

## **Habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición que recibieron o no atención en el Programa Buen Comienzo de Medellín<sup>1</sup>**

### **Cognitive Abilities of Children Attending Nursery School Belonging or not to Buen Comienzo Program in Medellín City**

### **Habilités cognitives des enfants d'école maternelle qui ont reçu o pas attention dans le programme Buen Comienzo de Medellín-Colombie**

#### **Liliana Gómez Cardona**

Psicóloga, Especialista en Gerencia Educativa y Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura (Seccional Medellín). Coordinadora del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Lasallista (Caldas-Antioquia).  
lilimagoster@gmail.com, ligomez@lasallista.edu.co

#### **Beatriz Elena Arias Vanegas**

Psicóloga Educativa y Especialista en Dificultades del Aprendizaje y en Gerencia Educativa del Ceipa (Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo, Sabaneta-Antioquia), Magíster en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia (Medellín), Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) - Universidad de Manizales. Coordinadora Docente del Municipio de Medellín, Docente Investigadora de la Universidad de San Buenaventura (Seccional Medellín). Jefa de la Línea de Infancia  
betyarv@gmail.com

**Recibido:** 8 de febrero de 2013  
**Evaluado:** 6 de mayo de 2013  
**Aprobado:** 14 de mayo de 2013  
**Tipo de artículo:** investigación científica y tecnológica

## **Contenido**

---

**Introducción**  
**Metodología**  
**Población**  
**Muestra**  
**Procedimiento para la recolección de información e instrumentos**  
**Resultados**  
**Discusión de resultados**  
**Conclusiones**  
**Referencias**

---

<sup>1</sup> El artículo presenta resultados de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación Universidad de San Buenaventura, Seccional Medellín, 2011. Grupo de Investigación GIDEP, Línea de infancia. El trabajo de investigación recibió Mención de Honor.

## Resumen

El artículo presenta resultados de un estudio comparativo de las habilidades cognitivas en los niños (as) intervenidos por el programa Buen Comienzo<sup>2</sup> en la modalidad de entorno institucional (jardines infantiles) y un grupo control (no intervenido), ambos del grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín. Para la recolección de datos se usó la prueba Woodcock-Muñoz. Los resultados arrojaron promedios esperados para la edad y grado de escolaridad en cuanto a sus habilidades cognitivas; sin embargo, mostraron que no existen diferencias significativas entre los grupos con respecto a las habilidades evaluadas. La evidencia presentada deja un precedente acerca de la necesidad de fortalecer las intervenciones de primera infancia en lo referente a las habilidades cognitivas.

## Palabras clave

Atención integral a la primera infancia, Buen Comienzo, Educación temprana, Habilidades cognitivas, Primera infancia, Woodcock-Muñoz

## Abstract

This article shows the results of a comparative study about the cognitive skills in children favored by the program "Buen Comienzo" in the modality of institutional environment (nursery schools) and a controlled group (not favored), both attending nursery school at Concejo de Medellín educational institution. For data collection, the Woodcock-Muñoz test was used. The results showed the average scores expected for the age and school grade of the children related to their cognitive skills; however, the test showed that there are no significant differences in the groups regarding the evaluated abilities. The results presented set a precedent about the need of strengthening the actions in programs for the early childhood in the items regarding cognitive abilities.

## Keywords

Cognitive skills, Early childhood, Program Buen Comienzo (Good Beginning), Woodcock-Muñoz, Early education, Comprehensive assistance for the early childhood

## Résumé

L'article présente des résultats d'une étude comparative des habiletés cognitives chez les enfants appartenant au programme Buen Comienzo dans la modalité d'environnement institutionnel (jardin d'enfants) et un groupe de control (qui ne participe pas dans le programme), les deux d'école maternelle à l'institution éducative Concejo de Medellín. Pour la collecte des données on a utilisé le test Woodcock-Muñoz. Les résultats montrent des moyennes prétendues pour l'âge et grade de scolarité par rapport à ses habilités cognitives ; cependant, les résultats montrent qu'il n'y a pas des différences significatives entre les deux groupes dans les habiletés évalués. L'évidence présenté fait un précédent sur la nécessité de fortifier les programmes de petite enfance par rapport aux habiletés cognitives.

## Mots-clés

Habiletés cognitives, petite enfance, Buen Comienzo (Bon commencement), Woodcock-Muñoz, éducation dans l'enfance, attention intégrale pour la petite enfance

---

<sup>2</sup> Dicho programa surge como alternativa en la ciudad de Medellín para responder a los requerimientos de orden mundial, nacional y municipal con respecto a las preocupaciones por la Primera Infancia.

## Introducción

En Colombia desde hace algún tiempo la preocupación por la Primera Infancia viene fortaleciéndose cada vez más, de allí se derivan los múltiples esfuerzos de organizaciones públicas y privadas por construir y redefinir políticas que involucren niños y niñas en todo orden: social, político, afectivo, educativo, entre otros. Como resultado de dicha reflexión en torno a la Primera Infancia se han desarrollado diferentes programas y políticas para su manejo, como: Política Pública Nacional de Primera Infancia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006) y el Programa Buen Comienzo (Alcaldía de Medellín).

Estos programas tienen el interés de advertir la importancia que se debe dar a los cuidados del niño y la niña, tanto para su supervivencia como para su desarrollo posterior a nivel, social, emocional, físico, entre otros; buscan, además, garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y niñas menores de 6 años ya que esto es indispensable para elevar su calidad de vida (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006); y generar verdadera inclusión de los menores como sujetos de derecho dentro de la sociedad.

El aporte de la psicología del desarrollo y otras disciplinas de las ciencias sociales cada vez más, confirman la idea de que lo que pasa con los niños y niñas en los primeros momentos de su vida es fundamental para su futuro.

Las neurociencias dan evidencias claras de esto, indicando que en los primeros meses de vida se desarrollan billones de neuronas las cuales, se unen para dar forma definitiva al cerebro y establecer las conexiones que permitirán los pensamientos, sentimientos, emociones, expresiones, acciones desde allí hasta su adultez (Ministerio de Salud, Chile, 2008).

