

315011
1
2ej

UNIVERSIDAD SALESIANA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

PROGRAMA PARA DESARROLLAR LA MADURACION MOTRIZ Y PERCEPTUAL SENSORIAL EN EL HOGAR, A TRAVES DE LA APLICACIÓN E INSTRUCCIÓN DE LOS PADRES A NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
PRESENTA:

ANA MARIA CHAVOLLA LEON

ASESOR: LIC. MA. ELIZABETH RAMIREZ LOPEZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D.F.

276353

1999



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco a:

Dios
mis Padres
mis hermanos
mis profesores
La Universidad Salesiana

De manera especial:

Joaquín Chavolla León
David Chavolla León
Andrés Chavolla León
Socorro Chavolla y fam.
Lic. Ma. Elizabeth Ramírez

**Por su valiosa colaboración en el trayecto de mi vida
escolar y en la realización de este trabajo.**

INDICE

CAPITULO UNO

CONCEPTO DE MADUREZ

INTRODUCCION.....	1
CONSIDERACIONES GENERALES.....	3
INTERPRETACIONES.....	5
NOCION DE INMADUREZ.....	12

CAPITULO DOS

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

TEORIA PSICOLOGICA Y PRACTICA	
EDUCATIVA GENERAL.....	18
COMIENZO DE LA ESCOLARIDAD FORMAL.....	21
IDENTIFICACION OPORTUNA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	34
FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA MADUREZ.....	39

CAPITULO TRES

EL PROGRAMA DE MADURACION EN EL HOGAR

CARTA A LOS PADRES.....	46
SEMANA 1.....	47
SEMANA 2.....	49
SEMANA 3.....	51
SEMANA 4.....	53
SEMANA 5.....	55
SEMANA 6.....	57
SEMANA 7.....	59
SEMANA 8.....	61
SEMANA 9.....	63
SEMANA 10.....	65
SEMANA 11.....	67
SEMANA 12.....	69
SEMANA 13.....	71
SEMANA 14.....	73
SEMANA 15.....	75

CAPITULO CUATRO

INSTRUMENTO (TEST BENDER)

BREVE HISTORIA.....	78
FUNDAMENTOS CIENTIFICOS.....	80
CARACTERISTICAS DE LA PRUEBA.....	82
APLICACIONES.....	82
MATERIAL PARA LA PRUEBA.....	83
ADMINISTRACION DE LA PRUEBA.....	84
CONSIGNA, TIEMPO, REGISTRO, ANALISIS Y EVALUACION.....	85

CAPITULO QUINTO

METODOLOGIA

PLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA	
HIPOTESIS, VARIABLES Y.....	93
DEFINICION OPERACIONAL	
POBLACION Y SELECCIÓN	
DE MUESTRA.....	94
PROCESO DE APLICACIÓN.....	97
OBSERVACIONES.....	102

CAPITULO SEXTO

ANALISIS DE RESULTADOS

CALIFICACION.....	110
PROCEDIMIENTO ESTADISTICO.....	112

CAPITULO SEPTIMO

CONCLUSIONES Y DISCUSION.....	117
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	123
BIBLIOGRAFIA.....	125

CONCEPTO DE MADUREZ

CONCEPTO DE MADUREZ

Introducción

El concepto de madurez para el aprendizaje escolar se refiere a la posibilidad que el niño, en el momento de ingreso al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias.

La madurez se construye, progresivamente, gracias a la interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le asegura al niño una madurez anatómica y fisiológica en la medida que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación indispensables.

Generalmente el concepto de madurez para el aprendizaje escolar se define como: "La capacidad que aparece en el niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales junto con otros niños de su misma edad, mediante un trabajo sistemático y metódico".
Remplein, 1968

Para los fines de este programa, cabe diferenciar el concepto de madurez con el de aprestamiento, término derivado del "Readiness" norteamericano.

Aprestamiento implica disposición, un "estar listo para..." determinado aprendizaje. En el caso de la lectura, implica madurez en varios aspectos: entre otros, el niño debe poseer una edad visual que le permita ver con claridad objetos tan pequeños como una palabra. Requiere también una madurez de la percepción auditiva que le permita discriminar sonidos tan próximos como el de un fonema y otro.

En el caso de la escritura, implica que el niño debe poseer un desarrollo de la motricidad fina, especialmente al nivel de las manos y de los dedos, y una regulación tónico-postural general, como también un desarrollo del lenguaje que le permita comprender lo que escribe así como transmitir significado. Al igual que en la lectura, la escritura requiere que el niño posea una madurez intelectual que le permita manejar las letras como símbolos y dominar la estructuración espacio-temporal necesaria para su codificación y decodificación.

Algunos autores al hablar de aprestamiento se refieren, específicamente, al tiempo y a la manera por la cual ciertas actividades deberían ser enseñadas y no al despliegue interno de sus capacidades. En esta aproximación, la definición del término incluye las actividades o experiencias destinadas a preparar al niño para enfrentar las distintas tareas que exige el aprendizaje escolar.

En este programa se manejan funciones básicas para designar, determinados aspectos del desarrollo psicológico del niño, que evolucionan y condicionan, en última instancia, el aprestamiento para determinados aprendizajes.

Consideraciones generales

Durante varios siglos, las personas relacionadas con la educación se han interesado acerca de la madurez para la escuela y los criterios que deben aplicarse para iniciar la escolaridad; (kaufman, 1973) señalan que el concepto de madurez ha tenido importantes implicaciones para el curriculum de los niños en preescolar y primer grado.

Estas implicaciones no han quedado circunscritas, de forma exclusiva, al curriculum, sino que han trascendido a todo el contexto de las decisiones producidas en el ámbito de la educación, ya que la madurez evolutiva es un concepto que fundamenta muchas prácticas y filosofías educativas. En este sentido es conveniente valorar la influencia que ha venido teniendo a la hora de determinar los criterios que deben seguirse para fijar el comienzo de la escolaridad formal infantil. Gordon (1973) considera que el interés de los educadores hacia la madurez se justifica por su deseo de saber cuando los alumnos están "listos" para la escuela y cuando es mejor introducir varias tareas en el curriculum. Esta preocupación surge al asumir que el rendimiento es más positivo cuando el niño está "listo" para aprender que cuando no está "listo", lo cual implica asumir también que, uno de los componentes fundamentales de la madurez, es la maduración basada en el desarrollo psicológico. En consonancia con el trabajo de Gesell y otros investigadores de la evolución psicológica del niño, muchos educadores han aceptado la noción de que un alumno no tendrá éxito en el aprendizaje hasta que no haya alcanzado un estadio necesario de desarrollo o hasta que este "listo". El inicio demasiado prematuro, puede conducir al fracaso, el cual se configura como una consecuencia de la falta de madurez para enfrentarse a las tareas escolares.

