

**MARÍA FÉLIX RIVERA**

**EL HOGAR Y EL AULA  
DEL DESNUTRIDO CRÓNICO**

**UNA PERSPECTIVA DESDE LA CONSTRUCCIÓN  
SOCIAL.**

**La autora (contraportada)**

**María Félix Rivera**

**Doctora en Medicina y Cirugía UNAH**

**Máster en Salud Pública UNAH**

**Medica asistencial del Centro Odontopediátrico y Detección de Otras Patologías (CODOPA) Secretaria de Salud**

**Profesora de Fisiología de la Facultad de Medicina UNAH**

**Otros cargos desempeñados como ser:**

**Asesora en metodología de investigación de la especialidad de cuidados intensivos pediátricos. Año 2006-2010**

**Coordinadora académica de la maestría en epidemiología UNAH, año 2004-2005**

**Docente tutora de la maestría en Salud Pública UNAH, año 2003**

**Publicaciones a nivel nacional e internacional en el campo de enfermedad de Chagas, intoxicación por plomo, desnutrición y repitencia escolar, estilos de vida saludable, obesidad en condiciones de pobreza, tabaco y pobreza y proyecto de investigación financiado por la DICU-UNAH sobre a “anemia y cognición”**

**Premios recibidos: en dos ocasiones premiada por la Revista Médica Hondureña como mejor artículo del año.**

**Dedicatoria: a mis padres, mi Esposo, Hijas y Nietas**

### Agradecimientos

A la Dra. Emilia Alduin quien me guió en este trabajo

A la Dra. Ivette Carolina Rivera por sus aportes invaluable en este manuscrito

A la Lic. Lina Maria Mendoza Recarte por la revisión de esta publicación e igualmente por sus aportes invaluable

**Contenido**

PREFACIO .....	5
CAPITULO I. DE LAS DEFINICIONES .....	6
CAPITULO II. LA METODOLOGÍA .....	12
CAPITULO III. DE LOS RESULTADOS Y LA DISCUSIÓN, DE LOS DATOS A LA TEORIA.....	14
III. 1 Aspectos socio-demográficos.....	14
III.2 Estimulación en el hogar y rendimiento escolar .....	16
III. 3 La asociación entre estimulación en el hogar y rendimiento escolar.....	24
III.4 Los maestros y sus percepciones sobre el sistema educativo .....	27
III.5 Determinantes del éxito en el escolar.....	31
III.6 El entendimiento y accionar del docente respecto a su papel en la educación .....	35
IV. BIBLIOGRAFÍA .....	40
RESUMEN .....	44

## PREFACIO

Convencida de la importancia de la investigación para la construcción del conocimiento me he dedicado por una década, junto a un equipo de investigadores de mucho prestigio, a realizar investigaciones en el campo de la desnutrición y sus efectos en el funcionamiento cerebral, inicialmente en el área básica con animales de experimentación y luego con niños en edad escolar. Los resultados de dichos estudios han sido publicados en revistas científicas nacionales e internacionales.

El presente estudio es producto de las inquietudes surgidas dentro del marco de mi formación como Máster en Salud Pública, de lo cual me siento muy orgullosa, y por sugerencia de mi profesora de investigación, la Máster Eva Luz de Alvarado (QDDG) -quien fuera distinguida docente universitaria y escritora de libros de investigación- consideré pertinente realizar mi trabajo de tesis, asesorada por la Dra. Emilia Alduvín, haciendo un recorrido por las ciencias básicas, la clínica y el campo de la salud pública, logrando la meta deseada con resultados inesperados pero muy satisfactorios.

El siguiente paso era la publicación del trabajo, tarea poco fácil en vista de que las entidades dedicadas a tal fin establecen pautas que restringen de alguna manera la creatividad y el sentido de la investigación, pues al resumir su contenido se pierde la riqueza de los hallazgos especialmente de la parte cualitativa. Siendo así el estado de la situación decidí escribir este libro con la intención de que la información contenida en él, primero, sirva de ayuda a las personas que incursionan en el campo de la salud pública, segundo, para que genere debate en los estudiantes de tal manera que amplíen sus conocimientos y finalmente para apoyar a que quienes toman decisiones en beneficio de la niñez de nuestro país y de otros ámbitos.

## **CAPITULO I. DE LAS DEFINICIONES**

En el estudio de la desnutrición y el daño cerebral que éste puede causar va desde un enfoque unidireccional de la desnutrición en cuanto al daño cerebral causado por la misma hasta un enfoque diferente de la multicausalidad. El daño que produce la desnutrición en el cerebro es importante, repercutiendo posteriormente en el desempeño escolar, estos efectos son exacerbados por otros factores como ser un ambiente carente de estímulos que llegue a desarrollar en toda su potencialidad dicho órgano.

En el campo de la Salud Pública, además de las políticas que se implementan para la seguridad alimentaria y la suplementación y fortificación de algunos alimentos con micronutrientes, se asegura el hecho de incrementar los esfuerzos para fortalecer los programas de estimulación temprana e implementar en forma impostergable el acceso a una educación preescolar a los menores de 6 años.

Inicialmente es importante formular algunas consideraciones y aclarar unos cuantos conceptos sobre los mecanismos de cómo la desnutrición afecta al cerebro. Esto es importante porque nos ayuda a entender cuál es el riesgo de que un niño quede expuesto a que se disminuya su capacidad de aprendizaje cuando presenta una historia de desnutrición o con una desnutrición concurrente como es el caso que nos ocupa. La primera consideración pertinente se refiere a la dinámica de crecimiento y del desarrollo. Debemos tener presente que ambos se caracterizan por la variabilidad de la naturaleza de proceso en el transcurso del tiempo. (OPS, 1986).

Hay una amplia producción científica con respecto a los efectos de la desnutrición severa y el daño neurológico y cognitivo; algunos de estos estudios han sido en modelos experimentales en animales. (Quirk G.L. 1995, Levisky D.A.1995, Strup B.J.1995) y otros son el resultado de evaluaciones de evaluaciones psicológicas o neuropsicológicas de niños afectado por la desnutrición (Hesse H. 1998, Pollit E. 2000, Cravioto J. 1982a, 1982b)

La variabilidad es particularmente importante en relación con el crecimiento del cerebro, pues los cambios histológicos son muy diferentes según la edad del organismo. Se producen cambios de gran importancia (como la diferenciación inicial de las neuronas, las formaciones dendríticas, las conexiones sinápticas básicas y el proceso de mielinización) durante la gestación y los primeros 24 meses de vida. (Pollit, 1990). Estos cambios

estructurales y metabólicos hacen del cerebro un órgano vulnerable durante este lapso. Posteriormente los cambios neuronales son menores, sin que exista duplicación de neuronas. Por lo tanto, si la desnutrición afecta el funcionamiento cognoscitivo debido a cambios cerebrales específicos, habría que inferir que sus efectos van a ser muy distintos en los dos primeros años o en el quinto o sexto año de vida mientras más temprano en la vida ocurre repercute en su vida adulta. (Ivanovic D.M., 2002)

Sin embargo, aunque existen períodos de mayor o menor vulnerabilidad en el crecimiento del cerebro, también es importante reconocer que el Sistema Nervioso Central muestra una maravillosa plasticidad durante su desarrollo. Por plasticidad entendemos específicamente una flexibilidad que tiene el organismo para recibir la influencia de nuevas condiciones ambientales y adaptarse a ellas. Concorre información muy sólida sobre rehabilitaciones espectaculares después de que el organismo ha estado expuesto a traumas biológicos y sociales durante los primeros 24 meses de vida, un periodo durante el cual el cerebro alcanza la cúspide de velocidad de crecimiento. Se puede citar el caso de rehabilitación de monos que han crecido en el aislamiento, el desarrollo del lenguaje en niños reclusos o el desarrollo de la función visual en gatos criados en la oscuridad. (Gottlieb, G. 1983; Winick, M. 1975; Winick, M. 1970)

Otro concepto que debemos tomar en cuenta y que está ligado al anterior es el de la canalización. Nos referimos específicamente a la fuerte tendencia que tiene el organismo a seguir un camino propio de la especie. Esta tendencia o inclinación le permite soportar las tensiones muy fuertes y prolongadas antes de que sufra una desviación que la separe de la trayectoria esperada. (Dobbing J., 1965).

Los mecanismos que corresponde considerar también guardan vinculación con los conceptos referentes al desarrollo. El efecto de la desnutrición generalmente se conceptualiza en relación a la influencia que puede tener en el cerebro, y se considera que los mecanismos se pueden medir en virtud de cambios estructurales o neuroquímicos (Rosso P., 1970). Empero, sin restar importancia a esta interpretación debemos recordar que la desnutrición también afecta al sistema inmune y la actividad física. El primero de estos efectos, que se ha estudiado exhaustivamente, explica en parte la alta incidencia de morbilidad de los niños y niñas que viven en extrema pobreza en los países en desarrollo. El segundo efecto se ha estudiado menos, pero hay suficiente documentación para concluir que todo niño y niña con una deficiencia proteico - calórica

tiende a disminuir significativamente su gasto energético, en particular su actividad motora. Los efectos sobre inmunocompetencia y la actividad son especialmente importantes en relación con nuestro interés actual, porque la interacción del niño y la niña con el ambiente está alterada en los casos de desnutrición. Se puede pensar que, con el propósito de mantener su equilibrio energético, el niño y la niña tiende a minimizar las transacciones con el ambiente que le demanden más energía de la que su organismo puede desplegar. Quizás este ahorro o mecanismo homeostático represente una forma alternativa de la manera como la desnutrición puede afectar el funcionamiento cognoscitivo, que depende en alto grado del estímulo que proviene del ambiente y de la interacción consiguiente. (Greenough, W.T, 1987)

Por otra parte es de suma importancia traer a colación el concepto de cognición considerado según Piaget, (1970) exponente de la teoría cognoscitiva del aprendizaje, como el acto por el cual avanzamos en el conocimiento de nuestro mundo, que engloba los procesos de pensar, aprender, percibir, recordar y comprender, por consiguiente la expresión de desarrollo cognoscitiva se refiere al crecimiento, refinamiento de una capacidad intelectual. La importancia atribuida a la actividad del niño niña como un elemento clave de aprendizaje ha ido a menudo acompañada de una tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas, comenzando con la elaboración de esquemas sensoriomotores. Los niños desarrollan su propia inteligencia creando y modificando sus esquemas en el proceso de adaptación, en el que una forma de especial interés es la respuesta circular. Por estos medios, los niños descubren su cuerpo y se sirven de él a voluntad para transformar el ambiente. El medio ejerce una poderosa influencia en el desarrollo de las destrezas infantiles. Un ambiente que responde a la estimulación y a las habilidades del niño, programado ligeramente adelante de su nivel, acelerará su progreso normal. La falta de estimulación y respuesta del ambiente, en cambio, han de retardar el desarrollo cognoscitivo y lingüístico.

