

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE HONDURAS
FACULTAD DE CIENCIAS MEDICAS
POSTGRADO DE MAESTRIA EN SALUD PUBLICA



EL PAPEL DE LA ESTIMULACION COGNITIVA
DEL HOGAR EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR
EN NIÑOS DESNUTRIDOS DE TEGUCIGALPA
EN EL AÑO 2001

AUTORA

Maria Felix Rivera Reyes

PREVIA OPCION AL TITULO DE
MASTER EN SALUD PUBLICA

TEGUCIGALPA, M. D. C.

HONDURAS, C. A.

2002

47

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
POSTGRADO DE MAESTRÍA EN SALUD PÚBLICA**



**“EL PAPEL DE LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA DEL
HOGAR EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS
DESNUTRIDOS DE TEGUCIGALPA EN EL AÑO 2001”**

AUTORA:

MARIA FÉLIX RIVERA REYES

Previa Opción al Título de

Master en Salud Pública

Tegucigalpa M.D.C.

Honduras, C.A.

2002

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

RECTORA

Dra. Ana Belén Castillo de Rodríguez

SECRETARIO GENERAL

Dr. Julio Valladares

DECANO

Dr. Nelson Ballardo Montes

VICE- DECANO

Lic. Lilia Meza

SECRETARIA

Dra. Iris Milagro Tejada

PROSECRETARIO

MSC. Wilfredo Domínguez

**DIRECTORA DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN SALUD
PÚBLICA**

Msc, María Elena Cáceres Montesinos

ASESORIA DE TESIS

MSC. EMILIA ALDUVIN

TRIBUNAL EXAMINADOR

PhD. MANUEL CHAVEZ

PhD. IVETTE C. RIVERA

MSC. EMILIA ALDUVIN

SUSTENTANTE

MARIA FÉLIX RIVERA REYES

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por haberme dado la fortaleza de llegar hasta este momento.

A todo el cuerpo docente de la Maestría en Salud Pública, por su apoyo incondicional, especialmente a mi tutora Emilia Alduin por compartir sus conocimientos, su tiempo y paciencia para la realización de este trabajo, igualmente a mis compañeros de promoción por compartir sus ideas que me han motivado para concluir este esfuerzo.

Agradezco a las Autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y la Facultad de Medicina por permitir mi ingreso a la maestría y proporcionarme el apoyo financiero, así como a las autoridades de la Secretaria de Salud por haberme concedido los permisos para mi entrenamiento y durante la investigación presente.

A mis compañeras del Centro Odontopediátrico y Detección de Otras Patologías (CODOPA) en especial a Ivette Rivera y Edith Mateo por alentarme a continuar en este empeño.

Agradezco a los Drs. Dennis Pagett y Manuel Sierra, por su apoyo en el análisis estadístico de esta investigación.

Agradecimiento pos - mortem a la Dra. María del Carmen Díaz, por haberme proporcionado información sobre la calidad de la Educación para la selección de la muestra.

Por último agradezco a los escolares del estudio como a sus familias, a los maestros y directores de escuela que sin ello no hubiese sido posible esta investigación.

A Melisa por su apoyo.

A todos mi más sincero y profundo agradecimiento.

Gracias

DEDICATORIA

Dedico el presente estudio, con todo mi amor a:

Mi Abuela: Aurora Domínguez de Rivera (QDDG) por ser un ejemplo de optimismo.

Mis Padres: Melva Reyes de Rivera y Presentación Rivera Domínguez por su apoyo y quienes se alegran del éxito alcanzado.

Mi Esposo: Manuel Díaz Torres, por su amor, y su apoyo incondicional.

Mis Hijas: María Félix Díaz

Maria Fernanda Díaz

Rosa Aurora Díaz

Por su paciencia y tolerancia, que les sirva este trabajo como ejemplo de superación.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO	4
II. METODOLOGÍA	32
III. RESULTADOS	35
A. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS	35
B. ESTIMULACIÓN COGNITIVA DEL HOGAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR	40
C. PERCEPCIONES Y CREENCIAS DE LOS MAESTROS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO.	47
PERCEPCIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO	48
DETERMINANTES DEL ÉXITO ESCOLAR	52
ENTENDIMIENTO Y ACCIONAR DEL DOCENTE A SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN	56
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	64
VI. RESUMEN	71
VII. BIBLIOGRAFÍA	73
VIII. ANEXOS	73
A) Cuestionario sobre la evaluación del hogar de los escolares (HOME).	80
B) HOME para Escolares	82
C) Manual de la administración de HOME en escolares y Criterios para evaluar los ítems de HOME en escolares	84
D) Encuestas a maestros	104

INTRODUCCIÓN

En esta investigación hago una incursión a través de mi experiencia profesional de diez años como médica asistencial atendiendo escolares así como docente e investigadora en el Departamento de Fisiología de la UNAH en el proyecto "Cerebro y Nutrición", tratando de entender el acontecer en ambos espacios de trabajo que me permita con los conocimientos adquiridos en la Maestría de Salud Pública, teorizar para mejorar mi accionar en el campo de la medicina y de la docencia.

Comienzo por describir la problemática de la desnutrición donde la OMS estima que aproximadamente 230 millones de niños alrededor del mundo tienen baja talla para su edad, también llamada desnutrición crónica. En Honduras, en la Encuesta Nacional de Epidemiología y Salud Familiar del 2001, se encontró que el 1% de los niños menores de 5 años tenían desnutrición aguda (peso/talla), y el 29.2% desnutrición crónica (talla/edad). Según el Censo de Talla en niños de primer grado de escuelas públicas de Honduras del Ministerio de Educación del 2001, el porcentaje de desnutridos crónicos fue de 36.24% a nivel nacional y aumenta hasta un 62% en áreas postergadas.

Del total de ingreso a primer grado aproximadamente 4% desertarán antes de concluir el año y 30% serán reprobados¹.

Los datos anteriores nos dan a conocer la magnitud del problema de desnutrición a escala mundial y de nuestro país así como la magnitud de la repitencia escolar.

Importantes trabajos de investigación en la literatura mundial han llegado a concluir que la desnutrición crónica y el rendimiento escolar se relacionan, existiendo dos áreas de expansión del enfoque de esta problemática.

¹ Estadísticas. Centro de documentación. Ministerio de Educación. 1997.

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.

Por otro lado, se manifiesta que tanto la desnutrición como un ambiente pluricarencial puede afectar el intelecto, ya que se ha encontrado estudios donde niños de un nivel socioeconómico adecuado, desnutridos por enfermedades gastrointestinales en los cuales, el daño cerebral producido se ha revertido con programas de estimulación debido a la plasticidad del mismo.

Por lo tanto, se apuntan líneas de investigación en lo que respecta a variables psico - sociales que puedan aclarar el grado de influencia de factores que intervienen en la relación "hogar - ambiente - hijo", algunos como lenguaje, ambiente físico, aceptación, variedad de experiencia, estimulación del aprendizaje y condición académica de la madre o del padre. Todos revisten trascendental importancia; no obstante en el presente estudio se plantea la estimulación del aprendizaje, cuyo objetivo es determinar la asociación entre la estimulación cognitiva del ambiente familiar y el rendimiento escolar en una población de niños con desnutrición crónica de escuelas públicas de Tegucigalpa M.D.C. a través de determinar la predominancia de los factores en la estimulación cognitiva del ambiente familiar (respuesta emocional y verbal, estimulación a la madurez, ambiente emocional, utilización de materiales y experiencias para estimular el desarrollo, involucramiento de los padres, participación de la familia en las experiencias que estimulan el desarrollo y el ambiente físico) que están más afectadas en los hogares de los niños desnutridos y así mismo la asociación entre cada uno de los factores en la estimulación en el hogar y el rendimiento escolar.

Sin menospreciar lo relevante de prevenir la desnutrición o la corrección temprana de la misma, se hace importante demostrar la influencia del ambiente en una situación de daño, y con el propósito de promover intervenciones correctivas que permitan una mejor calidad

de vida, comenzando por demostrar que una adecuada estimulación en el hogar permitiría una disminución en el riesgo de repitencia escolar.

Y se hizo necesario analizar también como el maestro interviene en este proceso que llega a ser un factor determinante.

Los resultados demostraron una relación directa entre lo que es estimulación del hogar y rendimiento escolar.

Esta relación se va ha ver influenciada por otras variables o factores como ser que el maestro que dependiendo de su actitud y preparación académica esta teniendo incidencia en el éxito que el niño pueda alcanzar en su desempeño dentro de la escuela y para su vida futura.

La importancia de este estudio dentro del campo de la salud implica que en la medida de que se promueve, en los grupos de población con riesgo psicosocial, una mayor estimulación cognitiva de los niños tanto en el hogar como en la escuela, ellos y ellas tendrán un mejor desempeño escolar y por consiguiente un mejor nivel de escolaridad y esto repercute considerablemente en un incremento en los ingresos económicos, mejoría es su salud y la de sus hijos con reducción de mortalidad infantil y materna, y por lo tanto un desarrollo humano adecuado.

I. MARCO TEÓRICO

El estudio de la desnutrición y el daño cerebral que este 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 este órgano.

En el país, se hace necesario la erradicación de la desnutrición así que se toman medidas como ser implementar y ejecutar políticas en materia de seguridad alimentaria, la suplementación y fortificación de algunos alimentos con micro nutrientes, etc., sin embargo para mitigar el daño cerebral causado por esta enfermedad, es insuficiente, se tiene que incrementar los esfuerzos en programas de estimulación temprana y en forma impostergable mejorar el acceso de los menores de 6 años a una educación preescolar. Inicialmente es importante formular algunas consideraciones y aclarar unos cuantos conceptos sobre como la desnutrición llega a afectar el cerebro. Esto es importante porque nos ayuda a entender cuál es el riesgo al que se expone un niño o niña con 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. (Cuminky M.H. et, al 1986)². 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).³ Estos cambios estructurales y metabólicos hacen al cerebro un órgano vulnerable durante este lapso. Posteriormente los cambios neuronales son mínimos, 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 que en el quinto o sexto año de vida.

Sin embargo, aunque existen períodos de mayor o menor vulnerabilidad en el crecimiento del cerebro, también debemos darnos cuenta 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. Hay 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 período durante el cual el cerebro alcanza la cúspide de velocidad de crecimiento. Como se pudo observar en el caso de rehabilitación de monos que habían 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 de canalización. Nos referimos específicamente a la fuerte tendencia que tiene el organismo

² Cuminky M.H. et, al. 1986. Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño. Washington D.C., OPS.

³ Pollit E., 1990 Desnutrición y Rendimiento escolar. OPS.

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 saque de la trayectoria esperada. (Gottlieb, G. 1983)⁴ (Winick ,et al. 1975)⁵ (Winick, et al. 1970)⁶

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. et al,1970)⁷. 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 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 con una deficiencia proteico - calórica tiende a disminuir significativamente su gasto energético, en particular su actividad motora y por consiguiente la interacción del niño o niña con el ambiente está alterado en los casos de desnutrición.

Se puede pensar que, con el propósito de mantener su equilibrio energético, el niño o niña tiende a minimizar las transacciones con el ambiente que le demanden más energía de la

⁴ Gottlieb G. (1983). The psychobiological approach to development issues. In hand-book of child Psychology. P. Mussen (Ed.) Vol 2, 4th Edition. Infancy and Development Psychobiology. M.M. Haith, J.J. Campos (Eds.) Wiley, New York,N.Y.

⁵ Winick M., K.K. Meyer and R.C. Harris. Malnutrition and Enviromental enrichment by early adoption. Science 190: 1173-1175,1975.

⁶ Winick M., Rosso P., and Waterlow J. Cellular growth of cerebrum, cerebellum, and brain stem in normal Marasmic children. Experimental Nuerology 26, 393-400, 1970.

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.

En consecuencia, reitero que los mecanismos mediante los cuales la desnutrición puede afectar el desarrollo cognoscitivo y la capacidad de aprendizaje del niño, pueden ser directos e indirectos, como se observan en la gráfica No. 1

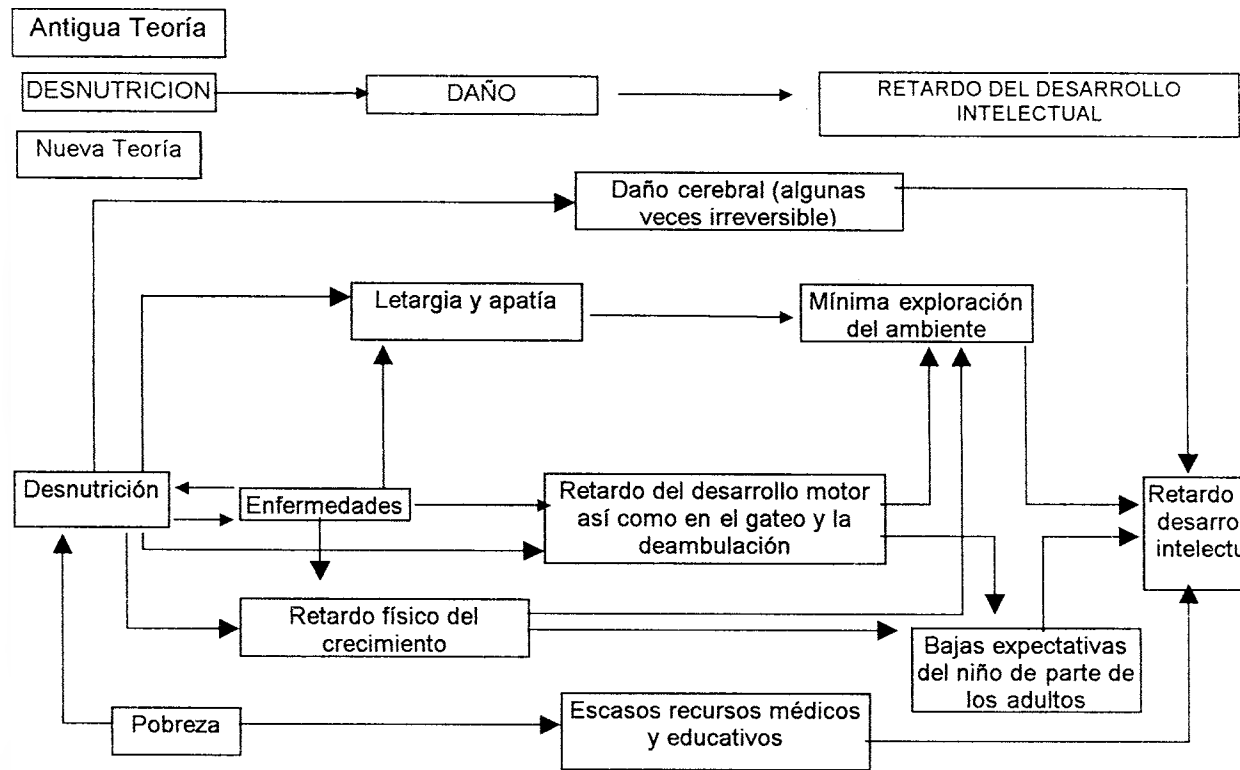


Grafico No. 1. TEORÍAS SOBRE LA OBSTACULIZACIÓN DE LA DESNUTRICIÓN EN EL DESARROLLO COGNOSCITIVO. Brown L. Pollit E., Malnutrition, Poverty and Intellectual Development. Scientific American. February 1996

⁷ Rosso P. Hormazábal J. y Winck Myron. Changes in Brain Weight, Cholesterol, Phospholipid and DNA content in marasmic children. A.M.J. Clin. Nut. 25: 1215 – 1279. 1970.

Los primeros se relacionan con cambios cerebrales funcionales, mientras que los segundos se manifiestan en la interacción del organismo con su ambiente. Por último, debemos señalar que también pueden producirse otros efectos indirectos, cuando los padres esperan que el niño (a) alcance cierta estatura para ser enviado a la escuela. Por ejemplo, cuando la desnutrición impide al niño asistir a la escuela. (Brown L. et al. 1996)⁸

Aunque no se sabe en realidad qué constituye un ambiente enriquecido de estímulos para algún ser racional, ciertamente es posible proporcionar a animales un ambiente más complejo para que se desarrollen y comparar su cerebro y comportamiento con animales que se han criado en una jaula estándar de laboratorio, las ratas criadas en ambientes enriquecidos al llegar a adultas tenían cortezas más densas y espesas, cuerpos neuronales más grandes y células gliales mayores. (Dobbing y Widdowson, 1965)

La química cerebral de estas ratas criadas en ambientes complejos también era diferente. Había una mayor proporción de RNA que de ADN, lo que sugiere un aumento de la actividad metabólica y cambios en varias enzimas que intervienen en la función del cerebro. Pero los efectos del ambiente complejo en la estructura cerebral son de alguna manera más sutiles y más reversibles. Por ejemplo, una rata que ha sido empobrecida durante etapas tempranas de la vida y después se coloca en un ambiente complejo durante la edad adulta, muestra muchos de los cambios cerebrales de la rata que estuvo en un ambiente complejo desde el destete. Los cambios son menores pero de todas maneras ocurren. Aun en la rata de edad avanzada puede beneficiarse del enriquecimiento. Las etapas tempranas de la vida pueden ser un período sensible para el

⁸ Brown J.L and Pollit E. Malnutrition, Poverty and Intellectual Development. Scientific American. February. Pag. 26-31, 1996.

impacto de los ambientes enriquecidos o empobrecidos en el cerebro. Sin embargo, los científicos difieren en que se dé un período crítico, los opositores a tal hecho mencionan que el cerebro parece conservar una gran plasticidad durante toda la vida. (Dobbing y Widdowson, 1965)⁹ El valor de esta teoría expuesta por lo opositores esta en que en cualquier momento o etapa de la vida se podría hacer una intervención teniendo resultado positivos.

Los patrones conductuales también muestran esta plasticidad durante toda la vida. Aunque ha sido difícil de extrapolar estudios de ratas a humanos se ha demostrado, por ejemplo, que cuando los niños proceden de ambientes culturales pobres se desarrollan más lentamente que los de ambientes ricos en estímulos, muchos de los efectos perjudiciales de empobrecimiento temprano en la conducta son reversibles si después el niño recibe un ambiente físico y social más complejo

Los efectos del ambiente en la estructura cerebral y en la conducta interactúan como otros factores durante el desarrollo de un organismo. (Dobbing, 1974)¹⁰ Partiendo de que cognición es 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 en el desarrollo cognoscitivo según Piaget,¹¹ exponente de la teoría cognoscitiva del aprendizaje, la importancia atribuida a la actividad del niño como

⁹ Dobbing, J., and E.M. Widdowson. (1965). The effect of undernutrition and subsequent rehabilitation on myelination of rat brain as measured by its composition. *Brain* 88: 357,

¹⁰ Dobbing J. (1974). The later development of the brain and its vulnerability. *Scientific Foundations of Paediatrics*. W.B. Saunders Company Philadelphia. pag: 565- 577. 1974.

