

## Determinación del peso de la inmadurez en la repitencia y deserción en primer año básico de nivel socioeconómico bajo

M. Teresa Montes Cruzat  
Eliana Condemarín Grimberg  
Rosita Rioseco Izquierdo\*

Un grupo de 389 niños (215 varones y 174 mujeres), de estrato socioeconómico bajo, que cursaban primer año básico, fueron estudiados para determinar el **peso** del factor **madurez** en la repitencia y deserción escolar.

Se realizó un análisis cualitativo y otro estadístico descriptivo y multivariado, a partir de las variables manejadas.

La investigación reveló que la inmadurez es el trastorno de aprendizaje que más pesa en la repitencia y deserción. La inmadurez de funciones básicas con que los niños enfrentan las exigencias del curso, no les permite asimilarlas en forma adecuada.

Se encontró, también, diferencias significativas entre los grupos promovidos y aquellos que repiten y desertan, en relación con los resultados de las pruebas que miden madurez, siendo ésta menor para los repitentes y desertores.

Respecto de los **pesos** revelados por la correlación canónica, aparecen en orden descendente, la madurez para la lectura, la madurez para el cálculo y el C.I., como factores predictores de rendimiento académico, el cual determina en última instancia la repitencia y deserción.

La repitencia y la deserción escolar en educación básica es uno de los principales problemas en la educación latinoamericana (OEA, 1968). Solamente en el área metropolitana de Chile, la repitencia es de un 10,4% y la deserción de un 5,6%, según datos aportados por la Oficina de Planificación e Informática (1978).

En un estudio realizado por Gazmuri, Milicic y Schmidt (1978), se desprende la necesidad de revisar las estrategias educativas para los niños con deprivación sociocultural. Las autoras plantean la tarea de elaborar criterios diagnósticos confiables y válidos para evaluar a la población escolar chilena.

Los resultados de la presente investigación parecen confirmar que los niños de nivel socioeconómico bajo se encuentran en una situación de desventaja frente a los aprendizajes instrumentales escolares exitosos, por razones asociadas a la condición de pobreza: desnutrición, problemas de adaptación, etc. Estos problemas coadyuvan a impedir el logro de la madurez escolar necesaria para el éxito en los primeros aprendizajes.

---

\* Las autoras, M. Teresa Montes Cruzat, Eliana Condemarín Grimberg y Rosita Rioseco Izquierdo, son docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Patrocinaron esta investigación la Superintendencia del Ministerio de Educación de Chile y UNESCO.

Estudios e investigaciones como las de Schiefelbein, E. y Farrel, J. (1973); Kardonsky, Kovalsky y Segure (1969); Bravo, Salas (1979); Gazmuri, Milicic, Schmidt (1978); Astaburuaga, Pereira, Schmidt (1975); Lira, Rodríguez y Montenegro (1974); Bravo (1976), corroboran el hecho de que los niños de nivel socioeconómico bajo, ingresan a la enseñanza escolar sin la preparación adecuada para asimilar con éxito el proceso de la lectura y escritura.

A partir de esta base, la presente investigación pretende determinar el peso del factor **madurez** en la repitencia y deserción escolar en una muestra de 389 alumnos de primer año de enseñanza básica, pertenecientes a 5 escuelas de Santiago de Chile, de un nivel socioeconómico bajo.

Por madurez se entiende, con un criterio operacional, un estado de desarrollo, determinado a partir de los resultados de tres pruebas: el **“Metropolitan Readiness Tets”** que pretende medir el aprestamiento para la lectura, la **Prueba de Precálculo** y el **Test de la Figura Humana**, de F. Goodenough.

El criterio de clasificación de los alumnos del nivel socioeconómico bajo, se determinó sobre la base de los antecedentes socio-familiares realizados por las investigadoras en concordancia con los datos aportados el Ministerio de Educación chileno.

## **Metodología**

### **1. Muestra**

El estudio fue realizado entre los meses de junio de 1980 y mayo de 1981. La aplicación de los instrumentos se realizó entre julio y diciembre de 1980.

El colectivo al inicio del año escolar de 1980, cuando se hizo el estudio preliminar, estaba constituido por 426 alumnos.

