadernillos personales de cada niño.

b.3) La evaluación de los alumnos era, en cualquier caso, diaria.

b.4) La vía de contacto que se mantenía con los padres era la siguiente: en el hall de la escuela, al llevar o traer el niño, en las tutorías cuatrimestrales, y en el cuadernillo. Si los padres deseaban concertar una cita con la profesora en distinto momento al previsto, no había ningún inconveniente. La comunicación también se

establecía por teléfono (bidireccionalmente) para consultar algún asunto puntual (desde un cambio de medicina no anotada en el cuadernillo, hasta la explicación de una conducta agresiva del niño en clase, etc).

b.5) En vista de lo anteriormente mencionado, la frecuencia de contactos era diaria, tanto si los padres iban a recoger a su hijo de la escuela infantil, como si acudía otro adulto, gracias a esta vía de información no presencial.

b.6) La práctica educativa del profesor era analizada quincenalmente por el equipo educador, no tanto para evaluar a los niños, sino para valorarse a ellos mismos. Era el momento en que se sugerían cambios organizativos, de contenido, refuerzos para determinada clase, etc. Las docentes exponían ante el grupo qué inconvenientes o dificultades encontraban en la tarea, intentando llegar a un acuerdo para mejorarlo. A su vez, las docentes con el equipo directivo una vez al año revisaban el programa para realizar las adaptaciones que fueran necesarias. No obstante, no se contemplaba la evaluación del programa como tal.

4.6.1.D. RESULTADOS REFERIDOS AL CONTEXTO

La tercera cuestión que enmarcaba esta investigación era *conocer hasta qué punto la disposición del contexto físico podía influir en los resultados del programa*.

Con los treinta y siete indicadores, agrupados en siete subescalas, que componían la escala ECERS en su versión española (Harms y Clifford, 1990), se valoró la calidad del contexto en el que se estaba desarrollando el presente programa. El resultado de dicha evaluación se encuentra resumido en la siguiente tabla (Tabla 4.39.), donde se detalla, en primer lugar, el área que se está estudiando; en segundo lugar, los indicadores¹³⁷ —numerados— que se corresponden con dicha área; y en tercer lugar, la puntuación que se le ha otorgado al indicador¹³⁸:

| | | VALORACIÓN | | | | | | |
|----------------------------|---------------------------------|-------------------|---|-------------|---|------------|---|----------------|
| | | 1 Insuficiente | 2 | 3 Mínima | 4 | 5 Buena | 6 | 7 Excelente |
| Rutina de cuidado pers. | 1. Saludo/despida | | | | | | | 3 |
| | 2. Comidas/meriendas | | | | 3 | | | |
| | 3. Siesta/descanso | | | | | | | 3 |
| | 4. Cambio de pañales/evacuación | | | | | | | 3 |
| | 5. Higiene y arreglo personal | | | | | | | 3 |

¹³⁷ Se empleará la letra cursiva para referirse a los indicadores de las distintas áreas.

¹³⁸ La descripción detallada de la escala ECERS se encuentra descrita en el apartado 4.5.4.D.

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Mobiliario y materiales | 6. Para el cuidado de la rutina | | | | | | 3 |
| | 7. Para actividades de aprendizaje | 3 | | | | | |
| | 8. Para la relajación y la comodidad | | | 3 | | | |
| | 9. Distribución de la sala | 3 | | | | | |
| Lenguaje y razonam. | 10. Materiales disponibles adecuados al niño | | | 3 | | | |
| | 11. Comprensión del lenguaje | | | 3 | | | |
| | 12. Uso del lenguaje | | | | | 3 | |
| | 13. Uso de los conceptos de aprendizaje | | | 3 | | | |
| Motricidad | 14. Uso informal del lenguaje | | | 3 | | | |
| | 15. Actividades viso/motoras finas | | | 3 | | | |
| | 16. Supervisión de actividades viso/motoras finas | | | | 3 | | |
| | 17. Espacio para la motricidad gruesa | | | | 3 | | |
| | 18. Equipo para la motricidad gruesa | | | | 3 | | |
| | 19. Tiempo programado para las actividades de motricidad gruesa | | | | | | 3 |
| Actividades creativas | 20. Supervisión de las actividades de motricidad gruesa | | | | | 3 | |
| | 21. Arte | | | 3 | | | |
| | 22. Música/movimiento | | | | | 3 | |
| | 23. Bloques | 3 | | | | | |
| | 24. Arena/agua | | | | 3 | | |
| | 25. Juego dramático | | | 3 | | | |
| Desarrollo social | 26. Horario | | | | 3 | | |
| | 27. Supervisión de las actividades creativas | | | | | 3 | |
| | 28. Espacio para estar solo | | 3 | | | | |
| | 29. Juego libre de elección libre | | | | 3 | | |
| | 30. Tiempo grupal | | 3 | | | | |
| Necesidades adulto | 31. Conciencia cultural | 3 | | | | | |
| | 32. Tono | | | | | 3 | |
| | 33. Instalaciones para niños discapacitados | | | 3 | | | |
| | 34. Área personal del adulto | | | | | 3 | |
| | 35. Oportunidades para el desarrollo profesional | | | | 3 | | |
| | 36. Área de reunión adulta | | | | | | 3 |
| | 37. Instalaciones para los padres | | | | | 3 | |

Tabla 4.71. Resumen de las puntuaciones obtenidas con la escala ECERS en el programa de la escuela infantil Kutunbaita

Luego se añaden los comentarios que la escala ECERS realiza sobre dicha puntuación; y, finalmente, las aclaraciones que el evaluador ha considerado oportunas añadir para comprender mejor la valoración que se le ha otorgado a dicho indicador.

Interesa recordar que la escala ECERS calificaba del siguiente modo: 1 punto cuando había una calidad del indicador que resultaba ‘inadecuada’; 3 puntos, cuando

era ‘mínima’; 5 puntos, en el caso de ser ‘buena’; y 7 puntos, si era ‘excelente’. En cambio, se otorgaba una puntuación intermedia de 2, 4 ó 6 puntos si lo observado se correspondía con la valoración correspondiente a la puntuación anterior, además de una parte de la siguiente.

4.6.1.D.1. Rutina de cuidado personal de los niños

Esta área valoraba las respuestas relativas a la calidad, tanto de las actividades asistenciales que se ofrecían al niño (*comida/merienda, siesta/descanso, cambio de pañales/evacuación en el retrete, higiene y arreglo personal*), como del trato ofrecido a los padres al entrar y al salir de la escuela (*Saludo/despida*). En dicha área se obtuvo una puntuación que oscilaba entre ‘excelente’ —7 puntos— (en cuatro indicadores) a ‘regular’ —4 puntos— (en un indicador).

Estos resultados podrían atribuirse, en gran parte, a los factores que la escala evalúa, y que se encontraban presentes en esta escuela: la buena planificación y supervisión de las actividades, la dedicación de los profesionales a fomentar la relación con los padres a la hora de entregar a los niños, el cuidado de las docentes por mantener un clima afectivo y un entorno cuidado, la presencia de instalaciones adecuadas y bien organizadas, y la enseñanza de actividades relacionadas con el arreglo personal y la limpieza.

En cambio, este centro obtuvo puntuaciones mejorables en el indicador nº 2 referido a las *comidas/meriendas* (‘regular’, o 4 puntos). Para obtener una puntuación superior se hubiera tenido que contemplar que las educadoras hubieran mantenido “conversaciones sobre los intereses de los niños, sucesos del día y características de las comidas” (color y procedencia); y que los miembros del personal se “hubieran sentado con los niños y hubieran promovido un ambiente social agradable durante las comidas”. Sin embargo, en esta escuela las docentes permanecían de pie, no sentadas, mientras daban la comida, y no establecían una conversación con cada niño. En cualquier caso, el ambiente resultaba agradable y afectivamente cómodo, tanto para el niño como para la educadora.

4.6.1.D.2. Mobiliario para los niños y materiales disponibles

Como se puede observar en la tabla anterior (Tabla 4.39.), la mayoría de los indicadores de esta segunda área obtuvieron una valoración que oscilaba entre ‘inadecuada’ (1 punto) y ‘mínima’ (3 puntos), pese a que uno de ellos presentara una puntuación de 7 (‘excelente’).

Estos indicadores analizaban el tipo de recursos físicos de que disponía el centro para llevar a cabo el programa (tanto asistenciales como educativos), a la vez que su distribución espacial y su disponibilidad.

En el primero de ellos, el *cuidado de rutina del niño*, se hacía alusión tanto al mobiliario que había para que el alumno comiera, durmiera, guardara sus pertenencias, o se le pudiera cambiar, como de otros elementos básicos presentes en el entorno: la buena ventilación, la luz —natural y artificial— o la conservación y la limpieza. En concreto, este centro tenía en el comedor mesas y sillas adecuadas en tamaño y en número; así como en las aulas había colchonetas, casilleros y cambiadores suficientes. Las dos ventanas que había en el aula facilitaban la buena ventilación e iluminación, además de que la limpieza y el cuidado material de las instalaciones y objetos eran aspectos que se cuidaban mucho en el centro. Por este motivo, este indicador obtuvo 6 puntos (‘muy buena’).

Una de las puntuaciones más bajas encontradas en esta área hacían referencia al *mobiliario utilizable para las actividades de aprendizaje*, y que se evaluaban con el indicador nº 7. La puntuación de ‘insuficiente’ (1 punto) se justifica porque la escuela no contaba con otro mobiliario en las aulas que no fueran estanterías o cambiadores: no había sillas ni mesas para que los niños realizaran actividades de aprendizaje básicas (especialmente las relacionadas con la motricidad fina), ni otro mobiliario que ejercitara en el niño la costumbre de ordenar o guardar el material después de haber sido utilizado, como estanterías abiertas y bajas. No obstante, sí había pizarra y espejo.

Otro dato relevante fue el obtenido en el indicador nº 9 (*distribución de la sala*), que recibió una valoración de ‘insuficiente’ —1 punto—. La escala daba una buena puntuación en la medida en que el aula tuviera centros de interés definidos, que estuvieran bien distribuidos (según sean zonas ruidosas o silenciosas) y que no se encontraran juntos los materiales para un mismo uso. De todos modos, estos criterios no se contemplaban en esta escuela. En páginas anteriores se señaló que la disposición del entorno respondía siempre a un interés didáctico: como en esta escuela primaba el aprendizaje dirigido y las actividades conjuntas, frente al aprendizaje autónomo del niño, no existía la posibilidad de que el niño experimentara o aprendiera por sí solo, uno de los motivos por los que existen los centros de interés —equivalente a la técnica de los rincones—.

En el indicador nº 8 y nº 9 (*mobiliario para la relajación y comodidad, y materiales disponibles adecuados al niño*, relativamente) se obtuvo una valoración de ‘mínima’ (3 puntos). En ellos se consideraba positivo que la sala dispusiera de un espacio destinado a que el niño descansara, y que, a la vez, fuera cómodo —“mullido”— para él. En el caso de esta escuela, las aulas no tenían dividido el espacio en zona de

descanso y de trabajo, ni tampoco se contaba con suelos tapizados o moquetas, como exigía la escala ECERS. No obstante, sí había colchonetas que los niños utilizaban en momentos distintos al del descanso (dado que éstas se habilitaban como camas).

En relación con la *adecuación del material al niño* interesa señalar que el bajo resultado en este indicador ('mínima'), de 3 puntos, deriva de lo que valoraba la escala al respecto. La escala puntuaba positivamente que los materiales didácticos no hubieran sido adquiridos en el comercio, que no los hubieran realizado los maestros y que el material didáctico estuviera al alcance del alumno. Como el programa de Kutunbaita considera que el niño debe aprender de determinados materiales —los bits de inteligencia, que elaboran los adultos— y de contenidos alejados significativamente de su realidad más próxima —reproducción de cuadros, mapas del mundo, etc. —, en el aula había gran cantidad de material didáctico que la escala ECERS consideraba inadecuado. Además, el material didáctico del centro se guardaba en la sala de profesores.

4.6.1.D.3. *Experiencias de lenguaje y razonamiento*

La tercera de las áreas se estudia a través de cuatro indicadores: *comprensión del lenguaje*, *uso del lenguaje*, *uso de los conceptos de aprendizaje* y *uso informal del lenguaje*, que valoran principalmente, la cantidad de los materiales y la programación de las actividades relacionadas con el lenguaje y con el razonamiento.

En el primer indicador (*comprensión del lenguaje*) se obtuvo una valoración de 'mínima' —3 puntos—: en él se estimaba la cantidad de materiales que fomentaban la comprensión del lenguaje del niño, la disponibilidad de dicho material y la planificación de actividades que estimularan dicha comprensión. En la escuela se contaba con materiales para estimular el lenguaje el niño (los bits o los cuentos), aunque éstos no se encontraran al alcance del niño. El educador era quien dirigía las actividades y empleaba este material, sin que hubiera posibilidad de que el niño lo manipulara por su cuenta y se le diera tiempo suficiente para que asimilara —comprendiera— la información.

La escala también examinaba el *uso del lenguaje* —lenguaje expresivo— (indicador n° 12), en el que se obtuvo 6 puntos sobre siete (que equivalía a una valoración de 'muy buena'). Esta apreciación reflejaba que la programación de la escuela proponía actividades que fomentaban el uso del lenguaje durante las horas de juego libre y grupal, además de estimular la expresión oral del niño a lo largo del día.

En relación con el *uso de los conceptos de aprendizaje* —razonamiento— interesa subrayar que la puntuación de 3 ('mínima') responde a que en la escala se valoraba la

disponibilidad que tenían los niños de emplear el material, y la cantidad de los mismos. En el centro los alumnos tenían poca cantidad de materiales para desarrollar la capacidad lógica, además de que la planificación no permitía que éstos dispusieran de un tiempo de juego amplio y no dirigido. Así, aunque se les enseñasen determinados conceptos, siguiendo una estricta planificación, apenas tenían posibilidad de afianzar esos conocimientos por su cuenta.

Finalmente, *el uso informal del lenguaje*, pregunta nº 14 de la escala, analizaba aspectos como la longitud de las respuestas de los niños, y el contexto o situación donde se empleaba el lenguaje por parte del profesor. La puntuación de ‘mínima’ — 3 puntos— en este indicador reflejaba que, dentro del aula, el docente entablaba conversaciones con los niños, aunque sus preguntas sólo requerían de una respuesta afirmativa o negativa. En cambio, fuera del aula (en situación de juego), la longitud de las respuestas exigidas al niño era más larga.

4.6.1.D.4. *Actividades de motricidad gruesa*

El análisis de las actividades referidas a la motricidad gruesa se lleva a cabo a través de seis indicadores: *actividades viso/motoras finas*, *supervisión de estas actividades*, *espacio para la motricidad gruesa*, *equipo para la motricidad gruesa*, *tiempo programado para las actividades de motricidad gruesa* y *supervisión de las actividades de motricidad gruesa*.

En el primero de los indicadores (*actividades viso/motoras finas*) se tenía en cuenta la variedad y cantidad de materiales que ejercitaban la motricidad fina, su buen estado, su libre disposición y la planificación de las actividades. La valoración otorgada a dicho indicador fue de 3 puntos (‘mínimo’), dada la falta de materiales y su inaccesibilidad. No obstante, éstos eran apropiados para desarrollar las actividades, estaban en buen estado, y existía una correcta planificación.

El indicador nº 15, relativo a la *supervisión de las actividades sobre la motricidad fina*, fue valorado con 5 puntos (‘bueno’), porque a los niños se les alentaba y ayudaba cuando lo necesitaban, el profesor mostraba reconocimiento ante un buen trabajo o ante su esfuerzo (Se pegaba un *gomet* en el chándal y otro en su cuadernillo, como reconocimiento de un éxito). Pese a ello, la escala consideraba positivo que se brindara la posibilidad de elegir los materiales con los que trabajar, aspecto que no se contemplaban en esta escuela.

La escala ECERS también valoraba el *espacio destinado para realizar actividades relacionadas con la motricidad gruesa* (indicador nº 17), que fue puntuado con un 5 (‘bueno’). En la escuela había un espacio adecuado en el exterior y en el interior que reunía las condiciones de seguridad previstas, para desarrollar las actividades de

motricidad gruesa y juego físico. No obstante, no se otorgó una puntuación mayor porque no se contaba con un local habilitado para los días que hiciera mal tiempo.

El indicador relativo al *equipo de la motricidad gruesa* (n° 18) obtuvo 5 puntos ('bueno'). Los motivos fueron la disponibilidad y la resistencia del material, la planificación de actividades relativas a la motricidad gruesa y la inclusión del juego dramático en esta área. Cuando, en páginas anteriores, se describió el programa se señaló que el desarrollo de la inteligencia física se consideraba fundamental para poder desarrollar luego las demás capacidades. El modo en que la escuela lo hacía factible era disponiendo en las aulas de rampas de espuma y de escaleras de madera, además de la escalera de braquiación. Cabe advertir, sin embargo, que el docente trabaja mucho con el suelo como principal elemento (para el gateo, el arrastre, la croqueta y el volteo del que se habló en páginas anteriores). No se otorgó una mayor puntuación a este indicador porque los materiales del equipo hubieran tenido que responder a diversos niveles de habilidad motora.

Respecto al *tiempo programado para llevar a cabo actividades relativas a la motricidad gruesa* se valoró con un 7 ('excelente'). La planificación de las mismas es uno de los principales aspectos que presenta este programa y que se evalúa en la escala ECERS. Como se puede cotejar en el horario del centro (Tabla 2.17.), está establecido un tiempo diario para trabajar la motricidad, así como un tiempo de juego informal.

Finalmente, el último indicador que valoraba la calidad de las actividades de la motricidad gruesa se refería a la supervisión de las mismas (*supervisión de las actividades de motricidad gruesa*, indicador n° 20). Éste se valoró con 6 puntos ('muy buena') dado que el educador supervisaba a los niños desde cerca, fijándose tanto en la seguridad como en el aprendizaje de sus actividades. Ejemplo de ello es que la metodología del programa contempla que el docente, mediante el modelado, enseñe y corrija los distintos patrones motrices al alumno.

4.6.1.D.5. *Actividades creativas*

El área referida a las actividades creativas se compone de siete indicadores, en los cuales se obtuvo una puntuación mínima entre 'insuficiente' (1 punto) y 'muy buena' (6 puntos).

El indicador n° 21, que alude a las actividades de *arte*, obtuvo 3 puntos. En él se analizaba el tiempo destinado a las actividades creativas, el material y el tipo de ejercicios propuestos. Como se comentó a este respecto (Tabla 4.39.), los niños de la escuela disponían poco material, además de que apenas se contemplaba en el horario un tiempo para las actividades creativas.

En el indicador relativo a *la música y al movimiento* (indicador nº 22) se logró una puntuación de ‘muy buena’ (6 puntos): había materiales específicos para desarrollar las actividades musicales, se destinaba un tiempo y un espacio para la música, existía una programación específica de las actividades musicales dentro del programa, aunque no se planteara como una actividad de libre elección dentro del grupo.

Respecto al tercer indicador de esta área (nº 23, o *bloques*), cabe señalar que la baja puntuación de ‘insuficiente’ revela que el centro no disponía de accesorios y bloques de construcción suficientes para los alumnos, no se contemplaban como una actividad programable, ni existía un espacio concreto donde colocar el material, de tal modo que fuera accesible para el niño.

La *arena y agua* fue otro indicador (nº 24) que evaluó la calidad de las actividades creativas que se planteaban en este centro. El resultado de ‘bueno’ reveló que se estaba ante unas instalaciones suficientes como para que los niños jugaran con agua y arena en el exterior del aula, además de que los materiales eran apropiados en calidad, aunque no en cantidad.

El indicador nº 25, relativo al *juego dramático*, fue valorado con un 3 (‘mínimo’), expresando que se estaba en un entorno con poco material y poco accesible a los alumnos.

La valoración de ‘bueno’ del indicador *horario* de las actividades creativas (nº 26 de la escala) reflejaba que se tenían en cuenta las actividades asistenciales y las educativas. No obstante, la rigidez del horario impedía contemplar otras actividades interesantes para el niño.

La última cuestión de esta área hacía alusión a la supervisión de las actividades creativas: la puntuación de ‘bueno’ (5 puntos) indicaba que se supervisaba a los niños desde cerca, se prestaba especial atención a su seguridad, limpieza y adecuado uso de los materiales, aunque no había posibilidad de que “los maestros interactuaran con los niños discutiendo ideas y proporcionando recursos para mejorar su juego”, como proponía la escala ECERS.

4.6.1.D.6. *Desarrollo social*

El área del desarrollo social daba cuenta del espacio disponible en clase para que los niños aprendieran solos, de la posibilidad de elección de juego libre, el tiempo grupal previsto en el horario, la conciencia cultural de la escuela, el tono (impresión general de la calidad de la interacción), y de las instalaciones para los niños discapacitados.

El indicador *espacio del que dispone el aula para estar solo* se puntuó con un 2, revelando que el espacio, aunque era relativamente amplio, no permitía que los niños jugaran solos dentro del aula sin ser ‘invadidos’ por los otros niños. A pesar de la falta de espacio, el personal no consideraba inadecuado que el niño permaneciera a solas.

El *juego libre* (indicador nº 29) consiguió una apreciación de ‘aceptable’ (4 puntos), puesto que sí existía en el aula oportunidad de desarrollar el juego libre con supervisión, aunque no hubiera una amplia gama de juguetes.

El indicador nº 30, el *tiempo grupal*, recibió una puntuación inferior a ‘mínimo’ (2 puntos), puesto que todas las actividades estaban previstas como actividades en grupo, además de que no cabía la posibilidad de realizar actividades de juego libre como actividades individuales.

La *conciencia cultural* (indicador nº 30) se valoró con un 1 (‘insuficiente’). Si bien el programa del centro se encamina a que el niño aprenda distintos idiomas y adquirir conocimientos de la cultura en general (música, arte), no estaban explícitos los requisitos que valoraba la la escala ECERS al respecto: no había interés por incorporar variedades raciales en los muñecos, libros de ilustraciones o materiales del mural, y materiales no-sexistas.

El indicador nº 32, relativo al *tono* o impresión general de la calidad de la interacción, fue valorado como ‘muy buena’ (6 puntos). Esta puntuación revelaba que el clima era muy agradable, no se manifestaban tensiones aparentes, había un personal muy atento a las necesidades de los niños (incluso adelantándose a los problemas o conflictos), y los alumnos permanecían alegres, atentos y motivados.

Finalmente, las *instalaciones para los niños discapacitados*, último indicador de esta área, obtuvo una puntuación de ‘mínima’ (3 puntos): aunque no existía ninguna reticencia por parte del centro para admitir a niños con necesidades especiales, el ambiente físico de la escuela (la construcción en distintas plantas sin ascensor y sin rampas) hubiera hecho muy difícil admitir a niños con discapacidades sin previa modificación del espacio.

4.6.1.D.7. Necesidades del adulto

La última de las áreas que valora la calidad del ambiente de la escuela. Ésta se refería tanto a la calidad de la interacción adulto-niño como a los medios y recursos materiales de los que se dispone, se concretaba en cuatro indicadores.

En el primer indicador (nº 34) se estudiaba el *área personal del adulto*, en el que se obtuvo una puntuación de 6 puntos (‘muy bueno’). Los adultos disponían tanto de

espacio separado propio, de muebles adecuados a sus necesidades, dentro y fuera de las aulas.

En el segundo indicador (nº 35), que hacía referencia a las *oportunidades para el desarrollo profesional del adulto*, se tenía en cuenta si existía una biblioteca profesional en el centro, las frecuencias de las reuniones de trabajo, la preparación en el programa de los profesores y las ayudas al respecto. Según la escala ECERS, este programa obtuvo la puntuación de 4, ‘aceptable’, dado que la biblioteca del centro era reducida y los docentes no recibían una preparación previa sobre el programa, aunque se organizaran reuniones con una periodicidad regular, que incluían actividades de desarrollo profesional.

El tercer indicador, *las áreas de reunión adulta*, valoraba el espacio destinado para tal fin, el uso individual o compartido del aula, y su separación respecto a la zona de enseñanza. La valoración otorgada a dicho indicador fue de un 7 (‘excelente’), porque cumplía con todos los requisitos anteriores: existía un espacio exclusivo para las reuniones, separado de la zona de trabajo con el niño, que no era compartido para otros fines.

En último lugar, el cuarto indicador aludía a *las instalaciones que la escuela brindaba a los padres*. El resultado de ‘bueno’ (5 puntos) que se obtuvo con este instrumento revelaba que se contaba tanto con un espacio adecuado para entrevistarse con los padres, como con la información necesaria (hojas informativas, cuadernillo, zona de avisos) en cantidad, en calidad y en frecuencia. No obstante, los padres no colaboraban en realizar la planificación y evaluación de las actividades de la escuela infantil.

4.6.1.E. RESULTADOS REFERIDOS AL DOCUMENTO DEL PROGRAMA

Uno de los aspectos que interesaba conocer en esta evaluación era la calidad del documento del programa en sí, a partir de dos dimensiones o aspectos a los que se refiere la terminología de este programa: el *marco neurológico* y el *marco psicológico*.

4.6.1.E.1. Marco neurológico

Propiamente, evaluar el marco neurológico de este programa es juzgar sobre la científicidad del método sobre el que se fundamenta: el método Doman-Delacato. Dada que la amplitud con la que se debería tratar este aspecto supera con creces el objetivo de este apartado, se abordará una cuestión muy puntual, aunque fundamental del marco neurológico, y sobre el que pivotan todas las actividades que se llevan a cabo en el programa: la *organización neurológica* que fue descrita en el apartado 2.3. Ésta se

tratará a partir de las principales aportaciones de autores que han reflexionado sobre este tema.

Un primer acercamiento al programa induce a pensar que está bien planteado por la aparente bondad científica de sus principios de base: dar al niño las máximas facilidades para aprender en sus primeros años —a través de una oferta de estímulos— porque, como se señalaba en el segundo capítulo de este trabajo, en este lapso de tiempo hay un gran número de conexiones sinápticas que le dotan al niño de una receptividad óptima para todos los aprendizajes que se lleven a cabo. Lo único que deberá hacerse —se añadía— es darle la *oportunidad* de que los niños mejoren en las habilidades en las que están preparados.

Sin embargo, en el momento en que se profundiza en determinadas afirmaciones del método, aparentemente bien fundadas, surge, cuando menos, cierto escepticismo, que se confirma cuando estas afirmaciones se ponen a la luz de distintas investigaciones empíricas.

Para dar respuesta a la científicidad de esta consideración se tomarán en cuenta los tres supuestos que sustentan este pilar, a partir de las aportaciones de los distintos autores que han reflexionado sobre ellos. Los supuestos son los siguientes:

1. Existe un marco ordenado y secuencial del desarrollo del SNC y del movimiento en el hombre.
2. Los movimientos de los hombres recapitulan el desarrollo de las especies.
3. Determinados tipos de movimiento en el hombre se asocian con su desarrollo cerebral.

Respecto al primer supuesto, que existe un marco ordenado y secuencial del desarrollo del SNC, cabría recordar lo que los teóricos de la organización neurológica señalaban que el desarrollo humano se dividía en cinco niveles, independientes entre sí. Primero se producía el arrastre, luego el gateo, la marcha, la carrera y, finalmente, la lateralización cerebral.

Robbins y Glass (1967) señalaron al respecto que los niveles tempranos no predecirán la calidad del desarrollo futuro en el hombre, dado que no existe este orden exacto en el desarrollo del que hablan los autores.

En primer lugar, está demostrado que se puede omitir uno de los pasos sin que se produzcan problemas posteriores; así, un niño puede aprender a andar sin que haya pasado por la etapa del gateo (Robbins y Glass, 1967).

En segundo lugar, Cohen y cols. (1970) manifestaron que muchos niños que alteraron la secuencia señalada por Doman no mostraron dificultades posteriores en el

aspecto motor, cognitivo o lingüístico; a la vez que se vio que niños que por su entorno natural no pasaron por alguna de estas etapas adquirieron un desarrollo normal.