Diferentes disciplinas han mencionado insistentemente que factores como una buena alimentación, el afecto, los cuidados personales, la estimulación adecuada, entre otros, le permitirán al niño y la niña crecer como un ser emocionalmente seguro; desarrollar competencias que les permitan ir ganando autonomía e independencia, tener mayores y mejores estrategias cognitivas reflejadas en el éxito escolar y establecer formas amplias y diversas de relacionarse consigo mismos, con las personas y con los objetos a su alrededor.

Las neurociencias también han puesto en evidencia que este asunto de la estimulación temprana es pertinente y adecuado no solo para niños y niñas con desarrollo normal, sino que, además, posibilitan la adquisición de funciones o capacidades que se han visto mermadas por problemas acaecidos a lo largo del desarrollo o en problemas surgidos a lo largo de la maduración de las mismas (Pando, Aranda, Amescua, Mendoza & Pozos, 2004). Además, respecto a la escolarización a edad temprana se debe considerar que algunos agentes educativos consideran que los niños y las niñas tienen capacidades y competencias únicamente al alcanzar determinadas edades, posición que encuentra sustento desde la perspectiva Desarrollista, la cual se interesa en explicar los procesos de cambio que se presentan a lo largo del tiempo, haciendo uso del concepto de etapa, como el periodo de tiempo en el que se producen una serie de cambios cualitativos en el comportamiento; de allí que se ligen esa serie de cambios con edades determinadas de la vida (Rojas, 2006).

Pensar la escolarización como proceso de estimulación temprana es todo un reto, deja abierta la puerta al niño para que él mismo explore el mundo del conocimiento y se apropie de este, permitiéndose a su vez mayor desarrollo en sus funciones cerebrales.

Los procesos de estimulación temprana no ponen límites, sitúan al niño en un papel protagónico frente a su propio aprendizaje con ayuda de otro que le permitirá conocer el mundo a través de la estimulación, abriéndose un camino importante no solo en el desarrollo del infante sino en su inserción al mundo académico escolar.

Esta apuesta por el desarrollo en la primera infancia y la implementación de la política pública a través de programas de atención integral como Buen Comienzo en Medellín motivaron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el estado actual de las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana por el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles)?

¿Existen diferencias significativas en las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana por el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles)?

¿Existe relación entre las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana por el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles)?

Las Hipótesis definidas para la presente investigación fueron: Hipótesis Investigativa: Los programas de intervención temprana favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños y las niñas que participan de ellos. La Hipótesis Nula ( $H_0$ ) correspondió a: El promedio del puntaje estándar para las habilidades cognitivas de niños y niñas participantes en el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles) es igual al puntaje estándar de los estudiantes no participantes; y la Hipótesis Alternativa ( $H_A$ ) fue: El promedio del puntaje estándar para las habilidades cognitivas de niños y niñas participantes en el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles), es diferente con respecto al puntaje estándar de los estudiantes no participantes.

La consulta bibliográfica que se realizó para la presente investigación incluyó inicialmente dos documentos que resumen un número de investigaciones realizadas en Primera Infancia.

El primero fue el Mapeo de investigaciones de Primera Infancia desde la Gestación hasta los 6 años publicado por el CINDE<sup>3</sup>; éste constituye un elemento fundamental de referencia acerca de los trabajos realizados en Primera Infancia ya que contiene un compendio de investigaciones a nivel nacional. Cabe resaltar que en la realización del mapeo participaron diferentes entidades reconocidas en el medio por su trayectoria académica, investigativa y de intervención en trabajos con niñez y educación. Los temas de investigación reseñados en el mapeo y que se consideran más acordes con el problema de investigación planteado, son investigaciones sobre: Desarrollo Integral, Desarrollo Socio - Afectivo, Desarrollo Cognitivo, Desarrollo representacional, Educación Inicial, Educación Adecuada, Hogares Comunitarios, Programas Educativos (Plata, 2006).

El segundo documento revisado corresponde al Primer Informe: Estado del arte sobre pedagogía de la Primera Infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe (Peralta, 2007).

En este inicialmente se encuentra una referencia acerca de las diferentes denominaciones que se tienen para reseñar la educación impartida en Primera Infancia; la segunda parte se enfoca en el análisis de los currículos en diferentes países anotando que en algunos se conocen como programas o guías de atención. Para el caso de Colombia aparece descrito que la atención a Primera Infancia en materia educativa es de tipo formal y atiende la población de 5 a 6 años en su grado cero.

---

<sup>3</sup> Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Además de los dos documentos mencionados anteriormente, se revisaron algunas investigaciones de importancia para esta propuesta como: Evaluación de impacto del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF (Departamento Nacional de Planeación, 2009).

Su importancia está dada ya que comparte con la presente investigación elementos como los instrumentos de recolección de datos usados (batería Woodcock-Muñoz), además de que ambas apuntan a la evaluación de una propuesta de intervención temprana de manera cuasi-experimental, comparando variables en un grupo de niños y niñas atendidos, con uno de niños y niñas no atendido por intervenciones tempranas. En ambos trabajos se ha pretendido emparejar variables sobre todo las socio-demográficas.

Algunos de los aspectos concluyentes a nivel cognitivo en la investigación de los hogares del ICBF, indican que hay mejores resultados en el grupo control que en el grupo intervenido actualmente, lo cual puede atribuirse a variables aisladas de la intervención o a inasistencia dentro del programa. Lo que es contundente es que a mayor tiempo de intervención con los programas de madres comunitarias se dan mejores resultados, es decir, que hay una diferencia significativa asociada con el tiempo de permanencia en el programa. Al evaluar resultados a mediano y largo plazo en niños escolarizados en la básica primaria que habían sido atendidos por los hogares, se reportaron algunos efectos positivos en la intervención, sobretodo en áreas de lenguaje. Se encontraron también diferencias asociadas a los hogares, sus características y las de las madres comunitarias.

Otro de los documentos revisados como antecedentes al presente trabajo fue el “Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). En éste se presentan las diferencias en la atención a Primera Infancia, evidenciando que los países con más ingresos son quienes tienen mayores coberturas educativas.