Al momento de la aplicación de las pruebas sólo quedaban 386 niños. Durante este período, se incorporaron tres niños que también fueron considerados. Las cinco escuelas contaban con la cantidad de alumnos repitentes y desertores suficientes, según los antecedentes del Ministerio de Educación, para hacer un estudio comparativo.

### **2. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- **“Metropolitan Readiness Test”** de Hildreth y Griffith, según la adaptación al español de Abarca et. al. (1965)
- **Prueba de Precálculo** de Milicic y Schmidt (1980)
- **Test de la Figura Humana** de F. Goodenough (1951)
- **Cuestionario de Problemas de Aprendizaje** (C. E. P. A.) de Bravo (1981)

### 3. Variables

Se determinan las siguientes variables: sexo, cociente intelectual (C.I.), madurez y rendimiento en Castellano y Matemáticas, según la calificación de los maestros y apreciación cualitativa de los alumnos por parte de los profesores.

Mediante el conglomerado de las variables notas de Castellano, notas de Matemáticas y apreciación del maestro, se estableció la variable dependiente **rendimiento académico**. La variable independiente **madurez** se constituyó sobre la base de las tres pruebas ya mencionadas.

Las variables se manejaron según los criterios de clasificación:

- a. Según grupos en estudio: promovidos, repitentes y desertores.
- b. Según las 5 escuelas donde se realizó la investigación.

### 4. Hipótesis

- 4.1. La inmadurez llevaría a los niños de primer año básico de nivel socioeconómico bajo a repetir y desertar del sistema escolar.
- 4.2. La inmadurez tendría un peso o incidencia sobre la repitencia y deserción en los alumnos de primer año en las escuelas públicas de la muestra estudiada.
- 4.3. Los niños de primer año básico con madurez en las funciones básicas para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, no repiten.
- 4.4. Los niños investigados que adquieren la lectura inicial a pesar de presentar inmadurez, no repiten ni desertan.

### 5. Procedimiento

- 5.1. Se obtuvieron los datos de edad y sexo de las fichas escolares.
- 5.2. Se administraron los instrumentos ya mencionados y el rendimiento de los alumnos en cada uno de los tests determinaron el **grado de madurez** de ellos.

Los puntajes de cada test tienen un equivalente que se traduce en grupos o categorías determinadas para cada uno de ellos:

- "Metropolitan Readiness Tests": **Categoría**
  - A Superior
  - B Normal superior
  - C Normal
  - D Bajo normal
  - E Inmadurez

- "Prueba de Precálculo": **Categoría**
  - A Superior
  - B Normal límite superior
  - C Normal límite inferior
  - D Bajo

Según el significado de cada uno de los grupos, las autoras de los tests explican que las categorías C, D y E constituyen grupos de riesgo en términos de éxito en los aprendizajes, es decir, los alumnos que alcanzaren dichos grupos, tendrían probabilidades de presentar problemas en el normal aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo.

5.3. Las notas de Castellano y Matemáticas de los alumnos entregadas por los maestros del segundo semestre, junto con el cuestionario CEPA, constituyeron los índices de rendimiento académico de los alumnos.

En los cuadros, este rendimiento aparece representado según la siguiente escala: MB: Muy bueno; B: Bueno; S: Suficiente; I: Insuficiente.

Las respuestas del cuestionario **CEPA**, fueron clasificadas en 4 categorías: S: Superior; B: Bueno; N: Normal; D: Deficiente.

5.4. Se realizó el análisis de varianza no paramétrica de Kruskal Wallis, en cada una de las variables madurez y rendimiento entre los tres grupos en estudio: promovidos, repitentes y desertores.

5.5. Se efectuó un análisis de regresión múltiple (corrección canónica) entre las variables dependientes madurez. Esta metodología nos permitió determinar el orden de predicción de las variables independientes sobre las dependientes, es decir, de qué manera está influyendo la madurez sobre el rendimiento académico.

## 6. Resultados

Los cuadros 1 al 12 muestran el comportamiento de la muestra según las variables en estudio.