El concepto de madurez lectora ha llegado a ser una explicación conveniente del fracaso escolar precoz.

Esta cuestión ha generado cuatro modelos de intervención educativa:

- 1 Identificar los sujetos que no están maduros y recomendar su retraso en el comienzo de la escolaridad.
- 2 Evaluar la aptitud del niño en tareas relacionadas con las exigencias escolares y adaptar la instrucción a su nivel conductual.
- 3 Determinar el comienzo de la escolaridad en función de la edad cronológica.
- 4 Potenciar la estimulación precoz con el fin de favorecer el desarrollo de las aptitudes necesarias para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

Otra de las cuestiones que se han suscitado, entorno al concepto de madurez, es la referente a su configuración como rasgo simple o como multirasgo. La madurez, como rasgo simple o como factor de aptitud académica general, ha sido indicada por Rogers, (1980).

Interpretaciones

La conceptualización de la madurez ha sido objeto de diversas interpretaciones y valoraciones en el ámbito de la Psicología, siendo analizada e investigada desde tres perspectivas diferentes (Gordon, 1973). (Mayer 1986): nativista, ambientalista e interaccionista.

NATIVISTA

En su uso científico originario (Watson, 1965) el término maduración lo empleaban los genetistas para denotar el desarrollo que se verifica en la célula germinal, todavía sin madurar, con anterioridad al proceso de fecundación. Esta circunstancia, unida a la influencia del darwinismo, ha impregnado el concepto de maduración de una fuerte carga biológica dando lugar a una postura radical nativista según la cual la conducta humana viene determinada, casi completamente, por factores innatos.

La interpretación nativista surgirá a finales del siglo XIX. Su fundador fue STANLEY HALL que consideraba el desarrollo de las especies. Esta recapitulación se efectuaba mediante cambios en los procesos biológicos controlados, en todos sus aspectos importantes, por la genética. La traducción, de este biologismo, a la práctica educativa infantil fue categórica: se trataba de no interferir con los designios de la naturaleza. La teoría de Hall implicaba que los éxitos y los fracasos estaban determinados genéticamente.

De acuerdo con la exposición de Bergan (1987), este biologismo, de comienzos de siglo, motivó a muchas investigaciones. La conclusión que sacaron de estas experiencias, los partidarios del determinismo genético, no fue la de que la maduración condicionaba los procesos de aprendizaje y, en consecuencia el desarrollo. Su punto de vista, más radical, consistía en asumir que la conducta se despliega automáticamente en nuevas pautas a medida que los órganos correspondientes maduran en un orden previamente fijado por la herencia. El determinismo genético consiste en esto y no en concebir los procesos maduracionales como uno de los ingredientes que interactúan en el desarrollo (Pinillos, 1995).

La trascendental conclusión obtenida por los desarrollistas fue que la emergencia de patrones de conducta en un organismo estaba controlada por cambios ocurridos en las características fisiológicas de ese organismo. Estos cambios, a su vez, estaban determinados genéticamente. Por tanto, la madurez es, principalmente, una función biológica y debe esperarse el periodo cronológico adecuado antes de que el organismo esté listo para cualquier actividad dada.

De acuerdo con esta interpretación, el desarrollo se describe como consecuencia de las influencias genéticas y la madurez se concibe como crecimiento intrínseco, independiente de la estimulación ambiental, referido al desarrollo sensoriomotor y teniendo como principal componente la maduración basada en el despliegue del potencial biológico.

Esta tradición teórica dio lugar a cuatro conceptos básicos que tratarían de explicar el desarrollo como (Dunn, 1975):

- proceso dinámico.
- consecuencia de la individualidad genética.
- proceso de creciente especialización.
- proceso secuencial, ordenado y regular.

El desarrollo como proceso dinámico (como proceso que implica cambios basados en la acción de fuerzas inherentes al organismo), quedó especificado según dos conceptos:

- 1 movilidad intrínseca.
- 2 función anticipatoria.

La movilidad intrínseca ponía de manifiesto que el organismo era básicamente activo debido a la naturaleza misma de la vida y no por la acción de estímulos extrínsecos. El individuo actuaba sobre su medio, antes de reaccionar sobre él. Goodenough y Tyler (1974) aclaran el sentido de esta posición y señalan que el concepto no implica que el organismo sea insensible a la acción de un medio ambiente. Lo que esto significa es que el medio ambiente apoya, mantiene o modifica procesos, que tienen lugar dentro del organismo pero que no los inicia. Generalmente hablando, la maduración significa crecimiento o desarrollo determinado intrínsecamente más bien que extrínsecamente, es decir, esencialmente independiente del ejercicio.

El principio de madurez anticipada propuesto Carmichael (1977), sostiene que las estructuras maduran, algunas veces, antes de que un medio ambiente normal las ponga en funcionamiento, es decir, el sujeto posee la capacidad para realizar acciones específicas antes del momento en que es necesaria su ejecución. La capacidad funcional puede demostrarse experimentalmente, añade Carmichael, en muchos sistemas de acción del organismo en desarrollo, mucho antes del momento en que sea normalmente necesario que la función en cuestión desempeñe un papel activo y significativo en la economía vital del organismo. Pero al plantearse, dicho autor, la definición de maduración, evita su formulación y propone tres criterios gracias a los cuales se pueden distinguir, los cambios atribuibles a la maduración:

1. Se ha de demostrar que la conducta se desarrolla de modo universal en todos o casi todos los organismos aparentemente normales que cuentan con una dotación fisiológica similar.
- 2 El cambio de conducta debe ocurrir en un organismo demasiado inmaduro para ser capaz de formar esquemas de hábito estables.
- 3 La conducta ha de aparecer en un organismo que no haya tenido oportunidades de observar el acto en cuestión en otros miembros de la especie.

Este principio de la capacidad funcional anticipada tuvo sus repercusiones en la práctica educativa. Las primeras teorías del desarrollo no sólo afirmaban que el individuo

era intrínsecamente activo, sino también que su capacidad para realizar acciones específicas existe ya mucho antes del momento en que es necesaria su ejecución (Bergan, 1987). El concepto de Dewey de "aprender practicando constituye un ejemplo. La escuela debía ofrecer oportunidades para que los niños practiquen habilidades paralelas a las exigidas por la vida real adulta.