De acuerdo y continuando con Piaget, el desarrollo cognoscitivo se basa en las acciones y en los pensamientos autodirigidos del educando, no en las acciones del maestro. Si intenta enseñarle a un educando algo para lo que no está preparado no aprenderá a dar la respuesta correcta. Esto no afectará la forma en que el estudiante ve ese problema. Por lo tanto, desde esa perspectiva no tiene sentido acelerarlo.

Un segundo razonamiento piagetiano es que la aceleración es ineficiente. ¿Para qué pasar tanto tiempo enseñando algo a un estudiante que se encuentre en determinada etapa si lo va aprender por sí mismo más eficazmente y mejor en otra etapa?

Sin embargo, contrario al planteamiento de Piaget existen otras teorías que sustentan que el desarrollo cognitivo sí se puede acelerar. Algunos argumentos más fuertes a favor del aceleramiento del desarrollo cognitivo, se basan en los resultados de los estudios transculturales en niños (estudios que comparan a niños que se desarrollan en diferentes culturas). Estos resultados sugieren que ciertas capacidades cognitivas están realmente influidas por el medio y la educación. Por ejemplo, los niños de familias que se dedican a la alfarería en ciertas áreas de México, adquieren el concepto de la conservación de la materia antes que otros niños de familias que no realizan esta actividad (Ashton, 1987). Más aun, los niños de culturas no occidentales adquieren estas operaciones de conservación después de los niños occidentales. Estos resultados pueden deberse a la forma en que se mide la capacidad de conservación en estos estudios. Sin embargo, parece probable que también participan algunos factores ambientales y no solos las estructuras internas que se desarrollan en forma natural.

Mientras Piaget describe al niño como un pequeño científico, que construye y entiende el mundo él solo, otro científico Lev Semiovitch Vigotsky, sugiere que el desarrollo cognoscitivo tiene lugar mediante la interacción del niño con adultos y niños mayores. Estas personas juegan el papel de guías y maestros para el niño y le dan información y apoyo necesario para su crecimiento intelectual. En ocasiones, a esta ayuda se le denomina andamio o escalón. El término sugiere en forma acertada que los niños usan esta ayuda como apoyo mientras construyen un juicio firme que eventualmente le permitirá resolver sus problemas. De acuerdo a Vigotsky, en cierto momento del desarrollo, se presentan algunos problemas que los niños están a punto de resolverlos. Aquí, los niños necesitan una estructura, clases, recordatorios o ayuda para recordar los detalles, o los pasos, aliento para seguir intentando, etc. Por supuesto, algunos problemas pueden ser resueltos por ellos mismos, otros superan la capacidad del niño, aunque se le explique cada paso. El punto medio es la *zona de desarrollo proximal*, el área en la que el niño no puede resolver sólo el problema pero que con la ayuda de un adulto o en colaboración con otros niños más avanzados lo puede hacer. (Wertsch, 1985). Es el área

donde la instrucción y la aceleración pueden darse, ya que en ella es posible el aprendizaje verdadero. (Woolfolk, 1990)

Por otra parte, en sus trabajos Vigotsky (Acle T, 1995) desarrolló con firmeza la idea de la génesis social de las propiedades específicamente humanas. En tal sentido, demostró la influencia social, en particular de la pedagogía ya que consideró que el desarrollo de los procesos psicológicos complejos así como la conducta dependen en mayor medida del medio circundante (de las condiciones de educación y enseñanza a que esté sujeto el niño o niña, del medio sociocultural, del carácter de la relación) de esta forma, el medio interviene no sólo como una condición, sino también que el componente hereditario, por muy pequeño que sea, participa en la formación de las funciones psicológicas superiores.

Es importante diferenciar la concepción que asumía Vygotsky en cuanto a que el desarrollo no solamente está limitado a la acumulación de respuestas posibles y a la construcción de hábitos o asociaciones, lo que conlleva igualarlo al aprendizaje (como en el objetivismo reduccionista). Tampoco consideraba -como afirmaba la psicología descriptiva con matices de idealista- que el desarrollo fuese un proceso interno y mientras que el aprendizaje es externo no estaba implicado activamente en el desarrollo. Además y de acuerdo a Vygotsky, los teóricos del primer tipo consideran simultáneos los procesos de desarrollo y de aprendizaje; por lo contrario, los del segundo grupo afirman que los ciclos evolutivos del desarrollo preceden a los del aprendizaje.

Por lo tanto, para Vygotsky el desarrollo del niño o niña “es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y venden los obstáculos con los que se cruza el pequeño o pequeña”.

Desde la perspectiva vygotskiana, el aprendizaje es una condición necesaria para el desarrollo cualitativo desde las funciones reflejas más elementales a los procesos superiores. En el caso de las funciones superiores, el aprendizaje no es algo externo y no se da después del desarrollo, sino una condición previa al proceso de desarrollo. Para este autor el proceso de desarrollo de las conductas superiores, consiste en incorporar e internalizar pautas y herramientas de relación con los demás; lo cual es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales, y porque a través de su relación con los otros, puede aprender de ellos.

Por lo anterior, cuando Vigotsky delinea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), lo ubica en un enfoque teórico que pretendía analizar el estado de desarrollo actual y predecir el nivel siguiente o próximo de desarrollo que se podría esperar en el niño. Esto lo llevaría a decir que en proceso de enseñanza o interacción no puede limitarse sólo a la comunicación entre quien enseña y el que aprende sino que la actividad del alumno o alumna debe estar orientada al mundo de las cosas.(Riviere, 1988)

Partiendo de los conceptos vertidos por Piaget y Vigotsky sobre el aprendizaje y desarrollo cognitivo nos lleva en este trabajo a observar la mezcla de esas posturas teóricas y su concurrencia en cuanto a que la desnutrición infantil acarrea el menoscabo cerebral. A este respecto irrumpen dos enfoques muy fuertes.

Uno de los enfoques expresa que la nutrición deficiente en la niñez sólo impide el desarrollo intelectual a través del daño estructural permanente producido al cerebro y en el otro enfoque se manifiesta que tanto la desnutrición como un ambiente pluricarenal puede afectar el intelecto, ya que se ha encontrado estudios donde niños o niñas de un nivel socioeconómico adecuado, han presentado desnutrición por enfermedades gastrointestinales en los cuales, el daño cerebral producido se ha logrado revertir satisfactoriamente con programas de estimulación debido a la plasticidad cerebral. Por lo cual la importancia en los estudios de controlar el nivel socioeconómico. (partnership for child development , 2001)

Al respecto Piaget afirma que primero se tiene que dar la estructura orgánica cerebral necesaria para que se dé el aprendizaje, mientras que Vigotsky propone que el aprendizaje es obligatorio previo al desarrollo. Basándonos en estas premisas se hace necesario la búsqueda del entendimiento del grado de influencia tanto de variables psicológicas como sociales que intervienen en la relación “hogar - ambiente - hijo”, tales como lenguaje, ambiente físico, aceptación, variedad de experiencias, estimulación del aprendizaje y condición académica de la madre o del padre y el rol del maestro o maestra ya que tanto el ambiente familiar como escolar convergen en el desempeño escolar.

Ante estas premisas y desde la perspectiva de la estimulación del aprendizaje, el presente estudio se plantea determinar a través de una metodología cuali-cuantitativa cuál es el rol de la estimulación cognitiva del ambiente familiar y cuál es el papel del maestro con respecto al rendimiento escolar en una población de niños con desnutrición crónica de escuelas públicas de Tegucigalpa, M.D.C.

Sin menospreciar lo relevante de prevenir la desnutrición o la corrección temprana de la misma es importante demostrar la influencia del ambiente en una situación de daño y promover intervenciones correctivas que permitan una mejor calidad de vida.

## **CAPITULO II. LA METODOLOGÍA**

Para lograr alcanzar nuestro objetivo de determinar la asociación entre la estimulación del hogar, el rendimiento escolar y el rol del maestro en una población de niños desnutridos, era necesaria la utilización de una metodología cuantitativa y también cualitativa de corte transversal.

El universo fue el total de niños matriculados en primer grado con desnutrición crónica de escuelas públicas de Tegucigalpa M.D.C. (año 2000). La unidad de análisis y observación era niño o niña con desnutrición crónica de primer grado de escuelas públicas de Tegucigalpa M.D.C.

Para determinar el tamaño de la muestra se tomó un estimado según el censo de talla en escolares de primer grado de 1996 (Ministerio de Educación Pública) de Tegucigalpa, M.D.C. donde el total de evaluados fue de 23,439 escolares, encontrando que del 21.71% o sea 5,089 niños con desnutrición crónica, el 1% corresponde a 50 niños.

Para el muestreo se seleccionaron las escuelas con las calificaciones de calidad de la educación mayor de 89%, este aspecto permitió controlar la variable “calidad de la educación”. La información fue proporcionada por la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Honduras. Del total de escuelas con alta calidad se seleccionaron las que tenían mayor porcentaje de niños desnutridos de primer grado. Los niños con déficit nutricional fueron seleccionados al azar según el Censo de Talla/edad llevado a cabo en marzo de 2001 (Programa de Asignación Familiar (PRAF) 2001). La medición estandarizada de la talla de los niños de primer grado de las escuelas fue realizada por personal debidamente capacitado Para la clasificación se estimó como retardo del crecimiento o desnutrición crónica cuando se presentó una talla menor de -2 desviaciones estándar según criterios del INCAP,. Medición del Cambio Nutricional, Ginebra 1983. (OMS, 1979)

Por otra parte, las madres o tutores de los niños seleccionados en términos educativos habían cursado como mínimo el tercer grado. Se excluyeron los niños con antecedentes de prematuridad, antecedentes neurológicos (convulsiones, trauma encefalocráneo, meningitis o encefalitis), también los que obtuvieron un Coeficiente Intelectual menor de 70 en el Test de la Figura Humana (DFH), los que tenían repitencia escolar y los mayores de 8 años y menores de 5 años de edad.

El procedimiento utilizado consistió en que a todos las niñas y niños seleccionados, previo consentimiento informado y firmado, se les aplicó una escala Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) elaborada por Caldwell B.M., Bradley R.H. and staff, Edición año 1984, para evaluar la estimulación cognitiva del ambiente familiar. La estimulación del ambiente familiar constó de varios items entre los cuales estaban la respuesta emocional y verbal brindada al niño o niña por parte de la madre o padre y por el resto de la familia, la disponibilidad de la madre o padre para estimularlo o estimularla hacia la madurez, el ambiente emocional familiar del niño o niña, la utilización de materiales y experiencias de la familia en (ayuda) apoyo? al desarrollo cognitivo del niño o niña, los recursos familiares que se posee para una activa estimulación, el tipo de vida social familiar y aspectos del ambiente físico. Cada uno de esos aspectos fue puntuado y sumado para obtener una calificación total.

Así mismo se les evaluó su rendimiento escolar a través del promedio de las calificaciones de las asignaturas de matemáticas y español obtenidas en los últimos tres exámenes parciales. Posteriormente se decidió disgregar los alumnos y alumnas conformándolos en grupos por cada maestro. Para distinguir cada grupo se les dio un nombre arbitrariamente con letras en orden alfabético.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó utilizando el programa SPSS y Excel con los que se procesaron los datos para obtener frecuencias, medias, comparación de medias, el coeficiente de correlación de Pearson, la t de Student considerándola significativa cuando  $p < 0.05$ .