**Cuadro N° 1**  
**Distribución de la muestra según edad**

Edad marzo, 1980	N	%
4.11 - 5.11	99	25.4
6.0 - 6.11	208	53.5
7.0 - 7.11	45	11.6
8.0 - 8.11	15	3.9
9.0 - 9.11	7	1.8
10.0 - 13.10	15	3.9
	N: 389	100.0

El promedio de edad según los tres grupos en estudio fue el

- 7.0 años para los alumnos promovidos
- 7.8 años para los repitentes

- 8.9 años para los desertores

**Cuadro N° 2**  
Distribución de la muestra según sexo

	Promovidos		Repitentes		Desertores	
	H	M	H	M	H	M
N	155	136	51	34	9	4
%	40	35	13.1	8.7	2.3	1

**Cuadro N° 3**  
Porcentaje de promoción, repitencia y deserción

Promovidos	Repitencia	Deserción
14.7%	21.9%	3.4%

**Cuadro N° 4**  
Distribución de la muestra según C.I.

C.I.	Promovidos		Repitentes		Desertores		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
41 - 50	—	—	—	—	1	7.7	1	—
51 - 60	—	—	1	1.2	3	23.1	4	6.5
61 - 70	2	0.7	3	3.5	—	—	5	—
71 - 80	10	3.5	4	4.7	1	7.7	15	—
81 - 90	26	9.0	15	17.6	1	7.7	42	10.9
91 - 100	35	12.2	25	29.4	3	23.1	63	—
101 - 110	39	13.5	8	9.4	4	30.7	47	29.5
111 - 120	62	21.5	19	22.4	—	—	81	—
121 - 130	44	15.3	9	10.6	—	—	53	—
131 - 140	29	10.1	1	1.2	—	—	30	32.1
141 - 150	20	6.9	—	—	—	—	—	—
151 - 160	15	5.2	—	—	—	—	15	—
161 - 170	6	2.1	—	—	—	—	6	—

**Cuadro N° 5**  
Análisis de varianza no paramétrica de Kruskal Wallis, en relación con el grado de madurez de los niños

Metropolitan Ptje.	A		B		C		D		E	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Promovidos</b>	38	13.1	95	32.6	141	48.5	14	4.8	3	1.0
<b>Repitentes</b>	11	12.9	17	20.0	44	51.8	9	10.6	4	4.7
<b>Desertores</b>	1	7.7	3	23.1	6	46.1	—	—	3	23.1
<b>Totales</b>	50	12.8	115	29.6	191	49.1	23	5.9	10	2.6

p<0.05\*

**Cuadro N° 6**  
**Análisis de varianza no paramétrica de Kruskal Wallis**

Metropolitan sub-test calc.	A		B		C		D		E	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Promovidos</b>	42	14.4	99	34.0	132	45.4	16	5.5	2	0.7
<b>Repitentes</b>	7	8.2	20	23.5	44	51.8	14	16.5	—	—
<b>Desertores</b>	1	7.7	2	15.4	5	38.4	3	23.0	2	15.4
<b>Totales</b>	50	12.9	121	31.1	181	46.5	33	8.5	4	1.0

p<0.0001\*\*\*

**Cuadro N° 7**  
**Análisis de varianza no paramétrica de Kruskal Wallis**

Metropolitan sub-test Lectura	A		B		C		D		E	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Promovidos</b>	45	15.5	81	27.8	139	47.8	18	6.2	8	2.7
<b>Repitentes</b>	13	15.3	16	18.8	41	48.3	8	9.4	7	8.2
<b>Desertores</b>	2	15.4	1	7.7	7	53.8	—	—	3	23.1
<b>Totales</b>	60	15.4	98	25.2	187	48.1	26	6.7	18	4.6

p<0.10

**Cuadro N° 8**  
**Análisis de varianza no paramétrica de Kruskal Wallis**

Prueba de Pre-cálculo	A		B		C		D	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Promovidos</b>	1	0.4	269	92.4	7	2.4	14	4.8
<b>Repitentes</b>	1	1.2	69	81.2	5	5.9	10	11.7
<b>Desertores</b>	—	—	6	46.1	3	23.1	4	30.8
<b>Totales</b>	2	0.5	344	88.4	15	3.9	28	7.2