¹¹ Piaget J. (1970). Piaget's theory. In P.H. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd ed. Vol. 1) New York: Willey.

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 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 a Piaget, el desarrollo cognoscitivo se basa en las acciones y en los pensamientos autodirigidos del estudiante, no en las acciones del maestro. Si intenta enseñarle a un estudiante algo para lo que no está preparado aprenderá a dar la respuesta correcta. Esto no afectará la forma en que el estudiante considera ese u otro 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 y mejor en otra etapa?

Algunos argumentos más fuertes a favor del aceleramiento del desarrollo cognitivo y defiriendo de Piaget, se basan en los resultados de los estudios trans-culturales 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 tienen esta actividad (Ashton, 1987). Más aún, 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 sólo 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 Vygotsky, 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 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 Vygotsky, en cierto punto del desarrollo, se presentan algunos problemas que los niños están a punto de resolverlos. Aquí, los niños y niñas 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 mientras que, otros superan la capacidad del niño o niña, aunque se le explique cada paso. El punto medio es la *Zona de Desarrollo Proximal (ZDP)*, el área en la que el niño o la niña no pueden resolver solo el problema pero con la ayuda de un adulto o en colaboración con otros niños más avanzados lo puede hacer. (Rogoff & Wertsch, 1984).

Es el área donde la instrucción y la aceleración pueden darse, ya que en ella es posible el aprendizaje verdadero. (Woolfolk, 1990)¹²

Por otra parte, en sus trabajos Vygotsky¹³ desarrolló con firmeza la idea de la génesis social de las propiedades específicamente humanas. En sus trabajos demostró que la influencia social y en particular la pedagogía considerando 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, 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 tenía Vygotsky en cuanto al desarrollo, no solamente esta 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 descriptiva¹⁴ con matices de idealista, que el desarrollo fuera un proceso interno, mientras el aprendizaje es externo no estando implicado activamente en el desarrollo (Caparrós, 1976). Además y de acuerdo a Vygotsky, algunos teóricos consideran simultáneos al desarrollo y al aprendizaje; por lo contrario, otros afirman que los ciclos evolutivos del desarrollo preceden a los del aprendizaje.

Por lo tanto, para Vygotsky el desarrollo del niño o niña es:

¹² Woolfolk, A.E. 1990. Psicología Educativa. 3era Edición Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. pp.73-74.

¹³ Acle Tomasini, G. & Olmos Roa, A. 1995. Problemas de Aprendizaje. Enfoque Teóricos. Segunda Edición. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Pag.138.

¹⁴ Exponentes de la psicología descriptiva como ser: John Stuar Mill (1862-1873), Alexander Bain (1812-1903), Herman Lotze (1812-1881).

“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”. (Riviere A. 1988)

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 que se da después del desarrollo, sino una condición previa al proceso de desarrollo. Y 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, Vygotsky cuando 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 el 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 debe estar orientada al mundo de las cosas. (Riviere, 1988)¹⁵

En busca de respuestas, los investigadores se han concentrado en la función de motivaciones internas y externas, y en la variedad y el momento en que se presenta la estimulación.

¹⁵ Riviere, A. (1988) La Psicología de Vygotsky. México: Ed Aprendizaje Visor.

Al parecer, las experiencias auto-reforzantes motivan el progreso de las habilidades de la vasta mayoría de los niños. Por ejemplo, persistentes balbuceos por la mera satisfacción de emitir sonidos. Pero no sólo adquieren habilidades merced a motivaciones intrínsecas, sino también porque el ambiente les responde. Aprenden las palabras para decir lo que quieren.

La responsividad del ambiente es crucial. En un estudio, a tres grupos de niños les mostraron tres tipos de artículos de cuna (Watson y Ramey, 1972)¹⁶; al primer grupo se les dio uno móvil que podían controlar, al segundo uno fijo y al tercero uno móvil que el viento agitaba, no los pequeños. A los de este último grupo se les permitió después controlar el objeto, pero lo hicieron mal en ese momento e incluso seis semanas después. Habían aprendido que su conducta no producía efectos, que el ambiente no respondía.

Por otro lado, al contrario de lo que los abuelos piensan algunos padres y otros responsables, los pequeños no requieren un amplio surtido de juguetes ni un ingente medio enriquecido para desarrollar sus habilidades cognoscitivas (Yarrow, Rubenstein, Pedersen y Jankowski)¹⁷. Más bien parece que es el ambiente moderadamente enriquecido, en el que los niños encuentran objetos estimulantes un poco antes del tiempo en que por lo común los utilizan, el que promueve el crecimiento óptimo (White y Hel, 1966)¹⁸. El objetivo es igualar la tarea y el desarrollo del niño o niña. Así, la

¹⁶ Watson J. S. & Ramey, C. T. (1972). Reaction to response – contingent stimulation in early infancy. *Merrill – Palmer Quartely* 18, 219 – 227.

¹⁷ Yarrow, C. J., Rubenstein, J.L., Pedersen, F.A. & Jankowski, J. J. (1972). Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. *Merrill – Palmer Quartely*, 18, 205 – 218.

¹⁸ White, B.L. & Held, R. (1966). Plasticity of sensorimotor development in the human infant. In J. F. Rosenblith & W. Allin Smith (Eds.), *Causes of behavior. Readings in child development and educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

estimulación ligeramente acelerada fomenta el progreso y el crecimiento, mientras que la muy acelerada confunde al niño, que ignora y rechaza una empresa demasiado difícil. En un estudio longitudinal Bradley y colaboradores (1989)¹⁹, autor del instrumento de este estudio, descubrieron que la sensibilidad de los padres y la disponibilidad de materiales de juego estimulantes estaban más relacionados con el avance del niño que los factores generales, como la clase socioeconómica o la pertenencia de un grupo étnico. El estudio comprendió a sujetos blancos, afroamericanos y mexicano-estadounidenses de seis localidades en Estados Unidos y Canadá.

El adulto comprometido crea un ambiente estimulante. Las relaciones personales con quien lo cuida son una de las principales influencias en el desarrollo mental del niño o niña. Los padres y otros responsables ofrecen constantes fuentes de estimulación en el curso de alimentarse, poner pañales, bañar y vestir a sus hijos; hablando y jugando con él, lo instruye entre las relaciones entre los objetos y personas y fomentan el desarrollo del lenguaje, incluso los comportamientos más simples, como la imitación, ocurren con más frecuencia en el rico intercambio del juego social entre el adulto encargado y el niño (Uzgiris, 1984)²⁰.

En contraste, los niños criados en instituciones o en familias no funcionales crecen sin un cuidador sensible que adapte las actividades de asistencia a las necesidades únicas y particulares de cada uno. Es posible que en esos casos falte retroalimentación contingente de los encargados, es decir, no es probable que la conducta infantil produzca

¹⁹ Bradley R. H., et al (1989) Home environment and cognitive development in the first 3 years of life. A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Development Psychology*, 25 (2), 217 – 235.

²⁰ Uzgiris, I.C. (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.

resultados inmediatos, pues las interacciones suelen seguir un horario y los pequeños tienen pocas oportunidades de definir y alterar información del medio; además, reciben pocos incentivos en forma de retroalimentación contingente y constante para las incipientes habilidades sociales y lingüísticas como sonreír, llorar y vocalizar. Muchos de ellos parecen crecer bajo la idea de que no pueden controlar el ambiente; por ende, dejan de intentarlo, y a menudo se vuelven pasivos o agresivos, según su frustración y conforme las circunstancias lo exijan.

Los niños y niñas que son criados en un ambiente social sensible si han de mostrar resultados óptimos, 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, se trata de una familia pobre, se limita aún 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.

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 reciban 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 de estimulación cognitiva fue llevado a cabo por Ira Gordon a finales de los años sesenta (Gordon, 1969)²¹. 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, los niños revelaron progresos considerablemente mayores en las pruebas de inteligencia que los niños de los grupos controles. Y las evaluaciones de seguimiento mostraron que pocos de los que participaron al menos dos años fueron colocados en clases especiales en las escuelas públicas, en comparación con los otros niños.²²

Estos estudios también son apoyados por Monckerberg (1975)²³ quien estudió 500 niños pre-escolares de Santiago de Chile, que pertenecían a diferentes clases socioculturales. A los procedentes de clase media se les comparó con los de la familia de bajo estrato socioeconómico. Los niños de este último grupo tenían signos típicos de desnutrición; se les mantuvo en un programa de suplementación dietética durante 10 años y su estado nutricional mejoró. A todos los niños se le efectuó un test para medir Coeficiente Intelectual y sólo el 3% de los niños de clase media y los grupos de desnutrido tenían

²¹ Gordon, I. (1969) Early childhood stimulation through parent education. Final report to the children's bureau social and rehabilitation services departament of Hew. Ed, 038-166.

²² Craig G.J. Desarrollo psicológico. Séptima Edición.1997. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. pag:203 - 211.

²³ Monkenberg F., Tisler S, Toro S. et al. Malnutrition and mental development. The American Journal of Clinical Nutrition 25: August 1972, pp. 766-772.

coeficiente intelectual subnormal. Aun en este estudio, no queda totalmente claro que la desnutrición sea la única causa de diferencia en las puntuaciones de coeficiente intelectual. Es posible que los padres jóvenes de escasos recursos y bien nutridos hayan reaccionado a la mejoría nutricional, dando un mejor ambiente a sus hijos. O los niños mismos, por estar más sanos y ser más activos con la mejoría de la desnutrición pudieron propiciar una relación más positiva.

La complejidad del estudio de la desnutrición se hace notar cuando algunos autores lo sitúan dentro de una particularidad que incorpora aspectos de tipo biológicos y sociales como es el "Síndrome de Deprivación Social", este síndrome propuesto en 1966 por Ramos Galván y Ramos Rodríguez²⁴, corregido posteriormente se caracteriza por 5 componentes: a) Hábitat inadecuado, b) Susceptibilidad acentuada frente a todo tipo de agresiones (biológicas, socioeconómicas, afectivas), c) distorsión emocional, d) bajo rendimiento intelectual y e) desnutrición como fenómeno biológico debido a la insuficiente disponibilidad de nutrientes a nivel celular.

Este síndrome no solo afecta a zonas rurales sino también en las urbanas. A estos grupos que padecen este síndrome les resulta difícil alcanzar plenamente su "naturaleza humana", están descritos como comunidades con falta de servicios básicos, con acentuado predominio de analfabetismo²⁵, profundo sentido de clan y considerable contenido de conceptos mágicos. La esperanza de vida es muy reducida, una alta tasa de mortalidad infantil, escaso acceso a establecimiento de salud, niños que realizan distintos

²⁴ Ramos Galván, R. Desnutrición, un componente del Síndrome de privación social. Gac. Med. Mex. 96:929, 1966.

²⁵ Tasa de analfabetización total en Honduras es de 22.7 % Informe sobre Desarrollo Humano, Honduras 2000.

trabajos para contribuir al sostenimiento de la familia. Estos y otros hechos como falta de oportunidades de trabajo fuera de la familia y la ausencia de una vida social más activa, generan una familia extensa.²⁶ Tan precario transcurso de los años escolares, tan limitada utilización de los mismos en la tarea de adquirir mayor capacidad de amar y trabajar con sentido humano, distorsionan acentuadamente y con expresiones variables en el desarrollo todo el segundo brote de crecimiento, el resultado final a) crecimiento lento con retraso de la pubertad y acortamiento de la adolescencia; b) horizontes limitados; c) carácter social en el que predomina la fijación simbiótica que se traduce en un patriarcado espurio y matriarcado solapado. Y las consecuencias son: alcoholismo y destructividad; desesperanza o desesperación; carácter social en el que se destacan los deseos de "aparentar ser" y no los de "ser" auténticamente.

Goulet,(1995) manifiesta en que hay 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"*²⁷

En sociedades como la nuestra se permite el acceso a otro estrato social a través de la adquisición de conocimientos institucionales así que, 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.

²⁶ Tasa global de fecundidad de Honduras es de 3.59 Según ENESF 1997.

Lamentablemente, en los países en desarrollo²⁸ concurren una serie de factores sociales, económicos e institucionales que impiden que muchos niños vayan a la escuela o que, una vez en ella, aprovechen al máximo lo que les ofrece. Hemos sostenido que la desnutrición concurrente del educando puede constituir un obstáculo determinante de la escolaridad, en el marco de las justificaciones que generalmente se usa para decidir inversiones en el sector de la educación.

Los estudios que se han realizado sobre efectos de la desnutrición en escolares no son lo bastante específicos como para determinar si el antedicho desorden puede interferir en la adquisición de aptitudes cognoscitivas asociadas a la experiencia de la escuela oficial. Sin embargo, se precisa que la desnutrición proteico-calórica durante la infancia y el periodo preescolar es, junto a las situaciones de extrema pobreza, para el aprendizaje. Con esto queremos decir que un niño con una historia de desnutrición y que haya vivido sin ver enteramente satisfechas sus necesidades fisiológicas y socio - emocionales básicas, tiene más probabilidades de rendir pobremente en la escuela o experimentar fracasos escolares que un niño promedio del mismo nivel socioeconómico. (Pollit, 1990)²⁹ (Rivera M.F. 1997)³⁰

Este concepto recalca mi posición de la multicausalidad donde se debe añadir que si la desnutrición proteico - energética, ocurre durante el período crítico es importante pero no es condición suficiente para determinar un rendimiento pobre o directamente un fracaso

²⁷ Goulet Denis, Development Ethics, The Apex Press, 115 - 117. 1995.

²⁸ Honduras, presenta un índice de desarrollo humano de 0.61, con PIB per capita de 7073 con el 66 % de hogares en condiciones de pobreza y un promedio de escolaridad de 4.8, según el Informe de Desarrollo Humano, Honduras, 2000. Tasa global de fecundidad 4.4 ENESF-2021.

²⁹ Pollit, E. 1990. Condicionantes básicos del crecimiento. OMS. Pag.324-347.

³⁰ Rivera M.F. , Soto R. J. Características Socioeconómicas, Nutricionales Y De Estructura Familiar De Niños Con Repitencia Escolar. Revista Médica Hondureña. Vol. 65. No. 2, 1997.

en la escuela, ni para impedir de alguna manera la adquisición de aptitudes cognoscitivas que se asocian a la experiencia escolar.

Se ha dado suplementación alimentaria en las escuelas esperando mejor el estado nutricional y el rendimiento académico sin éxito, es posible que el fracaso de estas intervenciones se explique porque el mejoramiento de un solo factor (alimentación) en la vida del niño que vive en un ambiente de pobreza extrema no puede producir mayores efectos.

En el concepto de continuidad y discontinuidad, los teóricos del aprendizaje se adhieren al concepto de desarrollo continuo; los teóricos de las etapas, como Piaget³¹ y Freud, creen que grandes discontinuidades señalan la aparición de nuevas habilidades o comportamiento y en organicidad contra mecanismo, los teóricos antes mencionados suponen que los humanos son organismos que participan completamente en el proceso de desarrollo. Los individuos interactúan con otros individuos o sucesos y cambian en el transcurso; a cambio, obran en objetos y acontecimientos y los modifican.

Como se ha podido observar todas las teorías tienen en algún momento que ver con la interacción con su medio, el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad cognoscitiva.

Por otra parte, el aprendizaje depende de la habilidad del individuo para construir un significado a partir de la experiencia, donde los padres usualmente la madre o la persona más cercana al niño, cumplen una importante función en la creación de un medio que respalde y aliente el desarrollo de habilidades específicas para que sus hijos tengan un

³¹ Agarwal, D.K. Upadhyay S.K. and Agarwal K.H. Influence of malnutrition on cognitive development. Assessed by Piagetian task Acta Paediatric Scand. 78: 115-122, 1989.

buen rendimiento escolar, por otra parte las familias numerosas, con problemas familiares graves, delincuencia, o desordenes psiquiátricos o que son colocados en adopción en forma temporal corren riesgo de fracaso escolar. Estos niños carecen de un ambiente seguro en el que se dé el aprendizaje óptimo.

En cambio, si contemplamos a los padres de los niños exitosos encontraremos conductas que casi cualquiera puede seguir, sea cual sea la circunstancia económica. Las revisiones de los estudios sobre el éxito escolar revelan tres variables: 1) Los padres de niños exitosos sostienen creencias realistas acerca de las verdaderas habilidades de sus hijos y grandes esperanzas en el futuro. Les ayudan a desarrollar la autoconfianza al fomentar labores apropiadas para su edad en la escuela y en el hogar. 2) Las relaciones entre padres e hijos son cálidas y amorosas. En aquellos que poseen métodos de control y disciplina más autoritarios, los niños encuentran limitaciones a su comportamiento pero se sienten seguros y aceptados. 3) Por último, y quizá lo más importante, los padres hablan con sus hijos, les leen, los escuchan y habitualmente conversan con ellos. Apoyan y enriquecen sus exploraciones e indagaciones y actúan como modelos.

En general, los niños tienden al éxito académico si sus padres los respaldan y guían. Esta atmósfera de apoyo es común en las familias del sudeste asiático, cuyos padres valoran el aprendizaje, el trabajo duro y creen que los niños pueden triunfar en cualquier labor mediante el esfuerzo y la determinación. De igual modo, los padres de los niños afroamericanos que sobresalen en la escuela acostumbran subrayar la importancia de la educación y fomentan el desarrollo de la autoestima y la creencia en la destreza personal. Al mismo tiempo, reconocen que sus hijos pueden enfrentar sesgos raciales. Dentro de este contexto también está involucrada la escolaridad de los padres principalmente la de

la madre, que es apoyado por estudios realizados por Upadhyay³² y Graves P.L. 1976³³ en la India, Neuman³⁴ realizado en familias de Kenia. Sin embargo sólo consideran la influencia de la condición académica de la madre como parte del contexto socioeconómico y no una influencia directa sobre el desarrollo cognoscitivo. (Craig G.J. 1997)³⁵

Los padres de la clase media, característicamente, muestran un notable interés en los informes de las actividades escolares del niño, lo elogian cuando realiza sus primeros vacilantes intentos de aprender a leer e inclusive les proporcionan recompensas más tangibles, en forma de visitas al cine, de bicicletas o de dinero para gastar cuando realizan un buen rendimiento en la escuela. Además, a medida que va aumentando la edad, el niño de la clase media y el de la clase superior son capaces de advertir por sí solos cuáles son las recompensas demoradas a que pueden conducir sus destrezas escolares, puesto que notan el importante papel que desempeñan en el éxito de su padre, el doctor, de su tío, el hombre de negocios, o de su hermano mayor, el contador. Por supuesto, no habríamos de esperar que estas recompensas remotamente previstas fuesen efectivas si las experiencias inmediatas del niño tuviesen carácter de castigo, pero cuando éstas son favorables, las perspectivas de recompensas futuras extras tal vez tengan la virtud de incitar al niño todavía más a desenvolverse bien en la escuela.