En las investigaciones que adoptan como variable el rendimiento escolar muy pocas veces se toma en cuenta la variabilidad del maestro, es por ello que en este estudio y para resguardar su subjetividad de los resultados, se decidió estudiarles a través de una

metodología cualitativa. Del total de maestros de los escolares desnutridos de la muestra se seleccionaron 5 de ellos al azar. Las variables a conceptuar fueron la percepción del maestro sobre el sistema educativo, sobre los determinantes del éxito escolar, y el entendimiento y accionar del docente respecto a su papel en la educación. Para recabar la información se diseñó un instrumento que contó con un cuestionario con preguntas claras, sencillas y comprensibles el cual se aplicó mediante la técnica de entrevistas a profundidad, las cuales se grabaron y posteriormente se transcribieron. Para su análisis, se detalló la información por categorías de respuestas identificando similitudes y divergencias.

### **CAPITULO III. DE LOS RESULTADOS Y LA DISCUSIÓN, DE LOS DATOS A LA TEORIA**

En este acápite se presentan los resultados en dos fases. La primera fase contó con información de tipo cuantitativa cuyo contenido fueron los aspectos demográficos de la población estudiada y los resultados de la estimulación en el hogar y su relación con el rendimiento escolar. En la segunda fase se expone los resultados de la información cualitativa en cuanto al rol del maestro y en relación con el entendimiento de los docentes sobre su quehacer en el sistema educativo.

La recolección de los datos en su primera fase se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2001, mediante el procedimiento previamente explicado en el capítulo anterior se obtuvo una muestra de 30 escolares de ambos sexos. No se logró el total de la muestra debido a que los padres fueron citados a través de las escuelas y algunos no asistieron a la cita por motivos de trabajo, otros no dieron su consentimiento y además hubo problemas para ubicar las viviendas en vista de que las direcciones proporcionadas eran las incorrectas. Finalmente se tuvo dificultades para el reemplazo de aquellos niños y sus familias que por alguna de las razones apuntadas no fue posible su participación en el estudio. La segunda fase fue realizada en octubre del año 2002.

#### **III. 1 Aspectos socio-demográficos**

La muestra fue obtenida al azar en la población desnutrida. La edad de la muestra de niños desnutridos crónicos de primer grado se encontraba entre 6 a 8 años de edad con

una media de  $6.7 \pm 0.5$  1DE. En cuanto a la distribución de la muestra 12 (40%) pertenecen al sexo femenino y 18 al masculino (60%), a una razón de 1:1.5, F: M. En relación al estado nutricional de los niños y niñas el 27% tenían un retardo moderado del crecimiento y un 10% retardo severo del crecimiento. En este sentido la diferencia que se presenta en cuanto al sexo y al grado de desnutrición es muy similar a la reportada por el censo de talla en niños de primer grado del año 2001, según el Programa de Asignación Familiar (PRAF) del Gobierno de Honduras.

En el 71% de los casos el informante fue la madre, en el resto de los casos fue la abuela u otro pariente (29%) los cuales eran responsables del cuidado de los niños ya que por alguna razón la madre no se encontraba dentro del núcleo familiar. En el 47% de los casos no hubo otro pariente presente durante la entrevista. En relación a la composición del núcleo familiar de los niños en estudio, en el 67% existían los dos cónyuges y el resto eran monoparentales, así mismo el número promedio de integrantes por familia fue de  $6.73 \pm 2.64$  1DE, con un rango mínimo de 3 y máximo de 10 y en cada familia el número de hijos en promedio fue de 4.4. Por otra parte las familias estaban constituidas en su mayoría por personas jóvenes, así en el 80% de ellas no habían personas mayores de 59 años. Estos datos son semejantes a los reportados en la encuesta nacional de epidemiología y salud familiar del Ministerio de Salud Pública, Tegucigalpa, Honduras, 1996.

Dentro de lo que es el grupo étnico, 29 pertenecían al mestizo y un 1 era misquito, quien tenía 5 años de residir en Tegucigalpa, lugar donde se realizó el estudio. En relación al idioma el 100% de la población hablaban español.

En lo referente al nivel educativo de los padres o personas encargadas de los escolares, se constató que todos ostentaban algún grado de escolaridad, ninguno tenía educación universitaria y únicamente una madre poseía educación secundaria completa. Con respecto al estado ocupacional, el 91% de los padres varones y el 17% de las madres o personas sustitutas tenían empleo, el resto trabajaban en labores domésticas. El tipo de ocupación materna y paterna era diverso perteneciendo en su mayoría al sector informal de la economía nacional. De este modo encontramos en este grupo de estudio una relación directa entre desnutrición, bajo nivel educativo y la ocupación de los padres o personas sustitutas quienes estaban desempeñando labores de acuerdo a su nivel educativo, aspectos que devienen en hogares con bajos ingresos económicos. De tal manera que queda evidenciado en este estudio lo que muchos autores han acordado en

decir en cuanto a que la talla baja sería un poderoso indicador de desigualdad social. (Martorell, R.1998)

### **III.2 Estimulación en el hogar y rendimiento escolar**

Con respecto a la estimulación en el hogar, la persona que cuidó a los niños y niñas del estudio el año anterior y durante la realización del presente trabajo no varió sustancialmente.

Se convino en un día ordinario para determinar si existía una rutina diaria o hábitos bien establecidos en cuanto a los horarios de las comidas, el cuidado personal, la hora de dormir, de ver televisión, tareas, etc., se encontró que en la mayoría de las familias, 8 de cada 10 tenían un horario establecido y el resto de las familias una agenda errática que fue en un menor porcentaje. De los niños estudiados, 6 de cada 10 tenían al menos una comida al día en compañía de su padre o la madre o ambos en la mayoría de los días de la semana.

En cuanto a las responsabilidades del cuidado personal y de la zona de estancia de los niños, también 8 de cada 10 familias obligaban a los niños a mantener su dormitorio y área de juego razonablemente limpia, 7 de cada 10 familias requerían a los niños a realizar rutinas de su cuidado personal y de su ambiente, en cuanto a limpiar el cuarto, bañarse él o ella misma, limpiar después de derramar algo, 8 de cada 10 familias exigían al niño mantener su dormitorio y área de juego razonablemente limpia y en orden y colocar la ropa para salir, la ropa sucia y la pijamas en un lugar especial.

En relación a consentirlos y elogiarlos encontramos que 7 de cada 10 niños su madre o padre alguna vez los han consentido por sus miedos permitiéndoles por ejemplo luces encendidas etc. y 6 de cada 10 niños habían sido elogiados la semana anterior por hacer algo.

En relación a la claridad de los roles de la familia y la consistencia en las medidas disciplinarias, encontramos que en 8 de cada 10 hogares, los padres ponen límites al niño o a la niña y generalmente los hacen cumplir algún requerimiento, sin embargo, disminuye la cantidad en cuanto a que sólo la mitad de estas familias -el padre o la madre- es consistente en la aplicación de las reglas familiares. Cuando se indagó acerca del castigo y si se dan sentimientos de desacuerdo en el hogar, 7 de cada 10 padres informaron haber recurrido al castigo físico por lo menos una vez durante el mes pasado y 3 de cada 10 padres o madres habían perdido la calma con los niños al menos una vez durante la

semana anterior y en la misma proporción los padres les habían gritado o habían estado visiblemente molestos con los niños durante la semana anterior a la entrevista.

En relación al acceso del niño o niña a materiales para su avance en el desarrollo encontramos que 7 de cada 10 niños tenían acceso a una grabadora o radio, y en la misma proporción, son estimulados a leer algo adecuado para su edad, sin embargo fue evidente una escasez de materiales en los hogares estudiados para su avance en el desarrollo, es así que solo 3 de cada 10 niños tienen un diccionario en sus casas y sus familias los estimulan a usarlo, únicamente 2 de cada 10 padres o madres compran o leen el periódico a diario y en igual proporción, 2 de cada 10 tenían acceso al menos a 2 piezas de juego de patio en sus casas o en el vecindario inmediato. Solamente 1 de cada 10 tenían acceso a un instrumento musical y a 10 libros adecuados, por lo que se observó que el ambiente familiar en este sentido esta sumamente empobrecido.

En relación a las experiencias que han tenido para el avance en el desarrollo, 8 de cada 10 familias de los niños estudiados visitaron o recibieron visitas de familiares o amigos al menos una vez cada semana. Con respecto al uso de la televisión 8 de cada 10 familias estudiadas usaban juiciosamente la televisión, 7 de cada 10 niños eran involucrados en los pasatiempos recreacionales de la familia, únicamente la mitad de los niños han tenido la experiencia de visitar un amigo por si solo en la semana pasada a la entrevista, y la mitad de los padres habrían discutido programas de televisión con el niño o niña. Con referencia a los pasatiempos, solo 4 de 10 niños fueron estimulados por sus familias a desarrollar o sostener pasatiempos. Por otra parte el ambiente familiar se mostró carencial en cuanto al fomento de talentos ya que solo a 2 de cada 10 niños les apoyaban para el desarrollo de los talentos como las lecciones de gimnasia, visitas a centros de arte, etc.

Ninguno de los niños tenía acceso ni asistía a una biblioteca, solo a 2 de cada 10 los habían llevado sus familiares a algún tipo de presentaciones de música en vivo o teatrales. Únicamente a 1 de cada 10 niños estudiados había sido llevado por un miembro de la familia a un museo científico o histórico dentro del año pasado a la entrevista. Casi 6 de cada 10 niños habían realizado un viaje cercano con un familiar en el transcurso de año anterior a la entrevista y 4 de cada 10 un viaje más largo de su casa aproximadamente a 50 millas con un familiar en el mismo tiempo. Así mismo, 7 de cada

10 niños habían acompañado a la madre o padre a realizar una transacción de negocios entre 3 y 4 veces el año pasado a la entrevista como por ejemplo ventas de garaje, tiendas de ropas, taller de reparación de aparatos. Además 4 de cada 10 niños eran ayudados por sus padres para que llevaran a cabo habilidades motoras como manejar bicicleta de 2 ruedas, patines o juego de pelota.

En cuanto a la presencia de la figura paterna, 5 de cada 10 niños vivían y pasaban algún tiempo con el papá o figura paterna al menos 4 días a la semana, pero solo 4 de cada 10 padres regularmente se comprometía en situaciones de recreación fuera de la casa con el niño o niña.

En lo que respecta al comportamiento de los padres durante la entrevista se observó que 7 de cada 10 padres no violan las reglas de cortesías. También solo 3 de cada 10 padres iniciaban intercambios verbales con el visitante, contestaban preguntas, hacían comentarios en forma espontánea y únicamente 2 de cada 10 padres usaron oraciones completamente estructuradas y algunas palabras largas en la conversación durante la entrevista.