p<0.0001\*\*\*

**Cuadro N° 9**  
**Distribución de la muestra según rendimiento en castellano**

Castellano	MB		B		S		I	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Promovidos</b>	86	29.7	60	20.8	123	42.6	20	6.9
<b>Repitentes</b>	16	19.7	9	10.7	28	33.3	31	36.9
<b>Desertores</b>	2	18.1	1	9.1	4	36.4	4	36.4
<b>Totales</b>	104	27.1	70	18.2	155	40.4	40.4	14.5

p<0.001\*\*\*

**Cuadro N° 10**  
**Distribución de la muestra según rendimiento en matemáticas**

Matemáticas	MB		B		S		I	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Promovidos</b>	114	39.4	99	34.3	71	24.6	5	1.7
<b>Repitentes</b>	17	20.2	28	33.4	19	22.6	20	33.8
<b>Desertores</b>	3	27.3	2	18.1	3	27.3	3	27.3
<b>Totales</b>	134	34.9	129	33.6	93	24.2	28	7.4

p<0.001\*\*\*

**Cuadro N° 11**  
**Distribución de la muestra según el cuestionario de problemas de aprendizaje (C.E.P.A.)**

Cuestionario	MB		B		S		I	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Promovidos</b>	44	15.2	93	32.1	76	26.2	77	26.5
<b>Repitentes</b>	2	2.4	25	29.4	12	14.1	46	54.1
<b>Desertores</b>	—	—	2	15.4	2	15.4	9	69.2
<b>Totales</b>	46	11.9	120	30.9	90	23.2	132	34.0

p<0.0001\*\*\*

**Cuadro N° 12**  
**Correlación canónica entre las variables dependientes (rendimiento académico) y las variables independientes (madurez)**

Resultado	Coeficiente de Correlación: 0.662
<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>	<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>
<b>Metropolitan Test:</b> Madurez en cálculo: 0.870	Notas de Castellano: 0.923
Madurez en lectura: 0.809	Notas de Matemáticas: 0.907
<b>Prueba Precálculo:</b> 0.515	Cuestionario C.E.P.A.: 0.657
<b>C.I.:</b> 0.457	

NOTA: \* la probabilidad de deberse al azar es menor al 5%  
 \*\* la probabilidad de deberse al azar es menor al 1%  
 \*\*\* la probabilidad de deberse al azar es menor al 1%

### 6.1. Análisis de los resultados

La descripción de la muestra en relación con la variable edad (**Cuadro N° 1**), destaca que un 9,6% de niños tienen una edad superior a la correspondiente para cursar un primer básico (8 a 14 años E.C.).

Por otra parte, se observan 99 niños (25,4%) con edad insuficiente para enfrentar las exigencias de un primer año (4.11 a 5.11 años E.C.).

En relación con el promedio de edad entre los grupos en estudio, se encontró que éste es menor entre el grupo de promovidos (7 años) de aquellos que repiten y desertan (7.8 y 8.9 años respectivamente).

Respecto al sexo, la proporción es diferente entre los niños promovidos, repitentes y desertores, siendo ésta desfavorable a los varones (**Cuadro N° 2**).

La distribución del C.I. aparece desfavoreciendo a los niños que repiten y desertan ya que el mayor porcentaje de niños con C.I. bajo que va desde normal lento a retardo (C.I. 41 a 90; **Cuadro N° 4**), se aprecia en estos dos grupos.

### 6.2. Confrontación de los resultados con las hipótesis derivadas del estudio

(Análisis de varianza no paramétrica de Kruskal Wallis y análisis de correlación canónica, **cuadros N° 5 al 12**).

6.2.1. En relación con la hipótesis N° 1, respecto al hecho de que la inmadurez llevaría a los niños de primero básico de nivel socioeconómico bajo a repetir y desertar del sistema escolar, encontramos que el porcentaje de niños que logran los grupos C-D-E (grupos de riesgo) en el **Metropolitan**, es significativamente mayor en los grupos repitentes y desertores (**Cuadro N° 5**).