³² Upadhyay S.K., Saran A. et al, Growth and Behavior Development in Rural Infants in Relation to Malnutrition and Enviromental. Indian Ped. (1992) 29: 595)

³³ Graves P.L. Phil M. Nutrition, infant behavior, and maternal characteristics: a pilot study in Weat Bengal, India. The American Journal of Clinical Nutrition 29: MARCH 1976, pp. 305-319.

³⁴ Neumann C.Sigman M. Jansen A.A.J. et al. Cognitive Abilities of Kenyan Children in Relation to Nutrition, Family Characteristics, and Education. Child Development, 1989, 60, 1463 - 1474.

³⁵ Craig G.J. 1997. Desarrollo Psicológico. Pretende Hill. 7ma Edición. pp 349. 1997.

El interés de los padres por la escuela es menos común en los grupos socioeconómicos inferiores. Los padres de la clase media superior están firmemente convencidos del valor que tiene la educación como solución de muchos problemas económicos, sociales y personales. Los padres de la clase media inferior y de la clase inferior superior tienden a considerar la escuela como una manera de ir preparando a los niños para la vida adulta. No creen gran cosa en la educación en sí, pero la consideran necesaria para el éxito vocacional. No obstante, todos estos grupos, en comparación con los grupos de las clases inferior-inferior (especialmente los sujetos a la segregación y a la discriminación racial), refuerzan el valor de la escuela hasta cierto punto, pues esperan que ésta tenga *algún* valor para sus hijos.

En los grupos socioeconómicos superiores, el éxito en la escuela es mucho más importante para mantener la membresía en clase en los grupos sociales superiores que en los inferiores, y por consiguiente, los niños de clase media y de superior están motivados a alcanzarlo. Se dan cuenta de que las clases de empleos a las que ellos y otros miembros de su clase aspiran dependen considerablemente de la adquisición de sus destrezas académicas. Evidentemente el éxito en la escuela es mucho más importante para el futuro banquero, abogado o gerente de empresas, que para el peón o para el obrero no calificado.

Todos los padres independientemente de su posición social suelen desear que sus hijos mejoren su posición social. La escuela constituye el mejor camino para la movilidad social, no sólo porque aumenta las destrezas académicas, sino porque ofrece también la oportunidad de imitar a los niños de las clases más altas.

Por último, los padres de la clase media se presentan al niño como modelos para la identificación intelectual, en su calidad de personas que no sólo estimulan al niño para que alcance metas intelectuales, sino que también muestran una apreciación de las mismas en sus propias vidas. Hacen lo que predicán.

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 asilados, temerosos, indiferentes u hostiles, por lo que respecta a la escuela considerada como institución, y a menudo la consideran como una expresión de los "intereses creados" de la clase media, que no les incumben.³⁶

La enseñanza a nivel primario tiene alta prioridad para el Estado de Honduras, más del 50% de presupuesto estatal para educación corresponde a la educación primaria y aproximadamente el 94.2% de la matrícula corresponde al sector público según corresponde a lo establecido en la constitución donde la educación primaria será pública, universal, obligatoria y gratuita (Art. 171) y la erradicación del analfabetismo se considera una tarea primordial del Estado (Art.154). La educación tendrá como objeto ofrecer los instrumentos y contenidos básicos de cultura para lograr el desarrollo integral de la personalidad del niño.³⁷

³⁶ Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J. 1976. Desarrollo de la personalidad en el niño. Editorial Trillas, México, pp. 626 -628.

³⁷ Ley Orgánica de Educación Art.21.

Se estimó en el año 2000 una tasa de analfabetismo de 22.7 %.³⁸ El Sistema Educativo Formal Nacional acusa una debilidad muy marcada en la capacidad de generar iniciativas de transformación de la situación existente, a la reducida capacidad de impacto de todo el sistema educativo nacional, la ley establece que la educación en general y la primaria en particular “deberá ofrecer los instrumentos y contenidos básicos de cultura y el desarrollo integral de la personalidad del niño...” así como “capacitar para la vida del trabajo y para contribuir al desarrollo económicos y social”. En la práctica, el rol asumido por la educación primaria ha sido el de acreditar a los alumnos egresados de sexto grado para continuar estudios en el nivel secundario y/o para incorporarse como mano de obra no calificada que al menos tenga habilidades básicas de lectoescritura y algún dominio de las operaciones elementales de aritmética (el 53% de la fuerza laboral asalariada posee educación primaria), los problemas de este nivel están relacionados con desigualdades entre áreas rurales y urbanas, por regiones, por nivel de ingreso, por grupo de edades. También influyen la densidad de maestros y su relación con el número de alumnos, de escuelas y de grados; con el calendario escolar y con los índices de ineficiencia: reprobación, repitencia, deserción y resultados en pruebas. Se han desarrollado proyectos para mejorar la calidad de la educación primaria, los cuales tienen cobertura limitada. En la práctica aún el empobrecido rol de la escuela no está siendo desempeñado a cabalidad. Varias investigaciones han señalado los bajos niveles de aprendizaje que evidencian los alumnos: una media global por grados y asignaturas inferior a la nota mínima de aprobación 60%, de acuerdo con los resultados en pruebas estandarizadas aplicadas por la misma Secretaría, se han convertido en simples acreditaciones de finalización de un período de estudios, que de ninguna manera estarían garantizando

³⁸ Informe sobre Desarrollo Humano, Honduras 2000.

niveles mínimos de aprendizaje, ni de formación, ni de capacitación.³⁹ Todo lo anterior apunta que el hecho de que la educación hondureña no está alcanzando los objetivos prescritos en la 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. Estando aun muy lejos de los objetivos y roles señalados por la CEPAL-UNESCO para la educación básica latinoamericana en el sentido que 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. Lo cual es claramente expresado por los padres de familia al responder en relación a si lo que el niño aprende en la escuela es importante; en una muestra de 209 padres de familia en 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 de 45.7%. Se agrava esta situación en que en la practica 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.⁴⁰

Existen numerosas evidencias que demuestran que la escuela tiene un rol fundamental en mejorar la salud del individuo y por consiguiente de la comunidad, el aumentar el nivel de escolaridad de la población es un objetivo en sí del desarrollo, que se traduce en mejores

³⁹ Perdomo I. et al. Factores asociados con el rendimiento escolar en la escuela primaria hondureña, Versión Ejecutiva, UPNFM, 1997, p. 11.

⁴⁰ Perdomo I, et al. Factores asociados con el rendimiento escolar en la escuela primaria hondureña, UPNFM, Honduras, 1997, p.26.

condiciones de salud y un mayor crecimiento económico del país. La interacción de la salud con la educación se produce en un doble sentido. El nivel educacional tiene una fuerte incidencia en el nivel de salud de las personas, pero a su vez, el nivel de salud influye en forma importante en el nivel educacional como se puede observar en el grafico No. 2

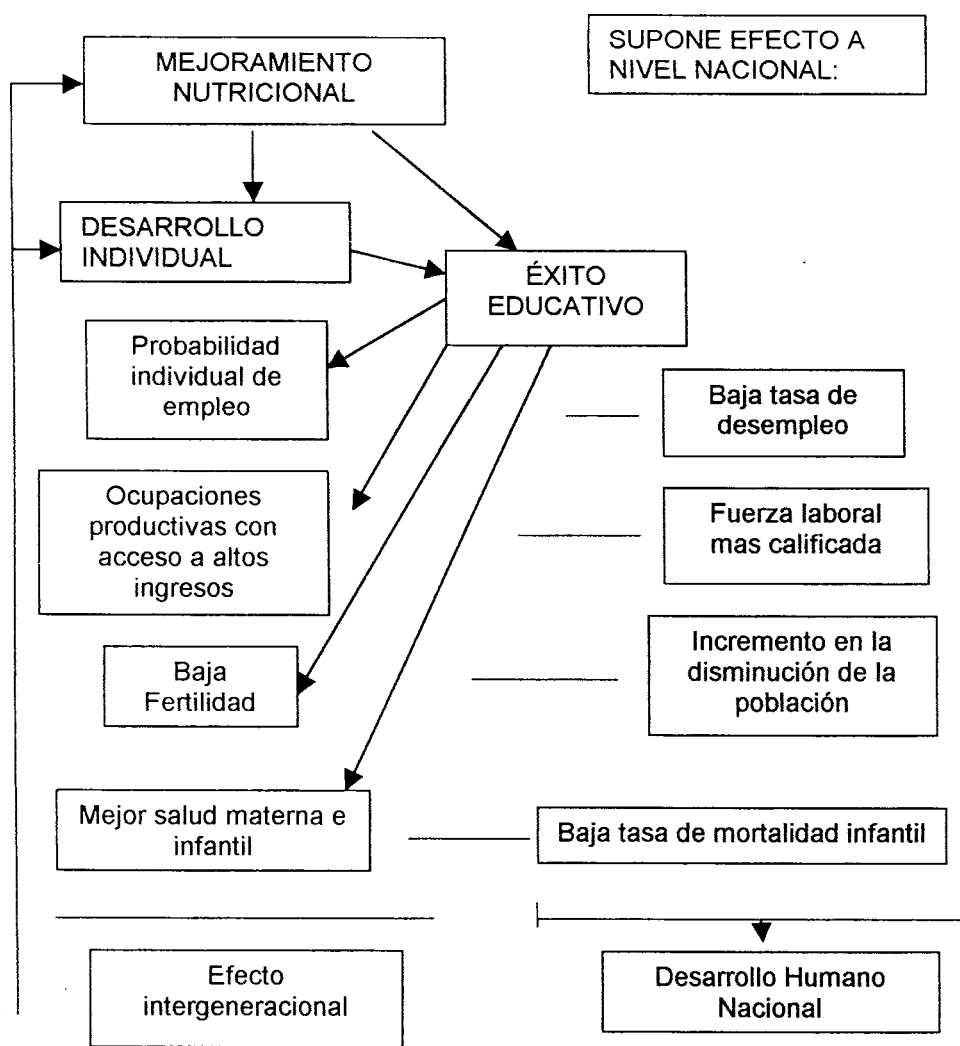


Grafico No. 2. Ref. Grantham-McGregor S.M. et al. Symposium on Nutrition and Development. Proceeding of the Nutrition Society (1992) 51, 71-72

Por medio de los años escolares, la sociedad transmite su cultura a los niños que crecen⁴¹, es la etapa del ser humano en que ingresa por primera vez a una esfera más grande de relaciones y en el cual sus facultades y habilidades cognoscitivas se desarrollan con la velocidad creciente hasta alcanzar su punto máximo, en América Latina aproximadamente una quinta parte de la población es escolar.⁴² Esto hace que se destaque la importancia de la escuela para el futuro de los grupos y las naciones. Aisladamente, la escuela no puede alcanzar las metas que le son inherentes, para ello es necesaria la interacción positiva con la familia y pudiendo ir más allá con la comunidad. Por lo que las metas son dos: propiciar los mejores niveles axiológicos⁴³, en el educando (acción integradora de las áreas neurológica, cognoscitiva y afectiva) y conseguir, a través del aprendizaje, la capacidad de "industria" a la que alude Erikson. Según él, todos los hombres o mujeres experimenta ocho crisis o conflictos del desarrollo⁴⁴, cada etapa esta señalada por una crisis que ha de ser resuelta. El desarrollo psicológico para Erikson resulta de la interacción de las necesidades biológicas del individuo y las exigencias sociales por lo que su modelo es un modelo psico-social. Lo segundo no se podrá lograr sin lo primero, pues un buen discernimiento y una correcta capacidad de juicio son básicos para el mejor proceso cognoscitivo, más aún si tanto en la población rural como en la urbana son notables la falta de objetividad y el predominio del pensamiento mágico. 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

⁴¹ Erikson, E. *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1966.

⁴² Ramos Rodríguez, R.M. y G. Daltabuit. La pirámide de población y la composición familiar en Cuentepec. Mor. En: M. Villanueva y S.C. Serrano (comps.) *Estudios de Antropología Biológica I (Coloquio Juan Comas)* México, UNAM, 1982.

⁴³ Niveles de valoración moral o éticos.

⁴⁴ Etapas del Desarrollo Psicosocial de Erikson: Etapa 1 (nacimiento a un año): oral-sensorial, Etapa 2 (dos a tres años) Muscular-anal, Etapa 3 (cuatro a cinco años): Locomotora-genital, Etapa

los grupos pues sólo traducen sentimientos de omnipotencia y onnisapiencia, o en la declaración del llamado derecho a la salud.

Es poco probable que la escuela y el educador tengan éxito en su empeño si no proceden con objetividad y responsabilidad. Se debe partir de un diagnóstico de situación y a través de un diálogo entre alumnos, padres y comunidad, la escuela debe intentar en primer lugar la captación objetiva de su propia realidad, como un proceso, como un devenir y no como algo estático; de ahí se derivará el contenido temático de la educación. Y en las comunidades rurales de los países latinoamericanos, donde prevalece el analfabetismo, ese diálogo suscitará la necesidad "sentida" de acabar con él.

Afortunadamente el estudio de la desnutrición como una causa posible de desarrollo mental subóptimo, y como consecuencia un bajo desempeño escolar, se ha mudado del intento simplista de considerar el factor nutricional como la única causa de la baja ejecución y la conducta distorsionada que muestran los sobrevivientes de la desnutrición. Actualmente la dirección de los estudios y los esfuerzos de las investigaciones es tratar de cuantificar los efectos de varios factores como en este caso la estimulación cognitiva del hogar, a manera de obtener una perspectiva clara del papel que cada uno de ellos puede jugar. (Cravioto, J. 1963)⁴⁵, solo su entendimiento puede llevarnos a tomar medidas que logren el desarrollo integral del individuo con miras a transformar la sociedad y mejorar nuestros índices de desarrollo humano.

Ya que la contradicción surge entre cual de los factores pesa más en el desarrollo cognitivo del niño o niña si el daño cerebral que produce la desnutrición o el ambiente

4 (seis a 11 años) Latencia, Etapa 5 (12 a 18 años) Pubertad y adolescencia, Etapa 6 (juventud) juventud, Etapa 7 (adultez) adultez, Etapa 8 (madurez) madurez.

⁴⁵ Cravioto, J. y Arrieta R., Nutrición, Desarrollo Mental, Conducta y Aprendizaje. México, DIF- INCYTSN (DIF)-UNICEF, 1962.

pluricarencial, la respuesta no es fácil ni lineal sin embargo espero que al final de la lectura de este trabajo con los resultados pueda aportar un poco de luz en este campo. Con todo este fundamento teórico y entendiendo de antemano las dificultades metodológicas que enfrentan las investigaciones de este tipo es viable demostrar que el bajo rendimiento escolar en los niños con desnutrición crónica esta influenciada por la estimulación en el hogar dentro de una metodología cuidadosamente construida.

II. METODOLOGÍA

Con el objetivo de determinar la asociación entre la estimulación del hogar y el rendimiento escolar en una población de niños desnutridos, Se realizó un estudio transversal, analítico en el periodo comprendido entre octubre y noviembre del 2001.

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 fue niño o niña con desnutrición crónica de primer grado de escuelas públicas de Tegucigalpa M.D.C.

Tamaño de la muestra: se tomó un estimado según el censo de talla en escolares de 1994 (Ministerio de Educación Pública) de Tegucigalpa M.D.C. donde el total de evaluados fue de 23,439 encontrando que el 21.71% o sea 5,089 niños con desnutrición crónica, el 1% corresponde a 50 niños.

Tipo de muestreo: se seleccionaron las escuelas con las calificaciones de calidad de la educación mayores de 89% dado por la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de estas la que tenían mayor cantidad de desnutridos de primer grado. Los niños desnutridos crónicos se seleccionaron según el Censo de Talla/edad llevado a cabo en marzo de 2001, los cuales fueron seleccionados al azar. La talla de los niños de primer grado de la escuela fue realizada por personal debidamente entrenado y estandarizado, para la clasificación se estimó retardo del crecimiento o desnutrición crónica cuando presentó talla menor de -2 desviaciones estándar⁴⁶.

Las madres o figura en términos educativos de los niños o niñas seleccionados habían cursado como mínimo el tercer grado.

⁴⁶ Medición del efecto nutricional. OMS. 1979. Documento FAP/79.1

Se excluyeron niños o niñas con antecedentes de prematurez, antecedentes neurológicos (convulsiones, trauma encefalocráneo, meningitis o encefalitis), Coeficiente Intelectual menor de 70 evaluado a través de Test de Figura Humana⁴⁷ (DFH), Repitencia escolar, menores de 6 años y mayores de 8 años de edad.

Procedimiento: a todos los niños seleccionados se les solicitó consentimiento informado a sus padres para participar en el estudio, se les evaluó su rendimiento escolar a través del promedio de las calificaciones de los tres primeros exámenes parciales (año académico 2001) en las asignaturas de matemáticas y español. La estimulación cognitiva del ambiente familiar se evaluó a través de una escala ya establecida y ampliamente usada como ser Home Observation for Measurement of the Environment (HOME).⁴⁸ Es una herramienta extremadamente útil, ha demostrado su habilidad para describir el ambiente. Evalúa el ambiente a través de preguntas directas y observaciones a los familiares y a la vivienda. La medición de la estimulación cognitiva del ambiente familiar (ver anexos No. 1) constó de varios ítems entre los cuales estaban la respuesta emocional y verbal de parte de la madre o padre y el resto de la familia para con el niño o niña, 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 al desarrollo cognitivo del niño o niña, los recursos familiares que posee para una activa estimulación, la vida social familiar y aspectos del ambiente físico. Cada uno de ellos se puntuó en sub - escalas y se sumaron para un total.

⁴⁷ Koppitz E.M. El dibujo de la Figura Humana en los niños. Evaluación Psicológica. Editorial Guadalupe Marsella, 3865. Buenos Aires, Argentina. 1986.

⁴⁸ Caldwell B.M., Bradley R.H. and staff. Home Observation for Measurement of the Environment. Revised Edition 1984.

Para el análisis de los datos se utilizaron, frecuencias, medias, comparación de medias, t de student considerándolo significativo en una $p < 0.05$ y el coeficiente de correlación de Pearson. El programa utilizado para el análisis fue SPSS y Excel de Microsoft Office.

Se estudio también la variable maestro es esta fase, se realizó un estudio cualitativo fundamentalmente de tipo descriptivo.

Se seleccionaron 5 maestros que habían calificado a los escolares del estudio previo, para observar las diferencias.