En tercer lugar, otro argumento que desmontaría esta hipótesis es que niños con parálisis cerebral tienen un nivel cognitivo y lingüístico normal, hecho que desde la perspectiva de Doman sería inaceptable.

En cuarto lugar, Robbins y Glass (1967) apuntaron que algunos niños que puntuaron positivamente en el test de lateralidad elaborado por los propios institutos (IAHP) tuvieron problemas para gatear, lo que entraría en contradicción con la premisa de Doman que se está analizando.

El segundo supuesto, referido a que los modelos del hombre recapitulan el desarrollo de las especies, es el que se recoge en la idea de que la ontogenia recapitula la filogenia, a la que se aludió en otra sección. Este supuesto, que fue abandonado por falta de evidencia científica (Cummins, 1988), podría ser rebatido con algunos pocos ejemplos.

El movimiento más básico es el propio de los peces, la ondulación de sus cuerpos, movimiento que según Doman estaría controlado únicamente por la médula espinal. Esta idea no es cierta: aunque algunos peces emplean el movimiento ondulatorio como sistema de propulsión, es falso, en primer lugar, que todo su cuerpo se ondule; de hecho, algunos utilizan el sistema de propulsión sólo en las aletas (porque tienen limitado este movimiento por su propia fisiología). Por tanto, el tipo de locomoción se relaciona con la estructura del cuerpo, no con su nivel de desarrollo cerebral. En segundo lugar, hay algunos reptiles que emplean este movimiento ondulatorio, como por ejemplo las serpientes, animales que según Doman tienen un desarrollo superior de su SNC. En tercer lugar, no es cierto que el movimiento ondulatorio implique un control más básico del cerebro, porque esté controlado únicamente por la médula espinal: de hecho, el hombre puede moverse voluntariamente ondulando su cuerpo, pero en este movimiento interviene el cerebro de forma unitaria.

Un nivel de desarrollo cerebral superior al del pez es el movimiento que hace el reptil, al que se le asigna un modelo de movimiento homolateral, gobernado por el bulbo raquídeo. Un ejemplo que desmentiría esta hipótesis es que, dentro de los mismos anfibios, hay casos en el que el movimiento no es homolateral: por ejemplo, la rana se desplaza moviendo sus patas al unísono, y no con movimientos de patrón homolateral. Al igual que en el caso anterior, en los movimientos homolaterales realizados por el niño, intervienen todas las partes del cerebro, además del bulbo raquídeo.

El tercer nivel de desarrollo cerebral, que se corresponde con la reptación, se le asigna al cerebro medio. Para empezar, se rechaza la hipótesis porque la serpiente es un

reptil que no emplea el patrón homolateral, como sería de esperar. Además, en el movimiento de reptación en el niño interviene el cerebro como una unidad, no como partes inconexas o aisladas.

Según Doman, un nivel de organización superior sería el propio del movimiento del gateo, en el cual se necesita una dominancia de la corteza cerebral, propia de los mamíferos. Si bien el hombre es en la única especie donde hay preferencia por el uso del miembro derecho, ello no significa que en las otras especies de mamíferos no haya preferencia por un miembro, como sucede en los monos (Cummins, 1988). Al igual que se ha mencionado en los casos anteriores, en el gateo se ponen en funcionamiento todas las partes del SNC, y no sólo la corteza cerebral.

El último nivel de desarrollo neuronal se corresponde con la dominancia cerebral, exclusiva del ser humano, que se reflejaría, según Doman, en que el hombre tiene una visión tridimensional, o que puede usar un miembro frente a otro. Sin embargo, en algunos animales como los chimpancés se encuentra reflejada esta habilidad, que desmentiría la suposición de Doman. No hace falta aludir al funcionamiento del cerebro como unidad.

Por tanto, Doman se olvida de que el cerebro funciona como una unidad, como un solo órgano con conexión recíproca de zonas, por el cual todos los movimientos dependen de las órdenes simultáneas de todos los niveles, desde la médula espinal hasta la corteza cerebral.

La tercera premisa sostenía que determinados movimientos en el hombre y en el animal se asocian con su desarrollo cerebral. Esta hipótesis se relaciona con la anterior porque, para Doman, las partes de la médula espinal, el bulbo raquídeo, el cerebro medio y la corteza (sin lateralizar y lateralizada) se correspondería con las actividades de reflejo, reptación, gateo, posición erecta y dominancia lateral en el hombre.

Es una evidencia que un recién nacido es capaz de realizar movimientos voluntarios (girar su cabeza hacia la fuente de donde procede un sonido, o seguir el movimiento de un objeto con sus ojos, por ejemplo). Por ello, se desmiente que el niño entre el nacimiento y las dieciséis semanas solamente pueda realizar actividades involuntarias, bajo órdenes de la médula espinal. Aunque evidentemente los movimientos se van refinando con el paso del tiempo, no es cierto que estos movimientos sólo dependan de la columna vertebral: interviene también la corteza cerebral y demás partes del SNC.

Para Doman, el niño entre las dieciséis semanas y las veintiséis se arrastra como lo haría un anfibio, movimientos que dependen únicamente del control del bulbo raquídeo. Para Doman, el niño tiene una visión binocular y un sonido binaural, como un anfibio, porque sólo empezará a coordinar estos sentidos en el momento en que se

inicie en el gateo, pero no con el arrastre. Al respecto cabría apuntar que la audición y la visión en el hombre son eficientes desde el momento de su nacimiento: no se retrasan hasta las dieciséis semanas como Doman supone (al menos, en los casos normales). Es una prueba evidente que un niño pueda localizar los sonidos en el espacio antes de las veintiséis semanas, acciones en las que también interviene la corteza cerebral y demás partes del SNC.

Entre las veintisiete semanas y las cincuenta y dos, para Doman, el niño integra la función binocular y binaural con el gateo, bajo las órdenes del cerebro medio, y deja de lado el arrastre y la actuación del bulbo raquídeo. Ante ello cabe señalar que el desarrollo del arrastre y del gateo se dan simultáneamente en el niño, no hay momentos separados, además de que en la coordinación de estos movimientos intervienen desde la médula espinal hasta la corteza cerebral.

La idea de Doman de que los patrones de movimiento afectaban la organización neurológica y su función fue puesta en tela de juicio por Robbins (1965), quien verificó, a través de un grupo control y otro experimental, que: 1) el gateo no se relaciona con la habilidad lectora, 2) no hay diferencias entre niños lateralizados y no lateralizados respecto a su habilidad lectora, 3) no hay diferencias entre los niños que siguen el método Doman y los que no lo siguen, respecto a su habilidad lectora.

Holm (1983) también corroboró que la dominancia cerebral no influía en las funciones del lenguaje.

Por tanto, y en cuanto a lo que a estas deducciones se refiere, se podría concluir con lo que apuntaban Robbins y Glass (1967, p. 8): “la asunción de que los niveles del cerebro con el hombre recapitulan el desarrollo de los animales es anatómicamente insostenible: aunque algunas áreas del desarrollo humano *a grosso modo* corresponden con áreas de los animales, hay diferencias funcionales y estructurales que median en contra de esta aceptación”.

En consecuencia, es una simplificación considerar el SNC como algo totalmente jerárquico y con una serie de procesadores independientes, como partes paralelas que trabajan de forma inconexa, y no como un órgano conectado. Cualquier movimiento voluntario es el resultado de una actividad altamente integrada entre la corteza, cerebro medio, médula y bulbo raquídeo.

4.6.1.E.2. Marco psicológico

El segundo aspecto que se debía tratar en esta evaluación se refería a la pertinencia científica de las bases psicológicas del programa. Para tal fin, se tomará en consideración el principio de la globalización.

La globalización es un modo de entender y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pretende, en último fin, que lo que aprenda el niño sea significativo y le permita construir nuevos conocimientos. Esta afirmación presupone que el aprendizaje es el resultado del proceso de haber relacionado la nueva información con la que ya se poseía, que supone, ante todo, que aprender requiere establecer múltiples conexiones entre lo nuevo y lo sabido, lo experimentado o vivido (MEC, 1993).

En el programa que se está evaluando los profesores organizaban el contenido enseñar a partir de las *familias* de bits, que actuaban como eje organizador de los conocimientos que los niños debían aprender, conocimientos muy alejados de su realidad más próxima, y a los cuales no tendría acceso de otro modo.

Interesa puntualizar que interrelacionar no es sinónimo de sumar, superponer o unir contenidos, de “la mera acumulación sin sentido de aspectos inconexos, o la presión por relacionar lo incompatible, sino la búsqueda creativa de relaciones, el esfuerzo por descubrir posibles puntos de contacto entre elementos tratados tradicionalmente como inconexos, el esfuerzo por identificar organizadores previos o unidades con apropiada relación y sentido” (Medina, 1989, p. 60).

Por tanto, y a partir de la afirmación anterior, en este programa, aunque se trataba de organizar los contenidos que el niño debía conocer, se hacía de forma artificial, forzada, porque no se partía del grado inicial de desarrollo del niño, de sus conocimientos previos, de sus organizadores previos, como señalaba Medina (1989).

Además, este contenido debía ser aprendido de memoria por el niño: el nombre de los vientos, o el nombre científico de las plantas silvestres es un ejemplo de ello. No cabe duda que un aprendizaje memorístico puede ser también significativo, pero en este caso no se cumple esta premisa: en primer lugar, porque no hay esfuerzo deliberado por relacionar nuevos conocimientos con los ya establecidos. En segundo lugar, el aprendizaje no se relaciona con experiencias, hechos u objetos dado su alejamiento con los conocimientos habituales. En tercer lugar, parece que el niño no se implica afectivamente por relacionar los nuevos conocimientos con los ya aprendidos.

4.6.2. VALORACIÓN DE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN

En este apartado se tratará de valorar las cuestiones planteadas de esta evaluación de la forma lo más exhaustiva posible, a través de la información recogida sistemática

de los distintos agentes que participaron en esta evaluación: el niño, los profesores, los padres, el contexto y el documento del programa en sí.

Cabe advertir de antemano que ni la valoración ni la posterior toma de decisiones de esta evaluación se pueden separar de las características propias de este programa, aunque otras escuelas infantiles puedan identificar sus actuaciones educativas con las que se han descrito en este trabajo. Sus profesores, sus alumnos, los padres, e incluso el contexto en el que se desarrolla el programa son factores diferenciales, dado que éste está enmarcado en una realidad dinámica por definición.

4.6.2.A. VALORACIONES REFERIDAS A LOS ALUMNOS

Es fundamental recordar que si bien existen etapas evolutivas que marcan el aprendizaje de determinadas habilidades en el niño, la plasticidad neuronal hace que algunos las adquieran antes que otro. Por este motivo, las actividades propuestas en este primer ciclo no se dirigen a que el niño logre unos objetivos académicos concretos, sino más bien a que el niño alcance determinadas capacidades, dentro de un margen considerado normal respecto a su edad, y dentro de las etapas evolutivas en las que se encuentra. Precisamente, este va a ser el elemento que sirva para dirimir si el programa fue o no eficaz en cuatro áreas concretas: socialización, lógico-matemática, motricidad y lingüística.

4.6.2.A.1. *Área de socialización*

En el área de socialización se valoraban distintos aspectos: la imagen corporal, el juego, las relaciones interpersonales y la autonomía personal (control de esfínteres, aseo e higiene, hábitos y destrezas de la mesa, y vestido).

Los resultados pueden considerarse positivos, en primer lugar, porque no hubo puntuaciones por debajo de 2Ds en ningún momento; y en segundo lugar, porque las puntuaciones del grupo se situaron entre -1Ds y +1Ds, hecho que corrobora que existe una tendencia a que las puntuaciones se agrupen en torno a la media en esta área, como se enunció en el apartado anterior.

Estos buenos resultados hacen suponer que los niños han superado los requisitos mínimos que la legislación sugiere para este primer ciclo (RD 1330/1991, arts. 1, 2, 3, 5 y 6) y que coinciden con los objetivos específicos de esta escuela infantil (Cfr. Tabla 2.16.).

4.6.2.A.2. *Área lógico-matemática*

El niño, hacia los dos años, pasa del período prelógico al preoperacional, momento en que se empieza a desarrollar su función simbólica. Los resultados de esta evaluación fueron satisfactorios, porque ocho de los once niños de la muestra se situaron por encima de la puntuación 50 (entre la media y +1Ds) y el resto (3 niños) se situó entre la media y poco más de -1Ds. Aunque las diferencias de las puntuaciones de los niños entre la primera y la segunda aplicación de la escala fueran reducidas, cabe hablar de una tendencia como grupo hacia la mejora.

En cualquier caso, cabe señalar que el programa es eficaz a la hora de desarrollar las capacidades lógico-matemáticas del niño valoradas desde el instrumento aplicado: la forma, la magnitud, la dimensión espacio-temporal, la memoria visual-percepción-discriminación y los números, y sobre todo cuando se percibe que cuatro de los once alumnos se situaron en el cuarto cuartil (alumnos con alto rendimiento).

Así, vistos los resultados obtenidos en esta área, se hubiera superado el objetivo que la legislación propone en relación con el área lógico-matemática (RD 1330/1991, art. 4): observar y explorar activamente el entorno inmediato del niño y los elementos que lo configuran y, con la ayuda del adulto, ir elaborando su percepción de ese entorno atribuyéndole alguna significación.

4.6.2.A.3 *Área motriz*

Se conoce que el control del cuerpo se desarrollará a partir de la ley céfalo-caudal y próximo distal: la primera se refiere a que se controlarán las partes más cercanas a la cabeza y luego las más alejadas; y la segunda, las partes más cercanas al tronco y con posterioridad las restantes. En consecuencia, es lógico que, al principio, existan numerosos ejercicios destinados a potenciar la motricidad gruesa, y que luego se añadan ejercicios relativos a la motricidad fina.

De hecho, en el área de la motricidad, diez de los once alumnos mejoraron su puntuación anterior en la segunda aplicación de la escala, situándose entre la media y +1Ds en la mayoría de estos casos¹³⁹, o entre la media y -1Ds en el resto. En consecuencia, se estaría ante un grupo con un desarrollo evolutivo esperable a su edad. Aunque no se pretenden establecer relaciones causa-efecto en este trabajo, sí podría apuntarse, a que el programa llevado a cabo en esta escuela no retrasa el desarrollo que

¹³⁹ Parece observarse una tendencia a que las puntuaciones, con independencia de la edad cronológica del niño, se estabilicen (en torno a una T=60) en esta área.

sería esperable en las subáreas de motricidad fina y gruesa. Por este motivo, puede hablarse de valoración positiva del programa para esta área.

No obstante, y a pesar de la normalidad, resulta interesante llamar la atención sobre un hecho: muchos de los niños que formaban parte de esta muestra tuvieron dificultades en realizar determinados ejercicios de motricidad fina que se evaluaban en la escala Haizea. Estos indicadores fueron, por ejemplo, el nº 193, que hacía referencia a *sostener, abrir y cerrar las tijeras* (coordinación viso-manual), o el nº 196: *cortar con las tijeras*. En el centro no se disponía de este material, y era presumible que muchos niños tampoco habían utilizado las tijeras en sus casas. Con esta explicación se quiere dejar patente que si bien los resultados globales en la subárea de la motricidad fina fueron positivos en términos generales, se puso de manifiesto la falta de materiales con los que trabajar esta subárea, aspecto que también se reflejó en la escala ECERS, además de tenerse en cuenta que algunos carecían de la madurez fisiológica correcta para el agarre.

Los materiales para trabajar algunos aspectos de la motricidad gruesa, como el agarre prensil, eran escasos en la escuela. Esto pudo influir en que el niño no pudiera superar el indicador relativo al agarre de objetos (indicador nº 185 de la escala Haizea, *sostener un lápiz con los dedos*).

Otros indicadores fueron superados por todos los niños sin mayor dificultad, como *subir escaleras alternando los pies* (indicador nº 167). El niño, en torno a los dos años, es capaz de realizar ciertos movimientos voluntarios y coordinados relacionados con la locomoción, el equilibrio y el control postural. Si se advierte que todos los niños, para acceder al comedor, deben bajar, y luego subir, las escaleras que separan los dos pisos, parece lógico pensar que la práctica y el entrenamiento haya ayudado a adquirir estas habilidades motrices, dentro del límite madurativo impuesto por la biología.

Según los resultados encontrados en los niños y los objetivos que la ley propone (RD 1330/1991, arts. 2, 5 y 6) relacionados directamente con esta área, puede señalarse que el grupo evaluado superaría estos tres objetivos.

4.6.2.A.4. Área comunicativa

En esta área se diferencia la percepción y la producción, o lo que es lo mismo, el lenguaje receptivo del lenguaje expresivo. Es evidente que la evaluación de estas capacidades coincide con el momento en el que acontece la explosión morfosintáctica: las producciones verbales en el niño se hacen más complejas y su repertorio más rico, fenómeno que parece estar relacionado con las capacidades cognitivas y de conceptualización de la realidad.

En cualquier caso, y como se advirtió en apartados anteriores, esta explosión del vocabulario ocurre tanto a los niños que formaron parte de la muestra cuanto al grupo normativo, por lo que los dos grupos se consideran similares en este aspecto.

Los resultados recogidos por la escala Haizea evidenciaron que el desarrollo comunicativo en los niños mejoró en nueve de los once alumnos. Mientras que los progresos fueron notables, la disminución de las puntuaciones fue imperceptible, a efectos de significación estadística. En consecuencia, cabría hablar de la tendencia global de los alumnos a progresar en esta área y, por tanto, de valoración positiva.

Además, estos resultados podrían considerarse adecuados al desarrollo normativo de la población; dado que la tendencia fue a que los datos se situaran entre -1 y +1 Ds, aunque la mayoría de las puntuaciones se situaron por encima de la media poblacional.

Por lo que a la subárea de comunicación receptiva se refiere, los resultados se revelaron como muy favorables. Así, y a pesar de partir de unas puntuaciones muy bajas (entre -2 Ds y la media en la primera aplicación), los alumnos mejoraron (lograron situarse entre media y +1Ds en la segunda aplicación).

En la subárea de comunicación expresiva, los resultados fueron positivos: aunque los alumnos partían de puntuaciones más altas que en la subárea de comunicación expresiva, la mayoría de los alumnos consiguieron estar muy por encima de la media poblacional (a +2Ds) al final del programa. Por tanto, al final de la evaluación los alumnos obtuvieron un perfil muy superior respecto a su grupo normativo en la subárea de comunicación expresiva (en términos generales), y muy similar al grupo normativo en la subárea de comunicación receptiva.

Al igual que en las otras áreas, hay indicadores que ningún niño supo responder, como el nº 211 (En él se pedía que el niño identificara señalando tres objetos con su uso, cuando se le preguntaba “con qué”. Ej: ¿Con qué bebes, como qué juegas, con qué te peinas? De hecho, los niños no comprendían la pregunta) o el nº 216 (Se solicitaba al niño que respondiera *qué hacía* cuando tenía hambre-frío). Puede ser que la situación de evaluación, solicitar al niño que emita una respuesta, influyera en que las puntuaciones fueran más bajas que en la otra subárea, y no sólo que influyera en los resultados del programa en sí mismo. Cabe advertir que la atención de los niños en la situación de examen fue especialmente lábil.

Los objetivos que la ley propone (RD 1330/1991) para este primer ciclo y que se relacionan directamente con los indicadores son el art. 3, 7, 8 y 9. Igualmente que en las áreas anteriores, y por lo que se ha enunciado hasta el momento, puede señalarse que el grupo evaluado ha superado estos objetivos propuestos por ley.

4.6.2.B. VALORACIONES REFERIDAS AL PROFESOR

En este apartado se tratará de valorar la cuestión de en qué grado los docentes colaboraban con que este programa fuera o no eficaz, a la luz de los resultados recabados respecto a su formación, sus actitudes y su práctica docente.

4.7.2.B.1. Formación

Sobre la preparación didáctica, Buysse y cols. (1999) señalaron que los años de experiencia y la formación de los docentes se asociaban con un programa educativo de calidad. En este caso concreto, se podría señalar que la formación pedagógica de las educadoras es *excelente*, no sólo porque tienen la formación mínima que la legislación solicita para impartir conocimientos en este ciclo, sino porque presentan una formación de grado superior; en concreto, licenciaturas y másters complementarios, que ya ha sido descrita en apartados anteriores.

Esta excelente formación es una garantía para sostener que las educadoras están preparadas para ofrecer un servicio educativo de calidad¹⁴⁰, y que se materializa, más en concreto, en el dominio de idiomas (como avalan los distintos títulos oficiales al respecto).

Otra cuestión distinta es la relativa a la actualización pedagógica o la formación continua que el profesor recibe en esta escuela. A este respecto podría hablarse del cumplimiento de un requisito de calidad, porque se brinda a las educadoras la posibilidad de reciclarse en temas educativos.

Alkin (1992) mencionaba que es un aspecto de calidad que el personal haya recibido formación específica del programa que imparte. En este caso, esta variable no se cumple: aunque, efectivamente, existe una fundamentación teórica del mismo, las docentes la desconocen casi por completo o, al menos, en gran parte, porque no han recibido la suficiente formación previa sobre el programa que se sigue en esta escuela. En consecuencia, cabe pensar que su actuación educativa se orienta más por la intuición y por la práctica diaria, que por un conocimiento sólido y profundo del programa en sí mismo.

¹⁴⁰ Con ello no se está afirmando que el personal que no tenga esta formación no está cualificado, dado que la formación académica no es el único aspecto a tener en cuenta.

4.7.2.B.2. *Actitudes*

Respecto a otro de los indicadores relativos a la actitud de los profesores, cabe hablar, en términos generales, de *resultados positivos*. Aparentemente, el clima de la escuela se podría definir con dos adjetivos: coordinado y coherente. Las profesoras tenían clara la importancia de trabajar en equipo, único modo de sacar el programa adelante. Este objetivo se cuidaba y se potenciaba por los miembros de dirección, con su talante participativo y colaborativo. Precisamente, la LOGSE ha considerado que la eficacia en la dirección de una escuela es un factor determinante en la calidad de una institución.

De hecho, existía una planificación conjunta de las actividades que se iban a realizar, en la que se tenían en cuenta las distintas visiones de las profesoras que aportaban ideas. En ese lapso de tiempo afloraron discrepancias sobre el modo de actuar en clase.

Como ya se señaló, en cada clase estaban dos docentes, que debían desarrollar el programa. Este conflicto interno, que trascendió al plano personal entre una profesora y los miembros de dirección, se mantuvo bastante solapado en las horas de clase. Pareció no influir en las actitudes y el comportamiento mantenido por las profesoras durante sus horas de trabajo (por lo que a la disposición de ayuda en todas las aulas, la colaboración y la participación de todas las docentes en las actividades se refiere), por lo que la actitud mostrada en clase fue excepcionalmente buena en todas las docentes. De todos modos, la relación personal entre esta profesora y los miembros de dirección fue mermando a lo largo de la evaluación, hasta romperse del todo.

Respecto a la actitud que las profesoras mantenían con los padres podría hablarse de un trato muy cordial y de acogida. De hecho, hicieron comentarios muy positivos sobre el trato dispensado por las educadoras, tanto sobre su atención en el hall de la escuela, como en las reuniones de tutoría. La observación corroboró en todo momento estos resultados.

Si bien el tiempo dedicado en el hall era muy corto, es un hecho llamativo la comunicación tan fluida que existía entre los padres y los docentes y la satisfacción de los padres por este hecho. Ello se lograba, en gran parte, al cuadernillo personal del alumno, que se empleaba como canal para transmitir diariamente información; por este motivo, las dos reuniones de tutorías que se tenían al año eran suficientes.

Cabría hacer una consideración sobre la actitud de las educadoras hacia el programa en sí mismo, que también podría ser valorado como muy positivo. Se ha señalado que éstas apenas tenían conocimiento sobre la fundamentación teórica del

mismo (no así de su metodología), pero que, a pesar de ello, se mostraban excepcionalmente motivadas para llevarlo a cabo. Su visión optimista del programa, su paciencia, su agrado por la educación de los niños y su juventud podrían ser los factores que habrían podido influir en dicha motivación.

De hecho, las profesoras eran muy optimistas respecto a su labor educativa con los niños (aunque sin dejar de banda la asistencial) y a la metodología empleada, que las consideraban de un grado de calidad superior a otras de escuelas similares.

4.7.2.B.3. *Práctica docente*

Las prácticas de las docentes podrían valorarse como buenas, en términos generales, y como sobresalientes en algunos aspectos concretos que ahora se señalarán.

Por lo que al clima de clase se refiere, cabría diferenciar las tareas asistenciales (comida, sueño, higiene) de las educativas.

Existía un respeto por los horarios de comida de los niños: era estable y se introducían pequeñas costumbres como lavarse las manos antes de comer, o salir en orden del comedor. El espacio también resultaba adecuado (el comedor estaba limpio y bien decorado) aunque la presentación de la comida no fuera tan buena. Ello lo refleja que algunos padres se quejaron de que su hijo no tenía posibilidad de masticar, porque los productos sólidos siempre se presentaban triturados. Finalmente, la participación progresiva de los niños en la situación de alimentación era importante: a medida que iban desarrollando destrezas manipulativas se les permitía participar (comiendo solos o bebiendo agua sin ayuda).

Del sueño cabe decir que las profesoras respetaban el ritmo del individual del niño a la hora de despertarse (no así de acostarse) y que preparaban el ambiente de modo que fuera relajante para él. Éstas podrían valorarse como *actuaciones excelentes*, por lo bien atendidas que estaban todos los alumnos, como se pudo apreciar en la observación descrita en el apartado anterior y por los comentarios que los padres señalaron al respecto. De hecho, uno de los motivos por el que los padres matriculaban a su hijo en esta escuela era por el buen cuidado que se sabía que se dispensaba.

Asimismo, las prácticas educativas de los ejercicios y de juego fueron valoradas también *positivamente*, como se señaló en apartados anteriores. Una ratio pequeña se ha asociado con un programa educativo de calidad, como se mencionó en el capítulo anterior. En este caso concreto se verifica que las ratios bajas entre profesor/alumno facilitan que una de las docentes pueda estar en clase como profesora de apoyo y que, por tanto, refuerce el aprendizaje del niño.

Cabe llamar la atención sobre el aspecto de la escasa flexibilidad que existía en este programa. Efectivamente, puede ser considerado un factor negativo si se toma en consideración que, de ello se deriva que niño no pueda realizar una actividad distinta de la prevista en un momento dado. De hecho, tampoco está contemplado en la planificación un tiempo para que el niño disponga libremente de los juguetes, o que realice cualquier otra actividad.

En cambio, la falta de flexibilidad puede considerarse un aspecto positivo en cuanto facilitaba el trabajo en grupo, la programación, la organización y la coordinación de las actividades.

Por lo que a la práctica evaluativa se refiere, cabría sacar a colación lo que señaló Frede (1995), sobre la autoevaluación del profesor. Este autor señalaba que ésta es una variable que está presente en los programas de calidad, y de hecho, está prevista en la legislación. Precisamente, en este centro se cumpliría este requisito, porque las docentes y los miembros de dirección se reúnen cada quince días para tratar temas sobre su práctica educativa, además de los días previos al inicio del curso de revisión general de la planificación.

En otro orden de cosas cabe referirse a la evaluación de los alumnos: el profesor del primer ciclo de educación infantil tiene libertad para emplear los instrumentos que considere oportunos para evaluarlos. En este centro se recogían los resultados en el ya mencionado cuadernillo, tanto los referidos a la parte educativa como asistencial del programa, como fruto de la evaluación a través de la observación del profesor. El cumplimiento real de la evaluación, además de diaria, hace que pueda hablarse de cumplimiento de calidad en la evaluación del niño, y más cuando se considera que los docentes han adaptado la escala de evaluación (RD 1330/1991) a los objetivos de su propio programa, y que realmente la emplean. Por tanto, no caen en una mera formalidad de la evaluación como rendición de cuentas, como se aludía en el tercer capítulo, principalmente porque realizan una evaluación sumativa además de final.

