

**UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Centros CAIF:**  
**¿el primer paso hacia la equidad educativa?**

**Gabriela Núñez Barboza**

**Tutora: Verónica Filardo**

**2015**

## Resumen

“Se ha comprobado que los niños nacen con un nivel de competencia intelectual similar, y que sin embargo, este nivel se va distanciando debido al nivel socioeconómico al que pertenecen, a partir de los 18 meses de edad, con desventajas para los niños provenientes de los sectores más desfavorecidos” (Bralics, Edwards, y Lira, 1989).

¿Qué diferencias y similitudes existen en el funcionamiento de distintos CAIF y qué relación guarda esto con el rendimiento académico de sus alumnos? ¿De qué manera se relaciona la pertenencia a determinada clase social con la repetición escolar de los niños que fueron pre-escolarizados frente a aquellos que no? ¿Existen desigualdades de género vinculadas a la ausencia de una pre-escolarización temprana? Estas desigualdades, ¿inciden en la repetición escolar de niños y niñas desde el ingreso a la educación formal?

Con el objetivo de responder a estas interrogantes se estudiaron los resultados académicos de la cohorte de niños nacidos entre el 1° de mayo de 2004 y el 31 de abril de 2005, que cursaron primer año durante el 2010.

Fueron utilizadas fuentes de datos primarios y secundarios a los efectos de recabar información acerca de las trayectorias, escolaridad y clase social de los alumnos, construyéndose indicadores para abordar el funcionamiento de los distintos CAIF.

Este trabajo pretende ser una aproximación hacia el abordaje de los programas de educación inicial destinados a niños en situación de pobreza en el Uruguay, y sus resultados en cuanto a la disminución de las desigualdades sociales en el ingreso a primaria.

Palabras clave: **desigualdades sociales, repetición escolar, CAIF.**

## Índice de contenido

INTRODUCCIÓN .....	4
CAPITULO I.....	5
TEMA.....	5
I.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
I.2 ANTECEDENTES.....	7
CAPITULO II .....	12
II.1 PREGUNTAS PROBLEMA .....	13
II.2 OBJETIVOS .....	13
II.3 HIPÓTESIS .....	15
II.4 MARCO TEÓRICO .....	16
CAPITULO III .....	22
III.1 METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN .....	22
III.2 UNIVERSO Y UNIDADES DE SELECCIÓN. ....	23
III.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS PRINCIPALES .....	24
III.4 TRATAMIENTO DE LA NO RESPUESTA .....	26
III.5. POSIBLES SESGOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	26
III.6 Sobre la validez y confiabilidad de los datos producidos.....	27
CAPITULO IV. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y REPETICION .....	28
CAPITULO V. VARIABLES ASOCIADAS A LA REPETICIÓN DE 1º AÑO: GÉNERO, CLASE SOCIAL, ASISTENCIA A CAIF Y CEI .....	30
CAPÍTULO VI: RECURSOS DIDACTICOS, INSTALACIONES E INFRAESTRUCTURA. ....	32
CAPÍTULO VII: CINCO CAIF SELECCIONADOS: DENOMINADORES COMUNES QUE HACEN LA DIFERENCIA. ....	38
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES FINALES.....	42
BIBLIOGRAFÍA.....	47

## INTRODUCCIÓN

Mucho se ha escrito a nivel nacional e internacional sobre el desempeño académico de niños y niñas vinculado a la repetición escolar. Factores asociados a características personales o contextuales de los alumnos, así como relacionados con el funcionamiento de los centros educativos, a menudo son estudiados y utilizados para explicar este fenómeno, motivo de frecuente preocupación entre diferentes actores vinculados a la educación.

En 2013, la repetición escolar en primer año en Uruguay alcanzaba a uno de cada cinco alumnos pertenecientes a escuelas públicas de contexto socioeconómico y cultural desfavorable (21.1%). En el otro extremo en las escuelas de contexto muy favorable, repitieron menos de uno por cada diez (7,2%)<sup>1</sup>, lo cual muestra una marcada diferencia entre el alumnado de escuelas públicas pertenecientes a diferentes contextos.

En cuanto a este tema, las teorías asociadas al rendimiento académico de niños y niñas presentan puntos de vista divergentes. Desde la tradicional Teoría de la Reproducción, sosteniendo que las organizaciones educativas actuarían reproduciendo desigualdades sociales, hasta las teorías que ven en estas organizaciones la posibilidad de alcanzar resultados educativos similares en alumnos de diferentes clases sociales (Escuelas eficaces), muchas investigaciones han incursionado en el tema.

En este caso, a través de la revisión de diferentes teorías y antecedentes nacionales e internacionales, y de la construcción de indicadores de medición de calidad en centros de atención a la primera infancia, se intenta echar luz sobre el fenómeno de la repetición escolar vinculado a diferentes variables. Fundamentalmente vinculado a la pre-escolarización temprana de la población en situación de vulnerabilidad a través de una política social como es el PLAN CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia), que funciona en Uruguay desde el año 1989 como parte de las políticas sociales de gestión mixta impulsadas por el Estado uruguayo, destinadas a la atención de niños menores de cuatro años y sus familias.

---

<sup>1</sup> Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. INEEd.

# **CAPITULO I**

## **TEMA**

El tema de la presente investigación se centra en la transición familia- escuela; la educación inicial y la importancia de los programas orientados a niños en situación de pobreza. Interesa su relevancia a los efectos de considerarlos como herramientas que se utilizan desde el terreno de la educación para disminuir desde edades tempranas la reproducción de las desigualdades sociales.

El funcionamiento en nuestro país de los centros CAIF, sus diferentes modalidades de trabajo y organización, así como la posible vinculación de estos programas con el rendimiento académico de los niños que allí concurren, serán los ejes que guiarán el presente trabajo de investigación.

## **I.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

Durante los últimos años se han desarrollado diferentes estudios a nivel nacional e internacional que indagan acerca de la importancia de las intervenciones educativas desde edades tempranas (Mara, 2001; Young y Fujimoto, 2003; Berlinsky et al, 2008; GIEP, 2009). En este sentido, los objetivos de las políticas sociales hacia la primera infancia tienden a reducir el impacto de las inequidades que provienen del hogar de origen de los individuos. Se ha comprobado que los niños nacen con competencias intelectuales similares, y éste nivel se va distanciando a partir de los 18 meses de edad debido al nivel socioeconómico al que pertenecen. (Bralics, Edwards y Lira, 1989 & GIEP, 2006).

Diferentes estudios muestran que los programas de educación integrales para la primera infancia destinados a niños en situación de vulnerabilidad, logran disminuir las desigualdades sociales que se reproducirían al ingresar al sistema escolar. Nores y Barnett (2010) encontraron que los programas orientados a brindar nutrición y educación tuvieron mayores

efectos en el desarrollo cognitivo y en el éxito escolar que otros tipos de intervenciones tempranas, incluyendo las que sólo brindaban asistencia alimenticia.

Es por este motivo, y con el fin de atenuar la reproducción de las desigualdades sociales a partir del ingreso al sistema escolar, que se hace necesario asegurar a aquellos niños en situación de pobreza la atención y la educación necesarias para su desarrollo durante esta etapa, “la etapa de gran vulnerabilidad y oportunidad”. (Young, 2002:123).

En este sentido, el PLAN CAIF se caracteriza por ser una política destinada a la atención integral de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, brindando servicios de atención psicomotriz, alimentación y educación para niños a partir de 12 meses y hasta los 3 años de edad. En el año 2012, un total de 334 centros en todo el país brindaba atención al 43% de la población escolarizada en nivel 3<sup>2</sup>. Actualmente el número de centros asciende a 382<sup>3</sup>. Esto justifica los objetivos generales de este trabajo, permitiendo observar la posible relación entre la exposición de los niños al PLAN y el posible impacto de la misma en sus resultados educativos medidos en términos de repetición de su primer año escolar.

Asimismo se considera relevante observar cuáles son los rasgos comunes que caracterizan a los CAIF “exitosos”, es decir aquellos que obtienen mejores resultados educativos en sus alumnos. Esto con la finalidad de destacar cuáles son puntualmente aquellas cuestiones que podrían coadyuvar a una implementación más exitosa de la política en sí misma.

Las herramientas que sus alumnos reciban en cuanto al cuidado y a la educación que allí se brinda, así como el apoyo que se otorga a sus familias, dependerán no solamente de la asignación de recursos hacia el centro, sino de las características de su funcionamiento, la organización y el trabajo al interior de cada uno de ellos.

Desde el terreno sociológico, este trabajo pretende ser un aporte al estado del arte en la materia, ya que si bien existen estudios sobre el impacto de la educación inicial en el desempeño de los escolares, poco se sabe específicamente sobre el impacto que tienen los centros CAIF en la escolarización a partir de primaria. Específicamente, en los resultados a la hora de promover o repetir su primer año escolar.

---

<sup>2</sup> Figueroa- Núñez (2013) *Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años*. “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: el Informe de la CIDE 50 años después.” Instituto Nacional de Evaluación Educativa.  
<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf>

<sup>3</sup><http://caif.org.uy/guia-de-centros-caif/>

Se considera relevante un acercamiento a dicho impacto en una población que en su mayoría está compuesta por niños y sus familias quienes, de otra manera, presentarían dificultades en el acceso a la educación inicial antes de ingresar a la educación formal.<sup>4</sup>

## **I.2 ANTECEDENTES**

El estudio de Susana Mara (2001) es de carácter longitudinal estratificado con un diseño de análisis cuantitativo y cualitativo. “Se evalúan las competencias lingüísticas y cognitivas en el seguimiento de una muestra estratificada, según criterios de riesgo para el aprendizaje, durante el pasaje de los niños por niveles de cuatro y cinco años de educación inicial y primer año de educación primaria. Se pondera también en este componente la incidencia de dichas competencias en el índice de repetición de primer año”. (Mara: 2001,2)

Se analiza entonces la asociación existente entre diferentes tipos de acción educativa construida en las aulas, y aquellos procesos de aprendizaje en niños de sectores desfavorecidos.

Como resultado se encontró un fuerte impacto de la educación inicial versus no educación inicial, en los estratos de riesgo R (nivel educativo de la madre no superior a primaria completa y grupo familiar viviendo en condiciones de hacinamiento) y NU (igual al estrato Riesgo, pero que no cursaron cuatro años de Educación Inicial).

Se destaca también el hecho de que la población estudiada de No Riesgo con 4 y 5 años de educación inicial tuvo un porcentaje de repetición del 8 %, cuando la media de repetición a nivel nacional era de un 21%, lo que subraya los logros de la educación inicial para esta población. Es importante mencionar que según este estudio, iniciar a los tres años la educación inicial, podría reducir aun más los niveles de repetición. Reducción que de repetirse lo observado en el año 1999 sería de un 38% respecto a lo ya logrado y que si es tomada como objetivo se deberían elevar los índices de desarrollo lingüístico y cognitivo para las poblaciones R, NR Y NU. (Mara, 2001).

En este sentido, el estudio de casos que aquí se presenta tiene como una de sus variables independientes la trayectoria pre-escolar experimentada por el niño. De esta manera se podrá observar la repetición de aquellos niños que fueron pre-escolarizados partir de los dos y tres

---

<sup>4</sup> El 50 % de los niños de tres años pertenecientes al quintil más pobre, se encontraba fuera del sistema educativo en el año 2012, según el mencionado informe.

años de edad, lo cual permitirá evaluar la hipótesis de Mara sobre la posible incidencia de iniciar a los tres años la educación inicial.

El análisis de la repetición escolar en primer año realizado por Moreira, Patrón y Tansini (2007) se trata de un estudio cuantitativo, que en una primera etapa realizó un relevamiento de alumnos de escuelas públicas de Montevideo y sus hogares en base a una muestra estratificada de proporciones para poblaciones finitas considerando el conjunto de alumnos matriculados para primer año en 1999. En el año 2006, en una segunda etapa, se realizó un rastreo de los alumnos antes relevados con el fin de obtener la información curricular necesaria. Se analizaron las diferencias en los índices de repetición en las escuelas de diferentes contextos, (favorable, medio y desfavorable), así como los diferentes niveles de promoción también por contexto.

Se constató que para los alumnos de primer año de escuelas de contexto favorable, el porcentaje de promociones en el año 1999 fue de un 88%. Este porcentaje para las escuelas de contexto medio fue de 79% y para las de contexto desfavorable fue de un 69%. A su vez, los alumnos pertenecientes al contexto desfavorable representan el 82% de todos aquellos que repitieron dos veces, 73 % de los que repitieron tres veces y el 88% de los que lo hicieron cuatro veces.

Al comparar los índices de repetición así como de niveles de promoción, los alumnos que concurrieron a educación inicial tienen menor índice de repetición y nivel de promoción más altos que aquellos alumnos que no lo hicieron. Asimismo, estas diferencias se hacen mayores a medida que la edad de ingreso a la educación inicial disminuye.