AMBIENTALISTA

Una segunda perspectiva (defendida por los teóricos del aprendizaje social, modificación de conducta, teóricos del refuerzo y teóricos del refuerzo y teóricos del aprendizaje) asume (Gordon, 1973) que el desarrollo hacia la maduración es, en su mayor parte, ambiental (Langer, 1969) o que la evolución psicológica se explica por la acción exclusiva de factores extrínsecos. Los resultados del proceso de desarrollo se ven afectados por las características del diseño ambiental. (Thorndike 1989) atribuyó poderes evolutivos al ambiente. Los defensores de este enfoque sostienen que cualquier niño se desarrolla en la forma elegida por el modificador. También asumen que cuanto más pequeño es el niño, mayor es el margen de resultados posibles. Los niños mayores presentan más dificultades debido a que han tenido más influencias ambientales 'grabadas' en su historia evolutiva.

En este contexto teórico, la madurez es, en gran parte, el resultado de asociar las contingencias de refuerzo con las necesidades del organismo, aunque también se admite que no se puede esperar a que los individuos ejecuten ciertos actos físicos si no están suficientemente preparados biológicamente (Gordon, 1973). Los defensores de esta perspectiva incluyen a Hull, Gurthrie, Skinner.

INTERACCIONISTA

La interpretación interaccionista supone una combinación entre la maduración y el aprendizaje en la explicación del desarrollo, pudiendo ser considerada como un compromiso, ya que sus defensores asumen que el desarrollo es el resultado de los efectos de la herencia genética y el ambiente, es decir, que se produce como consecuencia de la interacción entre las características ambientales y orgánicas. Brenner considera que nature y nurture nunca actúan independiente y ofrece su teoría de 'concepto de campo', lo cual reconoce la interacción constante entre las dotes naturales y fuerzas tales como la familia, ambiente físico, comunidad, compañeros, escuela, cultura y subcultura. El concepto de madurez ha evolucionado de la creencia de que la maduración era todo lo que se consideraba necesario para el éxito en la lectura, el concepto de que la madurez puede ser desarrollada, que nature y nurture y su interacción son ingredientes esenciales para el aprendizaje. De acuerdo con la interpretación interaccionista, la madurez puede ser definida como el proceso de cambio ontogenético en el marco de la interacción dinámica entre maduración y situación educativa, referido al desarrollo cognitivo y teniendo como principal componente la interiorización diferencial de experiencias significativas mediante el procedimiento activo de la información.

Los evolucionistas cognitivos asumen que si las condiciones genético-ambientales son apropiadas, los niños estarán preparados para enfrentarse a aprendizajes adecuados y para percibir correctamente las situaciones. En esta perspectiva se asume (Gordon, 1973) que las personas buscan adaptarse a la situación, mediante la resolución de situaciones problemáticas, y organizando su pensamiento para resolver previamente las confusiones e incertidumbres existentes. De hecho, en esta perspectiva evolutiva, la

madurez es considerada como un movimiento hacia diferenciaciones crecientes e integración jerárquica de fenómenos referido a las conceptualizaciones.

El enfoque interaccionista surge con la distinción propuesta por Stern, entre maduración y aprendizaje, siendo objeto desde entonces, de un mayor reconocimiento así como de una encendida polémica. El cambio hacia la posición interactiva fue gradual y se vio influido por dos circunstancias:

1. Desarrollo de las teorías conductistas.
2. Las investigaciones y teorías sobre el desarrollo intelectual y social.

A raíz del surgimiento de la interpretación interactiva de la madurez, se propuso la conveniencia de abandonar el concepto de maduración y fomentar, en cambio, la adopción de lo que se ha llamado una definición de convergencia en la que confluyan las condiciones exteriores y las características internas.

El alejamiento de la posición nativista experimentó un definido impulso con las aportaciones experimentales de los teóricos del aprendizaje que trataban de demostrar la influencia del medio. A medida que los psicólogos del desarrollo fueron adoptando las técnicas experimentales de los conductistas, descubrieron que muchas conductas que creían regidas exclusivamente por factores madurativos, en realidad estaban sujetas a efectos ambientales. En este sentido podemos citar las investigaciones de Nickel, (1983) las cuales indicaron que los progresos en la capacidad perceptiva que se habían

explicado hasta entonces en base a los factores endógenos, se encontró que estaban determinados, en gran parte, por las influencias del medio ambiente, por los procesos de aprendizaje y que el entrenamiento los acentuaba marcadamente.

Con ello el interaccionismo fue ganando posiciones y el desarrollo quedó definido como un proceso interactivo de la maduración y del aprendizaje. La maduración (naturaleza) entra en interacción con el aprendizaje (influencia del medio) para dar lugar al desarrollo. Es importante hacer notar que no son dos realidades aditivas, sino que son interactivas. Según Pinillos (1995).

Noción de inmadurez

Una vez que se ha expuesto el término madurez, ahora se referirá el opuesto es decir a explicar el término inmadurez, o la no-maduración, la que puede o no guardar una relación con factores congénitos, así como factores de la evolución dinámica de la personalidad.

La noción de inmadurez fue descrita por primera vez por D. Hill en 1954, comúnmente el término hacia referencia a un trazado electroencefalográfico, en el que no existen elementos de diferentes niveles de maduración, es decir que la actividad bioeléctrica es todavía inestable, presenta alteraciones respecto a los patrones EEG de un niño normalmente maduro.

Ahora bien, la inmadurez emocional es más bien una no-maduración de la inhibición de reacciones emocionales, en el recién nacido las reacciones emocionales son bruscas, globales, incoercibles y sin específicas reacciones afectivas y poco a poco se van adaptando a los estímulos, responden a situaciones, con valores afectivos propios y constituyen una manera de adaptación al medio. La maduración biológica y social tiende a frenar las reacciones emocionales desordenadas, éstas últimas son señales de no-maduración y dependen no sólo de la organización neurológica anatómica, sino del grado de maduración biosocial.

La madurez psicomotora guarda estrecha relación con la madurez emocional ya que según M. Stamback las sincinesias infantiles sobre todo las imitativas, tienden a desaparecer con la edad mientras perduran las sincinesias tónicas debido a que se hallan íntimamente relacionadas con los factores tónicos de carácter general.

De acuerdo con estos autores un niño inmaduro es aquel, que dentro de los límites normales de inteligencia y por diversas causas, no ha alcanzado el nivel de maduración que corresponde a su edad cronológica y que por consiguiente presenta trastornos en su adaptación.

Algunas características del niño inmaduro son las siguientes:

- Timidez
- Desadaptación
- Labilidad emocional
- Baja tolerancia a la frustración
- Inseguridad
- Irritabilidad
- Aislamiento
- Ligeras alteraciones perceptuales.
- Ligera desorientación temporo-espacial.
- Ligeros problemas para integrar el esquema corporal.