4.6.2.D. VALORACIONES REFERIDAS AL CONTEXTO

En páginas anteriores se han mostrado los resultados a los que se llegó con la escala ECERS. A partir de ellos se responderá a la cuestión de hasta qué punto la calidad de las variables del contexto parece influir en los resultados del programa.

El primero de los bloques se refirió a las *rutinas de cuidado personal de los niños*, en el que la mayoría de los indicadores consiguieron la máxima puntuación (7 puntos), y la

consiguiente valoración de excelente. De hecho, el resultado de la escala ECERS refleja lo que señalaron los padres: su satisfacción por la asistencia dispensada al niño.

En el segundo bloque se consideró mejorable la calidad del *mobiliario destinado a los niños y los materiales* de los que disponía esta escuela. En concreto, y si bien resultaban apropiados para las tareas asistenciales del niño, no sucedía lo mismo para las actividades de aprendizaje, de relajación y de comodidad. Precisamente, la escala ECERS puso en evidencia la falta de equipamiento con el que trabajar algunas habilidades del niño (concretamente, de la motricidad fina), y la falta de muebles como sillas y mesas, o estanterías de baja altura para guardar juguetes.

El tercer bloque, relativo a la calidad del entorno para favorecer las experiencias del *lenguaje y el razonamiento*, también fue valorado negativamente o de poca calidad. La falta de flexibilidad en la programación de las actividades relativas al lenguaje y la corta longitud media de enunciado en las respuestas de las docentes fueron la causa de ello. Pese a esta baja valoración por la escala ECERS, se obtuvieron unos buenos resultados en el área de comunicación y en el área lógico-matemática. Por tanto, cabría pensar que ni la falta de flexibilidad en las actividades ni el tipo de respuesta ofrecido por las docentes es esencial para que el niño desarrolle correctamente estas capacidades.

El cuarto bloque de la escala valoró, en términos generales, positivamente la calidad de las actividades de *motricidad gruesa*. Aunque la cantidad de material resultaba escasa, se obtuvo altos resultados en esta subárea. De hecho, ya se señaló que las docentes trabajaban empleando mucho el suelo del aula para realizar los diferentes ejercicios del programa (Si se recuerda, éste otorga mucha importancia a los ejercicios de motricidad, dado que son la clave para desarrollar las demás capacidades).

El quinto bloque, relativo a las *actividades creativas*, obtuvo unas valoraciones muy diferentes: desde muy buenas hasta insuficientes. En el fondo de esta cuestión se valoraba la cantidad del material, la planificación y flexibilidad de las actividades, además del tipo de actividades propuestas. Se consideró positivo que se plantearan distintas actividades musicales, dado que la escala ECERS la consideraba una actividad que estimulaba la creatividad, aunque desde el programa se plantearan porque fomentaban el desarrollo de la capacidad cerebral en el niño.

En cambio, la escasa flexibilidad que había en el horario para que el niño realizara otras actividades distintas a las previstas para estimular su creatividad, o la escasa cantidad de materiales fueron aspectos considerados negativos.

El desarrollo social, que se correspondía con en el sexto bloque de la escala ECERS, se valoró con puntuaciones muy bajas, entre otros motivos porque aunque el espacio era suficiente, la organización de las actividades no permitía que el niño jugara solo. Asimismo, tampoco había bastantes juguetes para que los niños pudieran elegir.

Estos hechos probablemente han influido en los bajos resultados encontrados en el área de socialización y autonomía personal en la escala Haizea, precisamente, donde se obtuvieron las peores puntuaciones. No obstante, cabe advertir que el aspecto relativo al tono mantenido en el aula (o clima de clase), donde se analizaba la supervisión de las actividades, fue valorado positivamente.

El último bloque, que se refiere a las necesidades del adulto fue valorado positivamente, al disponer el centro de un emplazamiento destinado para los profesores, con uso exclusivo para sus necesidades, y con la posibilidad de que el centro brindara oportunidades para el desarrollo personal. Además se contaba con las instalaciones suficientes para atender a los padres.

4.6.2.E. VALORACIONES REFERIDAS AL DOCUMENTO DEL PROGRAMA

En el apartado anterior se habló de la consideración de la organización neurológica, que estaba apoyada en una serie de principios de base que no se fundamentaban científicamente.

Pese a ello, Delacato en 1959 publicó un artículo donde se hablaba de los buenos resultados que se habían obtenido en treinta alumnos con problemas de lectura tras ocho semanas de seguir este método¹⁴¹.

Además, en 1960 Doman y cols. publicaron un reportaje hablando de los excelentes resultados que se lograban con su propuesta, aplicándola a niños con daño cerebral: en total, setenta y seis niños, con edades comprendidas entre los doce meses y los nueve años, que fueron tratados entre seis y veinte meses.

Ante estos buenos resultados, Robbins llegó a un acuerdo con el IAHP para probar su eficacia. Sin embargo, en la última fase de gestión la IAHP abandonó el acuerdo inicial y, desde entonces, se ha blindado el estudio del método por parte de los institutos.

En cualquier caso, Robbins (1965) analizó los resultados publicados por Doman, y concluyó que los datos fueron falseados, idea cotejada años después por Cohen y cols. (1970).

Posteriormente, Glass y Robbins (1967) también sometieron a análisis otros resultados. De él concluyeron que fueron “ingenuamente diseñados y torpemente

¹⁴¹ Cummins (1988) apunta que este artículo nunca vio la luz para su publicación en la revista que Doman menciona, sino que más bien tuvo que ser publicada en la revista de sus institutos.

analizados”, debido a las numerosas fuentes de invalidez. Por ello hablaron de que fueron realizados en una atmósfera de relativa insensibilidad hacia las consideraciones básicas de la investigación experimental. Luego, se publicó el resultado de quince estudios más que corroboraban el mismo supuesto: desde emplear procedimientos estadísticos inadecuados hasta emplear como valoración el perfil de desarrollo (instrumento no válido ni fiable).

Partiendo de la suposición de que la inadecuación de la teoría hace que la práctica sea inadecuada (Cohen y cols., 1970), se citarán algunas opiniones, todas ellas respaldadas por estudios empíricos, sobre la valoración que les merece el programa. Como el programa de Kutunbaita se fundamenta en las premisas de Doman, las valoraciones que se realicen serán achacables al programa que se está evaluando.

1. El método Doman tiene escaso rigor científico (Robbins, 1965).
2. Glass y Robbins (1967, p. 37) citan: “los principales trazos de la teoría han sido refutados por la arrolladora falta de consistencia interna, falta de evidencia y contradicción directa con el conocimiento establecido”. No hay evidencia empírica que sustente el valor de la teoría ni de la práctica.
3. Aunque parece que en la práctica funciona y es efectivo, en rigor de la ciencia, no consta ni en valor ni en resultado (Robbins, 1967).
4. Para Tomkiewitz y cols. (1970), es necesario poner conocimientos especializados en ciencias neurológicas para comprender que las teorías de Doman son perfectamente arbitrarias y no corresponden más que a hipótesis presentadas como certeras.
5. Fierro alude a la imparcialidad de sus evaluaciones (1973, 1981).
6. Seefeldt (1981, p. 31) señala: “es muy dudoso que cualquier programa, por muy bien organizado que esté, sea capaz de asegurar los mismos objetivos en todos los individuos a los que se aplique, cuando lo único que éstos tienen en común es una incapacidad para aprender en la manera convencional”.
7. Este programa no tiene mérito y emplea unos conceptos simplificados (Asociación Americana de Pediatría, 1982).
8. Se basa en conceptos simplificados (Cummins, 1988).
9. Para Cummins (1992), las técnicas no son científicas, no tienen valor terapéutico específico, y son potencialmente peligrosas para los participantes.
10. Es un programa basado en ilusiones científicas. Su teoría no tiene apoyo, y sobrevalora con resultados contradictorios, si se pone a la luz de la teoría experimental o de la evidencia lógica (Novella, 1996).

11. “Delante de la evidencia científica, no hay evidencia” (Asociación sobre el Síndrome de Down, 2003).

En consecuencia, y por lo que se refiere a la científicidad de las bases neurológicas, cuando menos, puede señalarse que se trata de un programa acientífico.

Asimismo, respecto al marco psicológico de este programa cabría decir que el modo de estructurar el contenido parece inadecuado: el proceso que debería seguirse en este ciclo es que, partiendo de la información previa, se vaya introduciendo otra nueva que rompa con el esquema previo de conocimientos del niño. Como afirman Llorca y Vega (1998, p. 63), “el aprendizaje es producto del establecimiento de múltiples conexiones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido”. De todos modos, no se trata de fomentar un aprendizaje demasiado familiar, porque de este modo no se produciría un enriquecimiento cognitivo y, por consiguiente, tampoco aprendizaje. En cualquier caso, ni el nuevo conocimiento debe suponer un empobrecimiento de contenido de la realidad, ni tampoco un salto excesivo entre lo que el niño ya sabe y lo que se le presenta como nuevo.

4.7. CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN Y RECOMENDACIONES

En el tercer capítulo de este trabajo se consideró que la evaluación es todo aquel proceso sistemático, planificado y dirigido a identificar, obtener y analizar la información de cualquier acontecimiento educativo de una forma fiable y válida, tras una comparación con unos determinados parámetros de referencia, que sirvieran de base para emitir un juicio de valor. Éste permitiría, a su vez, tomar decisiones para la mejora y optimización de cualquier elemento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Precisamente, y como citaba Pérez Juste (1991, p. 141), autor en el que se ha basado gran parte de la evaluación de este programa: la toma de decisiones “es, probablemente, el momento que más distingue un sistema reductivo y sancionador de evaluación de otro integral y pedagógico”.

Así, tras valorar en el apartado anterior la significación de los resultados descritos en páginas anteriores, se llegará a la pertinente toma de decisiones sobre la mejora del programa, no tanto para reprobarlo, sino para dar cuenta de los principales aspectos: los menos positivos o más débiles, para mejorarlos; y los puntos fuertes o positivos, para subrayarlos, porque un buen sistema de evaluación de un programa debería ofrecer información útil para tomar decisiones sobre la intervención educativa.

Para tal fin, se agrupará la información recabada de los distintos agentes en tres bloques: programa en sí mismo, programa en su desarrollo y programa en sus resultados.

4.7.1. PROGRAMA EN SÍ MISMO

Bajo el común denominador de *programa en sí mismo* se incluyen las variables referidas al contexto y a la entrada.

Para dar cuenta de la evaluación del programa en sí mismo se pasará revista a algunos indicadores a partir de la información que se ha recogido de las docentes y del contexto, sin olvidar el contenido del documento del programa.

Algunas de estas preguntas hacen referencia a la *calidad intrínseca* del programa, y dentro de ella, al *contenido*. Éste, a su vez, se concreta en preguntas relativas a la explicitación de las bases científicas. Precisamente, esta cuestión constituye un punto fuerte del programa evaluado, dado que en él venían recogidas las bases científicas. No obstante, a pesar de la aparente lógica interna que tiene el programa, y como se viene considerando desde apartados anteriores, la fundamentación de sus bases no es adecuada —otra cuestión que alude al contenido del programa— porque éstas se sostienen en premisas neurológicamente infundadas.

De menor importancia, aunque no por ello debe ser obviado, es que el programa no respeta el principio educativo de la globalización, que sugiere la legislación para este primer ciclo. Como contrapartida, los contenidos del programa siguen una metodología cada vez más en auge en nuestra sociedad, como son los bits de inteligencia (Estalayo y Vega, 1999; Miró, 2001), por lo que se puede considerar congruente con las demandas sociales, aunque la científicidad de la misma se pueda poner en tela de juicio.

En otro orden de cosas, la *calidad técnica* es, junto con el contenido, la segunda dimensión que enuncia el autor para valorar la calidad intrínseca del programa. Ésta se concreta en el análisis del correcto tratamiento de los temas, el planteamiento de los objetivos, actividades y evaluación; y en la inclusión de los objetivos, actividades, medios y sistemas de evaluación. Todos estos aspectos son requisitos que se reúnen en el programa, aspectos que, de hecho, facilitarán su posterior ejecución.

También cabe analizar el programa en sí mismo preguntándose sobre una cuestión distinta a la calidad del programa: la *adecuación a su punto de partida*.

Ésta se valora estudiando la capacitación de los responsables del programa. A pesar del bajo conocimiento que tienen las docentes sobre las bases científicas del programa, interesa recordar lo que ya se señaló en páginas anteriores: la excelente formación pedagógica y preparación didáctica de la que parte el personal de la escuela. A lo anterior se añade la formación continua que les ofrece el centro.

Por tanto, el centro debería reconsiderar la posibilidad de formar con mayor profundidad a las educadoras, antes o en el momento en que se incorporaran a la plantilla de la escuela, para que su tarea educativa no se orientara solamente por sus buenas disposiciones y por la intuición, sino también por un conocimiento profundo de lo que están realizando.

Conviene no olvidar que el primer ciclo de educación infantil debe atender tanto la vertiente asistencial como la educativa, por lo que estas dos facetas deben ser valoradas y analizadas a partir de los mismos parámetros de rigurosidad y exigencia. Precisamente, la parte asistencial del programa constituye un punto fuerte del mismo, por el reconocimiento unánime de los padres del excelente trato asistencial que se dispensa en la escuela.

No obstante, es un hecho llamativo que el documento del programa en sí apenas haga referencia al aspecto asistencial que, en cambio, sí se evalúa y se informa diariamente de ello a los padres. Por este motivo, parece lógico sugerir a la escuela que incluya en el documento una referencia expresa de estas atenciones. En definitiva, este también va a ser un aspecto diferenciador de las actuaciones educativas.

Otra pregunta que examina la adecuación del programa al punto de partida se refiere a si están previstos los espacios, momentos en el horario, recursos y personal, necesarios para desarrollarlo.

Éste se lleva a cabo en un marco que realmente responde a los intereses didácticos: enriquecer las experiencias del niño a través de la potenciación de sus capacidades. Concretamente, los bits de inteligencia, la ausencia de mobiliario para facilitar la movilidad física de los niños por el aula, la limitación de la cantidad de juguetes y su inaccesibilidad, son factores que contribuyen a este enriquecimiento. No obstante, y teniendo en cuenta que los niños cambian de centro educativo al cumplir los cuatro años, puede ser interesante habituarles a trabajar en un contexto similar al que se encontrarían en años venideros, sin que modificar el entorno implique interferir o modificar el programa. Por este motivo, es una sugerencia que el centro adquiera sillas y mesas para que los niños trabajen sentados en el aula por la comodidad que supone a la hora de realizar determinados ejercicios que exigen habilidad manipulativa, y por prolongar su período de atención y de concentración en las tareas.

Puede ser considerado un mal menor que el programa no cuente con la cantidad de material didáctico esperable en un centro de educación infantil para desarrollar las distintas capacidades y que no estén al alcance de los niños, y que el material no sea accesible. De hecho, sus capacidades se han desarrollado conforme a unos parámetros dentro de la normalidad. En cualquier caso, cabe advertir que se carece del equipamiento material y de la disposición física que suele ser habitual en los centros de educación infantil.

Con la información recabada de las distintas fuentes (contexto y documento del programa) cabe aludir a otra de las cuestiones en relación con la adecuación del programa al punto de partida: la idoneidad del medio para que se desarrolle el programa, las instalaciones (en cantidad y en calidad) que se disponen para los niños y adultos. Este fue un aspecto valorado positivamente por la escala ECERS.

Finalmente, en este apartado se debería hacer mención acerca de la *adecuación a los destinatarios*, que se concreta en el ejercicio de un trabajo de tipo cooperativo, a que se realicen reuniones periódicas, y a que todos los profesores apoyen la labor del centro, hasta el punto que se identifican con su labor educativa y la distinguen de otras similares. Todos estos aspectos constituyen puntos fuertes del programa que se está evaluando.

4.7.2. PROGRAMA EN SU DESARROLLO

En este punto se englobarán todos los aspectos que se centran en la ejecución del programa, “que analizan y valoran el programa en acción en un determinado marco organizativo y de relaciones humanas, en la medida que permiten detectar necesidades específicas” (Pérez Juste, 1992, p. 55). Por tanto, se tendrá en cuenta la información recogida de los profesores, considerando su actitud y su práctica docente.

En este bloque es conveniente tomar en consideración dos dimensiones: la ejecución y el marco. En la primera de ellas cabría hablar de la temporalización, la flexibilidad, las actividades y la secuenciación.

4.7.2.A. EJECUCIÓN

Ya se señaló en apartados anteriores¹⁴² que el programa posee una planificación y estructuración minuciosamente detallada, tanto por lo que a actividades, objetivos y medios se refiere. De hecho, la temporalización en la planificación se respetó hasta tal punto que no se detectaron desfases durante el período que duró la evaluación: los espacios en los que realizar las actividades, los tiempos establecidos, los apoyos necesarios y los recursos fueron los previstos de antemano. No obstante, esta cuestión positiva se mezcla con otra mejorable.

La práctica docente dejó vislumbrar la poca libertad de acción que tenía el profesor ante la poca flexibilidad de actuación en las actividades previstas, porque, de hecho, “el problema reside en encontrar el punto de equilibrio entre flexibilidad y rigidez” (Pérez Juste, 1997c, p. 157).

De ello se deriva que en la ejecución de las actividades no se contemple un principio básico en la enseñanza en educación infantil: la autonomía personal del profesor. El que las actividades vengan descritas con tanta minuciosidad implica que el profesor es un mero ‘aplicador’ del mismo. De todos modos, se debe reconocer que la satisfacción y adhesión del profesor con dicha *aplicación* es total.

Por lo que al criterio de organización del tiempo y de la jornada de las actividades se refiere, interesa decir que el programa no contempla la posibilidad de realizar otras actividades distintas a las previstas: su excesiva direccionalidad impide que el niño desarrolle en mayor medida la creatividad y la autonomía, aspectos, por otra parte, contemplados desde la legislación (RD 1330/1991).

Además, estas actividades tienen poco en cuenta el juego como tal: a pesar de que el aprendizaje se propone de forma lúdica (los trabalenguas, el reconocimiento de bits, o la imitación de ejercicios motores de la docente son ejemplo de ello), no se considera que la actividad lúdica sea una actividad de aprendizaje, y con un gran valor social. Es una evidencia de tal afirmación que ésta no se contempla en el horario.

Asimismo, cabría referirse a que el programa tampoco se atiende a la combinación entre actividades guiadas por la profesora y los ratos libres de juego — menos dirigidos— del niño, que serían esperables en este primer ciclo.

La secuenciación de las actividades, de veinte minutos, permite que cada niño tenga tiempo suficiente para mantener la atención en las actividades que requieren concentración, aunque durante un tiempo variable. No obstante, sería interesante

¹⁴² Véase el apartado 2.2.11.C.2

considerar que la escuela se replanteara el horario, de modo que se intercalaran las actividades movidas con las más relajadas.

En cualquier caso, a los niños sí se les ofrecen puntos de referencia estables que se repiten todos los días, como lavarse las manos antes de comer, o salir en orden del patio o del comedor; además de que la combinación de espacios interiores y exteriores se respecta (dado que los niños tienen la posibilidad de salir al jardín).

Los puntos menos positivos del programa no sugieren que se haya encontrado un desarrollo incorrecto de las capacidades del niño, sino más bien que el programa puede ser mejorado, y que, al menos teóricamente, no se adecua a los principios pedagógicos esperados para este primer ciclo.

Derivado de las consideraciones anteriores, cabría sugerir al centro que modificara el horario, de tal modo que se introdujeran los principios expuestos. Una primera solución podría ser considerar el tiempo entre la siesta y la entrega de los niños como un momento de juego (adquiriendo material lúdico correspondiente).

4.7.2.B. MARCO

La segunda dimensión a tratar, además de la ejecución, se refiere al marco donde se aplicó el programa, no tanto el marco estático o contexto, sino el dinámico o procesual. En él se engloban dos aspectos diferenciados: el clima y la coherencia institucional (Pérez Juste, 1995).

Por lo que al primer aspecto se refiere, se debería aludir a que en este centro había una alta motivación del profesorado. Se habló del clima de trabajo coordinado y coherente, además de acogida y de confianza. Este aspecto podría considerarse un punto fuerte del programa.

Este aspecto positivo se une al sentimiento de grupo que se formó entre las profesoras, que se identificaban con unas finalidades educativas comunes, de tal modo que todas las actividades aportaban entusiasmo ante su labor, además de un clima de agrado, por parte de los niños.

Otra cuestión a resaltar fue el talante participativo y colaborativo de los miembros de dirección, impulsaban el trato profesional y personal entre las profesoras y el equipo directivo. Por todo lo dicho, cabe considerar que el clima de trabajo es de los puntos fundamentales en este programa.

De hecho, este clima agradable podría explicar estas tres variables: la estabilidad o el tiempo de estancia de las profesoras en este centro sólo se ha visto interrumpido por

causas mayores; la implicación del profesorado en su trabajo y con el centro es tal que se prolongaba siempre más allá del horario establecido por causas propias y, finalmente, el aprovechamiento del tiempo de trabajo fue muy elevado.

La coherencia institucional es una variable que solamente se puede constatar, en la mayoría de los casos, sin apenas poder tomar decisiones directas de mejora. Se parte de la premisa de que en esta dimensión inciden muchas variables, aunque una de ellas es el equipo directivo, porque sólo es posible un clima relacional positivo si el centro lo facilita. La cultura institucional de esta escuela ha propiciado el compromiso colectivo por sacar adelante un proyecto educativo de potenciación de las capacidades del niño. En cualquier caso, el clima institucional es un factor vinculado al logro de los buenos resultados que está presente en este estudio.

El apoyo y la confianza mostrada por el equipo directivo es uno de los puntos fuertes de este programa, aspecto que se une a otros dos: que el profesorado asuma como propio el desarrollar el programa de la escuela, y la satisfacción del profesorado ante la posibilidad de formarse, tanto en el ámbito interno como externo.

El hecho de que los miembros de dirección fueran capaces de solucionar las dificultades planteadas ante un conflicto personal, y que se hubiera alcanzado un ambiente de respeto y de confianza mutuas indica que no había temor a manifestar visiones distintas y a buscar soluciones.

Otro de los puntos fuertes se refiere a la alta satisfacción de los padres con esta escuela, que se evidencia en que algunos de ellos proseguían el contacto con las clases extraacadémicas que la escuela ofrecía.

Llegados a este punto, es conveniente incardinar los resultados de los procesos con los del producto, si bien sobre ellos no cabe tomar decisiones, sino verificar las evidencias.

4.7.3. PROGRAMA EN SUS RESULTADOS

El objetivo del programa en sus resultados es “averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades al grupo al que pretende servir” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 201).

No se trata de emitir un juicio sobre el alumno, sino sobre el programa que se estaba llevando a cabo, a lo que cabe considerar que el programa así planteado, ha sido eficaz para el desarrollo de las capacidades del niño. En el área de socialización, los datos evidenciaron que, aunque no aumentó en proporción el número de alumnos que superaron el Pc 50 tras la segunda aplicación de la prueba, fueron menos en número los alumnos que obtuvieron un peor rendimiento.

En el área lógico-matemática, interesa aludir tanto al llamativo porcentaje de alumnos que superaron el Pc 50 respecto de la primera aplicación (del 45% al 73%), como de la tendencia como grupo a mejorar sus puntuaciones iniciales situándose, aunque dentro de la normalidad, por encima de la media poblacional de su edad.

No debe pasar por alto la notable evolución manifestada en el área motriz, tanto a lo que se refiere a la motricidad fina como gruesa, ya que diez de los once alumnos mejoraron su puntuación anterior en la segunda aplicación de la escala Haizea. En estas dos subáreas se percibió una disminución de porcentaje de alumnos que obtuvieron bajas puntuaciones, y un incremento de número de alumnos que se situaron por encima de la media poblacional.

Para terminar, interesa hacer un apunte sobre los resultados obtenidos en el área de comunicación. En dicha área se duplicó el número de alumnos que se situaron por encima del Pc 50 en la segunda aplicación de la escala; todos los alumnos mejoraron los resultados en la subárea de comunicación expresiva (en nueve de los once alumnos se produjeron notables mejoras, uno obtuvo la misma puntuación mientras que los dos restantes sus diferencias fueron imperceptibles), mientras que nueve de los once alumnos mejoraron su puntuación en la subárea de comunicación receptiva.

* * *

Toda la información relativa a los puntos fuertes y débiles del programa de educación temprana de Kutunbaita se encuentra recogida en la Tabla 4.40. Puede parecer que la evaluación de este programa ha concluido con la detección de dichos aspectos. Sin embargo, y como señala González (2000, p. 92), “el verdadero éxito de la evaluación va a depender, además, del acierto de las decisiones técnicas que se tomen para llevarlo a cabo, de la capacidad del propio programa para incluirlo en sus rutinas”.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

Insertar tabla:

Tabla 4.72. Puntos fuertes y débiles del programa de educación temprana Kutunbaita

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo se ha llegado a una serie de conclusiones. Dada la naturaleza de cada uno de los capítulos de este trabajo, se ha creído conveniente dividir las en dos apartados: las que se extraen de la parte teórica, relativas a las bases científicas de la educación temprana, de los programas y de la evaluación de programas de educación temprana; y las derivadas de la parte práctica, referidas a la evaluación del programa educativo Kutunbaita.

PRIMERA PARTE

El primer ciclo de educación infantil reviste una gran importancia porque el actual sistema educativo le ha dotado de un inequívoco sentido educativo, además de asistencial, como una etapa de carácter voluntario y con sentido pleno. De lo anterior se deriva que la escuela infantil funcione como un emplazamiento en el que tiene pleno sentido fomentar al máximo las capacidades de todos los niños, tengan o no trastornos definidos, porque en la actualidad ya no se subestima la capacidad de aprendizaje que se supone a la diversidad de la población infantil, incluyendo en ella la totalidad de la misma. De este modo, y a pesar de que el primer ciclo de educación infantil pueda funcionar como un mecanismo de compensación, porque se proponen actividades preventivas, es compatible con el hecho de que se estimulen las capacidades al resto del alumnado, a través de un enriquecimiento curricular.

La atención del desarrollo las capacidades de todos los niños en sus tres primeros años de vida se justifica tanto desde las premisas científicas como políticas, que han elevado a rango educativo este período, dotándole de un inequívoco sentido educativo, además de considerar que el servicio educativo y asistencial del mismo debe ser de calidad. Potenciar las capacidades, ofrecer experiencias que estimulen su desarrollo personal completo, lograr el pleno desarrollo de la personalidad, el máximo desarrollo posible, o el máximo de sus capacidades, son algunas de las expresiones que los documentos legislativos utilizan para referirse a esta consideración.

Es conveniente que la educación sistemática que se ofrezca a todos los niños en estos tres primeros años conozca y asuma los planteamientos científicos que avalan la importancia de aprender en edades tempranas, entre ellos, los de la neurología.

Es un hecho corroborado por esta ciencia que los tres primeros años constituyen un período ideal para promover su aprendizaje, dado que las conexiones sinápticas que acontecen en tal momento —que se asocian, por otro lado, con los mecanismos de aprendizaje— justifican su gran capacidad. No obstante, y si bien estos tres primeros años son un momento óptimo para adquirir determinadas habilidades, debe descartarse la consideración de que estos tres primeros años son un período o un momento crítico, caracterizado por la exclusividad, la rigidez o la finalización de una etapa tras la cual no se puede seguir aprendiendo, como si de una ventana mágica se tratara, o como si el cerebro fuera un procesador de información que se bloqueara al terminar este período o poco tiempo después.

Olvidarse de los mecanismos naturales genéticos como son la poda neuronal o la muerte axonal, o sobrevalorar el impacto de los estímulos ambientales, puede derivar en consideraciones falsas sobre la capacidad que tiene el niño para aprender en este primer ciclo, que sustentaría prácticas educativas infundadas. De este modo, se sugiere que la correcta interpretación de este período educativo como un momento caracterizado por la facilidad o propensión para que en el niño se fomente su aprendizaje, aunque no por un determinismo, debe ser la premisa de fondo que justifique cualquier intervención educativa en este primer ciclo.

