

López López, E. (2007). Educación compensatoria. Aprendizaje temprano, éxito posterior (II: El Carolina Abecedarian Project). *RELIEVE*, v. 13, n. 1, p. 13-41. www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_1.htm



Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación
y **EV**aluación **E**ducativa

EDUCACIÓN COMPENSATORIA. APRENDIZAJE TEMPRANO, ÉXITO POSTERIOR (II: EL CAROLINA ABECEDARIAN PROJECT)

[Compensatory education. Early learning, later success (II: Carolina Abecedarian Project)]

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

López López, Eduardo (edward@edu.ucm.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

This is a review study which analyzes research that evaluates the long term effects of an early education program, the Abecedarian Project. The Abecedarian Project (ABC) is a preventive compensatory education program for children from 0 to 5 years of high risk mothers. The experimental group (E) received an intensive preschool treatment, while the control (C) group did not. At five years old, each group was divided into another two groups: Two of these new groups (EE and CE) received intensive schooling until the children reached 8 years old, while the other groups (EC and CC) received no special treatment. The total sample was measured until each child reached 21 years. The results were as follows: The young adults, treated in the preschool years, had on average significantly higher cognitive test scores, earned higher scores on reading and math tests; they completed more years of education, they were more likely to attend a 4-year college or university, and they were less likely to become teen parents. Furthermore, the mothers of these students were more likely to reach a higher level of instruction and employment. Finally, the article discusses the validity of the study and the factors associated to the benefits (the early beginning, intensity and continuity of the program).

Keywords

Compensatory education; Abecedarian Project; Follow-up Studies; Preschool Curriculum; High risk mothers; Disadvantaged children; Reading achievement; Mathematical achievement; Early learning ; School education

Resumen

Este es un estudio de revisión en el que se analizan las investigaciones que evalúan los efectos a lo largo del tiempo del programa de educación temprana Abecedarian Project (ABC). El ABC es un programa compensador preventivo de 0-5 años y entresacados de madres de alto riesgo. El grupo experimental (E) recibe tratamiento preescolar intensivo, no el control (C). Se prolongó escolarmente hasta los 8 años, subdividiéndose ambos grupos: Dos -EE y CE- recibieron tratamiento intensivo; otros (EC y CC) convencional. Fueron medidos hasta los 21. Resultados: Los jóvenes adultos, tratados preescolarmente, mejoraron en rendimiento mental, lector y matemático; alcanzaron mayores instrucciones y presencia en universidades de cuatro años, así como más baja tasa de paternidad en edad teen (13 a 19 años). Sus madres alcanzaron mayor nivel educativo y de empleo. Se discute la validez y los factores asociados a los beneficios (el ser temprana, su intensidad y continuidad).

Descriptores

Educación compensatoria; Programa ABC; Estudio longitudinal; Educación preescolar; Madres de alto riesgo; Niños desfavorecidos; Rendimiento lector; Rendimiento matemático; Aprendizaje temprano; Educación escolar.

Introducción

El presente trabajo sobre el Carolina Abecedarian Project es un estudio de revisión, que se sitúa en la misma perspectiva que la seguida en los dos programas de la Fundación High Scope (Cfr. López López, 2006), es decir, abordar el seguimiento hasta una determinada edad –los 21 años en este caso, los 41 en el del Perry y los 23 en el Curricular- de los efectos de un programa inicialmente preescolar y después escolar. Si en el título del primer artículo se habló de “efectos recientes de un estudio clásico”, aquí se puede igualmente hablar de “éxito posterior a partir de un aprendizaje temprano”. Es decir, se quiere abordar cómo un programa temprano tiene efectos inmediatos de carácter cognitivo, mental y escolar, que son los propios que se estimulan en las tempranas edades, y posteriormente cómo estos efectos afloran por transferencia en forma de beneficios principalmente de tipo social específicos de las edades de la juventud y joven adultez. Por tanto, lo que se va a hacer es revisar los estudios de seguimiento y plasmar cómo los efectos de los grupos experimentales y de control han evolucionado con el tiempo.

Sin embargo, la novedad específica reside en la naturaleza del programa, que es distinta de los programas de la High Scope. Me explico. Para el desarrollo de las personas y familias socialmente desfavorecidas se han habilitado muchas y variadas formas de asistencia, que van desde la legislación sobre los derechos civiles, los programas de renovación urbana, los servicios nutritivos y de cuidado de la salud hasta los esfuerzos educativos intensivos. Son estos últimos los que constituyen lo que se ha venido llamando educación compensatoria. Al abordar la educación de los desfavorecidos sociales, dos han sido las formas genéricas de educación compensatoria pre-escolar (Cfr. Ramey y Campbell, 1984, 515/6), según se actúe a posteriori de la existencia e identificación del problema en orden a solucionarlo o incidiendo en la raíz del problema para prevenirlo:

1. Una forma es de naturaleza remediadora o recuperadora, según la cual se identificaban niños intelectualmente retrasados, los cuales habían estado sometidos a una clara situación de desventaja durante los tres primeros cruciales años de su vida, para pasar a continuación a aplicarles un programa de educación compensatoria con la pretensión de poner remedio a unos manifiestos déficits en rendimiento cognitivo, entre otros campos.

2. La otra forma general de intervención educativa se ocupa de aplicar programas de orientación preventiva, impidiendo que sufran los efectos negativos de un ambiente poco estimulante, no esperando a que los niños se conviertan en intelectualmente retrasados. Según esta perspectiva se identifican familias potencialmente de alto riesgo y sus hijos jóvenes infantes se enrolan en programas educativamente estimulantes, que son diseñados para apoyar el desarrollo óptimo a lo largo de los años preescolares. Entre los programas intensivos preventivos y de más larga duración se encuentran el Proyecto Milwaukee y el que se va a comentar ahora, el Carolina Abecedarian Project o Programa ABC

Así, pues, lo que de específico tiene este trabajo, aparte del programa que se analiza –el Carolina Abecedarian Project-, es el ser un programa temprano, tan temprano que comienza cuando los niños acaban de nacer, que discurre durante la etapa preescolar y que posteriormente se bifurca en nuevas modalidades hasta los 8 años, tal como se dirá. Por tanto, y siendo consecuentes con la especificidad del trabajo, se aportará información sobre los efectos a corto y largo plazo del programa ABC, y en algún momento se hará mención a los efectos del programa en comparación con otros.

El Carolina Abecedarian Project fue promovido y dirigido por el Frank Porter Graham (FPG) Child Development Institute, que es uno de los varios Institutos, multidisciplinar en este caso, de la Universidad de Caro-

lina del Norte en Chapel Hill, el cual tiene como misión cultivar e intercambiar el conocimiento necesario para potenciar el desarrollo del niño y el bienestar de la familia. La mayor parte del trabajo del Instituto tiene como destinatarios a los niños desde los 0 hasta los 8 años, los cuales se han visto sometidos a factores biológicos o ambientales que dificultan el temprano desarrollo y el aprendizaje. Uno de sus estudios longitudinales más remotos en el tiempo y significativos fue el Abecedarian Project, el cual se comenzó con un grupo de infantes que entraron en el FPG en 1972. Así, pues, el Proyecto ABC se concibió como un estudio científico cuidadosamente controlado para medir los potenciales beneficios de la educación en la temprana edad de niños de familias pobres o de alto riesgo. El proyecto continúa recogiendo información sobre las positivas influencias de una intervención temprana que

puede aún ser medida en estos, ahora, 34 años de antigüedad, si bien hasta la fecha se han recogido hasta los 21 años.

Diseño de la investigación

El Proyecto ABC tuvo dos, diría que tres, planteamientos distintos y diferenciados a lo largo de su desarrollo. Me explico. En un primer momento el proyecto se concibió como un programa preescolar controlado aleatoriamente sobre la eficacia de una intervención temprana para niños nacidos de familias de bajos ingresos, multiriesgo, que comenzaba a los 0 años y finalizaba cuando tenían 5 (figura 1). El diseño era muy simple, ya que un grupo –experimental- atendía el programa de intervención educativa y otro –de control- la ausencia de tal programa, programas que se definirán posteriormente.

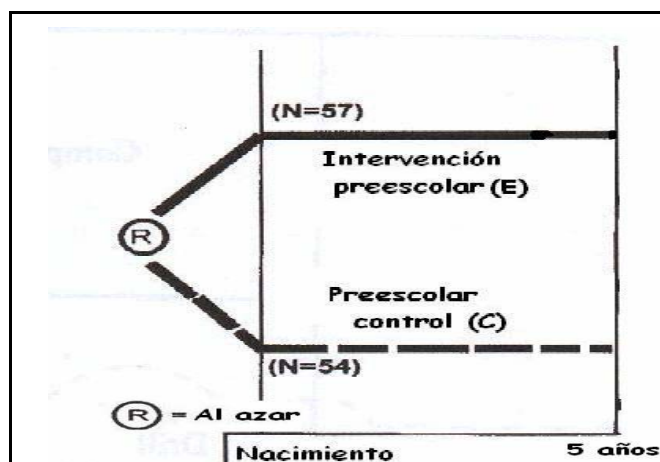


Figura 1: Concepción inicial del programa ABC

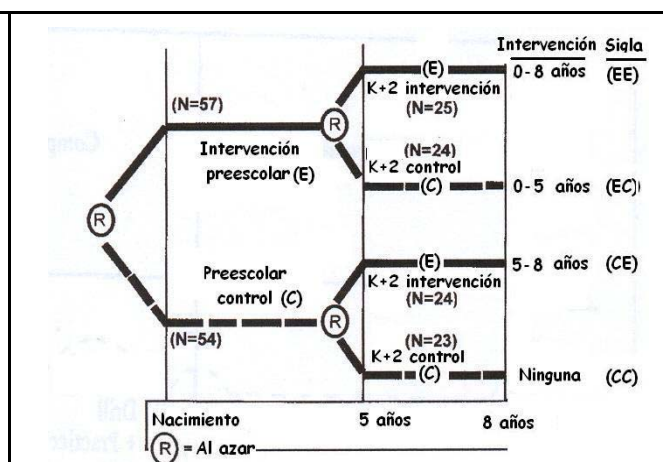


Figura 2: Concepción posterior del programa ABC

Sin embargo, llegados a los 5 años, los diseñadores del proyecto quisieron poner a prueba la intervención en educación primaria bajo determinadas circunstancias tanto de aquellos alumnos que habían recibido tratamiento preescolar específico como de los que no lo habían recibido. Para ello, tanto los alumnos del grupo experimental como los del de control fueron divididos aleatoriamente por la mitad (figura 2) formando parejas

de niños, por igualación en las puntuaciones de CI en la medición que se hizo en el mes 48. Las parejas se formaron dentro de cada una de las modalidades de intervención – dentro del grupo experimental y dentro del grupo de control-. De este modo, la mitad de los alumnos del grupo de intervención experimental preescolar seguían recibiendo tratamiento específico de educación primaria, mientras la otra mitad se convertía en grupo de control. Del mismo modo ocurría con los

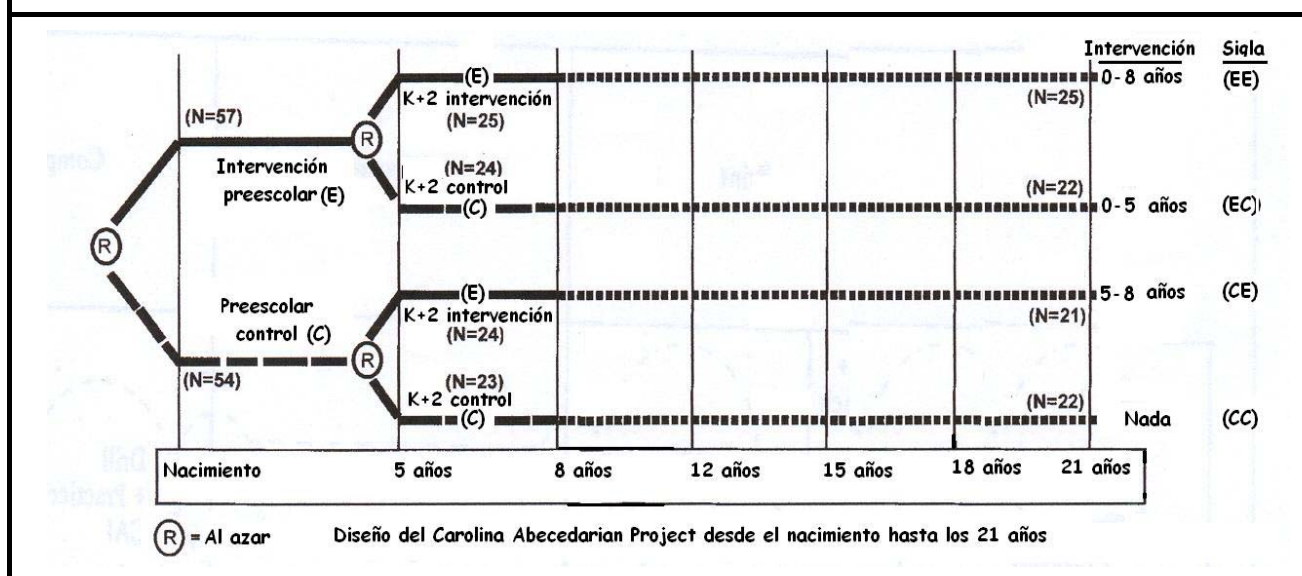
niños del grupo de control, esto es, la mitad recibía tratamiento específico de educación primaria, es decir, se convertía en experimental, mientras la otra mitad seguía siendo grupo de control.