Se han tenido en cuenta publicaciones hechas por la fundación Bernard Van Leer en la revista *Diversidad y primera infancia* que se constituyen en elementos de suma importancia para el trabajo investigativo, debido a su pertinencia y congruencia con las problematizaciones de Primera Infancia. Dentro de estas publicaciones están:

*Investigación sobre las transiciones en la Primera Infancia: Análisis de Nociones, Teorías y Prácticas* (Woodhead, 2007): Con esta investigación se hace una invitación a preocuparse por el niño y la niña como sujeto de derechos, inmerso en un sistema, pensado desde teorías evolutivas que respaldan su desarrollo, un llamado a pensar prácticas educativas más pertinentes que tengan en cuenta todos los procesos de transición por los que debe atravesar la primera infancia. Se concluye en este estudio que en países poco industrializados hace falta investigar más a fondo el asunto de las transiciones y cómo este elemento debería ser considerado en la creación de las políticas que involucran Primera Infancia.

*Siguiendo Huellas: Estudio de Seguimiento* (Cohen, 2003): Es una propuesta de la fundación Bernard Van Leer, que invita a los actores en Primera Infancia a que hagan un seguimiento de las intervenciones que llevan a cabo con esta población, con el fin de evidenciar los resultados que se dan con dichas implementaciones. Este artículo describe propuestas realizadas en varios países como la de Colombia con su programa PROMESA (estudio longitudinal de origen cuantitativo), realizado por personal de CINDE a madres promotoras y a sus hijos (ambos participantes en el programa). En esta experiencia puede concluirse que los niños beneficiarios del programa poseen mayor escolarización que el promedio y en cuanto a las madres se concluye que poseen mayores habilidades de liderazgo con su comunidad.

El futuro será mejor: Estudio de seguimiento del programa de estimulación temprana de CCF en Honduras (Nufio, Mejía, y Mejía, J.B., 2005) Investigación de tipo cualitativo que busca evaluar intervenciones tempranas del programa CCF en el departamento Francisco Morazán de Honduras, en 10 niños entre 9 y 10 años y

compararlo con un grupo control de niños y niñas que no participaron en la intervención. Los resultados de este trabajo dan evidencias del impacto positivo de la intervención temprana en varios aspectos. En relación con lo cognitivo puede decirse que los niños del programa CCF, muestran mayores habilidades en actividades escolares incluso si se comparan con el promedio nacional, situación que es contraria en el grupo control.

Las investigaciones y los documentos consultados permiten concluir que si bien es cierto que hay múltiples trabajos que argumentan la importancia de los programas con Primera Infancia, es necesario explorar con detenimiento los efectos de dichas intervenciones, ya que estas investigaciones se quedan cortas a la hora de sustentar los efectos de los programas.

En materia de habilidades cognitivas desarrolladas por intervenciones en Primera Infancia, no se encontró suficiente respaldo investigativo, el cual es importante por el alto impacto que posee sobre factores económicos, sociales y en materia de derechos en nuestro país.

Puede concluirse, además, que es pertinente realizar una mirada retrospectiva de los niños que han sido intervenidos por el programa Buen Comienzo; hasta el momento no se encontraron investigaciones que evalúen los efectos de dicha propuesta lo cual es necesario para fortalecer o mejorar la propuesta como tal.

## Metodología

La presente investigación es un estudio de carácter cuantitativo de tipo correlacional cuyo diseño de investigación es EX-POST-FACTO con el que se pretendió recoger información cuantificable para tratar de explicar una intervención aplicada a una población en épocas pasadas y ver la incidencia de ésta en la actualidad.

La intervención previa se refiere a la escolarización de niños y niñas en los programas Buen Comienzo (variable independiente) y lo que se pretende es ver los efectos en las habilidades cognitivas (variable dependiente) que dicha intervención ha tenido en niños y niñas que asisten hoy al grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín.

El objetivo general del estudio estaba dirigido a analizar las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana en el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles). Los objetivos específicos fueron:

- Identificar el nivel de las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana en el programa Buen Comienzo, modalidad entorno institucional (jardines infantiles).
- Establecer si existen diferencias significativas en las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la Institución Educativa Concejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana en el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles).
- Comparar las relaciones entre las habilidades cognitivas de los niños y niñas que recibieron o no intervención temprana por el programa Buen Comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles).

## Población

La población con la cual se adelantó el trabajo son los 210 niños y niñas escolarizados en el grado transición en la institución Concejo de Medellín, que fueron atendidos por el programa Buen Comienzo en su modalidad de entorno institucional (jardines infantiles).

## Muestra

Selección de dos muestras, una de grupo experimental con 20 individuos, la cual fue determinada a través de un muestreo no probabilístico de tipo casual o incidental. Esta muestra fue extraída de los niños del grado transición de la institución educativa Concejo de Medellín que fueron atendidos por el programa Buen Comienzo, en la modalidad de entorno institucional (jardines infantiles); y se correlacionó con un grupo control de 20 individuos del grado transición de la misma institución, los cuales no habían tenido ningún tipo de intervención temprana.

Se buscó que cada sujeto de la muestra experimental posea un “clon” dentro del grupo control, definiendo como clon, un individuo lo más parecido posible en otras dimensiones observadas las cuales podrían generar ruido dentro de la investigación (factores alineados).

Selección de datos muestrales: Se buscaron 20 sujetos de manera intencionada: 10 de sexo femenino y 10 de sexo masculino en cuyos criterios de inclusión se consideró que hubieran sido atendidos por el programa Buen Comienzo durante el año inmediatamente anterior, y que se encontraran cursando actualmente el grado transición.

Se escogieron además 20 sujetos para el grupo control (no atendidos por el programa Buen Comienzo) que pudieran parearse con los miembros del grupo experimental en condiciones como escolarización del grado transición, características familiares y sociodemográficas y que permitieran, por sus características idénticas, desalinear diferentes factores.

## Procedimiento para la recolección de información e instrumentos

Aplicación de la Batería Woodcock-Muñoz, Pruebas de Aprovechamiento: “La cual sirve para establecer y describir algunos aspectos que presenta un individuo en determinado momento, y cuyos resultados ayudan a determinar cómo afectan ciertos factores aspectos del desarrollo; evalúa además el funcionamiento de una persona y su crecimiento a lo largo de la vida y los cambios en el rendimiento de una persona luego de un período determinado” (Mather, & Woodcock, 2001).