Durante la entrevista y en cuanto a la relación padres-hijos se evidenció que 7 de cada 10 niños podían expresar sentimientos negativos a los padres sin recibir severas represalias por parte de sus progenitores. Casi la mitad de las madres o padres hablaron a los niños durante la entrevista si lo solicitaban, no obstante solo 4 de cada 10 niños fueron presentados al visitante por la madre o padre. Del mismo modo, casi 4 de 10 padres o madres cuando le hablaban al niño durante la entrevista emitieron una voz que transmitía sentimientos positivos, además 4 de cada 10 padres o madres estimularon al niño a contribuir a la conversación con el visitante. También 4 de cada 10 padres o madres usaron términos cariñosos o diminutivos al nombrar el niño o niña durante la entrevista y 3 de cada 10 padres o madres mostraron una respuesta emocional positiva cuando el visitante o entrevistador elogió al niño o niña. Sin embargo se puede observar que los padres y madres presentan tanto pobreza en su lenguaje como en la demostración de los sentimientos para con sus hijos. Al describir a su hijo o hija, 6 de cada 10 madres o padres expresaron molestia u hostilidad acerca del niño describiéndole como "malo" o que no será inteligente, etc.

En relación al ambiente físico, en primer lugar, el dormitorio del niño se encontró que 7 de cada 10 tenían un lugar especial en el cual mantienen sus posesiones y solamente 2 de cada 10 niños tenían su dormitorio con una decoración atrayente. En segundo lugar, en cuanto a toda la casa, 6 de cada 10 tenían la casa razonablemente limpia y ordenada, el resto tenían los muebles apiñados y con escasa disponibilidad de espacio. Solo la mitad de las casas tenían un espacio adecuado por persona, de igual manera la mitad de las casas tenían al menos dos cuadros u otro tipo de trabajo de arte en las paredes, 6 de cada 10 casas eran ruidosas, con estructuras potencialmente peligrosas y que afectan la salud como el yeso cayéndose del cielo raso, escaleras con peldaños perdidos, presencia de roedores etc. Así también 7 de cada 10 niños tenían una casa oscura y monótona. En las afueras de la casa solo 3 de cada 10 tenían un ambiente seguro.

Cuadro No.1 Ítems de HOME más frecuentemente encontrados en hogares de niños escolares desnutridos crónicos.

Sub – escala	Ítems	No.	%
Ambiente emocional	Los padres no le han gritado molestos 1 vez durante la semana pasada	22	73.3
Ambiente emocional	Los padres no han perdido la calma 1 vez durante la semana anterior.	22	73.3
Estimulación a la madurez	Existen regulaciones para los niños	24	80.0
Estimulación a la madurez	Mantiene área de juego limpia y ordenada	24	80.0
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	Visita o recibe su familia 1 vez/sem.	25	83.3
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	Permanece en su grupo familiar	23	76.7
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	Tiene aventuras de negocio	23	76.7
Provisión para una estimulación	Usa TV juiciosamente	25	83.3

activa

Respuesta emocional y verbal	Tienen un horario diario para el niño o la niña	26	86.7
Respuesta emocional y verbal	Padre o madre responde a las preguntas del niño o niña durante la entrevista.	23	76.7

Recapitulando, las familias tenían sensatamente regularizados los horarios a los sentidos de los niños. Los niños por disposición de sus padres o cuidadores usaban prudentemente la televisión. Además la familia exigía al niño que su lugar de juego estuviera razonablemente limpio, así mismo se les obligaba a acarrear los materiales de juego, los utensilios de cocina que utilizaran especialmente en la sala, comedor y cocina, visitaban o recibían visitas de familiares o amigos con regularidad, también con frecuencia los niños acompañaban a la madre o al padre en una aventura familiar de negocios como ir de tiendas de ropa, taller de reparación de aparatos. Como lo podemos observar en el cuadro No. 1 por lo general dentro de las familias estudiadas predominan reglas ya determinadas y se vislumbra una marcada vida familiar prototipo de las familias latinoamericanas en las cuales se mantiene este comportamiento. De este modo, los niños carecían de una estimulación en el sentido de que sus dormitorios no contaban con una decoración apropiada, en cuanto a los materiales y experiencias que ayuden a su desarrollo y su aprendizaje se observó que la mayoría no contaban con instrumentos musicales, libros adecuados para su edad y mucho menos un escritorio o espacio donde realizar sus tareas. Con respecto a la participación de la familia en experiencias que estimulen su desarrollo y por ende su aprendizaje no habían asistido a conciertos ni mucho menos a presentaciones teatrales y como provisión para una activa estimulación no tenían acceso a bibliotecas ni mucho menos conocían los museos ni habían sido socios de un club, como se observa en el cuadro No. 2.

Cuadro No.2 Ítems de HOME menos cumplidas u observadas en Hogares de niños escolares desnutridos crónicos.

Sub – escala	Ítems	No.	%
--------------	-------	-----	---

Provisión para una activa estimulación	El niño tiene acceso a un carné de biblioteca.	0	0
Materiales y experiencias que ayudan al desarrollo	El niño(a) tiene acceso a un instrumento musical.	2	6.7
Materiales y experiencias que ayudan al desarrollo	El niño(a) tiene acceso a 10 libros apropiados.	3	10
Provisión para una activa estimulación	El niño(a) ha ido a un museo dentro del año anterior	4	13.3
Provisión para una activa estimulación	Los padres son socios de un club.	5	16.7
Materiales y experiencias que ayudan al desarrollo	El niño(a) tiene acceso a un escritorio.	5	16.7
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	El niño(a) ha ido a conciertos o presentaciones teatrales.	5	16.7
Ambiente físico	El dormitorio con decoración infantil.	7	23.3
Provisión para una activa estimulación	El niño(a) tiene acceso a 2 piezas de patio.	7	23.3
Respuesta emocional y verbal	Los padres usan oraciones completamente estructuradas.	7	23.3

Como se menciona anteriormente se aplicó una escala HOME para evaluar la estimulación cognitiva del ambiente familiar, instrumento que está estandarizado a nivel mundial. En el presente trabajo observamos que más de la mitad de nuestra población estudiada recibían un nivel de estimulación entre -1 y -2 desviaciones estándar. Lo anterior significa -en términos porcentuales- que solo el 37% de la población estudiada tenían una estimulación promedio o adecuada, por otra parte el 43% se encontraba a -1 desviación estándar o sea con una estimulación deficiente, además el 17% y 3% estaban a -2 y -3 desviaciones estándar respectivamente, es decir, muy deficiente. Es oportuno aclarar que para una mejor comprensión con respecto a las sub-escalas medidas por el instrumento HOME se decidió realizar arbitrariamente un corte y darle una calificación de deficiente y adecuado de acuerdo a las desviaciones con relación a la media como se puede observar en el cuadro No.3.

Cuadro No.3 Descripción estadística de los resultados de la escala HOME en Hogares de niños escolares desnutridos crónicos.

Escala HOME	Media	DE	Rango	Valor mínimo	Valor máximo	IC (95%)	DE en relación a la media estándar
I. Respuesta emocional y verbal	5.1	2.3	8	2	10	4.22 a 5.98	-2
II. Estimulación a la madurez	4.6	1.7	6	1	7	3.94 a 5.76	-1
III. Ambiente emocional	4.9	1.7	7	1	8	4.23 a 5.57	-1
IV. Materiales de aprendizaje y experiencias de ayuda al desarrollo	2.6	1.4	6	0	6	2.05 a 3.15	-2
V. Provisión para una activa estimulación	3.1	1.5	7	0	7	2.53 a 3.67	-1
VI. Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	3.1	1.4	6	0	6	2.58 a 3.62	-1
VII. Involucramiento de los padres	2.3	1.1	4	0	4	1.86 a 2.74	-1
VIII. Ambiente físico	3.1	2.2	8	0	8	2.30 a 3.90	-2
Total	29	7.5	29	13	45	26.2 a 31.8	-2

Al comparar ambas medias, es decir la encontrada en este estudio y la media teórica en la Escala HOME encontramos que las diferencias fueron estadísticamente significativas,  $p=0.02$ , esto indica que la estimulación que recibe en sus hogares el grupo de niños del estudio es deficiente en su mayoría. Observamos que tanto en la sub-escala que mide respuesta emocional y verbal como en la de estimulación a la madurez., 6 de cada 10 niños tenían una estimulación deficiente.

En relación a la sub-escala que evalúa el ambiente emocional o aceptación, 5 de cada 10 niños mostraron una estimulación deficiente. Por otro lado la situación empeora en cuanto a la escala de materiales y experiencias que ayudan al aprendizaje y por ende al

desarrollo ya que encontramos que en 9 de cada 10 niños era sumamente deficiente y los mismos resultados se obtuvieron en referencia al enriquecimiento o provisión para una activa estimulación. Además en 7 de cada 10 niños era deficiente la estimulación en cuanto a la participación de la familia en experiencias que fomentaran el desarrollo así como en el involucramiento de los padres varones en este proceso. También 8 de cada 10 niños no contaba con un ambiente físico ideal para una adecuada estimulación.

Expresado en porcentajes, observamos que en la sub-escala sobre materiales de aprendizaje y en la de enriquecimiento únicamente un 10% tenían un comportamiento adecuado. Las condiciones del ambiente físico adecuado solo se cumplieron en el 17% de los hogares de los niños, una vida social familiar adecuada se dio en un 27% y el involucramiento de los padres en una forma adecuada se dio únicamente en un 27%. Lo anterior es producto de la situación económica y el nivel educativo de las familias con niños desnutridos a diferencia del ambiente emocional ya que en la mitad de los hogares llega a ser adecuada, la estimulación a la madurez se cumple en un 60% y la respuesta emocional o verbal alcanza el 63%.

Un 77% de las familias no participan en experiencias que estimulan el desarrollo y el 73% de los padres varones no se involucran en este aspecto, (ver cuadro No.4) lo que permite afirmar que fue deficiente en los hogares estudiados, esto último se debe al alto porcentaje de familias monoparentales y al rol que el padre varón tiene dentro del hogar de las familias hondureñas. Los hogares carecen de materiales que faciliten el aprendizaje, muestran un ambiente empobrecido y una deficiente relación entre padres e hijos y padres con muchas deficiencias de bajo nivel escolar y con un escaso lenguaje. Partiendo de estos resultados podemos inferir que los niños desnutridos crónicos de nuestro estudio reciben una escasa estimulación en el hogar comparado con los estándares mundiales.

Cuadro No.4 Distribución de la Calificación cualitativa de las Escala y Sub Escala HOME en Hogares de niños escolares desnutridos crónicos.