En la admisión al kindergarten 96 niños permanecieron en el estudio y en los datos finales se pudo disponer de 92 niños. En la parte derecha de la figura 2 se ilustran los distintos tipos de intervención: En un grupo la intervención dura desde el nacimiento hasta los 8 años; en otro desde el nacimiento hasta los 5; en un tercero desde los 5 hasta los 8 años; y, finalmente, en un cuarto no hubo ninguna intervención específica. Con

ello la investigación propiamente dicha de exposición a los distintos tratamientos finalizaba a los 8 años de los estudiantes.

Sin embargo, en orden a comprobar la perdurabilidad de los efectos debida a las distintas modalidades de tratamiento, se siguió midiendo la trayectoria y el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo mediante estudios de seguimiento en distintas edades (ver figura 3), en concreto a los 12, 15, 18, y hasta que los jóvenes hubieron alcanzado los 21 años. Se demostrarán beneficios de larga duración asociados al programa en la edad temprana.

Figura 3: Ilustración de la temporalización de las distintas modalidades de intervención en el Proyecto Abecedario y de los hitos de la medición de sus efectos.



Así, pues, cuando en análisis posteriores se estudie la evolución diferencial de los 4 grupos de tratamiento, cada uno vendrá identi-

cado según unas siglas que responden al tipo de tratamiento que han recibido, tal como se ve en la tabla (tabla 1).

Tabla 1: Identificación de los cuatro tratamientos en la edad escolar en el Programa ABC

Tipo de tratamiento recibido por cada grupo	Siglas de identificación del grupo
1) El primer grupo fue Experimental hasta los cinco años y siguió siendo Experimental hasta los ocho.	EE
2) El segundo grupo fue Experimental hasta los 5 años y se convirtió en Control hasta los 8.	EC
3) El tercer grupo fue de Control hasta los cinco años y pasó a ser Experimental hasta los ocho años.	CE
4) Finalmente, el cuarto fue de Control durante los dos tiempos	CC

¿Cómo se identificó a los sujetos de la muestra? Si el proyecto era preventivo y por tanto comenzaba desde el momento del nacimiento de los niños era preciso seleccionarlos previamente al nacimiento, acudiendo a la identificación y posterior selección de las madres gestantes. Los indicadores de elegibilidad no fueron solamente de las madres sino de la familia, del padre, del entorno, ... El enrolamiento en la muestra fue por invitación. Las madres participantes surgieron de las clínicas locales prenatales, hospitales y departamentos de servicios sociales, las cuales fueron analizadas usando un *Índice de Riesgo* de 13 factores, asociados a la familia de las madres en aspectos intelectuales y escolares principalmente (Cfr. Ramey y Campbell, 1984, 517; Ramey, Campbell, Burchinal, Skinner y Gardner, 2000, 3, entre otros). Son los siguientes:

Niveles educativos paterno y materno; ingresos familiares, ausencia del padre del hogar por razones distintas de salud o muerte; ausencia de familiares maternos en el área local; hermanos en edad escolar que están uno o más cursos por debajo del nivel apropiado a la edad o con puntuaciones equivalentes bajas en tests de rendimiento escolar; pagos recibidos de las agencias de bienestar social dentro de los 3 últimos años; registro del trabajo del padre que indica que el trabajo es inestable o sin cualificación o semicualificado; registro del CI de la madre o del padre, que indica que las puntuaciones se encuentran en/por debajo de 90; registros del CI de los hermanos, que indica que las puntuaciones se encuentran en/por debajo de 90; las agencias sociales relevantes en la comunidad indican que la familia está necesitada de asistencia; uno o más miembros de la familia ha buscado orientación o ayuda profesional en los tres últimos años; especiales circunstancias no incluidas en algún indicador arriba mencionado que son probables contribuidores a la desventaja social o cultural.

Fueron puntuadas las familias conforme a una escala en cada uno de los factores del Índi-

ce y si lograban una puntuación por encima de 10 puntos se las juzgó estar en situación de riesgo elevado y por tanto elegibles para ser incluidas en el estudio. Se identificaron 122 familias elegibles, de las que 121 mostraron interés por participar. Estas fueron visitadas para llevar a cabo una evaluación formal de la elegibilidad en orden a ser incluidas en el proyecto. Una madre perdió su niño, con lo que quedaron 120 madres. Fue explicada la condición de asignación al azar a las formas de evaluación de la intervención temprana – tratamiento o control. Una vez asignadas, 8 rehusaron participar, 1 se vio que era biológicamente retrasada y 2, originalmente asignados al grupo de control, fueron cambiadas de campo por razones humanitarias, pero ninguno de estos 11 niños fueron incluidos en la muestra final de partida. En resumen, el 93 % de las familias eligió participar (Cfr. Ramey y Campbell, 1984, 516/8; Ramey, Campbell, Burchinal, Skinner y Gardner, 2000, 4).

En el perfil personal predominante de las madres se encuentran aspectos tales como el ser no casadas, ser jóvenes (media de 20 años), vivir en una casa con personas pertenecientes a varias generaciones, no tener ingresos, ser de raza negra en un altísimo porcentaje (98 %), tener un CI bajo (CI promedio de 85) y asimismo un nivel bajo de escolaridad (haber cursado 10 años sin haber alcanzado la escolaridad secundaria –high school). Al final fueron identificadas 109 familias, en las cuales se encontraban las jóvenes embarazadas, las cuales proporcionaron 111 niños, ya que dos madres tuvieron su respectiva pareja de hijos, de mellizos y gemelos. De los 57 niños asignados al grupo experimental 28 fueron niñas y 29 niños; y de los 54 del de control 31 fueron niñas y 23 niños.

El programa

Como consecuencia de lo dicho anteriormente, el programa Abecedario implicó dos com-

ponentes de intervención específica, el preescolar y el de la edad escolar. Ramey y Campbell (1984, 519) hacen notar que la finalidad del proyecto consistía en evaluar un programa educativo, esto es, la intervención de un currículum infantil y preescolar. Esto significaba que, excepto en este aspecto, convenía que los grupos –experimental y de control– fueran igualados en otro tipo de servicios. En concreto fueron objeto de común atención en estos tres aspectos, esto es, una adecuada nutrición, servicios sociales de apoyo y cuidado de la salud. Los trabajadores sociales estaban disponibles para proporcionar asistencia a los padres (*parents*) en temas tales como el hacer hogar y servicios sociales así como el asesoramiento personal. Se proporcionó cuidado pediátrico por un equipo de pediatras y enfermeras que investigaban en el lugar. De este modo se disminuía el efecto Hawthorne para los niños de familias del grupo experimental.

1. Currículum Preescolar

Antes de pasar a detallar los aspectos del programa preescolar, quiero incluir los elementos que a leves pinceladas se describen en la página oficial del programa ABC (Cfr. <http://www.fpg.unc.edu>). Se dice que “los niños de familias de bajos ingresos recibieron una intervención a tiempo completo, de alta calidad en un entorno de cuidado del niño desde la infancia hasta la edad de 5 años. Cada niño tuvo una prescripción individualizada de las actividades educativas. Las actividades educativas consistieron en juegos incorporados dentro de la vida del niño. Las actividades se centraron en áreas de desarrollo social, emocional y cognitivo, pero se prestó particular énfasis al lenguaje”.

Lo que tiene de específico el Currículum Preescolar del grupo experimental (Cfr. Campbell y Ramey, 1995) es la educación preescolar, la cual consistió básicamente en lo siguiente:

- Intervención educativa intensiva, durante todo el día, esto es, de 6 a 8 horas, 5 días a

la semana, 50 semanas al año y durante 5 años. El centro de cuidado de día funcionaba desde las 7.45 a.m. hasta las 17.30 p.m. Se proporcionaba transporte a las familias, si lo necesitaban. Los niños antes de andar fueron cuidados en una sala de bebés, mientras que los que ya andaban y los preescolares fueron agrupados en otras áreas de acuerdo a la edad y los niveles de desarrollo. Las familias fueron comprometidas a participar en sesiones en grupo de padres sobre temas relacionados con la paternidad y el desarrollo familiar.

- El currículum de los tres primeros años de vida consistió en el desarrollo del lenguaje, de la motricidad, de la dimensión social y de las destrezas cognitivas, aspectos que fueron presentados a cada niño individualmente, a su propio ritmo. A medida que era creciente la edad, el currículum en ocasiones se presentaba en pequeños grupos.
- Posteriormente a los 3 años se introdujeron otros currícula preescolares estándar en el centro de cuidado de día consistentes en proporcionar experiencias tempranas, iniciar a la lectura, las matemáticas y un programa de lectura prefónico.
- El programa preescolar se centró en el desarrollo de las destrezas de comunicación, y cada niño fue introducido en conversaciones y lecturas diariamente. El programa asimismo potenció los intercambios verbales no directivos e informativos de los maestros con los niños.

2. Intervención en edad escolar

El programa específico de intervención en la edad escolar comenzó con la entrada en el kindergarten y continuó a lo largo de los tres primeros años de la escuela elemental. Se asignó un maestro de recursos a cada niño y familia durante el programa, el cual había alcanzado el nivel de Graduado y tenía conocimientos y preparación en educación primaria. En total cada uno tenía a su cargo alrededor de 12 niños y familias. Este preparó un conjunto individualizado de actividades en el hogar para complementar el currículum básico de la escuela en lectura y matemáticas, enseñó a los padres cómo

mo usar estas actividades con sus niños, los tuteló directamente, se reunió regularmente con el profesor de la clase para asegurar que las actividades en la casa encajaran con las destrezas enseñadas en el aula, sirvió como consultor para el profesor del aula cuando surgían problemas y veló por el niño y la familia dentro de la escuela y la comunidad. Hizo una media de 17 visitas a la escuela y 15 al hogar por año para cada niño. Además, ofreció a los niños una variedad de apoyo en tiempo de verano, incluyendo paquetes de actividades en verano, les ayudaron a preparar campamentos de verano, a realizar visitas a bibliotecas públicas y tener tutoría en destrezas de lectura.

No se acudió a un curriculum específico puesto que el contenido dependía de los curricula usados en las escuelas locales públicas. Sin embargo, se diseñaron actividades diferentes de aprendizaje. El tiempo medio que los padres dijeron estar trabajando con sus hijos en estas actividades fue de 15 minutos diarios.

Dentro del cuerpo docente en el proyecto abecedario se incluyó un director, 12 maestros y ayudantes, y un administrativo. La ratio maestro-niño comenzó siendo de uno a tres en la escuela infantil y gradualmente se incrementó de uno a seis en el último año de preescolar. El cuerpo docente varió en cuanto a background profesional desde aquéllos que tenían el grado de Graduado en Educación en la Temprana Edad hasta paraprofesionales, pero todos tuvieron una amplia experiencia en el trabajo con niños jóvenes. Se proporcionó formación durante el ejercicio profesional y asistencia técnica al cuerpo docente mediante el recurso a programas periódicos in situ impartidos por consultores educativos, psicológicos y pediátricos, y mediante la participación de los maestros en conferencias y talleres educativos locales y nacionales.

Resultados

Introducción

Antes de proceder a presentar los resultados, es clarificador aludir a la secuencia temporal

tanto de la muestra como de los distintos estudios de seguimiento, así como al tipo de variables analizadas y los instrumentos con que han sido medidas.

La investigación se tanteó con un estudio piloto en 1971 y comenzó su andadura en 1972. La incorporación de los niños al programa fue gradual durante cuatro años, por cohortes. Eso significa que los participantes se fueron incorporando a las condiciones –tratamiento de intervención preescolar y preescolar de control– comenzando en 1972 y finalizando en 1977. El número medio de participantes que se incorporaron por año fue de 28. Se fueron recogiendo parejas de sujetos igualados en las puntuaciones del índice de alto riesgo y asignados aleatoriamente a una de las dos condiciones. Los niños se incorporaron no antes de las 6 semanas de nacer y el 93 por ciento estaban incorporados a los 3 meses de edad. De los 57 niños asignados al grupo experimental 28 fueron niñas y 29 niños; y de los 54 del de control 31 fueron niñas y 23 niños. Esta fue la muestra inicial, si bien en mediciones sucesivas lógicamente tal muestra fue variando en tamaño, tal como se analizará más adelante.

Si la incorporación duró de 1972 a 1977, la finalización de la exposición a las combinaciones de tratamientos al alcanzar los 8 años se efectuó en el lapso de tiempo que va de 1980 a 1985. Y si la última medición de la muestra hasta la fecha se ha efectuado al tener los jóvenes 21 años, éstos fueron cumpliendo dicha edad entre 1993 y 1998. La publicación de referencia de los 21 años es la de Campbell et al. (2002).