La teoría que respalda la batería es la de habilidades cognitivas de Cattell, Horn, y Carroll, llamada teoría CHC, la cual mide las siguientes habilidades intelectuales:

- Gq: Conocimientos Cuantitativos
- Grw: Habilidad para la lectura y la escritura
- Gc: Comprensión y conocimiento
- Glr: Memoria a largo plazo
- Ga: Procesamiento Auditivo

La Batería contiene 22 pruebas divididas en un grupo de Batería estándar y Batería extendida con las que se miden cinco áreas curriculares: lectura, matemáticas, lenguaje escrito, lenguaje oral y conocimientos académicos, y dos procedimientos auxiliares de evaluación de la escritura.

La edad en la que se considera apropiado administrar las diversas pruebas de aprovechamiento depende de las posibilidades que haya tenido el sujeto de adquirir las destrezas y conocimientos que se miden en ellas. Es muy

factible que sean pocos los individuos menores de 6 años capaces de desempeñarse bien en algunas pruebas; por otra parte, hay algunas que pueden ser realizadas con facilidad por niños de 2 años en general.

Para la aplicación de los instrumentos seleccionados, se contó con la ayuda de una auxiliar de investigación. Una vez aplicadas las pruebas se procedió a la calificación de cada ítem y se vertió la información al programa Compuscore and Profile, éste calcula las puntuaciones derivadas y las discrepancias, y ofrece elementos para la interpretación. Proporciona un informe en forma de relato que incluye datos personales, descripción de las pruebas suministradas, informe de observaciones realizadas durante la sesión y un resumen del rendimiento del sujeto y de las discrepancias estándar y del nivel de clasificación de éstas (Mather et al., 2001).

Para el caso específico se tomaron los datos arrojados en la puntuación estándar y fueron analizados con el programa estadístico SPSS (versión 18), aplicando un conjunto de pruebas estadísticas para abordar la pregunta de investigación. Las pruebas aplicadas fueron:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov, para verificar si los datos obtenidos presentaban una distribución normal y establecer si se utilizarían pruebas para verificación de hipótesis de tipo paramétrico o no paramétrico.

Prueba de Levene, para determinar la igualdad entre las varianzas de las muestras, estos es, la homogeneidad entre los datos obtenidos, para el grupo intervenidos y el grupo control.

Prueba T para igualdad de medias, para establecer diferencias estadísticamente significativas entre los resultados numéricos obtenidos al aplicar la Batería.

Correlación de Pearson, para establecer la relación lineal entre las habilidades cognitivas.

Finalmente se dio el análisis, la interpretación y la presentación de los resultados.

Control y supervisión. Durante el trabajo de campo se realizó un doble control. Uno de supervisión, llevado a cabo por el jefe del equipo y otro de control de datos, mediante la utilización del programa SPSS.

## Resultados

Habilidad Cognitiva desde la perspectiva de este trabajo se refiere a la inteligencia definida como la “habilidad para...”. Se relaciona con tareas cognitivas o de tipo intelectual, y puede encontrarse específicamente referenciando tipos de habilidades o habilidades especiales que potencialicen el desarrollo en áreas particulares, como habilidad cognitiva cuantitativa, habilidad cognitiva en lectura y escritura, entre otras (Carroll, 1993).

Como ya se mencionó, la prueba utilizada buscaba evaluar 5 habilidades cognitivas en los niños y las niñas del grado Transición de la institución educativa Concejo de Medellín que habían sido atendidos o no por el programa Buen Comienzo, e inicialmente identificar puntuaciones estándar para cada grupo (Ver Tabla 1), las cuales permitieron calcular el valor de ellas según una escala de designaciones verbales dadas por el manual de la prueba Woodcock-Muñoz (Ver Tabla 2) (Mather et al., 2001).



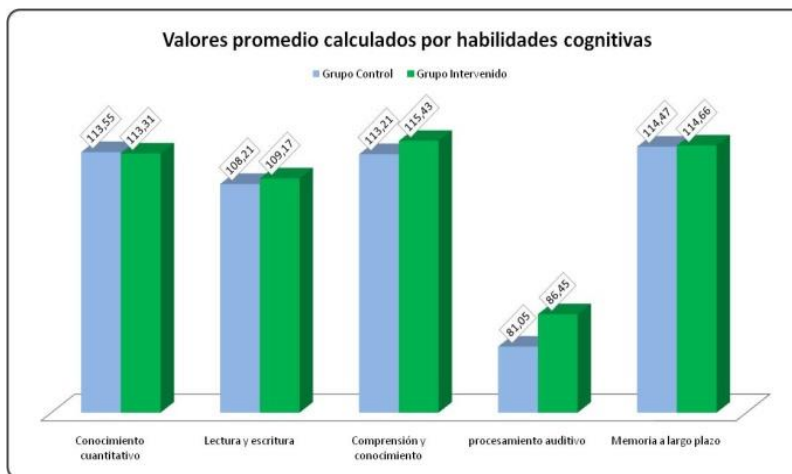
Tabla 1: Puntuaciones estándar calculadas por Habilidad Cognitiva

|                          |                   | <b>Habilidades cognitivas</b>    |                            |                                   |                               |                              |
|--------------------------|-------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
|                          |                   | <b>Conocimiento cuantitativo</b> | <b>Lectura y escritura</b> | <b>Comprensión y conocimiento</b> | <b>Procesamiento auditivo</b> | <b>Memoria a largo plazo</b> |
| <b>Grupo Control</b>     | <b>Media</b>      | <b>113.55</b>                    | <b>108.21</b>              | <b>113.21</b>                     | <b>81.05</b>                  | <b>114.47</b>                |
|                          | <b>N</b>          | 20                               | 20                         | 20                                | 20                            | 17                           |
|                          | <b>Desv. Est.</b> | 17.916                           | 7.400                      | 14.430                            | 17.745                        | 9.644                        |
| <b>Grupo Intervenido</b> | <b>Media</b>      | <b>113.31</b>                    | <b>109.17</b>              | <b>115.43</b>                     | <b>86.45</b>                  | <b>114.66</b>                |
|                          | <b>N</b>          | 19                               | 20                         | 20                                | 20                            | 18                           |
|                          | <b>Desv. Est.</b> | 13.249                           | 6.884                      | 11.647                            | 14.678                        | 8.422                        |

La comparación entre los resultados que se obtuvieron para cada habilidad cognitiva entre sí y entre los dos grupos, evidencian que las puntuaciones estándar más bajas se obtuvieron en la habilidad de procesamiento auditivo, la cual a su vez presenta mayor diferencia entre el grupo control y el grupo intervenido.