En cuanto a los niños que logran los grupos A-B, los porcentajes favorecen al grupo de los promovidos, con un 13,1 % para el grupo A y un 32,6% para el grupo B.

Estos datos son significativos con un alto nivel de seguridad, como lo vemos en los cuadros N° 5, 6, 7 y 8 (**Metropolitan Test Total**:  $p < 0.05$ ; **Metropolitan subtest cálculo**:  $p < 0.001$ ; **Metropolitan subtest lectura**:  $p < 0.10$  y **Prueba de Precálculo**:  $p < 0.0001$ ), lo que indica que las diferencias encontradas entre los grupos promovidos de aquellos que repiten y desertan, en relación con las pruebas que miden madurez, no se debieron al azar.

6.2.2. En relación con la **hipótesis N° 2**, respecto a que la inmadurez tendría un peso o incidencia sobre la repitencia y deserción en los alumnos de primero básico de la muestra, los resultados aparecen confirmándola. Observamos que el análisis de correlación canónica (**Cuadro N° 12**) reveló una correlación significativa de 0.662, lo que explica el 43,9% de la variación del rendimiento escolar medido por las variables dependientes en función de las independientes.

Los **pesos** canónicos, es decir, el establecimiento de la incidencia o peso de cada una de las variables independientes en la variable global **rendimiento**, son los siguientes (**Cuadro N° 12**):

Primero: Madurez cálculo:

Segundo: Madurez lectura:

Tercero: Madurez Precálculo:

Cuarto: C.I.:

Estos resultados de correlación canónica permitieron establecer en este estudio que la madurez **cálculo** y madurez **lectora**, medidos por el **Metropolitan**, serían las variables de mayor predicción sobre el rendimiento académico de los alumnos de esta muestra. En tercer lugar estaría la madurez en el área de razonamiento aritmético, medido por la prueba de precálculo y en cuarto lugar el C.I.

6.2.3. La **hipótesis N° 3**, en relación con que los niños de primero básico de las escuelas estudiadas que tienen una madurez adecuada, no repiten ni desertan, no se confirmó en forma absoluta.

Al observar las categorías A-B del **Cuadro N° 5**, que implican en términos de pronóstico escolar, éxito en el aprendizaje (siempre y cuando no existan otros factores intervinientes), vemos que entre los repitentes un 12,9% de niños que se agrupa en la categoría A y un 20% en la B (**Cuadro N° 5**). Esta situación contradictoria en esta muestra estaría respondiendo a factores ajenos a la variable madurez, como por ejemplo, al C.I., mayor edad y otros no manejados en esta investigación.

Los niños que no presentan inmadurez (grupos A y B) y son promovidos (**Cuadro N° 5**), alcanzan un porcentaje mayor que aquellos que repiten (45,7%).

La situación recién planteada implicaría la relevancia del factor madurez en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. Madurez que supone cierto nivel de desarrollo de las funciones básicas y psicolingüísticas que no va siempre acompañada por una edad cronológica equivalente.

6.2.4. La **cuarta hipótesis** del estudio sobre los niños de primero básico de la muestra que adquieren la lectura inicial (proceso descifratorio de vocales y sólo algunas consonantes), a pesar de presentar inmadurez, no repiten ni desertan, queda confirmada a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de correlación y de regresión múltiple (**Cuadro N° 12**).

Analizando los **pesos** canónicos de las dos pruebas que miden madurez (**Metropolitan y Precálculo**), observamos que el Metropolitan se ubica en el primer rango predictivo sobre el rendimiento académico (0.870 y 0.809) y que los resultados de esta prueba muestran un importante porcentaje de niños que alcanzan la categoría C "de riesgo" que están siendo promovidos sin tener la madurez suficiente para asimilar el proceso lectoescrito (48,5%, **Cuadro N° 5**). Este hecho implicaría la necesidad de someter a todos aquellos niños que alcanzan este rango a un programa de estimulación de funciones básicas, previo y conjuntamente al proceso de enseñanza-aprendizaje lectoescrito, dado que según postulados teóricos, este rango determinaría poca probabilidad de éxito en la asimilación de dicho aprendizaje.