Los hallazgos y conclusiones a los que se hará referencia se han obtenido de una serie de fuentes, las más relevantes, que brevemente comento. No se tiene la intención de hacer un resumen sino de dar un perfil global de la investigación, deteniéndome posteriormente a analizar los contenidos de cada una de las fuentes. Existen tres estudios –Ramey y Campbell (1984); Martin, Ramey y Ramey (1990); Burchinal, Lee y Ramey (1989)–, en

los cuales se ha centrado la atención para la obtención de información de resultados en los grupos de experimentación, el de intervención educativa y el de control, en la edad preescolar. En gran medida buscan resultados cognitivos, especialmente mentales (CI). Para ello se midió a los niños cada medio año a partir de los 6 meses, pasando por los 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48 y 54 meses; es decir, hasta que finalizó la investigación preescolar. En las sesiones de aplicación de pruebas estaba presente un miembro de la familia del niño, ordinariamente su madre. Las examinadoras fueron 12 mujeres de raza blanca, asignadas más o menos aleatoriamente. Los niños fueron medidos dentro de las dos semanas próximas a su *cumpleaños*.

Los instrumentos para medir los distintos resultados fueron el Bayley Scale Mental Development Index, el Bayley Scale Motor Development Index, la Stanford-Binet Intelligence Scale (IQ), las McCarthy Scales of Children's Abilities –para probar el desarrollo de destrezas específicas (verbales, perceptivo-motóricas, cuantitativas, de memoria y motóricas) en edades específicas- y la Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI).

Una vez que los niños comenzaron la escolaridad posterior a los 5 años, fueron divididos de la forma que se ha descrito anteriormente. Eso posibilitaba el que los análisis de los resultados de los niños después de la escuela primaria se pudieran hacer de dos modos. Hubo resultados de diferencias que fueron analizados entre los cuatro grupos de niños –recuérdese, EE, EC, CE, CC-; pero también hubo análisis que se hicieron uniendo los dos grupos experimentales –EE y EC-, para formar un solo grupo de intervención preescolar, y los dos grupos preescolares de control –CE y CC- para formar un solo grupo de control.

Excepcionalmente cuando se hicieron análisis en dos estudios cuando los niños tenían 8 años -(Horacek et al., 1987; Campbell y Ramey, 1994)-, se incluyó un quinto grupo de

comparación (N = 90), que provenía de una población de la escuela local (LPS), obtenida aleatoriamente de las aulas en las cuales habían sido colocados los niños del grupo de intervención, lo cual proporcionó una muestra representativa de los niños contra los cuales los niños de alto riesgo tenían que competir en la escuela pública.

Dos estudios se centraron en los efectos del programa sobre los niños desde los 5 a 8 años, edad de educación primaria, en los cuales se recogió información sobre los resultados en inteligencia –(Ramey y Campbell, 1994)- y en materias escolares, como matemáticas y lectura, y fracaso escolar, especialmente repetición de curso (Horacek et al., 1987).

Una vez finalizada la exposición a los tratamientos a los 8 años, hubo estudios de seguimiento de la muestra original a los 12, 15, 18 y 21 años, tal como se ha dicho. El estudio que evaluó los resultados de los chicos a los 12 años fue el de Campbell y Ramey (1994), los cuales como medidas de análisis incluyeron retención en el curso (grado), tests de rendimiento escolar en lectura, matemáticas, lenguaje escrito y conocimientos (tests de Woodcock-Johnson); el test de inteligencia para preescolares –WPPSI-, la Weschler Intelligence Scale for Children (WISC-R) y medidas de CI.

Campbell y Ramey (1995), asimismo, recogieron información a los 15 años sobre los beneficios cognitivos y académicos de la intervención educativa en la temprana edad en 93 estudiantes después de 7 y 10 años de finalizada la intervención. Finalmente, se evaluaron los efectos cuando tenían 18 años (Clarke y Campbell, 1998) y cuando alcanzaron los 21 (Campbell et al., 2002).

Los resultados medidos en estas edades son los específicos de jóvenes y jóvenes adultos, ya que se incluyó la delincuencia juvenil (número de condenas por delitos menores o graves y cantidad de tiempo encarcelado o en libertad condicional); se midió asimismo el uso del alcohol, tabaco, marihuana, cocaína u otras drogas ilegales; los niveles educativos alcan-

zados, el empleo, el embarazo en la edad comprendida entre los 13 y 19 años (edad *teen*) y la Weschler Adult Intelligence Scale (WAIS-R). El diseño del estudio de Campbell, Ramey, Sparling y Miller-Johnson (2002) al presentar los resultados sigue un esquema sencillo en muchas de las variables analizadas. Divide las variables en cognitivas (CI), en puntuaciones académicas y de éxito en la vida (logros educativos, empleo cualificado, autosuficiencia, paternidad y ajuste social). Sin embargo, las dos primeras variables las analiza desde dos puntos de vista, esto es, contrastando por una parte los efectos preescolares, para lo cual divide los grupos en si han recibido tratamiento preescolar o no, y por otra contrastando los cuatro diversos grupos de tratamientos, tal como a partir de los 5 años son divididos.

A la hora de exponer los resultados se podría seguir el criterio del análisis por edades o momentos en que fueron medidos. Sin embargo, esa sola perspectiva limitaría enormemente la riqueza del mensaje que de otro modo de análisis podría derivarse. Por ello, se ha decidido agrupar el discurso alrededor del estudio de una serie de variables, que se suelen considerar

significativas, vistas, eso sí, evolutivamente, es decir, según van transcurriendo a lo largo de los diversos momentos en que han sido medidas, hasta llegar a la edad de 21 años.

Por ello, se analizará en primer lugar la variable inteligencia, el desarrollo mental o CI, como ordinariamente se mide, después el rendimiento escolar y finalmente una serie de beneficios sociales, vistos, en la medida en que se pueda, evolutivamente. Estas son ventajas de los chicos, aunque también se han recogido ventajas de las madres.

1. Desarrollo mental (CI)

A expensas de analizar información de edades posteriores, ¿cómo es el desarrollo cognitivo, en particular el mental (CI), por efecto del programa en los años de la intervención preescolar? Para ilustrarlo, es muy elocuente la secuencia de resultados del CI a lo largo de los semestres en los grupos de investigación, extraída del estudio de Martin, Ramey y Ramey (1990) y contenida en la tabla 2, que se ha modificado para los fines del problema que se pretende responder.

Tabla 2: Evolución del CI a lo largo de los semestres en la edad preescolar en el Abecedarian Project

Mes de la medición	Grupo de control			Grupo de intervención preescolar			Diferencia Exp. - Control
	Media	S	Evolución	Media	S	Evolución	
6	101	14	0	110	14	0	+9
12	105	15	+4	114	13	+4	+9
18	90	13	-11	111	12	+1	+21
24	85	9	-16	98	11	-12	+13
36	84	14	-17	104	13	-6	+20
42	93	13	-8	104	11	-6	+11
48	89	14	-12	103	12	-7	+14
54	91	14	-10	101	11	-9	+10

Fuente (modificada): Martin, Ramey y Ramey (1990, 845).

A la vista de los resultados varias conclusiones se pueden extraer, todas dignas de especial relevancia, a saber:

1. En todos los hitos temporales en los que ha habido medición, el grupo experimental supera

sustancialmente al grupo de control, tal como se manifiesta en la última columna.

2. Excepto en las primeras mediciones, la evolución del CI en ambos grupos es descendente.

3. Parece mayor el descenso del CI en el grupo de control que en el experimental.

Si estos datos se quieren ver con detalle, por instrumentos aplicados y con inclusión de las pruebas de significación, se puede consultar el estudio inicial del Abecedarian Project, que se debe a Ramey y Campbell (1984), en el que se analizan las consecuencias cognitivas del proyecto, tal como se puede ver en la tabla adjunta (tabla 3). En concreto, la intervención preescolar dio lugar a resultados significativamente superiores en las siguientes medidas:

- En el Bayley Mental Development Index a los 18 meses, pero no a los 6 y 12.

- En el CI del Stanford-Binet, a los 24, 36 y 48 meses.
- En los resultados globales del McCarthy General Cognitive Index a los 42 y 54 meses. Y también en las escalas Verbal (a los 30, 42 y 54 meses), de Ejecución Perceptiva (a los 42 y 54 meses), en la Escala Cuantitativa (a los 42 y 54 meses) y de Memoria (a los 54 meses pero no a los 42).

Tabla 3: Resultados cognitivos de la intervención preescolar en el Abecedarian Project recogidos en lapsos de medio año.

Test administered	Age (in months)	Gr. de tratamiento educativo			Grupo de control			t	ES
		N	Mean	SD	N	Mean	SD		
Media, desviación típica (SD) y Magnitud del Efecto (ES) de las puntuaciones de Tests Standarizados a las edades de 6-54 meses en el Abecedarian Project									
Bayley Scales of Infant Development									
Mental Development Index (MDI)	6	53 ^b	107.13	16.28	53	101.30	14.78	1.93	.39
Motor Development Index (PDI)	6	53	108.00	12.20	53	103.98	14.17	1.57	.28
MDI	12	51	111.39	15.75	53	105.40	15.52	1.96	.39
PDI	12	51	107.57	12.12	53	102.75	12.79	1.97	.38
MDI	18	51	107.55	14.06	49	89.73	12.32	6.73***	1.61
PDI	18	51	97.92	10.65	49	97.59	10.57	0.16	.03
Stanford-Binet									
Intelligence Scale IQ	24	51	-95.88	11.22	48	84.79	9.03	5.40***	
McCarthy Verbal Scale Index	30	50	51.30	7.96	48	44.60	8.15	4.11***	.83
Stanford-Binet									
Intelligence Scale IQ	36	50	100.70	13.97	48	84.27	13.45	5.93***	1.22
McCarthy General Cognitive									
Index (GCI)	42	50	102.96	11.09	47	93.04	12.52	4.14***	.79
Verbal Scale Index	42	50	52.82	6.70	47	47.70	7.38	3.58***	.69
Perceptual-Performance									
Scale Index	42	50	48.36	7.54	47	42.96	8.42	3.33**	.64
Quantitative Scale Index	42	50	51.66	7.34	47	45.77	8.35	3.70**	.71
Memory Scale Index	42	50	52.26	6.11	47	50.09	7.14	1.61	.30
Motor Scale Index	42	49	51.47	6.89	47	48.60	7.76	1.92	.37
Stanford-Binet Intelligence									
Scale IQ	48	50	101.70	11.82	47	89.19	13.40	4.88***	.93
McCarthy GCI									
Verbal Scale Index	54	49	101.22	10.69	46	91.09	13.90	4.00***	.73
Perceptual-Performance									
Scale Index	54	49	47.88	7.54	46	42.43	8.37	3.34**	.65
Quantitative Scale Index	54	49	47.33	6.78	46	42.65	8.25	3.02**	.57
Memory Scale Index	54	49	51.69	6.10	46	47.72	7.80	2.78**	.51
Motor Scale Index	54	49	48.80	6.12	46	46.04	8.08	1.88	.34

Note. Effect size that is the mean score of the experimental group minus the mean score of the control group divided by the SD of the control group.

^a Six-month Bayley Score is missing on one child in the educationally treated group.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Fuente: Ramey y Campbell (1984, 520).

A partir de estos datos Martin, Ramey y Ramey (1990) se plantean en una publicación posterior el análisis más detallado de los resultados, buscando variables a las que atribuir o con las que vincular resultados. En concreto, las cuestiones básicas que plantearon fue si los resultados favorables al grupo de niños de intervención educativa eran idénticos fuera cual fuera el desarrollo mental de las madres y cualquier ambiente del hogar, por una parte; si el retraso de las madres tenía algún tipo de relación con los resultados de los hijos, habiendo controlado las variables de programa de intervención y ambiente del hogar; y si, finalmente, el ambiente hogareño tenía influencia sobre los resultados, controlando el retraso de las madres y el programa de intervención educativa. Las conclusiones a que llegan no pueden ser más claras (Martin, Ramey y Ramey, 1990):

- “los efectos educativos del programa de día fueron positivos en todas las edades (...) cuando los efectos del retraso materno y del ambiente hogareño fueron controlados” (p. 845/6).
- “Los efectos estimados del retraso materno varían con la edad de los niños (...). A los 54 meses los niños de madres con retraso tuvieron CI de promedio 11.8 puntos inferiores a las madres sin retraso, cuando se controlaron los efectos del programa educativo de día y el ambiente hogareño” (p. 846).
- “los niños con hogares más estimulantes tuvieron unas puntuaciones de CI que de promedio fueron más altas que las que consiguieron los niños de hogares menos estimulantes, habiendo controlado los efectos del programa educativo y el retraso materno” (p. 846).

Es decir, que por separado tienen influencia sobre el desarrollo intelectual el programa de intervención aplicado, el desarrollo mental de las madres y el ambiente del hogar.

El estudio de Burchinal, Lee y Ramey (1989) excede el planteamiento de la investigación que el Abecedarian Project promovió desde el principio, esto es, comparar la intervención

educativa con la no intervención específicamente educativa, tal como se ha definido el grupo de control. Sin embargo, en esta investigación se analizan los resultados del programa Abecedario con otras dos situaciones ajenas a la inicial investigación, esto es, un grupo de control de no cuidado de día y otro grupo de control de cuidado de día de una comunidad.