En el primer ciclo de educación infantil se habla de estimular las capacidades de todos los niños, y del fin educativo, además de compensador y preventivo, que tiene este primer ciclo. Sin embargo, y una vez revisado el significado de las expresiones *estimulación*, *intervención*, *atención*, con el adjetivo *temprano* o *precoz* —empleadas para hablar de potenciación de las capacidades—, se considera que resultan inadecuadas para aludir a la práctica educativa que se realiza en este primer ciclo educativo. Ninguna de ellas alude a las señas de identidad propias de este primer ciclo de educación infantil: su marcado sentido educativo además de asistencial, su inclusión de todos los niños, tengan o no discapacidades, y la consideración de proceso, no de técnica, que se inicia tempranamente pero que no concluye en este ciclo. Por consiguiente, se considera más adecuado emplear la terminología de «educación temprana».

Educación temprana se entiende como el proceso educativo global, secuencial, continuado y regulado, iniciado antes de los tres años de la vida del niño, aprovechando el momento en que el Sistema Nervioso Central se encuentra en el

CONCLUSIONES

período de mayor plasticidad, y sin forzar el curso de desarrollo normal. Éste perseguiría, en el entorno escolar, la optimización y desarrollo de las capacidades del niño con o sin déficit presentes, para potenciar sus capacidades, siempre en estricta colaboración con el entorno familiar.

Con la nomenclatura de programa de educación temprana se incluyen tanto los procesos educativos que tratan de potenciar las capacidades de los niños con trastornos definidos, con riesgo o sin él. De la revisión de programas de educación temprana escritos en castellano, publicados en español, que potencian las cuatro áreas de aprendizaje del niño, durante los tres primeros años de vida, cabe concluir que existen numerosos programas de educación temprana para potenciar las capacidades de niños con trastornos definidos o a riesgo, con una finalidad preventiva o terapéutica. Sin embargo, hay una falta de programas de educación temprana, sí propuestas, para estimular todas las capacidades del niño sin trastornos y cubrir, por tanto, el fin educativo que reclama este primer ciclo. Por tanto, la atención educativa de los niños en este primer ciclo es un hecho reconocido por ley, pero que en la práctica apenas está empezando.

Los elementos que deberían estar presentes en una intervención para ser considerada un programa educativo son, en primer lugar, que exista un documento o un conjunto especificado de acciones, una base formal donde se delimite el alcance de la actuación educativa; en segundo lugar, que haya una sistematicidad interna y un orden que responda a su puesta en marcha; en tercer lugar, que el material haya sido elaborado por expertos en la materia y, en cuarto lugar, que se mencione el objetivo por el cual se ha diseñado.

Para llegar a conclusiones comparativas de programas de educación temprana resulta útil analizarlos a partir de las siguientes dimensiones: *características*, y dentro de ellas marco teórico, a quién se dirige el programa, momento de inicio y lugar donde se lleva a cabo; *objetivos*, que incluyen los generales y los específicos; las *actividades*, que engloban las características, la secuenciación y la temporalización; la *metodología*, que comprende la descripción, la aplicación, la evaluación, las estrategias de aprendizaje, las funciones del profesional y la participación de los padres; y finalmente, la *valoración de la eficacia del programa*.

Los programas de educación temprana publicados en castellano y editados en España, que buscan la optimización de todas las capacidades del niño en cuatro áreas del desarrollo, durante sus tres primeros años, coinciden en varios aspectos: en empezar sus intervenciones en los primeros meses de vida del niño; en secuenciar las actividades a partir de los puntos claves del desarrollo del niño; en tener poca evidencia empírica sobre la eficacia de los mismos; y en concebir actividades estructuradas, sistemáticas y enfocadas desde un planteamiento interdisciplinar. En cambio, estos programas difieren en la pormenorización y detalle de sus actividades y en el grado de implicación de los padres en el programa.

Se está abriendo un nuevo horizonte en los programas que responden al enfoque rehabilitador y terapéutico de las capacidades del niño, dado que se está ampliando su actuación hacia un modelo más ecológico, que implica combinar los espacios donde llevar a cabo el programa (entorno familiar y clínico) y en implicar y en colaborar en mayor medida el entorno familiar

Evaluar los programas es una medida que asegura y garantiza la calidad de la enseñanza en el primer ciclo de educación infantil y que, en la legislación vigente constituye tanto una necesidad como una obligación.

Evaluar el programa es el único modo, dada la autonomía pedagógica de la que goza el profesor en este ciclo, de verificar que su proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido eficaz, ha contribuido a la consecución de los objetivos propuestos por el MECD; por ello, es una necesidad. Esta necesidad abre paso a la obligatoriedad en cuanto que la legislación sustenta que deben someterse a evaluación todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de garantizar un nivel de calidad aceptable.

La elección entre la metodología cuantitativa y cualitativa para llevar a cabo la evaluación de programas educativos ha sido un tema ampliamente debatido. Sin embargo, lo interesante es evitar a toda costa el conflicto o la contraposición entre la metodología cuantitativa y cualitativa, y más bien saberlas combinar adecuadamente, en encontrar la complementariedad, en aras a la comprensión lo más completa posible del programa educativo.

Que se sea una necesidad y una obligación evaluar los programas en el primer ciclo de educación infantil no implica que sea una tarea fácil: en primer lugar, es complejo

CONCLUSIONES

encontrar criterios válidos y fiables en este primer ciclo, con una nomenclatura tan amplia como programas de educación infantil, que han englobado actuaciones educativas poco homogéneas; en segundo lugar, es difícil llegar a conclusiones que no distorsionen la realidad, porque con los resultados del programa se pueden establecer relaciones no reales o erróneas; en tercer lugar, la evaluación no puede desentenderse del contexto donde se desarrolla, pero controlar sus variables es una tarea casi imposible; en cuarto lugar, se corre el peligro de extraer conclusiones equivocadas o imprecisas de las herramientas o instrumentos que se empleen para obtener información sobre el programa.

No obstante, a *pesar de las dificultades* que puede existir a la hora de evaluar un programa de educación infantil, que aluden al análisis y generalización de los resultados (limitaciones de orden técnico, moral y ambiental, además de los límites derivados del propio objeto), *y con ellas*, la legislación cuenta con se debe evaluar los programas de educación infantil.

SEGUNDA PARTE

Los fenómenos que se evalúan en educación son complejos de definir por naturaleza, por lo que previamente es preciso delimitarlos de modo operativo. La subdivisión de la información en *dimensiones, indicadores y variables* ayuda a recoger datos sobre el programa de forma completa, con la posibilidad de ofrecer una visión analítica y/o sintética del mismo.

El programa de educación temprana Kutunbaita responde con eficacia al reto legislativo de promover en el niño un desarrollo pleno de sus capacidades, dado que la muestra de este grupo desarrolló correctamente las capacidades en el área de socialización, lógico-matemática, motriz y de comunicación.

Por lo que hace referencia al *programa en sí mismo* cabe señalar que se detectaron puntos fuertes y débiles, óptimos y mejorables en él. Debe tenerse la premisa de fondo de que los niños han logrado el desarrollo de sus capacidades, y que cualquier toma de decisiones en la evaluación del programa se orienta hacia la mejora del mismo, y no hacia su sanción. Como puntos débiles o mejorables del programa en sí cabe referirse a que el marco neurológico de este programa no se sustenta sobre unas bases lo suficientemente sólidas como para justificar sus actividades. El marco

psicológico, por otro lado, no respondía al principio de globalización de las actividades que se sugiere para este primer ciclo.

En cambio, un punto fuerte del programa es su calidad técnica: la inclusión de objetivos, actividades, medios y sistemas de evaluación en el programa; y la adecuación de los objetivos, actividades, medios y sistemas de evaluación de enseñanza, es muestra de ello. Además, el funcionamiento participativo del profesorado, el trabajo en equipo entre los profesores y los miembros de dirección puede considerarse un aspecto muy loable, que podría justificar los buenos resultados obtenidos, por consiguiente, la eficacia, y con ella, la calidad.

La evaluación de este programa revela que los padres se sienten plenamente satisfechos con la parte educativa de este programa, a lo que se debe sumar la satisfacción por la atención asistencial dispensada. Por tanto, el que se considere este tramo de edad como un momento para propiciar el aprendizaje del niño, no debe dejar de lado que la calidad asistencial (alimentación e higiene) es parte fundamental y definitoria de este primer tramo, ahora también educativo, que los padres exigen. El sentimiento de intranquilidad de los padres al delegar a la escuela la función formativa y asistencial del niño menor de tres años se subsana, en gran parte, estrechando los lazos de comunicación entre el centro y la familia. Precisamente, estas vías de comunicación han sido una variable por la cual todos los padres han manifestado gran satisfacción.

El programa en su desarrollo, que incluye la ejecución y el marco del programa es un elemento que realmente constituye un punto fuerte, eficaz, de la presente evaluación. De esta premisa cabe deducir que la función del educador es un factor esencial, clave y fundamental en cualquier programa, para lograr unos buenos resultados. En este caso concreto, su altísima preparación didáctica, formación pedagógica y formación continua han sido variables que se han acompañado de una alta motivación ante el trabajo y de un trabajo en equipo bien coordinado. En alguna medida, podría suponerse que la confluencia de todas estas variables en la aplicación del programa podría explicar los buenos logros conseguidos con este programa, sobre todo si se tiene en cuenta su baja calidad científica.

CONCLUSIÓN FINAL

Para terminar y a modo de conclusión final se puede afirmar que realmente se puede plantear la educación infantil como un contexto de vida en el que se pueden plantear actividades educativas a cualquier niño que reúnan garantías de calidad, sin olvidarse la

CONCLUSIONES

tarea asistencial. No obstante, es necesario que los programas estén regidos por unos criterios pedagógicos de calidad, y no solamente por buenos deseos de fomentar el desarrollo de las capacidades del niño.

Sin embargo, se es consciente de que la puesta en marcha de programas educativos de educación temprana pasa por el verdadero interés y formación de los profesores. En este sentido, prestar especial atención en la formación del profesorado puede ser un elemento fundamental para la consideración de esta etapa como un tramo realmente educativo, además de asistencial. Es decir, que para que el niño reciba un trato educativo de calidad es necesario que el profesor se lo ofrezca y que entienda la importancia de desarrollar sus capacidades en este período. Para ello, el profesor deberá contar con un apoyo institucional adecuado y con un reconocimiento social de su tarea educativa.

ANEXOS

ANEXO I: MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES

FECHA Y LUGAR DE LA ENTREVISTA:

DATOS DESCRIPTIVOS

Nombre del padre

Nombre de la madre

Nombre del niño

NOTA IMPORTANTE: La finalidad de esta entrevista es obtener una serie información de los padres sobre la visión del programa educativo que se está implantando en el Centro de Educación Infantil *Kutumbaita* de San Sebastián con sus hijos.

Los datos que se desprendan de esta entrevista recibirán un tratamiento confidencial. Por tanto, sin el expreso consentimiento de la familia entrevistada no se revelará la identidad de la información obtenida.

A. CUESTIONES GENERALES

1. ¿Qué cuestiones o temas son los que más les preocupa como padres respecto la formación de su hijo?
2. ¿Actualmente están leyendo algún libro sobre modos de educar mejor a su hijo, potenciar las capacidades intelectuales del niño, o temas similares? ¿Quién les ha aconsejado este libro? ¿Se lo han recomendado a sus amigos? ¿En qué aspecto consideran que les ha ayudado su lectura?
3. ¿Han asistido en algún momento a alguna reunión formativa sobre temas educativos? ¿En qué situación?
4. ¿Cómo definiría a su hijo? ¿En qué se entretiene especialmente?
5. ¿Quién suele estar más tiempo con él de su familia? ¿El padre, la madre, los abuelos? ¿Disponen de alguna persona que le vaya a buscar al colegio?
6. Podrían decir qué actividades son en las que dedican la mayoría de tiempo disponible con su hijo durante la semana?

B. GRADO DE CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA

1. ¿Por qué decidieron traer a su hijo a Kutunbaita? ¿Por proximidad a su domicilio/lugar de trabajo, por referencia de otros padres que llevan o han llevado a su hijo a Kutunbaita, porque conocen a la directora o alguna de sus profesoras, por referencia de otros sectores de la población, o por algún otro motivo?
2. ¿Ustedes conocen el programa que se está llevando a cabo en esta escuela?
3. ¿Sabían si hay objetivos mensuales-trimestrales para los niños en esta escuela?
4. ¿Consideran que el programa de la escuela responde a las preocupaciones que ustedes tienen como padres? ¿En qué?
5. ¿Qué es lo más atrayente de este centro educativo: el trato del personal que trabaja en Kutunbaita, la posibilidad de que su hijo tenga conocimiento de tres lenguas, posibilidad de una educación con una línea de continuidad de otros centros educativos?.
6. ¿Se les aconseja a los padres sobre distintas actividades que se pueden realizar en casa para fomentar estos objetivos determinados?
7. ¿Qué contenidos son los que ustedes consideran fundamentales en la formación de su hijo que recibe en Kutunbaita? ¿Han percibido en algún momento que su hijo está más avanzado en algún aspecto determinado respecto los niños de su misma edad?
8. ¿Qué es lo que más les satisface del aprendizaje de su hijo en este programa?
9. ¿Considera adecuadas las instalaciones del centro y los servicios que ofrece,

CONCLUSIONES

- como por ejemplo, el comedor?
10. ¿Su hijo asiste a alguna actividad extra escolar fuera de Kutunbaita? ¿De qué tipo?

C. IMPLICACIÓN CON LA ESCUELA

1. ¿Por qué decidieron traer a su hijo a Kutunbaita? ¿Por proximidad a su domicilio/lugar de trabajo, por referencia de otros padres que llevan o han llevado a su hijo a Kutunbaita, porque conocen a la directora o alguna de sus profesoras, por referencia de otros sectores de la población, o por algún otro motivo?
2. Respecto al Centro: ¿qué tipo de información reciben, por parte del mismo, del programa específico seguido en Kutunbaita que recibe su hijo? ¿Alguna sesión informativa a principio de curso? ¿Alguna charla sobre el programa durante el curso? ¿Algún folleto informativo sobre las actividades que en ella se hacen? ¿Algún vídeo?
3. ¿Mantienen contacto con la tutora sobre la evolución del niño en clase de las actividades diarias? ¿Con qué frecuencia? ¿Con qué duración? ¿Suele verla al final o al principio de la jornada?
4. ¿Son los padres los que normalmente solicitan hablar con las tutoras, o bien son las tutoras las que, de un modo organizado, van citando a los padres?
5. En algún momento han acudido al centro para hablar con las tutoras sobre la evolución de su hijo, sin una cita previa? ¿Por qué motivo?
6. ¿Se les facilita información periódica sobre la evolución de su hijo respecto a niveles anteriores de desarrollo? ¿De qué tipo es esta información? ¿Echa de menos algún tipo de información?
7. ¿Qué es lo que destacarían de las tutoras de Kutunbaita como fundamental para la formación de su hijo?
8. Del 1 al 10: ¿Dónde situarían su grado de formación de las tutoras? ¿Y su grado de dedicación a sus hijos?
9. Respecto a la directora: ¿Qué tipo de relación mantienen con ella? ¿Cómo es su grado de implicación en el centro?

ANEXO II: MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA A LAS PROFESORAS

FECHA Y LUGAR DE LA ENTREVISTA:

DATOS DESCRIPTIVOS:

Nombre del docente

Edad

Años de permanencia en el centro

Años de experiencia profesional

Dedicación al centro en número de horas diarias

NOTA IMPORTANTE: La finalidad de esta entrevista es obtener una serie información de los docentes sobre la visión del conjunto de actividades que se están realizando en el Centro de la escuela Infantil *Kutumbaita* de San Sebastián.

Los datos que se desprendan de esta entrevista recibirán un tratamiento confidencial. Por tanto, sin su expreso consentimiento no se publicará la información obtenida, respetando siempre el anonimato.

A. INFORMACIÓN RELATIVA A SU FORMACIÓN

1. ¿Qué estudios ha cursado?
2. ¿Qué idiomas habla? ¿De cuáles posee algún título oficial que le acredite este conocimiento?
3. ¿Ha completado sus estudios con alguna estancia en el extranjero?
4. ¿Ha recibido algún curso de formación, aparte de la carrera, antes de trabajar en Kutunbaita? ¿Y después? ¿En la actualidad?
5. ¿Tuvo que recibir algún tipo de formación específica para empezar a impartir clases en Kutunbaita? ¿De qué modo?
6. ¿Qué tipo de valores, conocimientos, actitudes, capacidades considera que son los más importantes que se le deben dar a un niño en un centro de educación infantil?
7. ¿Qué cualidad personal considera definitoria de los docentes que trabajan aquí? ¿En qué medida?
8. Si en un futuro tuviera que cambiar de centro educativo: ¿qué es lo que más valoraría de él?

B. INFORMACIÓN RELATIVA AL CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA Y A SU PRÁCTICA DOCENTE

1. ¿Me podría describir brevemente las líneas principales sobre las que se basa la actividad realizada en Kutunbaita por las profesoras?
2. ¿Considera que las actividades realizadas en Kutunbaita se han mejorado desde sus inicios en algún aspecto? ¿En cuales? ¿Por qué?
3. Hábleme del seguimiento de las actividades que se realizan en Kutunbaita ¿Cómo se evalúan las actividades realizadas en Kutunbaita? ¿Con qué frecuencia? ¿Sigue usted algún modo de evaluación determinado, un diario, alguna hoja de registros elaborada personalmente, o bien sigue alguna establecida de antemano por el centro? ¿Qué aspectos son los que suele tener en cuenta a la hora de evaluar el programa?

C. INFORMACIÓN RELATIVA A SUS ACTITUDES

1. Hábleme de las reuniones de trabajo. Las docentes, junto con la directora, se reúnen una vez a la semana para tratar diversos temas relacionados con la educación infantil: ¿de qué tipo es esa formación: teórica o práctica? ¿En función de qué criterios se seleccionan las sesiones?
2. En esas sesiones se plantean sugerencias respecto al modo de mejorar la actuación con los niños? ¿De quién suelen venir las sugerencias? ¿Suele haber coincidencia en el modo de pensar de las profesionales?
3. Hábleme de la relación que se establece con las demás profesoras: ¿Qué tipo de relación mantienen con las demás profesoras del centro? ¿Quedan fuera del horario extraacadémico?
4. Al trabajar en equipo suelen plantearse conflictos: ¿están motivados por alguna razón en especial? ¿Cómo se resuelven?
5. Hábleme del contacto que se establece con los padres ¿En qué momentos? ¿Qué tipo de

CONCLUSIONES

- información les solicitan?
6. ¿Qué aspectos son los que más reclaman los padres a la hora de exigir una educación de calidad para con sus hijos?
 7. ¿Hay alguna diferencia sustancial entre lo que reclaman los padres para sus hijos y lo que se les ofrece en otros centros, que les haga decidirse por llevar a su hijo a Kutunbaita? ¿Cuales de los siguientes factores considera que determinan a los padres a llevar a su hijo a Kutunbaita?
 8. ¿Ha detectado últimamente alguna preocupación o necesidad de los padres durante sus conversaciones con ellos, que sean comunes y que les preocupen? ¿De qué tipo?
 9. ¿Considera que los padres conocen plenamente las actividades que se realizan en Kutunbaita? ¿En qué medida?
 10. ¿Participan en las actividades formativas que se ofrecen desde aquí? ¿De qué modo? ¿qué grado de participación considera que tienen sus padres con el centro?
 11. ¿Surgen algunas iniciativas entre ellos en organizar determinadas actividades para mejorar su formación como padres?
 12. ¿Los padres exigen de los docentes un determinado nivel de competencia profesional a la hora de atender y educar a su hijo? ¿En qué aspecto?

ANEXO III: CLIMA DE CLASE MANTENIDO POR LAS DOCENTES

En este anexo figura la puntuación que obtuvieron las ocho docentes de la escuela ante distintas situaciones: en las tareas asistenciales de comida, sueño e higiene, además del momento de la entrega del niño a los padres, del juego y ejercicios propios del programa.

Esta puntuación se estableció a partir de los siguientes criterios: la calidad en la respuesta se puntuaba del 1 al 7; y la equivalencia entre la valoración y las puntuaciones fue la siguiente:

- 1: *Reprochable*. Poco cariñosa. Ignorar al niño. Cortar el turno de habla del niño. Evitar el contacto visual. Gritar al niño.
- 2: *Mala*. No está pendiente del niño. No respetar el turno de habla del niño. No mantener el contacto visual. Levantar el tono de voz al niño.
- 3: *Regular*. No estar siempre pendiente del niño. No esperar siempre respuesta del niño. No mantener siempre el contacto visual. Levantar a veces el tono de voz al niño. Alumno como uno más.
- 4: *Aceptable*. Bastante empática. Estar pendiente del niño. Respetar el turno de habla del niño. Mantener a veces el contacto visual. No levantar apenas el tono de voz al niño.
- 5: *Buena*. Empática. Se dirige al niño mirándole a los ojos del niño. Aunque se muestra cariñosa, no se entretiene demasiado con el niño. Es amable con el niño. Respeta el turno de habla del niño. Mantiene el contacto visual. Levanta las veces necesarias el tono de voz.
- 6: *Muy buena*. Cariñosa. Se detiene con el niño. Espera respuesta del niño. Mantiene casi siempre el contacto visual. Respeta casi siempre el turno de habla del niño. Levanta el tono de voz en contadas ocasiones para reñir.
- 7: *Excelente*. Muy cariñosa. Como si solamente tuviera que atender a un solo niño. Respetar el turno de habla del niño. Mantener siempre el contacto visual. No levantar el tono de voz para reñir.

| PROFESORA | COMIDA | SUEÑO | HIGIENE | ENTREGA PADRES | JUEGO | EJERCICIOS DEL PROGRAMA |
|-----------|--------|-------|---------|----------------|-------|-------------------------|
| n° 1 | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 | 6 |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| nº 2 | 5 | 6 | 5 | 7 | 7 | 5 |
| nº 3 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 |
| nº 4 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 |
| nº 5 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| nº 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 6 | 5 |
| nº 7 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 |
| nº 8 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| nº 9 | 5 | 5 | 7 | 6 | 7 | 7 |

ANEXO IV-A: ACTITUD DE LAS PROFESORAS

En este anexo figura la información relativa al indicador actitud de las profesoras, que se recogió en una primera aplicación a través de un registro de conductas elaborado para esta investigación. En él se refleja la actitud en cinco situaciones (cambio de pañales, siesta de niños, clase de bits, motricidad gruesa y entrega de niños), señalando la presencia o la ausencia del indicador.

| PROFA. N° | FECHA Y SITUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN | COMENTARIOS POSITIVOS HACIA LOS NIÑOS | PORTE FÍSICO | COMENTARIOS POSITIVOS DE LAS PROFESORAS | ACTITUD DE AYUDA |
|-----------|--|---------------------------------------|--------------|---|------------------|
| | LEYENDA: 3 Indicador presente ∅ Indicador ausente | | | | |
| 1 | Observación 1: día 3 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Observación 2: día 9 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 3: día 6 de junio de 2000. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 23 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 31 de mayo de 2000. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Observación 1: día 3 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 9 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 6 de junio de 2000. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 23 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | ∅ | ∅ | ∅ | ∅ |
| | Observación 5: día 31 de mayo. Entregas niños | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| CONT. | | | | | |
| PROFA. N° | FECHA Y SITUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN | COMENTARIOS POSITIVOS HACIA LOS NIÑOS | PORTE FÍSICO | COMENTARIOS POSITIVOS DE LAS PROFESORAS | ACTITUD DE AYUDA |
| 3 | Observación 1: día 1 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| | Observación 2: día 1 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 6 de junio de 2000. Clase bits | 3 | 3 | | 3 |
| | Observación 4: día 23 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | 3 | | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 30 de mayo. Entregas niños | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| 4 | Observación 1: día 1 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Observación 2: día 9 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 7 de junio de 2000. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 24 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 31 de mayo. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | Observación 1: día 1 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Observación 2: día 10 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 7 de junio de 2000. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 24 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 31 de mayo. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 7 | Observación 1: día 2 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | | | 3 |
| | Observación 2: día 10 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 8 de junio de 2000. Clase bits | 3 | | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 25 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | 3 | | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 30 de mayo. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | Observación 1: día 2 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 11 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 8 de junio de 2000. Clase bits | ∅ | ∅ | ∅ | ∅ |
| | Observación 4: día 25 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 1 de junio. Entregas niños | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| 9* | Observación 1: día 3 de febrero de 2000. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 11 de febrero de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 8 de junio de 2000. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 25 de mayo de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 1 de junio. Entregas niños | 3 | 3 | ∅ | 3 |

* La profesoras n° 9 y n° 6 fueron observadas en una sola ocasión, dado que la investigación coincidió con el año en que una de ellas dejó de trabajar, mientras que la otra empezó en esta escuela.

ANEXO IV-B: ACTITUD DE LAS PROFESORAS

En este anexo figura la información relativa al indicador actitud de las profesoras, que se recogió en una segunda aplicación a través de un registro de conductas elaborado para esta investigación. En él se refleja la actitud en cinco situaciones (cambio de pañales, siesta de niños, clase de bits, motricidad gruesa y entrega de niños), señalando la presencia o la ausencia del indicador.

| PROFA. N° | FECHA Y SITUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN | COMENTARIOS POSITIVOS HACIA LOS NIÑOS | PORTE FÍSICO | COMENTARIOS POSITIVOS DE LAS PROFESORAS | ACTITUD DE AYUDA |
|--------------------|--|--|--------------|--|------------------|
| | LEYENDA: 3 Indicador presente ∅ Indicador ausente | | | | |
| 1 | Observación 1: día 2 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | 3 | 3 | ∅ |
| | Observación 2: día 27 de noviembre de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 3: día 30 de noviembre de 2000. Clase bits | v | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 30 de noviembre de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 19 de junio de 2001. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Observación 1: día 2 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 27 de noviembre de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 27 de noviembre de 2000. Clase bits | 3 | ∅ | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 30 de noviembre de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 5: día 31 de mayo de 2001. Entregas niños | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| CONT. PROFA. N° | FECHA Y SITUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN | COMENTARIOS POSITIVOS HACIA LOS NIÑOS | PORTE FÍSICO | COMENTARIOS POSITIVOS DE LAS PROFESORAS | ACTITUD DE AYUDA |
| 3 | Observación 1: día 2 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Observación 2: día 27 de noviembre de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 30 de noviembre de 2000. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 28 de noviembre de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 19 de junio de 2001. Entregas niños | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| 4 | Observación 1: día 3 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 28 de noviembre de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 29 de noviembre de 2000. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 29 de noviembre de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 19 de junio de 2001. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | Observación 1: día 3 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 28 de noviembre de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 7 de junio de 2000. Clase cuentos | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 29 de noviembre de 2000. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 31 de mayo. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 7 | Observación 1: día 3 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | ∅ | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 28 de noviembre de 2000. Siesta niños | ∅ | ∅ | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 8 de junio de 2000. Clase bits | ∅ | ∅ | ∅ | 3 |
| | Observación 4: día 30 de noviembre de 2000. Motricidad gruesa | ∅ | ∅ | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 3 de abril de 2001. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | Observación 1: día 3 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 2: día 30 de noviembre de 2000. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 8 de junio de 2000. Clase cuentos | 3 | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 4: día 3 de abril de 2001. Motricidad fina (estaba con bebés) | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 20 de junio de 2001. Entregas niños | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| 6 | Observación 1: día 4 de abril de 2001. Cambio de pañales | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Observación 2: día 4 de abril de 2001. Siesta niños | ∅ | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 3: día 4 de abril de 2001. Clase bits | 3 | 3 | ∅ | ∅ |
| | Observación 4: día 4 de abril de 2001. Motricidad gruesa | 3 | 3 | ∅ | 3 |
| | Observación 5: día 20 de junio de 2001. Entregas niños | 3 | 3 | 3 | 3 |

ANEXO V: PERFILES DE LOS ALUMNOS

En este anexo figura la puntuación que obtuvieron los once niños de la escuela con la aplicación de la escala Haizea. En él figura la puntuación directa (Pd) obtenida por cada niño, y su correspondencia en Pc y en puntuación T.