Esta relación se mantiene para los contextos favorable, desfavorable y medio, aunque la situación más ventajosa se da para aquellos alumnos de contexto desfavorable que lograron acceder a la educación inicial. En este sentido, estos hallazgos podrían relacionarse con el presente estudio de casos a través del análisis de los índices de repetición escolar que presentan los alumnos de distintas clases sociales, así como la trayectoria y el tipo de centro educativo al que concurrieron.

Para el estudio realizado por Ravela et al (1999) se utilizó como unidad de análisis la totalidad de grupos de sexto año de educación primaria de escuelas públicas y algunos colegios privados en el año 1996. Se aplicaron pruebas de lengua materna y matemáticas y fueron encuestados el 98,5% de los niños seleccionados.

Los autores aportan para su propio estudio la definición de una nueva variable, la de “Efectividad Escolar”. Esta se define como la distancia entre el resultado de la evaluación de las pruebas – puntajes promedio- obtenidas realmente por los alumnos y el resultado esperable según la composición social del grupo escolar. A esta distancia se le denomina “resultado ajustado”, y los autores analizan qué variables institucionales y pedagógicas explican su variación.

Como resultado se observó que a pesar de la fuerte determinación sociocultural de los aprendizajes existe un conjunto de escuelas públicas de contexto desfavorable que lograron que sus alumnos lograran niveles de aprendizaje equivalentes a los del promedio de los niños pertenecientes a los sectores sociales más favorecidos (Ravela et al: 1999).

La actualización docente, la experiencia acumulada por el maestro en la profesión así como su permanencia por un determinado período de tiempo en la misma escuela, y la motivación por parte de sus superiores aparecen como variables explicativas de esas diferencias de aprendizaje en todos los modelos construidos.

Se consideran escuelas efectivas aquellas que logran resultados por encima de lo esperable para su composición social y escuelas bloqueadas aquellas que logran resultados por debajo de lo esperable para la misma.

Se encontró que en las escuelas efectivas se observaba un estilo de dirección caracterizado por el liderazgo institucional (énfasis en las tareas pedagógicas a través del involucramiento del director en los procesos de aprendizaje del aula).

La relación entre la escuela y la familia se caracterizaba por la participación y por la valoración positiva de la escuela respecto de los aportes, el interés y la participación de las familias, y en cuanto al clima institucional existía una clara delimitación del medio y de las normas del adentro- afuera de la escuela.

El trabajo estaba basado en el consenso entre maestros y director, acerca de la visión de la función de la escuela en su contexto (Ravela et al, 1999).

Estos hallazgos coinciden con uno de los objetivos del presente estudio en cuanto a la necesidad de identificar algunas características en el funcionamiento de los centros que pudieran hacer que actuaran a modo de “centros efectivos” o “bloqueados” según la repetición en primer año de los niños que allí concurrieron.

El estudio de Berlinsky, Galiardi y Manacorda (2008) realizado en Uruguay, utilizó los microdatos de la Encuesta Continua de Hogares para estudiar los efectos a corto y mediano plazo de la pre-escolarización en niños de entre 7 y 15 años. Este estudio recogió información retrospectiva acerca del número de años de pre-escolarización para estimar el impacto de esta variable en la permanencia en el sistema educativo y el número de años de escolarización finalmente completados.

Los resultados mostraron:

Un efecto significativamente positivo en el número de años de escolaridad completados desde la temprana infancia. A la edad de 12 años, los individuos pre-escolarizados presentan una ventaja de 0.5 años con respecto a sus pares no pre-escolarizados, siendo que este efecto se incrementa con la edad; a los 15 años los individuos pre-escolarizados presentan una ventaja acumulada de 0.8 años más con respecto a sus pares que no lo hicieron.

En este rango etario, los niños que fueron expuestos a una escolarización temprana tienen una probabilidad mayor de permanecer en la escuela que sus pares que no lo fueron. Se observó también cierta heterogeneidad en los efectos del tratamiento: los niños de madres con menor nivel educativo fueron quienes resultaron más beneficiados por una pre-escolarización temprana, lo cual se dio a través de la expansión de la oferta educativa para este nivel.

Por último, los autores identifican que las carencias derivadas de la falta de una escolarización temprana son una de las causas de repetición escolar. Sostienen que las políticas públicas en educación preescolar son una muy buena opción en aquellos países donde se hace difícil retener durante largos períodos de tiempo a los niños y adolescentes en el sistema educativo.

En Uruguay, el segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ 2008)<sup>5</sup> realizó un análisis de las trayectorias educativas y desempeño académico de los jóvenes en diferentes tramos etarios según distintas variables. Entre ellas: sexo, área geográfica y tercil de ingresos del hogar de pertenencia. Los resultados muestran que en el tramo etario que va de 12 a 14 años, los varones tienen peor desempeño académico que las mujeres, especialmente aquellos que viven en la capital frente a quienes viven en zonas urbanas del interior del país. Asimismo los adolescentes pertenecientes a los terciles bajo y medio, presentan rezago en su escolaridad y peores desempeños académicos que sus pares del tercil alto, si bien la tendencia de género anterior se revierte a favor de los varones, quienes en el tercil alto obtienen mejores resultados que sus pares femeninas.

---

<sup>5</sup> [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj\\_segundo\\_informe\\_cap4\\_parte1.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj_segundo_informe_cap4_parte1.pdf)

En el tramo etario de 15 a 19 años, las jóvenes del interior del país son quienes presentan mejores desempeños académicos. En cuanto a la culminación de primaria, el 3.2% de ellas no ha logrado terminar este ciclo, mientras que entre ellos, esta cifra asciende al doble (6.4%). Si desagregamos estos datos por tercil de ingresos, en el tercil más bajo el 9% de los jóvenes (casi uno de cada diez) no ha logrado terminarlo, siendo que en el tercil más alto prácticamente no se registran casos. Un dato que, según los autores debe atenderse ya que si bien esto no implica la no culminación del ciclo durante la vida del individuo, representa porcentajes de edad muy relevantes. Este desempeño desigual entre sexos se observa claramente y extiende incluso hasta el ingreso a la universidad: 4% de las mujeres del interior frente al 1% de los varones, y 3% de las mujeres de Montevideo frente al 2% entre sus pares del sexo opuesto en la capital. Asimismo en el último tramo etario analizado -25 a 29 años- se observa el truncamiento de las trayectorias educativas de los jóvenes del tercil más bajo frente a los otros terciles, quienes continúan en mayor medida dentro del sistema educativo. (Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010). Esto implicaría la existencia de notorias diferencias de desempeño académico entre géneros, niveles de ingreso per cápita del hogar e incluso, áreas geográficas. Durante el desarrollo de este trabajo, veremos también la implicancia de algunas de estas variables en el desempeño académico de los individuos, esta vez, desde el ingreso al sistema escolar.

Por otra parte en Montevideo, durante el año 2009 el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP) realizó una evaluación de impacto del Programa Nuestros Niños de la Intendencia de Montevideo (PNN). Este programa socio-educativo aún funciona en la capital del país y tiene por objetivo la atención integral -que incluye alimentación, seguimiento en salud, educación y estimulación psicomotriz e intelectual- a niños y niñas desde 6 meses hasta 3 años de edad, con proyección hacia sus familias y hacia la comunidad. El diseño del estudio es observacional, descriptivo y de corte transversal, y toma como objetos de estudio; a) niños y niñas que han asistido al programa y que al momento del mismo se encuentren cursando la educación formal, y b) niños que aún eran beneficiarios del mismo al momento de realizarse el estudio.

Los resultados que arrojó el estudio fueron niveles de integración al ámbito escolar satisfactorios en general, si bien existen diferencias de género tanto en las competencias identificadas por el maestro como en las pruebas de desempeño en el área lingüística, de desempeño lógico-matemático, de escritura y psicomotriz. Estas diferencias favorecen notoriamente a las niñas con respecto a los varones del PNN así como también con respecto al grupo de control y a la población sin pre-escolarización. Asimismo se identifican estas

dificultades para los varones del programa con respecto a los varones del grupo de control, lo que los ubica en una situación de especial vulnerabilidad. Se constató también que las diferencias de género se modificarían de acuerdo al nivel que cursan los niños en la educación formal, lo cual podría deberse a procesos de maduración así como a expectativas del maestro.

Por otra parte, igualmente relevante es el hecho de que este estudio revela importantes diferencias a favor del desempeño de aquellos niños que continúan su escolarización en escuelas de tiempo completo, jardines de ciclo inicial (JICI) o jardines de tiempo extendido, tanto en relación a sus pares del grupo de control como del resto de ellos, lo cual abre una nueva interrogante para continuar una posible línea de investigación a futuro.

El estudio realizado por Young y Fujimoto (2003) se trata de un estudio cualitativo-cuantitativo, que utiliza fuentes secundarias para aportar datos para la cuantificación de las ventajas comparativas que tiene la intervención educativa y asistencial en los primeros años de vida de un individuo. La población de estudio está compuesta por niños y sus familias en situación de pobreza en América Latina y Estados Unidos, que participan en los distintos programas experimentales o institucionalizados que se llevan a cabo en dichos países, con el apoyo de la sociedad civil (ONG, instituciones locales, voluntarios, padres, educadores). Uno de los objetivos de estos programas fue “Ofrecer a los niños en edad preescolar, acceso equitativo a la estimulación intelectual, comunicación, socialización y unidades básicas de salud y nutrición para promover su desarrollo saludable, físico, mental y social.” (Young y Fujimoto, 2003, 13)

Estos autores presentan como variable dependiente el efecto del aprendizaje en la escuela en cuanto a la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años. Infieren que los niños que participan en los programas de Desarrollo Infantil Temprano muestran menor grado de repetición y de abandono escolar. La educación es mencionada como el gran estabilizador cuando el acceso a la misma es universal. (Young y Fujimoto, 2003)

## **CAPITULO II**

### **II.1 PREGUNTAS PROBLEMA**

#### **II.1.1 Preguntas generales**

El hecho de haber concurrido a un CAIF; ¿incide en el rendimiento escolar de primer año?

Las diferencias en el funcionamiento de los distintos CAIF en cuanto a las siguientes variables: clima organizacional, recursos económicos y didácticos, gestión del director e infraestructura edilicia; ¿inciden en la repetición de primer año escolar?

Los programas de atención integral a la primera infancia; ¿podrían lograr disminuir las desigualdades educativas entre niños pertenecientes a hogares de diferentes clases sociales?

¿Existe alguna relación entre el género y la repetición escolar en primer año?

#### **II.2.2 Preguntas específicas**

¿Cómo se relaciona la clase social con el rendimiento académico de los niños que concurrieron a CAIF?

Los CAIF que cuentan con una misión como organización; ¿presentan índices de repetición escolar inferiores entre sus alumnos, con respecto a aquellos centros que no la tienen?

El hecho de haber concurrido a CAIF; ¿disminuye las probabilidades de repetir el primer año escolar frente a aquellos niños que no fueron pre-escolarizados?

¿Qué relación existe entre el género de los alumnos y su desempeño escolar?

### **II.2 OBJETIVOS**

#### **II.2.1 Objetivos generales**

- Explicar la incidencia de haber concurrido a un centro CAIF entre los dos y tres años de edad, en los resultados escolares vinculados a la repetición.
- Comparar y describir el funcionamiento al interior de distintos centros CAIF y relacionar aspectos comunes de los mismos con los índices de repetición de los niños al ingresar a primer año.
- Explorar la posibilidad de que los centros CAIF sean un primer paso desde el terreno de la educación, hacia la disminución de las desigualdades sociales que presentan los niños de los sectores más desfavorecidos desde su temprana infancia.
- Observar la incidencia de la pertenencia a una determinada clase social en la repetición escolar.
- Observar la incidencia del género en la repetición, en el ingreso al nivel primario.

### **II.2.2 Objetivos específicos**

- Indagar si un clima organizacional favorable al interior del CAIF, incide en la repetición de su primer año escolar.
- Establecer si existe relación entre la gestión desarrollada por parte del director del CAIF, y el índice de repetición de primer año escolar de los niños que durante dicha gestión concurrieron al centro.
- Indagar sobre la relación que guarda la infraestructura edilicia y recursos didácticos con el aprendizaje de los niños asociado a la repetición del primer año.
- Investigar si los centros CAIF que tienen una misión como organización orientan al mismo a brindar una formación integral a sus alumnos, y de ser así, si ésta se relaciona con la repetición de primer año.
- Observar la incidencia de la clase social en la repetición escolar para aquellos niños que fueron pre- escolarizados frente a los que no lo fueron.
- Indagar si la concurrencia a un centro CAIF, disminuye las posibilidades de repetición de primer año escolar frente a aquellos niños no escolarizados.
- Observar si existen diferencias de género en la repetición de niños y niñas en el ingreso al nivel primario.