Las habilidades de conocimiento cuantitativo, comprensión y conocimiento, memoria a largo plazo y lectura y escritura presentan resultados muy similares entre ellas y al comparar cada habilidad en los dos grupos (ver Gráfica 1).

Gráfica 1: Valores promedio calculados por habilidad cognitiva.



A continuación se presenta un resumen de las subpruebas utilizadas para evaluar cada habilidad. (Mather et al., 2001).

### **Habilidad de conocimiento cuantitativo (Gq)**

Se evaluó a través de la prueba de problemas aplicados, con la cual se buscaba medir conocimientos cuantitativos, el aprovechamiento matemático y los conocimientos matemáticos. Un puntaje promedio en esta indica que los niños y niñas poseen la habilidad para analizar y resolver problemas de tipo matemático.

### **Habilidad de Lectura y Escritura (Grw)**

Se evaluó a través de las pruebas de Letras y palabras: con estas se buscaba evaluar la decodificación de la lectura. Una puntuación promedio, indica destreza para el reconocimiento de palabras puede decirse que de manera rápida. Ortografía: La puntuación alcanzada indica el conocimiento de destrezas para el desarrollo de la escritura y la ortografía. Requiere de producción de letras o palabras como respuesta a estímulos orales. Comprensión de textos: Indica niveles de comprensión de la lectura y conocimiento léxico; indica además habilidad para aplicar indicadores sintácticos y semánticos y destreza y conocimiento para el reconocimiento de palabras. Análisis de palabras: Los resultados obtenidos indica destrezas en el sujeto para el análisis fónico y estructural en la pronunciación y la ortografía. Exige que el sujeto reconozca fonemas asociados a grafemas; y que luego pueda combinar los fonemas formando palabras. Indica además destrezas para la decodificación fonética.

### **Habilidad Cognitiva de Comprensión y Conocimiento (Gc)**

Las pruebas usadas para medirlas fueron: Rememoración de cuentos: Las puntuaciones obtenidas indican competencia lingüística, desarrollo de lenguaje, habilidad auditiva y memoria significativa. Puede indicar además un grado de comprensión, y destrezas para la atención. Comprensión de indicaciones: Con estos resultados se indica habilidad auditiva, comprensión y conocimiento vinculados al desarrollo del lenguaje. Se relaciona con la memoria, el vocabulario, la comprensión y la atención. Vocabulario sobre dibujos: Se indica con esta prueba que los niños y niñas evaluados han desarrollado comprensión y conocimientos esperados para su edad, han adquirido además vocabulario acerca de conocimientos culturales. Comprensión oral: Los resultados obtenidos en esta indican habilidad auditiva y desarrollo del lenguaje. Demuestra que existen conocimientos adquiridos que pueden ponerse en práctica y que los niños y niñas poseen habilidades para completar o anticipar palabras. Conocimientos Académicos: Los resultados obtenidos en esta prueba indican conocimientos curriculares adquiridos.

### **Habilidad Cognitiva de Procesamiento Auditivo (Ga)**

Discernimiento de sonidos: Los resultados dan muestra del procesamiento auditivo, y del rendimiento en la decodificación y la ortografía. Muestra además que existe discernimiento fonológico. Análisis de palabras: Evaluada en la Habilidad de Lectura y escritura (Grw)

### **Habilidad de Memoria a Largo Plazo (Glr)**

Los resultados de esta fueron evidenciados a través de la prueba de Memoria Diferida, los cuales indican niveles normales en la memoria a largo plazo de los niños y niñas, según lo esperado para su edad.

Tabla 2: Designaciones verbales según los resultados de las puntuaciones estándar

| <b>HABILIDAD COGNITIVA</b>              | <b>CLASIFICACIÓN BC</b> | <b>CLASIFICACIÓN NBC</b> |
|-----------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| <b>CONOCIMIENTOS CUANTITATIVOS (Gq)</b> | TERMINO MEDIO ALTO      | TERMINO MEDIO ALTO       |
| <b>LECTURA Y ESCRITURA (Grw)</b>        | PROMEDIO                | PROMEDIO                 |
| <b>COMPRENSIÓN Y CONOCIMIENTO (Gc)</b>  | TERMINO MEDIO ALTO      | TERMINO MEDIO ALTO       |
| <b>PROCESAMIENTO AUDITIVO (Ga)</b>      | PROMEDIO                | PROMEDIO                 |
| <b>MEMORIA LARGO PLAZO (Glr)</b>        | TERMINO MEDIO ALTO      | TERMINO MEDIO ALTO       |

**BC:** Intervenidos por Buen Comienzo  
**NBC:** Grupo control (sin intervención a Primera Infancia)

Los resultados encontrados para las medias calculadas en cada una de las habilidades cognitivas son superiores en cuatro de cinco habilidades evaluadas en los niños que fueron intervenidos por el programa Buen Comienzo. Sólo una de ellas (Conocimiento cuantitativo) obtuvo un resultado superior en los niños no intervenidos (grupo control). La desviación estándar presenta valores mayores en cada una de las habilidades cognitivas evaluadas para el grupo control, lo que indica que los datos obtenidos para este grupo son menos dispersos.

En las tablas 3 y 4, se evidencian las correlaciones existentes en ambos grupos, lo cual es congruente con los datos descritos en la teoría de Cattell y Horn (“CHC Definitions,” s.d.), mostrando que las correlaciones más altas se encuentran en aquellas habilidades que se consideran dentro del grupo de las habilidades cristalizadas tanto para el grupo control como para el grupo experimental, y las correlaciones más bajas se encuentran entre la habilidad de memoria a largo plazo (habilidad fluida) y las demás habilidades que no hacen parte de este grupo.