PERFIL N° 1

| | 40 meses | | | 52 meses | | |
|------------------------|----------|----|----|----------|----|----|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 22 | 75 | 60 | 21 | 70 | 57 |
| Lógico-matemático | 27 | 40 | 52 | 23 | 60 | 53 |
| Motricidad | 13 | 45 | 49 | 9 | 50 | 52 |
| Comunicación | 12 | 20 | 41 | 19 | 55 | 56 |
| Autonomía personal | 14 | 70 | 56 | 15 | 90 | 59 |
| Motricidad fina | 4 | 40 | 47 | 6 | 80 | 59 |
| Motricidad gruesa | 9 | 55 | 51 | 3 | 20 | 40 |
| Comunicación receptiva | 3 | 10 | 33 | 5 | 25 | 48 |
| Comunicación expresiva | 9 | 20 | 43 | 14 | 99 | 67 |

PERFIL N° 2

| | 39 meses | | | 51 meses | | |
|------------------------|----------|----|----|----------|----|----|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 26 | 95 | 69 | 21 | 35 | 46 |
| Lógico-matemático | 32 | 75 | 58 | 31 | 60 | 54 |
| Motricidad | 16 | 35 | 46 | 10 | 35 | 50 |
| Comunicación | 21 | 45 | 53 | 20 | 90 | 61 |
| Autonomía personal | 17 | 80 | 60 | 14 | 35 | 46 |
| Motricidad fina | 6 | 70 | 57 | 3 | 15 | 41 |
| Motricidad gruesa | 10 | 20 | 39 | 7 | 85 | 61 |
| Comunicación receptiva | 5 | 35 | 50 | 5 | 25 | 45 |
| Comunicación expresiva | 16 | 80 | 58 | 15 | 99 | 75 |

PERFIL N° 3

| | 35 m | | | 39 m | | |
|--------------------|------|----|----|------|----|----|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 18 | 70 | 56 | 15 | 50 | 50 |
| Lógico-matemático | 21 | 75 | 57 | 25 | 80 | 55 |
| Motricidad | 13 | 55 | 51 | 7 | 60 | 54 |
| Comunicación | 26 | 85 | 58 | 17 | 65 | 56 |
| Autonomía personal | 8 | 35 | 46 | 9 | 40 | 48 |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | | | | |
|------------------------|----|----|----|----|----|----|
| Motricidad fina | 4 | 65 | 56 | 2 | 35 | 44 |
| Motricidad gruesa | 9 | 55 | 50 | 5 | 75 | 58 |
| Comunicación receptiva | 8 | 75 | 59 | 4 | 10 | 36 |
| Comunicación expresiva | 18 | 85 | 57 | 13 | 99 | 65 |

PERFIL N° 4

| | 24 meses | | | 36 meses | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 11 | 25 | 43 | 12 | 5 | 33 |
| Lógico-matemático | 5 | 15 | 36 | 13 | 15 | 37 |
| Motricidad | 7 | 1 | 29 | 5 | 1 | 19 |
| Comunicación | 2 | 1 | 30 | 16 | 25 | 44 |
| Autonomía personal | 6 | 70 | 54 | 4 | 5 | 31 |
| Motricidad fina | 5 | 25 | 42 | 1 | 1 | 3 |
| Motricidad gruesa | 2 | 2 | 27 | 4 | 3 | 29 |
| Comunicación receptiva | 1 | 1 | 12 | 7 | 40 | 49 |
| Comunicación expresiva | 2 | 5 | 34 | 9 | 20 | 42 |

PERFIL N° 5

| | 26 meses | | | 38 meses | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 18 | 85 | 63 | 17 | 65 | 55 |
| Lógico-matemático | 6 | 55 | 50 | 22 | 60 | 53 |
| Motricidad | 7 | 1 | 28 | 15 | 60 | 56 |
| Comunicación | 23 | 80 | 60 | 20 | 80 | 57 |
| Autonomía personal | 8 | 85 | 62 | 8 | 30 | 46 |
| Motricidad fina | 5 | 35 | 44 | 4 | 65 | 55 |
| Motricidad gruesa | 2 | 1 | 24 | 11 | 60 | 55 |
| Comunicación receptiva | 7 | 55 | 53 | 6 | 70 | 56 |
| Comunicación expresiva | 16 | 80 | 59 | 14 | 80 | 56 |

PERFIL N° 6

| | 25 m | | | 37 m | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 16 | 70 | 55 | 18 | 70 | 56 |
| Lógico-matemático | 9 | 85 | 60 | 24 | 90 | 59 |
| Motricidad | 15 | 60 | 56 | 15 | 85 | 60 |
| Comunicación | 19 | 55 | 53 | 23 | 90 | 61 |
| Autonomía personal | 6 | 35 | 48 | 9 | 45 | 50 |
| Motricidad fina | 8 | 75 | 58 | 4 | 75 | 58 |
| Motricidad gruesa | 7 | 55 | 52 | 11 | 75 | 58 |
| Comunicación receptiva | 6 | 35 | 48 | 7 | 45 | 51 |
| Comunicación expresiva | 13 | 50 | 51 | 16 | 95 | 61 |

PERFIL N° 7

| | 24 m | 36 m |
|--|------|------|
|--|------|------|

ANEXOS

| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| Socialización | 14 | 50 | 51 | 18 | 65 | 54 |
| Lógico-matemático | 7 | 35 | 48 | 23 | 85 | 60 |
| Motricidad | 9 | 10 | 36 | 15 | 80 | 60 |
| Comunicación | 14 | 35 | 48 | 22 | 70 | 57 |
| Autonomía personal | 5 | 45 | 48 | 8 | 35 | 48 |
| Motricidad fina | 5 | 25 | 43 | 4 | 60 | 54 |
| Motricidad gruesa | 4 | 10 | 37 | 11 | 80 | 60 |
| Comunicación receptiva | 5 | 15 | 39 | 8 | 75 | 59 |
| Comunicación expresiva | 9 | 35 | 47 | 14 | 55 | 56 |

PERFIL N° 8

| | 27 m | | | 39 m | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 17 | 15 | 40 | 25 | 90 | 65 |
| Lógico-matemático | 12 | 25 | 46 | 33 | 75 | 59 |
| Motricidad | 15 | 20 | 42 | 19 | 85 | 62 |
| Comunicación | 10 | 1 | 31 | 16 | 20 | 40 |
| Autonomía personal | 10 | 45 | 49 | 16 | 75 | 56 |
| Motricidad fina | 8 | 35 | 50 | 6 | 70 | 57 |
| Motricidad gruesa | 7 | 3 | 33 | 13 | 75 | 58 |
| Comunicación receptiva | 5 | 10 | 31 | 6 | 70 | 56 |
| Comunicación expresiva | 5 | 1 | 27 | 10 | 4 | 27 |

PERFIL N° 9

| | 24 m | | | 36 m | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 9 | 15 | 38 | 18 | 65 | 54 |
| Lógico-matemático | 6 | 15 | 42 | 17 | 30 | 47 |
| Motricidad | 8 | 2 | 33 | 10 | 20 | 40 |
| Comunicación | 8 | 20 | 39 | 16 | 25 | 44 |
| Autonomía personal | 2 | 2 | 32 | 8 | 35 | 48 |
| Motricidad fina | 4 | 10 | 37 | 4 | 60 | 54 |
| Motricidad gruesa | 4 | 10 | 37 | 6 | 10 | 38 |
| Comunicación receptiva | 4 | 10 | 33 | 7 | 40 | 49 |
| Comunicación expresiva | 4 | 15 | 37 | 9 | 20 | 42 |

PERFIL N° 10

| | 24 | | | 36 | | |
|--------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 8 | 10 | 35 | 17 | 50 | 50 |
| Lógico-matemático | 8 | 60 | 54 | 19 | 55 | 51 |
| Motricidad | 7 | 1 | 29 | 13 | 55 | 52 |
| Comunicación | 6 | 15 | 36 | 22 | 70 | 57 |
| Autonomía personal | 4 | 25 | 43 | 7 | 20 | 44 |
| Motricidad fina | 3 | 5 | 31 | 4 | 60 | 54 |
| Motricidad gruesa | 4 | 10 | 37 | 9 | 55 | 51 |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | | | | |
|------------------------|---|----|----|----|----|----|
| Comunicación receptiva | 4 | 10 | 33 | 8 | 75 | 59 |
| Comunicación expresiva | 2 | 5 | 34 | 14 | 55 | 56 |

PERFIL N° 11

| | 34 m | | | 46 m | | |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Pd | Pc | T | Pd | Pc | T |
| Socialización | 18 | 70 | 57 | 11 | 20 | 42 |
| Lógico-matemático | 15 | 35 | 47 | 14 | 10 | 36 |
| Motricidad | 8 | 1 | 31 | 5 | 35 | 45 |
| Comunicación | 11 | 5 | 31 | 9 | 10 | 32 |
| Autonomía personal | 9 | 55 | 53 | 5 | 10 | 35 |
| Motricidad fina | 3 | 30 | 46 | 3 | 80 | 60 |
| Motricidad gruesa | 7 | 20 | 40 | 2 | 5 | 31 |
| Comunicación receptiva | 5 | 15 | 38 | 5 | 70 | 57 |
| Comunicación expresiva | 6 | 5 | 33 | 4 | 3 | 28 |

ANEXO VI: ESCALA HAIZEA FRENTE A BAILEY Y MCCARTHY

En este anexo figura una comparación de indicadores entre la escala Haizea, Bailey y McCarthy. Se señala en una tabla si el indicador está presente o no.

| ÁREA | HAIZEA | BAILEY | MCCARTHY |
|---------------------------|---|---------------|---|
| MOTRIZ: MOTRICIDAD GRUESA | 161. Se mantiene de pie sobre un pie | ∅ | ∅ |
| | 162. Permanece en equilibrio sobre un pie | 51. 52/58. | Coordinación de piernas: mantenerse sobre el pie derecho 9. Coordinación de piernas: mantenerse sobre el pie izquierdo |
| | 163. Anda tirando de un juguete | 49/50 | ∅ |
| | 164. Sube y baja peldaños solo | 64 | ∅ |
| | 165. Anda hacia atrás | 50/68 | 9. Coordinación de piernas: Camina hacia atrás |
| | 166. Anda de puntillas | 65/73 | 9. Coordinación de piernas: camina de puntillas |
| | 167. Sube escaleras alternando los pies | 53/72 | ∅ |
| | 168. Baja escaleras alternando los pies | 54/66/ 80 | ∅ |
| | 169. Camina por una línea punta-tacón | 61/62/75 | 9. Coordinación de piernas: camina sobre una línea recta |
| | 170. Corre de forma rígida | ∅ | ∅ |

| ÁREA | HAIZEA | BAILEY | MCCARTHY |
|------|---|--------|----------|
| | 171. Corre sin caerse | ∅ | ∅ |
| | 172. Corre evitando obstáculos | ∅ | ∅ |
| | 173. Corre en torno a obstáculos y esquinas | ∅ | ∅ |
| | 174. Corre de puntillas | ∅ | ∅ |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | | |
|-----------------|---|---|---|
| | 175. Corre saltando con los pies juntos | ∅ | ∅ |
| | 176. Salta, con los pies planos, sobre un mismo lugar (Botar) | ∅ | 9. Coordinación de piernas: salto |
| | 177. Salta hacia adelante | 59 | ∅ |
| | 178. Salta de puntillas | ∅ | ∅ |
| | 179. Salta desde una altura | 63/ 69/ 76/ 78 | ∅ |
| | 180. Salta con los pies juntos | 70 | ∅ |
| | 181. Salta hacia atrás | | |
| | 182. Salta con las piernas flexionadas | ∅ | ∅ |
| | 183. Salta a lo largo de cinco metros, primero con un pie y luego con el otro | ∅ | ∅ |
| | 184. Sostiene un lápiz con toda la mano | item 98 de la escala mental | ∅ |
| | 185. Sostiene un lápiz con los dedos | item 98 de la escala mental | ∅ |
| | 186. Sostiene un lápiz como un adulto | item 98 de la escala mental | ∅ |
| | 168. Baja escaleras alternando los pies | ∅ | ∅ |
| | ∅ | Salto sobre una cuerda a cinco cms | ∅ |
| | ∅ | Camina sobre una línea siguiendo la dirección | ∅ |
| | ∅ | ∅ | 10. Coordinación de brazos: botar la pelota |
| | ∅ | ∅ | 10. Coordinación de brazos: atrapar la bolsa |
| | ∅ | ∅ | 10. Coordinación de brazos: tiro al blanco |
| MOTRICIDAD FINA | 188. Apila tres bloques | 111/119 (escala mental) | Tiene ítems de construcción con cubos. Combinación de construcción de cubos item 2; e ítems 3 y 4 para mayores de cinco años) |
| | 189. Pasa páginas de un libro | 103 | ∅ |
| | 190. Desenvuelve caramelos | 96 (desenvolver un cubo) | ∅ |
| | 191. Apila de 5 a 6 bloques | 143 | Puntuación máxima del ítem 1 |
| | 192. Imita trazos verticales y horizontales | 147 | 12. Copia de dibujos: trazo vertical/horizontal |

ANEXOS

| | | |
|---|---|-------------------------------|
| 193. Sostiene, abre y cierra tijeras | ∅ | ∅ |
| 194. Coloca cuentas en una cuerda | coloca clavijas, coloca piezas | ∅ |
| 195. Encaja piezas para formar un cubilete | ∅ | ∅ |
| 196. Corta con las tijeras (tijeretear) | ∅ | ∅ |
| 197. Imita círculos | ∅ | 12. Copia de dibujos: círculo |
| 198. Vierte sustancias dentro de una caja | ∅ | ∅ |
| 199. Dobla un papel por el lugar señalado o deseado | 157 | ∅ |
| 200. Corta con tijeras | ∅ | ∅ |
| 201. Copia un cuadrado | ∅ | ∅ |
| 202. Dibuja varios elementos relacionados | Distingue garabatos de líneas con sentido | ∅ |
| 203. Usa tijeras recortando y contorneando bien | ∅ | ∅ |
| 204. Copia palabras con mayúscula y minúscula | ∅ | ∅ |
| 205. Copia un rombo | ∅ | ∅ |

| ÁREA | HAIZEA | BAILEY | MCCARTHY |
|------|--|---------------------------------------|----------|
| | 206. Señala la figura del niño/a en una imagen con varias figuras familiares | 128 | ∅ |
| | 207. Realiza onomatopeyas | ∅ | ∅ |
| | 208. Identifica señalando hasta 5 objetos | 139. (identifica hasta cinco dibujos) | ∅ |
| | 209. Trae, al pedirselo, un objeto conocido que no está en la habitación | ∅ | ∅ |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

| | | |
|--|---|-------------------------|
| 210. Obedece órdenes que impliquen la comprensión de, al menos, dos preposiciones | 158. Entiende dos preposiciones 159. Entiende tres preposiciones | Ø |
| 211. Identifica señalando tres objetos por su uso | 132. | 4. Vocabulario: Señalar |
| 212. Responde a órdenes en los que se piden dos objetos | Ø | Ø |
| 213. Entiende, respondiendo adecuadamente a preguntas sencillas, un cuento | Para niños más mayores | Ø |
| 214. Responde a órdenes que comprenden dos acciones no relacionadas entre sí | Para niños más mayores | Ø |
| 215. Conoce la función de los objetos | Para niños más mayores | Ø |
| 216. Responde a la pregunta ¿Qué haces cuando...? | Para niños más mayores | Ø |
| 217. Responde consecutivamente a órdenes que comprenden tres acciones no relacionadas entre sí | Para niños más mayores | Ø |
| 218. Distingue, señalando, lo que es diferente | Para niños más mayores | Ø |

| ÁREA | HAIZEA | BAILEY | MCCARTHY |
|--------------------|--|------------------------|----------|
| LENGUAJE EXPRESIVO | 219. Identifica, señalando, 4 imágenes por su definición | Para niños más mayores | Ø |
| | 220. Responde a la pregunta ¿Cuándo? | Para niños más mayores | Ø |
| | 221. Responde a la pregunta ¿Por qué? | Para niños más mayores | Ø |
| | 222. Responde a “Lo contrario de... es..” | Para niños más mayores | Ø |

ANEXOS

| | | |
|---|-----------------------------|--|
| 223. Identifica palabras que no forman parte de una categoría | Para niños más mayores | ∅ |
| 224. Nombra una imagen al enseñársela | 130 | ∅ |
| 225. Utiliza el sí de forma adecuada | ∅ | ∅ |
| 226. Utilizar el no de forma adecuada | ∅ | ∅ |
| 227. Nombra dos objetos al enseñárselos | ∅ | ∅ |
| 228. Nombra tres imágenes | Nombra 3 dibujos | ∅ |
| ∅ | Señala siete dibujos | ∅ |
| 229. Hace frases de dos palabras | Hace frases de dos palabras | ∅ |
| 230. Nombra tres objetos al enseñárselos | ∅ | ∅ |
| 231. Hace frases de tres palabras, incluido el verbo | ∅ | ∅ |
| 232. Usa los pronombres yo, tu. mío correctamente | ∅ | ∅ |
| 233. Dice su nombre refiriéndose a sí mismo/a | ∅ | ∅ |
| 234. Nombra cinco imágenes | Nombra cinco imágenes | ∅ |
| 235. Nombra, al pedírselo, hasta seis objetos conocidos | ∅ | ∅ |
| 236. Usa adjetivos | ∅ | ∅ |
| 237. Usa los plurales | ∅ | ∅ |
| 238. Pregunta, con intención, ¿qué es? | ∅ | ∅ |
| 239. Comienza a utilizar algunas preposiciones (a, en, etc) | ∅ | ∅ |
| 240. Nombra diez imágenes | ∅ | 15. Fluencia verbal: decir alimentos; decir animales; decir prendas; decir vehículos |
| 241. Pregunta: ¿quién? ¿Por qué? | ∅ | ∅ |
| 242. Utiliza las flexiones verbales presente, infinitivo e imperativo | ∅ | ∅ |

EDUCACIÓN TEMPRANA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA INFANTIL KUTUNBAITA

LENGUAJE EXPRESIVO

| | | |
|--|---|---|
| 243. Usa el verbo ser como unión | Ø | Ø |
| 244. Usa adverbios | Ø | Ø |
| 245. Usa la partícula “de” como posesivo | Ø | Ø |
| 246. Describe los objetos que hay en un grabado | Ø | Ø |
| 247. Pregunta: ¿cómo? | Ø | Ø |
| 248. Usa la flexión verbal del futuro | Ø | Ø |
| 249. Usa la expresión “no puedo” | Ø | Ø |
| 250. Nombra hasta 14 imágenes | Ø | Ø |
| 251. Cuenta dos acontecimientos ordenados correctamente en el tiempo | Ø | Ø |
| 252. Establece verbalmente dos analogías simples | Ø | Ø |
| 253. Usa frases con expresiones compuestas | Ø | Ø |
| 254. Usa conjunciones | Ø | Ø |
| 255. Establece verbalmente tres analogías | Ø | Ø |
| 256. Cuenta una historia larga de forma congruente | Ø | Ø |
| 257. Pregunta el significado de las palabras | Ø | Ø |
| 258. Expresa dos definiciones por su utilidad | Ø | Ø |
| 259. Usa la flexión verbal del pasado | Ø | Ø |
| 260. Expresa seis definiciones por su utilidad | Ø | Ø |
| 261. Relata un cuento a partir de una imagen | Ø | Ø |
| 262. Escribe su nombre y apellido | Ø | Ø |
| 263. Dice su dirección postal completa | Ø | Ø |
| 264. Lee en voz alta cuentos sencillos | Ø | Ø |

ANEXOS

| | | |
|--|---|------------------------|
| 265. Repite 2 palabras de una frase de 4 palabras | Ø | Ø |
| 266. Repite correctamente una frase de cuatro palabras | Ø | Ø |
| 267. Repite correctamente una frase de 9 palabras | Ø | Ø |
| 268. Repite 3 números por su orden | Ø | Ø |
| 269. Repite 5 números por su orden | Ø | Ø |
| 270. Repite los días de la semana | Ø | Ø |
| Ø | Ø | Definir: ¿qué es esto? |

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS GENERALES

- Abarca, M. P.; Riviére, A. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Acker, M. A.; O'Leary, S. G. (1996). Inconsistency of mothers' feedback and toddlers' misbehavior and negative affect. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(6)703-714.
- Adame, M. J.; Ruíz, L. (1997). La práctica en la evaluación y atención a la diversidad en educación infantil y primaria. En H. Salmerón (Ed.), *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones* (pp. 29-33). Granada: Grupo Universitario.
- Aguado, T. (1993). *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil en el marco de la reforma de la enseñanza*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (1997a). Modelos de intervención en educación infantil (I). En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0 a 6 años)* (pp. 961-995). Madrid: Lebrero Baena, M. P.
- Aguado, T. (1997b). Programas de intervención en la educación infantil (I). En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0 a 6 años)*, (pp. 999-1021). Madrid: MEC-UNED.
- Aimard, P.; Abadie, C. (1992). *Intervención precoz en los trastornos del lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.
- Alcalde, J. (2000). Nuevos descubrimientos para desarrollar la inteligencia infantil. *Muy interesante*, 226, 60-66.
- Aldrete, M. T. (1990). *Documento interno del programa de la escuela de educación infantil Kutunbaita*. San Sebastián.

- Aldrete, M. T. (1994). *Para educar mejor*. Madrid: Palabra.
- Alkin, M. C. (1990). *Debates on evaluation*. California: Sage Publications.
- Alkin, M. C. (1992). Early childhood education. *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. II, pp. 351-361). New York: MacMillan Publishing.
- Alter, J. (2001). Quality management in early childhood programs. *Infants and Young Children*, 14(1), 79-83.
- Álvarez, A.; Ruso, B. (2000). *Educación temprana: un proyecto educativo*. Ponencia presentada en el 1º Congreso Hispano portugués de psicopedagogía, 21-23 de Septiembre. Santiago de Compostela.
- Álvarez, N.; García, E.; Gil, J.; Martínez, P.; Romero, S.; Rodríguez, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS Universitaria.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- American Academy of Pediatrics (1982). Position statement on Doman Delacato treatments of neurologically handicapped children. *Pediatrics*, 70(5), 810-812.
- American Academy of Pediatrics (1999). The treatment of Neurologically impaired children using patterning. *Pediatrics*, 104(5), 1149-1151.
- Anastasiow, N. J. (1996). Implications of the neurobiological model for early intervention. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 196-216). Cambridge: University Press.
- Andreu, T. (1996). Los nuevos cauces de investigación en el ámbito de atención temprana. *Revista de Educación Especial*, 22, 55-67.
- Anguera, M. T., Behar, J., Carreras, M. V., Losada, J. L., Quera, V.; Riba, C. (1993). *Metodología observacional en investigación psicológica* (Vol. II. Fundamentación.). (2ª ed.). Barcelona: PPU.
- Anguera, M. T.; Siguán, M. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. (4ª Ed.). Madrid: Cátedra.
- Angulo, J. F. (1988). La evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286(3), 193-207.
- Angulo, J. F. (1990). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Secretariado de Publicaciones, Universidad, Málaga.
- Aranda, R. (1996). *Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil*. Madrid: Escuela Española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, B.; Verdugo, M. A.; Rubio, V. J. (1995). *Evaluación de la actividad Modelo local de Valladolid. Programa Helios*. Madrid: CIDE-MEC.
- Arizcun-Pineda, J. (2002). Aspectos neonatológicos y factores de riesgo en atención temprana. *Revista de Neurología*, 34(1), 136-139.
- Arizcun-Pineda, J.; Retortillo, F. (1999). *La atención temprana en la Comunidad de Madrid: situación actual y documentos del Grupo PADI*. Madrid: Genysi.
- Arizcun-Pineda, J.; Retortillo, F.; Suja, P. (1994). Proyecto GENYSI. *FLAPAS*, (41), 47-49.
- Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. (1ª Ed. 1ª reimp.). Madrid: Labor.
- Arnal, J.; Rincón, D.; Latorre, A. (1992). Investigación evaluativa. En J. Arnal; D. Rincón; A. Latorre (Eds.), *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor Universitaria, S.A.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Arrieta, F. (1991). La estimulación temprana en otros países. En FECLAPS. *Encuentro nacional de profesionales de la Estimulación temprana* (pp. 55-64). Ávila: FECLAPS (Federación Castellano-Leonesa de Asociaciones Pro-Deficientes Mentales).
- Astin, A. W.; Panos, R. J. (1983). *La evaluación de programas educativos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Astin, A. W.; Panos, R. J. (1983). *La evaluación de programas educativos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aytch, L. S.; Cryer, D.; Bailey, D. B.; Selz, L. (1999). Defining and assessing quality in early intervention programs for infants and toddlers with disabilities and their families: challenges and unresolved issues. *Early Education and Development*, 10(1), 7-23.
- Azpiazu, P. (1999). *La psicomotricitat. Un mètode d'estimulació cognitiva*. Barcelona: Fundació la Caixa.
- Bailey, D. B.; Bruer, J. T.; Symons, F. J.; Lichtman, J. W. (Eds.). (2001). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Bailey, D. B.; Henderson, L. (1993). Traditions in family assessment: toward a reflective inquiry oriented approach. En D. M. Bryant y M. Graham (Eds.), *Implementing early intervention: from research to best practice* (pp. 124-147). New York: Guilford Press.

- Bailey, D. B.; McWilliam, R. A.; Buysse, V.; Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27-47.
- Bailey, D. B.; Simeonsson, R. J. (1988). Home-based intervention. En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.), *Early education for infants and children with handicaps* (pp. 199-215). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Bailey, E. J.; Bricker, D. (1984). The efficacy of early intervention for severely handicapped infants and young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 30-51.
- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón*, 53(2), 175-183.
- Barlem, X.; Gras, R. (1995). *Atención temprana del bebé sordo. Análisis de una experiencia*. Barcelona: Masson.
- Barnett, D. W.; Pepiton, A. E.; Bell, S. H.; Gilkey, C. M.; Smith, J. J.; Stone, C. M.; Nelson, K. I.; Maples, K. A.; Helenbrook, K.; Vogel, L. H. (1999). Evaluating early intervention: accountability methods for service delivery innovations. *The Journal of Special Education*, 33(3), 177-188.
- Barnett, W. S. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Bartolomé, M. (1982). *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Beckman, P. J.; Robinson, C. C.; Rosenberg, S.; Filer, J. (1994). Family involvement in early intervention: the evolution of family centered service. En L. J. Johnson; R. J. Gallagher; M. J. LaMontagne; J. B. Jordan; J. J. Gallagher; P. L. Hutinger; M. B. Karnes (Eds.), *Meeting early intervention changes. Issues from birth to three* (pp. 13-32). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co.
- Begley, S. (1996). Your child's brain. Revisado septiembre de 1998. En <http://www.edufrance.org/chicago/links/fbegley.html>: Newsweek.
- Behl, D.; White, K. R.; Escobar, C. M. (1993). New Orleans early intervention study of children with visual impairments. *Early Education and Development*, 4(4), 256-275.
- Behrman, R. E. (1995). Long term outcomes of early childhood programs. *The Future of Children*, 5(3)1.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belinchón, M.; Igoa, J. M.; Rivièrè, A. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Beller, E. K.; Stahnke, M.; Butz, P.; Stahl, W.; Wessels, H. (1996). Two measures of the quality of group care for infants and toddlers. *European Journal of Psychology of Education, 11*(2), 151-167.
- Benasich, A. A.; Brooks-Gunn, J.; Clewell, B. C. (1992). How do mothers benefit from early intervention program? *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 311-362.
- Benasich, A.; Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child rearing: associations with family and child outcomes. *Child Development, 67*(3), 1186-1205.
- Berlin, L. B.; Brooks-Gunn, J.; McCarton, C.; McCormic, M. C. (1998). The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development. *Preventive Medicine, 27*, 238-245.
- Bernal, A.; Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa: procedimientos auxiliares*. Sevilla: Alfar.
- Bernal, M. C.; Defis, O.; Pujol, M. A. (1996). *L'educació infantil: una nova etapa*. Barcelona: Graó.
- Biederman, G. B.; Faishall, J. L.; Raven, K. A.; Davey, V. A. (1998). Teaching basic skills to children with Down syndrome and developmental delays: the relative efficacy of interactive modeling with social rewards for benchmark achievements and passive observation. *Down Syndrome Research Practice, 5*(1), 26-33.
- Bjorklund, D. F.; Brand, L. (1992). The adaptative nature of cognitive immaturity. *American Psychologist, 47*(1), 46-54.
- Black, J. E. (1998). How a child builds its brain: some lessons from animal studies of neural plasticity. *Preventive Medicine, 27*(2), 168-171.
- Blackman, J. (2001). From the editor. *Infants and Young Children, 14*(2), 4-5.
- Blakemore, C.; Cooper, G. F. (1970). Development of the brain depends on the visual environment. *Nature, 477*-478.
- Blau, D. M. (2000). The effect of child care characteristics on child development. *The Journal of Human Resources, 29*(4), 786-822.
- Blecua, J. M. (1997). *Diccionario avanzado. Sinónimos y antónimos de la lengua española*. VOX. Barcelona.