## **II.3 HIPÓTESIS**

### **II.3.1 Hipótesis general.**

Existen factores en común en el funcionamiento de los distintos centros CAIF, (en cuanto a la infraestructura edilicia, los recursos económicos y didácticos, el clima escolar, la gestión de la dirección y el hecho de tener una misión como organización) que disminuyen los niveles de repetición escolar en primer año, para los niños que allí concurren.

Hipótesis 1- Existen diferencias en la repetición escolar entre los niños que concurren a los diferentes CAIF. El funcionamiento del centro como organización incide en el rendimiento asociado a la repetición en primer año escolar.

Hipótesis 2- Un clima organizacional guiado hacia la cooperación y satisfacción de toda la comunidad educativa al interior de un CAIF disminuye las posibilidades de repetición en primer año, para los niños que allí concurren.

Hipótesis 3- La escasez en la adquisición de recursos didácticos en un CAIF repercute negativamente en los índices de repetición escolar de los niños que allí concurren.

Hipótesis 4- En aquellos centros donde existe conocimiento y consenso entre sus trabajadores, acerca de los objetivos del mismo los índices de repetición tienden a descender con respecto a otros centros.

Hipótesis 5- Una infraestructura edilicia adecuada y que reúna las condiciones de seguridad necesarias para albergar niños de hasta tres años de edad, disminuye los niveles de repetición de primer año escolar.

Hipótesis 6- Los centros que cuentan con una misión como organización, tienen entre sus ex alumnos un menor porcentaje de repetición en el primer año escolar.

Hipótesis 7- Los niños pertenecientes a la clase media presentan índices de repetición escolar menores que aquellos niños pertenecientes a la clase obrera, aun habiendo concurrido al mismo centro CAIF.

Hipótesis 8 – Los niños pertenecientes a la clase obrera que fueron pre escolarizados entre los dos y tres años de edad, presentan índices de repetición escolar inferiores que aquellos niños pertenecientes a la misma clase social que no fueron preescolarizados.

Hipótesis 9- En cuestiones de género dentro del alumnado, los mayores niveles de repetición se dan entre la sub población de varones desde el ingreso al nivel primario.

Hipótesis 10- La concurrencia a un centro CAIF disminuye las posibilidades de repetición escolar en primer año de primaria frente a aquellos niños que no fueron preescolarizados.

## **II.4 MARCO TEÓRICO**

### **II.4.1 Teorías generales**

La teoría de las Escuelas Eficaces relaciona el rendimiento académico de los alumnos con factores institucionales y pedagógicos que caracterizan al funcionamiento de los centros educativos.

Dentro del marco de la misma, tomaremos la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar coordinada por Javier Murillo como referente para obtener algunas definiciones y conceptos de utilidad para el presente trabajo.

Las desigualdades sociales, reproducidas por el sistema educativo según la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu, pueden, según la teoría de las Escuelas Eficaces, ser disminuidas mediante la acción educativa eficaz de una escuela. “La escuela hace la diferencia” en cuanto a que los alumnos provenientes de contextos desfavorables pueden lograr resultados académicos similares a los obtenidos por aquellos alumnos provenientes de contextos favorables, reduciendo así las diferencias educacionales existentes entre alumnos pertenecientes a distintos contextos sociales.

### **II.4.2 CATEGORÍAS CONCEPTUALES**

#### **Clase social**

Para delimitar este concepto se tomará la definición de Clase Social de Basil Bernstein.

La conceptualización de Clase Social en Bernstein se distingue de otras teorías de clase por realizar una distinción basada en el supuesto de que diferentes formas de relación social entre individuos pueden generar códigos lingüísticos diferentes. Trasladado al universo del niño, cada vez que el mismo entra en contacto de alguna forma con el lenguaje, está siendo reforzada en él la estructura social a la que pertenece. Bernstein distingue entre dos tipos de códigos lingüísticos: código restringido y código elaborado. El primero surge donde las formas de las relaciones sociales se basan en una gama de suposiciones comunes. Se enfatiza lo concreto por encima de lo abstracto, así como la sustancia en lugar de la elaboración de los procesos. En el código lingüístico restringido, la organización sintáctica es rígida, y la comunicación no necesita de la elaboración de significados verbales ni continuidad lógica en el desarrollo del discurso, ya que se dirige en mayor medida hacia canales de comunicación extra verbales. En el código lingüístico elaborado el lenguaje es un facilitador de los propósitos del hablante y requiere construcciones más complejas, por ello este código está orientado en mayor medida hacia el canal verbal. Crea la posibilidad de transmisión de símbolos individuales, ya que está orientado hacia las personas, hacia la subjetividad del “yo”, sobre la subjetividad del “nosotros”. En este código, el hablante tiene la posibilidad de manejar una amplia variedad de alternativas sintácticas organizadas de manera flexible. (Bernstein: 1989; 150-154)

En relación a la repetición escolar, tema tratado en la presente investigación, Bernstein afirma que los códigos simbólicos y abstractos manejados en la escuela son adoptados con mayor facilidad por los niños que manejan el código lingüístico elaborado. “Cada niño es sensible al sistema de comunicación de la escuela, (...) la experiencia de la escuela para este niño es una experiencia de progreso simbólico y social, sin embargo cuando el niño no es sensible al sistema de comunicación de la escuela, la experiencia del niño es una experiencia de cambio simbólico y social.” (Bernstein: 1989; 150) Esto podría explicar en cierta forma las diferencias en el rendimiento académico entre los niños de clase obrera y clase media. Sobre todo de los niños no pre escolarizados. Al ingresar al sistema escolar, los niños de clase obrera estarían en desventaja frente al sistema escolar, debido al tipo de código lingüístico que manejan.

Por último utilizaremos el concepto de roles sociales críticos como categoría útil para el objeto de estudio de la presente investigación. A través de los mismos es transmitida la cultura y son aprehendidos en el entorno del individuo, cualquiera sea el grupo que lo rodea. Bernstein afirma que “Los niños que tienen acceso a diferentes sistemas de lenguaje o códigos, (...) pueden adoptar orientaciones sociales e intelectuales y procedimientos

diferentes, a pesar de su potencial común”. (Bernstein: 1989; 151). Esta afirmación bernsteniana podría vincularse a la hipótesis planteada en la presente investigación, que afirma que los niños de Clase Obrera que concurren a CAIF, presentan índices de repetición inferiores a los de los niños que perteneciendo a la misma clase social, no fueron escolarizados en período CAIF.

### **Pre-escolarización**

Diversos autores señalan la importancia de la pre-escolarización temprana y su interacción con la biología para el desarrollo del cerebro en los primeros años de vida (Berlinsky et al (2008), Engel (2011), Nores y Barnet (2010). Eming y Fujimoto afirman que la intervención temprana en los años preescolares puede reducir la brecha de desarrollo entre los niños pertenecientes a los sectores más pobres de la población y el resto de la población infantil.

Desde el campo de la neurobiología, estas investigaciones demuestran que las experiencias en la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro así como las actitudes, capacidades y habilidades sociales de la vida de un individuo. La existencia de momentos específicos para la adquisición de diferentes tipos de conocimientos, así como el reconocimiento de los tres primeros años de vida marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para el resto de la vida. Estos autores señalan que el efecto del aprendizaje en la escuela depende fundamentalmente de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años de vida.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales se menciona en el trabajo de los citados autores, que los programas orientados al desarrollo infantil temprano indican que los niños que participan en ellos presentan menores índices de repetición escolar. (Eming y Fujimoto:2003)

### **Recursos**

Para la definición teórica de Recursos, se utilizará el concepto que toma la Lista de Factores que constituye la base del Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar, descrito por Javier Murillo (2007). El mismo define los recursos como parte de las características del centro educativo, a saber: las instalaciones e infraestructura escolar (adecuación de las instalaciones y condiciones edilicias, así como el mantenimiento de las mismas) y los recursos didácticos y materiales disponibles.

## **Gestión**

Según B. Blejmar (2005), “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”. Según el autor, no existe un modelo único de gestión educativa para la construcción diaria de la misma. El pasaje de las ideas a los actos a través de la palabra es un aspecto del ejercicio de la gestión que logra la interacción entre alumnos, padres y docentes. Son estas ideas y la capacidad para implementarlas lo que hace la diferencia en la eficacia de las organizaciones.

Es necesaria la existencia de estructuras al interior del centro educativo que definan diferentes estratos de decisión y responsabilidad, así como son complementarias la participación y la efectividad. (Blejmar: 2005, 63)

Según J. Murillo, la gestión de un centro educativo, puede definirse según los siguientes factores:

La capacidad técnica del director.

El estilo participativo y pedagógico (participación e interés en las prácticas de aula).

Experiencia en el cargo.

Satisfacción de la comunidad (entendida como familias de alumnos, educadores y personal a cargo) con la dirección.

Estos serán los factores tenidos en cuenta para la presente investigación.

## **Clima escolar**

Según Murillo, el clima escolar puede definirse según los siguientes factores:

La relación entre diferentes miembros de la comunidad escolar (maestros, padres, dirección)

Satisfacción con la escuela por parte de la comunidad escolar.

## **Misión del centro educativo**

Según Murillo, la misión de un centro educativo puede definirse según los siguientes factores:

Existencia, conocimiento y consenso en los objetivos del centro educativo por parte de la comunidad.

Preocupación por la formación integral de los alumnos. Al tratarse de centros educativos para niños de cero a tres años de edad, se tomarán como indicadores de una formación integral,

aquellos aspectos referidos a los cuidados en salud, enseñanza de prácticas de higiene y hábitos alimenticios, así como a los controles de asistencia e inasistencia al centro.

Escuela con una misión social.

Existencia de un debate pedagógico entre los docentes del centro. En el presente estudio este indicador se medirá a través de la existencia de instancias de discusión sobre los objetivos, dificultades y planificación pedagógica entre educadores, maestros referentes y/o coordinadores de cada centro.

### **Repetición escolar**

Desde el punto de vista de Moreira y Tansini, diversos factores se asocian al rendimiento escolar de primer año. Estos factores son tanto inherentes al alumno, (como ser la asistencia a educación inicial y la edad de inicio del mismo, la estructura familiar y el nivel económico y cultural del hogar) como por otra parte su rendimiento también se ve afectado por variables institucionales, tales como el contexto en el que se encuentra el centro educativo, la organización al interior del mismo, el número de alumnos por maestro y la formación y experiencia del docente.

Es entonces la conjunción de diversos factores institucionales e individuales los que hacen al resultado académico de los alumnos al culminar el primer año escolar.

Desde el punto de vista de Filgueira, la repetición así como el abandono, serían un desvío del comportamiento estándar esperado de un alumno. “Lo importante es que este tipo de desvíos no es aleatorio. Por lo menos es indiscutiblemente sistemático cuando se considera el nivel económico del hogar de pertenencia del estudiante o su nivel sociocultural (por ejemplo, el nivel educativo de la madre) o cuando se observan las diferencias regionales, urbano-rurales o étnicas”. (Filgueira, 2006; 7)

Algunos efectos sociales negativos de la repetición escolar:

Inequidad. La repetición es vista por Filgueira como proceso reproductor de las desigualdades, ya que suprime la capacidad de neutralización de las diferencias sociales que potencialmente tendrían los sistemas educativos. (Filgueira: 2006)

Deserción o abandono escolar. La repetición logra afectar la autoestima del niño, y deposita en la familia y en él, responsabilidades que corresponden al docente y al sistema escolar, estigmatizándole y marginándole. (Filgueira: 2006)

## **Equidad**

La definición de equidad toma diferentes connotaciones según diversos autores. Algunas definiciones son similares, otras toman puntos de vista tan divergentes como lo son el rol de la Educación Escolar en la Teoría de la Reproducción y la Teoría de las Escuelas Eficaces.

Un ejemplo de esto lo son las siguientes concepciones del término equidad.

Según A. Marchesi, los sistemas educativos latinoamericanos tienden a reforzar y mantener la estratificación social, ya que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo. Afirma que “La igualdad de resultados educativos para alumnos provenientes de diferentes clases sociales es algo utópico” (Marchesi: 2000,136).

El camino hacia la igualdad, opina este autor, se logra nivelando las diferencias sociales a través de una estratificación que impida la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo. (Marchesi: 2000)

La definición de A. Bolívar, hace una distinción entre igualdad y equidad. Sostiene que mientras la igualdad de oportunidades se da a nivel formal, la equidad es sensible a las diferencias entre los individuos. Al trasladarlo a la educación, asegura que puede existir igualdad formal en el acceso a la educación, que al mismo tiempo sea equitativo. Esto se lograría compensando diferencias entre los seres humanos para garantizar a los sectores más vulnerables de la población, apoyo e igualdad de oportunidades. (Rojas: 2004)

Desde el punto de vista de Eming y Fujimoto, los estudios realizados por las Ciencias Sociales de las intervenciones para el desarrollo infantil temprano, muestran que la educación puede actuar como un factor de equidad, sólo si todos los niños pueden tener acceso a ella.