Tabla 3: Correlación entre Habilidades cognitivas para grupo control

|                                       |                                   | Conocimiento<br>cuantitativo | Lectura y<br>escritura | Comprensión y<br>conocimiento | Procesamiento<br>auditivo | Memoria a<br>largo plazo |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------|-------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| <b>Conocimiento<br/>cuantitativo</b>  | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | 1                            | .606**                 | .784**                        | .814**                    | .481                     |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | -                            | .005                   | .000                          | .000                      | .051                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Lectura y<br/>escritura</b>        | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .606**                       | 1                      | .662**                        | .745**                    | .469                     |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .005                         | -                      | .001                          | .000                      | .057                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Comprensión y<br/>conocimiento</b> | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .784**                       | .662**                 | 1                             | <b>.888**</b>             | .498*                    |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .000                         | .001                   | -                             | .000                      | .042                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Procesamiento<br/>auditivo</b>     | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .814**                       | .745**                 | <b>.888**</b>                 | 1                         | <b>.437</b>              |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .000                         | .000                   | .000                          | -                         | .079                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Memoria a largo<br/>plazo</b>      | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .481                         | .469                   | .498*                         | <b>.437</b>               | 1                        |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .051                         | .057                   | .042                          | .079                      | -                        |
|                                       | <b>N</b>                          | 17                           | 17                     | 17                            | 17                        | 17                       |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

|                                       |                                   | Conocimiento<br>cuantitativo | Lectura y<br>escritura | Comprensión y<br>conocimiento | Procesamiento<br>auditivo | Memoria a<br>largo plazo |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------|-------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| <b>Conocimiento<br/>cuantitativo</b>  | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | 1                            | .606**                 | .784**                        | .814**                    | .481                     |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | -                            | .005                   | .000                          | .000                      | .051                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Lectura y<br/>escritura</b>        | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .606**                       | 1                      | .662**                        | .745**                    | .469                     |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .005                         | -                      | .001                          | .000                      | .057                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Comprensión y<br/>conocimiento</b> | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .784**                       | .662**                 | 1                             | <b>.888**</b>             | .498*                    |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .000                         | .001                   | -                             | .000                      | .042                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Procesamiento<br/>auditivo</b>     | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .814**                       | .745**                 | <b>.888**</b>                 | 1                         | <b>.437</b>              |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .000                         | .000                   | .000                          | -                         | .079                     |
|                                       | <b>N</b>                          | 20                           | 20                     | 20                            | 20                        | 17                       |
| <b>Memoria a largo<br/>plazo</b>      | <b>Correlación<br/>de Pearson</b> | .481                         | .469                   | .498*                         | <b>.437</b>               | 1                        |
|                                       | <b>Sig.<br/>(bilateral)</b>       | .051                         | .057                   | .042                          | .079                      | -                        |
|                                       | <b>N</b>                          | 17                           | 17                     | 17                            | 17                        | 17                       |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4: Correlación entre las Habilidades Cognitivas para grupo intervenido

|                                           |                                   | Conocimiento<br>cuantitativo | Lectura y<br>escritura | Comprensión<br>y<br>conocimiento | Procesamiento<br>auditivo | Memoria a<br>largo plazo |
|-------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------|----------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| <b>Conocimiento<br/>cuantitativo</b>      | <b>Correlación de<br/>Pearson</b> | 1                            | .599**                 | .681**                           | .531*                     | .252                     |
|                                           | <b>Sig. (bilateral)</b>           | -                            | .007                   | .001                             | .019                      | .328                     |
|                                           | <b>N</b>                          | 19                           | 19                     | 19                               | 19                        | 17                       |
| <b>Lectura y<br/>escritura</b>            | <b>Correlación de<br/>Pearson</b> | .599**                       | 1                      | .738**                           | <b>.746**</b>             | .189                     |
|                                           | <b>Sig. (bilateral)</b>           | .007                         | -                      | .000                             | .000                      | .453                     |
|                                           | <b>N</b>                          | 19                           | 20                     | 20                               | 20                        | 18                       |
| <b>Comprensión<br/>y<br/>conocimiento</b> | <b>Correlación de<br/>Pearson</b> | .681**                       | .738**                 | 1                                | .651**                    | .577*                    |
|                                           | <b>Sig. (bilateral)</b>           | .001                         | .000                   | -                                | .002                      | .012                     |
|                                           | <b>N</b>                          | 19                           | 20                     | 20                               | 20                        | 18                       |
| <b>Procesamiento<br/>auditivo</b>         | <b>Correlación de<br/>Pearson</b> | .531*                        | <b>.746**</b>          | .651**                           | 1                         | <b>.059</b>              |
|                                           | <b>Sig. (bilateral)</b>           | .019                         | .000                   | .002                             | -                         | .817                     |
|                                           | <b>N</b>                          | 19                           | 20                     | 20                               | 20                        | 18                       |
| <b>Memoria a<br/>largo plazo</b>          | <b>Correlación de<br/>Pearson</b> | .252                         | .189                   | .577*                            | <b>.059</b>               | 1                        |
|                                           | <b>Sig. (bilateral)</b>           | .328                         | .453                   | .012                             | .817                      | -                        |
|                                           | <b>N</b>                          | 17                           | 18                     | 18                               | 18                        | 18                       |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

## Discusión de resultados

Según los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 2000), entender la dimensión cognitiva de los niños y las niñas debe remitirnos a la capacidad del ser humano de transformar la realidad y a entender los mecanismos que posibilitan dicha transformación. Para dicha transformación de la realidad es necesario que al niño se le ayude en la superación de los límites, posibilitándole alcanzar los niveles esperados (zonas de desarrollo próximo). Las experiencias de atención y educación para la Primera Infancia, tienen la pretensión de ir en concordancia con dicho objetivo, siendo herramientas que impulsan a los niños y las niñas a llegar a dichos niveles esperados sobre aquellos que no han tenido la posibilidad de ninguna atención en primera infancia.

Considerando lo anterior, sería esperable encontrarnos con que los resultados de los niños y niñas intervenidos estuvieran por encima de los puntajes obtenidos por el grupo control; sin embargo, las puntuaciones de las medias muestran que no hay diferencias estadísticamente significativa a pesar de que diferentes fuentes bibliográficas consultadas mencionan que las intervenciones en primera infancia mejoran el desempeño de los participantes, comparado con el de los no atendidos por estas.