El retraso en la maduración o maduropatías como también se le conoce, son la causa capaz de interferir la correcta evolución del proceso madurativo, morfológico o funcional. Acelerando, retardándolo o desviándolo. La clasificación es la siguiente:

- a) **Hipermadurez:** Es la aceleración de los procesos de maduración, existiendo en el sujeto un cuadro de precocidad psicológica, puede ir de una ligera variante en la norma general, hasta llegar a considerarse un cuadro patológico, su causa específicamente no se conoce, se considera que puede deberse a un aumento en el número de estímulos;

televisión, videojuegos, computadoras en forma excesiva, la hipermadurez es menos común que la hipomadurez.

b) Inmadurez o Hipomadurez: La maduración Psicofísica, somática, intelectual y personal del niño es alterada por la disminución o carencia de una serie de factores externos o ambientales necesarios para la misma.

Puede deberse a que el niño se desarrolla en un medio que carece de estímulos habituales (lenguaje, afectividad, contacto personal, social, juegos) provocando que su retraso psicomotor se resista en mayor o menor grado según la intensidad y duración de la carencia.

c) Maduración desviada: Se presenta cuando los estímulos normales son sustituidos por otros, como en el caso de los niños salvajes.

Existen diversos métodos para trabajar éstas deficiencias; B.J. Cratty, en el cual se intenta establecer las relaciones entre las capacidades motoras y las facultades cognitivas y afectivas; H.C. Kephart subraya la importancia de los aprendizajes motores sensoriales del niño enfrentado con los aprendizajes escolares; La Dra. Coriat y el Dr. Cantlon propusieron un tratamiento basado en ejercicios psicomotores trabajando las áreas de: Sistema vestibular, motor grueso, lenguaje, motor fino y percepción.

El presente trabajo pretende ofrecer una alternativa más para superar este déficit, esta basado en la propuesta de M. Frostig donde se trabajan 5 habilidades perceptivas:

Coordinación motora de los ojos, discernimiento de figura, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales, queda claro que en El programa de maduración en el hogar se incluyen otras áreas para completar el esquema motor, creativo y sensorial.

Los métodos existen, pero ocurre que cuando los niños se hallan en edades tempranas no se detecta la inmadurez y cuando llega a la escolaridad formal, igualmente no se le da importancia y su diagnóstico y tratamiento pocas veces se lleva a cabo, pues sus manifestaciones, físicas, conductuales e intelectuales pasan desapercibidas o bien son estimadas como pereza del niño para aprender, sólo recibe atención cuando va acompañada de alguna alteración grave.

En el capítulo siguiente se hablará de la identificación oportuna de los retrasos de maduración para evitar futuros problemas de aprendizaje. pocos son los profesionales que detectan la alteración y elaboran un programa de intervención y lo tratan como síntoma en terapias de juego, psicodrama, etc.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Teoría psicológica y práctica educativa general.

Cada una de las tres interpretaciones (nativista, ambientalista e interaccionista) puede configurarse como la base teórico-psicológica de un programa de educación infantil cuya concepción, aplicación y objetivos se derivan de las diferentes bases teóricas que lo fundamentan. La adopción de una posición teórica concreta implica delimitar el ámbito de los objetivos y la metodología y centrarse en aquellos aspectos o áreas que sean consideradas como más importantes dentro de la perspectiva teórica adoptada. De acuerdo con GORDON (1973), las implicaciones educativas, de las tres interpretaciones que hemos citado, son:

1. Los nativistas defienden que hay que esperar, hasta que el niño esté biológicamente preparado, antes de introducir innovaciones en el currículum.
2. Los conductistas consideran que el mejor sistema de estimular la madurez es diseñar ambientes que maximicen el aprendizaje de habilidades académicas por parte del niño.
3. Los defensores de la perspectiva cognitivo-evolutiva creen que la maduración del niño no puede ser acelerada, pero que el desarrollo es más rápido en ambientes que proporcionen estimulación cognitiva capaz de suscitar la actividad del niño hacia el conocimiento del medio.

Existen tres amplias tendencias del pensamiento psicológico-educativo:

A. Maduracionista -socializante

Esta corriente sostiene que, lo fundamental, en el desarrollo del niño, es lo que procede de su interior. La educación debe permitir que las "aptitudes innatas" se desplieguen en un ambiente social y afectivo. El interés principal se centra en el desarrollo afectivo y social a través del juego dinámico y las actividades creativas. De mayor importancia es el establecimiento en el aula de un clima socioemocional positivo en el que el niño reciba interacciones estimulantes con el profesor. El niño es libre para explorar diversos papeles sociales y expresarse en muchas formas diferentes de actividad. Esta corriente de pensamiento tiene sus raíces en ROUSSEAU y sus derivaciones psicológicas de los trabajos de FREUD, GESELL y más recientemente ROGERS.

Los programas que se fundamentan en esta teoría ponen especial énfasis en los objetivos de carácter socioemocional. Tales programas se dirigen hacia el aprendizaje de los controles internos de la conducta, al desarrollo cognitivo pero otorgan gran importancia al dominio de la coordinación perceptivo-motora y creatividad.

B. Conductista

Esta corriente de pensamiento asume que lo más importante en el desarrollo del niño es el aprendizaje de habilidades preacadémicas y académicas, conocimiento moral y normas culturales. El papel de la educación precoz se concreta en la preparación para la educación posterior y para la integración en la vida. Basados en la filosofía de LOCKE y en

la investigación de THORNDIKE, SKINNER y BANDURA, los programas tienen como finalidad ordenar la instrucción óptima en ambientes educativos, mediante una especificación cuidadosa de las conductas consideradas como deseables, empleando materiales estructurados, secuenciados y altamente interesantes.

Empleando estrategias sistemáticas de enseñanza, basadas en los principios del aprendizaje, asegurando consecuencias controladas para la conducta del niño y proporcionando modelos deseables de conducta deseada.

Los programas basados en esta tendencia varían en la gama de objetivos propuestos pero en todos hay un interés evidente por las habilidades preacadémicas incluyendo madurez básica para la lectura y matemáticas.

C. Corriente cognitivo-evolutiva.

Este enfoque es basado en la premisa de que, las conductas cognitivas y afectivas, que la educación deje fomentar, emergen de forma natural por la interacción entre el niño y el ambiente, bajo condiciones en donde tal interacción es permitida y potenciada. El desarrollo es considerado a través de diversos estadios que se diferencian entre sí por la manera cualitativamente deferente con que el niño intercala y razona en unos estadios y otros. El principal contribuyente teórico al enfoque genérico ha sido PIAGET.