De no darse esta situación, estos niños al ser promovidos y ser sometidos a las exigencias programáticas de un segundo año, presentarían un "handicap" con respecto a su grupo de pares.

## 7. Conclusiones, discusión y algunas consideraciones pedagógicas

En relación con la promoción, repitencia y deserción de la muestra investigada, se pudo apreciar un 74,7% de niños promovidos, un 21,9% repitentes y un 3,4% que deserta del sistema escolar (**Cuadro N° 4**). De los niños promovidos, un 57,3%, es decir, más de la mitad de la muestra, presenta índices de inmadurez que va desde leve a severa (grupos o categorías C-D-E del **Metropolitan, Cuadro N° 5**). Esta situación respondería al hecho de que estos niños fueron capaces de adquirir la lectura inicial (proceso descifratorio de vocales y algunas consonantes), a pesar de presentar inmadurez. Sin embargo, en términos de pronóstico escolar, el éxito académico para estos niños estaría cuestionado en segundo básico en la medida en que las exigencias programáticas aumentan y no cuentan con una nivelación previa, adecuada a su problemática. Por otra parte esta situación se podría ver agravada a partir de factores como cursos numerosos, carencia de planes diferenciales, métodos inadecuados y el desconocimiento que tendría el nuevo maestro de segundo grado respecto de la historia escolar de los alumnos.

En relación con el porcentaje de repitencia (21,9%) que implica casi la cuarta parte de la muestra, se corrobora una vez más que la repitencia constituye el principal problema escolar de nivel básico de estrato socioeconómico bajo.

A partir de esta situación, es necesario, por una parte, tomar en cuenta la desventaja que presentan estos alumnos al ingresar al sistema escolar (algunas de las cuales se confirman en este estudio), a fin de estructurar programas al nuevo maestro acerca de las dificultades de los alumnos repitentes con el fin de que éste pueda modificar y compensar las dificultades que los llevaron a repetir.

Los índices de deserción alcanzaron el 3,4%. Esta cifra no la consideramos como absoluta, ya que existe la posibilidad de que algunos de estos niños reingresen al sistema escolar en el año siguiente. Sin embargo, es posible pensar que la deserción se debió en esta muestra, entre otros factores, a las reiteradas repitencias anteriores de estos niños; situación originada de alguna manera por la carencia de atención necesaria y requerida en el momento oportuno.

Respecto del C.I. que aparece como el tercer factor que estaría incidiendo sobre el rendimiento académico (0.457: **Cuadro N° 12**), observamos que el porcentaje de niños con bajo rendimiento intelectual (17,3%) indica una prevalencia del **retardo** sobre el promedio normal de C.I. (16,3%: **Cuadro N° 4**). Esta situación no es definitiva ya que encontramos que el coeficiente intelectual varía según el instrumento con el cual se evalúa. Sin embargo, a partir de estos resultados, nos planteamos la necesidad de reevaluar a estos niños, afinando el diagnóstico, a fin de desarrollar estrategias educacionales de acuerdo con la problemática individual.

Es importante destacar el hecho de que los niños de esta muestra que aparecen con mayor edad presentan un menor C.I. y mayores antecedentes de fracaso escolar; situación que confirma los hallazgos de otros estudios: Condemarín, Scagliotti (1979); Bravo, Morales (1979); Kardowaky, Segure y Kovalsky (1973).

Por último, considerando por una parte la importancia que entrega la correlación canónica en relación con el poder predictivo del **Metropolitan Readiness Tests** (primer peso: 0.870 y 0.809: **Cuadro N° 12**) y la **Prueba del Precálculo** (segundo peso: 0.515: **Cuadro N° 12**) sobre el rendimiento académico, y por otra, el bajo rendimiento obtenido por los alumnos en estas pruebas (57,3% en los grupos o categorías C-D-E, grupos de riesgo), podemos inferir que los niños de esta muestra tienen un inadecuado desarrollo de sus funciones básicas al ingresar a primero básico.