Sub - escala	CALIFICACIÓN	
	INADECUADO	ADECUADO

	No.	%	No.	%
Materiales de aprendizaje y experiencias de ayuda al desarrollo <sup>1</sup>	27	90	3	10
Provisión para una activa estimulación <sup>2</sup>	27	90	3	10
Ambiente Físico <sup>3</sup>	25	83	5	17
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo <sup>4</sup>	23	77	7	23
Involucramiento de los padres <sup>5</sup>	22	73	8	27
Respuesta emocional y verbal <sup>6</sup>	19	63	11	37
Estimulación a la madurez <sup>7</sup>	18	60	12	40
Ambiente emocional <sup>8</sup>	15	50	15	50
Total HOME <sup>9</sup>	21	70	9	30

<sup>1</sup> deficiente (0 a 5), Adecuado (6 a 8). <sup>2</sup> deficiente (0 a 5), Adecuado (6 a 8). <sup>3</sup> deficiente (0 a 5), Adecuado (6 a 8). <sup>4</sup> deficiente (0 a 5), Adecuado (6 a 8). <sup>5</sup> deficiente (0 a 3), Adecuado (Igual a 4). <sup>6</sup> deficiente (0 a 6), Adecuado (7 a 10). <sup>7</sup> deficiente (0 a 5), Adecuado (6 a 7). <sup>8</sup> deficiente (0 a 5), Adecuado (6 a 8). <sup>9</sup> deficiente 14 a 33, Adecuado 34 a 43.

### III. 3 La asociación entre estimulación en el hogar y rendimiento escolar

En relación al rendimiento escolar de los niños estudiados encontramos que el 20% de los niños tenían un rendimiento sobresaliente en español, sin embargo únicamente el 13.3% de los escolares obtenían esos resultados en matemáticas. El 17.7% tenían calificaciones de muy bueno en la asignatura de español y muy similarmente en matemáticas (16.7%). Por otra parte, el 26.7% de los escolares estudiados ostentaban calificaciones de bueno en español pero por lo contrario en matemáticas el 43% obtenían este mismo resultado. En la categoría no satisfactoria estaba el 37.6% en español y el 26.7% en matemáticas. Lo encontrado se aproxima a lo reportado por la Secretaria de Educación. (Secretaria de Educación. Estadísticas 1997). En general y como se observa en el cuadro No. 5 el mayor porcentaje de calificaciones no satisfactorias se encuentran en la asignatura de español, empero en matemáticas se presentó mayor incidencia de calificaciones de bueno.

Un estudio realizado en México, en escolares encontró una relación directa entre los escolares con talla baja y el porcentaje de reprobado fue más alto que en los de talla normal (García Espinoza M.G., 2005) y en escolares vietnamitas con promedio de edad de 8 años se reportó un asociación negativa entre el puntaje z del índice de talla y las

calificaciones obtenidas en pruebas de matemáticas y de su idioma. (Partnership for child development, 2001)

Cuadro No.5 Distribución de las Calificaciones de español y matemáticas de los niños escolares desnutridos crónicos.

Calificación	Asignatura			
	Español		Matemáticas	
	No.	%	No.	%
Sobresaliente <sup>1</sup>	6	20.0	4	13.3
Muy bueno <sup>2</sup>	5	17.7	5	16.7
Bueno <sup>3</sup>	8	26.7	13	43.3
No satisfactorio <sup>4</sup>	11	37.6	8	26.7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

<sup>1</sup> calificación de 100% a 91%, <sup>2</sup> calificación de 90% a 80%, <sup>3</sup> calificación de 79 a 60%, <sup>4</sup> porcentajes menores de 60%.

Con respecto a la asociación entre la escala HOME y las asignaturas antes mencionadas no se presentó un patrón definido como se observa en el cuadro No. 6. La correlación entre las puntuaciones de HOME y las calificaciones tanto de matemáticas y español como con el promedio de las dos asignaturas fue débil negativa. Se podría concluir que no hay relación entre la estimulación en el hogar y el rendimiento en las asignaturas de español y matemáticas en este estudio.

Cuadro No. 6 Relación entre el promedio de las asignaturas y la escala HOME. Niños escolares desnutridos crónicos.

Sub - escala	Asignaturas		
	Matemáticas	Español	Promedio
I. Respuesta emocional y verbal	-0.26	-0.28	0.24
II. Estimulación a la madurez	-0.02	-0.33	-0.31
III. Ambiente emocional	-0.23	-0.05	-0.04
IV. Materiales de aprendizaje y experiencias de ayuda al desarrollo	0.13	-0.30	-0.27
V. Provisión para una activa estimulación	0.08	0.07	0.11
VI. Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	0.0	0.03	0.06

VII. Involucramiento de los padres	-0.12	0.01	0.01
VIII. Ambiente físico	-0.20	-0.11	-0.11
Total	-0.20	-0.32	-0.3

Al no encontrar una relación directa entre estimulación en el hogar y el rendimiento escolar decidimos valorar la variable maestro para lo que procedimos a separar por grupos a los escolares según el maestro que les impartía las clases, de este modo quedaron distribuidos en 11 grupos a los cuales se les asignó una letra del alfabeto para su distinción. En cada grupo se realizó nuevamente el análisis estadístico de correlacionar el puntaje de HOME versus el rendimiento escolar así, vemos que en los grupos de A, C, J y E las correlaciones son perfectas, existe una relación tal que a mayor estimulación en el hogar mayor rendimiento escolar. En los grupos B, D, y G las correlaciones son positivas aunque no perfectas, mostrando también una relación directa entre la mayor estimulación en el hogar y mejor rendimiento en las asignaturas de español y matemáticas. Estas correlaciones positivas se dieron en la mayoría de los escolares, es decir que 25 niños de 30 que fueron estudiados únicamente en el grupo H se produjeron correlaciones negativas, indicando que independiente de una deficiente estimulación en el hogar el rendimiento escolar es adecuado a excepción de una minoría.

El hecho de que no se pueda obtener los mismos resultados con todos los maestros nos indica que se debe a características muy particulares de cada docente. De hecho la hipótesis es que la deficiente estimulación cognitiva del hogar se asociaría a un bajo rendimiento escolar, lo cual se demostró en la mayoría de la población estudiada, sin embargo en los niños que se presenta un resultado contrario, creemos que el resultado esta dependiendo del maestro en particular, tal propuesta es congruente con los argumentos planteados por Vygotsky sobre la zona de desarrollo proximal (ZDP). Es decir, la ZDP se concibe -como se explicó anteriormente- como el área donde el niño o niña no puede resolver sólo el problema pero con la ayuda de un adulto lo puede hacer.(Riviere 1988). Recientemente muchos educadores se han interesado por el trabajo de Vygostky el cual sugiere que el desarrollo cognitivo tiene lugar mediante la interacción del niño o niña con el adulto y con los niños mayores.

Por lo tanto, necesitábamos profundizar en el pensamiento de los docentes para lo cual seleccionamos al azar 5 de los 11 maestros que resultaron del estudio y así obtuvimos impresionantes corolarios.

### **III.4 Los maestros y sus percepciones sobre el sistema educativo**

Hemos identificado dos posiciones entre las respuestas de los maestros acerca de la finalidad de la educación, una de ellas es alentadora ya que expresaron “Que les ayude en el proceso productivo de la vida” “Para que el día de mañana sean profesionales” “Es inculcar en valores, aprendiendo a compartir, a trabajar en grupo”. Otra desalentadora en el sentido de que manifestaron que es “enseñarles básicamente destrezas y habilidades” “Que salgan sabiendo lo básico” “Que no sean analfabetos e ignorantes” “Que puedan valerse por sí mismo”. Además se encontró una tercera opinión “Hay una escasa visión de la finalidad de la educación” como se puede observar en la caja No.1, que visto de esta forma se considera que la finalidad u objetivo de la educación se ha deteriorado o no ha sido adecuadamente transmitido, se insiste en que las escuelas cumplen tres funciones a saber: ayudan a que los alumnos aprendan destrezas académicas y conocimientos, así como hábitos sociales, valores y expectativas, estimulan el desarrollo por el interés por aprender y fomenta el compromiso con los valores adquiridos, pero todavía más, en la práctica los modelos docentes se han diseñado para cumplir la dimensión académica, relegada a segundo plano incluso la función educativa de la escuela. Aun sabiendo de la existencia entre la relación pobreza educación unos analizan la forma como la pobreza afecta la educación erradicar o disminuir la pobreza la cual no es natural sino que está construida por intereses de grupos sociales específicos. (Valenzuela-Valdivieso E. 2009) Y la razón es porque el verdadero el objetivo de la educación no debe ser solamente hacer una persona productiva para la sociedad sino llegar a la emancipación, a la libertad individual como lo plantea Giroux y Freire. (Kemmis C. 1988)Y aun más si hablamos de que el sistema educativo no logra la finalidad, lo que queda es lo que refiere Denis Goulet (1995) acerca de que existe un acuerdo general en que una pobreza excesiva atrofia la vida humana -la miseria es un infierno y la enfermedad, la apatía y el escapismo disminuyen la humanidad, tener lo suficiente significa como mínimo que las necesidades básicas de las personas sean atendidas lo bastante como para que pueda dedicar una parte de sus energías a otros asuntos que no sean la misma subsistencia. Sin embargo la vida humana es sensiblemente algo más que la mera supervivencia, o que un estómago lleno o un cuerpo caliente, se necesita la estima y la libertad. Y para vivir bien se necesita una amplia serie de bienes y el deseo de participar de algún modo en el conocimiento y la información.

Entonces, ¿cuál será el aporte de la enseñanza escolar especialmente la oficial como la única opción? La enseñanza escolar representa un sistema institucional de la sociedad que produce profundos efectos en el proceso de socialización del niño. Posiblemente uno de los efectos más poderosos sea el de moldear el desarrollo cognoscitivo, determinando la adquisición de ciertas aptitudes específicas para el procesamiento de información.

Lamentablemente, en los países en desarrollo concurren una serie de factores sociales, económicos e institucionales que impiden que muchos niños vayan a la escuela o que, una vez en ella, al menos aprovechen al máximo lo que se les ofrece.

#### **Caja No.1 Los maestros y sus percepciones sobre la finalidad de la enseñanza**

Algunos maestros poseían percepciones alentadoras como que la enseñanza es de ayuda en el proceso productivo, forma profesionales e inculca valores aprendiendo a compartir y a trabajar en grupo. Y otros tenían percepciones desalentadoras ya que en ellas se limita la finalidad de la enseñanza a enseñarles destrezas y habilidades, a que salgan sabiendo lo básico para que puedan valerse por si mismo.

En el sentido de indagar las causas de por qué no se logra alcanzar la finalidad de la educación consideramos preguntar a los maestros si creían que los programas educativos se apegan a **nuestra cultura**, como se puede observar en la caja No. 2 el consenso fue que no se apegan a nuestra cultura y que son obsoletos, por consiguiente no se puede dar un proceso de aprendizaje verdadero en esta misma dirección. Vygostky planteó que aunque todo proceso psicológico contiene tanto premisas hereditarias como la influencia del medio, el desarrollo de los procesos psicológicos (atención voluntaria, memorización activa) es complejo así como la conducta, la cual recorre largo camino para su formación y depende en mayor medida del medio circundante (de las condiciones de educación y enseñanza a que esté sujeto el niño o niña, del medio sociocultural, del carácter de la relación, de las formas, de los modos de actividad, etc.,) más que del carácter hereditario. De esta forma el medio interviene no sólo como una condición, sino también como una fuente de desarrollo infantil por lo que la construcción del conocimiento debe ser a partir del saber cotidiano, a lo que Vygostky le llamó el enfoque constructivista social.