Los programas concebidos dentro de esta teoría subrayan los objetivos cognitivos incluyendo aptitudes para la clasificación, conceptos numéricos, relaciones espaciales y lenguaje. El desarrollo psicomotor es tenido en cuenta en la medida en que facilita la interacción y exploración ambiental. Los aspectos del desarrollo social y emocional están claramente asociados al dominio cognitivo.

Comienzo de la escolaridad formal

Según la perspectiva adaptada, se puede considerar tres planteamientos sobre el comienzo de la escolaridad formal por parte de la población infantil:

1. Establecimiento de una edad mínima: cronológica, y /o mental.
2. Ubicación académica en función del desarrollo.
3. Intervención precoz y potenciación de la educación infantil.

La opcionalidad de estos tres planteamientos, en el ámbito de decisión político-educativa, ha suscitado una gran cantidad de investigaciones y polémicas. Algunos sostienen que si hay algún fundamento para la conveniencia administrativa del inicio de la escuela por los niños a la edad de 6 años, esa relacionada probablemente al concepto de madurez. Los trabajos pioneros HARRISON, 1975. DEAN, 1993. Se centraron en el intento de fijar una edad mental mínima para el inicio de la lectura. En este sentido se sitúa la advertencia con relación al peligro que supone exponer a los niños a la educación formal a una edad demasiado temprana:

"muchos alumnos de cinco a seis años de edad cronológica, pero con sólo de cuatro a cinco de edad mental, han sido condenados al fracaso al enfrentarse demasiado pronto con los aspectos más formales de la lectura"

Otros autores mantenían que un niño que entra en la escuela a la edad de seis años y medio a siete años y medio, tenía una posibilidad bastante remota de fracasar en la lectura, siendo mucho mayor la afectividad de la enseñanza GATES afirmaba que la determinación del éxito de los alumnos a diferentes edades, puede informarnos solamente del grado de dificultad que encuentran con los métodos y materiales y no cuando es el mejor momento para que un niño aprenda a leer. Dicho autor señala, además que las afirmaciones relacionadas a la edad mental, a la cual un alumno puede ser instruido para aprender a leer, son esencialmente insignificantes y subraya la necesidad de relacionar, la edad mental necesaria, al programa de instrucción lectora que el niño deberá seguir. El crecimiento en edad cronológica o edad mental no supone un rendimiento exitoso en lectura. HALL (1989) Se presentó una revisión de las publicaciones sobre la lectura y afirmó que para obtener éxito en la lectura en primer grado, el niño debe haber alcanzado una edad cronológica de 6 años y una edad mental de 6 años y 6 meses. Otros consideran que existe amplia evidencia sobre la importancia de la educación de la niñez temprana en la estimulación del desarrollo lingüístico y cognitivo, lo cual supone adoptar una postura más flexible con respecto al establecimiento de la edad mínima requerida para el inicio de la escolaridad. EVANS 1989, HIRST 1982, NELSON 1971. no demostraron relaciones significativas entre edad cronológica y rendimiento.

MILLER (1967) a partir de una revisión de la literatura y a partir de las normas estatales y locales sobre la edad de entrada en la escuela, observaron:

- ° Una tendencia hacia una edad de admisión más temprana entre 1918 y 1957.
- ° Una tendencia inversa entre 1958 y 1963.

Después de estudiar diversas investigaciones sobre la edad cronológica y el rendimiento escolar, se concluyó afirmando que:

"La edad sola no parece ser un criterio sólido par la admisión en el sistema escolar o predicción del éxito en la escuela".

NICHOLSON señaló que la edad cronológica proporciona la base más insegura para la admisión en primer grado Para SLINGERLAD es alentador que los educadores estén cuestionando la ubicación de los niños pequeños en situaciones regulares de primer grado donde hay exposición para la instrucción lectora, sólo porque han alcanzado la edad cronológica de seis años, más o menos, establecida arbitrariamente. Tal ubicación arbitraria, sin tener en cuenta las necesidades individuales, puede indudablemente condenar a muchos niños pequeños a experiencias escolares de fracaso académico o rendimiento inadecuado, con posible encubrimiento de conductas y actitudes negativas y bloqueos emocionales DIETZ y WILSON (1974); sugieren que los educadores que rutinariamente recomiendan retrasar la escolaridad deben reevaluar sus predicciones pesimistas.

El retraso en la adquisición de las habilidades académicas, especialmente la lectura, ha generado una creciente preocupación y con ello la necesidad de establecer unos sistemas eficaces de diagnóstico y recuperación. Los últimos informes al público, señalan sobre los problemas de los niños americanos, hacen referencia al bajo CI como un determinante importante de las dificultades de aprendizaje y el inicio escolar prematuro como un factor básico en la falta de madurez para el aprendizaje y el inicio escolar prematuro como un factor básico en la falta de madurez para el aprendizaje AMES 1985, DONOFRIO 1977. Si sólo entraran en la escuela, los niños mayores, no tendrían problemas de aprendizaje, siendo, por tanto, más conveniente que la escuela no sometiera al trabajo de primer grado a los niños hasta que tuvieran 7 años y para ello sugiere:

1. mantenerlos un año fuera de la escuela.
2. retenerlos en preescolar.

Los educadores y psicólogos gesellianos asumen que cuando el niño "madure" mostrará automáticamente ciertos signos de "madurez". Esta asunción implica que los signos aparecerán automáticamente de manera que el resultado final es adoptar una actitud de esperar para ver, una actitud que sostiene que el niño puede no estar listo ahora pero que lo estará el año próximo. WASHBURNE decía que deben ser tenidos en cuenta muchos factores para no abrir a la fuerza un brote que todavía no está listo para florecer.

Este énfasis en los procesos de maduración, como la vía fundamental hacia la madurez lleva posponer varias materias o tareas de aprendizaje hasta que el niño muestre adecuada madurez. Las investigaciones desarrolladas en el Instituto Gesell, orientadas al estudio de la relación entre madurez y fracaso escolar GILLESPIE (1978), se fundamentan en la asunción de que la conducta está en función del desarrollo (crecimiento intrínseco) siendo éste estructurado, ordenado, predecible y mensurable mediante tests de madurez. El Gesell Institute of Human Development (1980) propone un programa de ubicación evolutiva en donde el Gesell Screening Test determine la edad de desarrollo del niño (D.A.) la cual constituye la norma para determinar la ubicación escolar. Este criterio está basado en la idea de que la conducta del niño en la escuela es mejor si empieza y es promovida sobre la base de la edad evolutiva. Si un niño de cinco años está todavía funcionando, según el test de selección de GESELL, como un niño de cuatro años, con toda probabilidad no estaría listo para el trabajo exigido a un niño de 5 años, independientemente de lo que permitan las leyes (ILG y otros, 1978). Para que un niño encuentre en sus años de escolaridad experiencias válidas, y no ansiógenas, debe estar preparado desde el punto de vista evolutivo. El niño "no preparado" raramente alcanza y puede mostrar un irregular modelo de desarrollo GESELL INSTITUTE, (1980). Esta teoría sostiene que los niños, a cada nivel de edad cronológica, están caracterizados por un grupo particular de modelos conductuales, los cuales pueden ser evaluados por sus tests. Estos, tienen como objetivo seleccionar a aquellos alumnos que puedan presentar problemas de aprendizaje relacionados con la inmadurez para el inicio de la escolaridad. El Gesell Institute sugiere que casi un 50% de los problemas escolares podrían ser prevenidos o remediados si todos los niños estuvieran ubicados en el nivel apropiado para su edad de desarrollo. También afirma que muchas dificultades escolares, incluyendo problemas diagnosticados como trastorno emocional, dificultades de aprendizaje, daño