De esta realidad se desprende la necesidad de someter a todos los niños de nivel socioeconómico bajo que ingresan al sistema escolar a un diagnóstico diferencial previo al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de determinar su estado de aprestamiento. Dicho diagnóstico debería considerar otros factores que contribuyen a la determinación del cuadro de inmadurez, como por ejemplo, factores neurológicos, psicológicos, psiquiátricos, pedagógicos, sociales, etc., que no fueron evaluados en este estudio. De esta manera, estaríamos considerando el planteamiento de Bravo Valdivieso (1980), entre otros, quien expresa la necesidad de realizar diagnósticos diferenciales que llevan a dilucidar los problemas originados ya

sea por un retardo maduracional por insuficiente desarrollo o estímulo, o por una disfunción cerebral. Esta evaluación permitiría establecer grupos de niveles más o menos homogéneos que serían atendidos de acuerdo con las dificultades específicas de cada niño.

Esta atención planificada para los niños que presentan "handicap", debería centrarse principalmente en el desarrollo del lenguaje y la expresión activa en la adquisición de conocimientos, dado que los primeros aprendizajes requieren por parte del niño una riqueza lingüística que le permita leer comprensivamente desde el inicio. Esta habilidad lingüística depende intrínsecamente de las experiencias pasadas y de las oportunidades que haya tenido para expresarse oralmente. Goodman (1980) y Vellutino (1980, 1981), comparten este planteamiento al establecer que el aprendizaje de la lectura depende fundamentalmente del buen manejo que tenga el niño de su propio lenguaje, tanto el receptivo como el expresivo.

Nuestras observaciones y experiencias en este campo nos indican la necesidad de reforzar los aspectos lingüísticos en los programas escolares que lleven a la ampliación de las experiencias de los niños, que en algunos casos son escasísimas. Generalmente los planes curriculares son extensos en contenidos e impiden detenerse de acuerdo con los ritmos madurativos y necesidades individuales de los alumnos.

Creemos también que se debería enfatizar desde el inicio del primer año básico, la simultaneidad de la decodificación y la comprensión del significado dado que, si el niño no "comprende" desde el inicio del proceso lector, éste no podrá adquirir otros conocimientos que requieren de una lectura comprensiva, como es la adquisición de contenidos de otras asignaturas.

Finalmente, concluimos que este desarrollo lingüístico es especialmente crítico en los niños deprivados psicosocialmente, como son los pertinentes a este colectivo.

## **8. Sugerencias**

Frente al problema que implica la repitencia, deserción y promoción de niños inmaduros (confirmado en este estudio), que lleva al ulterior fracaso de los alumnos deprivados socioculturalmente, es necesario considerar la necesidad de formar equipos técnicos dentro de las escuelas básicas, que velen y avalen la educación normal de estos niños. Este equipo, en relación con el currículo, debería:

- Estructurar una programación educacional flexible que permita al maestro, en términos reales y concretos, adaptarse y cambiar su actitud frente a la realidad de estos niños. Por ejemplo, si es necesario proporcionar apresto en el contexto lectoescrito durante el primer semestre del primer año, hacerlo.
- Hacer llegar a los profesores de escuelas comunes y sus directores correspondientes, los aportes de las investigaciones científicas mediante seminarios, cursos de perfeccionamiento competentes y concretos, a fin

de que tengan mayor preparación en el conocimiento de técnicas especiales para enseñar a los niños que aparecen con "handicap".

- Implementar al maestro en el desarrollo de técnicas metodológicas de distintos enfoques que contribuyen a mejorar los aprendizajes que, en este momento, a partir de este estudio, reflejan ciertas deficiencias.

En relación con el docente y su curso, sería necesario:

- Disminuir el número de alumnos por curso, en el primer ciclo básico.
- Que los primeros y segundos años básicos sean atendidos preferencialmente por un profesor especialista (psicopedagogo) que realice la labor de prevención de problemas y orientación de técnicas especiales de acuerdo con la realidad del curso. Este psicopedagogo trabajaría coordinando la labor del profesor básico. Esta coordinación propuesta permitiría un real conocimiento de los alumnos, canalizando la atención en forma gradual hacia los reales requerimientos de ellos. Por otra parte, permitiría a largo plazo, la disminución de los problemas que en este momento aquejan a nuestra enseñanza.