- Bleye, A. (1992). *Estimulación precoz en niños con síndrome de Down*. [Microficha]. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Boivin, M. J.; Giordani, B.; Ndanga, K.; Maky, M. M.; Manzeki, K. M.; Ngunu, N. (1996). Economic advantage and the cognitive ability of rural children in Zaire. *Journal of Psychology*, 130(1), 95-107.
- Bolívar, A. (1994). El cambio educativo entendido como mejora instructiva. En L. M. Villar Angulo; D. S. De Vicente (Eds.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 185-210). Barcelona: PPU.
- Bordas, I. (1995). La evaluación de programas para el cambio. En A. Medina; L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 177-205). Madrid: Universitas, S.A.
- Bourgeois, J. P.; Goldman-Rakik, P. S.; Rakik, P. (2000). Formation, elimination and stabilization of synapses in the primate cerebral cortex. En M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (2ª Ed., Pp. 45-53). Massachussets: Bradford Book.
- Boyce, G. C.; White, K. R.; Kerr, B. (1993). The effectiveness of adding a parent involvement component to an existing center based program for children with disabilities and their families. *Early Education and Development*, 4(4), 327-345.
- Bravo, M.; Pons, L. (1997). *La educación temprana de 3 a 7 años*. Madrid: Palabra.
- Brazelton, T. B. (1986). ¿Por que la intervención precoz? *Siglo Cero*, (108), 26-29.
- Bredenkamp, S. (1986). The reliability and validity of the early childhood classroom observation scale for accrediting early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 103-118.
- Bredenkamp, S. (1996). Naeyc Position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. En S. Bredenkamp (Ed.), *Developmentally appropriate practices in early childhood programs serving children from birth through age 8* (1-16) (12ª Reimpr.). Washington: NAEYC.
- Bredenkamp, S. (1997). Answers to critiques of developmentally appropriate practice and the NAEYC guidelines. *LA TIMES*, 20 de Junio.
- Bredenkamp, S.; Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. (Ed. Revisada). Washington: NAEYC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bredenkamp, S.; Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials. Appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington D.C.: NAEYC.
- Bredenkamp, S.; Shepard, L. (1989). How best to protect children from inappropriate school expectations, practices and policies. *Young Children*, 44(3), 14-25.
- Brenda, H. (1999). The influence of Suzuki on American string education. *The Instrumentalist*, 53(6), 50-52.
- Bricker, D. D. (1991). *Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. De la primera infancia a preescolar*. México: Trillas.
- Brinckworth, R. (1974). *Para mejorar a niños con mongolismo y prepararles para la escuela*. Madrid: Dirección General de Sanidad.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooks-Gunn, J.; Liaw, F.; Klevanov, P. K. (1992). Effects of early intervention on cognitive function of low birth weight preterm infants. *Journal of Pediatrics*, 120, 350-359.
- Bruce, A.; Epstein, M. D. (2000). The importance of early brain development. En http://allkids.org/Epstein/Articles/Brain_Development.html: Brain Development. Último acceso el 20 de abril de 2001.
- Bruder, M. B. (2000). *Early Intervention for Children with Disabilities*, 1-21. Conferencia pronunciada en Santiago de Chile, 6 de marzo de 2000.
- Brue, A. W.; Oackland, T. (2001). The Portage Guide to Early Intervention: an evaluation of published evidence. *School Psychology International*, 22(3), 243-252.
- Bruer, J. T. (1998a). The brain and child development: time for some critical thinking. *Public Health Reports*, 113, 389-397.
- Bruer, J. T. (1998b). Brain science, brain fiction. *Educational Leadership*, 56(3), 14-18.
- Bruer, J. T. (1998c). Let's put brain science on the brain burner. *National Association of Secondary School Principals*, 82(598), 9-19.
- Bruer, J. T. (1999a). Neural connections: some you use, some you lose. *Phi Delta Kappan*, 81(4), 264-277.
- Bruer, J. T. (1999b). In search of ... brain based education. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 648-657.

- Bruer, J. T. (2000). *El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Bryant, D. M.; Clifford, R. M.; Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803.
- Bryant, D. M.; Ramey, C. T. (1989). Análisis de la eficacia de los programas de intervención precoz en niños en situación de riesgo a causa de su entorno. En M. J. Guralnick y F. C. Bennett (Eds.), *Eficacia de una intervención temprana en los casos de alto riesgo*. Madrid: INSERSO.
- Buceta, M. J.; García, M. (2000). *Estimulación temprana en el niño sordo*. Santiago de Compostela: Nino.
- Buell, M. J.; Cassidy, D. J. (2001). The complex and dynamic nature of quality in early care and educational programs: A case for chaos. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 202-219.
- Buendía, L. (1994). La investigación en el campo de la educación. En M. P. Colás Bravo; L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 69-107). Sevilla: Alfar.
- Bugié, C. (2002). Centros de desarrollo infantil y atención temprana. *Revista de Neurología*, 34(1), 143-148.
- Burchinal, M. R.; Roberts, J. E.; Nabors, L. A.; Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.
- Burns, Y.; Gunn, P. (1995). *El síndrome de Down. Estimulación y actividad motora*. Barcelona: Herder.
- Buyse, V.; Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Buyse, V.; Wesley, P. W. (1993). The identity crisis in early childhood special education: a call for professional role clarification. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(4), 418-429.
- Buyse, V.; Wesley, P. W.; Bryant, D.; Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 301-314.
- Cabrera, M. C.; Sánchez, C. (1980). *La estimulación precoz: un enfoque práctico*. (1ª Ed.). Madrid: Pablo del Río Editor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, M. C.; Sánchez, C. (1982). *La estimulación precoz: un enfoque práctico*. (3ª Ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Cáceres, M. (2001). *Técnicas de estimulación temprana en educación infantil*. Curso para profesores impartido del 9 al 13 de Julio. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Calatayud, A. (2000). *La cultura de lo efímero en la evaluación docente*. Comunidad Escolar: MEC.
- Cameron, R. J. (1997). Early intervention for young children with developmental delay: the Portage approach. *Child Care, Health and Development*, 23(1), 11-27.
- Campbell, C. T.; Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- Campbell, F. A.; Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on longitudinal and academic achievement: a follow up study of children from low income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Campbell, F. A.; Ramey, C. T. (1995). Cognitive and schools outcomes for High risk african-american students at middle adolescence: positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 742-772.
- Campos-Castelló, J. (1998). Bases científicas de la Estimulación Precoz: metodologías y valoración de los resultados, 1-20. *Inédito*.
- Candel, I. (1990). *Estimulación precoz*. Murcia: Caja Murcia.
- Candel, I. (1997). Programa de intervención en el área socio-comunicativa. En I. Candel (Ed.), *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo* (pp. 238-284). Madrid: CEPE.
- Candel, I. (Ed.). (1993). *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. (1ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Candel, I. (Ed.). (1997). *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. (2ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Candel, I.; Pelegrin, I.; Motos, J. (1986). Efectos de la estimulación temprana en el desarrollo cognitivo y motor de los niños síndrome de Down. *Siglo Cero*, 107, 52-58.
- Candel, I.; Pelegrín, I.; Motos, J. (1991). *Estimulación precoz en niños con síndrome de Down*. Murcia: ASSIDO.
- Candel, I.; Velandrino, A.; Motos, J.; Mínguez, F.; Galiana, R.; Turpin, A. (1991). Resultados de la aplicación de un programa de atención temprana en niños con Síndrome de Down. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(8), 49-77.

- Candel, I.; Velandrino, A.; Motos, J.; Mínguez, F.; Turpín, A. (1992). Resultados de la aplicación de un programa de intervención temprana en niños con síndrome de Down. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(8), 49-77.
- Cano, M. J. (2001). *Una reflexión sobre el método*. Último acceso el 13 de febrero de 2003. [Http://metodosuzuki.eresmas.com/keka.htm](http://metodosuzuki.eresmas.com/keka.htm)
- Carballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación. *Bordón*, 42(4), 423-431.
- Carballo, R. (1991). El impacto de los estudios evaluativos. *Bordón*, 43(4), 509-515.
- Carnegie Corporation Report (1995). *Years of promise: a comprehensive learning strategy for America's children*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Carr, W. (1996). ¿Puede ser científica la investigación educativa? En W. Carr (Ed.), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa* (pp. 105-116). Madrid: Morata.
- Casado, D. (1991). El ayer, el hoy y el mañana de la estimulación temprana. En FECLAPS (Ed.), *Encuentro Nacional de Profesionales de la Estimulación Temprana* (pp. 27-36). Ávila: FECLAPS.
- Casanova, M. A. (1993). La evaluación del sistema educativo en la filosofía de la LOGSE. *Bordón*, 45(3), 271-282.
- Castaño, J. (2002). Plasticidad neuronal y bases científicas de la neurohabilitación. *Revista de Neurología*, 34(1), 130-135.
- Castejón, J. L.; Vera, M. I. (1996). Evaluación de las escuelas eficaces: modelos de identificación y factores de eficacia. En F. J. Tejedor; J. L. Rodríguez Dieguez (Eds.), *Evaluación educativa. II. Evaluación institucional. Fundamentación teórica y aplicaciones prácticas*. Salamanca: IUCE.
- Castellanos, P.; García-Sánchez, F. A.; Mendieta, P. (2000). La estimulación sensoriomotriz desde el modelo integral de intervención en atención temprana. *Siglo Cero*, 31(4), 5-13.
- Castillo, C.; Flores, M. C.; Rodao, F.; Muñiz, M. L.; Rodríguez, J; Unturbe, J. (1980). *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: CEAC.
- Castillo, S.; Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 25-69). Madrid: Universitas, S.A.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo, S.; Sampedro, M. C. (1997). El diagnóstico educativo en la educación infantil. En M. P. Lebrero Baena (Ed.), *Especialización del profesorado en Educación Infantil (0 a 6 años)*. Madrid: MEC
- Casto, G.; Mastropieri, M. A. (1986). The efficacy of early intervention programs: a meta analysis. *Exceptional Children*, 52(5), 417-424.
- Casto, G.; White, K. R. (1993). Longitudinal studies of alternative types of early intervention: rationale and design. *Early Education and Development*, 4(4), 224-237.
- Catherwood, D. (1999). New views on the young brain: offerings from developmental psychology to early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 23-34.
- Cavada, C. (1988). Desarrollo del Sistema Nervioso Central. En S. Segovia y A. Guillamón (Eds., pp. 17-30), *Psicobiología del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Cellerino, A; Maffey, L. (1996). The action of neurotrophins in the development and plasticity of the visual cortex. *Progress in Neurobiology*, 49(1), 53-71.
- Chafel, J. A. (1992). Funding Head Start: what are the issues? *American Journal of Orthopsychiatry*, 9-21.
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 274-282.
- Chen, C.; Tonegawa, S. (2000). Molecular genetic analysis of synaptic plasticity, activity-dependent neural development, learning and memory in the mammalian brain. *Annual Review of neuroscience*.
- Chirichello, M.; Chirichello, C. (2001). A standing ovation for looping: the critics respond. *Childhood Education*(1), 2-9.
- Chugani, H. T. (1998). A critical period brain development: studies of cerebral glucose utilization with PET. *Preventive Medicine*, 27(2), 184-188.
- Chugani, H. T. (1999). Metabolic imaging: a window of brain development and plasticity. *Neuroscientist*, 5(1), 29-40.
- Clare, L.; Pistrang, N. (1995). Parents' perceptions of Portage: towards a standard measure of parent satisfaction?. *British Journal of Learning Disabilities*, 23, 110-117.
- Clarke, S. H.; Campbell, F. A. (1998). Can intervention early prevent crime later? The Abecedarian Project compared with other programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 319-343.

- CNREE (1987). *Investigación cualitativa. Características, métodos y problemática. Su repercusión sobre la investigación en Educación Especial*. Madrid: MEC.
- Cochran, D. C.; Shearer, D. E. (1984). The Portage model for home teaching. En S. C. Paine; G. T. Bellamy y B. Wilcox (Eds.), *Human services that work* (pp. 93-115). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Cohen, L. H. (1997). Babies' brains: the bottom line. *News & Observer*, 13 de mayo.
- Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P. (1994). La investigación en el campo de la educación. En M. P. Colás Bravo; L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 25-42). Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, M. P.; Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colprit, E. J. (2000). Observation and analysis of Suzuki string method. *Journal of Research in Music Education*, 48(3), 206-221.
- Cook, T. D.; Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coriat, L. (1970). *Los efectos de la estimulación psicomotriz sobre el CI de niños trisómicos 21*. Buenos Aires: Centro Neurológico Lydia Coriat.
- Coriat, L. (1974). *Maduración psicomotriz en el primer año de vida*. Buenos Aires: Hemisur.
- Coriat, L.; Jerusalinsky, A. (1984). Estimulación en el primer año de vida. *Siglo Cero*, 92, 28-36.
- Coriat, L.; Jerusalinsky, A. (1974). Los reflejos arcaicos y su función en el desarrollo cognitivo. *Cuadernos del desarrollo infantil*,(1), 2-21.
- Coriat, L.; Jerusalinsky, A. (1975). El desarrollo temprano en el niño mongólico. *Cuadernos del desarrollo infantil*,(3), 2-19.
- Crandell, L. E.; Hobson, R. P. (1999). Individual differences in young children's IQ: a social-developmental perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 455-464.
- Cryer, D.; Tietze, W.; Burchinal, M.; Lera, M. J.; Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Cummins, R. A. (1988). *The neurologically impaired child: Doman Delacato techniques reappraised*. London: Croom Helm.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cummins, R. A. (1992). Coma arousal and sensory stimulation: an evaluation of the Doman Delacato approach. *Australian Psychologist*, 27(2), 71-77.
- Cunningham, G.; Slopper, P. (1980). *Estimulación precoz en casa*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social.
- Damer, L. K. (2001). Inclusion and the law. *Music Educators Journal*, 87(4), 19-22.
- Danoff, J. (1981). *Iniciación con niños: para quienes se interesan en la educación de los niños de edad temprana*. México: Trillas.
- Dawson, G.; Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 307-326). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- De la Orden, A. (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón*, 41(2), 217-236.
- De la Orden, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, métodos y aplicaciones en áreas de conocimiento*. (pp. 13-28). Granada: Grupo editorial universitario.
- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 381-389.
- De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, métodos y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 151-174). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- De Pablo, P.; Trueba, B. (1997). Educación infantil: crónica de una reforma anunciada. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 24-33.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (1994a). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of quantitative research* (pp. 1-17). London: Sage, Thousand Oaks.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (1994b). Major paradigms and perspectives. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of quantitative research* (pp. 99-104). London: Sage, Thousand Oaks.

- Dicresce, A. (2000). Brain surges. En <http://www.med.wayne.edu/wmp97/brain.htm>
Último acceso el 17 de agosto de 2001.
- Dierssen, M. (1994). Bases neurobiológicas de la intervención temprana. *Síndrome de Down*, 11(1), 3-9.
- Doman, G. (1986). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Edaf.
- Doman, G. (1996). *Qué hacer por su niño con lesión cerebral, o con daño cerebral, retraso mental, deficiencia mental parálisis cerebral, espástico, flácido, rígido, epiléptico, autista, atetósico, hiperactivo o con síndrome de down*. México: Diana.
- Doman, G. (1997). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Barcelona: Diana.
- Doman, G.; Doman, J. (1994). *Cómo enseñar matemáticas a su bebé*. México: Diana.
- Doman, G.; Doman, J.; Aisen, S. (1994). *Cómo dar conocimientos enciclopédicos a su bebé*. México: Diana.
- Doman, G.; Hagi, B. (1993). *How to multiply your baby's intelligence. The better brain series*. Vídeo adjunto al libro de Doman y Hagi (2000). Philadelphia: IAHP.
- Doman, G.; Hagi, B. (2000). *Cómo enseñar a su bebé a ser físicamente excelente*. (7ª ed.). México: Diana.
- Domènech, E. (1997). Evaluación del comportamiento. En J. Narbona; C. Chevie-Müller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp. 155-172). Barcelona: Masson, S. A.
- Domènech, E.; Gómez, M. (1995). Evaluación psicológica en la temprana infancia. En F. Silva (Ed.), *Evaluación psicológica en niños y adolescentes* (pp. 173-219). Madrid: Síntesis.
- Douglas, R.; Bjorklund, D. B. (1998). The biologizing of cognition, development, and education: approach with cautious enthusiasm. *Educational Psychology Review*, 10(3), 355-372.
- Doupe, A. J.; Kuhl, P. K. (1999). Birdsong and human speech: common themes and mechanisms. *Vocal Learning*, 22, 567-631.
- Du Plessis, W.; Burger, S.; Munro, M.; Wissing, D.; Nel, W. (2001). Multimodal enhancement of culturally diverse, young adult musician: a pilot study involving the Tomatis Method. *South African Journal of Psychology*, 31(5), 35-42.
- Dueñas, M. L. (2000). Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidades. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 601-609.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dunn, L. (1993). Ratio and group size in day care programs. *Child and Youth Care Forum*, 22(193-226).
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, (5), 165-201.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting “rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-105.
- Dunst, C. J.; Snyder, S. W.; Mankinen, M. (1991). Efficacy of early intervention. En M. C. Wang; M. C. Reynolds; H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education. III. Low income conditions* (pp. 259-294). Oxford: Pergamon Press.
- Editorial. (1997). Quantitative or qualitative research? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39, 501.
- EICS (1988). *Guía de estimulación precoz para niños ciegos*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Entrena, M. S. (1997). Breve desarrollo histórico de la evaluación de programas. En H. Salmerón (Ed.), *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones*. (pp. 247-249). Granada: Grupo editorial.
- Entwisle, D. R. (1995). The role of schools in sustaining early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5(3), 133-144.
- Epstein, J. L. (1996). Advances in family community, and school partnership. *New School, New Communities*, 12(3), 5-13.
- Escorihuela, R. M.; Tobeña, A.; Fernández-Teruel, A. (1994). *L'estimulació infantil. Efectes de l'ambient primerenc i l'herència sobre l'emotivitat i l'aprenentatge*. Barcelona: UAB.
- Estalayo, V.; Vera, R. (2001). *El método de los Bits de inteligencia*. Edelvives: Zaragoza.
- Estebaranz, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 245-296). Barcelona: PPU.
- EURYDICE (1994). *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.
- EURYDICE (1995). *Études. L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (2001). *Las cifras clave de la educación en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Evans, E. D. (1987). *Educación infantil temprana. Tendencias actuales*. México: Trillas.
- Evertson, C. M.; Green, J. L. (1990). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza. III* (pp. 304-406). Madrid: Paidós
- Eysenck, H. J.; Kamin, L. (1983). *La confrontación sobre la inteligencia: herencia-ambiente?* Madrid: Pirámide.
- Farquar, S. (1996). Charters: the great disappointment in early childhood service. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 31(1), 41-49.
- FEAPS (2001). *Atención temprana*. Último acceso el 10 de mayo de 2002. [Http://www.feaps.org/Atenciontemprana.htm](http://www.feaps.org/Atenciontemprana.htm).
- Feldman, R.; Eidelman, A. I. (1998). Intervention programs for premature infants. How and do they affect development? *Clinics in Perinatology*, 25(3), 613-626.
- Fernández Ballesteros, R. (1987). Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de Psicología Social*, 3, 159-181.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, M. A. (1979). *Las guarderías. ¿Por qué y para qué?* Madrid: SM.
- Fernandez, M. J.; González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1-3), 1-10.
- Fernández, M. J.; González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1-3), 1-26.
- Ferron, J.; Ng'andu, N.; Garret, P. (1995). Cause indicator models for the cognitive component of the HOME observation for measurement of the environment-short form. *Assessment*, 2(4), 381-389.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fierro, A. (1984). Programas de estimulación antecedente. *Siglo Cero*, 92, 20-26.
- Flores, L.; Berruecos, P. (1991). *El niño sordo de edad preescolar. Identificación, diagnóstico y tratamiento. Guía para padres, médicos y maestros*. México: Trillas.
- Font, J. (1999). Los centros de educación especial. Realidad y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, (83-84), 15-18.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Forner, A.; Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de la investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.
- Forness, S. R.; Cluett, S. E.; Ramey, C. T.; Ramey, S. L.; Zima, B. T.; Hsu, C.; Kavale, K. A.; Macmillan, D. L. (1998b). Special education identification of Head Start children with emotional and behavioral disorders in second grade. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6(4), 194-204.
- Forness, S. R.; Ramey, S. L.; Ramey, C. T.; Hsu, C.; Brezaussek, C. M.; Macmillan, D. L.; Kavale, K. A.; Zima, B.T. (1998a). Head Start children finishing first grade: preliminary data on school identification of children at risk for special education. *Behavioral Disorders*, 23(2), 111-124.
- Forns, M.; Gómez, J. (1995). Evaluación de programas en educación. En Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp. 241-282). Madrid: Síntesis.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación*. (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Frede, E. C. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5(3), 1-12.
- Freeman, P. (1991). *El bebé sordiciego. Un programa de cuidados*. (1ª Ed.). Madrid: ONCE.
- Fuentes-Biggi, J.; Fernández Álvarez, E. (1992). *Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años*. San Sebastián: Gobierno Vasco y Generalitat de Cataluña.
- Fuertes, J.; Palmero, P. (1997). Intervención temprana. En M. A. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad. Manuales de psicología* (pp. 925-970). Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Fuertes, J.; Pedrosa, M. C. (1994). La evaluación en base al currículo en los programas de intervención temprana. En M. A. Verdugo (Ed.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 535-571). Madrid: Siglo XXI de España.
- Fuertes, J.; Sánchez, A.; Pérez, I. (1992). *Programa de estimulación precoz*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Fundació Catalana Síndrome de Down (1991). *Atención temprana: un enfoque práctico*. Madrid: SIIIS.
- Futterweit, L. R.; Ruff, H. A. (1993). Principles of development: implications for early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 153-173.

- Galiana, R.; Sánchez, A.; Candel, I. (1997). Programa de intervención en el área motora. En I. Candel (Ed.), *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo* (pp. 115-161). Madrid: CEPE.
- Gallagher, J. R.; Rooney, R.; Campbell, S. (1999). Child care licensing regulations and child care quality in four states. *Early Childhood Research Quality*, 14(3), 313-333.
- Garanto, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M. P. Abarca; A. Rivière (Eds.), *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- García Etchegoyen, E. (1970). *Importancia de la estimulación precoz en el retardo mental*. Ponencia presentada en el I Seminario Regional Interamericano sobre el niño con retardo mental, Montevideo.
- García Etchegoyen, E. (1987). *El diagnóstico temprano y la intervención temprana: Reflexiones sobre posibles aspectos de investigación*, 40-52.
- García Hoz, V. (1952). Tres tipos de programas. *Bordón*, 28(4), 133-141.
- García Llamas, J. L. (1995). Evaluación de programas educativos. En R. Pérez Juste; J. L. García; C. Martínez Mediado (Eds.), *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 45-60). Madrid: UNED.
- García, F. A. (Ed.). (1998). *Manual guía de la ficha individual de seguimiento para atención temprana y de las plantillas de datos para investigar*. Murcia: FEAPS y Consejería de Sanidad y Política Social.
- García, J. M. (1991). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordón*, 43(4), 461-476.
- García, M. (1990). Una aproximación integradora de los modelos educativos para la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 4(2), 85-94.
- García, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 49-72.
- García, S.; Lucas, M. I. (1997). La evaluación como instrumento. En H. Salmerón; D. González; D. López (Eds.), *VII jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa* (pp. 565-569). Granada: Grupo editorial universitario.
- Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En H. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation*. Englewood: Prentice Hall.
- Gardner, H.; Feldman, H.; Krechevsky, M. (Eds.). (2001). *El proyecto Spectrum I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Garlick, D. (2002). Understanding the nature of the genetic factor of intelligence: the role of individual differences in neural plasticity as an explanatory mechanism. *Psychological Review*, 109(1), 116-136.
- Garrido, M.; Rodríguez, R.; Rubio, I.; Sánchez, A. (1987). *Guía de atención temprana*. Logroño: Conserjería de Salud, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de la Rioja.
- GAT (2000). *Libro Blanco de Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- GAT (2001). *Llibre Blanc de l'Atenció Precoç*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Gelbard, H. A.; Boustany, R. M.; Schor, N. F. (1997). Apoptosis in development and disease of the Nervous System: II. Apoptosis in Childhood Neurologic Disease. *Pediatric Neurology*, 16, 93-97.
- Gesell, A. (1980). *El niño de uno a cinco años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil, F. (1999). *Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares: perspectiva española en el marco del Proyecto de indicadores de los sistemas educativos de la OCDE*. Madrid: MEC.
- Glasman, N. S.; Nevo, D. (1988). *Evaluation in decision making: the case of school administration*. Boston: Kluwer.
- Glass, G.; Robbins, M. P. (1967). *A critique of experiments on the role of neurological organization in reading performance*, University of Colorado.
- Gold, S.; Kline, J. (1985). No miracles. *Academic Therapy*, 21(2), 177-202.
- Goldsmied, E. (1985). *El niño en la guardería. Guía para educadores y padres*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Golly, A.; Sprague, J.; Walker, H.; Beard, K.; Gorham, J. (2000). The first step to success program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders*, 25(3), 170.
- Gombi, D. S.; Lerner, M. B.; Stevenson, C. S.; Lewit, E. M.; Beherman, R. E. (1995). Long term outcomes of early childhood programs. *The Future of Children*, 5(3), 6-24.
- Gómez Nieto, M. C. (Ed.). (1994). *Detección de deficiencias y estimulación temprana. Guía profesional para orientar a padres*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social, y Dirección General de Servicios Sociales.
- Gómez, J. (1999). *Rehabilitación psicomotriz en la atención precoz del niño*. Zaragoza: Mira Editores.