cerebral mínimo y bajo rendimiento, son el resultado de que a los niños les es exigido rendir a niveles para los cuales no están preparados.

La selección se establece sobre la base del criterio de edad conductual o estadio necesario de desarrollo par afrontar con éxito los aprendizajes escolares. Para ello sugiere que "los programas de ubicación según el desarrollo" constituyen una solución eficaz para prevenir y evitar muchos problemas y dificultades escolares que puedan presentar aquellos niños que resulten estar "académicamente sobreubicados" en relación con su edad conductual y no con su edad cronológica.

Esta teoría de ubicación según el nivel de desarrollo no propone un curriculum particular, sino que más bien sugiere que el niño, evolutivamente, necesita un tiempo extra para madurar. Esto podría conseguirse en las formas siguientes GESELL INSTITUTE, 1980.

1. El niño podría asistir a preescolar durante un año, seguido por otro de preescolar.
2. El niño podría pasar dos años en preescolar.
3. El niño podría quedarse en casa un año y asistir a preescolar al año siguiente.
4. El niño podría asistir a preescolar y luego a una clase de pre-primaria.

Esta teoría está en oposición al concepto de intervención precoz ya que no establece un programa basado en las necesidades específicas del niño, asumiendo que esperar un año, en un ambiente menos exigente, haría que el niño estuviese preparado. La hipótesis de la inmadurez evolutiva encontró que los niños no aprenden más repitiendo un curso, pero si experimentan menos desarrollo en el entendimiento escolar que el que tendrían si hubiesen sido promovidos.

WOOD (1984) seleccionó a 80 niños de los que 25 fueron identificados como inmaduros, estos niños no fueron ubicados de acuerdo con su nivel de desarrollo, siendo más tarde identificados, 19 de ellos, como teniendo dificultades de aprendizaje y necesitados de servicios especiales. En un estudio realizado se llegó a la conclusión que los niños inmaduros, aún cuando estuvieron retenidos un año en la escuela, mantuvieron resultados que parecen contradecir el concepto de ubicación para superar los problemas de aprendizaje conectados con la madurez.

En una investigación realizada por MAY Y WELCH (1984) comparando los niños retenidos con los sobreubicados, ambos autores encontraron que no hubo diferencias significantes en medidas estandarizadas. Los sujetos sobreubicados no mostraron los problemas de aprendizaje considerados como típicos por el Instituto Gesell. Los resultados de este estudio contradicen los argumentos exhibidos por los defensores de la madurez evolutiva. En este estudio, no se observó ningún afecto positivo demostrable por retener un año el rendimiento académico de los niños.

En oposición, a este enfoque, centrado en torno a la potenciación de la madurez interna, surge el planteamiento institucional referido a la intervención precoz sobre la base de la teoría de PIAGET y su énfasis en ambientes que proporcionen estimulación cognitiva mediante la planificación de actividades manipulativas, exploratorias o experimentales capaces de desarrollar todas aquellas funciones psicológicas implicadas en los procesos de equilibrio.

La educación precoz, como fenómeno de intervención sistemática, empezó a conocer su aparición en la década de los 60. La educación infantil, anterior a ésta época, ha sido calificada como fragmentada, limitada en ámbito teórico. Este cambio en la valoración de la educación precoz hay que enmarcarlo como una consecuencia del cambio social y como una manifestación del conocimiento creciente acerca de la evolución de la conducta humana. Los cambios, en la teoría psicológica y la investigación, proporcionaron los fundamentos para ampliar los esfuerzos hacia la potenciación de la educación infantil. Entre ellos están PETERS (1977):

1. La evidencia convincente de la importancia del desarrollo temprano para la vida futura.
2. La convicción de que los niños son altamente maleables y que el crecimiento y el desarrollo pueden ser modificados extensivamente por medio de la intervención ambiental.
3. La hipótesis de que existen períodos críticos en la vida y que la intervención precoz es necesaria tanto para la prevención como para la recuperación de las disfunciones evolutivas posteriores EVANS (1975).

4. El estudio de los procesos cognitivos y el lenguaje del niño.

La polémica, en torno al concepto de desarrollo y sus repercusiones político-educativas, la asume COHEN (1976) en los términos siguientes:

"Hasta los sesenta la idea generalmente admitida en los EE.UU. era que no se debía impulsar intelectualmente al niño. Ya entonces, por la influencia de GESELL, la importancia estribaba en los factores innatos y la madurez interna, por lo que la educación no era sino el ejercicio de una función ya preformada en el punto de partida, y existía el grave peligro de acelerarla. Había que esperar a que las funciones madurasen... Pero resulta que, desde hace unos diez años, un equipo de psicólogos llamados congestivos, fundamentalmente HUNT, BRUNER y BLOOM echan abajo esta concepción y ponen en entredicho el papel tradicional de la maduración, aportando una nueva dimensión a los trabajos de PIAGET."

Esta última concepción de la madurez supone fundamentalmente ESCORIZA (1985):

1. Extrapolar el concepto de madurez desde el desarrollo motor al desarrollo cognitivo, lo cual implica maximizar la influencia de las experiencias instruccionales, proporcionadas por el medio familiar, escolar, y social, con el fin de estimular los procesos de cambio en la actividad humana.

2. Sustituir el problema de "cuándo enseñar" por el de "como y qué enseñar", considerando que el niño está siempre preparando(maduro) para afrontar una actividad bien definida y la madurez hace referencia a la aptitud y tendencia del organismo para

estructurar todas aquellas experiencias susceptibles de ser interiorizadas y que presentan la propiedad de activar el interés, la curiosidad y los deseos de nuevos aprendizajes.