Las variables a conceptuar fueron la percepción del maestro sobre el sistema educativo, y sobre los determinantes del éxito escolar, y el entendimiento y accionar del docente respecto a su papel en la educación.

La recolección de la información se llevo a cabo por la investigadora aplicando instrumentos de tipo cualitativo.

Para recabar la información de los maestros se uso la técnica de entrevistas a profundidad, se utilizó un cuestionario con preguntas claras, sencillas y comprensible (ver Anexos No. 2), con el fin de no desaprovechar la información se realizó en forma grabada y posteriormente transcrita para su análisis, se detalló la información por categorías de respuesta, luego comparaciones identificando similitudes y divergencias.

III. RESULTADOS

Se presentan los resultados en dos fases, en la inicial la información de tipo cualitativa iniciando con los aspectos demográficos de la población estudiada y posteriormente la estimulación del hogar y su relación con el rendimiento escolar, en la segunda fase se expone los resultados de la investigación cualitativa en cuanto a la actitud del maestro en el proceso educativo.

En la primera fase se obtuvo una muestra de 30 entre niños y niñas, no se logró el total de la muestra ya los padres y madres fueron citados a través de las escuelas, algunos no asistieron a la cita por motivos de trabajo, otros no dieron su consentimiento y al momento de las búsquedas de las casas, las direcciones dadas no eran las correctas, con dificultades para su reemplazo.

A. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

Tabla No. 1 Frecuencia de edad de la población en estudio

Edad (años)	No.	%
6	10	33
7	19	64
8	1	3
Total	30	100

La edad de la muestra de niños desnutridos de primer grado se encontraba entre 6 a 8 años de edad con una media de 6.7 ± 0.5 . IC(95%): 0.98, un 33% tenían la edad de 6 años, un 64% de 7 años y solo un 3% de 8 años que este último los cumplió durante el

estudio, estas edades corresponden a niños que cursan el primer grado de educación primaria.

Tabla No. 2 Frecuencia de edad de la población en estudio

Sexo	No.	%
Masculino	18	60
Femenino	12	40
Total	30	100

La distribución de la muestra en cuanto a sexo, 18 al masculino (60%) y pertenecen al sexo femenino 12 (40%). La muestra fue obtenida al azar en la población desnutrida y existe una relación directa entre el sexo y el estado nutricional ya que es más frecuente la desnutrición en población masculina.

Tabla No. 3 Distribución del Estado Nutricional de la población en estudio.

Estado nutricional	No.	%
Retardo del crecimiento moderado	27	90
Retardo del crecimiento severo	3	10
Total	30	100

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, esta de acuerdo al porcentaje de niños desnutridos crónico moderado y severo de la población muestreada.

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.

Tabla No. 4 Número de miembros de las familias según grupo etario.

Grupo Etario	Integrantes de la familia					
	Ninguno		1-3 miembros		> 3 miembros	
	No.	%	No.	%	No.	%
Menor de 1 año	27	90	3	10	0	0
1-5 años	16	54	14	46	0	0
6-14 años	0	0	22	64	8	26
15-17 años	21	70	9	30	0	0
18-24 años	18	60	11	37	1	3
45-59 años	24	80	6	20	0	0
> 59 años	24	80	6	20	0	0

En relación a la composición del núcleo familiar de los niños en estudio, en el 67% existían los dos cónyuges y en el resto eran monoparentales, el número promedio de integrantes por familia es de 6.73 ± 2.64 IC (95%): 0.98, rango mínimo de 3 y máximo de 10, el número de hijos en promedio fue de 4.4 ± 2.26 IC (95%): 0.84, la mayoría era población joven así en el 80% de las familias no habían personas mayores de 59 años, los datos son semejantes con los reportados en la Encuesta Nacional de Epidemiología y salud familiar de 1996.

Dentro de lo que es el grupo étnico, 29 pertenecían al mestizo y un niño era misquito con 5 años de residir en Tegucigalpa.

El 100% de la población hablaba español.

En relación a la educación de los padres o personas encargadas en términos educativos tenían algún grado de escolaridad, ninguno tenía educación universitaria y únicamente una madre poseía educación secundaria incompleta (secretariado).

Tabla No. 5 Estado ocupacional de los padres.

Estado Ocupacional	Empleado		Desempleado	
	No.	%	No.	%
Paterna	21	91	2	9
Materna	17	57	13*	43

*Oficios domésticos

En relación al estado ocupacional de los padres varones el 91% de los padres tenían empleo y las madres o persona sustituta en términos educativos el 17% de ellas tenían empleo fuera de la casa, el resto se mantenían trabajando en labores domésticas.

Tabla No. 6 Distribución de la ocupación materna.

Ocupación	No.	%
Ama de casa	13	43
Tortillera	4	14
Comerciante	3	10
Doméstica	2	7
Obrera	2	7
Estilista	1	3
Lavandera	1	3
Modista	1	3
Recamarera	1	3
Secretaria	1	3
Vendedora Ambulante	1	3
Total	30	99

El 43% eran amas de casa y el resto su ocupación era muy diversa perteneciendo al sector informal de la economía nacional.

Tabla No.7 Distribución de la Ocupación Paterna

Ocupación	No.	%
Albañil	4	17
Carpintero	3	13
Motorista	3	13
Comerciante	2	9
Fontanero	2	9
Obrero	2	9
Vendedor	2	9
Electrónica	1	4
Ninguna	1	4
Pintura	1	4
Soldador	1	4
Vigilante	1	4
Total	30	99

El 43% eran albañiles, carpinteros o motoristas, y el resto de los padres tenían ocupaciones muy diversas y al igual que las madres pertenecían al sector informal de la economía nacional.

Cuando se analizan los factores de riesgos en la desnutrición encontramos una relación directa entre el nivel educativo y la ocupación con sus repercusiones en bajos ingresos económicos, lo cual queda una vez más evidenciado en este estudio. A consecuencia de la relación entre crecimiento y nivel socioeconómico muchos autores han acordado en decir que la talla baja sería un poderoso indicador de desigualdad social.⁴⁹

⁴⁹ Martorell, R. Mendoza, F. Castillo. (1988) Poverty and stature in children. "linear growth retardation in less developed countries" Ed. J.C. Waterlow. Nestlé Nutrition Workshops Series, vol. 14. Raven Press.

B. ESTIMULACIÓN COGNITIVA DEL HOGAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Tabla No.8 Persona al cuidado del niño o niña.

Tipo de Persona	El Año Anterior		Durante el estudio	
	No.	%	No.	%
Madre	19	64	19	64
Abuela	6	20	7	23
Hermano (a)	4	13	3	10
Tía	1	3	1	3
Total	30	100	30	100

La persona que cuidó a los niños del estudio el año anterior y durante el estudio no varió sustancialmente.

Tabla No.9 Distribución de los Ítems de HOME más frecuentemente encontrados.

Sub- escala	Ítems	Frecuencia
Respuesta emocional y verbal	Tiene un horario diario para el niño	26
Provisión para una estimulación activa	Usa TV juiciosamente	25
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	Visita o recibe su familia 1vez/sem.	25
Estimulación a la madurez	Regulaciones para los niños	24
Estimulación a la madurez	Mantiene área de juego limpia y ordenada	24
Respuesta emocional y verbal	Padre o madre responde a las preguntas de niño durante la entrevista.	23
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	Permanencia en su grupo familiar	23
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	Aventuras de negocio	23
Ambiente emocional	Los padres no han gritado molestos 1 vez durante la semana pasada	22
Ambiente emocional	Los padres no han perdido la calma 1 vez durante la semana anterior	22

Los ítems más frecuentemente encontrados fueron dentro de la categoría de respuesta emocional y verbal en cuanto a que el niño o niña les mantienen un horario diario y en segundo lugar provisión para una estimulación activa, utilizando juiciosamente la televisión, y por último de la participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo realizando visitas y recibiendo los familiares por lo menos una vez por semana, existen dentro de las familias estudiadas reglas ya determinadas y se acompaña de una marcada vida familiar prototipo de la familia latinoamericana en la cual persisten este tipo de comportamiento.

Tabla No. 10 Distribución de los Ítems de HOME menos cumplidas u observadas.

Sub escala	Ítems	No.
Provisión para una activa estimulación	El niño tiene acceso a un carnet de biblioteca.	0
Materiales y experiencias que ayudan al desarrollo	El niño tiene acceso a un instrumento musical.	2
Materiales y experiencias que ayudan al desarrollo	El niño tiene acceso a 10 libros apropiados.	3
Provisión para una activa estimulación	El niño ha ido a un museo dentro del año anterior	4
Provisión para una activa estimulación	Los padres son socios de un club.	5
Materiales y experiencias que ayudan al desarrollo	El niño tiene acceso a un escritorio.	5
Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo	El niño ha ido a conciertos o presentaciones teatrales.	5
Ambiente físico	El dormitorio con decoración infantil.	7
Provisión para una activa estimulación	El niño tiene acceso a 2 piezas de patio.	7
Repuesta emocional y verbal	Los padres usan oraciones completamente estructuradas.	7

Los ítems menos cumplidos u observados de la escala HOME están dentro de las categorías de provisión para una activa estimulación y materiales y experiencias que ayudan al desarrollo, como por ejemplo, no poseen decoración infantil en sus cuartos, materiales para estudiar desde libros hasta disponer de un escritorio, ir a conciertos,

museos o presentaciones teatrales, como se puede observar solo 2 niños tiene acceso a un instrumento musical, ninguno tiene acceso a un carnet de biblioteca, y solo tres tenían acceso a por lo menos 10 libros apropiados para su edad en su casa.

Y por último los padres o personas sustitutas en términos educativos presentaron un escaso desarrollo del lenguaje al momento de la entrevista.

Tabla No.11 Distribución según la característica de la sub escala HOME.

HOME Sub - escala	CALIFICACIÓN			
	INADECUADA		ADECUADA	
	No.	%	No.	%
I. Respuesta emocional y verbal ¹	19	63	11	37
II. Estimulación a la Madurez ²	18	60	12	40
III. Ambiente emocional ³	15	50	15	50
IV. Materiales de Aprendizaje y experiencias de ayuda al desarrollo ³	27	90	3	10
V. Provisión para una activa estimulación ³	27	90	3	10
VI. Participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo ³	23	77	7	23
VII. Involucramiento de los padres ⁴	22	73	8	27
VIII. Ambiente Físico ³	25	83	5	17
TOTAL⁵	21	70	9	30

¹ inadecuado 0-6, adecuado 7-10. ² inadecuado 0-5, adecuado 6-7. ³ inadecuado 0-5, adecuado 6-8. ⁴ inadecuado 0-3, adecuado 4. ⁵ inadecuado 14-33, adecuado 34-43.

Para una mejor comprensión de lo que se esta visualizando en la escala HOME lo hemos calificado. En la tabla No. 11 podemos observar con mayor detenimiento cuales son las sub - escalas con mayores carencias por ejemplo materiales de aprendizaje y experiencias de ayuda al desarrollo y provisión para una activa estimulación en el 90% de la población estudiadas fueron inadecuadas y el ambiente físico en un 83%.

Lo anterior es producto de la situación económica y educativa de las familias con niños desnutridos a diferencia del ambiente emocional que en la mitad de los hogares llega a

ser adecuado, la estimulación a la madurez en un 60% y la respuesta emocional o verbal en un 63%.

La participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo en un 77% y el 73% en el involucramiento de los padres varones fueron inadecuados en los hogares estudiados, esto ultimo se debe al porcentaje de familias monoparentales y al rol del padre varón dentro del hogar de las familias hondureñas.

Tabla No.12 Descripción estadística de los resultados de la escala HOME.

Escala HOME	Media	DE	Rango	Valor mínimo	Valor máximo	IC (95%)	DE con respecto a la estandarizada
I	5.1	2.3	8	2	10	0.88	-2
II	4.6	1.7	6	1	7	0.66	-1
III	4.9	1.7	7	1	8	0.67	-1
IV	2.6	1.4	6	0	6	0.55	-2
V	3.1	1.5	7	0	7	0.57	-1
VI	3.1	1.4	6	0	6	0.52	-1
VII	2.3	1.1	4	0	4	0.44	-1
VIII	3.1	2.2	8	0	8	0.80	-2
Total	29	7.5	29	13	45	2.8	

La relación entre la escala HOME estandarizada y lo encontrado en nuestro estudio podemos observar una desviación entre menos 1 y 2 desviaciones estándar en forma general y en particular solo el 37% de la población se encontraba en la media, 43% a menos una desviación estándar, el 17% y 3% a menos dos y menos 3 desviaciones estándar respectivamente.

Tabla No. 13 Relación entre el promedio de las asignaturas y la escala HOME.

Escala HOME	Media encontrada	Media estandarizada
I	5.1	8.4
II	4.6	4.8
III	4.9	6.0
IV	2.6	5.2
V	3.1	3.4
VI	3.1	4.1
VII	2.3	2.4
VIII	3.1	6.8
Total	29	41.6

Al comparar las medias de ambos las diferencias son estadísticamente significativas, $p < 0.02$; coeficiente de correlación de 0.66.

Los resultados anteriormente obtenidos en la escala HOME, podría deberse a la clase de población del estudio tratándose de personas de nivel socioeconómico bajo.

Tabla No.14 Distribución de las Calificaciones de Español y Matemáticas.

Calificación	Asignatura			
	Español		Matemáticas	
	No.	%	No.	%
Sobresaliente	6	20	4	13
Muy bueno	5	17	5	17
Bueno	8	27	13	43
No satisfactorio	11	36	8	27
Total	30	100	30	100

El 20% de los niños tenían calificaciones sobresalientes en español y el 13% en matemáticas a diferencias en la categoría muy bueno el 17% tanto español y matemáticas. En la categoría de bueno el 27% en español y 43% en matemáticas por lo contrario en la no satisfactoria o reprobados el 36% en español y el 27% en matemáticas.

En español se presenta el mayor porcentaje en no satisfactorio o reprobados y en matemáticas en bueno. La Secretaria de Salud reportó en 1997 una reprobación del 30% en estas asignaturas en primer grado de educación primaria.⁵⁰

Tabla No. 14 Relación entre el promedio de las asignaturas y la escala HOME.

Escala HOME	Matemáticas	Español	Promedio
I	-0.26	-0.28	0.24
II	-0.02	-0.33	-0.31
III	-0.23	-0.05	-0.04
IV	0.13	-0.3	-0.27
V	0.08	0.07	0.11
VI	0	0.03	0.06
VII	-0.12	0.01	0.01
VIII	-0.2	-0.11	-0.11
Total	-0.2	-0.32	-0.3

*Prueba estadística: Correlaciones

La relación entre la Escala HOME y las asignaturas no presentan un patrón definido, de hecho, las calificaciones del HOME total y matemáticas la correlación es débil negativa al igual en la asignatura de español y el promedio de las dos asignaturas. Lo que podría decirse que a menor estimulación mayor promedio de las asignaturas.

⁵⁰ Estadísticas. Centro de documentación. Ministerio de Educación. 1997.

Tabla No 15. Relación* entre las asignaturas y la escala HOME según el maestro

Escala HOME por maestro	Asignatura		Promedio
	Matemáticas	Español	
A (2 alumnos)	0.04	-	1
B (5 alumnos)	1	-0.27	0.27
C (2 alumnos)	1	1	1
D (4 alumnos)	0.24	0.42	0.37
E (3 alumnos)	0.94	0.99	0.98
F (1 alumnos)	-	-	-
G (4 alumnos)	-0.22	0.39	0.64
H (4 alumnos)	0.93	-0.19	-0.21
I (2 alumnos)	-	-	-
J (2 alumnos)	1	1	1
K (1 alumnos)	-	-	-

*Prueba estadística: Correlaciones

En vista de los resultados de HOME vs. rendimiento escolar se disgregaron los datos, haciendo comparaciones con otras variables, y agrupándolos por estado nutricional, test de figura humana, tipo de hogar, por escuela, etc., sin encontrar ninguna diferencia a estos resultados, excepto cuando se separó la población en estudio por maestro como podemos observar en la tabla No. 15, en los grupos A, C, J y E las correlaciones son positivas perfectas, en el grupo B, D, y G las correlaciones son débilmente positivas, lo que nos indica que a una mayor estimulación del hogar mayores promedios en las asignaturas y únicamente en el grupo H las correlaciones son negativas. El hecho que no podamos obtener los mismos resultados en conjunto suponemos que se debe a una forma muy individual de calificar por cada maestro, por lo tanto podría haber una explicación para las correlaciones que son negativas. De hecho es que la escasa 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 alumnos que presentan un resultado contrario, creemos que el maestro estaría actuando bajo los argumentos vygotskianos sobre la Zona de Desarrollo Proximal.

Recientemente muchos educadores se han interesado por el trabajo de Vygotsky que sugiere que el desarrollo cognitivo tiene lugar mediante la interacción del niño con el adulto y con los niños mayores. Estas personas juegan el papel de guías y maestros para el niño y le dan información y apoyo necesarios para su crecimiento intelectual. En ocasiones, a esta ayuda se le denomina 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 problemas. De acuerdo a Vygotsky, cierto punto del desarrollo, se presentan algunos problemas que los niños están apunto de resolverlos, aquí, los niños necesitan sólo una estructura, clases, recordatorios o ayuda para recordar los detalles, o los pasos, aliento para seguir intentándolo, 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, es la que el niño no puede resolver solo el problema pero que con la ayuda de un adulto o en colaboración de otro niño más avanzado puede hacer. Es el área donde la instrucción y la aceleración pueden darse, ya que es en ella posible el aprendizaje verdadero.

C. PERCEPCIONES Y CREENCIAS DE LOS MAESTROS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO.

Según los resultados de la investigación sobre el rol de la estimulación cognitiva del hogar y el rendimiento escolar en niños desnutridos de escuelas públicas de Tegucigalpa mostraron que existía una diferencia notable entre la forma de evaluar el proceso educativo de cada maestro por lo que creímos conveniente adentrarnos en los que es la actitud del maestro dentro del proceso educativo, con el objetivo Identificar la percepción

del maestro sobre el sistema educativo actual y sobre los determinantes del éxito en los escolares. y así en que medida su accionar facilita o limita al niño dentro del proceso de enseñanza aprendizaje

La problemática educativa que envuelve a los maestros esta inmersa dentro del contexto socioeconómico nacional, donde no cuentan con incentivos tanto de tipo moral como económicos, exceso de alumnos dentro de una aula, así como de escasez de materiales educativos y otros que se verán reflejados en esta investigación.