Dicha situación puede ser explicada por el enfoque actual que tienen la atención de los programas de Buen Comienzo, el cual busca fortalecer competencias de vinculación al entorno social, la expresión artística, la representación simbólica, el desarrollo de individualidad, la autonomía, así como al desarrollo de hábitos saludables; postergando el desarrollo de actividades académicas formales como tal, hasta la modalidad de entorno escolar (grado transición y primero).

Según la teoría bifactorial de Horn y Cattell (1967)(como se cita en Agüera, Cervilla, Martín, 2006), existen habilidades que pueden considerarse como fluidas (aquellas de carácter biológico, que permiten resolver nuevos problemas y que no dependen directamente de la cultura) y las habilidades cristalizadas (representan el conocimiento adquirido a lo largo de la vida, tienen un alto contenido cultural y están generalmente mediados por procesos escolares o educativos). De las cinco habilidades evaluadas en el presente trabajo las siguientes: Gq (conocimiento cuantitativo), Grw (lectura y escritura), Gc (comprensión y conocimiento) y Ga (procesamiento auditivo), pueden ubicarse dentro de las habilidades cristalizadas, es decir, que se desarrollan y potencializan por la intervención de la escuela.

Es importante destacar que la Habilidad de Comprensión y Conocimiento en el grupo intervenido, es la que obtuvo un mayor puntaje sobre todos los resultados; lo anterior podría indicar que aunque el trabajo de intervención que realiza Buen Comienzo no arroja diferencias significativas con los niños y las niñas de ambos grupos y aunque el objetivo del programa no sea la realización de actividades apoyadas en el trabajo académico, sí se evidencia el desarrollo de mejores habilidades a este nivel después de pasar por dicha intervención. La habilidad Glr (memoria a largo plazo), es una habilidad que se ubica en las habilidades fluidas, es decir, posee un mayor componente biológico por lo cual necesita menos intervención de la cultura, dicha habilidad obtuvo una puntuación de las más altas en ambos grupos.

Se evidenció que la correlación más alta existente se da para el grupo control entre procesamiento auditivo, comprensión y conocimiento, y para el grupo experimental entre procesamiento auditivo, lectura y escritura, ya que son habilidades que involucran procedimientos relacionados con el lenguaje (comprensión oral, ortografía, lectura, escritura, comprensión de textos, análisis de palabras). Las correlaciones más bajas se establecen para ambos grupos con la Habilidad de Memoria a largo plazo, que si bien puede tener un componente relacionado con el lenguaje, su pretensión tiene que ver más con medir la memoria como tal.

Los anteriores argumentos permitieron validar la hipótesis nula es decir, que los resultados de los niños y niñas intervenidos no arrojaron diferencias significativas con relación al grupo de niños y niñas no intervenidos, lo que anima a las investigadoras a sugerir la importancia de fortalecer pedagógicamente el programa de Buen Comienzo.

La presente investigación no solo arroja resultados de tipo estadístico como los mencionados anteriormente, sino que, además, evidencia otros argumentos que se han ido exponiendo a lo largo de éste, para pensar, reafirmar y fortalecer las intervenciones del programa Buen Comienzo como las que se mencionan a continuación.

En la Guía operativa para la prestación del servicio a la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2009), se establece que los agentes educativos deben ver el desarrollo infantil no como sucesión de etapas con inicio y fin, sino que deben asumir miradas frente al desarrollo como integral y continuo, posibilitando experiencias en el niño y la niña y teniendo claro que no existe punto cero sino que es cada sujeto quien da a la medida de sus potencialidades, considerándolo desde el argumento propuesto por Vygotsky (2000) de “Desarrollo Esperado” y sustentado sobre argumentos de tipo legal como los expuestos en La ley general de Educación capítulo I, sección segunda, artículo 16, donde se afirma que dentro de los objetivos de la educación preescolar se encuentra “El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

Si los agentes educativos adoptan dicha visión, se le posibilita al niño y a la niña una rica experiencia y estimulación, es posible entonces que las transformaciones que en ellos se den avancen a niveles más complejos, sobre todo en el campo cognitivo ya que las nuevas experiencias permiten la reestructuración y dan una nueva dimensión a los conceptos ya adquiridos.

Existen evidencias importantes que demuestran la estrecha relación que se encuentra entre las habilidades cognitivas y el nivel educativo, pero es innegable que el papel de la cultura, la socialización y el uso de las estrategias y habilidades ya existentes, son altamente influyentes en su potencialización y desarrollo. Los anteriores argumentos permitieron pensar que la hipótesis por validar en la presente investigación sería la hipótesis investigativa y la hipótesis alternativa, es decir, que los resultados de los niños y niñas intervenidos arrojarían efectos notorios y positivos por encima de los alcanzados por los no intervenidos; sin embargo, la validación de la hipótesis nula puede entenderse, a la luz de la bibliografía retomada, como un aspecto a fortalecer por el programa de Buen Comienzo.

Investigaciones anteriores de intervenciones con primera infancia como la llevada a cabo para evaluar el impacto de los Hogares de Bienestar Familiar (Departamento Nacional de Planeación, 2009), en habilidades cognitivas, mostraban que el grupo tratamiento presentaba resultados más desfavorables que el grupo control, lo anterior puede leerse como un indicador de aspectos a mejorar en las intervenciones de primera infancia de carácter público. Es necesario tener en cuenta que los niños tratados en el programa de Hogares Comunitarios con mayor antigüedad, presentan mejores resultados que quienes llevan menor tiempo; la investigación reporta, además, efectos positivos sobre el desempeño académico posterior en los participantes sobre todo en las áreas relacionadas con lenguaje, resultados congruentes con las áreas que más fortalezas presentaron en la presente investigación.



## Conclusiones

A pesar de que diferentes fuentes bibliográficas consultadas mencionan que las intervenciones en primera infancia mejoran el desempeño de los participantes, comparado con el de los no atendidos por éstas, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de estudiantes de transición que recibió atención integral a través del programa Buen Comienzo y los que fueron atendidos en el ámbito familiar.

Dicha situación puede ser explicada por el enfoque que tiene la atención de los programas de Buen Comienzo, ya que su pretensión no contempla el trabajo formal de tipo cognitivo como prioritario; sus objetivos están enfocados a desarrollar competencias de vinculación al entorno social, la expresión artística, la representación simbólica, el desarrollo de individualidad, la autonomía, así como al desarrollo de hábitos saludables, aplazando el desarrollo de actividades académicas como tal, hasta la escolarización en el grado transición y primero.