## **Trayectorias**

Se aplicará la noción de trayectorias específicamente a las trayectorias educativas de los individuos. Con este cometido serán introducidas las nociones de evento y estado, provenientes del lenguaje demográfico. A continuación se presentan las correspondientes definiciones aplicadas a la presente investigación.

Estado: La definición de estado se presenta como un haz de roles o posiciones sociales de un individuo, sea en términos societales, contextuales o relacionales. (Fernández & Bonapelch: 2010) Para este estudio de casos, el interés estará centrado en los niños que posean el estado “escolarizado” y quienes no lo posean.

El estudio también tiene como propósito analizar el tiempo en que el niño permaneció en ese estado, y si lo hizo de manera continua o discontinua.

Eventos: Es relevante también saber a qué edad o en qué momento de la vida del individuo se ha adquirido el estado; nos referimos al evento, que en este caso sería el evento “edad de la primer escolarización”. El evento tiene la capacidad de marcar un antes y un después en la vida de los individuos. Si el evento lograra generar un cambio de estado en la vida de los individuos, (por ejemplo pasar del estado no escolarizado a escolarizado), entonces es catalogado como “evento de transición”. (Fernández & Bonapelch: 2010)

## **CAPITULO III**

### **III.1 METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN**

Se trata de un estudio de casos descriptivo y explicativo con diseño mixto, es decir, cuenta con elementos cuantitativos y cualitativos. Posee como grupo de control a la totalidad de niños de primer año escolar (dentro de los mismos grupos de primer año desde donde seleccionamos la muestra), que no hayan concurrido nunca a un centro CAIF, independientemente de que hayan repetido primer año.

Se utilizaron técnicas cuantitativas para la construcción y análisis de la encuesta autoadministrada, así como para el análisis de algunas dimensiones donde se hizo necesaria la construcción de índices. El uso de técnicas cualitativas se hizo necesario para el análisis de las entrevistas y de las diferentes dimensiones que requerían un análisis de éste tipo, según lo requiriese el indicador utilizado.

## III.2 UNIVERSO Y UNIDADES DE SELECCIÓN.

### **Niveles de análisis: Organizaciones e individuos.**

#### Organizaciones.

Serán seleccionados diferentes centros educativos del departamento de Montevideo, a saber: centros CAIF y Escuelas Públicas.

Para la selección de la zona que concentra a los centros CAIF se realizó un mapeo de los 76 centros que se encontraban en el departamento de Montevideo hasta la fecha de la selección. Posteriormente se observó que existen dos zonas que tienen una notoria concentración de centros con respecto al resto de las zonas de Montevideo, que son las zonas de Casavalle y Ciudad Vieja. De estas dos zonas se eligió la zona de Ciudad Vieja por motivos de accesibilidad. Dentro de la Ciudad Vieja se encontraron cuatro centros CAIF; a saber, CAIF Daju Belu, CAIF Los Pitufos, CAIF Mi casita, y CAIF Nuestra Señora de Lourdes. El CAIF Daju Belu debió ser retirado de la muestra por motivos de fuerza mayor ya que dejó de funcionar, tomando su lugar el CAIF AZUL. El mismo fue seleccionado en base a las respuestas recogidas en la Encuesta autoadministrada enviada a las familias en el año 2010. Se considera fue una decisión acertada ya que este centro cuenta con una mayor cantidad de niños en las Escuelas seleccionadas, que aquel que habiendo sido tomado en un principio, debió ser retirado de la muestra.

Para la selección de las Escuelas se eligieron aquellas que pertenecen al departamento de Montevideo por una cuestión de accesibilidad, ya que en este departamento es posible encontrar varias escuelas en una misma zona urbana que a su vez estén cercanas a varios CAIF. Se pretendía encontrar allí a los niños egresados de los CAIF cercanos, sin desconocer que se trata de barrios con alta movilidad residencial, por lo que probablemente algunos niños que concurrieron a estos CAIF ya no viviesen en la zona. Fueron seleccionadas únicamente escuelas públicas porque es allí hacia donde concurren una amplia mayoría de los niños que concurrieron a CAIF.

Estas fueron seleccionadas de acuerdo al criterio de cercanía entre ellas y los centros CAIF de la zona. Fueron mapeadas las escuelas públicas de los barrios Ciudad Vieja, Barrio Sur y Centro, y de acuerdo con la distancia que las separa con cada centro CAIF, fueron elegidas. Se tomó como “cercanía” un radio aproximado de diez cuadras, ya que se consideró como distancia razonable para que los padres puedan trasladar a sus hijos sin dificultades a los

centros educativos. Se eligieron las siguientes escuelas: Escuela núm. 269 turno matutino, Escuela núm. 65, Escuela núm. 8, y Escuela núm. 15.

### Individuos

Para la selección de los grupos que fueron tomados para la muestra, se consideraron los siguientes aspectos según el número de grupos y de niños que los componían. A saber: si en una escuela existían tres grupos de 30 niños o más cada uno, serían seleccionados de manera aleatoria dos de esos tres grupos. Si la escuela tuviese hasta dos grupos de primer año, serían tomados en cuenta ambos.

En cuanto a los individuos, fue seleccionada a la cohorte de niños nacidos entre el día 1 de mayo de 2004 y el 31 de abril de 2005, que cursaron primer año escolar por primera vez en el año 2010, en las escuelas seleccionadas. Se tomaron en cuenta aquellos niños que, habiendo concurrido a algún centro CAIF repitieron o promovieron primer año. Aquellos niños que no hubiesen concurrido a ningún CAIF y que estén dentro de la cohorte serán incluidos en la muestra, en un grupo de control.

Se seleccionó el centro CAIF a través de la información brindada por la familia a través de la encuesta autoadministrada. Hacia aquellos centros de la zona desde donde provienen los niños de los grupos escolares, se dirigió la investigación.

### **III.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS PRINCIPALES**

Los principales conceptos utilizados en la presente investigación fueron operacionalizados mediante distintas técnicas. Algunos indicadores requirieron la utilización de técnicas cuantitativas y otros de técnicas cualitativas. En algunos casos se combinaron ambas técnicas para la medición de un mismo indicador.

En cuanto a la medición de clase social de las familias se utilizó el concepto desarrollado por Bernstein. Se consideró como ocupación del hogar, la actividad laboral del padre o madre que presentara la categoría ocupacional más alta según la clasificación CNUO-95. Para la operacionalización de este indicador se creó un formulario de preguntas que fue enviado a las familias bajo la modalidad de encuesta autoadministrada. El mismo fue digitalizado sobre una planilla electrónica, para finalmente pasar al análisis de datos cuantitativos realizado en STATA.

La medición del concepto pre-escolarización se realizó mediante el relevamiento de información sobre la trayectoria educativa del niño. Esta información se obtuvo mediante la modalidad de encuesta autoadministrada a las familias, específicamente a través de las preguntas referidas a la concurrencia de los niños a centros educativos entre 0 y 5 años de edad. También se obtuvo información acerca de la modalidad de asistencia con respecto al tipo de centro al que hubiese concurrido, y si culminó cada año lectivo o no. Luego del relevamiento de datos se construyó una tipología de trayectorias donde fueron clasificados los distintos tipos según edad de escolarización y continuidad o discontinuidad de la escolarización. Se construyeron 16 tipos de escolarización, que fueron resumidos en 8.

La dimensión recursos fue operacionalizada cuantitativa y cualitativamente. Para la operacionalización de los indicadores Instalaciones e Infraestructura y Recursos Didácticos, la información se obtuvo mediante la triangulación de las siguientes técnicas; entrevista, observación y memos de campo. La información relevada tuvo como finalidad la construcción de índices compuestos que permitieran la cuantificación de estos recursos.

El concepto Gestión contó con el relevamiento de datos a través de entrevistas a diferentes roles de los centros educativos (CAIF). Fueron tomados en cuenta la capacidad técnica del director, experiencia en el cargo y participación en la planificación o actividades de aula, este último indicador mediante entrevistas a personas con diferentes roles en los centros educativos, así como a ex trabajadores de los mismos.

La operacionalización de Clima organizacional fue realizada con datos relevados basados en los indicadores propuestos por Murillo. La técnica utilizada fue la entrevista a diferentes roles de los distintos centros, así como a ex trabajadores de los mismos.

En cuanto al concepto misión del centro educativo, se realizó la triangulación de técnicas de entrevista, observación y memos de campo. Las entrevistas fueron realizadas a diferentes roles dentro de cada institución, así como a ex trabajadores de las mismas.

La repetición escolar fue operacionalizada mediante el análisis de datos cuantitativos relevados en el formulario de encuesta autoadministrada enviado a las familias. Se utilizaron las preguntas referentes acerca del año cursado en la actualidad por el niño, año cursado en el período anterior y si el niño repitió algún año de primaria. Así también fueron utilizados los documentos presentados por las Directoras de las respectivas Escuelas Públicas.

### **III.4 TRATAMIENTO DE LA NO RESPUESTA**

Como primer dato importante acerca del porcentaje de no respuesta, se encontró un porcentaje total inferior al 7%. Dentro de esta cifra, se observó que el 37,5% de la misma pertenece a niños que repitieron su primer año. Los datos relativos a la repetición y género de estos niños se obtuvieron a través de documentación brindada por las Escuelas. Información adicional pudo obtenerse en conversaciones con las maestras de las Escuelas, así como con Directores de los CAIF. Dos de los tres niños de que repitieron primer año en esta sub población, presentan problemas de violencia doméstica en sus hogares. El tercer caso, se trata de una niña inserta en un grupo escolar al cual se concurrió en cuatro oportunidades a levantar la encuesta. En todas ellas, el grupo contaba con un maestro diferente, y las condiciones en que se desarrollaba la clase eran difíciles de manejar por el propio docente. En cuanto a la no respuesta en segundo año, se trata de niños que presentan una asistencia escolar intermitente.

En cuanto a la no respuesta destacada por variable, se encontró que en Clase Social, el porcentaje de la misma asciende al 21,5%. En ausencia de otras variables que pudieran aproximarnos a la ocupación de padre o madre, no fue posible realizar una estimación de la no respuesta dirigiéndola hacia alguna de las dos categorías de clase establecidas.

### **III.5. POSIBLES SESGOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A nivel de las organizaciones, uno de los posibles sesgos de la presente investigación está presente en el hecho de que, en dos de los cinco CAIF seleccionados, no se encontró uno de los roles que habían sido establecidos como posibles entrevistados: el de algún ex integrante del equipo de trabajo. Las implicancias de este sesgo podrían tener como consecuencia el hecho de tener la opinión única de quienes por alguna razón, aún continúan trabajando allí.

Otro de los sesgos implicados con respecto a las organizaciones está presente en la naturaleza misma de la investigación. Al tratarse de un estudio retrospectivo, las entrevistas apelan a la memoria de los entrevistados. En los casos en que la memoria no permite recordar sobre lo interrogado, las respuestas podrían estar sesgadas hacia lo socialmente deseable. Por esta razón se triangulan con las diferentes técnicas de observación y memos de campo obtenidos.

Con respecto a la selección de casos, uno de los posibles sesgos está implicado en el hecho de que los niños que concurrieron a los cinco CAIF estudiados fueron seleccionados desde las

diferentes escuelas. No desde los diferentes CAIF. Por este motivo, algunos de los cinco centros seleccionados cuentan con pocos niños con respecto a otros. Esto se debe a que una gran parte de sus ex alumnos concurren a otras escuelas. Este es uno de los elementos que se tuvieron en cuenta a la hora de evitar hacer afirmaciones sobre causalidad, entre sus niveles de repetición, y las diferentes dimensiones analizadas.

### **III.6 SOBRE LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS DATOS PRODUCIDOS**

En cuanto a la validez interna de la investigación, algunos de los sesgos que podrían afectarla son los llamados “historia” y “maduración”, debido a que el período de tiempo que transcurre entre la concurrencia de los alumnos a un centro CAIF y la promoción o repetición de su primer año escolar, es de aproximadamente dos años. Durante este período los niños cursan cuatro y cinco años de educación inicial obligatoria, más un año entero de escuela primaria. Estos acontecimientos no son de menor importancia en dichas etapas de la vida de un niño, si bien no serán tomados en cuenta para la presente investigación.

Dada la naturaleza de la misma (se trata de un estudio de caso), no es posible inferir relaciones de causalidad generalizadas al resto de la población. Las conclusiones alcanzadas en los siguientes capítulos son válidas siempre y cuando remitan a la población en estudio, y sean tomadas en cuenta las limitaciones inherentes a los posibles sesgos de la investigación.