Los hallazgos fueron los previsibles, ya que el grupo de intervención educativa (Abecedario) puntuó significativamente por encima de ambos de control a lo largo del tiempo en las siguientes medidas: En el Bayley Mental Development Index a los 6, 12 y 18 meses; en tests de CI (Stanford-Binet) a los 24, 36 y 48 meses y en el McCarthy General Cognitive Index a los 42 y 54 meses. Además, las diferencias entre el grupo de intervención y el de no cuidado de día fueron más amplias que las encontradas entre el de intervención y el de cuidado de día de la comunidad. Igualmente, éste superó al de no cuidado en todas las medidas y en todos los intervalos de tiempo.

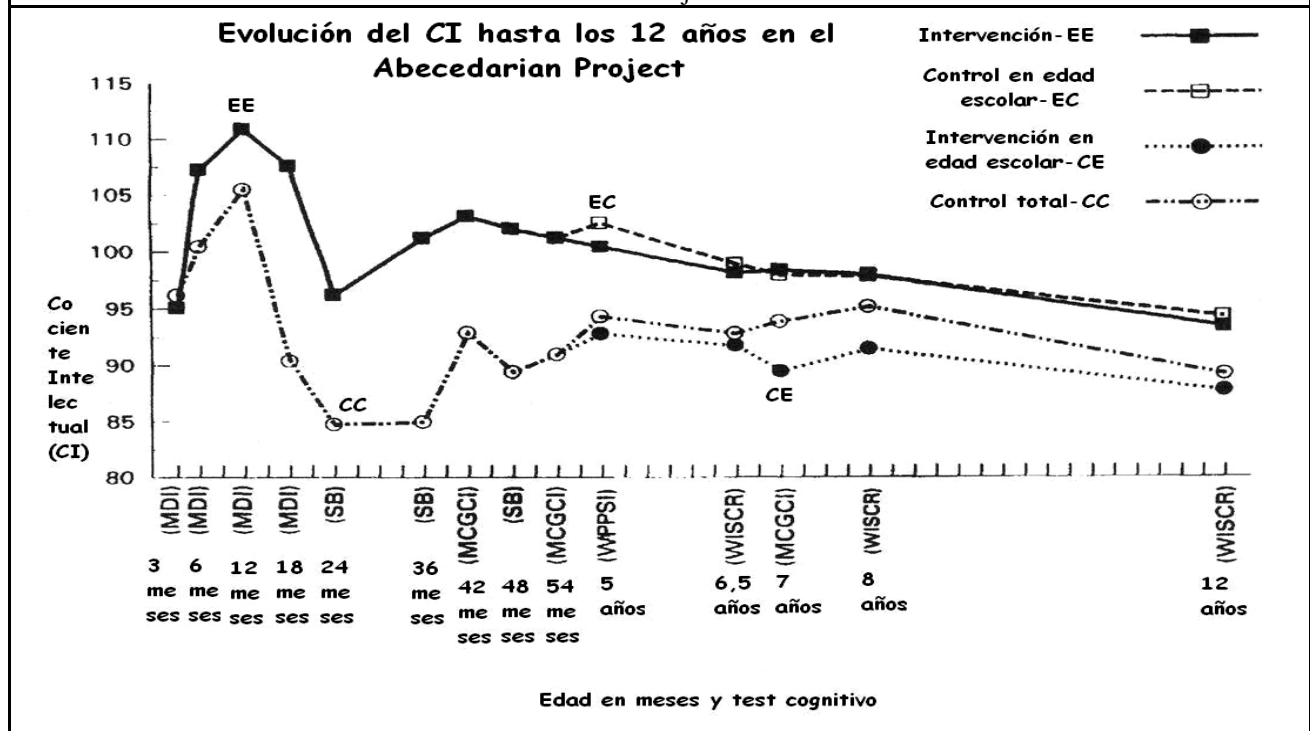
¿Cuál es el efecto medido a los 8 años? Existen datos e información sobre los 8 años en el estudio de Ramey y Campbell (1994) efectuado a los 12 años de los estudiantes, del mismo modo que en otros estudios posteriores. Sin embargo, sobre los efectos del programa en la inteligencia (CI) a los 8 años de los chicos el estudio básico es el de Horacek, Ramey, Campbell, Hoffman y Fletcher (1987), los cuales se centraron en la comparación de los efectos de las cuatro modalidades de intervención, esto es, intervención completa –EE-, intervención solamente en preescolar –EC-, intervención sólo en la escuela elemental –CE- y ninguna intervención –CC-. En efecto, fueron significativamente superiores las puntuaciones en inteligencia (Weschler) de los grupos de intervención preescolar –EE + EC- que las de control preescolar –CE + CC- en las edades de 5, 6.5 y 8 años. Esta conclusión plantea el problema de si la intervención educativa que comenzó en los primeros cursos de la educación primaria está asociada a efectos positivos en desarrollo intelectual (Weschler).

¿Cuáles han sido los hallazgos a largo plazo (12-21 años)? Aunque no serán exclusivo objeto de atención los estudios de Campbell y Ramey (1994) a los 12 años y de estos mismos autores (Campbell y Ramey, 1995) a los 15 años en cuanto al desarrollo intelectual de los sujetos de estudio, sin embargo, son muy elocuentes las figuras (ver figuras 4 y 5) que se insertan sobre cómo evolucionan los CI en esas edades.

En el estudio de seguimiento de Campbell y Ramey (1994, 690) a los 12 años se han encontrado efectos significativos, entre los que se

destacan algunos. En efecto, la intervención preescolar arroja resultados significativamente superiores a la intervención en la edad escolar en la puntuación global en el test Weschler de Inteligencia, escalas verbal y de ejecución combinadas. Además, la intervención preescolar provoca resultados superiores en la escala verbal del Weschler (por ejemplo, vocabulario, comprensión, aritmética) pero no en la de realización (por ejemplo, completar pinturas, reunir objetos, seguir laberintos). La intervención en la edad escolar provoca resultados superiores en la inteligencia de realización pero no en la inteligencia verbal.

Figura 4: Evolución del desarrollo intelectual (CI) desde la temprana edad hasta los 12 años en el Carolina Abecedarian Project

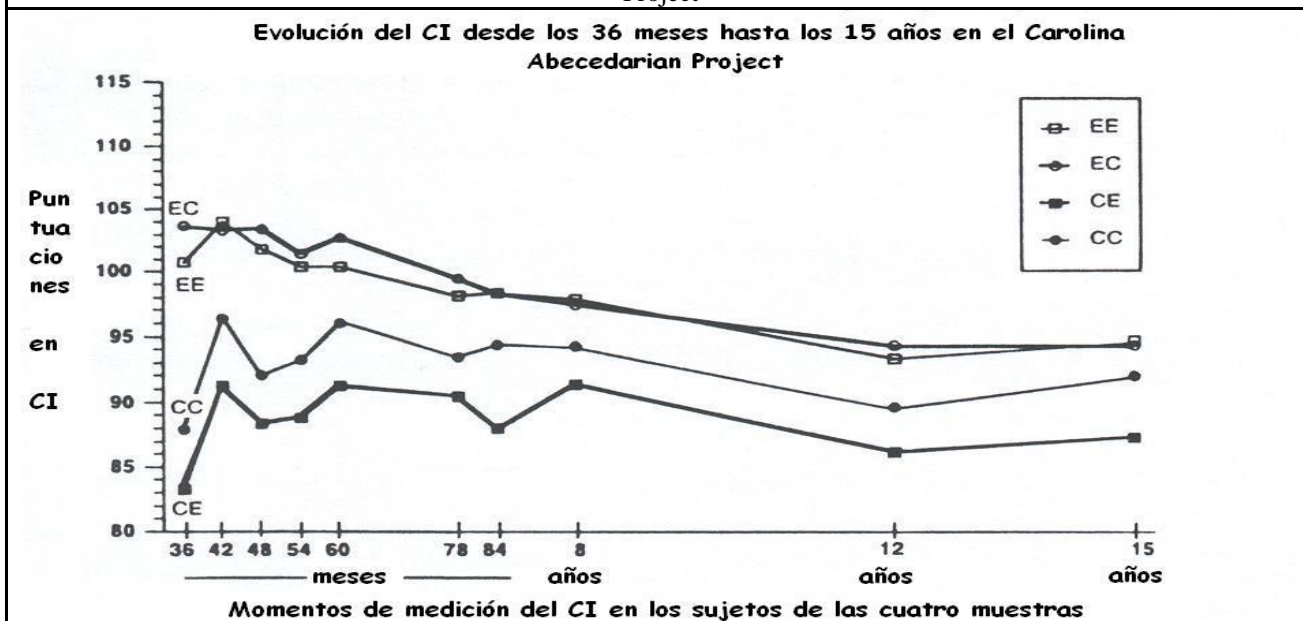


Fuente: Campbell y Ramey (1994, 690)

Del desarrollo intelectual a los 15 años (Campbell y Ramey, 1995), tal como se puede contemplar en la figura, se pueden destacar básicamente dos aspectos, esto es, que está relacionado con la duración del tratamiento y que hay un punto de declive. En efecto, el desarrollo intelectual se relaciona con la duración del tratamiento en el sentido

de que cuanto más tiempo (yo añadiría, y cuanto más temprano) dura el tratamiento, mayor es el desarrollo intelectual (CI). Esto se evidencia en los dos grupos que recibieron intervención preescolar –EE y EC–, los cuales obtienen puntuaciones significativamente mayores.

Figura 5: Evolución del desarrollo intelectual (CI) desde la temprana edad hasta los 15 años en el Carolina Abecedarian Project

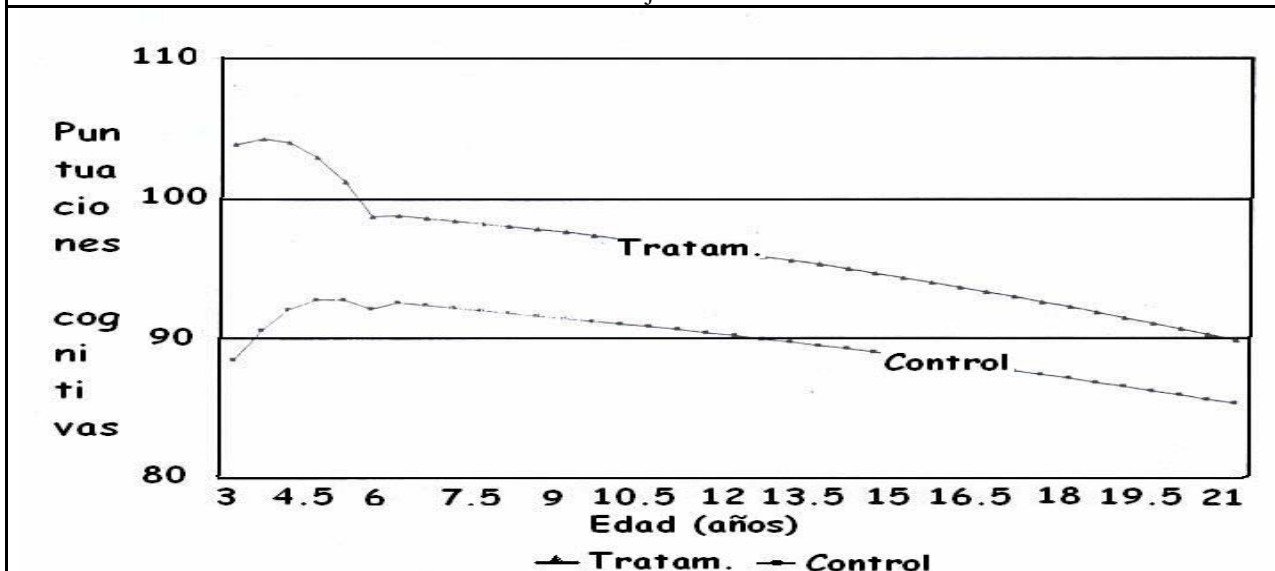


Fuente: Campbell y Ramey (1995, 759)

Mas, por otra parte, resulta algo decepcionante que haya un momento, después de los 3 años, en que se asista al declinar progresivo del desarrollo intelectual, siendo este fe-

nómeno compatible con el anteriormente destacado, esto es, que los dos grupos de tratamiento preescolar siempre superan a los otros dos.

Figura 6: Evolución del CI hasta los 21 años en los dos grupos de tratamiento preescolar vs. no preescolar en el ABC Project



Fuente: Campbell et al. (2001, 236)

Finalmente, a los 21 años los análisis cognitivos (Campbell et al., 2002) evidencian en conjunto que los grupos preescolares no arro-

jan diferencias en el test Weschler, aunque el CI es superior en la escala total y en la verbal, si bien la superioridad es modesta. Se analizó la interacción que el tratamiento preescolar

podría tener con el sexo, encontrándose que las mujeres tratadas puntuaban en el CI verbal 8 puntos por encima de las no tratadas. De cualquier forma, es irresistible la línea descendente en ambos grupos –tratamiento preescolar vs. no tratamiento- aun persistiendo las diferencias entre ambos tratamientos (Cfr. Campbell et al., 2001) (Figura 6).

2. Mejora del rendimiento

¿Qué se entiende por rendimiento? ¿Se entiende todo lo relacionado con la escuela en tiempo escolar? ¿Existen resultados escolares que no se manifiestan en tiempo escolar? Estas y otras preguntas se van a ir respondiendo a lo largo de este apartado, pero quiero apuntar que

hay variables “escolares” que no son en tiempo escolar, aunque a ellas no se aludirá aquí sino más adelante, al hablar de los beneficios sociales.