- Gómez, M.C. (1997). *Perspectivas de investigación en estimulación precoz: un modelo procesual y sistemático*. FECLAPS. Encuentro Nacional de profesionales de la estimulación temprana. Ávila, FECLAPS, 37-53.
- González Mas, R. (1977). *Estimulación sensoriomotriz precoz*. San Sebastián: SIIS.
- González Soler, A. (1994). Análisis de las 77 medidas propuestas por el MEC para incrementar la calidad de la educación (Conclusiones finales de las jornadas celebradas el 14 y 15 de abril). *Bordón*, 46(3), 315-327.
- Goodman, J; Cecil, H; Barker, W. (1984). Early intervention with retarded children: Some encouraging results. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 26, 47-55.
- Goodwin, W. L.; Goodwin, L. D. (1993). Young children and measurement: standardized and nonstandardized instruments in early childhood education. En B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 441-463). New York: MacMillan Publishing.
- Graue, E.; Walsh, D. J. (1995). Children in context: interpreting the here and now of children's lives. En J. A. Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. 135-154). Westport: Praeger.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: practice and promise. En N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of quantitative research* (pp. 530-544). London: Sage, Thousand Oaks.
- Greenough, W. T.; Black, J. E.; Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539-559.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guba, E.; Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of quantitative research* (pp. 105-117). London: Sage, Thousand Oaks.
- Guba, E.; Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of quantitative research* (pp. 105-117). London: Sage, Thousand Oaks.
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Gunnar, M. R. (1998). Quality of early care and buffering of neuroendocrine stress reactions: potential effects on the developing human brain. *Preventive Medicine*, 27(2), 208-211.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guralnick, M. J. (1989). Recent developments in early intervention efficacy research: implications for family involvement in PL 99-457. *Topics in Early Intervention Special Education*, 9(3), 1-17.
- Guralnick, M. J. (1991). The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children*, 58, 174-183.
- Guralnick, M. J. (1993). Second generation research on the effectiveness of early intervention. *Early Education and Development*, 4(4), 366-378.
- Guralnick, M. J. (1997). Second generation research in the field of early intervention. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-22). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Guralnick, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: a developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Guralnick, M. J. (2000). Relaciones entre desarrollo y los sistemas de intervención temprana en los niños con síndrome de Down. En J. Rondal; J. Perera; L. Nadel (Eds.), *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa.
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental system model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14(2).
- Guralnick, M. J.; Bennett, C. (1987). Marco para una intervención precoz. En M. J. Guralnick; F. Forrest; C. Bennett (Eds.), *Eficacia de una intervención precoz en niños minusválidos y en situaciones de riesgo* (pp. 3-41). Madrid: INSERSO.
- Guralnick, M. J.; Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Gútiez, P.; Sáenz Rico, B.; Valle Trapero, M. (1993). Proyecto de intervención temprana para niños de alto riesgo biológico, ambiental, con alteraciones o minusvalías documentadas. *Revista Complutense de Educación*, 4(2), 113-129.
- Habib, M. (1994). *Bases neurológicas de la conducta*. Barcelona.: Masson.
- Hanson, M. (1979). *Programa de intervención temprana para niños mongólicos. Guía para padres*. San Sebastián: SIIS.
- Hanson, M. J.; Bruder, M. B. (2001). Early intervention: promises to keep. *Infants and Young Children*, 13(3), 47-58.

- Harms, T.; Clifford, R. (Eds.). (1980). *Early Child Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T.; Clifford, R. M. (1989). *Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T.; Clifford, R. M. (1990). *Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana. Título original: Early childhood environment rating scale*. Madrid: Visor.
- Harms, T.; Clifford, R. M. (1993). Studying educational settings. En B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 477-492). New York: MacMillan Publishing.
- Harms, T.; Clifford, R.; Cryer, D. (Eds.). (1998). *Early Child Environment Rating Scale* (Ed. revisada.). New York: Teachers College Press.
- Harris, S. R. (1989). Intervención precoz en niños con minusvalías motoras. En M. J. Guralnick y F. C. Bennett (Eds.), *Eficacia de una intervención temprana en los casos de alto riesgo*. Madrid: INSERSO.
- Hart, C. H.; Burts, D. C.; Charlesworth, R. (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice. Birth to age eight*. Albany: State University of New York Press.
- Heese, G. (1996). *La estimulación temprana en el niño discapacitado*. Buenos Aires: Panamericana Médica.
- Heinen, H. (2000). EURLY AID: A European working party on early intervention. *Infants and Young Children*, 12(3), 1-3.
- Herbert, J. C.; Grosz, J.; Ayoob, K.; Schoen, S. (1997). Early intervention for children with HIV infection. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 193-208). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Hernández Hernández, P. (1989). Bases teóricas de la evaluación. En P. Hernández Hernández (Ed.), *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente* (pp. 155-190). Madrid: Narcea.
- Hernández, J. M.; Rubio, V. J. (1991). El análisis de la evaluabilidad: paso previo en la evaluación de programas. *Bordón*, 43(4), 397-405.
- Herschkowitz, N.; Chapman, E. (Eds.). (2002). *A good start in life: understanding your child's brain and behavior*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Heward, W. L. (1998). La educación especial en la primera infancia. En W. L. Heward (Ed.), *Niños excepcionales, una introducción a la educación especial*. (pp. 525-574). Prentice Hall: Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Heward, W. L.; Orlansky, M. D. (1992a). *Programas de educación especial I*. (1ª Ed.). Barcelona: CEAC.
- Heward, W. L.; Orlansky, M. D. (1992b). *Programas de educación especial II*. (1ª Ed.). Barcelona: CEAC.
- Heward, W. L.; Orlansky, M. D. (1992c). La intervención precoz. En W. L. Heward y M. D. Orlansky (Eds.), *Programas de educación especial* (pp. 260-294). Barcelona: CEAC.
- Honig, A. (2002). Research quality in infant-toddler programs. *Eric Digest*, 11, 2-19.
- Honig, A. S. (1999a). What a brain! *Scholastic Parent & Child*, 6(5), 30-32.
- Honig, A. S. (1999b). The amazing brain. *Scholastic Early Childhood Today*, 13(6), 20-22.
- Horm-Wingerd, D. M.; Caruso, D. A.; Gomes-Arwood, S.; Golas, J. (1997). Head Start Teaching center: evaluation of a new approach to Head Start staff development. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 407-424.
- Howes, C.; Phillips, D.; Whitebrook, M. (1992). Threshold of quality: implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Hubel, D. H.; Wiesel, T. N. (1979). Brain mechanism and vision. *Scientific American*, 241, 130-144.
- Hurtado, F. (1993). *Estimulación temprana y síndrome de Down. Programa práctico para el lenguaje expresivo en la primera infancia*. Valencia: Promolibro.
- Ibáñez, C. (2000). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. (9ª Ed.). Madrid: La Muralla, S.A.
- Innocenti, M. S.; Hollinger, P. D.; Escobar, C. M.; White, K. R. (1993). The cost effectiveness of adding one type of parent involvement to an early intervention program. *Early Education and Development*, 4(4), 306-326.
- Jacobson, L. (2001). Preschool study finds positive effects for poor children. *Education Week*, 20(36), 12-13.
- Jaeger, E. A.; Shlay, A. B.; Weinraub, M. (2000). Child care improvement on a shoestring: evaluating a low cost approach to improving the available of quality child care. *Evaluation Review*, 24(5), 484-515.
- Jensen, A. R. (1989). Raising IQ without increasing G? A review of the Milwaukee Project: preventing mental retardation in children at risk. *Developmental Review*, 9, 234-258.

- Jensen, A. R. (1993). Spearman's g: Link between psychometrics and biology. *Brain Mechanism*, 702, 103-129.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluation of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Jornet, J. M.; Suárez, J. M.; Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Evaluativa*, 18(2), 341-356.
- Kaimii, C.; Devries, R. (1981). *La teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Madrid: Pablo del Río.
- Kantrowitz, B. (1997). Off to a good start: why the first three years are so crucial to a child's development. *Newsweek*, edición especial, 7.
- Kellaghan, T.; Sloane, K.; Alvarez, B.; Bloom, B. S. (1993). *Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Klevanov, P. K.; Brooks-Gunn, McCarton, C.; McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighbourhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development*, 69(5), 1420-1436.
- Kontos, S.; Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- Kotulak, R. (1998). Inside the brain: revolutionary discoveries of how the mind works. *Preventive Medicine*, 27(2), 246-247.
- Krauss, M. W. (1997). Two generations of family research in early intervention. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 611-624). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Krechevsky, M. (2001). *Manual de evaluación para educación infantil. Proyecto Spectrum. Tomo III*. Madrid: CIDE-MORATA.
- Kuhn, T. S. (1977). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kummin, L. (1997). *Cómo favorecer las habilidades comunicativas de los niños con síndrome de Down: una guía para padres*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- La Paro, K. M.; Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: a meta analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Lacasta, J. J.; Rueda, P.; Tamarit, J. (2001). *Atención temprana: orientaciones para la calidad*. Madrid: FEAPS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lafuente de Frutos, M. A. (Ed.). (2000). *Atención temprana a niños con ceguera o deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- Laguna, J. (2001). La regulación del primer ciclo de la educación infantil (niños menores de tres años). *Comparecencia del consejero de educación y cultura, Jesús Laguna, ante la Comisión de la Educación y Cultura del Parlamento de Navarra*: <http://www.cfnavarra.es/BON/educa/textos/> (Último acceso el 5 de mayo de 2002).
- Lally, R.; Mangione, P.; Honig, A.; Winner, D. (1988). More pride, less delinquency: findings from the tenyear follow-up study of Syracuse University. *Zero to Three*, 8(4), 13-18.
- Landsheere, G. d. (1986). *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lanners, R.; Mombaerts, D. (2000). Evaluation of parents' satisfaction with early intervention services within an among European countries: construction and application of a new parent satisfaction scale. *Infants and Young Children*, 12(3), 61-70.
- Lázaro Martínez, A. J. (1991). La formación de indicadores de evaluación. *Bordón*, 43(4), 477- 494.
- LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1), 1-22.
- Lee, V. E.; Brooks-Gunn, J.; Schnur, E.; Liaw, F. (1990). Are *Head Start* Effects sustained? A longitudinal follow up comparison of disadvantaged children attending *Head Start*, no preschool, and other preschool programs. *Child Development*, 61, 495-507.
- Leeber, J. (1998). How much does brain does a mind need? Scientific, clinical, and educational implications of ecological plasticity. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 40, 352-357.
- Leib, S. (1980). Effects of early intervention and stimulation on the preterm infant. *Pediatrics*, 66(1), 83-90.
- Leonhardt (1992a). *Escala de Leonhardt: escala de desarrollo de niños ciegos de 0 a 2 años*. Madrid: ONCE.
- Leonhardt, M. (1992b). *El bebé ciego: primera atención. Un enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Masson-ONCE.

- Leonhardt, M.; Cantavella, F.; Tarragó, R. (1999). *Iniciación del lenguaje en niños ciegos: un enfoque preventivo*. Madrid: ONCE.
- Lera, M. J. (1996). Education under five in Spain: a study of preschool classes in Seville. *European Journal of Psychology and Education*, 11(2), 139-150.
- Lera, M. J.; Owen, C.; Moss, P. (1996). Quality of educational settings for four year-old-children in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 21-31.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Levitt, P.; Reinoso, B.; Jones, L. (1998). The critical impact of early cellular environment on neural development. *Preventive Medicine*, 27(2), 180-183.
- Lewis, T. J.; Powers, L. J.; Kelk, M. J. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: an investigation of the application of schoolwide positive behavior supports. *Psychology in the Schools*, 39(2), 181-190.
- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: Sage publications, Newbury Park.
- Little, C. A. (2001a). The myth of the first three years: a new understanding of early brain development and lifelong learning. *The Gifted Child Quarterly*, 45(3), 226-227.
- Little, L. (2001b). Windows of opportunity: what do really know? *NCEDL*, 31(2), 1-3.
- Lizasoain, L.; Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 357-379.
- López, E. (1986). Programas de intervención en educación compensatoria. *Bordón*, 651-675.
- López, J. (2000). Propuesta de evaluación de programas y proyectos de atención educativa infantil, Santiago de Compostela.
- López-Barajas, E. (Ed.). (1998). *La observación participante. Actas y congresos*. Madrid: UNED.
- Loughlin, C. E.; Suina, J. H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Love, J. M.; Schochet, P. Z.; Meckstroth, A. (1996). Are they any real danger? What research does-and doesn't-tell us about child care quality and children's well being. *Mathematica Policy Reseach*, 3(4), 89-96.
- Löwe, A. (1982). *Estimulación temprana del bebé sordo. Pruebas útiles para la utilización de los padres*. Buenos Aires: Panamericana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lubeck, S. (1998). Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education*, 283-292.
- Lunenburg, F. C. (2000). Early childhood education programs can make a difference in academic, economic, and social arenas. *Education*, 120(3), 519-528.
- Lunenburg, F. C. (2000). Early childhood education programs can make a difference in academic, economic, and social arenas. *Education*, 120(3), 519-528.
- Madaus, G. F.; Scriven, M.; Stufflebeam, D. (1993). Program evaluation: a historical overview. *Evaluation models: viewpoint on educational and human services evaluation* (pp. 3-22). Boston: Kluwer academic publishers.
- Madrid, J. M.; Sánchez, M. (1990). *La educación del niño sordo. Programa coordinado de intervención pedagógica centrado en el área del lenguaje*. Cartagena: Concejalía de Educación.
- Mahoney, G.; Boyce, G.; Fewell, R. R.; Spiker, D.; Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17.
- Mallory, B. E.; New, R. S. (Eds.) (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices: challenges for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Marchena, J. C. (1994). *Análisis de la influencia de una deficiente estimulación ambiental a nivel familiar en el desarrollo de las destrezas cognitivas en los niños*. [Microficha]. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner city children: a three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Martín González, A. (1976). *Cómo se organiza la educación preescolar*. La Coruña: Adara Educación.
- Martínez Mediado, C. (1996). *Evaluación de programas educativos: investigación evaluativa, modelos de evaluación de programa*. Madrid: UNED.
- Martínez, A. M.; Lago de Lanzós, C.; Arrieta, F. (1997a). *Programa para la Estimulación del desarrollo Infantil (PEI). El niño en su 3º año de vida*. Madrid: CEPE.
- Martínez, A. M.; Lago de Lanzós, C.; Arrieta, F. (1997b). *Programa para la Estimulación del desarrollo Infantil (PEI). El niño en su 4º año de vida*. Madrid: CEPE.
- Martínez, A.; Calvo, A. R. (1996). *Técnicas para evaluar la competencia curricular en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.

- Matas, S.; De Mulvey, M. M.; Paone, S.; Segura, E.; Tapia, L. (1997). *Estimulación temprana de 0 a 36 meses. Favoreciendo el desarrollo*. (5ª Ed.). Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- McGee-Brown (1995). Multiple voices, contexts, and methods: making choice in qualitative evaluation in early childhood education settings. In J. A. Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. 191-211). Wesport: Praeger.
- McLane, J. B.; Mcnamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- McWilliam, R. A. (1999). Controversial practices: The need for a reacculturation of early intervention fields. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 177-190.
- McWilliam, R. A.; Scott, S. (2001). A support approach to early intervention: a three part framework. *Infants and Young Children*, 13(4), 55-66.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. (1ª Ed.). Madrid: MEC.
- MEC (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. OCDE. Barcelona: Paidós.
- MEC (1993a). *Currículo de la etapa. Educación infantil*. (1ª Ed.). Madrid: MEC.
- MEC (1993b). *Documentos de apoyo a la evaluación. Infantil y Primaria*. (1ª Ed.). Madrid: MEC.
- MEC (1993c). *Orientaciones Didácticas. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- MEC (1993d). *Guía general. Educación infantil*. Madrid: MEC.
- MEC (2002a). [Http://www.mec.es/calidad/gestion_escolar1.htm](http://www.mec.es/calidad/gestion_escolar1.htm) Último acceso el 20 de mayo de 2002.
- MEC (2002b). [Http://www.mec.es/calidad/guia.htm](http://www.mec.es/calidad/guia.htm) Último acceso el 20 de mayo de 2002.
- Medina, A. (1991). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- Medina, A.; Sánchez, A. M.; García, M. B. (1998). Psicología de la educación y del desarrollo. En M. V. Trianes, y J. A. Gallardo (Eds.), (pp. 157-177). Madrid: Pirámide.
- Medrano, G. (1997). *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Pirineos.
- Megía, M. (Ed.). (2000). *Proyecto de Inteligencia Harvard* (3ª Ed. Renovada). Madrid: CEPE.
- Meisels, S. J.; Atreya, E.; Olson, K. A. (1989). *Inventario de detección temprana. Revisión para niños de 3 años*. Madrid: Visor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Meisels, S. J.; Shonkoff, P. J. (1996). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendieta, P.; García, F. A. (1998). Modelo integral de intervención en atención temprana: organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, 29(4), 11-22.
- Mepstead, J. (1998). *Developing the child with Down's syndrome: a guide for teachers, parents and carers*. Plymouth: Northcote House.
- Mertens, D. M.; McLaughlin, J. A. (1995). *Research methods in special education*. California: Sage Publications.
- Millá-Romero, M. G. (1998). La atención temprana, retos y perspectivas ante el tercer milenio. *CDL Comisión de Pedagogía*.
- Millá-Romero, M. G.; Mulas, F. (2002). Diagnóstico interdisciplinar en atención temprana. *Revista de Neurología*, 34(1), 139-143.
- Mollá, M. T.; Zulueta, M. I. (1997a). *Programa para la Estimulación del desarrollo Infantil (PEI). El niño en su 1º año de vida*. Madrid: CEPE.
- Mollá, M. T.; Zulueta, M. I. (1997b). *Programa para la Estimulación del desarrollo Infantil (PEI). El niño en su 2º año de vida*. Madrid: CEPE.
- Monedero, J. J. (1998). Los instrumentos de evaluación educativa de los alumnos. En J. J. Monedero (Ed.), *Bases teóricas de la evaluación educativa* (pp. 51-70). Granada: Aljibe.
- Montulet, I. (1993). *L'atenció precoç a la Unió Europea*. Comunicación presentada en las *III Jornades d'Atenció Precoç* (2-3 de diciembre): Barcelona.
- Mooney, A.; Munton, A. G.; Rowland, L.; McGurk, H. (1994). *Developing measures to assess quality in day care*. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the study of behavioural development, Amsterdam.
- Morales, F.; Morillas, M. T. (1997). Perspectiva actual de la evaluación en educación. En H. Salmerón; D. González; D. López (Eds.), *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones*. (pp. 585-590). Granada: Grupo Universitario.
- Morgan, A.; Aimard, P.; Daudet, N. (1984). *Educación precoz del niño sordo*. Barcelona: Toray-Masson.
- Motos, J.; Candel, I. (1997). Programa de intervención en el área cognitiva. En I. Candel (Ed.), *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo* (4ª Ed., pp. 163-238). Madrid: CEPE.

- Moya, J. L. (1983). Estimulación temprana en niños mongólicos. Planning de ejercitación de cero a un año. *Siglo Cero*, (15), 35-40.
- Moyer, J. (2001). The child centered kindergarten. *Childhood Education*, 77(3), 161-166.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Mulrooney, M. (1990). Reaccreditation: a snapshot of growth and change in high-quality early childhood programs. *Young Children*, 1, 58-61.
- Municio, P. (1988). El centro escolar y el proceso de cambio. *Bordón*, 40(3), 470-492.
- Municio, P. (1991). Evaluación segmentada de los programas. *Bordón*, 43(4), 375-395.
- Munton, A. G.; Rowland, L.; Mooney, A.; Lera, M. J. (1997). Using the Early Childhood environment Rating Scale (ECERS) to evaluate quality of nursery provision in England; some data concerning reliability. *Educational Research*, 39(1), 99-112.
- Muñoz Repiso, M.; Cerdán, J.; Calzón, J.; Castro, M.; García, R.; Lucio-Villegas, M.; Murillo, F. J. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE.
- Muñoz Repiso, M.; Murillo, F. J.; Barrio, R.; Briosos, M. J.; Hernández, M. L.; Pérez Albo, M. J. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de la Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 68-84.
- Muñoz-Repiso, M. (2001). Lecciones aprendidas para el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 66-72.
- Murillo, F. J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, (246), 66-72.
- Murillo, F. J. (2000). La investigación española sobre eficacia escolar. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 1007-1020). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Murillo, F. J. (2001). Dos caminos convergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 48-53.
- Murillo, F. J.; Cerdán, J.; Grañenas, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-115.
- Muscarsel, M. C. (1988). *Mundo sonoro. Ejercicios de estimulación para el desarrollo auditivo de niños hipoacúsicos*. Madrid: CEPE.
- Myers, R. G. (2000). Investing in early childhood development programs in Latin America: toward definition of an investment strategy. En <http://www.ecdgroup.com/archive/cdpaper.htm>, 1-30.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Narayanan, V. (1997). Apoptosis in development and disease of the Nervous System: 1. Naturally occurring cell death in the developing Nervous System. *Pediatric Neurology*, 16, 9-13.
- Narbona, J.; Aguirre, M.; Puig, M.; Villa Elízaga, I. (1984). Desarrollo de las primeras conductas sociales y motoras en niños síndrome de Down. Efectos de la estimulación precoz. *Siglo Cero*, 92, 38-44.
- Narbona, J.; Fernández, S. (2001). Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona, C. Chervrie-Müller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Nash, M. (1997). Fertile Minds. *Time*, 10 de febrero, pp. 50-58.
- National Center for Education Statistics (2002). *Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten class of 1998-1999 (ECLS-K). Psychometric report for kindergarten through the first grade*. Washington D.C. y U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.
- Neismith-Roy, J. M. (2001). The Tomatis Method with severely autistic boys: individual case studies of behavioral changes. *South African Journal of Psychology*, 31(1), 19-28.
- Neville, H. J.; Bavelier, D. (2000). Specificity and plasticity in neurocognitive development in humans. En M. S. Gazzaniga (Ed.), *The new cognitive neurosciences* (2ª Ed., Pp. 83-98). Massachussets: Bradford Book.
- NEVO, C. (1988). EVALUATION IN DECISION MAKING: THE CASE OF SCHOOL ADMINISTRATION. BOSTON: KLUWER.
- NICHHD (1999). Child Outcomes when child care center meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072-1077.
- Novella, S. (1996). Psychomotor Patterning. *The Connecticut Skeptic*, 1(4), 6. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/ctskeptic/pattern.htm> Último acceso el 13 de febrero de 2003.
- Oackland, T. (1997). A multi-year home based program to promote development of young Palestinian children who exhibit developmental delays. *School Psychology International*, 18(1), 29-39.
- OEI (2002). Proyecto de desarrollo de indicadores educativos para el nivel inicial. Indicadores de calidad en la educación inicial iberoamericana. En <http://www.campus-oei.org/calidad/inicial1.htm>, Último acceso el 3 de mayo de 2002.

- Orjales, I.; Polaino-Lorente, A. (2001). *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE.
- Pablo, T. (1999). La atención temprana en casa. En VV.AA. (1999), *Estrategias de atención en la diversidad. Actas de las V Jornadas de atención a la diversidad* (pp. 9-20). Madrid: Hergué.
- PADI (1995). *Documento sobre atención temprana*. Grupo de trabajo de Prevención y Atención al Desarrollo Infantil PADI. Grupo interinstitucional sobre atención temprana. Último acceso el 13 de febrero de 2003. <Http://paidos.rediris.es/genysi/atempra.htm#INTRODUCCIÓN>
- Palacios, J.; Lera, M. J.; Moreno, M. C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECCERS. *Infancia y aprendizaje*, 66, 71-88.
- Palacios, J.; Lera, M. J.; Moreno, M. C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECCERS. *Infancia y aprendizaje*, 66, 71-88.
- Palau, E. (2001). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: CEAC.
- Pascual-Leone, A.; Tarazona, F.; Keenan, J.; Tormos, R. H.; Catala, M. D. (1999). Transcranial magnetic stimulation and neuroplasticity. *Neuropsychologia*, 37, 207-217.
- Peisner-Feinberg, E.; Burchinal, E. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: the cost, quality and outcomes study. *Merry Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Peralbo, M.; Álvarez, A.; Ruso, B. (2000). *Educación temprana: un estudio longitudinal*. Ponencia presentada en el 1º Congreso Hispano-Portugués de psicopedagogía, 21-23 de septiembre. Santiago de Compostela.
- Perera, J. (1987). *Síndrome de Down. Programa de acción educativa*. Madrid: CEPE.
- Perera, J. (1990). *Síndrome de Down. Programa de acción educativa*. (2ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Perera, J. (1995). Intervención temprana en el síndrome de Down: estado de la cuestión y aspectos específicos. En J. Perera (Ed.), *Síndrome de Down: aspectos específicos* (pp. 77-89). Barcelona: Masson.
- Perera, J.; Rondal, J. A. (1995). *Cómo hacer hablar al niño con síndrome de Down y mejorar su lenguaje. Un programa de intervención psico-lingüística*. Madrid: CEPE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pérez Gómez, A. I. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: AKAL Universitaria.
- Pérez Juste, R. (1988). Profesores, educadores y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40(2), 293-305.
- Pérez Juste, R. (1991). *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*. Madrid: MEC.
- Pérez Juste, R. (1995a). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 73-106). Madrid: Universitas, S.A.
- Pérez Juste, R. (1995b). Metodología para la evaluación de programas. En A. Medina; L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 109-144). Madrid: Universitas, S.A.
- Pérez Juste, R. (1995c). Evaluación interna de programas educativos. En R. Pérez Juste, J. L. García; C. Martínez (Eds.), *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 131-168). Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1997a). Evaluación de programas educativos. En Lebrero Baena, M. P. (Ed.), *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0 a 6 años)* (pp. 441-464). Madrid: MEC y UNED.
- Pérez Juste, R. (1997b). La evaluación de programas. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, métodos y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Juste, R. (1997c). Evaluación de programas. En R. Pérez Juste (Ed.), *El modelo evaluativo de la reforma educativa* (pp. 203-227). Madrid: MEC.
- Pérez Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativa. *Bordón*, 51(4), 449-478.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (Ed.). (1992). *Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años*. Madrid: UNED.
- PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA RAMOS, J. M. (1989a). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.

- Pérez Juste, R.; Martínez Mediado, C. (1989b). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Pérez, L.; Domínguez, P.; López, C.; Alfaro, E. (2000). *Educación niños inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Pertejo, J. (1983). *Guía de la estimulación precoz para niños ciegos*. Madrid: INSERSO.
- Peugenaute, F. (2000). El Libro Blanco de la Atención Temprana. *ACAP*, (15-16), 109-112.
- Phillips, D.; Mekos, D.; Scarr, S.; McCartney, K.; Abbot-Shim, M. (2000). Whithin and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Phillipsen, L. C.; Burchinal, M. R.; Howes, C.; Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Pianta, R. C.; La Paro, K. H.; Paine, C.; Cox, M. J.; Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Ponte, J.; Balado, X. (1997). Ritos de paso: apuntes para otro modelo de atención temprana. *Cultura y Educación*(5), 119-132.
- Póo, M. P. (2001). *Desarrollo motor en niños con síndrome de Down*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Popham, W. J. (1993). *Educational evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Popkewitz, T. S.; Pereyra, M. A. (1984). La evaluación educativa como forma política. En T. S. Popkewitz (Ed.), *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual* (pp. 191-216). Madrid: Mondadori.
- Preuss, T. M. (1995). The argument from animals to humans in cognitive neuroscience. En M. S. Gazzaniga (2ª Ed., pp. 1227-1238), *The cognitive neurosciences*. Massachussets: Institute of Technology.
- Preuss, T. M. (2000). What's human about the human brain? En M. S. Gazzaniga (3ª Ed., pp. 1219-1234), *The cognitive neurosciences*. Massachussets: Institute of Technology.
- Prieto, M. D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Madrid: Bruño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Puckett, M.; Marshall, C. S.; Davis, R. (1999). Examining the emergence of brain development research: the promises and the perils. *Childhood Education*, 76(1), 8-12.
- Pujolás, J. (1998). *Intervenció psicopedagògica i assessorament curricular a l'ensenyament Secundari Obligatori: l'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes dins l'aula ordinària*. Universitat de Girona. Tesis doctoral. Microficha.
- Raine, A.; Venables, P. M.; Dalais, K. M.; Reynolds, C.; Mednick, S. A. (2001). Early educational and health enrichment at age 3-5 years is associated with increased autonomic and central nervous system arousal and orienting at age 11: evidence from the Mauritius Child Health Project. *Psychophysiology*, 38, 254-266.
- Ramey, C.; Landesman, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*(2), 109-120.
- Ramey, C.; Ramey, S. (1993). Home visiting programs and the health and development of young children. *Future of Children*, 3(3), 129-139.
- Ramírez, J. F. J. (1992). *Cómo potenciar las capacidades de nuestro hijo recién nacido. La educación personalizada*. Madrid: CEPE.
- Raspa, M.; McWilliam, R. A.; Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224.
- Raver, C. C.; Zigler, E. F. (1991). Three steps forward, two steps back: Head Start and the measurement of social competence. *Young Children*, 3-8.
- Raver, C. C.; Zigler, E. F. (1997). Focus section: New perspectives on Head Start. Social competence: an untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Reaney, L. M.; Denton, K. L.; West, J. (2001). *The word as our classroom: enrichment opportunities and kindergartners' cognitive knowledge and skills*. Ponencia presentada en el Early Childhood Longitudinal Studies Program. AERA y SRCD, Minnesota.
- Recanzone, G. H. (2000). Cerebral cortical plasticity: perception and skill acquisition. En M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (2ª Ed.). Massachusetts: Bradford Book.
- Reichardt, C. S.; Rallis, S. F. (1994). The qualitative-quantitative debate: new perspectives. *New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Reinsberg, J. (1995). Reflections on quality infant care. *Young Children*, 50(6), 23-25.