Se logró un total de 5 entrevistas a maestros cuyos resultados fueron:

Encontramos únicamente una maestra con educación universitaria completa (psicología). Sus alumnos no presentaron una asociación entre estimulación del hogar y rendimiento escolar, esto apoya a la teórica (Zona Proximal de Desarrollo de Vygotsky) que hacíamos mención, su preparación le permitía hacer que los alumnos superaran cualquier deficiencia en el aprendizaje.

PERCEPCIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO

En relación a la categoría sobre su percepción del sistema educativo en la pregunta de cuál es la finalidad de la enseñanza escolar, encontramos que tres de ellos opinan que es enseñarles destrezas habilidades y lo básico y dos de ellos opinaron "que salgan sabiendo las operaciones básicas" según lo que corresponde a primer grado como es la población del estudio, uno opinó que la finalidad es que no sean analfabetas e ignorantes y puedan valerse por sí mismo, que les ayude en el proceso productivo de la vida para que el día de mañana sean profesionales.

Uno maestro refiere que la finalidad de la educación es inculcar valores, aprendiendo a compartir, a trabajar en grupo.

Hablan considerablemente de los fines de la educación, que no se llegan a cumplir porque no se dan herramientas suficientes para enseñar y lo que se enseña no tiene utilidad práctica, así como las matemáticas tiene poca utilidad practica pero ayuda a pensar y esto permite que se desarrollen psíquicamente, "Existe una dualidad entre lo que se dice y lo que es", concluyen que hay una escasa visión de la finalidad de la educación.

En efecto, estoy de acuerdo con que la finalidad u objetivo de la educación se ha deteriorado o no ha sido adecuadamente transmitido, Watson, Solomon y otros (1990) insisten en que las escuelas cumplen cuatro funciones: ayudan a que los alumnos aprendan destrezas académicas y conocimientos, así como hábitos sociales, valores y expectativas, estimula el desarrollo del interés por aprender y fomenta el compromiso con los valores adquiridos, pero en la práctica los modelos docentes se han diseñado para cumplir la dimensión académica, relegando a segundo plano, incluso olvidando la función educativa de la escuela, sin embargo, el objetivo de la educación debe ser no solamente hacer un individuo productivo para la sociedad sino llegar a la emancipación del individuo como lo plantea Giroux y Freire, que algunos como Habermas lo consideran una utopía, por que no se logra desarrollar ese tipo de individuo en el paradigma del sistema capitalista. Sin embargo, dentro del contexto en que estamos debemos aspirar a que la finalidad de la educación deberá constituirse en una alta formación en valores con una capacidad crítica y un concepto alto de ciudadanía que permita transformar la sociedad.⁵¹ En este sentido Touriñan (1977, 187)⁵² reconoce la importancia que tiene para la educación su relación con la libertad, pues

“el hombre tiene una capacidad que debe usar necesariamente para crearse su plan de vida y su recto uso no lo alcanza sin la educación”.

⁵¹ Carr, B. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

En relación a la pregunta que opina lo que son las adaptaciones curriculares, sobresale el acuerdo entre los profesores que se individualiza según los problemas que presentan los alumnos, y existían opiniones muy individuales como por ejemplo que hay escuelas que inventan alguna cosas experimentando como ser un método natural de lectura sin capacitar al cuerpo docente, se hacen adaptaciones libres según el tiempo en el que el niño aprende y de acuerdo a la realidad en que se vive, por otro lado uno de los maestros se refería a que los currículos son obsoletos y por esto había que estarse haciendo adaptaciones curriculares pero no es legal, o sea que no esta permitido por los reglamentos educativos.

Por lo anteriormente expuesto, en los centros educativos debería de haber un equipo orientador que debe tratar de compensar las deficiencias que los alumnos llevan a las aulas, los maestros debe estar informados de las responsabilidades que tienen con respecto al aprendizaje y la educación de sus alumnos, sobre todo los mas desfavorecidos, para lo cual deben ser asesorados didácticamente⁵³, 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, y no digamos la población que ha tenido un daño neurológico en los primeros años de vida.

Con respecto a la pregunta se cree que los programas educativos se apegan a nuestra cultura, las opiniones se manifestaron muy divididas, dos opinan que no se apegan a nuestra cultura porque son copia de planes de estudio de otros países, para ser más específicos Colombia y España, sin capacitación previa a los maestros, por otra parte uno

⁵² Totirñan Lopez, J.M.(1977). La relación libertad-educación. Incomprensiones en torno a ella, su sentido y su estructura fundamental. Revista española de pedagogía, 136, 179-189.

⁵³ Wittrock, M.C. (1990). La investigación de la enseñanza: Profesores y alumnos. Barcelona.: Paidós 545-546

de ellos consideró que están apegados a la zona rural, se aprende a leer y escribir con palabras como mula, arado y cosas en desuso como el telegrama, no se enseña otras relacionadas a la ciudad o Internet por ejemplo.

Vygotsky planteó que cualquier proceso psicológico contiene tanto premisas hereditarias como la influencia del medio. El desarrollo de los procesos psicológicos complejos (atención voluntaria, memorización activa, etc.) así como la conducta que recorre largo camino de la formación dependen en mayor medida del medio circundante (de las condiciones de educación y enseñanza a que esté sujeto el niño, del medio sociocultural, del carácter de la relación, de las formas, de los modos de actividad, etc.) que del carácter hereditario. De esta forma el medio interviene no sólo como una condición, sino también como una fuente del desarrollo infantil. (Enfoque constructivista social de Vygotsky) Por lo que creo que los programas tienen que apegarse a nuestra cultura para que de aquí se construya el conocimiento dentro de las escuelas y se dé un aprendizaje verdadero.

En relación con la pregunta que le gustaría que se cambiara del sistema educativo, las respuestas fueron muy diversas y hemos logrado categorizarla por problemas del sistema educativo y luego los cambios que ellos proponen:

Problemas:

Libros con muy poco contenido por lo tanto poca enseñanza.

Necesidad de memorizar para luego poder analizar.

Carencia de un laboratorio de manualidades.

No hay insumos, no hay instrumentos o materiales para sembrar, se enseña a sembrar a pura teoría.

No hay un verdadero apoyo al material didáctico, los maestros trabajan a pura tiza.

El libro de matemáticas es muy extenso, muchas actividades para un solo fascículo y tiende a confundir.

No hay una identidad propia del sistema educativo.

Hay mucha repetencia de temas no útiles para la vida productiva y en este sentido no se logran las expectativas.

Muy teóricos

No se logra profundizar en los temas.

Cambios que se desean:

La educación debe ser crítica y analítica.

Incluir más materias prácticas que teóricas.

Implementar abastecimiento de equipos y materiales didácticos para mejorar la calidad educativa.

Existencia de bibliotecas en las escuelas.

Programas más realistas y adaptados a nuestra idiosincrasia.

Los maestros conocen la problemática que enfrenta la educación en Honduras y conocen las acciones que se deberían emprender para realizar los cambios en procura de mejorar la situación educativa del país.

DETERMINANTES DEL ÉXITO EN EL ESCOLAR

En la categoría sobre los determinantes del éxito escolar en relación a la pregunta si puede un niño desarrollar su inteligencia a pesar de que el ambiente y la herencia le sean adversos creen que se puede desarrollar la inteligencia sin embargo se dieron otras respuestas como por ejemplo "hay algunos que jamás aprenden" "un niño con retardo

mental se dice que puede llegar a ser un genio, la cosa es ver si puede llegar a un nivel que le permita por lo menos asistir a la escuela, hacer "cosas básicas" o conceptos más positivos como ser "he tenido niños inteligentes que provienen de hogares muy pobres". En contraposición a lo visto creo que debería ser del consenso de los maestros y maestras de escuela que todo niño o niña a través de un proceso de estimulación es capaz de superar cualquier deficiencia manifiesta. (Fuerstein)⁵⁴

Por consiguiente se preguntó cuál es la importancia de la estimulación del hogar o de la escuela en el aprendizaje. Todos están de acuerdo que la estimulación es muy importante, mencionan que la más importante es la que recibe de los padres especialmente la que tiende a estimular al niño desde el vientre.

Ellos están de acuerdo que si no se da la estimulación en el hogar se debe a que los padres no tienen el nivel educativo para enseñarles o estimularlos, los niños y niñas pasan viendo televisión y no hay voluntad de parte de los niños o niñas, papás desinteresados, el stress de los padres que luchan por sobrevivir (dicen "no tengo trabajo", "tengo que trabajar", "me fue mal en el trabajo", "tengo dos trabajos porque el sueldo no me alcanza"), desintegración familiar, madres solas.

Los maestros opinan que la estimulación no se da en la escuela porque no hay suficientes recursos, el país es muy pobre, puede un niño o niña ser muy inteligente pero el método no le permite progresar dentro de la escuela, para estimular al niño en la escuela se necesita voluntad y conocimiento de parte de los maestros también recursos y capacitación, no hay capacitación para esto y no lo enseñan en la escuela de formación de docentes de Educación Primaria.

⁵⁴ Feuerstein Reuven. Las bases de su Teoría. Programa de enriquecimiento instrumental. Centro de Investigación Psicoeducativa de la Universidad Nacional Experimental de Guyana, Venezuela.

Los maestros creen que todos escuela-casa, deben estar compenetrados porque a veces las carencias de la casa se complementan con la escuela y viceversa, "todos en un mismo objetivo para que la enseñanza sea buena".

A veces esto no se puede dar porque en relación a los padres no les interesa estimularlo en la casa como una continuidad de la escuela, "solo les interesa que sepan leer y escribir para ponerlos en el campo productivo o mandarlos a pedir".

Un maestro opina que los medios de comunicación como la televisión los hace sumisos, mecánicos, atrofian sus mentes y les hace no tener aspiraciones.

Otro maestro concluye que "la cultura hondureña es muy sumisa y siempre pensamos como pobres".

Mi planteamiento sobre lo anterior es que se presentan muchos aspectos positivos con respecto a lo que es la estimulación pero quisiera resaltar dos situaciones la primera es en relación a la televisión donde el autor del libro como el educador y la televisión pueden ser amigos plantea una forma de enseñanza diferente donde se obtiene un provecho máximo de este medio de comunicación como formador dentro de las aulas.⁵⁵ Y por otro lado modificar ese pensamiento de identidad que somos un país pobre que conlleva a estigmatizarnos y que debiera superarse más a nivel de los maestros.

Con respecto hasta que punto el maestro debe involucrarse en el aprendizaje del niño, se concluye que dependerá de la actitud del maestro expresiones como "hasta donde se pueda" y "lo que sea necesario" se dieron.

Refieren que para mejorar el aprendizaje de los niños emprenden algunas acciones específicas como ser hacer un diagnóstico al principio del año, pedir ayuda a otras

⁵⁵ Fernández Ludeña, A.(2000) De cómo el educador y la tele pueden ser amigos. Editorial Guaymuras. 1ra. Edición. Honduras. C.A.

instituciones para aplicaciones de test, utilizar los recreos, sábados y en el horario de las clases para reforzamientos. Y algunas acciones muy ambiguas como por ejemplo "buscar la manera de que aprenda".

Dentro de los inconvenientes que se presentan para no involucrarse lo suficiente en el aprendizaje del niño es que no están capacitados para diagnosticarlo, el concepto que se tienen de un niño con bajo rendimiento de que es "haragán", "no quiere aprender", "no hay tiempo para dedicarse en exclusiva a un niño o niña", "los padres no los apoyan, son los primeros en darse por vencidos ante un hijo o hija con problemas de aprendizaje".

Los maestros no quieren invadir la privacidad del hogar por temor a las reacciones de los padres, por último que los valores del ser maestro se están perdiendo.

En mi opinión, es visualizar la capacidad del niño en un forma muy reducida como por ejemplo esperar a cuando el niño madure, es efectivamente, posponer el problema incrementándolo, pues, siguiendo a Bruner (1988, 147), "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 sí 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.⁵⁶

⁵⁶ Bruner, J.S.(1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

ENTENDIMIENTO Y ACCIONAR DEL DOCENTE RESPECTO A SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN.

Dentro de la categoría sobre el entendimiento y accionar del docente respecto a su papel en la educación.

En relación a la pregunta como podemos entender de que el niño tiene derecho a la educación, la mayoría coinciden de que es "solo papel mojado" "la educación no es gratuita" a diferencia de uno de los maestros que refiere que la educación es gratuita. Por otro lado, hubo algunas reacciones como por ejemplo "hay muchos niños que no pueden ir a la escuela o no hay escuelas, o hay escuelas uni- docentes, o no tienen donde recibir clases entonces ¡donde esta el derecho a la educación! ".

Establezco que la educación en nuestro país no solo deja de ser gratuita ya que los padres invierten alguna cantidad de dinero para 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 los cuales están los de mas bajos ingresos económicos (Rivera, M. F. 1996) y el estado arguye que se les dio la oportunidad y la desaprovecharon (Solenó,1996)⁵⁷

Con respecto a la pregunta que se puede hacer cuando un niño o niña presenta dificultades de aprendizaje, las acciones son diversas desde hacer una evaluación, una atención individual, adaptar los temas a su capacidad y posteriormente no sabe que hacer, observarlo, visitar a los padres de familia y buscar estrategias de acuerdo a su nivel educativo de los padres y del maestro.

Si bien consideraron que se debería completar con las de "hablar con la familia", "proponer actividades de grupo motivadoras para el niño o niña", "profesor de apoyo", etc. no se propone, 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 (as) de integración, los cuales serían: valoración y orientación pedagógica, refuerzo pedagógico, tratamiento y atención personalizada en función de las características y necesidades de los alumnos (as).

En relación a que tipo de lenguaje es recomendable utilizar al impartir las clases en la escuela, dicen utilizar el lenguaje más familiar al niño, o el lenguaje más sencillo, de acuerdo a su nivel.

Considero que se debe dar este tipo de lenguaje expresado por los maestros sin embargo en ningún momento se hace manifiesta la importancia que tiene el lenguaje en el proceso enseñanza - aprendizaje. Según la teoría vygotskiana, 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, con la utilización de apoyos, instrumentos y medios de la actividad cognoscitiva, llegan a hacerse procesos internos, si el proceso de enseñanza se pretende familiarizarlo con el desarrollo cultural. (Enfoque constructivista social de Vygotsky)⁵⁸

⁵⁷ Soleno, Ponencia sobre Educación. Foro de la Maestría en Salud Pública. UNAH. 1996.

⁵⁸ Acle Tomasini, G. & Olmos Roa, A. 1995. Problemas de Aprendizaje. Enfoque Teóricos. Segunda Edición.. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. pp.138.

Con respecto a la pregunta si la actividad lúdica tiene importancia en la enseñanza, todos están de acuerdo de la importancia que tiene la actividad lúdica en este proceso, y la forma es que ayuda mucho al proceso intelectual y en el proceso de socialización, es una forma de aprender, refieren que no van a aprender a leer pero si es una forma de expresión y tienen más facilidad para comunicarse, sin pena." Les da la oportunidad de aprender bastante, divertirse y se motivan más". Uno de los maestros presenta un sistema de juego donde los niños aprenden a leer y escribir, evitando el aburrimiento, de acuerdo a la experiencia de vida.

Desde mi punto de vista, la actividad lúdica va más allá, 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 potenciador de 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 la 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 superiores del ser humano.

En relación si es necesario inculcar valores para la vida en la escuela o si es un asunto únicamente del hogar, todos están de acuerdo que deben inculcarse valores en la escuela.

Se deben fomentar actitudes de lealtad, sinceridad y respeto a los demás y, en general, 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 los valores que ayuden a la socialización del niño, ya que ésta es una de sus funciones básicas. Pero aún hay más, pues a todo ello hay que añadir como otra causa importante la que señala Villegas-Reimers (1994), considera que las generaciones más jóvenes están recibiendo mensajes sobre valores éticos y morales que son contradictorios y propone para poder solucionar el problema, tener un currículum 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.⁵⁹

Y en relación a cuales son las expectativas de los maestros respecto a sus alumnos, las opiniones son diversas como excelentes expectativas como ser “que lleguen alto, que vayan a la universidad”, con relativa desconfianza “confío en el potencial de ellos pero me preocupa como motivarlos para que quieran aprender”, y con muy bajas expectativas

⁵⁹ Villegas-Reimers, E. (1994). La educación moral en el contexto latinoamericano. La educación, 117. 40-62.

como ser "que asimilen y le quede algo para la vida, la calificación no tiene que ver", "que sepan leer y escribir".

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 a el alumno(a), lo que es percibido por el o ella como un rechazo, el concepto acerca de su capacidad será negativo, dado que los alumnos y alumnas tienden a responder a las expectativas que tienen de ellos sus maestros y maestras. Weinstein y Middlestad han 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".⁶⁰

Para finalizar, decidimos plasmar en los siguientes cuadros en una forma resumida las respuestas de los maestros en torno a la problemática del Sistema educativo

PERCEPCIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO

Percepciones y actitudes	Actitudes positivas	Obstáculos para el cambio
<ul style="list-style-type: none"> - Creen que enseñar habilidades y destrezas (lo básico) es lo importante. - Realizan adaptaciones curriculares e individualizar según los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos. - Creen que los programas son copia de otros países y la Enseñanza es muy teórica - Ausencia de identidad propia del sistema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocen la importancia de disminuir el analfabetismo, hacer personas que puedan valerse por si misma y ser productivos y profesionales. 	<p><u>Actitudes Negativas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento sobre un papel más integral de la educación. - Creen que lo que enseñan no es útil. - Las adaptaciones curriculares se hacen únicamente a iniciativa del maestro. <p><u>Obstáculos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasez de herramientas suficientes para enseñar. - Escasa visión de la finalidad de la educación tanto de maestros como autoridades. - No hay capacitación para realizar adaptaciones curriculares. - Currículos Obsoletos. - No se capacita para la implementación de los programas de estudio, son impuestos.

⁶⁰ Wintrock, M.C. (1990). La investigación de la enseñanza: Profesores y alumnos. Barcelona

DETERMINANTES DEL ÉXITO ESCOLAR

Percepciones o creencias	Actitudes positivas	Obstáculos para el cambio
<ul style="list-style-type: none"> - Creen que el niño "puede" desarrollar su inteligencia aunque el ambiente y la herencia le sean adversos. - Creen que la estimulación del hogar es más importante que la de la escuela. - Creen en que la estimulación en el hogar no se da porque los padres son desinteresados o el estrés de la lucha por sobrevivir, desintegración familiar. - Creen que los padres son los primeros en darse por vencidos cuando su hijo tiene problemas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen la importancia de la estimulación en la escuela. - Reconocen la importancia de tener un diagnóstico y ayuda psicológica en niños con problemas de aprendizaje. - Complementariedad entre los que es casa-hogar en términos de educación. 	<p><u>Actitudes Negativas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Existen dudas en la recuperación de niños con un alto nivel de retardo mental. - Este es un país pobre sin recursos. - No hay voluntad de parte de los maestros para estimular los alumnos. - No hay tiempo para dar exclusividad a los niños con problemas de aprendizaje. - Los valores del maestro se han perdido. - Los maestros no comunican ni se involucran con las familias de los niños con problemas de aprendizaje por temor a las reacciones especialmente de los padres. - La cultura hondureña es muy sumisa y siempre pensamos como pobres. <p><u>Obstáculos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay capacitación para casos especiales. - No hay suficientes recursos para dar estimulación ni capacitación para maestros sobre estimulación en el sistema.

paidos.