La importancia del ambiente es aceptada, en términos generales, por su relevancia en la estimulación del desarrollo cognitivo. Este hecho ha puesto en evidencia la importancia que tradicionalmente se le ha venido otorgado a la variable edad cronológica en los procesos evolutivos. Por ello, algunos países educativos que proporcionen experiencias positivas a lo largo de la etapa de peescolar y otros países adoptan una postura flexible para fijar la edad de admisión en la escuela, potenciando la educación precoz mediante el desarrollo de las aptitudes necesarias para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

Según KNOX y GLOVER (1978) los resultados apoyan la noción de que las experiencias educativas en preescolar son beneficiosas a los estudiantes con respecto a su rendimiento y madurez para aprender.

La madurez es un constructo válido en el sentido de que la experiencia escolar más eficaz es aquella en la que las estrategias educativas diseñadas tienen como objetivo potenciar las competencias cognitivas facilitadoras de futuros aprendizajes es decir, "el aprendizaje como creador de zonas de desarrollo potencial" VYGOTSKY, (1979). KAUFMAN y LYNCH (1973) afirman que la instrucción sistemática en prelectura, tiene como finalidad, facilitar el desarrollo de la aptitud lectora. Por ello es preferible proporcionar

al niño experiencias interesantes en ambientes que estimulan el desarrollo cognitivo, a esperar a que el niño esté "maduro" para aprender, ya que, como afirma COHEN (1976) el educador no debe "esperar" la madurez para proponer un aprendizaje al niño sino que es más bien este aprendizaje el que favorece la madurez. Otros afirman que la intervención educativa puede ser más provechosa si a los niños se les enseña información y habilidades cognitivas que tenga una relación más directa lo que será enseñando en la escuela. Estos autores consideran además, que si se asume que la relación causal con el rendimiento futuro, los esfuerzos podrían hacerse para enseñar aquellos dos sistemas representacionales antes de la escuela o durante preescolar. De acuerdo con este planteamiento, consideran que las habilidades congeativas pueden ser mejoradas mediante la exposición repetida a estrategias apropiadas de aprendizaje y recuerdo, prestando atención en enseñar a los niños habilidades implicadas en recordar contenidos de pasajes orales, desarrollado asociaciones de modalidades visuales, organizando estímulos según categorías, recordando series de números y palabras y reconociendo los componentes de las palabras. Los defensores de esta interpretación promulgan una política educativa basada en la intervención precoz, con las siguientes finalidades:

1. Estimular las capacidades cognitivas del niño y, en su caso, compensar las deficiencias observadas en el desarrollo psicológico en niños expuestos a situaciones o ambientes educativos que proporcionan escasa, deficiente o inadecuada estimulación cognitiva.
2. Conseguir una optimización del desarrollo humano
3. Identificar, diagnosticar o predecir, lo más pronto posible, problemas potenciales de aprendizaje.

Esta triple finalidad de la intervención precoz, puede conjugarse en la elaboración y aplicación de programas preventivos. Los enfoques preventivos representan un intento para reducir la distancia entre lo que los niños son cuando llegan a la escuela y lo que el sistema educativo espera de ellos. Se ha establecido una gran variedad de estrategias en los programas preventivos:

- factores cognitivos y evolutivos
- interacción con adultos
- cuidado de la salud
- desarrollo de un autoconcepto positivo
- prevención del fracaso
- aspectos específicos del desarrollo cognitivo

El primer paso en el programa preventivo, es localizar a los niños vulnerables ante el fracaso en el aprendizaje.

El segundo paso, en el establecimiento del modelo preventivo, es realizar pruebas intensivas de diagnóstico para los niños identificados.

El tercer paso, es proporcionar la oportuna intervención educativa.

Los resultados apoyan el enfoque de los programas preventivos con aquellos niños que puedan presentar dificultades potenciales de aprendizaje.

De acuerdo con Livingston y Williams (1981), las acciones para ayudar a los "no preparados" deben centrarse en:

1. Proporcionar a los profesores más tiempo para trabajar con los alumnos que necesitan ayuda extra.
2. Enseñar a los padres a ayudar a sus hijos en casa.
3. Desarrollo de programas en verano que respondan a las necesidades de los alumnos que no estaban preparados, para iniciar el primer grado, al finalizar preescolar.
4. Facilitación, a los profesores de primer grado, de material adicional para usar en el trabajo con alumnos no preparados.

Identificación oportuna de los problemas de aprendizaje

La doble conceptualización de la madurez, como crecimiento intrínseco o como desarrollo cognitivo, ha condicionado toda la investigación orientada a la determinación de las condiciones psicológicas mínimas necesarias, para el comienzo de la escolaridad formal, mediante la estandarización de instrumentos evaluativos de la madurez. Las medidas de madurez son empleadas, normalmente, en la escuela para evaluar las aptitudes escolares de los niños con el fin de formar grupos homogéneos, seleccionar aquellos niños menos preparados para afrontar la instrucción académica formal y para identificar las habilidades o capacidades que necesitan ser mejoradas a través de programas de educación compensatoria o recuperación. Con este criterio se ha procedido a la elaboración de tests que permitan evaluar la madurez y predecir la probabilidad de éxito o fracaso escolar y la identificación precoz de problemas potenciales de aprendizaje.

Gruen (1971) considera que un paso importante, en un esfuerzo sistemático con el fin de reducir la magnitud de las dificultades escolares de lectura entre los alumnos de primaria, es desarrollar métodos más válidos para la identificación y predicción de aquellos niños de quienes no puede esperarse que experimenten progresos satisfactorios en lectura¹. Smith y Keogh (1990) afirmaban que: "está siendo reconocida de forma creciente la necesidad de una identificación precoz de los problemas potenciales de aprendizaje y la ubicación óptima de los niños en un programa de iniciación a la lectura".

La importancia del reconocimiento precoz de los problemas potenciales de aprendizaje en el niño, por parte de los profesores de preescolar y primer grado, antes de que estos problemas alcancen un mayor nivel de desarrollo. La detección precoz de dificultades futuras, es necesaria para que pueda ser instituido un programa de recuperación mientras el sistema nervioso sea todavía plástico y por tanto respondiente a los cambios y antes de que el niño esté sometido a los efectos de frustración del fracaso académico repetido. Muchos estudios de selección han sido realizados en niños de preescolar con este objetivo.