- Reynolds, A. J. (1995). One year of preschool intervention or two: does it matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1-10.
- Reynolds, A. J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: research- based principles to promote long term effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 20(6), 503-523.
- Reynolds, A. J.; Mavrogenes, N. A.; Bezruczko, N.; Hagemann, M. (1996). Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: a confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.
- Reynolds, A. J.; Miedel, W. T.; Mann, E. A. (1998). *Adopting Innovation in Early Childhood Education*. The Child Parent Center Program: American Psychological Association.
- Reynolds, A. J.; Temple, J. (1995). Quasi experimental estimates of the effects of a preschool intervention. *Evaluation Review*, 19(4), 347-373.
- Richmond, J.; Ayoub, C. C. (1993). Evolution of early intervention philosophy. En D. M. Bryant y M. A. Graham (Eds.), *Implementing early intervention* (pp. 1-17). New York: Guilford Press.
- Ridley, S. M.; McWilliam, R. A.; Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11(2), 133-146.
- Rimm-Kauffman, S. E.; Pianta, R. E. (1999). Patterns of family-school contact in preschool at kindergarten. *School psychology Review*, 28(3), 426.
- Rivas, M. (1986). Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. *Bordón*, 264, 693-708.
- Robbins, M. P. (1965). *The Delacato interpretation of neurological organization. An empirical study*. Chicago: Illinois.
- Roberts, R. N.; Innocenti, M. S.; Goetze, L. D. (1999). Emerging issues from state level evaluations of early intervention programs. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 152-163.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica general I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- Rodríguez Diéguez, J. L.; Tejedor, F. J. (1996). *Evaluación educativa. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Sanmartín, Á. (1978). *Fundamentos y estructura de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rodríguez, J. A. (1995). La evaluación de los centros educativos. En J. A. Rodríguez (Ed.), *Criterios de evaluación* (pp. 127-136). Madrid: Alhambra Longman.
- Rogers-Warren, A. K. (1985). Ecología del comportamiento en aulas para niños disminuidos de preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, (29), 77-78.
- Román, M.; Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- Rosa, A.; Montero, I.; García, M. C. (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: CIDE.
- Rosell, V. (1993). *Programa de estimulación del lenguaje oral en educación infantil P.E.L.O.* Archidona: Aljibe.
- Rosenberg, F. (2000). Evaluación de programas, indicadores y proyectos de educación infantil, Santiago de Compostela.
- Rosenzweig, M. R.; Leiman, A. I. (1992). *Psicología fisiológica*. (2ª Ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Rouledge, L. (1980). *El niño con deficiencias físicas*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A.
- Rowland, L.; Mooney, A.; Munton, A. G.; McGurk, H.; Lera, M. J. (1995). *The effectiveness of the family day care instrument in enhancing the quality of family day care*. Comunicación presentada en el Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD); Indianapolis, Indiana.
- Rubert, M. A. (1997). L'atenció precoç a Catalunya. De la cooperació a la relació mercantil amb l'administració pública. *Revista de L'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 1(10), 39-52.
- Ruíz, C. (1997a). Análisis de la evolución de la educación educativa desde la Ley General de Educación (LGE 1970) a la Ley De Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En H. Salmerón (Ed.), *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones*. (pp. 85-96). Granada: Grupo Universitario.
- Ruíz, J. (1997b). Los programas de atención educativa a la diversidad y su evaluación dentro del proyecto de centro. En H. Salmerón (Ed.), *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones*. (pp. 49-57). Granada: Grupo Universitario.
- Ruz, D. (1997). Las técnicas e instrumentos de evaluación. En H. Salmerón (Ed.), *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones* (pp. 575-578). Granada: Grupo Editorial.

- Sáenz Rico de Santiago, B. (1996). *Guía para los programas de intervención temprana en el ámbito hospitalario*. Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Las necesidades educativas: presente y futuro. Barcelona.
- Sáenz Rico de Santiago, B. (1997). Programas de intervención temprana para sujetos de alto riesgo biológico. *Revista de Educación Especial*, 23, 29-39.
- Salmerón, H; González, D. (1997). *Evaluación educativa: VII Jornadas sobre la LOGSE. Actas: comunicaciones*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sameroff, A. J.; Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En F. D. Horowitz; M. Hetherington; S. Scarr-Salapatek y G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J.; Fiese, B. H. (1996). Transactional regulation and early intervention. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). New York: Cambridge University Press.
- Sánchez Asín, A. (1989). *Fundamentos biológicos de la educación. Bases para la intervención motriz*. Madrid: CEPE.
- Sánchez Asín, A. (1990). Estimulación temprana: prevención y educación. *Revista de Educación Especial*, (7), 9-20.
- Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Madrid: CEPE.
- Sánchez Asín, A. (1997a). *Atención Temprana. Programa de 0 a 3 años*. Barcelona: CEDECS.
- Sánchez Asín, A. (1997b). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Madrid: CEPE.
- Sánchez Bellón, J.; Poch, M. L.; Narbona, J.; Gargallo, L.; Villa-Elizaga, I. (1986). Efectividad de los programas de estimulación precoz en el síndrome de Down. *Acta Pediátrica Española*, 44(3), 115-122.
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: reforma, investigación e innovación y formación del profesorado* (Vol. II). Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de educación especial*. Madrid: CCS.
- Sánchez Palacios, M. C. (1978). Estudios de los efectos de la estimulación precoz en bebés con síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*(4), 29-37.
- Sánchez, A. (1999). *La educación temprana de 0 a 3 años*. (1ª Ed.). Madrid: Palabra.
- Sansalvador, J. (1998). *Estimulación precoz en los primeros años de vida*. Barcelona: CEAC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Visión panorámica en doce instantáneas, de la evaluación cualitativa de centros escolares. En R. Pérez Juste, J. L. García y C. Martínez (Eds.), *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 365-383). Madrid: UNED.
- Schiller, P. B. (2001). Brain research and its implications for early childhood programs. *Child Care Information Exchange*, (140), 14-18.
- Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. <http://www.ince.mec.es/cumbre/dl-03.htm> Último acceso el 26 de mayo de 2002.
- Schulz, J. B.; Carpenter, C. D. (1995). *Mainstreaming exceptional students: a guide for classroom*. (4ª Ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Schwartz, I. S.; Olswang, L. B. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1(16), 82-101.
- Schweinhart, L.; Weinkart, D. (1985). Experience that good early childhood programs work. *Phi Delta Kappan*, 66(8), 545-555.
- Schweinhart, L.; Weinkart, D. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership*, 55(6), 57-60.
- Sclukin, W. (1976). *El aprendizaje temprano en el hombre y el animal*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Scriven, M. (1993). Evaluation ideologies. En G. F. Madaus; M. Scriven; D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models. Viewpoint on educational and human services evaluation* (pp. 229-260). Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- Sermasi, E.; Tropea, D.; Domenici, L. (1999). A new form of synaptic plasticity is transiently expressed in the developing rat visual cortex: a modulatory role for visual experience and brain-derived neurotrophic factor. *Neuroscience*, 91(1), 163-173.
- Sexton, D.; Snyder, P.; Wadsworth, D.; Jardine, A.; Ernest, J. (1998). Applying Q methodology to investigations of subjective judgements of early intervention effectiveness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 95-110.
- Shatz, C. J. (1992). The developing brain. *Scientific American*, (9), 61.
- Sheenan, R.; Simmons, T. (1997). The search for better care. *News & Observer*, 17 de Febrero.

- Shelden, M. L.; Rush, D. D. (2001). The ten myths about providing early intervention services in natural environments. *Infants and Young Children*, 14(1), 1-13.
- Shonkoff, J. P.; Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Shonkoff, P. S.; Meisels, S. J. (1996). Early childhood intervention: the evolution of a concept. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 3-33). Cambridge: University Press.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain. New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Simeonsson, R. J. (2000). Early Childhood Intervention: toward a universal manifesto. *Infants and Young Children*, 12(3), 4-9.
- Simeonsson, R. J.; Cooper, D. H.; Scheiner, A. P. (1982). A review and analysis of the effectiveness of early intervention programs. *Pediatrics*, 69(5), 635-641.
- Simeonsson, R. J.; Olley, J. G.; Rosenthal, S. L. (1987). Intervención precoz en niños autistas. En M. J. Guralnick y C. Bennett (Eds.), *Eficacia de una intervención precoz en niños minusválidos y en situaciones de riesgo* (pp. 371-400). Madrid: INSERSO.
- Simmons, T.; Sheehan, R. (1997). Even the earliest years, brain is “wiring” for life. *News & Observer*, 16 de Febrero.
- Sirevaag, A. M.; Greenough, W. T. (1987). Differential rearing effects on rat visual cortex sinapses: III. Neuronal and glial nuclei, boutons, dendrites, and capillaries. *Brain Research*, 424, 320-332.
- Soriano, V. (2000). *Intervención temprana en Europa: Organización de servicios y asistencia a los niños y a sus familias. Tendencia en 17 países europeos*. Agencia europea para el desarrollo de la educación especial.
- Soro-Camats, E. (1998). Atención temprana: inicios a la comunicación aumentativa y el juego adaptado. En C. Basil; E. Soro-Camats, y C. Rosell (Eds.), *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Principio teóricos y aplicaciones* (1ª Ed., Pp. 77-92). Barcelona: Masson.
- Spiker, D.; Hopmann, M. R. (1997). The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 271-306). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Spitz, H. H. (1986). Early intervention and compensatory education. En H. H. Spitz (Ed.), *The raising of intelligence: a selected history of attempts to raise retarded intelligence* (pp. 59-113). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Stake, R. E. (1982). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En W. R. Dockrell; D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 91-108). Madrid: Narcea.
- Stevens, C. (1999). "Child care licensing regulations". *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 335-337.
- Stevens, J. H. (1987). *Administración de programas de educación temprana y preescolar*. México: Trillas.
- Stipek, D. (1996). *Early Childhood Classroom Observation Measure*. Los Angeles: University of California de los Angeles. Graduate School of Education.
- Stover, D. (2001). Applying brain research in the classroom is not a no-brainer. *The Education Digest*, 66(8), 26-29.
- Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, MEC.
- Sugland, B. W.; Zaslow, M.; Smith, J. R.; Brooks-Gunn, J.; Coates, D.; Blumenthal, C.; Moore, K.; Griffin, T.; Bradley, R. (1995). The early childhood HOME inventory and HOME short form in differing racial/ethnic groups. *Journal of Family Issues*, 16(5), 632-663.
- Suriá, M. D. (1974). *Guía para padres de niños sordos*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona: Delegación de Cultura.
- Taba, H. (1980). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Taberner, C.; Agote, A.; Aliaga, F. (1995). Centro comarcal de estimulación temprana: análisis de una experiencia. En VV.AA., *Estudios de investigación educativa e intervención psicopedagógica* (pp. 113). Valencia: AIDIPE.
- Tallís, J. (1999a). Características de la lesión cerebral en los niños. Acerca de la plasticidad neuronal. En J. T. Tallís; G. Echeverría; H. Gabarz; J. A. H. Fiondella. (Ed.), *Estimulación temprana e intervención oportuna: un enfoque interdisciplinario biopsicosocial* (2ª Ed., pp. 23-36). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Tallís, J. (1999b). La evaluación de la estimulación temprana. En J. Tallís, G. Tallís, H. Echeverría, J. Gabarz y A. H. Fiondella (Eds.), *Estimulación temprana e intervención oportuna: un enfoque interdisciplinario biopsicosocial* (2ª Ed., pp. 199-205). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.

- Tejedor, F. J.; García Valcárcel, A.; Rodríguez Conde, M. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 97-127.
- Temple, J.; Reynolds, A. J.; Miedel, W. T. (2000). Can early intervention prevent high school dropout?: Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, 35(1), 31-56.
- Terradellas, M. R. (1992). Criterios metodológicos en la educación infantil. En M. D. García (Ed.), *Investigaciones y experiencias en educación infantil* (pp. 185-202). Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Thomaidis, L.; Kaderoglou, E.; Stefou, M.; Damianou, S.; Bakoula, C. (2000). Does early intervention work? A controlled trial. *Infants and Young Children*, 12(3), 17-22.
- Thompson, B. H.; Andrews, S. R. (2001). An historical commentary on the physiological effects of music: Tomatis, Mozart and neuropsychology. 35(3), 174-188.
- Tiana, A. (1993). Evaluación de centros y su evaluación del sistema educativo. *Bordón*, 45(3), 283-293.
- Tiana, A. (1995). Evaluación de centros y evaluación del Sistema Educativo. En R. Pérez Juste; J. L. García; C. Martínez (Eds.), *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 17-34). Madrid: UNED.
- Tiana, A. (1997). Los indicadores: qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 3(256), 50-53.
- Tiana, A. (2002). Tratamiento y usos de la información en evaluación. [Http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-05.htm](http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-05.htm) Último acceso el 23 de mayo de 2002.
- Tietze, W.; Cryer, D.; Bairrao, J.; Palacios, J.; Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 1996, 1-35.
- Torres, M. C.; Buceta, M. J.; Cajide, M. C. (2001). Development of a child with Joubert syndrome. *Spanish Journal of Psychology*, 4(1), 72-78.
- Torroba, I. (1993). Evaluación cualitativa de centros en el marco de la LOGSE. *Bordón*, 45(3), 295-305.
- Troncoso, M. V. (1994). Programas de estimulación temprana. En S. Molina (Ed.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 411-424). Alcoy: Marfil.
- Troncoso, M. V.; Del Cerro, M. M. (1997). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Turnbull, H. R.; Wilcox, B. L.; Turnbull, A. P.; Sailor, W.; Wickham, D. (2001). IDEA, positive behavior supports and school safety. *Journal of Law Education*, 30(3), 445-503.
- Turpín, A.; Candel, I. (1997). Programa de intervención para la adquisición de hábitos de autonomía. En I. Candel (Ed.), *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo* (4ª Ed., Pp. 286-308). Madrid: CEPE.
- Tyler, R. W. (1977). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. W.; Gagné, R.; Scriben, M. (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- U. S. Department of Education (2001). *High standards for all students: A report from the National Assessment of Tittle I on progress and challenges since the 1994 reauthorization*. Washington D.C.: Planning and Evaluation Service. Office of the Under Secretary.
- Ulrich, D. A.; Ulrich, B. D.; Angulo-Kinzler, R. M.; Yun, J. (2001). Treadmill training of infants with Down syndrome: evidence based developmental outcomes. *Pediatrics*, 108(5), E.82.
- Unturbe, J.; Castillo, C. (1980). Planificación y organización de las actividades educativas en la educación preescolar. *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización* (pp. 55-82). Barcelona: CEAC.
- Valle Trapero, M. (1992). *Intervención Precoz en niños de alto riesgo biológico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Valls, J. (1996). *El desarrollo total del niño*. (4ª Ed.). Madrid: Palabra.
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- Vega, A. (Ed.). (2001). *La educación de los niños con síndrome de Down: principios y prácticas*. Salamanca: Amarú.
- Vélaz de Medrano, C. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos: diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Aljibe.
- Vera, A. (1991). Método de tratamiento Doman Delacato. *Siglo Cero*, 136, 12-21.

- Verde, A.; Ruíz, L. (1997). La práctica en la “evaluación y atención primaria a la diversidad en educación infantil y primaria”. En H. Salmerón (Ed.), *VII Jornadas sobre la LOGSE: Evaluación educativa* (pp. 29-33). Granada: Grupo editorial universitario.
- Vernon, P. E. (1983). *Inteligencia: herencia y ambiente*. México: El manual moderno, S.A.
- Vidal, M. (1990). Curso impartido en ICCE. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Documentación proporcionada en el Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Vidal, M.; Díaz, J. (1997). *Atención temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0 a 3 años*. (4ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Villa Elízaga, I. (1979). *Desarrollo y estimulación del niño desde su nacimiento a los dos años*. Madrid: IAMER.
- Villa-Elízaga, I.; Aguirre, M.; Álvarez, M. J.; Garro, G., Murillo, P.; Narbona, J. (1992). *Desarrollo y estimulación del niño durante los 3 primeros años de su vida*. (3ª Ed.). Pamplona: EUNSA.
- Villanueva, S. (1991). Atención Temprana. En J. Flórez y M. V. Troncoso (Eds.), *Síndrome de Down y Educación* (pp. 71-81). Barcelona: Masson-Salvat.
- Villuendas, M. D. (1986). *Necesidades psíquicas y educación temprana*. Madrid: Narcea.
- Vincent, L. J.; Salisbury, C. L.; Strain, P.; McCormick, C.; Tessier, A. (1996). A behavioral-ecological approach to early intervention: focus on cultural diversity. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (6ª Ed., Pp. 173-195). New York: Cambridge University Press.
- VV.AA. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal-Santillana.
- VV.AA. (1993). *Oxford advanced learner's dictionary of current english*. (4ª Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- VV.AA. (1994). *Guía de atención temprana. Prevención de deficiencias en la población infantil de 0 a 6 años* (2ª Ed.). Logroño: Dirección General de Bienestar Social.
- VV.AA. (1995). *Crónica de eventos. La estimulación temprana: un punto de partida*. I Congreso Iberoamericano de Estimulación temprana. Hospital Pediátrico Docente “William Soler”. Revista Cubana de Pediatría, 68(2),1-3.
- VV.AA. (1996). *Guía regional de atención temprana. Prevención de deficiencias en la población infantil de cero a seis años*. (2ª Ed. Actualizada). Murcia: Consejería de Sanidad y Política Social, y Dirección General de Política Social y Familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VV.AA. (1999). *Atención temprana para personas con retraso mental*. Madrid: FEAPS.
- VV.AA. (2000). [Http://www.makewayforbaby.com](http://www.makewayforbaby.com) Último acceso el 30 de abril de 2000.
- VV.AA. (2001a). *Diccionario de la Lengua Española*. (22ª Ed.). Madrid: Real Academia Española.
- VV.AA. (2001). El Landmark Center. En http://www.waece.com/landmark_losprogramasdeeducacion.html Último acceso el 20 de agosto de 2001.
- VV.AA. (2002) <http://www.paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/heliosii.htm> Último acceso el 5 de mayo de 2002.
- VV.AA. (2002). A report on preschool programs for SREB. *Techniques*, 77(3), 10-11.
- Walberg, H. J.; Haertel, G. D. (1997). *Psychology and educational practice*. Berkeley, California: McCutchan.
- Walker, R. (1997). Métodos de investigación para profesorado. Madrid: Morata.
- Walsh, D. J.; Tobin, J. J.; Graue, E. (1993). The interpretive voice: qualitative research in early childhood education. En B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 464-476). New York: MacMillan Publishing.
- Wheeler, D. K. (1982). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.
- Wheeler, D. L. (1999). Research by neuroscientists suggests that the brain may be able to repair itself. *Chronicle of Higher Education*, 45(41), 19-22.
- White, K. R. (1986). Efficacy of early intervention. *Journal of Special Education*, 19(4), 401-416.
- White, K. R.; Taylor, M. J.; Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefit of involving parents in early intervention program? *Review of Educational Research*, 62, 91-125.
- Wijnroks, L. (1998). Early maternal stimulation and the development of cognitive competence and attention of preterm infants. *Early Development and Parenting*, 7, 19-30.
- Wilford, S. (1999). Workshop topic: end of the year evaluations. *Scholastic Early Childhood Today*, 13(8), 41-45.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós

- Winton, P. J. (2000). Early childhood intervention personnel preparation: Backward mapping for future planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 87.
- Woolfson, R. C. (2001). *Bebé genial. Guía de actividades para la estimulación de su bebé*. Barcelona: Mens Sana.
- Worthen, B. R.; Borg, W. R.; White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools*. New York: Longman.
- Wyngaarden, M. (1997). Two generation of family research in early intervention. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 611-624). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Yell, M. L.; Schriener, J. G. (1997). The IDEA amendments of 1997: Implications for special and general education teachers, administrators, and teacher trainers. *Focus on Exceptional Children*, 30(1), 1-19.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75.
- Yuste, C.; Sánchez, J. M. (1993). *PROGRESINT: Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia* (2ª Ed. rev.). Madrid: CEPE.
- Zabalza, M. A. (1997). La observación como principal instrumento de evaluación en la escuela infantil. *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil* (pp. 257-268). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2000). Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el curriculum. Santiago de Compostela.
- Zaslow, M. J.; Oldham, E.; Moore, K. A.; Magenheim, E. (1998). Welfare families' use of early childhood care and education programs, and implications for their children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 535-563.
- Zigler, E.; Styfco, S. J. (1993). *Head Start and Beyond: a national plan for extender childhood*. Hew Haven: Yale University Press.
- Zulueta, I. (1995). *Atención temprana y estimulación Precoz. Papel de la familia y el sistema educativo*. Comunicación presentada en el I Congreso sobre Necesidades Educativas Especiales, Vitoria-Gasteiz.
- Zulueta, I.; Mollá, M. T. (1982). *Método de estimulación precoz* (0-2 años). (1ª Ed.). Madrid: MEPSA.

5.2. PRUEBAS ESTANDARIZADAS

- Abbott-Shim, M.; Sibley, A. (1987). *Assessment Profile for Early Childhood Education*.
- Bayley, N. (1977). *Escala de Desarrollo Infantil (BSID)*. TEA Ediciones: Madrid.
- Bluma, S. M.; Shearer, M. S.; Frohman, A. H.; Hilliard, J. M. (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. TEA Ediciones: Madrid.
- Brazelton, T. B. (1973). *Neonatal Assessment Scale*. London: Heinemann.
- Bricker, D.; Gentry, D.; Bailey, E. J. (1985). *EPS-I. Evaluation and Programming System: for Infants and Young Children*. Oregon: University of Oregon, Center on Human Development.
- Brunet, O.; Lèzine, I. (1971). *Escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia. Material y manual*. MEPSA: Madrid.
- Caldwell, B. M.; Bradley, R. A. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environments*. Little Rock, Arkansas: University of Arkansas at Little Rock.
- Cattell, R. B. (1998). *Cuestionario de personalidad para niños (ESPQ)*. TEA Ediciones: Madrid.
- Doll, E. A. (1965) *Vineland social maturity scale*.
- Gesell, A.; Amatruda, C. (1981). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. Paidós: Barcelona .
- Günzburg, H. C. (1982). *P.A.C. Progress assessment chart of social and personal development*.
- McCarthy, D. (1996) *Escala de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Newborg, J. Stock, J. R.; Wneck, L. (1989). *Inventario de desarrollo Battelle*. TEA: Madrid.
- Secadas, F. (1992). *Escala Observacional del Desarrollo (EOD)*. TEA Ediciones S. A. Madrid.
- Song, A. Y cols. (1980). *Wisconsin Behavior Rating Scale: manual of Directions*. Madison: Central Wisconsin Center for the Developmentally Disabled.
- Sparrow, S. S. (1984). *Vineland adaptive behavior scales*. Circle Pine: Minnesota.

Uzgiris, I. Hunt, J. M. (1975). *Escalas ordinales de desarrollo psicológico*. Urbana: University of Illinois Press.

5.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS LEGISLATIVAS

BOE 131/98 (1998). Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos, por la que se dictan instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes.

BOE 280/92 (1992). Orden Ministerial del 12 de Noviembre de 1992 sobre evaluación en educación infantil. *BOE 280/92 de 21 de Noviembre de 1992*.

BOE 313/90, de 31 de diciembre de 1990, Aprobación española sobre la Convención sobre los derechos del Niño.

BOE 44/96 (1996). Real Decreto 82/1996 de 26 de enero de 1996, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. *BOE 44/96 de 20 de febrero de 1996*.

CE (1978). *Constitución Española*. Madrid: BOE.

Declaración de los Derechos del Niño (1959). Proclamada por la Asamblea General en su Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra.

LGE (1970). Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *LGE* (1ª Ed.). Ley 14/1970 de 4 de agosto en BOE 6 de agosto de 1970. Correcciones de errores en el BOE de 7 de agosto de 1979, 10 de marzo de 1974 y modificado en el BOE de 3 de agosto de 1976.

LISMI. Ley de 30 de Abril de 1982, de Integración Social del Minusválido, BOE 130/82.

LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, *BOE de 24 de diciembre de 2002*.

LOGSE (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *BOE de 4 de octubre de 1990*.

LOGSE (1998). *Nueva Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC, *Hoja informativa E. 3. 1*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOPEGCE (1995). Ley Orgánica de 9/1995, de 20 noviembre de 1995, de la Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
- Orden Foral 385/2002, de 19 de julio, por la que se aprueba un plan de evaluación y calidad para los Centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Foral de Navarra.
- OM de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación de la Educación Infantil, *BOE de 21 de noviembre de 1992*.
- OM de 17 de mayo de 2000, por la que se aprueba el currículo integrado por la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto. *BOE 142/2000*.
- OM de 27 de julio de 1973, por las que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar, *BOE de 4 de agosto de 1973*.
- OM de 28 de octubre de 1996, por la que se regulan las condiciones y procedimientos para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, *DOG de 28 de noviembre de 1996*.
- OM de 6 de mayo de 1992, por la que se establece el calendario de ajuste de los centros educativos de niveles no universitarios las ratios fijadas en la ley orgánica de ordenación general del sistema educativo, *DOG de 21 de mayo de 1992*.
- RD 1004/1991 de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias, *BOE de 26 de junio de 1991*.
- RD 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, *BOE 215/91 de 7 de septiembre de 1991*.
- RD 1333/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil, *BOE 216/91 de 9 de septiembre de 1991*.
- RD 334/1985 de ordenación de la Educación Especial. *BOE de 16 de marzo de 1985*.
- RD 696/1995 de 28 de abril, sobre las condiciones y procedimientos para flexibilizar la duración del período de la escolarización obligatoria, *BOE de 2 de Junio de 1995*.
- RD 819/1993, de 28 de mayo de 1993, reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, *BOE de 19 de junio de 1993*.
- RD 82/1996, de 26 de enero de 1996, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, *BOE 44/96 de 20 de febrero de 1996*.

Resolución 29/35 de la XXIX Asamblea Mundial de la Salud, mayo 1976, se aprueba la “Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS)” donde se establecen las definiciones de deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, por la que se aprueba el programa de acción mundial para las personas con discapacidades.

Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de Proyectos Curriculares para la Educación Infantil y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos y contenido para cada uno de los ciclos, *BOE de 23 de marzo de 1992*.

Warnock Report (1979). *Special educational needs. Report of the Committee of inquiry into education of Handicapped Children and Young People*. London: HSMO.