Serán utilizadas como fuentes para la triangulación de datos:

- Registros de la escuela donde constan las evaluaciones del alumno.
- Registros de asistencia (si los hubiere) del CAIF al que concurre el niño.
- Entrevista al director del CAIF que estuvo a su cargo entre el año 2006 y 2007.
- Entrevista a maestros y personal no docente que trabajó en el centro durante ese período.
- Documentación referente a los proyectos institucionales desarrollados por el centro.
- Documentación (si la hubiere) referente a las evaluaciones del centro sobre sí mismo, y sobre las actividades desarrolladas para la mejora de la gestión.

Los documentos mencionados sólo fueron hallados en dos de los cinco centros educativos, por lo cual, al no poder realizarse una comparación entre centros, finalmente no fueron utilizados.

## CAPITULO IV. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y REPETICION

Mucho se ha escrito en los últimos años, sobre los efectos de una escolarización temprana en el desarrollo social, afectivo y cognitivo de los niños. Los aportes vienen desde diferentes ámbitos de la ciencia; desde la neurobiología<sup>6</sup>, la psicología, el análisis económico<sup>7</sup>, las ciencias de la educación, por citar sólo algunos, todos ellos tienen algo que decir acerca de los efectos de una pre escolarización temprana. Esta vez se intentará abordar el tema desde el ámbito de la sociología.

Con este cometido se analizaron las trayectorias escolares de los niños entre dos y siete años de edad, que ingresaron a 1° año escolar en el año 2010. Para ello se construyó una tipología de trayectorias donde cada tipo corresponde con la edad de la primer escolarización y a su vez, indica si la trayectoria educativa se ha desarrollado de manera continua o interrumpida (ver cuadro 1.1 del anexo). Los criterios de construcción de esta tipología se basan en una revisión de antecedentes a nivel nacional (Mara: 2000, Patrón, Moreira y Tansini: 2007) e internacional (Eming y Fujimoto: 2003, Young: 2002).

Esta tipología de trayectorias es analizada de acuerdo a su vinculación con el fenómeno de la repetición escolar en primer año, y los valores que este asume para cada tipo de pre escolarización.

Los antecedentes encontrados vinculan una pre-escolarización temprana con resultados académicos positivos. A nivel nacional, el estudio de Susana Mara halló un fuerte impacto de la educación inicial (a partir de los cuatro y cinco años), en los resultados académicos de primer año de primaria para la población considerada de riesgo. En cuanto a la población de no riesgo, los índices de repetición se presentaron muy por debajo de la media nacional. Según este mismo estudio, comenzar a los tres años la educación inicial, podría reducir aún más los niveles de repetición. (Mara, 2001)

A nivel internacional, Eming y Fujimoto utilizaron fuentes secundarias para aportar datos para la cuantificación de las ventajas comparativas que tiene la intervención educativa y asistencial en los primeros años de vida de un individuo. Estos autores presentan como variable dependiente el efecto del aprendizaje en la escuela en cuanto a la competencia social

---

<sup>6</sup> <http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/258/abordajes-neurocognitivos-en-el-estudio-ES.pdf>

<http://www.resiliencia.cl/investig/apuntesvfneurociencias.pdf>

<sup>7</sup> <http://heckmanequation.org/http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>

y emocional desarrollada en los primeros años. Infieren que los niños que participan en los programas de Desarrollo Infantil Temprano (implementados en Estados Unidos y América Latina) muestran menor grado de repetición y de abandono escolar. (Eming y Fujimoto, 2003)

En la presente investigación, y como primera aproximación a los datos presentados, se encontró que un alto porcentaje de niños presentan pre escolarizaciones continuas a partir de los dos, tres y cuatro años de edad. Aquellos niños que presentan escolarizaciones interrumpidas antes de su ingreso a primaria, representan alrededor del 10% de la población encuestada (ver en anexo).

Con respecto a la repetición de 1° año en los niños con escolarizaciones continuas, el porcentaje más bajo se encuentra en aquellos niños escolarizados a partir de los tres años de edad (5.6%), seguido por los escolarizados a los cuatro años (9,1%).

Los índices de repetición más altos se encuentran en la población de niños escolarizados a los cinco años de edad. En este caso la incidencia de una preescolarización tardía podría explicar que afecte a la tercera parte de esta sub población. En el caso de los niños con trayectorias interrumpidas hasta los tres años pero continuas a partir de los cuatro, la repetición alcanza a uno de cada cuatro niños. Aquí, la interrupción de la escolarización durante un año podría explicar el elevado índice de repetición en primer año.

Comparando las sub poblaciones de niños escolarizados a los cinco años -de forma continua o interrumpida- podemos observar que aún quienes fueron preescolarizados con anterioridad de forma interrumpida, repitieron menos que quienes que nunca lo fueron. En cuanto a aquellos no preescolarizados antes de ingresar a 1° año, la repetición asciende a 27%.

De los datos obtenidos y expuestos anteriormente se desprende que; a) que aquellos niños que cursaron escolarizaciones tardías presentan elevados índices de repetición con respecto al resto; y b) en aquellos niños cuyas trayectorias fueron interrumpidas los niveles de repetición son superiores con respecto a los escolarizados de forma continua.

Por otra parte, cabe destacar que el porcentaje más alto de repetidores se dio en la no respuesta, alcanzando a más de la tercera parte de la población repetidora. Esto significa que de todas aquellas familias que no respondieron ante las preguntas sobre trayectorias, más de la tercera parte son repetidores. Esto podría estar afectando los resultados en el análisis, dado que de ese porcentaje de subpoblación, no se tienen datos para el análisis de trayectorias.

## **CAPITULO V. VARIABLES ASOCIADAS A LA REPETICIÓN DE 1º AÑO: GÉNERO, CLASE SOCIAL, ASISTENCIA A CAIF Y CEI.**

En este capítulo se analizará la repetición de 1º año asociada a distintas variables. Podrá observarse la incidencia del género en la repetición, así como de la clase social del niño y su familia. Por otra parte se analizará la incidencia de haber concurrido a un centro CAIF u otro CEI (centro de educación inicial) entre los dos y los cuatro años de edad. Cabe destacar que uno de cada tres niños de la muestra asistió a algún CAIF, mientras uno de cada dos lo hizo a algún CEI público o privado, y uno de cada cinco no fue escolarizado al menos hasta los tres años de edad.

También serán comparados los resultados de la repetición escolar de los niños que hubiesen concurrido a los cinco CAIF seleccionados, con la sub población que concurrió a otros CAIF, así como también con respecto a los niños escolarizados en otros centros educativos.

En cuanto a la clase social del alumnado, se encontró que aproximadamente la mitad de la población de la cohorte pertenece a la clase obrera (ver anexo), y poco más de la quinta parte a la clase media. El resto de la población se distribuye entre la clase sin clasificar y la no respuesta.

Si bien los repetidores se distribuyen en todas las categorías, el porcentaje de repetición más alto se encuentra en la clase obrera, en una relación de dos a uno con los repetidores de la clase media (16%-8%). Dentro de esta notoria diferencia en la repetición por clases, se hacen presentes desigualdades de género en la cohorte. Los varones de las clases media y obrera repitieron de forma similar, mientras que entre las niñas aquellas pertenecientes a la clase media no repitieron primer año. Las niñas repetidoras pertenecen sólo a la clase obrera.

En cuanto a la categorización por clases existente en los distintos tipos de CEI, en todos ellos prima la composición mayoritaria de niños pertenecientes a la clase obrera, si bien esta tendencia se hace más fuerte en los CAIF y desciende en los niños no escolarizados. La clase media mantiene una cifra que oscila entre el 21 y el 23% en los tres tipos de pre escolarización, casi igualándose al porcentaje de clase sin clasificar para el caso de los no escolarizados.

Cuando se observó la distribución de la repetición en los centros de educación inicial por clases sociales, se encontró que no hay repetidores en la clase media que concurrió a CAIF y otros CEI. Los repetidores de clase media se encuentran únicamente en la población de no

escolarizados. Los repetidores de la clase obrera se encuentran distribuidos en los tres tipos de escolarización, presentándose el índice de repetición más alto para los no escolarizados, seguido por quienes concurren a CAIF, y hallándose el menor índice para quienes concurren a CEI privados. Por lo tanto, la hipótesis que relaciona índices de repetición diferenciales para los niños pertenecientes a distintas clases sociales que concurren al mismo tipo de centro educativo, se cumple para este caso, afectando negativamente a los niños pertenecientes a la clase obrera. Esta observación se cumple para todos los tipos de CEI públicos, privados o CAIF, así como para los niños no escolarizados.

Los datos obtenidos mostraron también que las desigualdades de género no son ajenas desde edades muy tempranas. Los porcentajes de repetición escolar en primer año se presentan en una relación de dos a uno, por cada niña que repite dos niños lo hacen. Esto podría explicarse en parte por características diferenciales atribuidas a niños y niñas en edad escolar, que atribuyen a las niñas comportamientos más afines a las expectativas de los maestros con respecto al modelo del buen alumno. (Marrero, 2007). Sin embargo, esta relación se hace más desigual aún cuando observamos al interior de las distintas clases sociales; en la clase media, la relación es de cuatro a uno. Por cada niña que repite, cuatro varones lo hacen. Y en la clase obrera, por cada niña que repite, tres varones lo hacen. Según los resultados obtenidos para la sub población estudiada, las desigualdades de género afectarían negativamente a los varones desde el ingreso al sistema escolar, y entre las niñas, sólo a aquellas de clase obrera.

Otro de los principales objetivos de la presente investigación es indagar acerca de las diferentes modalidades de asistencia a CEI y su vinculación con la repetición de primer año. Antecedentes a nivel internacional destacan la importancia de los programas de educación inicial destinados a niños en situación de pobreza. (Eming y Fujimoto, 2003) En nuestro país, los centros CAIF atienden a niños y sus familias en situación de pobreza, siendo en muchos casos también, la única alternativa de cuidados para los padres y madres que trabajan. En un sistema de cuidados que aún carece de políticas públicas generalizadas dirigidas específicamente a los primeros años de vida, y donde la educación inicial en el sistema educativo formal comienza obligatoriamente a los cuatro años de edad, los CAIF representan una oportunidad para los niños y sus familias que, de otra manera, tendrían dificultades para acceder a servicios de cuidado y educación inicial que ofrece el mercado.

Los hallazgos obtenidos en cuanto a las distintas modalidades de asistencia a centros de educación inicial entre dos y tres años de edad y su vinculación con la repetición de primer año muestran que, según los datos obtenidos, un tercio de los niños de la cohorte 2010

concurrió a algún CAIF entre los dos y tres años de edad. Dentro de la misma cohorte y período de tiempo, casi la mitad de los niños concurren a algún CEI público o privado, mientras que el resto de la sub población no fue escolarizada al menos hasta los cuatro años de edad. Si se observa la repetición al interior de cada una de las modalidades de asistencia, es posible apreciar que aquellos niños que asistieron a centros CAIF repitieron en menor medida que los no preescolarizados. A su vez, aquellos que fueron escolarizados en otros CEI privados o públicos repitieron menos que quienes asistieron a CAIF.

Las desigualdades de género también atraviesan los diferentes tipos de pre escolarización. El cuadro 2.6 del anexo muestra que las mismas tienden a equilibrarse en el caso de la concurrencia de los niños a CEI privados y públicos. Esto significa que ser niño o niña no haría la diferencia en cuanto a las posibilidades de repetir primer año, si entre los dos y tres años de edad el niño fue escolarizado en un CEI del ámbito privado o público (no CAIF).

En el caso de los niños que concurren a CAIF, las desigualdades de género reflejadas en la repetición escolar disminuyen en comparación con la sub población de niños no escolarizados aunque se mantienen en comparación con la población de primer año (por cada niña que repite, dos varones lo hacen). Según los datos obtenidos, todos los varones de la cohorte que no fueron pre-escolarizados entre los dos y tres años de edad, repitieron primer año. Según los mismos datos, ninguna niña lo hizo. Esto podría significar que para la población encuestada, las desigualdades de género vinculadas a la repetición de primer año se reproducen en mayor medida en aquellos varones que no tuvieron oportunidad de ingresar a un centro de educación inicial público, privado, o CAIF. Ellos permanecieron fuera del sistema educativo al menos hasta los tres años de edad, repitiendo primer año el 100% de ellos.

Por otra parte, es interesante observar que de las niñas pre-escolarizadas en alguna de las modalidades de asistencia, aquellas que concurren a CAIF fueron las más beneficiadas por este tipo de pre-escolarización, ya que presentan la repetición más baja de toda la cohorte.

Si retomamos la hipótesis que afirma que la concurrencia a un centro CAIF disminuiría las posibilidades de repetición escolar en primer año frente a aquellos niños no escolarizados durante ese período, podemos considerar que esta hipótesis se cumpliría en ambas clases sociales para la población comprendida en la cohorte 2010.