ENTENDIMIENTO Y ACCIONAR DEL DOCENTE A SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN

Percepciones o creencias	Actitudes positivas	Obstáculos para el cambio
<ul style="list-style-type: none"> - Creen que el derecho a la educación es "solo papel mojado". - El lenguaje que se utiliza en la enseñanza del niño (a) debe ser el más sencillo, que se adapte a él o ella. - Creen que debe inculcarse valores en la escuela. - Las expectativas sobre sus alumnos (as) son diversas desde que lleguen a la universidad hasta que se conforma con que sepan leer y escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se manifiestan en contra de la ausencia de escuelas a nivel rural, o escuelas uní docentes o no tienen un espacio físico donde recibir clases. - Reconocen que la educación no es gratuita. - Tiene expectativas sobre sus alumnos (as) de obtener una carrera profesional universitaria. 	<p><u>Actitudes Negativas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el niño tiene problemas de aprendizaje "Hacer todo lo que se pueda". - Minimizar la capacidad del lenguaje y el juego en la enseñanza. <p><u>Obstáculos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay capacitación para el manejo de niños con dificultades de aprendizaje. - No hay capacitación sobre la importancia de la utilización del lenguaje y el juego en la enseñanza. - Desconocimiento sobre cual es la finalidad de la educación.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En relación a la composición del núcleo familiar de los niños en estudio, en el 67% existían los dos cónyuges y en el resto eran monoparentales, el número promedio de integrantes por familia es de 6.73 ± 2.64 IC(95%): 0.98, rango mínimo de 3 y máximo de 10, el número de hijos en promedio fue de 4.4 ± 2.26 IC(95%): 0.84, de la mayoría era población joven así en el 80% de las familias no habían personas mayores de 59 años.

En relación a la educación de los padres o personas encargadas en términos educativos tenían algún grado de escolaridad, ninguno tenía educación universitaria y únicamente una madre poseía educación secundaria incompleta (secretariado).

En relación al estado ocupacional de los padres varones el 91% de los padres tenían empleo y las madres o persona sustituta en términos educativos el 17% de ellas tenían empleo fuera de la casa, el resto se mantenían trabajando en labores domésticas.

El 43% eran amas de casa y el resto su ocupación era muy diversa perteneciendo al sector informal de la economía nacional.

El 43% eran albañiles, carpinteros o motoristas, y el resto de los padres tenían ocupaciones muy diversas y al igual que las madres pertenecían al sector informal de la economía nacional.

Cuando se analizan los factores de riesgos en la desnutrición encontramos una relación directa entre el nivel educativo y la ocupación de los padres varones y madres con sus repercusiones en bajos ingresos económicos, lo cual queda una vez mas evidenciado en este estudio.

Los ítems más frecuentemente encontrados en la escala de estimulación del hogar (HOME), en la respuesta emocional y verbal en cuanto a que los padres mantienen un horario diario a el niño o niña y en segundo lugar la categoría de provisión para una estimulación activa, utilizando juiciosamente la televisión, y por ultimo de la participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo realizando visitas y recibiendo los familiares por lo menos una vez por semana

En la encuesta HOME, los ítems menos cumplidos u observados son un ambiente seguro para jugar, decoración infantil, materiales para estudiar desde libros hasta disponer de un escritorio, ir a conciertos, museos o presentaciones teatrales y acceso a una biblioteca, como se puede observar solo 2 niños tiene acceso a un instrumento musical, ninguno tiene acceso a un carnet de biblioteca. Solo tres tenían acceso a por lo menos 10 libros apropiados para su edad en su casa y por último el escaso desarrollo del lenguaje de los padres o personas sustitutas en cuestión de educativa.

En condiciones cualitativa, las subescalas con mayores carencias fueron materiales de aprendizaje y experiencias de ayuda al desarrollo y provisión para una activa estimulación en el 90% de la población estudiadas fueron inadecuadas y el ambiente físico en un 83%, a diferencia del ambiente emocional que llega a ser en un 50% de los hogares que llega a

ser adecuado, la estimulación a la madurez en un 60% y la respuesta emocional o verbal en un 63%.

La participación de la familia en experiencias que estimulan al desarrollo en un 77% y el 73% en el involucramiento de los padres varones fueron inadecuados en los hogares estudiados.

La relación entre la escala HOME estandarizada y lo encontrado en nuestro estudio podemos observar una desviación entre menos 1 y 2 desviaciones estándar en forma general y en particular solo el 37% de la población se encontraba en la media, 43% a menos una desviación estándar, el 17% y 3% a menos dos y menos 3 desviaciones estándar respectivamente. ($p < 0.02$).

No se observó una relación directa entre la estimulación del hogar y el rendimiento escolar cuando se toma el grupo en conjunto pero si encontramos relación directa entre la estimulación de hogar y rendimiento escolar cuando la muestra se disgregada por maestro.

Los resultados del estudio dan a conocer la escasa estimulación de los hogares de los escolares desnutridos que esta unido primordialmente de un nivel educativo bajo, parte del circulo de la pobreza, en este tipo de hogares la familia no le proporciona al niño un rico intercambio que le permita un desarrollo cognitivo adecuado.

Este estudio aporta nuevos elementos para comprender el comportamiento de una relación directa entre repitencia escolar y desnutrición en niños de primer grado y por ende una relación entre repitencia escolar y nivel socioeconómico bajo. El ambiente del

hogar les proporciona una escasa estimulación y en la escuela no se dan las condiciones para poder superar las deficiencias. Dentro del ámbito educativo formal la preparación de los maestros no les permite proporcionar una adecuada educación a escolares que presentan deficiencias tanto biológicas (desnutrición) y psicosociales (deprivación psicoafectiva).

Se necesita que los familiares sean el apoyo para el crecimiento intelectual, donde el niño o niña esta necesitando la ayuda de un adulto para la construcción de un juicio firme que eventualmente le permita resolver sus problemas y es esa zona o área donde la instrucción o aceleración puede darse, sin embargo la situación de los hogares de los niños desnutridos se presenta con una escasa estimulación como lo pudimos observar según la escala HOME, padres con un nivel educativo bajo, y por ende con un nivel socioeconómico bajo donde la Zona de Desarrollo Proximal no se facilita,

Así mismo en la escuela en cierto momento del desarrollo se presentan ciertos problemas que el niño esta a punto de resolverlo y donde el apoyo o ayuda del maestro (a) es fundamental y la situación actitudinal de la generalidad de los maestros de estudio no le permite operar en la Zona de Desarrollo Proximal para que se dé el aprendizaje.

Sin embargo pudimos observar que en maestros (as) con un mejor nivel educativo y posiblemente una mejor escala de valores, se producía mejores resultados académicos en sus alumnos o alumnas a pesar de estar en desventaja biológica y social porque estaría actuando con su educando (a) en la Zona de Desarrollo Proximal.

He intentado demostrar que tanto la familia como la escuela serían los ámbitos esenciales para que los niños (as) tuvieran acceso a niveles de categorización y abstracción de los

sectores del mundo que habitan y favorecería asimismo a la formación y el progreso de sus funciones psíquicas superiores, por lo que el escenario educativo y la práctica social de aprendizaje promovería el desarrollo psicológico así el aprendizaje no tendría que esperar determinadas condiciones biológicas para su realización ideal si tanto en la escuela como la familia actuara en una forma adecuada dentro de la zona de desarrollo proximal o zona de desarrollo potencial.

Es ese actuar en la Zona de Desarrollo Proximal no solamente una transmisión pura de conocimientos o un proceso puramente educativo, va más allá, como ser como elemento primordial del pensamiento y de la comunicación y por consiguiente el desarrollo de la conciencia humana.

Recomendamos diseñar y sistematizar un proceso de formación de maestros y maestras a nivel de escuelas formadoras.

Desarrollar y sistematizar un proceso de formación continua de los docentes en servicio, con el propósito de que alcancen un título universitario con orientación pedagógica que les permita desempeñar con eficacia y eficiencia su trabajo.

Promover y desarrollar procesos de educación extra escolar o de la escuela acelerada de adultos a fin de elevar el nivel de escolaridad de los padres de familia o encargados.

Organización y funcionamiento tanto de comités de evaluación de los aprendizajes en las escuelas como comités de apoyo pedagógicos así el maestro podrá contar con orientaciones e instrumentos para la evaluación del logro académico de los alumnos utilizando procesos de evaluación diagnóstica y evaluación formativa.

Es urgente proporcionar una formación fuerte sobre cual es la finalidad de la educación donde se resalte la importancia de los valores, el concepto de ciudadanía, y la acción transformadora de la sociedad a través de la educación.

Que en las capacitaciones se utilicen metodologías pedagógicas innovadoras que permiten al maestro empoderarse de los conocimientos adquiridos para que así logren una transformación en su quehacer diario.

Promocionar la importancia de la estimulación en el hogar e institucionalizar el grado preparatorio incorporándolo a la educación básica con carácter de obligatoriedad.

Con las medidas económicas que se imponen en un sistema neoliberalista donde los índices de pobreza se acrecientan, hace que todas estas recomendaciones tomen mayoría vigencia ya que no se vislumbra una mejoría en los niveles de pobreza y por lo tanto en desnutrición infantil.

Son necesarios más estudios que puedan ampliar los conocimientos sobre este tema debido a la escasez de estudio en esta área.

Los resultados la Encuesta HOME en cuanto a los ítems menos cumplidos u observados sugieren la necesidad de futuras investigaciones que nos permitan comprender la situación así como también encontrar formas de solución.

Identificar y ayudar a grupos con alto riesgo psicosocial en particular bajo nivel socioeconómico con intervenciones que potencien las capacidades psicosociales de niños en riesgo, la suplementación y consejería a padres, hijos (as) y maestros (as) sobre una dieta saludable.

Promover cambios ambientales al interior del Hogar (creación de ambiente psicológico favorable al desarrollo del niño(a), ambiente físico saludable.

Promover redes de apoyo social y el empoderamiento sobre el fortalecimiento de las familias, grupos de autoayuda y participación social.

La capacitación del recurso humano que trabajo en salud en desarrollo infantil y en educación en desarrollo infantil para que sea promotor de cambios en esta área y que se le dé la debida importancia al desarrollo infantil y a aspectos ambientales como a la estimulación temprana.

V. RESUMEN

El estudio sobre el papel de la Estimulación cognitiva del hogar en el rendimiento escolar de niños desnutridos de Tegucigalpa M. D. C en el año del 2021 trata de identificar cual es el nivel de estimulación de la familia a través de determinar la predominancia de los factores en la estimulación cognitiva del ambiente familiar (respuesta emocional y verbal, estimulación a la madurez, ambiente emocional, utilización de materiales y experiencias para estimular el desarrollo, involucramiento de los padres, participación de la familia en las experiencias que estimulan el desarrollo y el ambiente físico) que están más afectadas en los hogares de los niños desnutridos y así mismo la asociación entre cada uno de los factores en la estimulación en el hogar y el rendimiento escolar.

Sin menospreciar lo relevante de prevenir la desnutrición o la corrección temprana de la misma, se hace importante el conocimiento de demostrar la influencia del ambiente en una situación de daño, y con el propósito de promover intervenciones correctivas que permitan una mejor calidad de vida, comenzando por demostrar que una adecuada estimulación en el hogar permitiría una disminución en el riesgo de repitencia escolar.

Para la realización del estudio se tomo una muestra de niños y niñas de primer grado con desnutrición crónica en escuelas que tuvieran excelente calidad de la educación para controlar dicha variable.

La medición de la estimulación cognitiva del hogar se hizo a través de una escala que consta de varios ítems agrupados en sub escalas. Cada una de ellas se puntuó y se sumaron para obtener un total.

Así mismo se hizo una segunda fase de tipo cualitativa sobre actitud del maestro o maestra en relación al sistema educativo. Se seleccionaron 4 maestras y 1 maestro que les daban clases a la muestra inicial de los niños y niñas escolares

Los resultados demostraron una relación directa entre lo que es estimulación del hogar y rendimiento escolar cuando la muestra de escolares se disgrega por maestro o maestra, no así en su conjunto

Esta relación se ve influenciada por otras variables o factores como ser que la actitud y preparación académica del maestro o maestra esta influyendo en el éxito que el niño pueda alcanzar en su desempeño dentro de la escuela y para su vida futura.

La importancia de este estudio dentro del campo de la salud implica que en la medida de que se promueve, en los grupos de población con riesgo psico-social, una mayor estimulación cognitiva de los niños y niñas tanto en el hogar como en la escuela, ellos y ellas tendrán un mejor desempeño escolar y por consiguiente un mejor nivel de escolaridad y esto repercute considerablemente en un incremento en sus ingresos económicos, mejoría en su salud y la de sus hijos con reducción de mortalidad infantil y materna, por lo tanto un mejor desarrollo humano.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Acle T. G. & Olmos Roa, A. (1995). Problemas de Aprendizaje. Enfoque Teóricos. Segunda Edición.. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. pp.138.

Agarwal, D.K. Upadhyay S.K. and Agarwal K.H. (1989). Influence of malnutrition on cognitive development assessed by Piagetian task. *Acta Paediatric Scand.* 78: 115-122.

Bradley R. H., et al (1989) Home environment and cognitive development in the first 3 year of life. A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North American. *Development Psychology*, 25 (2), 217 – 235.

Brown J.L and Pollit E. Malnutrition (1996). Poverty and Intellectual Development. *Scientific American*. February. Pag. 26-31.

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

Caparrós, A. (1976) Historia de la Psicología. Barcelona. Circulo Editor Universo. Pp. 21-22.

Carr, B. y Kemmis,S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.pp 8-10.

Craig G.J. (1997) Desarrollo psicológico. Séptima Edición. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. pp. 203 - 211.y 349.

Cravioto, J. y Arrieta R., (1962). Nutrición, Desarrollo Mental, Conducta y Aprendizaje. México, DIF-INCYTSN (DIF)-UNICEF.

Cuminky M.H. et, al. (1986). Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño. Washington D.C., OPS.

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

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

Erikson, E. (1966) Infancia y Sociedad. Buenos Aires, Paidós.

Estadísticas. (1997) Centro de documentación. Ministerio de Educación.

Fernández Ludeña, A. (2000) De cómo el educador y la tele pueden ser amigos. Editorial Guaymuras. 1ra. Edición. Honduras. C.A. pp.19

Gordon, I. (1969) Early childhood stimulation through parent education. Final report to the children's bureau social and rehabilitation services department of Hew. Ed, 038-166.

Gottlieb G. (1983). The psychobiological approach to development issues. In hand-book of child Psychology. P. Mussen (Ed.) Vol 2, 4th Edition. Infancy and Development Psychobiology. M.M. Haith, J.J. Campos (Eds.) Wiley, New York, N Y.

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

Graves P.L. Phil M. (1976) Nutrition, infant behavior, and maternal characteristics: a pilot study in West Bengal, India. *The American Journal of Clinical Nutrition* 29: MARCH, pp. 305-319.

Martorell, R. Mendoza, F. Castillo. (1988) Poverty and stature in children. "linear growth retardation in less developed countries" Ed. J.C. Waterlow. Nestlé Nutrition Workshops Series, Vol. 14. Raven Press.

Monkenberg F., Tisler S, Toro S. et al. (1972) Malnutrition and mental development. *The American Journal of Clinical Nutrition* 25: August, pp. 766-772.

Mussen P.H. Conger J.J. Kagan J. (1976) Desarrollo de la personalidad en el niño. Editorial Trillas México. pp. 415.

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

Neumann C. Sigman M. Jansen A.A.J. et al. Cognitive Abilities of Kenyan Children in Relation to Nutrition, Family Characteristics, and Education. *Child Development*, 1989, 60, 1463 - 1474.

Perdomo I, et al. (1997) Factores asociados con el rendimiento escolar en la escuela primaria hondureña, UPNFM, Honduras, pp.26.

Perdomo I. et.al. (1997) Factores asociados con el rendimiento escolar en la escuela primaria hondureña, Versión Ejecutiva, UPNFM, pp. 11.

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

Pollit, E. (1990). Desnutrición y Rendimiento escolar. OMS.

Pollit, E. (1990). Condicionantes básicos del crecimiento. OMS. pp.324-347.

Ramos Galván, R. (1966) .Desnutrición, un componente del Síndrome de privación social. *Gaceta Medica Mexicana*. 96:929

Ramos Rodríguez, R. M. y G. Daltabuit (1982).. La pirámide de población y la composición familiar en Cuentepec. Mor. En: M. Villanueva y S.C. Serrano (comps.) Estudios de Antropología Biológica I (Coloquio Juan Comas) México, UNAM.

Rivera M. F. , Soto R. J. (1997) Características Socioeconómicas, Nutricionales y de Estructura Familiar de Niños con Repitencia Escolar. *Revista Médica Hondureña*. Vol. 65. No. 2,.

Riviere, A. (1988) *La Psicología de Vygotsky*. México: Ed Aprendizaje Visor.

Rogoff, B., & Wertsch, J. (1984) Children Learning, in the "Zone of proximal development".
New Directions for Child Development, 14. San Francisco: Jossey-Bass.

Rosso P. Hormazábal J. y Winck Myron.(1970). Changes in Brain Weight, Cholesterol, Phospholipid and DNA content in marasmic children. *American Journal Clinical Nutrition*. 25: 1215 – 1279.

Ruta Social, Honduras (1996) *El gasto social y su eficacia*. Ruta Social, Honduras, pp. 19.

Toriñan Lopez, J.M.(1977). La relación libertad-educación. Incomprensiones en torno a ella, su sentido y su estructura fundamental. *Revista española de pedagogía*, 136, 179-189.

Upadhyay S.K., Saran A. et al, . (1992) Growth and Behavior Development in Rural Infants in Relation to Malnutrition and Enviromental. *Indian Pediatrics* 29: 595.

Uzgis, I.C. (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.

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

Waterlow, J.C. (1988). The natural history of stunting. En "Linear growth retardation in less developed countries" De. J.C. Waterlow. Nestlé Nutrition Workshops Series, vol. 14 Raven Press.

Waterlow, J.C. (1978). Anthropometric and Biochemical findings in marginal malnutrition. En: Nutrition in Transition. Proceedings, Western Hemisphere Nutrition Congress V. Chicago, Illinois, American Medical Association.