Ya en la etapa preescolar se midieron escalas verbales y cuantitativas, pero las variables propiamente de rendimiento son específicas de la escolaridad obligatoria y de esas edades se hablará. Son Horacek et al. (1987) quienes proporcionan información sobre resultados escolares al final del curso correspondiente a los 8 años, resultados que son escolares y, diríamos, de la escuela. En la tabla adjunta (tabla 4) se analiza el fracaso escolar, expresado por el porcentaje de alumnos que han sido retenidos (repiten) un grado, al menos.

Tabla 4: Efectos de las 4 (5) condiciones del ABC Project en retención en el grado a los 8 años

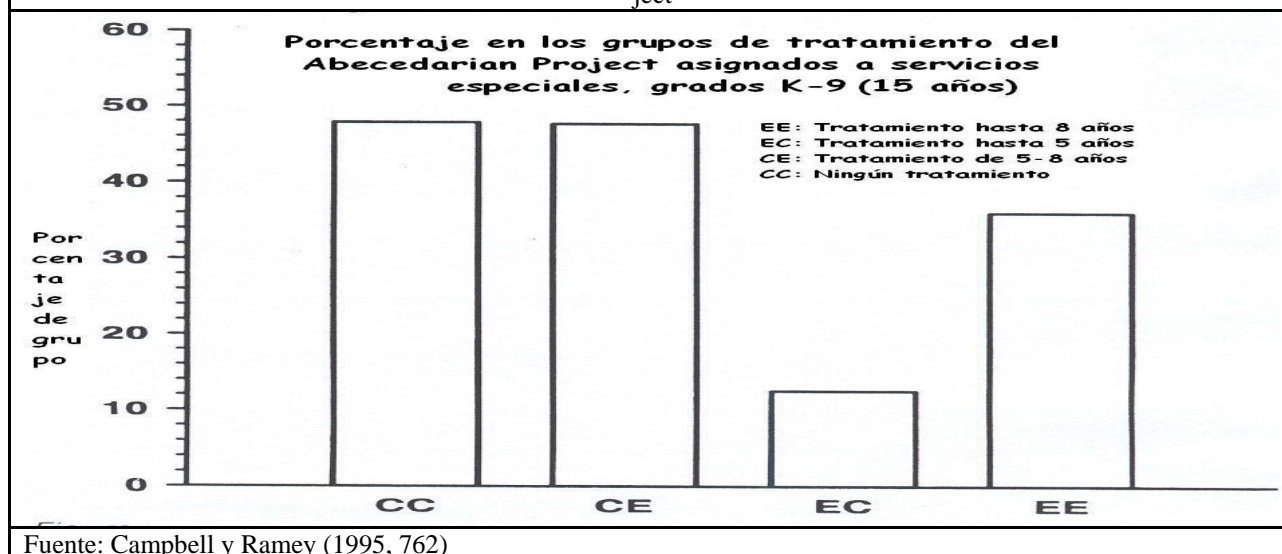
Variables analizadas	Grupos de tratamiento y comparación				
	EE	EC	CE	CC	LPS
Fracaso escolar mediante el análisis del porcentaje (%) de alumnos retenidos en un grado (curso), al menos	16 %	29 %	38 %	50 %	13 %

Fuente: Horacek et al. (1987).

A la vista del resultado es evidente que existe un grupo de tratamiento, el preescolar más el escolar (EE), que de los cuatro tratamientos es el que ha resultado significativamente beneficiado. En efecto, fracasan en menor grado en la

escuela en el sentido de que repiten curso en menor grado. Sin embargo, existe un grupo –el de la muestra local de comparación (LPS)- que incluso resulta mejor, aunque levemente, que el mejor de los cuatro.

Figura 7: Perfil de resultados en asignación a servicios especiales de educación a los 15 años en el Abecedarian Project



A los 15 años se recogió información no solamente de la retención en el grado sino de la asignación de los alumnos de los grupos de tratamiento a servicios o clases de educación especial. Esto es lo que llaman progreso escolar. Los resultados se ilustran en las figuras (ver figuras 7 y 8), en las que se puede ver para las dos variables que los dos tratamientos menos beneficiados son aquéllos que no han tenido tratamiento preescolar, una vez más.

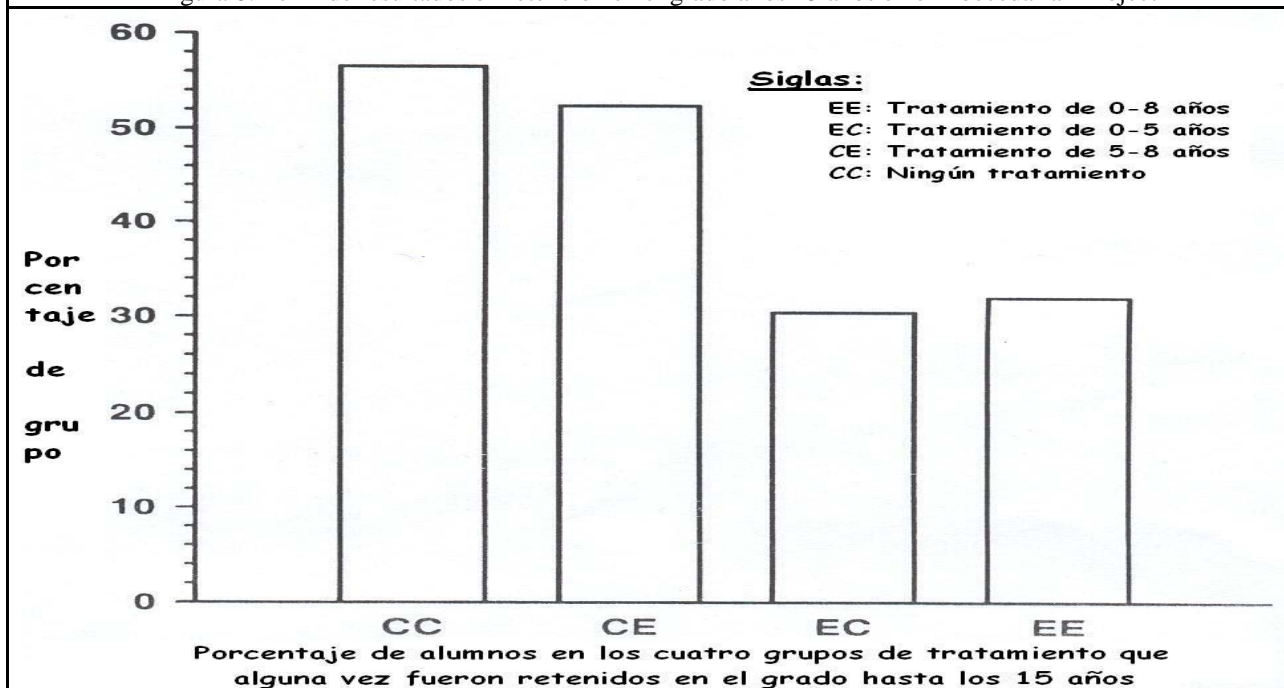
Sin embargo, es interesante constatar que cuando los cuatro grupos se compararon con una muestra seleccionada aleatoriamente de un grupo local de comparación, se obtuvo un 13 % de retención en el grado a los 8 años y un 6.5 % de alumnos que fueron asignados a servicios de educación especial a los 15 años. Esto da pie para concluir que cualquiera de los cuatro grupos eran grupos de atención especial, aunque, bien es verdad, unos más que otros.

¿Cómo se ha expresado el nivel de rendimiento escolar en lectura y matemáticas por

efecto del tratamiento y qué grupos se han comparado? Se han efectuado comparaciones entre dos grupos, los dos de tratamiento preescolar conjuntamente contra los de no tratamiento preescolar; se ha comparado cada grupo de los cuatro tipos de tratamiento que se han dado; y se han comparado los tres grupos, diríamos, experimentales contra el no experimental, entendiendo por éste el grupo que en ninguna de sus fases ha recibido algún tratamiento, con la pretensión de utilizarlo como grupo de referencia.

Por otra parte, se ha recurrido a varias formas de expresión del nivel de logro obtenido por los grupos. Se ha recurrido a identificar el porcentaje de alumnos de los distintos grupos de tratamiento que se encuentran en el cuartil primero, es decir, en el nivel más bajo; se ha recurrido a indicar el nivel de los distintos grupos en las puntuaciones estandarizadas en lectura y matemáticas y, finalmente, a la magnitud del efecto, tomando como referencia el grupo de control con tratamiento CC. Vayamos por partes.

Figura 8: Perfil de resultados en retención en el grado a los 15 años en el Abecedarian Project



Fuente: Campbell y Ramey (1995, 761)

¿Qué porcentaje de alumnos de los distintos grupos se encuentra dentro del 25 % de los alumnos de inferior nivel? De la contemplación de la tabla (tabla 5) se obtiene una primera conclusión y ésta no es otra que el tratamiento EE es el que permite que se en-

cuentre un porcentaje menor de sujetos en el cuartil inferior tanto en lectura como en matemáticas. El otro grupo también beneficiado es el que recibe tratamiento preescolar aunque no lo reciba en la etapa escolar, es decir, el EC.

Variables analizadas	Grupos de tratamiento y comparación				
	EE	EC	CE	CC	LPS
Rendimiento –tests- en lectura (cuartil inferior)	44 %			75 %	17.6%
Rendimiento –tests- en matemáticas (cuartil inferior)	28 %	EC = CE		50 %	

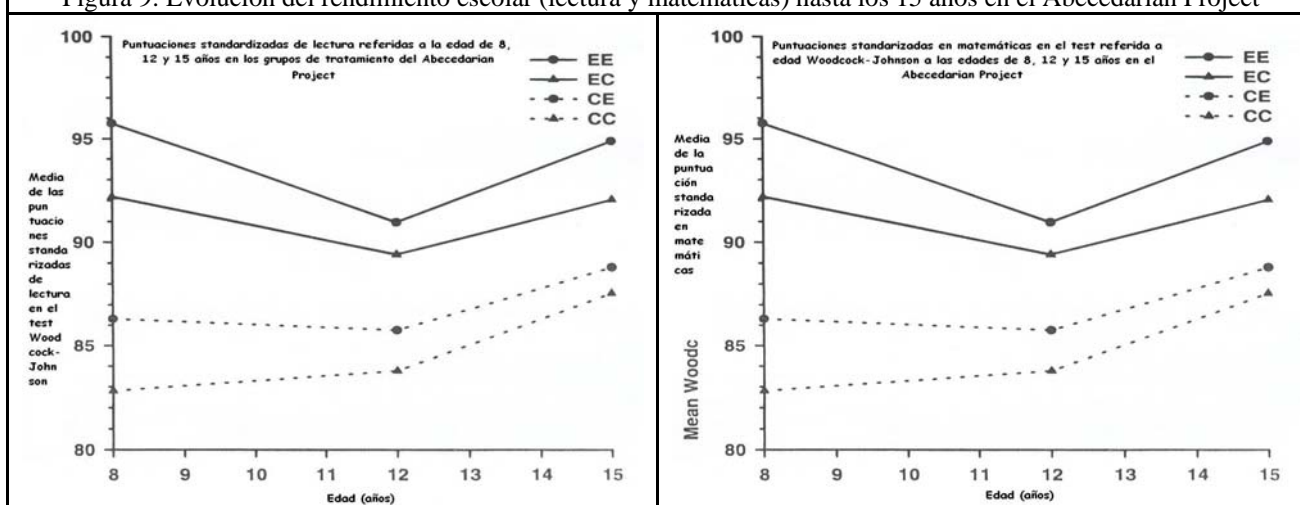
Fuente: Horacek et al. (1987).

Otro aspecto que destaca es el relativo a la muestra de comparación –LPS-. Si se analizan los resultados se evidencia que, en efecto, los niños de los cuatro grupos, que se definieron en situación de riesgo, se encuentran efectivamente en situación de riesgo. De tal modo esto es así que, si no existe tratamiento, los resultados son enormemente desalentadores; y, aun existiendo, los grupos más beneficiados se encuentran respecto del grupo LPS en un nivel de fracaso mayor.

Recurriendo a la expresión del rendimiento en forma de puntuaciones estandarizadas, se ha medido el rendimiento a los 15 años (Cfr. Campbell y Ramey, 1995) insertando en la figura (ver figura 9) los cuatro grupos de

tratamiento. De una primera mirada se extrae una primera conclusión comparativa con el desarrollo de la inteligencia, esto es, que por efecto de los tratamientos el rendimiento escolar tuvo resultados más poderosos que los obtenidos en el desarrollo intelectual. En lectura la pauta diferencial de los grupos, sin embargo, fue similar a la del CI, esto es, que en las edades medidas los dos grupos de intervención preescolar -EE y EC- puntuaron en todos los casos por encima de los otros dos grupos. Además, hubo un cambio significativo con el tiempo, con un hundimiento del rendimiento a los 12 años en todos los grupos y un repunte hasta los 15. Con ciertas diferencias, como se puede ver en la figura, el rendimiento matemático resulta similar.