## **CAPÍTULO VI: RECURSOS DIDACTICOS, INSTALACIONES E INFRAESTRUCTURA.**

Las instalaciones, infraestructura y recursos didácticos forman parte de los insumos de un centro educativo. Este capítulo tiene por objetivos: a) sintetizar la información recabada acerca de las condiciones edilicias e infraestructurales de los centros así como la existencia y disponibilidad de recursos didácticos, y b) describir y comparar la relación existente entre éstas y los porcentajes de repetición escolar de sus ex-alumnos.

La información obtenida utiliza como principal fuente de información las entrevistas realizadas a personas que representan diferentes roles dentro de la instituciones, así como personas que trabajaron allí entre 2006 y 2008 y que ya no lo hacen. Asimismo se utilizaron como apoyo los memos de campo y las observaciones sistematizadas realizadas durante las visitas.

La medición de la dimensión Infraestructura se realizó tomando como referente la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística del año 2009.

En cuanto a Instalaciones, Mobiliario y Recursos Didácticos, fue adaptado y operacionalizado un instrumento de evaluación internacional de centros educativos que atienden niños de 0 a 3 años, la Escala ITERS 2000<sup>8</sup> (versión española de Jesús Jiménez y María José Lera). Con este fin fueron construidos dos índices sumatorios simples, uno por cada dimensión. Estos contienen las siguientes subdimensiones; a) instalaciones, mobiliario y seguridad; y b) libros, actividad física, atención a la diversidad cultural, actividades artísticas y actividades de aprendizaje (coordinación óculo manual).

Por último se observó la distribución de la sub población estudiada en los cinco CAIF seleccionados, así como el porcentaje de repetición escolar en la cohorte 2010 con respecto a estos centros. Como fuentes de información se utilizaron: documentación brindada por directores de Primaria y la Encuesta autoadministrada a familias de Escuelas Públicas del departamento de Montevideo (2010). A continuación se observan indicadores correspondientes a cada dimensión.

---

<sup>8</sup> <http://www.psicoeducacion.eu/psicoeducacion/iters%202001.pdf>

Cuadro núm.3.1. Indicadores de la dimensión Infraestructura

Sub dimensión	Indicadores
<b>Infraestructura Edilicia</b>	<p>Buen estado general de las paredes (ausencia de humedades, grietas, caídas de revoque, filtraciones)</p> <p>Buen estado general de los techos (ausencia de goteras, caídas de revoque, cielorrasos desprendidos)</p> <p>Buen estado general de los pisos (ausencia de grietas, hundimientos, filtraciones)</p> <p>Buen estado general de los cimientos (ausencia de humedades o filtraciones desde los cimientos)</p> <p>Existencia de luz solar en ambientes</p> <p>Ventilación en salones</p> <p>Espacio adecuado para número de niños que alberga (hasta 23 niños por sala) y existencia de espacios comunes</p> <p>Escaleras valladas e instalación eléctrica protegida (los niños no acceden a ella)</p> <p>Existencia de lugares abiertos para recreación</p>
<b>Instalaciones y Mobiliario</b>	<p>Existencia suficiente de muebles para comer y dormir (al menos 1 silla/ cuna por niño)</p> <p>Existencia de mobiliario para rutinas de cuidado.</p> <p>Espacios acondicionados para la higiene personal de los niños (piletas y retretes tamaño infantil, de fácil acceso por parte de los niños)</p> <p>Existencia de lugares para guardar las pertenencias de los niños</p> <p>Buen estado de conservación del mobiliario (pintura no saltada, mobiliario sano)</p> <p>Existencia de zonas cálidas a disposición</p> <p>Organización de materiales didácticos que necesitan supervisión (fuera del alcance de los niños), y de aquellas que no la necesitan (al alcance de los niños).</p>
<b>Seguridad</b>	<p>Ausencia de problemas de seguridad al interior del centro (enchufes destapados, escaleras)</p> <p>Ausencia de problemas de seguridad con áreas externas (equipamiento inseguro o patios sin vallar)</p> <p>Teléfono para emergencias</p> <p>Botiquín de primeros auxilios</p> <p>Los niños pequeños están separados de los grandes.</p> <p>Existencia de un reglamento de seguridad por escrito (para normas ante accidentes, incendios, etc)</p> <p>Personal entrenado en normas de seguridad y emergencia</p> <p>Las instalaciones han pasado la inspección de bomberos</p>

Cuadro núm.4.1. Sub dimensiones e indicadores de la dimensión Recursos Didácticos

Sub dimensión	Indicador
<b>LIBROS</b>	<p>Se maniobran y utilizan al menos 3 veces x semana.</p> <p>Existencia de al menos 1 libro por niño.</p> <p>Los niños tienen disponibilidad de libros y dibujos.</p> <p>Existencia de área de lectura disponible</p>
<b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE (Coordinación óculo-manual)</b>	<p>Existencia de materiales de coordinación óculo-manual apropiado para cada edad (juegos de arrastre, encastre, cajas con diferentes juegos)</p> <p>Existencia de variedad de materiales de diferentes tipos, color, tamaño, forma y textura.</p> <p>Existencia de algún material accesible para ser usado independientemente la mayor parte del tiempo.</p> <p>Existencia de bloques, cajas, accesorios para trasvasar.</p> <p>Materiales bien organizados (en cajas separadas, perchas, etc.)</p>
<b>ACTIVIDADES ARTÍSTICAS</b>	<p>Existencia de materiales como lápices, pinturas, plastilina, etc.</p> <p>Se supervisa el uso del mismo.</p> <p>Los trabajos de los niños se exponen a su altura.</p> <p>Disponibilidad de música para niños (radiograbador, discos)</p> <p>Realización de actividades musicales al menos tres veces por semana.</p> <p>Existencia de juguetes o cotidáfonos para hacer sonidos a disposición del niño.</p> <p>Existencia de materiales para juego simbólico (espejos, rincones, muñecas, monederos, etc)</p> <p>Existencia de disfraces, ropas o materiales para teatralización.</p>
<b>ATENCION A LA DIVERSIDAD CULTURAL</b>	<p>Existencia de variedad étnica en los juguetes.</p> <p>Dibujos o fotografías a la altura de los niños que muestren personas en diferentes edades y etnias.</p> <p>Conciencia cultural aparece en diferentes actividades (música, disfraces, libros, etc.)</p>
<b>ACTIVIDAD FISICA</b>	<p>Existencia de un espacio interior o exterior para juegos de actividad física.</p> <p>Materiales y equipamiento apropiados para la edad.</p> <p>Los niños salen al patio por lo menos tres veces por semana.</p> <p>Existencia de un área exterior para los más pequeños.</p> <p>Materiales utilizados estimulan actividades musculares (trepar, equilibrio)</p>

Fuente: Elaboración propia en base a adaptación de la Escala ITERS (2000). Año 2011.

### **Cálculo del Índice de Infraestructura (ÍI) e Índice de Recursos Didácticos (IRD). Relación ÍI e IRD-Repeticición.**

El cálculo de ambos índices se obtuvo construyendo para cada sub dimensión un índice sumatorio simple. Según estos valores, se clasificaron los centros en dos tipos; “Tipo 1: nivel

alto” y “Tipo 2: nivel medio” (ver anexo). Es necesario destacar que los centros que presentaron un alto índice de recursos didácticos no necesariamente lo hicieron en cuanto a infraestructura edilicia. Debido a esto no necesariamente hallaremos en ambos cuadros los mismos centros dentro de una única clasificación (por ej; el CAIF E se encuentra dentro del Tipo 1 en Recursos Didácticos y dentro del Tipo 2 en Infraestructura Edilicia).

A continuación se observa la distribución de los centros según valores de los índices correspondientes.

Cuadro núm.3. 2. Distribución de los centros por tipo de centro según valores del ÍRD.

<b>IRD</b>	<b>Total de niños</b>	<b>Repetidores</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Tipo 1: Nivel alto</b>	15	1	7%
<b>Tipo 2: Nivel medio</b>	9	2	20%
<b>Total</b>	24	3	

Fuente: Elaboración propia. Año 2011.

Cuadro núm.3. 3. Distribución de los centros por tipo de centro según valores del ÍI.

<b>ÍI</b>	<b>Total de niños</b>	<b>Repetidores</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Tipo 1:Nivel alto</b>	13	2	15%
<b>Tipo 2: Nivel medio</b>	11	1	9%
<b>Total</b>	24	3	

Fuente: Elaboración propia. Año 2011.

El cuadro núm. 3.2 muestra que, según el Índice de Infraestructura los centros “Tipo 1: Nivel alto”<sup>9</sup> cuentan con un alumnado de 13 niños siendo que 2 repetidores representan el 15% de ellos. Mientras tanto, sólo uno de los 11 alumnos de los centros “Tipo 2: Nivel medio” representan el 9% de la repetición.

Con respecto al Índice de Recursos Didácticos, los centros del “Tipo 1: Nivel alto”, cuentan con un alumnado de 15 niños, donde sólo uno de ellos representa una repetición del 7%. En

<sup>9</sup> Los valores de ambos índices (IRD e ÍI) para cada CAIF se encuentran en el Anexo.

aquellos “Tipo 2: nivel medio” son en total 9 alumnos, de los cuales 2 representan el 20% de la repetición. En esta ocasión, dado el reducido número de casos no sería posible realizar inferencias tomando en cuenta los porcentajes de repetición. Debido a esto, el capítulo se limita a observar tendencias tomando en cuenta el número de repetidores por tipo de centro.

La relación entre Infraestructura y rendimiento escolar se presenta de forma ambigua en la bibliografía que trata al respecto. Algunos estudios hallaron una relación positiva entre Infraestructura y rendimiento escolar, mientras que otros no hallaron relación alguna entre estos dos factores (Arriagada: 1983, Hanushek: 1992). Sin embargo, existen estudios que afirman que la Infraestructura de un centro educativo influiría de mayor manera en alumnos pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos que en el resto del alumnado. (Mizala, Romangueira y Reinaga: 1999)

Se encontró que entre los centros clasificados dentro del “Tipo 1” -que presentaron los valores más altos en el Índice de Infraestructura- el número de repetidores es mayor, descendiendo en los centros con mayores dificultades en infraestructura edilicia.

Según las observaciones realizadas para los cinco CAIF estudiados, la infraestructura de los mismos no estaría relacionada entonces con el rendimiento escolar de los niños que allí concurrieron. Por lo tanto, la hipótesis que relaciona positivamente la Infraestructura de un CAIF con el rendimiento escolar en primer año de los niños que allí concurrieron, no se cumpliría para los cinco centros estudiados.

Con respecto al análisis de Recursos Didácticos se indagó acerca de la existencia, variedad y disponibilidad de los mismos al interior de estos centros.

Algunos estudios relacionan positivamente la existencia de variedad de materiales didácticos con el rendimiento escolar (Purves, 1973). Por otra parte, un estudio realizado en Colegios públicos y privados de Bolivia, también relaciona positivamente el rendimiento académico entre estos factores, encontrando que las percepciones de docentes y directores coincidían en otorgar al factor disponibilidad de Recursos Didácticos, el tercer lugar en importancia como factor que favorece la educación, después del apoyo familiar y la experiencia docente.

En el presente trabajo, la hipótesis referida a este aspecto afirma que la escasez en la adquisición de recursos didácticos en un CAIF repercute negativamente en la repetición escolar de los niños que allí concurrieron.

Los hallazgos fueron los siguientes: si bien ambos tipos de centros poseen valores altos en cuanto al IRD, quienes presentan los mayores valores son quienes poseen un menor número de repetidores. Por ende la relación se da de manera inversa, a mayor valor del IRD, menor es la repetición escolar para los niños que allí concurren.

Por lo tanto la hipótesis que asociaría la mayor cantidad, variedad, pertinencia y disponibilidad de recursos didácticos al interior de un centro educativo con menores niveles de repetición, se cumple para este caso.

## **CAPÍTULO VII: CINCO CAIF SELECCIONADOS: DENOMINADORES COMUNES QUE HACEN LA DIFERENCIA.**

En el Capítulo II se analizó la relación existente entre los distintos tipos de modalidades de asistencia y la repetición escolar. Se observó que quienes asistieron a algún CAIF, repitieron menos que los no escolarizados (14.3 % - 16.3%), pero en mayor número que quienes concurren a centros de educación inicial privados o públicos (10,6%).

En este capítulo se analizará la concurrencia a tipos de CAIF en relación a la repetición escolar sólo para la sub muestra poblacional que concurre a alguno de los cinco centros seleccionados. Por este motivo se presenta el porcentaje de repetición promedio estos cinco CAIF. Esta decisión se tomó a la luz de los resultados diferenciales encontrados entre el porcentaje de repetición de la cohorte que asistió a algún CAIF, con respecto a la población que concurre únicamente a estos cinco centros. Por esta razón, se propone realizar un análisis que permita encontrar las características que comparten estos centros como denominador común.