#### **Caja No.2 Los maestros y sus percepciones sobre los currículos**

Los perciben como copia de otros países, apegados a la zona rural, ejemplifican que se aprende todavía a leer con palabras como mula, arado y cosas en desuso como el

telegrama, no se enseña otras palabras relacionadas a la ciudad o internet por ejemplo.

Si los programas no son apegados a la cultura y si los niños y niñas tuvieran problemas de aprendizaje lo que sería conveniente es realizar adaptaciones curriculares a lo que los maestros plantean respuestas tanto alentadoras como desalentadoras (ver caja No. 3). Algunas respuestas alentadoras muestran “que se individualice según los problemas que presentan los alumnos” y otras desalentadoras plantean que “hay escuelas que inventan alguna cosa experimentando sin capacitar al docente” y aun más “hacer adaptaciones curriculares no es legal o sea que no está permitido por lo reglamentos educativos”. Sin embargo los maestros deben estar informados de las responsabilidades que tienen con respecto al aprendizaje y la educación de sus alumnos, sobre todo los más desfavorecidos. Si en nuestro país tenemos un gran porcentaje de niños desnutridos con muy poca estimulación en sus casas, así mismo tendremos alumnos que necesitarán de este tipo de apoyo en la escuela y no digamos si han tenido un daño neurológico en los primeros años de vida. Las adaptaciones curriculares son más que un cambio en los programas, como lo plantea Vigotsky cuando delinea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que lo ubica en un enfoque teórico que pretendía analizar el estado de desarrollo actual y predecir el nivel siguiente o próximo de desarrollo que se podría esperar en el niño. (Riviere,1988)

### **Caja No. 3 Los maestros y sus percepciones sobre las adaptaciones curriculares**

Al respecto las percepciones alentadoras de los maestros son relativas a que se individualice según los problemas que presentan los alumnos y en cuanto a que se hacen adaptaciones libres según el tiempo en el que el niño aprende y de acuerdo a la realidad que se vive. Por otro lado mostraron percepciones desalentadoras en relación a que hay escuelas que inventan alguna cosa experimentando sin capacitar al docente y que la realización de adaptaciones curriculares no es legal o sea que no está permitida por los reglamentos educativos.

Si la finalidad de la educación no se cumple porque los programas no se apegan a nuestra cultura y el sistema no permite realizar adaptaciones curriculares era meritorio saber que les gustaría que cambiará en el sistema educativo, los maestros conocen la problemática de la educación y conocen las acciones que se deberían efectuar para realizar los cambios en procura de mejorar la situación educativa del país. Como se

puede observar en la caja No. 4, si bien es cierto existen algunos problemas que son difíciles de modificar así hay otros que dependen estrictamente del maestro como la disponibilidad, los valores etc.

Todo lo anterior apunta al hecho de que la educación hondureña no está alcanzando los objetivos prescritos en las leyes y reglamentos educativos vigentes, ni cumpliendo a cabalidad el rol de formar los recursos humanos que el país demanda en las áreas económica, política y social. De este modo, se está aún muy lejos de los objetivos y roles señalados por la CEPAL-UNESCO para la educación básica latinoamericana en el sentido de que se debe aportar un cuerpo de conocimientos, basado en el dominio de los códigos culturales básicos de la modernidad y en el desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisiones y seguir aprendiendo.

El alejamiento de los contenidos educativos respecto a la problemática cotidiana de los alumnos se acentúa en los niños del área rural. En un estudio realizado en el país, en padres de familia acerca de si lo que el niño aprende en la escuela es importante; en una muestra de 209 padres de familia de 26 comunidades en 7 departamentos del país, sólo un 55.8% de los residentes en ciudades contestaron afirmativamente, el porcentaje fue menor en el área rural ya que se obtuvo un 45.7%. Se agrava esta situación ya que en la práctica se usa el copiar de los libros de texto y memorizar, con escaso uso de la observación, experimentación o el desarrollo de métodos de razonamiento.(Perdomo I, 1997)

La falta de objetividad se observa en muy diversos niveles, por ejemplo, en las actitudes paternalistas de los gobiernos, o en lo intentos de educación que dañan al individuo y a los grupos pues sólo traducen sentimientos de omnipotencia, omnisapiencia y, contrario con este punto de vista, se opina que la educación ha de ser educación sobre la base de un profundo respeto por la persona misma.

#### **Caja No. 4 los maestros, los problemas y los cambios que desean en el sistema educativos.**

Los maestros se enfrentan con problemas como que el concepto pedagógico es memorizar para luego analizar, que el sistema educativo no posee identidad propia, que lo que se enseña no es útil en la práctica, que la matemática tiene poca utilidad y que solo ayuda a pensar, que existe una dualidad entre lo que se dice y lo que se hace, que

no hay insumos o materiales o material didáctico, que hay carencia de un laboratorio de manualidades, que se enseña a sembrar a pura teoría, libros con muy poco contenido por lo tanto poca enseñanza por eso desearían una educación mas critica y analítica, la inclusión de materias mas prácticas con programas realista y adaptados a nuestra idiosincrasia, abastecimiento de equipos y materiales didácticos para mejorar la calidad de la educación como la existencia de bibliotecas en las escuelas.

### **III.5 Determinantes del éxito en el escolar**

Pensando en la finalidad de la educación en general nos adentramos específicamente a preguntarles a los maestros sobre los factores intrínsecos del niño, es decir sus potencialidades. Así en la categoría sobre determinantes del éxito escolar y en relación a la pregunta sobre si un niño o niña desarrolla su inteligencia a pesar de que el ambiente y la herencia le sean adversos, obtuvimos respuestas heterogéneas desde que el niño o niña puede desarrollar sus potencialidades a pesar de la adversidad hasta un rotundo “jamás aprenden” como se puede observar en la caja No. 5. Sin embargo en los conceptos de plasticidad cerebral se plantea que no importa el ambiente que se haya tenido si con una debida estimulación y un ambiente propicio posterior los niños y niñas son capaces de superar cualquier deficiencia por lo que esto debería ser el consenso de los maestros y maestras de las escuelas (Feuerstein R.1980). Por plasticidad entendemos específicamente una flexibilidad que tiene el organismo para recibir la influencia de nuevas condiciones ambientales y adaptarse a ellas. Existe una información muy sólida sobre rehabilitaciones espectaculares después de que el organismo ha estado expuesto a traumas biológicos y sociales durante los primeros 24 meses de vida, un periodo durante el cual el cerebro alcanza la cúspide de velocidad de crecimiento. En este sentido, se puede citar como ejemplos el caso de rehabilitación de monos que han crecido en el aislamiento; el desarrollo del lenguaje en niños reclusos o el desarrollo de la función visual en gatos criados en la oscuridad.

Otro concepto que debemos tomar en cuenta y que está ligado al anterior es el de canalización. Nos referimos específicamente a la fuerte tendencia que tiene el organismo a seguir un camino propio de la especie. Esta tendencia o inclinación le permite soportar las tensiones muy fuertes y prolongadas antes de que sufra una desviación que le saque de la trayectoria esperada. (Gottlieb, G.,1983; Winick M.; 1975; Winick M., 1970; Dobbing J., 1965)

**Caja No.5 Según los maestros los determinantes del éxito escolar. El ambiente versus la herencia.**

En las opiniones acertadas los maestros dicen que han tenido niños inteligentes que provienen de hogares muy pobres, sin embargo existen otras opiniones referentes a que hay algunos que jamás aprenden, otros opinan que si un niño tiene retardo mental se dice que puede llegar a ser un genio, por el contrario, la cosa es ver si puede llegar a un nivel que le permita por lo menos asistir a la escuela o que pueda aprender cosas básicas.

Cuando se les preguntó a los maestros sobre la importancia de la estimulación del hogar o de la escuela en el aprendizaje todos estaban de acuerdo que la estimulación es importante, sin embargo plantearon situaciones interesantes razonando el hecho de por qué. no se da la estimulación en la escuela o en la casa como se observa en la caja No.7. Según los maestros la escasa estimulación en la escuela se debe a la escasa capacitación que ellos tienen al respecto, la escasez de recursos, el método de enseñanza inadecuado y a la escasa voluntad del maestro. Ellos manifestaron que en la casas la estimulación no se da porque está en relación con el bajo nivel educativo de los padres y el desinterés tanto del padre como del niño. Por otra parte es meritorio hacer mención que los maestros creen que se debe también a la televisión. En relación a esto último y a diferencia de la opinión del autor del libro “Cómo el educador y la televisión pueden ser amigos”, se destaca una forma de enseñanza diferente en la que se obtiene un provecho máximo de este medio de comunicación como formador dentro de las aulas. (Fernández Ludeña A., 2000) Por otro lado los maestros consideran que la escasa estimulación en el hogar se debe a la concepción que se tiene de la identidad nacional que se circunscribe a que somos un país pobre, aspecto que conlleva a estigmatizarnos.

Los resultados de este estudio permiten colegir que la deficiente estimulación que se da en el hogar así como en la escuela tiene incidencia en el rendimiento de los niños. Estudios han revelado que los niños que son criados en un ambiente social sensible han de mostrar resultados óptimos, la verdad que se vuelve especialmente clara si comparamos a quienes crecen en instituciones o en familias disfuncionales con aquellos que lo hacen en el mejor medio familiar. Cuando en las familias hay grandes tensiones

duraderas e irresolubles, los miembros tienden a concentrarse en sus propias necesidades antes que en el bien común, y así mismo si se trata de una familia pobre, se limita aun más su acceso a los servicios médicos, su habilidad para conseguir información a fin de manejar los problemas y su conocimiento de las opciones de los niños con los requerimientos. (Uzgiris, I.C. 1984)

Algunas aplicaciones más emocionantes y esperanzadoras de nuestro conocimiento del desarrollo infantil tienen que ver con las narraciones del éxito de los programas de estimulación temprana. Es posible identificar al nacer (a veces antes) a los niños que forman parte de diversos grupos de riesgo. Tal vez se trate de prematuros, desnutridos o de crecimiento retrasado etc. Asimismo, la pobreza restringe la dieta, la asistencia médica y la calidad de cuidado que reciben algunos de esos niños. Sin ayuda, muchos de ellos tendrán cicatrices emocionales o persistentes discapacidades de aprendizaje, además de que puedan sufrir problemas de salud y mayores riesgos de muerte prematura. Uno de los primeros programas fue llevado a cabo por Ira Gordon a finales de los años sesenta (Gordon I., 1969) Mientras trabajaba con familias rurales pobres de Florida, se propuso el objetivo de mejorar el crecimiento intelectual y de la personalidad de los niños, así como la autoestima de sus padres. Entrenó a mujeres de la comunidad en la ciencia del desarrollo infantil para que se presentaran cada semana en los hogares del lugar, así los niños revelaron progresos considerablemente mayores en las pruebas de inteligencia que los niños de los grupos controles. (Craig G.J., 1997)

Por otra parte los niños de clases inferiores, por lo general, tienen muchas menos oportunidades que los de la clase media de advertir las relaciones que median entre el aprovechamiento escolar y el éxito en la vida; por consiguiente, suelen mostrar alguna indiferencia respecto a la escuela. Sus padres frecuentemente se sienten aislados, temerosos, indiferentes u hostiles, por lo que respeta a la escuela y a menudo la consideran como una expresión de los “intereses creados” de la clase media, que no les incumben. (Mussen P.H., 1976)

**Caja No. 7 Los maestros y sus percepciones sobre las dificultades de la estimulación en el hogar y la escuela.**

Los maestros consideran que los elementos en contra de una adecuada estimulación en la escuela es la falta de recursos, deficiente voluntad y conocimientos de los maestros, el método que no le permite progresar al niño inteligente. Además aseveraron que los

elementos que no le permiten al niño una adecuada estimulación en la casa era el bajo nivel educativo de los padres, su desinterés, el estrés de la lucha por sobrevivir, la desintegración familiar, madres solas. Expresaron además que los niños permanecen muchas horas viendo televisión y que eso les vuelve sumisos, mecánicos, que atrofia sus mentes y les hace no tener aspiraciones. Por otra parte, plantean que la cultura hondureña es muy sumisa y que siempre pensamos como pobres.