Figura 9: Evolución del rendimiento escolar (lectura y matemáticas) hasta los 15 años en el Abecedarian Project



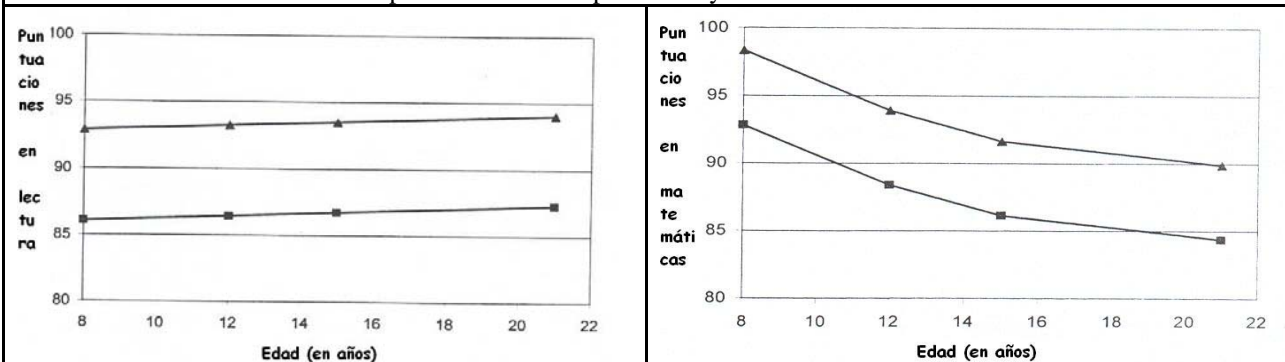
Fuente: Campbell y Ramey (1995, 759)

Fuente: Campbell y Ramey (1995, 760)

Cuando los grupos que se ponen en relación (figura 10) son dos, tratamiento preescolar contra no tratamiento, y hasta los 21 años (Campbell et al., 2001), la pauta que

sigue el rendimiento es, primero, diferente en las dos materias y, segundo, un tanto discordante con la seguida hasta los 15 años.

Figura 10: Evolución del rendimiento en lectura y matemáticas hasta los 21 años en el ABC Project para los dos grupos de tratamiento preescolar y de no tratamiento



Fuente: Campbell et al. (2001, 237)

En efecto, el rendimiento lector sigue una línea ascendente aunque diferencial para los dos grupos, siendo como era de esperar el rendimiento del tratamiento preescolar significativamente superior al de no tratamiento. Mientras tanto, el rendimiento matemático sigue una línea descendente aunque la línea de descenso parece detenerse haciendo que sea menos pronunciada. Estos datos vienen a indicar que probablemente se esté ante dos materias de naturaleza distinta en cuanto a la fuente de aprendizaje. Una de ellas, la lectu-

ra, está menos sujeta al aprendizaje escolar, dentro del aula, y otra depende más para su desarrollo del aprendizaje escolar intencional.

Estos resultados los reflejan Campbell et al. (2002, 48) cuando afirman: “el tratamiento Abecedario ejerció un mayor influjo sobre el rendimiento lector que sobre el rendimiento matemático”. Si se expresan estos valores en magnitud del efecto –ME- se puede ver el fenómeno con mayor claridad (ver tabla 6).

Tabla 6: Magnitudes del Efecto en lectura y matemáticas de los grupos con tratamiento en el Abecedarian Project a los 8 y 21 años

Grupos de tratamiento	EE		EC		CE	
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
8 años	1.04	0.64	0.75	0.27	0.28	0.11
21 años	0.79	0.42	0.28	0.73	0.11	0.26

Fuente: Campbell et al. (2002, 48)

A los 21 años (Cfr. Campbell et al., 2002) y a la vista de los datos de la figura adjunta (figura 11) sobre los resultados escolares de los tres grupos de comparación –EE, EC, CE- en lectura y matemáticas, se pueden formular algunas conclusiones. En primer término, que “los que recibieron tratamiento

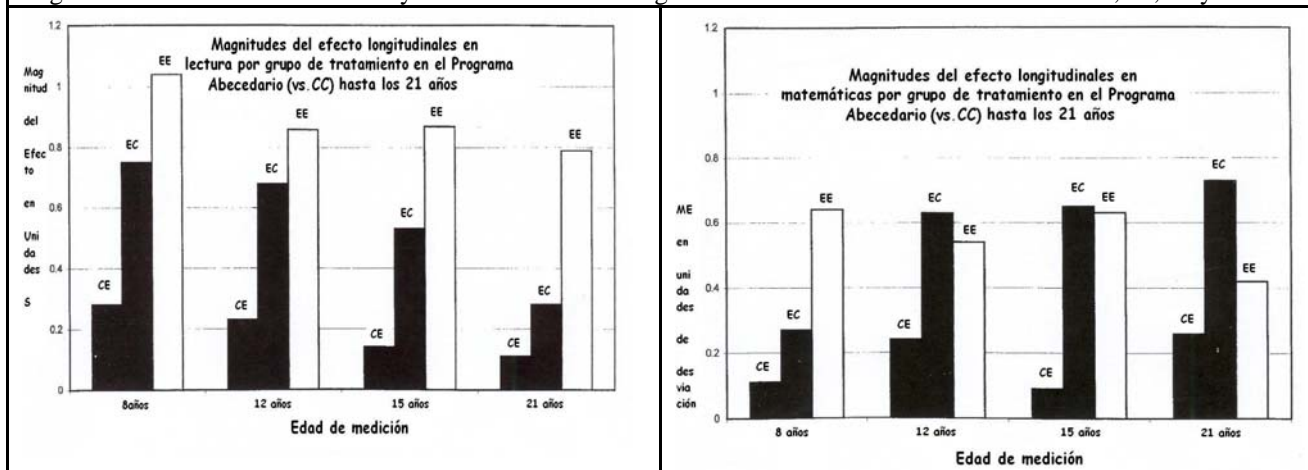
preescolar lograron unas puntuaciones de grado equivalentes a 2 años más altas que aquéllos del grupo de control” (Campbell et al., 2002, 48), que no recibieron tratamiento preescolar. Analizados los cuatro grupos aisladamente, tomando como grupo de control el CC, se hicieron análisis de lectura y

matemáticas para cuatro lapsos de tiempo: 8, 12, 15 y 21 años.

Estas figuras confirman algunas de las conclusiones ya obtenidas anteriormente, esto es, que los tratamientos en lectura han seguido una pauta de comportamiento dife-

rente que en matemáticas: En lectura el grupo experimental es superior, le sigue el experimental en preescolar y control en la escolaridad en primaria y, finalmente, el control-experimental. Pesa más lo preescolar que lo escolar. Mientras que en matemáticas la pauta es distinta.

Figura 11: Rendimiento en lectura y matemáticas en el Programa Abecedarian en cuatro momentos: 8, 12, 15 y 21 años



Fuente: Campbell et al. (2002, 50)

Así, pues, algunos aspectos se pueden destacar, aunque se apunten escuetamente: Los distintos tratamientos diferencian rendimientos. Los grupos de tratamiento preescolar en general provocan resultados mejores. La pauta del rendimiento matemático es distinta a lo largo del tiempo de la del rendimiento lector, pues mientras la lectura depende más de una actitud que se genera en la etapa preescolar y después opera casi sola, las matemáticas son más dependientes de la actividad docente escolar.

3. Beneficios sociales

Son dos básicamente las fuentes que en este apartado van a proporcionar información. Existe una, la de Clarke y Campbell (1998), la cual se centra en el análisis de si una intervención temprana previene más tarde el delito, para lo cual analiza el programa ABC y una serie de programas relativamente afines en sus planteamientos. El otro estudio es el de Campbell et al. (2002) cuando analizan a los 21 años el efecto que el programa tuvo

sobre una serie de variables que ellos denominan como de éxito en la vida. Se analizará este trabajo en primer término.

En efecto, por éxito en la vida entienden los logros educativos posteriores, la consecución de empleo cualificado, la autosuficiencia económica, la paternidad y el ajuste o adaptación social. Brevemente, citando textualmente a Campbell et al. (2002), se puede afirmar que en logros educativos, según los indicadores a que se ha recurrido para definirlos, los hallazgos han sido los siguientes:

- “Los individuos tratados en preescolar completaron significativamente más años de instrucción a los 21 años que los que no recibieron preescolar” (p.48): 12.2 versus 11.6 años.
- Más aún, “las mujeres con tratamiento preescolar lograron 1.2 años más de educación (...) que las mujeres sin tal tratamiento” (p.51).
- “Los individuos con tratamiento preescolar también tuvieron más probabilidades

de estar en la escuela a los 21 años” (p.51).

- “Casi tres veces más los individuos tratados (35.9 %), comparados con el grupo de control (13.7%) han asistido, o incluso están asistiendo, a un *college* de 4 años” (p.51).

En cuanto a cualificación en el empleo se puede concluir que “los grupos no difieren significativamente en el porcentaje empleado, pero difieren significativamente en el nivel de empleo del que informan” (p.51), es decir, “están comprometidos en empleos cualificados”. Sin embargo, en cuanto a autosuficiencia económica los grupos no difieren significativamente, al menos tal como ha sido definida por cuatro índices: No necesitar apoyo financiero de otros, mantener casa propia, tener medios propios de transporte y gozar de cobertura médica.

Poco se puede afirmar sobre la paternidad, aparte de que los indicadores que se utilizan son meramente descriptivos y externos. Se viene a concluir que “las mujeres tienden a tener más hijos que los hombres”; que “las mujeres del grupo de tratamiento han diferido hasta cierto grado la edad de tener un hijo”; y que “son menos las mujeres del grupo de tratamiento que tienen un segundo y tercer hijo”. Sin embargo, no se incide en los modelos educativos de dichos padres.

En otros estudios se analiza el modelo educativo que estos jóvenes padres, que fueron sujetos de la investigación, utilizan ahora cuando ellos educan a sus propios hijos. Y, en efecto, los modelos son distintos. Los del grupo de tratamiento recurren a un modelo interiorizado, que plasman en el día a día con sus hijos; no así los del grupo de control, que tienen sus modelos o referentes fuera, en lo que oyen, se les dice cambiándolo según les vayan diciendo.

En cuanto al ajuste social poco se puede concluir significativamente. Los sujetos del grupo de tratamiento recurrieron en menor grado a la marihuana en el último mes (18 %

versus 39%) y fueron fumadores regulares en menor grado (39 % versus 55%). En el resto de las variables analizadas no hubo diferencias en la comisión de delitos menores y graves, encarcelamiento, uso de la cocaína u otras drogas, bebida de alcohol en los 30 últimos días y juerga de borrachera en el mes pasado.

Clarke y Campbell (1998), como se dijo, buscan los beneficios por efecto del programa en los estudios de seguimiento a largo plazo, que han sido objeto de especial atención y entre los que destaca el nivel de integración social, medida por los delitos de diverso tipo y tomados como indicadores de tal integración. Y hay que decir, a partir de la evidencia aportada por las publicaciones de que se tiene constancia, que los resultados han sido decepcionantes. Estos autores analizan la existencia de beneficios sociales de este género por efecto del programa Abecedario entre los 16 y 21 años. Dicen textualmente sobre los 18 años:

“Un seguimiento de los participantes en el Abecedarian Project (...) no encontró diferencias entre los participantes tratados y los no tratados con respecto a si alguna vez cometieron delitos y si fueron acusados de delitos” (p. 337).

Y en cuanto a los 21 años añaden:

“A la edad de 21 ni la intervención del cuidado preescolar del niño en el proyecto (a pesar de su éxito en la mejora cognitiva de las puntuaciones de test y rendimiento escolar) ni su visita al hogar en la edad escolar afectaron a los cargos por delitos. Un análisis separado de los participantes masculinos y femeninos indicaron la no existencia de efectos sobre cargos por delitos para ninguno de los sexos” (p.337).

Los autores se preguntan por la explicación de tales resultados, que son un tanto desconcertantes, por cuanto otros programas analizados a largo plazo han arrojado resultados significativos de tipo social, por ejemplo, los

dos programas de la High Scope, el Perry y el Curricular (Cfr. López López, 2006). En la discusión se comentan posibles variables explicativas de resultados en el tratamiento Abecedario diferentes de los obtenidos de otros programas.

Afirman (Clarke y Campbell, 1998) algo que es digno de ser resaltado, esto es, que la reducción de la delincuencia en los chicos es posible sin mejorar el rendimiento escolar; que la mejora del rendimiento escolar no garantiza la reducción del crimen juvenil; y que trabajando con padres antes de que el niño entre en el kinder (edad de 5 años) en relación a los modos de interactuar con los niños y tratarles puede ser esencial para cualquier efecto sobre la delincuencia o delito juvenil. Sin embargo, a continuación de haber dicho que el rendimiento no se relaciona con la integración social, entendida de este tipo y que es esencial trabajar con los padres en la etapa preescolar, repiten hasta la saciedad que este problema no está claro y que es preciso seguir investigando sobre los mecanismos a través de los cuales los programas de intervención temprana alteran los resultados en la vida posterior. Terminan afirmando:

“Concluimos notando la escasez de evidencia publicada sobre la influencia de los programas de intervención en la temprana edad sobre la reducción de la delincuencia o el delito. Existen todas las razones para seguir llevando a cabo investigación sobre tales programas mediante experimentos rigurosos” (p. 340).