La atención integral a la primera infancia a través del programa Buen comienzo, no potencializa estas habilidades a través de contenidos formales, emparejando a los dos grupos en circunstancias semejantes, obteniendo resultados esperados para su edad según la estandarización de la prueba. Sin embargo, es importante destacar que la Habilidad de Comprensión y Conocimiento en el grupo intervenido, es la que obtuvo un mayor puntaje sobre todos los resultados; lo anterior podría indicar que aunque el trabajo de intervención que realiza Buen Comienzo, no es un trabajo académicamente formal, sí desarrolla mejores habilidades a este nivel.

Así como la cultura y la socialización son estrategias que fortalecen habilidades importantes para el desarrollo de la primera infancia, los agentes educativos deben propiciar experiencias ricas que fortalezcan el desarrollo de manera integral incluyendo la esfera cognitiva, ya que las nuevas experiencias que tengan en este sentido al igual que las propiciadas con la socialización, permiten la reestructuración y dan una nueva dimensión a los conceptos ya adquiridos.

No se pretende con esta investigación afirmar que el programa de atención integral a la primera infancia a través de la Política de Buen Comienzo, no se oriente a otros componentes de las áreas de derecho: existencia, nutrición, protección, pero en cuanto al área de desarrollo, los resultados de esta investigación permiten concluir que hace falta generar desde diferentes metodólicas y ámbitos, estrategias que fortalezcan el desarrollo integral, es decir desde todas las esferas del ser humano.

Esta concepción de atención a la primera infancia que hace énfasis en la existencia (reconocimiento legal de nacimiento a través de un registro civil), alimentación, (ofreciendo hasta el 90% de los requerimientos nutricionales) de protección limitada al cuidado (es decir guardar a los niños-niñas) evitando que enfrenten riesgos frente a su vulnerabilidad, sigue dejando a los niños y a las niñas en el nivel de “objetos de protección” dejando una brecha amplia para alcanzar la concepción de “sujetos de derechos” que plantea el espíritu de la Ley 1098 de 2006 (Ministerio de la Protección Social, 2006).

Es necesario reflexionar acerca de la nueva concepción de niño y niña y considerar que ellos como sujeto de derechos están despojados de toda percepción de receptores pasivos, dignos de benevolencia. Contrario a esto deben ser empoderados de derechos, reconocidas sus opiniones propias, y haciéndolos partícipes y constructores de su mundo y su realidad (Vogler, 2008) y para ello se debe potenciar su capacidad cognitiva.

## Referencias

- Agüera, L., Cervilla J. & Martín M. (2006). El envejecimiento desde la perspectiva psicológica. En: *Psiquiatría Geriátrica* (2a ed.). 25-80, Barcelona Es: Masson.
- Alcaldía de Medellín. (s. f.). Buen comienzo para la niñez. Recuperado marzo 22, 2010, a partir de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Directivos/Noticias/Paginas/Buencomienzoparalaninez.aspx>
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Cohen, R. (2003, Marzo). Siguiendo Huellas. *Espacio para la infancia*, 19, 4-11.
- Departamento Nacional de Planeación. Dirección de Evaluación de Políticas Públicas, C. (2009). *Evaluación de Impacto del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF*. Departamento Nacional de Planeación.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA - Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Recuperado marzo 22, 2010 desde [http://www.oei.es/quipu/colombia/politica\\_primer\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf)
- Mather, N. & Woodcock, R. (2001). *Woodcock-Johnson III. Pruebas de Aprovechamiento, Manual del Examinador*. Estados Unidos: Riverside Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Ley general de educación: Ley 115 del 8 de febrero de 1994 El salto educativo: la educación, el eje del desarrollo del país*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, R. D. C. (2000). *Preescolar - Lineamientos pedagógicos. Lineamientos Curriculares*. Bogotá D.C.: Magisterio. Recuperado a partir de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, R. D. C. (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de [http://www.oei.es/pdf2/guia\\_prestacion\\_servicios\\_atencion\\_primera\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/pdf2/guia_prestacion_servicios_atencion_primera_infancia.pdf)
- Ministerio de la Protección Social. (2006). *Ley 1098 de 8 de noviembre de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.
- Ministerio de Salud. Chile, S. D. S. P. D. P. Y. C. D. E. D. S. M. D. C. V. (2008). *Manual para el apoyo y seguimiento de desarrollo psicosocial de los niños y niñas de 0 a 6 años*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud. Recuperado a partir de <http://www.scribd.com/doc/27981809/09-Manual-para-el-Apoyo-y-Seguimiento-del-Desarrollo-Psicosocial-de-los-Ninos-y-Ninas-de-0-a-6-Anos>
- Nuño, C., Mejía, M.I., y Mejía, J.B. (2005). *El futuro será mejor: estudio de seguimiento del Programa de Estimulación Temprana de CCF en Honduras*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. Informe de Seguimiento de la ETP en el mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado a partir de [http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/efagmr2009\\_Summary\\_ESP.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/efagmr2009_Summary_ESP.pdf)

- Pando, M., Aranda, C., Amescua, M. T., Mendoza, P. & Pozos, E. (2004). Estimulación temprana y desarrollo madurativo del niño en zonas rurales del estado de Jalisco. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31(3), 123-128.
- Peralta, E. M. V. (2007). Primer informe: Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe (No. 1). Chile: Universidad Central - Instituto Internacional de Educación Infantil. Recuperado marzo 22, 2010 desde [http://www.oei.es/inicial/articulos/estado\\_pedagogia\\_primer\\_infancia\\_0a3anos\\_ALyCaribe\\_peralta.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf)
- Plata, S. J. (2006). Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años. Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia 2005 al 2015. Recuperado marzo 22, 2010 desde <http://www.cinde.org.co/PDF/Mapeo%20de%20investigaciones%20primera%20infancia.pdf>
- Rojas, O. (2006). Planificación cognitiva en la primera infancia: una revisión bibliográfica. En, *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 101-114.
- Vogler, P. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woodhead, M. (2007). *Early childhood and primary education*. Milton Keynes [England]: Open University.