El cuadro núm.3.1 (ver anexo) muestra una distribución donde los CAIF C y D presentan la mayor concurrencia de niños. Los CAIF A, B y D cuentan con pocos niños, debido a la estrategia de selección de casos. Por esta razón no es posible establecer una relación entre la cantidad de niños concurrentes a cada centro educativo y los niveles de repetición escolar al interior de cada uno. Sin embargo, si se calcula el promedio de repetición para los cinco centros seleccionados, puede apreciarse que de los niños que asistieron a estos CAIF, sólo repitieron el 1, 2 % de ellos.

Teniendo en cuenta que el porcentaje de repetición total para la asistencia a CAIF en la cohorte 2010 es del 14,3 %, podríamos afirmar que en el caso de estos cinco centros, la repetición de primer año representa menos de una décima parte de lo esperado.

Por esta razón se decidió realizar un análisis de las características que como denominador común, comparten estos centros. Este análisis pretende ser descriptivo y encontrar algunos puntos de convergencia que sirvan como punto de partida a nuevas interrogantes e inquietudes sobre el tema.

### **Denominadores comunes que hacen la diferencia.**

Trayectorias de los centros. Una las características que comparten estos cinco centros, es la trayectoria referida al tiempo que llevan funcionando como centro educativo. Todos ellos, al momento de efectuar el presente estudio, tenían como mínimo de 10 a 20 años de experiencia trabajando con niños de 0 a 3 años de edad. En estos casos, la categoría tiempo tomada como trayectoria es un factor que juega a favor de las organizaciones, ya que permite acumular errores y aciertos que a su vez, hacen posible la autoevaluación de las distintas etapas por las que ha transcurrido la organización. Esta categoría ha sido utilizada productivamente por los equipos de trabajo de los centros, hecho que se refleja en los discursos de los entrevistados. Frases como “En aquel tiempo no trabajábamos así, hoy día eso se ha mejorado”, “Los talleres PPH daban muy buen resultado, tenemos la esperanza de que algún día se vuelvan a instaurar”, son comunes a los discursos encontrados en los trabajadores de todos los centros.

### Misión del centro educativo: preocupación por una educación integral de los alumnos.

Este indicador, presente en los estudios de Murillo, es uno de los factores organizacionales relacionados positivamente con el rendimiento académico de los alumnos. En este caso, se hace presente en los cinco centros estudiados.

La dimensión se midió en base a una serie de indicadores adaptados al objeto de estudio: centros de educación inicial que atienden niños de 0 a 3 años. Estos indicadores se consideraron complementarios a la educación curricular. Ellos son: atención en salud, enseñanza de prácticas de higiene y hábitos alimenticios, y atención a la diversidad cultural.

Atención y educación en salud. Cuatro de los cinco centros cuentan con una Policlínica zonal cuyos profesionales atienden a la mayor parte de los niños que allí concurren, bajo el conocimiento del personal del CAIF. A su vez, estos profesionales se hacen presentes en diferentes instancias y talleres destinados a brindar información de utilidad a padres y personal de los centros, acerca de diferentes aspectos relacionados a la salud y desarrollo de los niños. El centro que no cuenta con este servicio, tiene la particularidad de que sus niños tienen en común, la misma cobertura privada de asistencia en salud.

Enseñanza de prácticas de higiene y alimenticias. La formación en hábitos es otro de los factores preponderantes en el funcionamiento de estos cinco centros. En todos ellos, los detalles referidos a la formación en hábitos de higiene se reflejan en las instalaciones y se pueden apreciar antes, durante y después de los momentos vinculados a la alimentación y siesta. Por otra parte, la formación en hábitos alimenticios también está presente en estos centros. Los hábitos de convivencia, el consumo sano y variado de alimentos “es una cuestión de educación” – afirman las educadoras alimentarias- manifestando que cuando ingresan, muchos niños son reacios a consumir determinados alimentos, por una cuestión de desconocimiento de los mismos.

Atención a la diversidad cultural. Cuatro de los cinco CAIF seleccionados cuentan con una población étnica heterogénea, dadas las características barriales del lugar donde se encuentran. Esto los ha llevado a desarrollar distintas estrategias inclusivas a nivel de recursos didácticos, actividades recreativas y la participación en diferentes actividades relativas a las distintas culturas, tanto dentro como fuera del CAIF. Esto hace que los niños que concurren a estos centros estén familiarizados desde edades muy tempranas, con el conocimiento y la aceptación de las diferencias étnicas, desde su cotidianidad. Se considera que éste elemento podría estar actuando como un buen punto de partida hacia una formación en valores que apuntase al reconocimiento del otro como igual, más allá de aquello que los hace diferentes. De ser así, esto podría relacionarse positivamente con la convivencia escolar y el buen relacionamiento con el otro, al llegar a instancias de educación formal.

Misión del centro educativo: existencia de una misión social. Otro de los factores organizacionales mencionados por Murillo y que se relacionan positivamente con el rendimiento académico, es la existencia de una misión social. Esta se halla presente en los centros estudiados, reflejándose a través de los discursos de los diferentes roles entrevistados. Si bien todos los centros cuentan con una misión social expresada en diferentes términos de acuerdo a su origen o formas de organización, todos ellos tienen una visión común. Brindar a niños y niñas una educación integral de calidad más allá de las fortalezas o debilidades que presente la organización. Trabajar en aquellos aspectos de la formación del niño que presentan carencias traídas desde el hogar. Lograrlo mediante el fortalecimiento de los vínculos con la familia y la comunidad, es algo que todos estos centros tienen en común.

Recursos didácticos. Diferentes estudios en Latinoamérica relacionan positivamente la existencia, disponibilidad y variedad de recursos didácticos al interior de un centro educativo con los resultados académicos de los alumnos. En el caso de estos cinco centros, todos ellos

se caracterizan por presentar altos índices de recursos didácticos. La existencia, disponibilidad y variedad de los mismos, así como su estado de conservación, es una de las preocupaciones que siempre han tenido las diferentes asociaciones civiles, así como los equipos de trabajo de cada uno de estos CAIF.

Participación y vínculo con las familias. El estudio de Ravela sobre eficacia escolar demostró que en las escuelas caracterizadas como “escuelas eficaces”, la relación entre escuela y familia se caracterizaba por la participación y valoración positiva de la escuela respecto de los aportes, el interés y la participación de las familias. En el caso de los cinco CAIF seleccionados, la participación de las familias durante el período estudiado ya era alta en todos los centros. Se hacía efectiva a través de los lineamientos de Plan CAIF (que con el tiempo cambiaron), así como a través de diferentes instancias en las que los centros convocaban a las familias. Ya fuese para evaluación de los mismos, para brindar información sobre salud, así como en la participación en talleres o actividades recreativas, las familias han sido un actor participativo en el trabajo de estos centros.

Redes sociales y vínculos con la comunidad. Una de las características observadas en estos centros es la vinculación activa y permanente de los mismos con diferentes instituciones a nivel barrial. Entre estas instituciones se encuentran: Policlínicas barriales, Clubes deportivos, Sindicatos, comercios y otras instituciones que trabajan, se vinculan y colaboran directa o indirectamente con estos CAIF. Esto los hace miembros activos de distintas redes sociales que enriquecen el trabajo y facilitan a las familias, distintos ámbitos de relacionamiento para ellas y sus niños.

Se observó que los hallazgos encontrados coinciden con los antecedentes nacionales e internacionales al respecto. De la misma manera coinciden con los elementos presentados en el marco teórico sobre el tema. De las características en común que se halló comparten estos cinco CAIF, la mayor parte de ellas ya se encontraban presentes en los diferentes estudios sobre eficacia escolar a nivel nacional e internacional, con la salvedad de que no fueron aplicados a estudios de caso retrospectivos, como es el caso de este trabajo.

Los denominadores comunes que poseen los centros que harían la diferencia en cuanto a la repetición escolar de sus alumnos son los siguientes:

- Trayectoria del CAIF, (entre 10 y 20 años de experiencia en educación inicial).

- Misión del CAIF: preocupación por una educación integral de los alumnos. (Esto incluye aspectos como atención y educación en salud, enseñanza de hábitos de higiene y hábitos alimenticios, atención a la diversidad cultural)
- Misión del CAIF: CAIF con una misión social.
- Altos índices de recursos didácticos.
- CAIF con vinculación y participación activa de las familias en diferentes instancias.
- Redes sociales y vínculos con la comunidad: inclusión, conocimiento y vínculos con diferentes actores institucionales del barrio o comunidad.
- Estos son los denominadores comunes que a nivel organizacional, podrían estar haciendo la diferencia entre un índice de repetición escolar superior al 12%, y un índice de repetición escolar inferior al 2%. Este último es el caso de la repetición para los alumnos que concurrieron a estos cinco centros educativos.

## **CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES FINALES**

El problema central de la presente investigación alude a la importancia de los programas en educación inicial orientados a niños en situación de pobreza, a la hora de evaluar su rendimiento académico en primer año. ¿Son pertinentes estos programas como herramientas útiles para disminuir desde edades tempranas la reproducción de las desigualdades sociales?

La hipótesis general planteada en este estudio sostiene que existen factores comunes al funcionamiento de los distintos CAIF, que podrían estar disminuyendo los niveles de repetición escolar de sus alumnos. Se encontró que la repetición escolar de primer año de los niños que concurrieron a algún CAIF es inferior a la repetición de los niños no escolarizados. Cuando se analizaron específicamente los niveles de repetición de los cinco centros seleccionados para la muestra, se halló que en general poseían porcentajes de repetición muy inferiores al resto de la población que asistió a otros CAIF. A la luz de estos resultados, se analizaron las distintas dimensiones que componen a estas organizaciones, hallándose que tienen en común los siguientes factores:

- Trayectorias institucionales de entre 10 y 20 años de experiencia en educación inicial
- Centros con una misión social.
- Centros con una misión como organización: preocupación por una educación integral de calidad reflejada en diversos aspectos relativos a la formación del niño.

- Atención y educación en salud del niño y la familia.
- Enseñanza de prácticas de higiene y alimentación que fomentan la autonomía del niño.
- Altos índices de recursos didácticos y atención a la diversidad cultural.
- Alta participación y vínculo con las familias.
- Amplias redes sociales y vínculos de inserción en el barrio o comunidad.

En cuanto a los dos últimos puntos, el documento elaborado por Figueroa-Núñez (2013) mostró diferencias en la repetición de primer año entre las escuelas rurales y urbanas. En Uruguay, las escuelas rurales presentan porcentajes de repetición escolar muy por debajo de las urbanas. En escuelas de nivel socioeconómico perteneciente al quintil uno, uno de cada cinco alumnos en urbanas (20%) repitió primer año en, mientras que en las rurales menos de uno de cada diez (8%), siendo que en el quintil cinco ambas se equiparan en 8%.

La razón por la cual se presentan los datos referidos es que al interrogar a diferentes grupos de maestros rurales de todo el país sobre este punto<sup>10</sup>, ellos señalan como uno de los posibles factores responsables de la baja repetición en sus escuelas, una alta participación y colaboración de las familias y comunidad rural toda, así como el vínculo entre éstas y el centro educativo. Este aspecto es también una de las características comunes a los cinco CAIF seleccionados, característica que comparten con dichas escuelas. En ambos casos, los centros educativos presentan porcentajes de repetición mejorados con respecto a otros centros.

En este caso, se podría afirmar que la hipótesis que relaciona un clima organizacional guiado hacia la cooperación y satisfacción de toda la comunidad educativa con menores índices de repetición, se cumple.

Las hipótesis y preguntas referidas a la relación entre clase social y rendimiento académico estaban orientadas a relacionar la pertenencia a clase obrera con mayores índices de repetición escolar, sobre todo en la población que no asistió a CAIF. Estas hipótesis se cumplieron y las interrogantes fueron contestadas. Los niños de clase obrera repitieron el doble que los de clase media, reafirmando la hipótesis que plantea la situación de desventaja estructural que padecen los niños desde edades muy tempranas, y se refleja en términos de desigualdad educativa. En este sentido, el documento elaborado por Verónica Filardo en el marco de la segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2010)<sup>11</sup>, mostró que esta desventaja estructural permanece a lo largo de toda la trayectoria educativa del individuo, truncando o

---

<sup>10</sup> Fueron interrogados durante instancias de trabajo grupal, aproximadamente 90 maestros de los diferentes departamentos del país en instancias de formación docente impartidas en el Centro Agustín Ferreiro, perteneciente al Departamento de Educación Rural (ANEP-CEIP).

<sup>11</sup> [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj\\_segundo\\_informe\\_cap4\\_parte1.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj_segundo_informe_cap4_parte1.pdf)

rezagando la culminación de ciclos especialmente de la población perteneciente a los quintiles de ingreso más bajos, mediante la repetición o abandono temprano del sistema educativo.