Conclusión

No me voy a extender excesivamente en la conclusión al resumir los hallazgos, dado que se han ido desgranando a lo largo del desarrollo de los resultados. Me parece elocuente el resumen de la página oficial del programa (Cfr. <http://www.fpg.unc.edu/>) en el apartado de “principales hallazgos”, donde se afirma:

“Los niños que participaron en el programa de intervención temprana tuvieron puntuaciones más altas en el test cognitivo desde la edad del gateo hasta la de 21 años. El rendimiento académico en ambas variables, lectura y matemáticas, fue más alto desde los grados primarios hasta la joven adultez. Los niños de la intervención completaron más años de educación y con más probabilidad asistieron a un *college* de cuatro años. Los niños de intervención fueron de promedio más mayores cuando nació su primer hijo. Los beneficios cognitivos y académicos de este programa fueron más potentes que la mayor parte de otros programas en la edad temprana. La potenciación del desarrollo del lenguaje parece que ha sido instrumental para elevar las puntuaciones en tests cognitivos. Las madres, cuyos niños participaron en el programa, consiguieron un más alto status educativo y de empleo que las madres cuyos niños no estuvieron en el programa. Estos resultados fueron especialmente pronunciados para las madres en edad *teen* (adolescentes)”.

Por otra parte, tal vez el resumen –breve que mejor refleja los logros de los niños y chicos achacables al programa que define al Abecedarian Project sea la siguiente cita textual de Campbell et al. (2002), cuando hablan de los logros a los 21 años:

“Los individuos asignados al tratamiento del grupo preescolar siendo ya jóvenes adultos tuvieron de promedio puntuaciones en el test cognitivo significativamente superiores a los de control no tratados; lograron puntuaciones superiores en tests de destrezas en lectura y matemáticas; alcanzaron más años de educación; asistieron con más probabilidad a colleges o universidades de cuatro años y fueron con menos probabilidad padres en edad *teen*” (p.52).

Por otra parte, las madres alcanzaron un más alto status de logros educativos y de empleo que las madres cuyos niños no estu-

vieron en el programa (Cfr. Campbell, Bur-chinal, Skinner, Gardner y Ramey, 2000, 11):

- “Las jóvenes madres cuyos niños tuvieron intervención preescolar tuvieron significativamente más alta probabilidad de logros educativos posteriores a la educación secundaria en el momento en que los chicos tuvieron 15 años (80 %) que las madres comparables del grupo de control (28 %)”.
- “Las madres que con más alta probabilidad estuvieron empleadas fueron las madres en edad *teen* en el grupo de tratamiento preescolar (92 %), mientras que las que peor probabilidad tuvieron fueron las madres *teen* en la condición preescolar de control (66 %)”.

Discusión

Finalmente, en este apartado quiero hacer balance de los hallazgos. ¿Qué validez tienen, cómo se interpretan y qué alcance representan?

Varias cuestiones surgen cuando se analiza la validez de los resultados desde el punto de vista del diseño. ¿Se han controlado algunas amenazas sobre todo a la validez interna?

Son lógicamente varias las amenazas que están presentes en los estudios de seguimiento, algunas de las cuales se van a analizar aquí. Una gran amenaza que puede afectar a la validez interna es la selección diferencial. Sin embargo, ya se ha dicho que la fuente de confianza en los hallazgos deriva del diseño seguido, al ser completamente al azar, con lo cual muchas de las amenazas han podido ser controladas, pudiendo de este modo poder atribuir diferencias a largo plazo a las derivadas de los tratamientos.

Otra cuestión digna de ser analizada es la referente a si ha existido pérdida selectiva de muestra a lo largo del tiempo, que es inherente a este tipo de diseños; es decir, si la pérdida ha sido selectiva de algún tratamiento o ha respondido por igual en los grupos. ¿Ha existido mortalidad experimental? En todos los artículos de seguimiento publicados se van incluyendo datos de la muestra que va quedando a lo largo del tiempo. Sin embargo, el estudio de Campbell et al. (2001) contiene la información más completa y suficiente sobre los vaivenes de las muestras en los distintos hitos cronológicos de medición y muestras de experimentación.

Tabla 7: Evolución de la muestra en distintos hitos temporales en el ABC Project

Hitos de edad de medición	Muestra total	Muestra diferencial total	Muestra experimental	Muestra de control
Inicial-Original	111	-	57	54
3 años	98	- 13	50 (- 7)	48 (- 6)
5 años	94	- 4	49 (- 2)	45 (- 3)
6.5 años	91	- 3	47 (- 2)	44 (- 1)
8 años	91	- 3 (+ 3)	48 (- 1, + 2)	43 (- 2, + 1)
12 años	101	- 3 (+ 13)	52 (- 2, + 6)	49 (- 1, + 7)
15 años	104	- 1 (+ 4)	53 (- 1, + 2)	51 (+ 2)
21 años	104	Nula	53	51

Fuente: Tomados los datos de Campbell et al. (2001, 233-234)

Estos vaivenes se han convertido en tabla (véase tabla 7), en la que se contienen las incidencias de las muestras en los distintos momentos de medición, en la muestra total y en las muestras de experimentación, indicando la muestra que se va perdiendo –señalada

con signo negativo- y la que se va recuperando en estudios de seguimiento –con signo positivo.

Varios aspectos son dignos de destacar:

- El primer dato a destacar al comparar el tamaño de la muestra inicial a los 0 años de los niños con la final a los 21 años es que la pérdida de muestra es mínima: 4 chicos en el grupo experimental y 3 en el de control.
- A simple vista se comprueba, además, que tanto las pérdidas como las ganancias de muestra a lo largo de las distintas mediciones no ha sufrido un especial sesgo. Ha existido muerte biológica en 4 casos, han emigrado o cambiado de residencia 21, varios han declinado participar, pocos han sido desechados por diversas razones y muchos, muchísimos, han sido repescados ya porque han retornado al lugar de residencia del estudio ya porque han sido localizados y han aceptado participar en la aportación de información. Pero, y esto es lo importante, estas incidencias no han afectado selectivamente a un grupo en comparación con el otro.

En relación con la muestra, pero que se relaciona con la validez externa del diseño, se encuentra el problema que con cierta reiteración se menciona en los artículos aludidos. Me refiero al hecho de que alrededor del 95 por ciento de la muestra son niños afroamericanos, es decir, de una raza particular, con lo que se plantea el problema de la generalización de las conclusiones a otros grupos de niños. Bien es verdad que son niños que, además de ser de raza negra, pertenecen a un grupo socialmente desfavorecido, como otros muchos grupos sociales no pertenecientes a esta raza. ¿Hasta qué grado se pueden generalizar las conclusiones del programa ABC a otros grupos de poblaciones distintas?

Campbell y Ramey (1995, 768) citan muchas evidencias de efectos positivos del programa sobre muchas otras muestras. Los hallazgos del programa ABC se pueden generalizar a otras poblaciones de niños, ya que los elementos clave del programa, aplicados a esta muestra de niños afroamericanos, han sido aplicados a muestras mucho más heterogéneas y han arrojado similares resultados. Esto es lógico. La validez externa o generali-

zación de los resultados a otras poblaciones por efecto del programa no está condicionada o vinculada a características específicas de una etnia o raza. El efecto positivo del programa sobre la muestra de afroamericanos no ha sido posible por serlo, sino por ser estos niños socialmente desfavorecidos, como muchas otras poblaciones a las que programas similares han beneficiado.

Por otra parte, puesto que el objeto de contraste fue el programa de intervención educativo preescolar en primer lugar y posteriormente en la edad escolar, se quiso tener constancia de controlar otras variables que pudieran confundir los resultados. En este sentido se igualaron los grupos en algunos aspectos que iban diferencialmente vinculados al tratamiento pero que se vio que podrían influir en los resultados, tal como se ha aludido. Uno de ellos fue la calidad de la nutrición. En efecto, el grupo experimental en el primer año recibía una alimentación especial a través del centro de cuidado del niño. Puesto que se pensó que esta alimentación podría estar asociada con el desarrollo del cerebro de los niños, se hizo que los niños de ambos grupos recibieran igual tratamiento.

Por otra parte, de la lectura de las investigaciones de seguimiento se extrae la idea de que han sido varias las decisiones que se han ido tomando en la línea de no diferenciar los tratamientos, sea por la presión de las madres y familiares de los niños del grupo de control como por otros motivos. En este sentido han estado presentes en cierto grado dos variables que pueden afectar a la validez interna del diseño, la igualdad compensatoria de tratamientos y la rivalidad compensatoria de los sujetos. Es decir, ha existido por una parte una tendencia hacia la recepción por ambos grupos de un tratamiento que les proporcione efectos beneficiosos; y por otra ha estado presente una reacción hacia la superación por parte de los sujetos del grupo de control (a través de sus familiares) rebelándose contra un tratamiento menos deseable.

(Cfr. Campbell y Cook, 1979). Esto ¿qué significa en la práctica? Sencillamente, que, como afirman Campbell et al. (2002, 53)

“es probable que las comparaciones de grupo efectuadas aquí sean estimaciones conservadoras de los posibles beneficios del cuidado infantil de tipo educativo de los niños pobres y que se incrementa la confianza de que las diferencias de grupo a largo plazo fueron resultado de un programa educativo sistemático proporcionado al grupo de tratamiento Abecedario”.

Otro aspecto relacionado con los tratamientos diferenciales de los grupos es el referido a la presencia en algunos niños del grupo de control de una atención específica ya en el hogar, por parte de madres o familiares, ya asistiendo a algunos programas de la comunidad. Si bien estos cuidados pueden restar eficacia al tratamiento por cuanto los iguala, sin embargo, tampoco debe extraerse la conclusión contraria de que la atención fuera del hogar, cual es la recibida por el tratamiento experimental, sea un elemento clave y diferencial en la atención a los niños en edad preescolar. Lo que más bien apoya el Programa ABC es que un programa preescolar de alta calidad puede apoyar y complementar los esfuerzos de los padres; y, además, que proporcionar solamente un programa en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria parece dudoso que por sí mismo esté asociado con una poderosa potenciación de resultados escolares.

¿Cuál es el alcance de los resultados y cómo se pueden interpretar algunos de ellos? Parece que no existe duda de que en términos globales se puede obtener una impresión bastante positiva acerca de los efectos beneficiosos del programa Abecedario sobre el desarrollo cognitivo en sujetos en la joven adultez, a pesar del declive progresivo tendente a convergir con las normas nacionales. Es decir, a pesar del progresivo descenso de los grupos en su trayectoria, tales grupos de investigación no convergen, siendo el grupo

experimental de un modo reiterado superior al de control. Pero esta afirmación que en sí tiene valor, se ve acrecentada si se compara este programa con otros programas afines, los cuales en estas variables dejan poco lugar a la esperanza. La pregunta que es lógico formularse es ¿por qué estos resultados del Abecedarian Project son comparativamente beneficiosos?

Para responder a la pregunta los autores afirman que el ser temprana es una característica asociada a este programa. Es la edad de comienzo del programa, desde la primera infancia, desde los cero años, uno de sus elementos significativos, lo cual hace que los efectos del programa persistan a lo largo del tiempo. Pero si lo temprano es una condición necesaria, todos hablan también de la influencia de la duración, que es como mínimo de 5 años. Esto tiene sentido por cuanto son muchos los autores que fijan en 4 años la duración mínima requerida en un programa para que tenga un efecto perdurable.

Por tanto, se está hablando de ser temprano y de la durabilidad como requisitos de un buen programa compensatorio. Cuando se evaluaron los primeros programas de educación compensatoria en USA, en concreto los programas preescolares Head Start, una de las primeras conclusiones que se extrajeron fue que tales programas habrían tenido una mayor eficacia si hubiesen sido más tempranos. Esto lo formularon diciendo que los programas habían sido *too late*, demasiado tardíos.

Pero, si bien es verdad que un buen programa tenía que ser temprano también tenía que ser duradero. En efecto, otro elemento en el cual insistieron fue que los programas para que fueran eficaces, además, no tenían que ser de corta duración. Por eso acusaron a muchos programas de ser *too little*, demasiado cortos. Afirman Campbell y Ramey (1994, 694), al analizar el programa ABC y el Milwaukee, los cuales partían de los cero años y duraban todo el preescolar:

“La duración del tratamiento puede ser una razón de por qué ambos programas han encontrado ganancias en el CI persistentemente más duraderas que las de otros programas de intervención temprana”.

Algunos autores, pienso que equivocadamente, han confundido temprano con duración: ¿No son más bien los 5 años del programa Abecedario –afirman algunos autores– los que hacen que el programa haya dado buenos resultados más bien que el que comience tempranamente? Pienso que no, ya que la documentación existente lo desmiente. Si estos datos los comparamos con la duración de programas como el Early Training Project o el Perry Preschool Program, que no superan los dos años, y con su edad de comienzo, que no baja de los 3 años de edad de los niños, entonces tenemos una explicación de por qué dichos programas hayan resultado de una eficacia menor en estos campos.

Estos resultados están en relación con la clasificación de los modelos de programas de educación compensatoria a que se aludió en la introducción, si eran remediadores o preventivos. Sostengo la tesis, que por otra parte es fácilmente sostenible, de que en este campo siempre es mejor prevenir que curar. Esta conclusión se puede extraer del análisis de los resultados obtenidos y de la comparación con otros programas de educación compensatoria, que básicamente eran remediadores. La prevención estaba fundada. Esto es así porque los niños del grupo experimental obtienen resultados significativamente superiores y porque el programa Abecedario arroja resultados superiores a otros varios programas, que son remediadores.