Cuando se les preguntó hasta qué punto el maestro debe involucrarse en el aprendizaje del niño, los docentes conciben tal actividad en una forma muy reducida pues se limitaron a manifestar que deben pedir ayuda a instituciones para hacer el diagnóstico al principio del año y utilizar los tiempos libres para reforzamientos, dan a conocer innumerables inconvenientes desde aspectos como el no estar capacitados para diagnosticar los problemas de aprendizaje, que no se dispone de tiempo para ello, que tienen miedo de involucrarse con los padres hasta cuestiones como la pérdida de valores de los maestros, considerar equivocadamente que los niños que no aprenden son “haraganes” y además le dan toda la responsabilidad a los padres en el sentido de que cuando hay problemas de aprendizaje en sus hijos ellos son los primeros en darse por vencidos, como se observa en caja No. 8. Esto solo hace posponer el problema e incrementarlo, pues siguiendo a Bruner “es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva y por un procedimiento intelectualmente ético a un niño que se halle en cualquier estadio del desarrollo”. Por ello ampliando la idea original de Vygotsky sobre la zona de desarrollo proximal (o la diferencia que existe entre lo que un sujeto es capaz de realizar por si mismo y lo que podría llevar a cabo en colaboración con otro más experto que él), Bruner define como “andamiajes” las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño o niña, que estarían más allá de sus capacidades individuales. (Bruner J.S., 1988).

**Caja No.8 Los maestros y sus consideraciones de hasta qué punto deberían involucrarse en el aprendizaje del niño o niña**

Mencionan que las formas de involucramiento del maestro deben orientarse a pedir ayuda a instituciones para hacer un diagnóstico al principio del año, utilizar recreos, sábados y el horario de clases para reforzamientos. Sin embargo plantean que para ello existen inconvenientes como la actitud del maestro, “hacer hasta donde se pueda”, “buscar la manera de que aprendan”, el no estar capacitado para diagnosticar problemas

de aprendizaje, se tienen conceptos de que un niño con bajo rendimiento es haragán, que no quiere aprender y no hay tiempo para dedicación exclusiva, los valores de los maestros se están perdiendo, temen invadir la privacidad de las casas por temor a la reacción de los padres, los padres no apoyan a sus hijos y refieren que son los primeros en darse por vencidos ante un hijo o hija con problemas.

### **III.6 El entendimiento y accionar del docente respecto a su papel en la educación**

Sobre el entendimiento y accionar del docente respecto a su papel en la educación, es decir cómo se puede entender que el niño tiene derecho a la educación, la mayoría de los maestros coinciden en que esto no se da. Expresiones como “es papel mojado” “la educación no es gratuita” “Hay niños que no pueden ir a la escuela o no hay escuelas o hay escuelas uni-docentes o no tienen donde recibir clases” En nuestro país la educación no solo deja de ser gratuita ya que los padres invierten alguna cantidad de dinero en enviar los hijos e hijas a la escuela y además no se proporciona una educación personalizada sino que masificada, donde supuestamente los que están “aptos” aprueban el grado y el resto repiten, dentro de éstos están los de más bajos ingresos económicos y el Estado arguye que les dio una oportunidad y la desaprovecharon. (Rivera M.F 1997, Salgado, R.U., 2002)

Con respecto a la pregunta sobre qué se debe hacer cuando un niño o niña presenta dificultades de aprendizaje, las acciones que realizan los maestros son diversas, entre ellas “hacer una evaluación individual” “una atención individual” “adaptar los temas a su capacidad”, algunos van más allá, como “visitar a los padres de familia” “observarlo”. Sin embargo no se proponen acciones sobre la personalización de la enseñanza, que determina que el alumno o alumna debe recibir la educación que necesita en cada momento de su evolución y establecer los apoyos que recibirán los alumnos y alumnas de integración, los cuales podrían ser valoración, orientación pedagógica, refuerzo pedagógico, tratamiento y atención personalizada en función de las características y necesidades de los alumnos.

En la práctica aún el empobrecido rol docente no está siendo desempeñado a cabalidad. Varias investigaciones han señalado los bajos niveles de aprendizaje que evidencian los alumnos: se obtuvo una media global por grados y asignaturas inferior a la nota mínima de aprobación de 60% de acuerdo con los resultados en pruebas estandarizadas

aplicadas por la misma Secretaría de Educación, es decir, se han convertido en simples acreditaciones de finalización de un período de estudios, que de ninguna manera estarían garantizando niveles mínimos de aprendizaje, ni de formación, ni de capacitación.(Perdomo I., 1997)

Los maestros para cumplir los objetivos educativos tienen que echar mano de dos herramientas fundamentales como ser el lenguaje y la actividad lúdica. En este sentido y en relación a qué tipo de lenguaje es recomendable, los maestros consideran que el lenguaje que se debe utilizar con los alumnos debe ser “el más familiar”, “el más sencillo” “de acuerdo a su nivel” (del niño). Sin embargo no se menciona la importancia que tiene el lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la teoría vygostkiana, el lenguaje aparece como uno de los aspectos en que se apoya el desarrollo cognitivo de los alumnos y constituye una pieza esencial para explicar la influencia facilitadora del habla del adulto. El habla es el punto de apoyo a partir del cual los procesos externos, como la utilización de apoyos, instrumentos y medios de la actividad cognitivista, llegan a hacerse procesos internos, si el proceso de enseñanza pretende familiarizarlo con el desarrollo cultural. (Acle T., 1995)

Con respecto a la pregunta de si la actividad lúdica tienen importancia en la enseñanza en consideración a que el juego y la actividad lúdica va más allá, no se dimensiona el potencial de este aspecto. Así se dieron opiniones en el sentido de que “ayuda mucho al proceso intelectual y de socialización”, “es una forma de aprender”, “les da la oportunidad de aprender bastante, divertirse y se motivan más”. Empero el juego debe entenderse en términos de retroalimentación, es decir, sirve para preparar y potenciar procesos de desarrollo humano, no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico creador y potencia zonas de desarrollo de evolución inmediata, su función en últimas, está ligada a la vida cotidiana como experiencia cultural, ya que el juego conduce en forma natural a ésta. A través del juego los niños y los adultos participan en la cultura, en la medida que los actos de creación producidos por éstos puedan transformar la cultura y en consecuencia dotarla de sentido y de significación. Todas las anteriores teorías, de una u otra forma son atravesadas conceptualmente por la creatividad que se gesta en el juego, en la que en forma directa o indirecta se produce la cultura humana que logra potenciar las zonas de desarrollo humano , desde lo cognitivo y de operaciones mentales; desde la creación de normas sociales e institucionales; desde la creación de nuevos objetos y

productos de la literatura y el arte a través del sentido y del “sin sentido” y desde la relación del desarrollo emocional y afectivo que produce el juego con inteligencia, que en síntesis, es lo que en cierta forma inspira este ensayo lúdico, para que la labor educativa se centre en este último sentido, debido a que estas etapas de desarrollo afectivo siempre se podrán potenciar durante toda la vida favoreciendo los procesos psicológicos de las personas.

En relación a si es necesario inculcar valores para la vida en la escuela o si es un asunto únicamente del hogar, se resumen las respuestas en que “se debe fomentar actitudes de lealtad, sinceridad y respeto a los demás, todo lo que contribuya a mejorar las relaciones humanas” y en este sentido Durkheim señala que la disciplina debe ser la moralidad de la escuela y por consiguiente debe transmitir valores que ayuden a la socialización del niño o niña, ya que ésta es una de sus funciones básicas. Pero aun más, pues a todo ello hay que añadir como otra causa importante la que señala Villegas-Reimers quien considera que las generaciones más jóvenes están recibiendo mensajes sobre valores éticos y morales que son contradictorios y propone que para poder solucionar el problema hay que tener un currículo de educación moral que enfoque la educación en valores para eliminar muchas de las contradicciones presentes en el medio ambiente y al mismo tiempo obligar a los diferentes sectores de la sociedad a reflexionar sobre qué valores son de importancia para los miembros de esa sociedad.(Villegas-Reimers, E 1994)

Al indagar sobre cuáles son las expectativas de los maestros respecto a sus alumnos, se encontraron dos posiciones: unos que tienen excelentes expectativas de sus alumnos “que lleguen alto, que vayan a la universidad”, “confío en el potencial de ellos pero me preocupa el cómo motivarlos para que quieran aprender”. Otro grupo de maestros tienen bajas expectativas de sus alumnos: “que asimilen y le quede algo para la vida”, “la calificación no tiene nada que ver”.

La retroalimentación que los docentes proporcionan a los niños y niñas respecto a su rendimiento escolar parece estar relacionado con el desarrollo, por parte de éstos, de un concepto de su capacidad. Pero si en el caso esa realimentación no se produce porque el maestro o maestra ignora al alumno o alumna, lo que es percibido por él o ella como rechazo, el concepto acerca de su capacidad será negativo, es decir que los alumnos tienden a responder a las expectativas que tienen de ellos sus maestros. Weinstein y

Middlestad ha constatado en sus investigaciones que los niños percibieron en los docentes expectativas más elevadas y mayores exigencias académicas respecto a los niños de alto rendimiento, quienes, además recibían privilegios especiales. (Winttrock M.C, 1990).