Watson J. S. & Ramey, C. T. (1972). Reaction to response – contingent stimulation in early infancy. Merrill – Palmer Quarterly 18, 219 – 227.

White, B.L. & Held, R. (1966). Plasticity of sensorimotor development in the human infant. In J. F. Rosenblith & W. Allin Smith (Eds.), Causes of behavior. Readings in child development and educational psychology. Boston: Allyn & Bacon.

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

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.

Wintrock, M.C. (1990). La investigación de la enseñanza: Profesores y alumnos. Barcelona paidos.

Yarrow, C. J., Rubenstein, J.L., Pedersen, F.A. & Jankowski, J. J. (1972). Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. *Merrill – Palmer Quartely*, 18, 205 – 218.

VII. ANEXOS

ANEXO A.

CUESTIONARIO SOBRE EL HOGAR DE ESCOLARES

Bettye M. Caldwell and Robert H. Bradley

Nombre de la familia _____ Fecha _____

Visitante _____

Dirección _____ Tel. _____

Nombre del niño _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____ Sexo _____

Madre o padre presente _____ Si es otro pariente, relación de parentesco con el niño _____

Composición de la familia _____

(personas que viven en la casa, incluyendo sexo, edad de los niños)

Grupo étnico _____ Idioma _____

Educación materna _____ Educación paterna _____

Esta la madre empleada? _____ Tipo de trabajo que desempeña _____

Esta el padre empleado? _____ Tipo de trabajo que desempeña _____

Normalmente persona que cuida al niño _____

En resumen, el año pasado persona que cuidó al niño _____

Otra persona presente durante la visita _____

RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN

	PUNTAJE
I. RESPUESTA	
II. ESTIMULACIÓN A LA MADUREZ	
III. ACEPTACIÓN	
IV. MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE	
V. ENRIQUECIMIENTO	
VI. VIDA SOCIAL FAMILIAR	
VII. COMPROMISO FAMILIAR	

Comentarios _____

ANEXO B

HOME PARA ESCOLARES

Coloque un + o – en el espacio al lado de cada ítem, si el comportamiento es observado durante la visita o si la madre o padre reporta que la condición o evento son característicos del ambiente familiar.

Coloque el subtotal y el total en el lado frontal de las páginas de registro.

I. RESPUESTA		16. * La madre o padre es consistente en la aplicación de las reglas familiares.
1. La familia tiene razonablemente regularizado y predecible diariamente el horario para el niño(a). (comidas, cuidado personal, hora de dormir, TV, tareas, etc.)		17. * La madre o padre no viola las reglas de cortesía general durante la visita.
2. El niño(a) ha sido elogiado al menos 2 veces durante la semana pasada por hacer algo.		III. ACEPTACIÓN
3. La madre o padre algunas veces consienten a los niños (as) por sus miedos o rituales (permiten luces encendidas, acompañan al niño(a) a nuevas experiencias).		18. La madre o padre no han perdido la calma con el niño(a) mas que una vez durante la semana anterior.
4. El niño es estimulado a leer algo propio.		19. La madre o padre no mas que una instancia de castigo físico ocurrido durante el mes pasado.
5. *La madre o padre estimula al niño(a) para contribuir a la conversación durante la visita.		20. El niño(a) puede expresar sentimientos negativos a los padres sin severas represalias.
6. *La madre o padre muestra alguna respuesta emocional positiva al ser elogiado el niño(a) por la visita.		21. La madre o padre no ha gritado a ha estado visiblemente molesto en presencia del niño(a) mas que una vez durante la semana pasada.
7. *La madre o padre responde a las preguntas del niño(a) durante la visita.		22. El niño(a) tiene un lugar especial en el cual mantiene sus posesiones
8. *La madre o padre usa oraciones completamente estructuradas y algunas palabras largas en la conversación.		23. La madre o padre hablan al niño(a) durante la visita (fuera de las correcciones y la presentación).
9. *Cuando habla de o al niño(a), la voz de la madre o padre transmite sentimientos positivos.		24. * La madre o padre usan algunos términos cariñosos o algunos diminutivos para nombrar al niño(a) cuando habla acerca del por lo menos 2 veces durante la visita.
10. *La madre o padre inician intercambios verbales con el visitante, contestan las preguntas, hacen comentarios en forma espontánea.		25. * La madre o padre expresa molestia u hostilidad acerca del niño sumiso, lo describe como "malo", dice que el niño(a) no será inteligente, etc.
II. ESTIMULANDO A LA MADUREZ		IV. MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE
11. La familia requiere de que el niño(a) complete ciertas rutinas de su cuidado propio. Ejemplo: hacer la cama, limpiar el cuarto, limpiar después de derramar algo, bañarse el o ella misma. (un "sí" requiere de 3 a 4)		26. El niño(a) tiene libre acceso a grabadora o radio.
12. La familia demanda del niño(a) mantener su dormitorio y el área de juego razonablemente limpia y en orden.		27. El niño(a) tiene libre acceso a un instrumento musical (piano, tambor, ukelele o guitarra etc.)
13. El niño(a) coloca su ropa para salir, la ropa sucia, pijamas en un lugar especial.		28. El niño(a) tiene libre acceso por lo menos a 10 libros adecuados.
14. Los padres ponen límites al niño o niña y generalmente hacen cumplirlos (Toque de queda, tareas antes de la TV, y otras regulaciones que las reglas familiares).		29. La madre o padre compra y lee un periódico diariamente.
15. La madre o padre presenta el visitante al niño.		30. El niño(a) tiene libre acceso a un escritorio u otro lugar apropiado para leer o estudiar.

31. La familia tiene un diccionario y estimula al niño(a) a usarlo.	46. Discuten los padres programas de TV con el niño(a).
32. El niño(a) ido ha visitar un amigo(a) por sí solo(a) en la semana pasada.	47. Los padres ayudan al niño(a) a que lleve a cabo habilidades motoras como manejar una bicicleta de 2 ruedas, patines de ruedas, juegos de pelota etc.
33. * La casa tiene por lo menos 2 cuadros u otro tipo de trabajo de arte en las paredes.	48. El papá o papá sustituto regularmente se compromete en situaciones de recreación fuera de la casa con el niño(a).
V. ENRIQUECIMIENTO	49. El niño(a) ve y pasa algún tiempo con el papá o figura paterna 4 días a la semana.
34. La familia tiene un TV y es usado juiciosamente, no lo deja encendido continuamente. (no tiene TV requiere un automático "No" – Horario marcado "Sí")	50. El niño(a) come al menos 1 comida por día en la mayoría de los días con la mamá o el papá (o figura materna o paterna). (La proporción de 1 padre o madre es un rotundo "No").
35. La familia estimula al niño(a) a desarrollar o sostener pasatiempos.	51. El niño ha permanecido con este grupo familiar primario por toda su vida, aparte de 2 a 3 semanas de vacaciones, enfermedad de la madre, visitas a la abuela, etc).
36. El niño(a) esta regularmente involucrado en los pasatiempos recreacionales de la familia	VIII. AMBIENTE FISICO
37. La familia da lecciones o son socios organizadores en apoyo a los niños con talentos (especialmente socios Y, lecciones de gimnasia, centro de arte, etc.)	52. El dormitorio del niño(a) tiene un cuadro o decoración en la pared atrayente a los niños.
38. El niño(a) tiene acceso por lo menos a 2 piezas de juego de patio en el vecindario inmediato.	53. *El interior de la casa no es oscuro o perceptualmente monótono.
39. El niño(a) tiene acceso a un carnet de biblioteca y la familia dispone para ir a la biblioteca por lo menos 1 vez al mes.	54. *En términos de la disponibilidad de espacio enlosado, los cuartos no tienen apiñamiento de muebles.
40. Un miembro de la familia ha llevado al niño(a) o dispuso para el niño(a) ir a un museo científico, histórico, artístico, dentro del año pasado.	55. *Todos los cuartos visibles de la casa están razonablemente limpios y minimamente desordenados.
41. Un miembro de la familia ha llevado al niño(a) o dispuso para el niño tomar un viaje en avión, tren o bus dentro del año pasado.	56. *Hay por lo menos 100 pies cuadrados de espacio por persona en la casa.
VI. VIDA SOCIAL FAMILIAR	57. * La casa no es abiertamente ruidosa – TV, gritos de los niños, radio, etc.
42. La familia visita o recibe visitas de familiares o amigos al menos una vez cada semana.	58. El edificio no tiene peligros estructurales potenciales o que afecten la salud (ejemplo: yeso viniéndose abajo del cielo raso, escaleras con escalones perdidos, roedores, etc.)
43. El niño(a) ha acompañado a la madre o padre a una aventura familiar de negocios, 3 – 4 veces dentro del año pasado, por ejemplo: ventas de garaje, tiendas de ropas, taller de reparación de aparatos.	59. El ambiente de juegos del niño(a) en las afueras de la casa parece seguro y libre de peligros (no área de juego en las afuera de la casa requiere un automático "No").
44. Un miembro de la familia ha llevado al niño(a) o dispuso para el niño acompañarlo a algunos tipos de música en vivo o presentaciones teatrales.	
45. Un miembro de la familia ha llevado o dispuesto para el niño(a) ir a un viaje a mas de 50 millas de su casa (distancia en radio, no el total de la distancia).	

TOTALES:

I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____ VI _____ VII _____
VIII _____ TOTAL _____

ANEXO C

MANUAL DE LA ADMINISTRACIÓN DE HOME A ESCOLARES

La versión de HOME (Home Observation for Measurement of the environment) para la medición del ambiente consiste de 59 ítem. 19 de los ítems son para ser un puntaje en la observación básica. Estos ítems han sido colocados en el final de cada sub escala y marcado con un asterisco por la conveniencia en el puntaje.

El resto de los 40 ítems probablemente requiere algún dialogo antes del puntuarlo. Donde fue posible, los ítems han sido agrupados de acuerdo al tema dentro de cada escala.

Para comenzar la intervención, es frecuentemente funcional que los padres describan un día ordinario. Esto permite una fluidez en la conversación para desarrollar que se desarrollará a través de la entrevista. La técnica de pregunta y respuesta será mantenida. La familiaridad con los ítems permitirá al entrevistador guiar la conversación para cubrir los tópicos incluidos en el instrumento.

Mientras se discute un día ordinario, el entrevistador puede determinar si hay en efecto un día ordinario o si la mayoría de los días se dan con una agenda errática. (Ítem 1). Los hábitos de desayuno y si o no la familia come juntos (ítem 50) pueden frecuentemente ser determinados.

Ítem 11-13 de acuerdo a lo que hipotéticamente son las responsabilidades de los niños o niñas en la casa. Este puede ser un buen punto el cual demanda como el niño esta dispuesto para adquirir nuevas responsabilidades, por ejemplo a través del elogio (ítem 3).

Ítem 14 y 15 son concernientes con la claridad de los roles de la familia y la consistencia con el cual ellos son obligados. De aquí es conveniente moverse a una discusión del

castigo (ítem 19), y como se enojan o si los sentimientos de desacuerdo se dan en el hogar (ítems 18,20 y 21).

El acceso del niño a materiales para el avance en el desarrollo esta comprendidos en los ítems 26 al 31. La presencia de grabadora o radio (ítem 26), instrumento musical (ítem 27), libros apropiados (ítem 28), periódicos (ítem 29), y un escritorio o diccionario para estudiar (ítem 30 y 31) esta determinado. Este puede también ser un buen punto para discusión de los hábitos de aprendizaje del niño (ítem 4).

Las experiencias en el avance en el desarrollo son discutidas en ítems 32 – 47. Visitas a los amigos (ítems 32 y 42), el uso de la familia de la televisión (ítems 34 y 46), pasatiempos (ítems 35 y 36), desarrollo de talentos (37 y 47), disponibilidad de equipamiento de juegos de patio (ítems 38), visitas a la biblioteca publica, museos y conciertos o juegos (ítem 39, 40 y 44), excursiones fuera de la ciudad (ítem 41 y 45), una introducción a transacciones de negocios (ítem 43) son todos importantes en el desarrollo de los niños.

En cada ítem, concerniente a la figura del padre o padre sustituto, el hombre debe ser el mismo hombre, no un abuelo un día y el novio de la madre el próximo/ La participación del padre (varón) en la vida del niño esta comprendida en el ítem 48 y 49.

El entrevistador puede escoger para concluir la entrevista por determinar si o no el niño ha permanecido con la familia su vida entera (ítem 51). La mayoría de los ítems relacionados con el ambiente físico del niño puede ser puntado a través de la observación. Sin embargo, si el dormitorio del niño no ha sido visto, el entrevistador puede puntuar ítem 52 preguntándole al niño que describa su dormitorio.

Es aconsejable completar el código del registro antes de dejar la casa. Si el registro esta siendo usado para propósitos de investigación es razonablemente posible que hubiera

algún tipo de forma de que la madre lo complete. Un buen procedimiento es hacerle preguntas después de que la entrevista se ha completado. Mientras hacen ellas esto el entrevistador tienen la oportunidad para cerciorarse que cada pregunta de la entrevista ha sido puntuada. Esto también permite una oportunidad para puntuar todos los ítems que están basados en observación solamente.

CRITERIOS PARA EVALUAR LOS ÍTEMS EN HOME PARA ESCOLARES.

FACTOR I. RESPUESTA EMOCIONAL Y VERBAL

1. La familia tiene un razonablemente predecible plan diario para el niño (comidas, cuidados diarios, tiempo de dormir, tiempo de TV, tareas, etc.) El énfasis de este ítem es en "razonablemente predecible". No es necesario que la familia tenga el mismo plan todos los días de la semana, pero que en el hogar es razonablemente predecible a los ojos de los niños.
2. El padre o la madre algunas veces ponen atención a los miedos o rituales de los niños, permitir luz en la noche, acompañar a los niños a nuevas experiencias, etc. El entrevistador puede enfocar este ítem preguntando sí con cualquier cosa el niño esta con dolor o con miedo. Siente el padre o la madre que es mejor poner atención a los miedos de los niños o no darles importancia? Tiene el niño que usar siempre luz por la noche mientras duerme?
3. El niño ha sido elogiado por lo menos 2 veces durante la semana pasada por hacer alguna cosa. Este ítem puede ser avanzado preguntando así: "Ha _____ hecho alguna cosa la semana pasada que la haya hecho sentirse especialmente

feliz y orgulloso(a)? Que Ud. dice de el o ella? El entrevistador puede también preguntar al padre o la madre como ellos disponen a su hijo(a) a tomar nuevas responsabilidades.

4. El niño o la niña es persuadido para aprender por el mismo. Excepto si el padre es colaborador, el entrevistador puede necesitar preguntarle él/ ella si siente lo importante que es para el niño aprender y estar dispuesto a aprender de alguna forma. Para avanzar en estos ítems, el entrevistador podría preguntar, " Como Ud. se siente a cerca de que _____ aprenda por el mismo? A Ud. le gusta que él aprenda en la casa o Ud. piensa que él aprende lo suficiente en la escuela?
5. El padre o la madre estimulan al niño para contribuir en la conversación durante la visita. Este ítem sería puntuado "si" si el padre activamente alienta al niño para decir algunas cosas o si el padre permite al niño introducirse en la conversación con no oposición.
6. El padre o la madre demuestra alguna respuesta emocional positiva al ser elogiado el niño o niña por el visitante. En consecuencia para el padre o la madre hacer créditos en este ítem, el entrevistador debe recordar ofrecer algunos elogios del niño. Hacer convincentes que su elogio es genuino. Por ejemplo, no hacer un esfuerzo para forzar el elogio que ustedes no sienten como usted observa al niño. Usualmente Ud. no tendrá problema decidiendo como puntuar esto, así una madre podría estar de acuerdo con Ud., agregar más hechos para alentarlo mas, sonreír, etc. Sin embargo, algunas veces Ud. conseguirá poco mas que un "gracias" dicho sin sentimientos o una desconfortable sonrisa. Si así, encontramos mas de una

oportunidad para elogiar al niño. Si Ud. Consistentemente consigue una respuesta donde no muestra ningún sentimiento o no le es placentero entonces la respuesta es "no". Estar alerta para observar la expresión facial de la madre cuando Ud. Tienda a remarcar.

7. El padre o la madre responde las preguntas del niño durante la entrevista. En consecuencia, para recibir los créditos de este ítem el padre debe hacer un esfuerzo para contestar la pregunta por el niño. Si el padre o la madre es incapaz de contestar la pregunta en el momento ella puede decir al niño. Ella o él no sabe pero que ellos conseguirán la respuesta mas tarde. Responden así como " Yo estoy ocupada, saldré" o no es mi problema ahora", no recibirá créditos. Si el padre o la madre fallan la respuesta a la pregunta durante la entrevista el score es "no".
8. *El padre usa oraciones completamente estructuradas y algunas palabras largas en la conversación. El entrevistador estaría especialmente alerta en evaluar este ítem. Lo que el entrevistador esta buscando aquí es la fluencia del lenguaje en el ambiente familiar. Este incluiría el uso de adverbios, adjetivos, y frases descriptivas en el lenguaje del padre o de la madre. Diferencias dialécticas no son lo concernientes en este ítem. Sin embargo, si el padre usa extremadamente cortas oraciones así como "ir al almacén", " que me trae", "no", "si" el score es "no" para este ítem.
9. Cuando habla de o el niño, la voz del padre o de la madre comunica sentimientos positivos. La intención de este ítem es capturar el tono del sentimiento comunicado

por el padre o la madre hacia el niño. El padre o la madre se siente bien acerca de su niño? Ella o él lo disfruta y habla acerca de ella o el una forma placentera y más que hablar es importante el tono en lo que comunica.

10. El padre o la madre a comienza verbalizar intercambios con el visitante, contesta las preguntas, hace comentarios espontáneos. La palabra clave en este ítem es comienzo. En consecuencia para puntuar un "si", el padre o la madre mantendrá una o dos forma de conversación mas que solo participando en una pregunta o respuesta a la situación.

FACTOR II ESTIMULANDO A LA MADUREZ

11. La familia necesita el niño (a) para completar rutinas de limpieza, por ejemplo, hacer la cama, limpiar los dormitorios después de ensuciar. Bañarse el o ella misma. (Un "si" requiere de 3 a 4 ítems). Los ítems 11, 12 y 13 pueden ser puntados durante la discusión de las responsabilidades en el hogar. El niño o niña tienen una especifica responsabilidad o tareas? Estas responsabilidades casi siempre se completan por el niño o la niña, o el padre o la madre termina haciéndolo por el o ella?