Se encontró también que uno de cada cuatro niños (22.2%) no preescolarizados pertenecientes a la clase obrera repitió primer año. Un porcentaje levemente inferior se dio para el caso de los niños de clase obrera que concurren a CAIF. Sin embargo, las diferencias mayores se dieron en la clase media, donde no se hallaron casos de repetición en la población que asistió a CAIF, mientras que la clase media no escolarizada presenta un porcentaje de repetición del 40%. Esto podría significar a grandes rasgos, que para la población estudiada el mayor impacto de clase se da entre la clase media de aquellos niños no escolarizados frente a las clases medias de los niños pre-escolarizados en CAIF u otros CEI.

Analizando la repetición escolar desde el punto de vista de las trayectorias educativas, puede observarse que los niños no escolarizados, escolarizados tardíamente o con escolarizaciones interrumpidas, poseen niveles de repetición mayores a los del resto de la población. Estos hallazgos responden a la interrogante acerca de si los niños pre-escolarizados en CAIF presentan índices de repetición inferiores a quienes no lo fueron. De acuerdo con los antecedentes a nivel nacional e internacional se confirma entonces la hipótesis que vincula una pre-escolarización temprana con menores índices de repetición al ingreso a primaria. El hecho de ser pre-escolarizados entre los dos y tres años de edad, se presenta como una ventaja comparativa frente a aquellos niños que no lo fueron.

El género y su relación con la repetición. Los hallazgos coinciden con la bibliografía al respecto, que afirma que la repetición de los varones dobla en número a la de las niñas. Los varones de ambas clases sociales repitieron manera similar, mientras que la repetición femenina afecta mayoritariamente a las niñas de clase obrera.

Si se analiza esta relación a la luz de las trayectorias educativas encontramos que las desigualdades de género están presentes desde edades muy tempranas. Los niños y niñas que concurren a CEI privados o públicos repitieron de manera similar. Los niños y niñas que concurren a CAIF, repitieron bajo la misma tendencia que la población escolar (en una relación de dos a uno). Sin embargo, en los niños y niñas no escolarizados es donde las desigualdades se reproducen notoriamente. Todos los varones (100%) no escolarizados en período CAIF, repitieron su primer año escolar. Ninguna niña lo hizo. Esto podría estar demostrando que la reproducción de los roles generadores de las desigualdades de género provenientes del hogar de origen, disminuyen notoriamente con una preescolarización

temprana. Siendo notoria la existencia de una brecha de género pronunciada en aquellos niños que permanecen fuera del sistema educativo hasta los tres años de edad.

Se destaca el hecho de que, entre los distintos tipos de centro, las niñas que menos repiten primer año, son aquellas que concurren a CAIF.

En cuanto a recursos didácticos, la bibliografía al respecto sostiene una relación positiva entre la existencia y utilización frecuente de recursos didácticos al interior de un centro educativo con el desempeño académico de sus alumnos. En este caso, los centros con altos índices de recursos didácticos son también los que presentan menor número de repetidores entre sus alumnos, por lo cual la hipótesis se cumple para este caso. No se encontró sin embargo relación alguna entre la infraestructura y el número de repetidores.

Por otra parte, al tratarse de una etapa sumamente relevante en el desarrollo del niño en términos de socialización y teniendo en cuenta que se trata en su mayoría de centros con población étnica heterogénea, se consideró relevante incluir la subdimensión “Atención a la diversidad cultural”. Se encontró que estuvo presente en todos los centros mediante distintas expresiones (actividades lúdicas y con las familias, disfraces, juguetes, libros, respeto cultural en la alimentación del niño). Este aspecto se considera imprescindible para la formación en valores, respeto por la diversidad, tolerancia y la aceptación del otro como igual desde edades tempranas, incluso antes del ingreso a la educación formal. Los resultados parecen ser alentadores para estos CAIF.

Es a la luz de todo lo anteriormente expuesto que se considera de singular relevancia la existencia de políticas sociales hacia la infancia que trasciendan los diferentes ámbitos - educativo, sanitario, cuidados- hacia una intervención que integre el trabajo conjunto de los diferentes organismos y actores, atravesando múltiples disciplinas. A efectos de garantizar la disminución de las desigualdades que afectan a niños y niñas desde edades muy tempranas: desigualdades que se hacen presentes ya en el inicio de sus trayectorias educativas.

### **Reflexiones finales.**

El presente trabajo intentó ser una aproximación hacia la pertinencia de los programas de atención a la primera infancia destinados a niños en situación de vulnerabilidad. Más allá de los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de repetición en primer año de la población estudiada, resulta interesante destacar los indicadores construidos mediante la adaptación de un instrumento internacional como es la Escala Iters 2000. Esta escala fue resumida y adaptada durante el proceso de aprendizaje de Taller, a la realidad geográfica y climática de

nuestro país. Los indicadores aquí desarrollados abarcan una gran cantidad de aspectos que hacen al funcionamiento detallado, minucioso y a la vez general de un centro educativo para la primera infancia, siendo que esta escala fue creada para la medición de calidad en centros que atienden niños de 0 a 3 años de edad. Por este motivo, se considera que éste podría considerarse como un aporte pasible de aplicación a mayor escala en Uruguay, en el marco de la creación de un nuevo Sistema Nacional de Cuidados.

A su vez, un desafío pendiente para futuras líneas de investigación, es la interrogante planteada a raíz del estudio de impacto del GIEP (2009) en el marco del Programa Nuestros Niños, de la Intendencia de Montevideo. Indagar si el efecto de una pre-escolarización temprana en programas de intervención a la primera infancia en situación de vulnerabilidad, se potencia positivamente en alumnos que ingresan en escuelas de tiempo completo o tiempo extendido. De ser así, este podría ser un buen comienzo hacia la disminución de las desigualdades educativas que presentan los niños desde su temprana infancia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARRIAGADA (1983) *Determinants of Sixth-Grade Student Achievement in Peru*. En MIZALA, ROMANGUERA y REINAGA. *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. CEA. Documentos de Trabajo (61). En J MURILLO (ed) *Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- BATHYÁNY, KARINA (2004) *Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* Capítulos 1 y 2. Montevideo: Cinterfor- OIT.
- BERLINSKY, SAMUEL; GALIANI, SEBASTIAN & MANACORDA, MARCO (2008) “Giving children a better start: Preeschool attendance and school-age profiles.” *Journal of Public Economics*. December 2007. Vol 92, pp 1416-1440. Disponible en: <http://personal.lse.ac.uk/MANACORM/preschool.pdf> [Recuperado 23 de octubre de 2014.
- BERNSTEIN, BASIL (1989) Aproximación socio-lingüística a la socialización con algunas referencias a la educabilidad. En *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.
- BLEJMAR, BERNARDO (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Bs As: Ediciones Novedades Educativas
- -BOLIVAR, ANTONIO (2005) Equidad Educativa y Teorías de la Justicia En REICE (*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*), 3 (2)
- BOURDIEU, PIERRE (2000) Las formas del capital. En *Poder, derecho y clases sociales*. Cap IV. Bilbao: Desclee de Brower..
- BOURDIEU, PIERRE (2000) *La dominación masculina* Prologo y Cap. 1. Barcelona: Anagrama.
- -CERUTTI, ANA; CANETTI, ALICIA; DUARTE, DEBORAH & PARAFITA, DANIEL (2014) *Políticas sociales para la infancia en el Uruguay con énfasis en las edades tempranas. Propuestas de monitoreo del bienestar infantil*. Documento n°2. Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Espacio Interdisciplinario. Udelar. Montevideo. Disponible en [http://www.rau.edu.uy/ei/ciip/DT/Monitoreo\\_del\\_bienestar\\_infantil\\_DT2.pdf](http://www.rau.edu.uy/ei/ciip/DT/Monitoreo_del_bienestar_infantil_DT2.pdf)
- CORTÉS, FERNANDO (2008) Selección no aleatoria y validez. A propósito de la evaluación cualitativa de oportunidades En CORTÉS, ESCOBAR y GONZÁLEZ de la ROCHA. *Método Científico y Política Social*. México DF: El Colegio de México.
- ENGLE, PATRICE et al (2011) “Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle income countries.” *The Lancet journal*. September 2011. Vol 378. ISSUE 9799, pages 1339-

1953. Disponible en: [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(11\)60889-1/fulltext#bib8](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(11)60889-1/fulltext#bib8) [Recuperado el 25 de octubre de 2014.]

- EMING YOUNG, M & FUJIMOTO GÓMEZ, G (2003) Desarrollo infantil temprano. Lecciones de los programas no formales. *En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud*, 1 (1)
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2002) Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 72 (16). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- FERNANDEZ, TABARÉ & BONAPELCH, Soledad (2010) Taller de Sociología de la Educación. Apuntes de clase. FCS. Udelar. Montevideo.
- FILARDO, VERÓNICA; CABRERA, MARIANA & AGUIAR, SEBASTIAN (2010) Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe. Montevideo. Programa Infamilia-MIDES.
- FILGUEIRA, CARLOS (2006) Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. *En Educación y brechas de equidad en América Latina*. Tomo II. Montevideo: Fondo de investigaciones educativas. Preal.  
Disponible en:  
[http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/inequidad\\_educativa.pdf](http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/inequidad_educativa.pdf)
- GIEP-ODM (2009) *Estudio descriptivo y de impacto del Programa Nuestros Niños en niños/as y sus familias*. 2da fase. Informe elaborado por el GIEP-ODM-IMM Programa Nuestros Niños Montevideo.
- KRISMAN, Verónica (2009) *Intervención en primera infancia*. Montevideo: PLAN CAIF.
- LLAMBÍ, PERERA (2010) Informe de la ENIA 2010. Dimensionamiento económico de la universalización de los servicios de atención y educación a la primera infancia” Montevideo: Cinve.
- MARA, SUSANA (2001) *Estudio de evaluación de impacto en la Educación Inicial*, Montevideo: MECAEP ANEP BIRF
- MARCHESI, Aldo (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *En Revista Iberoamericana de Educación*, (23)
- MARRERO, Adriana (2007) *Educación y Modernidad hoy*. Montevideo: Germania, Banda Oriental.

- MIZALA, ROMANGUERA, REINAGA (1999) Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. CEA. Documentos de Trabajo (61). En J MURILLO (ed) Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MOREIRA, PATRON y TANSINI (2007) *La escuela pública, puede y debe rendir más*. Montevideo: FCS. DECON. ASDI. CSIC.
- MURILLO, JAVIER et al. (2007) *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- NORES, M & BARNETT, W (2010) Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29 (2), pages 271-282.  
Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277570900106X>  
[Recuperado 25 de octubre de 2014]
- FIGUEROA, VERONICA & NÚÑEZ, GABRIELA (2013) *Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años*. Montevideo. INEEd-Fundación ASTUR.  
Disponible en:  
<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf>  
[Recuperado el 25 de marzo de 2015]
- PURVES, A (1973) *Literature education in ten countries*. En MIZALA, ROMANGUERA y REINAGA. *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. CEA. Documentos de Trabajo (61). En J MURILLO (ed) Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- RAVELA et al (1993) *Estudio estadístico de factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en la escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en Uruguay*. Montevideo: CEPAL
- REVECCO, OFELIA & MELLA, Orlando (1998) El impacto de la educación parvularia en la educación básica. Artículo publicado en la web. Chile.
- RODRIGUEZ, D (1991) *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. Serie Capacitación y Desarrollo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile:Teleduc.
- SCOTT, J (2003) El género, una categoría útil para el análisis histórico En *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (3° edición) M Lamas comp. México: UNAM. PUEG.

- Umayahara, Mami (2004) En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Vol 2 num 002. Universidad de Manizales. Colombia.
- UNESCO/ UNICEF- OIE (1995) “La repetición escolar: una perspectiva global”. Ginebra.
- King, Gary; Keoane, Robert; & Verba, Sidney (2000) *El diseño de la investigación social. La inferencia en los estudios cualitativos*. Madrid. Alianza Editorial
- Young, M (2002) Ensuring a fair start for all children: the case of Brazil. En *From Early Child Development and Human Development; investing in our children`s future*. Young, ME (Ed). The World Bank. Washington DC.

### **Fuentes de información en formato digital**

- [www.caif.org.uy](http://www.caif.org.uy).
- <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf>
- [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj\\_segundo\\_informe\\_cap4\\_parte1.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj_segundo_informe_cap4_parte1.pdf)
- [www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)
- [www.presidencia.com.uy](http://www.presidencia.com.uy)
- <http://redalyc.uaemex.mx>
- [www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/GabyFujimotoMaryYoung](http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/GabyFujimotoMaryYoung)
- [www.webmanager.cl/prontus\\_cea/cea\\_1999](http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1999)
- [www.ula.vewww.undp.org.mx/IMG/pdf/Indice\\_del\\_Desarrollo\\_Humano\\_Municipal.pdf](http://www.ula.vewww.undp.org.mx/IMG/pdf/Indice_del_Desarrollo_Humano_Municipal.pdf)