A manera de conclusión, a estas alturas en pleno siglo XXI, la calidad de la educación hondureña continúa siendo una aspiración más que un logro en proceso de consolidación. Los problemas de la educación tienen que ver todavía con cobertura y con modificaciones institucionales. Aunque se han realizado las apelaciones a la innovación curricular y a la flexibilidad de la educación para hacerla pertinente a las necesidades de cada región, la educación pública hondureña sigue siendo homogenizante, poco flexible, no ha podido resolver el desafío de adaptarse a las particularidades regionales, culturales y sociales del país y responder a las necesidades de un mundo cambiante en el cual adquiere cada día mayor carta de ciudadanía el trabajo informal, tanto en la ciudad como en el campo. La calidad de la educación tiene mucho que ver con el currículo, con la calidad de los materiales educativos, con las metodologías de enseñanza y aprendizaje y con la formación de los maestros.

A pesar de haber algunos cambios a inicios de la década de los 90 con la introducción de los rendimientos mínimos en la educación primaria, los programas son excesivamente largos y desactualizados, proclives al verbalismo, a la repetición mecánica y a la enseñanza frontal. Los logros en formación docente han sido importantes pero no suficientes para provocar un mejoramiento significativo de la educación, así mismo se está en procesos preparatorios para la exigencia de un nivel universitario para poder impartir clases.

En materia curricular, los avances son todavía poco significativos. La permanente aspiración de revisar los programas educativos, hacerlos más flexibles y pertinentes a la cambiante realidad social a la que debe ajustarse continuamente todavía esta en ciernes.(Posas M., 1999)

Y por último la importancia de este estudio dentro del campo de la salud pública implica que en la medida en que se promueva, en los grupos de población con riesgo psicosocial, una mayor estimulación cognitiva de los niños y niñas tanto en el hogar como en la

escuela y se mejore el sistema educativo, ellos y ellas tendrán un mejor desempeño escolar y por consiguiente un mejor nivel de escolaridad, lo que repercute considerablemente en un incremento de ingresos económicos, mejoría en su salud y la de sus hijos, con reducción de la mortalidad infantil y materna y por lo tanto se contribuye con el mejoramiento del desarrollo humano nacional.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

Acle T., y Olmos Roa A. (1998), "Estrategias del pensamiento" en Problemas de Aprendizaje. Enfoques teóricos, 2ª edición, México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza, 138.

Ashton T.S., (1987) la revolución industrial. Ed.FCE (Brevarios), México.

Bruner J.S. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

Caldwell B.M., Bradley R.H. and staff. (1984).Home Observation for Measurement of the Environment. Revises Edition.

Carr, B. Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.  
Craig G.J. Desarrollo psicológico. Séptima Edición.1997. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. 203 - 211.

Cravioto J, Arrieta-Milán R. (1982). Efecto de la desnutrición sobre el desarrollo neurointegrativo del niño. Bol Med Hosp Infant Mex 1982ª: 39:708-24.

Cravioto J, Arrieta-Milán R. (1982ª). Efecto de la desnutrición sobre el desarrollo neurointegrativo del niño (segunda parte). Bol Med Hosp Infant Mex 1982b;39: 748-97.

Dobbing J. (1974)The later development of the brain and its vulnerability. Scientific Foundations of Pediatrics. W.B. Saunders Company Philadelphia, 565- 577.

Dobbing J. and Widdowson E.M. (1965).The effect of undernutrition and subsequent rehabilitation on myelination of rat brain as measured by its composition. Brain 88: 357.

Fernández Ludeña A. (2000) De como el educador y la tele pueden ser amigos. Editorial Guaymuras. 1ra Edición. Honduras C.A.

Feuerstein R.(1980) Las bases de su teoría. Programa de enriquecimiento instrumental. Centro de Investigación psicoeducativa de la universidad nacional experimental de Guyana, Venezuela.

García Espinoza M.G., Padrón Rosenberg J.A., Ortiz-Hernández L., Camacho M.M., Vargas R. (2005) Efecto de la desnutrición sobre el desempeño académico de escolares. Rev Mex Pediatría. 72 (3) 117-125.

Gordon, I. (1969) Early childhood stimulation through parent education. Final report to the children's bureau social and rehabilitation services department of Hew. Ed., 38-166.

Gottlieb G. (1983). The psychobiological approach to development issues. In: Haith M, Campos J, editors. Handbook child psychology. Infancy and Development Psychobiology. Vol 2. New .York: Wiley: 1-26.

Goulet D. (1995).Development Ethics, The Apex Press, 115 – 117.

Greenough, W.T.,Black J., Wallace C. (1987). Experience and brain development. Child Development. 58:539-559.

Hesse H. Rivera M.F. I de Díaz, Quirk G.J. (1998). Central somatosensory conduction time in severely growth- stunted children. *Am J Clin Nutr* 67, 93-96.

Ivanovic D.M. Leiva B.P., Perez H.T., Almagia A.F., Toro T.D., Urrutia M.S., Inzunza N.B, Bosch E.O. (2002) Nutritional status, brain development and scholastic achievement of Chilean High-school graduates from high and low intellectual quotient and socio-economic status. *British Journal of nutrition* 87, 81-92.

Levitsky D.A., Strup B.J. (1995). Malnutrition and the brain, changing concepts, changing concerns *J nutr* 1995 125 (suppl.):2212S-20S.

Martorell, R. Mendoza, F. Castillo. (1988) Poverty and stature in children". In *liner growth retardation in less developed countries*" ed. J.C. Waterlow. Nestlé Nutrition Workshops series, Vevey/New York. Raven press (14) 57-73.

Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J. (1976). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Editorial Trillas, México, 626 -628.

OMS (1979). *Medición del efecto nutricional*. Revisado en Ginebra 1983. Documento FAP/79.1.

OPS (1986). *Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño*. Washington D.C., OPS. *MANUAL DE CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL NIÑO*, Serie PALTEX, OPS/OMS, Número 8, Washington D.C.

Partership for Child Development (2001). An association between chronic undernutrition and educational test scores in Vietnamese children. *Eur J Clin Nutr*: 55.

Programa de Asignación Familiar (PRAF) (2001). *Informe sobre Octavo Censo de Talla en niños de primer grado 2001*. Presidencia de la Republica, Secretaria de Educación.

Perdomo J.I., Chavez M.A., Moncada G.E., Alas Solis M., Hernández B.D., Salgado R. U. (1997). Factores asociados con el rendimiento escolar en la escuela primaria hondureña, UPNFM, Honduras, 11-26.

Piaget J. (1970). Piaget's theory. In P.H. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3<sup>rd</sup> ed. Vol. 1) New York: Willey.

Pollit E. (2000). Developmental sequel from early nutritional deficiencies: conclusive and probability judgements. *J nutr* 2000; 130:350S-32S.

Pollit E: (1988) *Desnutrición y rendimiento escolar*. En: Cusminsky M, Moreno E, Suárez E., editores. *Crecimiento y desarrollo, hechos y tendencias*. OPS - Publicación Científica 510. Washington DC.

Posas. M. (1999). *Una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa*. Caso Honduras. Documento INDES.BID.

Posas. M. (1999). *Una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa*. Caso Honduras. Documento INDES.BID.

Rivera M.F., Soto R.J. (1997) Características socioeconómicas, nutricionales y de estructura familiar de niños con repitencia escolar. *Rev Med Hondur* .. (65) 18-22.

Riviere, A. (1988) *La Psicología de Vygotsky*. México: Ed. Aprendizaje Visor. Riviere: “La psicología de Vygostki” Ed Aprendizaje Visor Madrid. Cap. 5.

Rosso P. Hormazábal J. y Winick M. (1970). Changes in Brain Weight, Cholesterol, Phospholipid and DNA content in marasmic children. *Am J Clin Nut.* 23: 1275 – 1279.

Salgado, R.U.; Soleno, R. (2002) *Reformas educativas en Honduras desde 1990*. Fondo Editorial UPNFM. Tegucigalpa, Honduras.

Secretaria de Educación (1997). *Estadísticas*. Centro de documentación.

Secretaria de Educación (2001). *Informe sobre Octavo Censo de Talla en niños de primer grado 2001*. Presidencia de la Republica, Programa de Asignación Familiar (PRAF).

Strupp BJ, Levitsky D.A. (1995) Enduring cognitive effects of early malnutrition: a theoretical reappraisal. *J Nutr*; 125(Suppl.):2221S-32S.

Uzgiris, IC (1984) Imitation in infancy; its interpersonal aspects. In M. Delmutter (Ed.) *Minnesota Symposia on child psychology*. Vol 17. Parent – child interaction and parent – child relations. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Valenzuela-Valdivieso E. (2009). Aproximación de estudio a la relación entre la pobreza y educación. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*. Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar. Año 8, No. 8, 34-44.

Villegas-Reimers, E (1994). La educación moral en el contexto latinoamericano. *La educación*. 117, 40-62.

Winick M, Rosso P and Waterlow J. (1970). Cellular growth of cerebrum, cerebellum, and brain stem in normal Marasmic children. *Experimental Neurology* 26, 393-400.

Winick M., Meyer K.K., Harris R.C.(1975). Malnutrition and Environmental enrichment by early adoption. *Science*. 190: 1173-1175.

Winttrock MC, (1990). *La investigación de la enseñanza: profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.

Woolfolk AE. (1990). *Psicología Educativa*. 3era Edición Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. 73-74.



## RESUMEN

El estudio sobre el papel de la estimulación cognitiva en el hogar y el rendimiento escolar de niños desnutridos de Tegucigalpa M.D.C. en el año del 2001, trata de identificar cual es el nivel de estimulación cognitiva en el ambiente familiar (respuesta verbal, ambiente emocional, ambiente físico utilización de materiales y experiencias para estimular el desarrollo maduracional) de los niños con déficit nutricional y la relación de dicha estimulación con su desempeño académico. Para la realización del presente trabajo se procedió a determinar el predominio de los factores estimulantes que están más afectadas en los hogares de los niños desnutridos y se estableció la asociación entre cada factor y el rendimiento escolar.

En el presente estudio se trabajó con una muestra de 30 niños y niñas de primer grado con desnutrición crónica moderada y severa que asistían a escuelas calificadas con excelencia en calidad educativa.

En una primera fase con enfoque cuantitativo, la medición de la estimulación cognitiva en el hogar se realizó en las viviendas de los niños de la muestra a través de la aplicación del Cuestionario HOME que consta de siete sub-escalas las cuales aportan tanto puntuaciones específicas para cada factor como un puntaje total de estimulación cognitiva. Los datos obtenidos mediante dichas observaciones se correlacionaron con el rendimiento en las asignaturas de matemáticas y español de los últimas tres evaluaciones parciales.

Se llevó a cabo una segunda fase de tipo cualitativo en la que se aplicó una entrevista a profundidad sobre la percepción del maestro en su quehacer en el sistema educativo. Para tal fin se seleccionaron 5 maestros que les impartían clases a los niños estudiados.

Los resultados demostraron por una parte una escasa estimulación cognitiva en el hogar, por otra parte, una relación directa entre la estimulación del hogar y el rendimiento escolar únicamente cuando se desagregaron los alumnos por cada maestro y no así en su conjunto. Esta relación además se ve influenciada por otras variables o elementos como el currículo, la calidad de los materiales educativos, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, la formación y las cualidades de los maestros que repercute en el éxito que el niño o niña pueda alcanzar en su desempeño dentro de la escuela y para su vida futura.