12. La familia necesita que el niño se mantenga viviendo y jugando en una área razonablemente limpia y en posición correcta. En el puntaje de este ítem determina si el niño es responsable acarrear por el mismo por ejemplo: materiales de juego, materiales de pasatiempos, utensilios de cocina, etc. Las áreas involucradas incluyen la sala, porche, dormitorio propio del niño, cuarto de juego.
13. El niño o la niña pone su ropa de salir, ropa sucia, u ropa de noche en un lugar especial. El intento de este ítem es para determinar si el niño o la niña toma responsabilidades por su ropa. Para dar puntaje a este ítem debe determinar si el niño(a) rutinariamente hacer algunas cosas como colgar su saco, colocar ropa sucia en una lavadora, poner las pijamas en un gavetero o encima de la cama, etc.
14. El padre o la madre coloca límites para el niño o niña y generalmente insiste en ello. Por ejemplo: toque de queda, tareas antes de la TV, u otras regulaciones que fijan los patrones familiares. Los ítems 14 y 15 pueden ser puntuados durante una discusión de los roles familiares. El entrevistador puede decir "la mayoría de las familias tienen ciertos roles que gobiernan la conducción de la familia (concerniente al tiempo de dormir, de comer, acarreo de la ropa, hacer la tarea, ver la TV, etc.) ¿Su familia tienen roles? ¿Cuáles son? Para puntuar "Si" si límites claros son establecidos y impuestos.
15. El padre o la madre es consistente en el establecimiento o aplicación de roles familiares. El entrevistador puede continuar la discusión preguntando "Es su familia estricta o indulgente en la aplicación de esos roles?" Que pasa cuando el niño falla en

completar sus responsabilidades? Que pasa si un importante rol familiar es quebrado? Este ítem se refiere a la consistencia con el que cada rol familiar es aplicado a todos los miembros de la familia. Roles familiares ausentes el puntaje es un automático "no"

16. El padre o la madre presentan el niño o niña al entrevistador. Para recibir créditos para este ítem, el padre introducirá el niño al entrevistador por nombre y en alguna manera identifica el visitante al niño.
17. * El padre o la madre no viola roles de cortesía comunes. El intento de este ítem es para determinar sí o no existen modelos de comportamiento de cortesía social en el padre o la madre. El padre o la madre baja el volumen o apaga la TV cuando llega el entrevistador? El padre o madre contesta en la puerta o simplemente grita, "entre" mientras continua relajado en el sofá? El padre ofrece al entrevistador asiento? En caso donde hay mucha gente o niños viviendo en el mismo casa, el padre organiza algún espacio durante la entrevista?

FACTOR III AMBIENTE EMOCIONAL

18. El padre no ha perdido el temperamento con el niño mas de una vez durante la semana previa. Para avanzar en este ítem, el entrevistador podría decir, " Estoy seguro _____ hace cosas que lo irritarían. ¿Usted siempre llega a enojarse con ella o él? ¿Ha sucedido esto la semana pasada?"
19. La madre o padre reporta que no más de una instancia de castigo físico ha ocurrido durante el mes pasado. En este caso, el entrevistador debe tomar la palabra del padre. Aun si el padre establece que este mes era más inusual y el niño

normalmente es excelente, el ítem recibiría un "no". Definiciones de "castigo físico" vemos una variación considerable.

20. El niño o niña puede expresar sentimientos negativos hacia el padre o la madre sin severas represalias. Este ítem es designado para determinar si el padre o la madre puede manejar los sentimientos negativos y comentarlo de una manera madura. "Severo" es la palabra clave aquí. No es necesariamente significativo el castigo físico pero también incluye castigo tal como reprivación de privilegios. Ejemplos de sentimientos negativos incluirían, "te odio" " odio el squash y no lo comeré!" o un mal humor explosivo.
21. El padre no ha gritado o estado visiblemente alterado en presencia del niño mas de una vez durante la semana pasada. Para conseguir este ítem, el entrevistador podría decir, " Todos tenemos veces momentos en los que estamos tristes o infelices o estresados. Usted siente que debe mantener en secreto estos sentimientos de sus niños o se altera? En la semana pasada alrededor de cuantas veces usted dice que la o lo vio alterada?
22. El niño tiene un especial lugar en el cual mantiene sus posesiones. Un "especial lugar" puede ser una caja, un estante, gavetero, o closet, cualquier lugar que esta reservado para los juguetes del niño, juegos, y posesiones. El entrevistador puede preguntar al niño si él tiene un lugar especial para mantener sus cosas él sin ninguna preocupación

23. * El padre habla al niño durante la visita (fuera de corrección e introducción). Este ítem se refiere a la conversación, no vocalización. El padre debe hacer un esfuerzo para conversar con el niño y contestar las preguntas, hablar acerca de cosas, o para apuntar en un intercambio verbal otros reproches o comentarios humillantes y
24. * La madre o padre usan algunos términos cariñosos o algunos diminutivos para nombrar al niño(a) cuando habla acerca de el o ella por lo menos 2 veces durante la visita. Este ítem se refiere al uso de un término común cariñoso o apellidar como "miel" o "corazón dulce" o aun una palabra negativa si si lo dice con un sentimiento positivo. Si el padre usa estos términos cariñosos por lo menos 2 veces cuando habla del niño(a) el score es "Si".
25. * La madre o padre expresa molestia u hostilidad acerca del niño sumiso, lo describe como "malo", dice que el niño(a) no será inteligente, etc. Este ítem puede ser evaluado con una actitud demasiado negativa hacia el niño(a) del parte del padre o madre. Puede remarcar sobre el hecho alrededor del niño(a). El padre o madre siente que el niño es un estorbo o un fastidio. Si el padre o madre esta enojado con el niño por el simple hecho de mantenerse en actividad.

FACTOR IV. MATERIALES Y EXPERIENCIA DE AYUDA AL DESARROLLO

26. El niño(a) tiene libre acceso a grabadora o radio. Por supuesto evaluar con un "Si", si al niño(a) le es permitido usar la grabadora o radio sin supervisión.

27. El niño(a) tiene libre acceso a un instrumento musical (piano, tambor, ukulele o guitarra etc.) Cualquier "real" instrumento musical es suficiente, los instrumentos de juego no cuentan.
28. El niño(a) tiene libre acceso por lo menos a 10 libros adecuados. Los libros apropiados pueden ser definidos como libros de acuerdo al nivel de edad del niño(a) e interés.
29. La madre o padre compra y lee un periódico diariamente. Cuando se discute este ítem es usualmente fácil preguntar si el padre o madre algunas veces encuentra tiempo para leer el periódico. La pregunta debería evaluarse "Si" a menos que el periódico es leído diariamente. No tiene que ser leído en su totalidad, pero las noticias serían hechas un muestreo razonablemente completas (mas que caricaturas y la sección de TV). Es aceptable si solamente uno de los padres lee el periódico.
30. El niño(a) tiene libre acceso a un escritorio u otro lugar apropiado para leer o estudiar. Este ítem puede ser evaluado por observación directa. Si la entrevista es necesaria, el entrevistador podría decir: "La mayoría de los niños tienen tareas o lecturas extras que a el le gusta hacer. _____ tiene un lugar especial a donde a el le guste hacer su tarea? El uso del comedor o la mesa de la cocina no cuentan.
31. La familia tiene un diccionario y estimula al niño(a) a usarlo. Este ítem se refiere específicamente a la disponibilidad y uso de un diccionario – un set de

enciclopedias no cuenta, Si la familia tiene un diccionario pero siente que el niño(a) es todavía muy pequeño para usarlo, marque el ítem "no".

32. El niño(a) a ido ha visitar un amigo(a) por sí solo(a) en la semana pasada. Para evaluar este ítem el entrevistador puede preguntar a el niño(a) si ella o el tienen un amigo(a) que vive lo bastante cerca para visitarla ella misma. Cuándo fue la última vez que visitó su amiga?

33. * La casa tiene por lo menos 2 cuadros u otro tipo de trabajo de arte en las paredes. Los trabajos de arte pueden ser interpretados libremente. Puede incluir posters, colgantes, etc.

FACTOR V. PROVISIÓN PARA UNA ACTIVA ESTIMULACIÓN

34. La familia tiene un TV y es usado juiciosamente, no lo deja encendido continuamente. (no tiene TV requiere un automático "No" – Horario marcado "Sí"). Si la TV es encendida en la mañana y dejada todo el día independientemente de que se este viendo, un score de "No" es dado. Para conseguir este ítem el entrevistador podría decir algo como "yo estoy seguro que usted encuentra en la TV mucha compañía. Ud. usualmente lo deja encendido todo el día o lo enciende para programas especiales?"

35. La familia estimula al niño(a) a desarrollar o sostener pasatiempos. Los pasatiempos pueden ser definidos como una colección de cosas(estampillas, monedas,

mariposas), modelos de construcción, equipos de diseños de trenes etc. Esto consiste en no actividades deportivas.

36. El niño(a) esta regularmente involucrado en los pasatiempos recreacionales de la familia. Pasatiempos recreacionales puede ser definidos como jardinería, navegación, juego de damas, rompecabezas. Esta actividad debe ser una en la cual al menos uno de los padres participe con el niño. Esto no se refiere a ir de paseo de campo.
37. La familia da lecciones o son socios organizadores en apoyo a los niños con talentos (especialmente socios Y, lecciones de gimnasia, centro de arte, etc.) Este ítem se refiere al desarrollo de los niños(as) con talentos a través de lecciones o socios de organizaciones. Actividades aceptables que incluyen el arte, música, lecciones de danza, miembros del club de niños.
38. El niño(a) tiene acceso por lo menos a 2 piezas de juego de patio en el vecindario inmediato. En consecuencia, para evaluar "si" en este ítem. El niño o la niña le esta permitido ir por su propia cuenta al patio de juego. El equipamiento puede ser en su patio, en el patio del vecino o en un campo de juego local.
39. El niño(a) tiene acceso a un carnet de biblioteca y la familia dispone para ir a la biblioteca por lo menos 1 vez al mes. La biblioteca que el niño(a) visitaría seria una biblioteca pública, las bibliotecas de la escuela no cuentan. El carnet de biblioteca puede pertenecer al niño(a) o al padre o madre.

40. Un miembro de la familia ha llevado al niño(a) o dispuso para el niño(a) ir a un museo científico, histórico, artístico, dentro del año pasado. Cualquier tipo de museo o de exhibición de arte aplica para este ítem. Sin embargo, día de campo de la escuela no cuenta.
41. Un miembro de la familia ha llevado al niño(a) o dispuso para el niño tomar un viaje en avión, tren o bus dentro del año pasado. Este viaje puede incluir vacaciones familiares, campos de verano, visita a los abuelos. Sin embargo viajes patrocinados por la escuela no cuentan.

FACTOR VI. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EXPERIENCIAS QUE ESTIMULAN EL DESARROLLO

42. La familia visita o recibe visitas de familiares o amigos al menos una vez cada semana. Visitas de parientes y amigos serian promediadas a dos veces al mes. Estas visitas serian mas que hablar sobre vecino. En consecuencia para evaluar un "Si" en este ítem la familia visitaría la casa de los amigos o los recibiría en su propia casa.
43. El niño(a) ha acompañado a la madre o padre a una aventura familiar de negocios, 3 – 4 veces dentro del año pasado, por ejemplo: ventas de garaje, tiendas de ropas, taller de reparación de aparatos. Este ítem se evalúa con la exposición del niño(a) a los negocios. Viajes de rutina al almacén de comestibles, tiendas de descuentos o irse a cortar el pelo, no cuentan.
44. Un miembro de la familia ha llevado al niño(a) o dispuso para el niño acompañarlo a algunos tipos de música en vivo o presentaciones teatrales. Esta

presentación puede ser una ejecución de niños(as) o la sinfónica, un coro especial o un programa musical de la iglesia, o aun un concierto en el parque.

45. Un miembro de la familia ha llevado o dispuesto para el niño(a) ir a un viaje a mas de 50 millas de su casa (distancia en radio, no el total de la distancia). El viaje puede ser hecho con la familia, amigos, parientes de la iglesia o un grupo scout, pero no incluye viajes dispuestos por los niños(as) de la escuela.

46. Discuten los padres programas de TV con el niño(a). El entrevistador podría evaluar este ítem preguntando, " su familia disfruta ver la TV juntos? Qué clase de programa les gusta? Algunas veces hablan acerca de los programas que ven? Para conseguir créditos en este ítem, la familia debe discutir mas que simple argumentos o características de los programas.

47. Los padres ayudan al niño(a) a que lleve a cabo habilidades motoras como manejar una bicicleta de 2 ruedas, patines de ruedas, juegos de pelota etc. Este ítem concierne al desarrollo de las habilidades motoras del niño(a). El padre o madre puede personalmente enseñar estas habilidades o disponer para que ellas sean enseñadas a través de lecciones privadas o en el lugar Y.

FACTOR VII. NVOLUCRAMIENTO DEL PADRE (figura masculina)

En cualquiera de los siguientes ítems, la figura paterna o padre sustituto debe ser el mismo hombre (no un abuelo un día y un tío el próximo).

48. El papá o papá sustituto regularmente se compromete en situaciones de recreación fuera de la casa con el niño(a). La recreación fuera de la casa en este ítem puede ser definido así cualquier cosa de caminata, pesca jugar un buen partido en el patio. Evaluar "si" si la actividad es en un promedio de una vez a la semana. Se puede eximir por mal tiempo.
49. El niño(a) ve y pasa algún tiempo con el papá o figura paterna 4 días a la semana. Si no hay papá o figura paterna en la casa se evaluará "no" para este ítem. Sin embargo el "papá" no tiene que ser el marido de la madre, o aun el padre biológico del niño(a). El debe ser alguno quien juega al rol de padre. Ej. El novio de la madre, el padre de la madre etc. Para dar los créditos, el papá no tiene que vivir en la casa las 24 horas del día pero debe tener algún contacto con el niño(a) por lo menos 4 veces a la semana.
50. El niño(a) come al menos 1 comida por día en la mayoría de los días con la mamá o el papá (o figura materna o paterna). (La proporción de 1 padre o madre es un rotundo "No"). Esta puede ser cualquier comida durante el día. El niño debe comer con la familia en la mesa. En el caso de grandes familias donde parte de la familia se sienta en la mesa del comedor y parte en la cocina, el crédito es dado "si" si ellos todos comen y se sientan juntos. Esto usualmente viene a ser fácil durante una discusión de comida y tiempos de comida. Si el trabajo de la madre o el padre lo tienen fuera 2 o 3 días a la semana, el score es "no".

51. El niño ha permanecido con este grupo familiar primario por toda su vida, aparte de 2 a 3 semanas de vacaciones, enfermedad de la madre, visitas a la abuela, etc.). El score es "no" si el niño(a) ha estado en cuidados adoptivos. El niño(a) ha estado siendo enviado a una escuela especial, los padres están divorciados, el padre o abuelo ha muerto o los padres han tenido una prolongada ausencia debido al trabajo (1 mes o más).

FACTOR VIII. ASPECTOS DEL AMBIENTE FÍSICO

52. El dormitorio del niño(a) tiene un cuadro o decoración en la pared atrayente a los niños. Si este ítem no puede ser evaluado a través de la observación, pregunte por una descripción del dormitorio del niño. Este puede ser un buen punto que incluya al niño "Dígame que le gusta ver en su cuarto".
53. *El interior de la casa no es oscuro o perceptualmente monótono. En este ítem el entrevistador puede llevar la cuenta de la falla de la luz, adornos atrayentes, falta de cuadros, plantas, o una aparente falta de esfuerzo para arreglar la casa y hacerla atractiva.
54. *En términos de la disponibilidad de espacio enlosado, los cuartos no tienen apiñamiento de muebles. Están arreglados los muebles en una manera así que todas las salidas estén libres y fácilmente accesibles?
55. *Todos los cuartos visibles de la casa están razonablemente limpios y minimamente desordenados. La excepción sería hecho para los diferentes estilos de

quehaceres domésticos. Sin embargo, muy sucias las paredes o una abundancia de telarañas sería evaluada como "no".

56. *Hay por lo menos 100 pies cuadrados de espacio por persona en la casa. Para hacer un aproximado calculo para este ítem, nosotros usamos así una regla general como recurso valioso a $9 * 12$ por cuarto siendo una correcta cantidad de espacio por persona. Una simple regla matemática es entonces todo lo que requiere para evaluarlo.
57. * La casa no es abiertamente ruidosa – TV, gritos de los niños, radio, etc. Una cierta cantidad de ruido al fondo esta siendo esperada. Sin embargo ruidos fuertes y distractores recibirán un "no".
58. El edificio no tiene peligros estructurales potenciales o que afecten la salud (ejemplo: yeso viniéndose abajo del cielo raso, escaleras con escalones perdidos, roedores, etc.) Podría ser alguno como: abierto el gas en una casa pequeña, y la presencia de blanqueador, líquidos de limpieza, y otros venenos con fácil alcance de un niño pequeño. Estos apiñados o desordenados en la casa no contarían como un peligro a menos estuviera al alcance del niño o niña con solo estirar la mano.
59. El ambiente de juegos del niño(a) en las afueras de la casa parece seguro y libre de peligros (no área de juego en las afuera de la casa requiere un automático "No". Los ejemplos típicamente peligrosos son: vasos quebrados tirados, carros abandonados, al lado de la calle zanjas abiertas cerrando la calle, que un niño no podría jugar con seguridad en la yarda y tablas con clavos mohosos afuera.

ANEXO D

CUESTIONARIO

Instrumento para maestros.

Encuesta No. _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____

Fecha _____

Escuela _____

I. SISTEMA EDUCATIVO

- Cual es la finalidad de la enseñanza escolar?
- Cual es su opinión sobre las adaptaciones curriculares?
- Cree que lo que se enseña según los planes de estudio se apega a nuestra cultura?
- Cual sería lo que le gustaría que se cambiara en el sistema educativo

II. DETERMINANTES DEL ÉXITO EN EL ESCOLAR

- Puede un niño desarrollar su inteligencia a pesar de que el ambiente y la herencia le sean adversos?
- Cual es la importancia de la estimulación del hogar o de la escuela en el aprendizaje?

- Hasta que punto el maestro debe involucrarse en el aprendizaje del niño o niña?

III ENTENDIMIENTO Y ACCIONAR DEL DOCENTE RESPECTO A SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN.

- Como podemos entender la afirmación de que el niño tiene derecho a la educación?
- Que se puede hacer cuando un niño o niña presenta dificultades de aprendizaje?
- Que tipo de lenguaje es recomendable utilizar al impartir las clases en la escuela?
- Tiene la actividad lúdica importancia en la enseñanza? De qué forma?
- Es necesario inculcar valores para la vida en la escuela o es un asunto únicamente del hogar?
- Cuales son sus expectativas con respecto a sus alumnos?