Esto es al menos lo que con frecuencia se mantiene en los artículos de investigación (Cfr. Campbell y Ramey, 1995, 762/4), en los cuales se incluye información documental sobre el efecto del programa en comparación con otros dos programas similares en la temprana edad, el Proyecto Milwaukee y el Perry Preschool Project. “Prevenir” aquí sig-

nifica lo que el término expresa, es decir, evitar lo que de otro modo ocurriría. Lo que vendría sería un descenso vertiginoso e irreversible en el nivel mental (CI) por la ausencia de programa. Por tanto, si con el programa se consigue aminorar el descenso del CI, o mantener el nivel que se tiene de partida no yendo a peor, o elevarlo aunque sea levemente o, y no digamos ya, elevarlo hasta el nivel que tiene el grupo normativo, que es la meta de todos los programas de educación compensatoria –igualar resultados–, entonces la educación compensatoria es, se suele considerar, efectiva.

Ahora bien, si fuéramos más allá, cabría preguntarse si los 0 años es la edad suficiente de comienzo de los programas. Naturalmente que es mejor empezar a los 0 que a los 3 años. Pero ¿es suficiente? ¿Qué papel juegan los programas prenatales en el desarrollo cognitivo? Si hacemos caso de lo que la investigación confirma (Cfr. Lafuente Benaches, 2003), cabría decir que uno de los elementos eficaces de un buen programa de educación compensatoria consistiría en ser prenatal. En este sentido igual los cero años son insuficientes.

¿Podemos todavía ir más allá? Si quisiéramos ir todavía más allá igual había que seguir el consejo de Samuel Johnson cuando, preguntado sobre cuál era la edad adecuada de comienzo de la educación de un niño, él respondió que alrededor de cien años antes de nacer. Al menos hay autores que abogan por programas preconceptionales.

Pero sigamos. Otros aspectos de la eficacia del programa Abecedario los autores lo radican en la intensidad y continuidad. Por intensidad se entiende, además de la duración de 5 años, el que el programa se haya aplicado durante 8 horas diarias y además sin solución de continuidad durante el año completo. En efecto, además de durar 8 horas diarias el programa y durante cinco días a la semana, éste no ha tenido solución de continuidad durante 5 años completos. Tal vez éste sea

un elemento de primer orden, ya que, cuando se efectuaron las primeras evaluaciones de programas compensatorios, uno de los hallazgos a los que se llegó fue que, cuando los programas se interrumpían durante un lapso de tiempo de unas semanas o pocos meses –un ejemplo se tiene cuando la continuidad de un programa depende de la renovación de fondos para que pueda continuar, o el mismo tiempo de las vacaciones estivales-, los efectos beneficios logrados se habían perdido al reiniciar los programas. Por ello, otra de las características de un buen programa de educación compensatoria es que sea continuado.

Otros elementos son señalados como contribuyentes a la eficacia del presente programa. Se habla de que es mejor un programa centrado en el niño que centrado en la familia; y se afirma que las características de los niños del programa son más heterogéneas en cuanto a CI, mientras que los otros programas comparados trabajan con niños que rozan la inteligencia baja o límite.

¿Qué implicaciones tienen los hallazgos para la política? La trascendencia del estudio ABC reside en el hallazgo científico de que una intervención educativa temprana de alta calidad destinada a niños empobrecidos puede tener beneficios significativos de larga duración hasta la joven adultez en términos de mejora de resultados cognitivos tanto intelectuales como sobre todo escolares y sociales posteriores.

Con cierta frecuencia se argumenta que un programa educativo eficaz como el presente no puede ser replicado, ya que proporcionar una intervención educativa de alta calidad, diaria, intensiva y de larga duración, de nada menos que de 5 a 8 años, es sumamente costoso y difícilmente viable. Sin embargo, es preciso caer en la cuenta de que la enseñanza o es de calidad o es nada, en especial para niños socialmente desfavorecidos. Por otra parte, dadas las condiciones sociales y familiares, cada año se incrementa la necesidad

de un cuidado fuera del hogar. Por tanto es preciso ir hacia la potenciación de dichos cuidados en centros preescolares o sistemas escolares, en los cuales no deben estar ausentes los elementos esenciales del programa ABC.

Si es verdad lo que afirman Campbell et al. (2002, 55), y parece que no existe la menor duda de ello, que “es sin embargo claro que el aprendizaje comienza con el comienzo de la vida”, es de todo punto necesaria la creación de ambientes adecuados, en primer lugar prenatales, y a continuación postnatales lo más tempranos posible. Cada niño merece un buen comienzo en un ambiente que sea seguro, saludable, de apoyo emocional y cognitivamente estimulante. Por ello, se han de dar pasos para asegurar que el cuidado infantil de calidad sea disponible y asequible para todas las familias, lo cual es especialmente crítico para las familias pobres.

Un cuidado de calidad requiere un staff suficiente y bien entrenado para asegurar que todo niño reciba el tipo de atención apropiada e individualizada similar a la proporcionada por el modelo ABC.

La investigación en el futuro deberá concentrarse en la identificación de las técnicas específicas de aprendizaje más efectivas para todos los grupos y tipos de niños jóvenes.

Quiero finalizar haciendo una reflexión sobre cuáles fueron los planteamientos del problema en su origen, esto es, cómo hacer para que los niños socialmente desfavorecidos pudieran ser compensados de un ambiente poco estimulante. Y si esto era posible, en primer término. Por ello es obligado el recuerdo de Jensen (1969) y Hunt (1969). Ellos discutieron acerca de la eficacia de los primeros programas estadounidenses de educación compensatoria –Head Start- para mejorar la inteligencia y el rendimiento. Fue Jensen (1969) el primero que se preguntó: “¿Podemos incrementar el CI y el rendimiento escolar?” A continuación Hunt (1969) le

respondió: “¿Ha fracasado la educación compensatoria? ¿Ha conseguido sus objetivos?”.

Jensen proclamaba que los programas de educación compensatoria que lo habían intentado al parecer habían fracasado. Hunt sin embargo se esforzaba en mantener que la educación compensatoria merecía la pena, porque había conseguido en parte al menos los resultados. Es verdad que obliga mucho el término “compensar” (del latín *compensare*), ya que significa “igualar”. Ahora, pasado el tiempo, puestas a prueba muchas otras modalidades de intervención y seguidos los niños en algunos casos hasta la edad adulta, la pregunta pertinente no es si la educación compensatoria puede igualar diferencias y deficiencias provenientes de un entorno empobrecedor, sino si puede al menos aminorar tales deficiencias y bajo qué condiciones eso es posible, porque posible sí que es, al menos hasta cierto grado. Por tanto, si la educación compensatoria ha conseguido en parte al menos compensar las desigualdades, los rumores sobre su fracaso no pasan de ser eso, meros rumores. Como decía Mark Twain (Cfr. Ramey y Campbell, 1984, 522) de sí mismo, “los rumores sobre mi muerte se han exagerado en exceso”.

Referencias

- Burchinal, M., Marvin, L., & Ramey, Craig T. (1989). Type of Daycare and Preschool Intellectual Development in Disadvantaged Children. *Child Development*, 60, 128–137.
- Campbell, Frances A., & Ramey, Craig T. (1995). Cognitive and School Outcomes for High-Risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 743–772.
- Campbell, Frances A., & Ramey, Craig T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Campbell, Frances A., Ramey, Craig T., Pungello, E., Sparling, Joseph & Miller-Johnson, Shari (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1) 42–57.
- Clarke, Stevens H., & Campbell, Frances A. (1998). Can Intervention Early Prevent Crime Later? The Abecedarian Project Compared with Other Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 31–343.
- Horacek, H. Joseph., Ramey, Craig T., Campbell, Frances A., Hoffmann, Kathleen P. & Fletcher, Robert H. (1987). Predicting School Failure and Assessing Early Intervention with High-Risk Children. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 758–763.
- Hunt, J. M. (1969). Has compensatory education failed? Has it been attempted?. *Harvard Educational Review*, 39(1), 279-300.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.
- Lafuente Benaches, M.J. (2003). Intervención prenatal (Cap.4:, pp. 73-100). En A. Gómez Artiga, P. Viguer Seguí y M. J. Cantero López (Coords.), *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- López López, Eduardo (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). *RELIEVE*, v. 12, n. 1. Consultado el 16 de enero de 2006. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm.
- Martin, Sandra L., Ramey, Craig T. & Ramey, Sharon (1990). The Prevention of Intellectual Impairment in Children of Impoverished Families: Findings of a Randomized Trial of Educational Day Care, *American Journal of Public Health*, 80(7), 844–847.
- Ramey, Craig T., & Campbell, Frances A. (1994). Poverty, Early Childhood Education, and Academic Competence: The Abecedarian Experiment. En Aletha C. Huston (Ed), *Children in Poverty: Child*

Development and Public Policy. New York: Cambridge University Press, pp. 190-221.
Ramey, Craig T., & Campbell, Frances A. (1984). Preventive Education for High-Risk

Children: Cognitive Consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(5), 515-523.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Eduardo López López (edward@edu.ucm.es). Catedrático de Universidad de “Pedagogía Diferencial” en la Universidad Complutense de Madrid (España). Sus campos de estudio e investigación son básicamente dos. El primero está relacionado con la educación diferencial desde el punto de vista experimental. Se ha ocupado de la adecuación del proceso educativo a las diferencias individuales significativas en contexto de grupo y ha venido trabajando en el estudio de las relaciones del sexo con la educación y de la educación diferencial relacionada con los desfavorecidos sociales (educación compensatoria). El segundo campo de interés es de tipo metodológico, en concreto las cuestiones relacionadas con las variables que se relacionan con los resultados y con el diseño de las investigaciones educativas. Su dirección postal es: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-MIDE. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Vilanova, s/n. 28040 Madrid. [Buscar otros artículos de este autor en](#)

[Scholar Google](#) 

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	López López, Eduardo (2007). Educación Compensatoria. Aprendizaje temprano, éxito posterior (II: Carolina Abecedarian Project) . <i>RELIEVE</i> , v. 13, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_1.htm . Consultado en (poner fecha).
Title / Título	Educación Compensatoria. Aprendizaje temprano, éxito posterior (II: Carolina Abecedarian Project) . [Compensatory education. Early learning, later success (II: Carolina Abecedarian Project)]
Authors / Autores	Eduardo López López
Review / Revista	Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 13, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2007 (Reception Date: 2006 September 15; Approval Date: 2007 February 9; Publication Date: 2007 February 26)
Abstract / Resumen	<p><i>This is a review study which analyzes research that evaluates the long term effects of an early education program, the Abecedarian Project. The Abecedarian Project (ABC) is a preventive compensatory education program for children from 0 to 5 years of high risk mothers. The experimental group (E) received an intensive preschool treatment, while the control (C) group did not. At five years old, each group was divided into another two groups: Two of these new groups (EE and CE) received intensive schooling until the children reached 8 years old, while the other groups (EC and CC) received no special treatment. The total sample was measured until each child reached 21 years. The results were as follows: The young adults, treated in the preschool years, had on average significantly higher cognitive test scores, earned higher scores on reading and math tests; they completed more years of education, they were more likely to attend a 4-year college or university, and they were less likely to become teen parents. Furthermore, the mothers of these students were more likely to reach a higher level of instruction and employment. Finally, the article discusses the validity of the study and the factors associated to the benefits (the early beginning, intensity and continuity of the program).</i></p> <p>Este es un estudio de revisión en el que se analizan las investigaciones que evalúan los efectos a lo largo del tiempo del temprano Abecedarian Project (ABC). El ABC es un programa compensador preventivo de 0-5 años y entresacados de madres de alto riesgo. El grupo experimental (E) recibe tratamiento preescolar intensivo, no el control (C). Se prolongó escolarmente hasta los 8 años, subdividiéndose ambos grupos: Dos -EE y CE- recibieron tratamiento intensivo; otros (EC y CC) convencional. Fueron medidos hasta los 21. Resultados: Los jóvenes adultos, tratados preescolarmente, mejoraron en rendimiento mental, lector y matemático; alcanzaron mayores instrucción y presencia en universidades de cuatro años, así como más baja tasa de paternidad en edad teen (13 a 19 años). Sus madres alcanzaron mayor nivel educativo y de empleo. Se discute la validez y los factores asociados a los beneficios (el ser temprana, su intensidad y continuidad).</p>
Keywords Descriptores	<p><i>Compensatory education; Abecedarian Project ; Follow-up Studies; Preschool Curriculum; High risk mothers; Disadvantaged children; Reading achievement; Mathematical achievement; Early learning; School education.</i></p> <p>Educación compensatoria; Programa ABC; Estudio longitudinal; Educación preescolar; Madres de alto riesgo; Niños desfavorecidos; Rendimiento lector; Rendimiento matemático; Aprendizaje temprano; Educación escolar.</p>
Institution / Institución	Universidad Complutense de Madrid (España)
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Spanish (Title, abstract and keywords in English)

**Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
(RELIEVE)**

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).