Ahora bien, no podemos finalizar estas sugerencias sin antes señalar que aparecen en nuestro estudio niños que cursan primero básico con edades fluctuantes entre 9 y 14 años. Esta situación conforma un cuadro atípico que debería ser resuelta por equipos interdisciplinarios (psicólogos, psicopedagogos, neurólogos, asistentes sociales, nutricionistas, escuelas de padres, etc.), que estudiaran las soluciones individuales en contextos colectivos.

Estos equipos tendrían como misión detectar, en el momento de la matriculación, el problema específico del niño diagnosticando y orientando el lugar donde serán atendidos como por ejemplo, escuelas especiales, centros de alfabetización, escuelas de capacitación ocupacional, psiquiátrico, etc.

Finalmente, quisiéramos señalar que, a pesar de todos los problemas que aún presenta nuestro sistema educacional, como lo hemos visto en este estudio, no podemos dejar de reconocer el **valor** del profesorado como determinante del futuro escolar del niño. Creemos que este profesorado, trabajando en situaciones adversas, merece un reconocimiento tendiente a valorar su esfuerzo que le permita cumplir su trabajo con real dedicación y tranquilidad.

## Referencias bibliográficas

- Abarca, S. et al. **Adaptación y análisis estadístico del Metropolitan Readiness Test de Hildreth G. Y N. Griffith**. Memoria para optar al título de Psicólogo. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1965.
- Astaburruaga, L, Pereira, L., y Schmidt, S. "Construcción y evaluación de la eficacia de un texto de estimulación para preescolar". Seminario de título Escuela de Psicología. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1975.
- Bravo, V.L. Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (Mimeografiado).
- Bravo, V.L. et al. **El niño con dificultades para aprender**. Santiago de Chile: UNICEF, Universidad Católica y Editorial Galdoc, 1980.

- Bravo, V.L. y Salas, S. "La repetición de curso en Educación Básica". **Estudios del programa interdisciplinario de investigaciones en educación**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1976.
- Callejas, S. et al. "Deserción Escolar". Seminario de título Escuela de Educación. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1975.
- Condemarín, M. y Scagliotti, J. "Repitencia Escolar. Un análisis de correlación múltiple". **Revista Latinoamericana de Psicología**, Vol. 11, N° 2, 1972.
- Fernández, Fernanda. **Dislexia**. Madrid: Editorial CEPE, 1976.
- Gazmuri, V., Milicic, N., y Schmidt, S. "Prevalencia de retardo mental y evolución de rendimiento escolar, en una muestra de 918 escolares del gran Santiago". **Revista Chilena de Psicología**, Vol. 1, año 1978.
- Hamuy, E. **El problema educacional del pueblo de Chile**. Santiago de Chile: Editorial Pacífico, 1961.
- Jiménez, J. **Método antidisléxico para aprendizaje lectoescrito**. Madrid: Editorial CEPE. 1979.
- Johnson, D. y Myklebust, H. **Learning disabilities: Educational principles and practices**. New York: Grune and Stratton, 1967.
- Kardowsky, W., Kovalsky, J. y Segure, T. "Prevalencia de las alteraciones en el desarrollo intelectual de los escolares de 7 a 10 años en el área norte de Santiago". Trabajo presentado en el Congreso Panamericano del Niño, 1973.
- Lira, M., Rodríguez, S. y Montenegro, H. "Estimulación precoz". Seminario de título. Santiago de Chile: Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile, 1974.
- Milicic, N. y Schmidt, S. **Test de Precálculo**. Santiago de Chile: Editorial Galdoc, 1980.
- Nieto, M. **El niño disléxico**. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Revista Latinoamericana de Psicología**. Bogotá, Colombia: Editorial A-B-C, editor Luis Bravo V., Vol. 11, N° 2, 1979.
- Superintendencia de Educación, "Cuadernos de Superintendencia: Deserción Escolar", N° 20, 1973.
- Schiefelbein, E. y Farrel, J. "Factores del proceso educativo chileno y sus efectos en el rendimiento de los alumnos". **Programa Regional Desarrollo Educativo**, 1979.
- Vellutino, F. **Dyslexia, theory and research**. Massachusetts, London: Editorial MIT Press, 1979.