La identificación precoz de los casos con riesgo potencial de fracaso escolar, permitiría la aplicación de programas instruccionales adecuados y con ellos tratar de superar los déficits más significativos que se hayan detectado, en lugar de recurrir más tarde a programas de educación compensatoria. Esta idea es compartida por Newlomer y Mageé (1982) afirmando que los educadores se dan cuenta de que la intervención precoz, con un programa instruccional diseñado para remediar los déficit, es más positivo, tanto para el profesor como para el niño, que un programa de recuperación posterior. Se considera que, mediante una puntual identificación y recuperación de las deficiencias del alumno, puede reducirse el número de niños destinados al fracaso. Newcomer y Magee (1982), señalan que los educadores han sabido durante mucho tiempo que instrucción especial consideran más adecuada para los niños pequeños con dificultades potenciales de aprendizaje y con ello evitar posteriores frustraciones y fracaso escolar. Los problemas de aprendizaje, identificados en un estadio temprano del desarrollo, pueden ser tratados de forma más efectiva ya que la identificación precoz permite a los profesores programar objetivos realistas para el niño. Según otros, una aplicación práctica de las tareas

predictivas es identificar, lo más pronto posible, aquellos niños que más tarde necesitarán ayuda extra en los aprendizajes escolares. Según Kaufman y Kaufman (1973), la detección precoz, de los desórdenes de aprendizaje, es de un valor práctico evidente para el niño que, de otra forma, está condenado al fracaso académico y para todos aquellos que deben interactuar con él en la casa o en la escuela.

Para Harrison (1975), la identificación de las características, de los niños que entran en primer grado, que están relacionadas al rendimiento en primer grado, ayudará a la determinación de la madurez de los niños para la escuela y la probabilidad de su éxito o fracaso escolar. La identificación precoz tiene razón de ser sobre la base de dos asunciones fundamentales:

1. Algunos niños entran en la escuela con ciertas dificultades de aprendizaje que dan lugar a experiencias escolares frustrantes y no deseadas.
2. Con una diagnosis adecuada, de las dificultades de aprendizaje y unas técnicas positivas de enseñanza, muchos de estos problemas pueden ser superados proporcionando experiencias escolares de éxito y deseadas.

La necesidad ineludible de esta labor de diagnóstico es defendida, y existe una clara evidencia de que es necesario un enfoque más diagnóstico tanto para la madurez lectora como para la enseñanza de la lectura. Se ha corroborado la importancia de la evaluación precoz después de 20 años de tratar con niños que presentaban problemas

relacionales, llevándoles al convencimiento de que muchos de estos niños no habrían necesitado ayuda si sus dificultades particulares hubieran sido reconocidas a una edad más temprana. Su libro *Preventing reading failure* (1966,1972) es un clásico en este campo. Se ha elaborado un plan que comprende tres estadios:

- A) Identificación en preescolar de los niños con probabilidades de fracasar.
- B) Evaluación diagnóstica de tales niños.
- C) Intervención apropiada.

Su batería de selección está diseñada para identificar, lo mejor posible, a aquellos niños que vayan a fracasar en los grados elementales, mientras que la batería de diagnóstico tiene como finalidad perfilar los puntos fuertes y débiles en el ámbito individual. Se estimó que la diagnosis precoz de todos los niños al iniciar el primer grado, seguida del inmediato establecimiento de instrucción suplementaria y diagnosis continua para aquellos niños que se supone puedan tener dificultades de lectura y escritura, reduciría el número de casos de dificultades escolares, en los tres primeros grados de escuela elemental, en un 80%. Sheldon (1972), propuso reemplazar los programas de recuperación por un sistema de diagnóstico de las aptitudes del niño en el momento de la entrada en la escuela. Sobre la base de una investigación de 4 años señaló que los niños cuyos problemas de lectura fueron identificados en el segundo grado tuvieron diez veces más oportunidades para el éxito en la recuperación que aquellos identificados en el grado noveno. Más tarde abogó por la identificación y tratamiento en primer grado de los niños con dificultades potenciales de aprendizaje, no sólo para salvar a los niños del fracaso sino para ahorrar dinero.

“un programa efectivo para la identificación y tratamiento precoz produce ahorros a la larga si se tiene en cuenta el coste del tratamiento prolongado y pérdidas últimas en la productividad de los lectores con dificultades”

La evaluación precoz debe incluir necesariamente las facetas física, emocional, intelectual del niño, pero es el componente intelectual del niño, pero es el componente intelectual el que quizás esté más relacionado al rendimiento escolar. Esto significa, según dicho autor, que un niño con severos handicaps físicos o emocionales puede ser capaz todavía de aprender en la escuela, dadas las oportunas condiciones de facilitación, pero el niño con un severo handicap intelectual, como en el caso de los deficientes mentales, no puede aprovechar las experiencias escolares.

Esta tarea de diagnóstico puede llevarse a cabo mediante instrumentos adecuados de evaluación o también, por los propios profesores. Hay una amplia evidencia empírica que demuestra la aptitud de los profesores. Hay una amplia evidencia empírica que demuestra la aptitud de los profesores para proceder a la identificación de los problemas más relevantes que presentan algunos niños en el contexto de la situación educativa Adelman 1995; Hammil 1982.

La investigación dirigida a la identificación precoz de los problemas de aprendizaje, en algunos casos, se ha concretado de forma particular en la lectura. Muchos educadores han centrado su atención en la identificación de los fracasos potenciales de aprendizaje,

tratando de identificar los déficits de los niños en aptitudes preacadémicas necesarias para el rendimiento académico, especialmente en lectura. La detección precoz de dificultades de aprendizaje, especialmente dificultades en lectura, ha llegado a ser el centro de una considerable cantidad de investigaciones. La investigación de la evaluación precoz, según DONOVAN (1965), ha implicado como norma casi general, estudios correlacionados entre varios instrumentos de madurez y el rendimiento en lectura, con escasas implicaciones para la prevención o corrección de los problemas identificados. Gran parte de estos estudios han tratado de identificar aptitudes, habilidades o áreas de competencia que afecten al rendimiento de la lectura pero no se han orientado hacia los mecanismos fundamentales implicados en la adquisición de la lectura.

Factores que intervienen en la madurez

En esta parte, se exponen las funciones psicológicas básicas para el aprendizaje escolar: Psicomotricidad, percepción, lenguaje y funciones cognitivas. Cada una de las funciones básicas se presenta dentro de un marco de referencia teórico y se acompaña de una serie de principios, criterios de aplicación y estrategias educativas.

Tales funciones se clasifican conforme a los rubros siguientes:

A. *Psicomotricidad*

- coordinación dinámica y equilibrio
- relajación
- disociación de movimientos

- eficiencia motriz, programa de preescritura

- esquema corporal

- estructuración espacial

- estructuración temporal

B. *Percepción*

- percepción visual

- percepción auditiva

C. *Lenguaje*

- sistema fonológico

- vocabulario o semántica

- sintaxis

D. *Pensamiento*

- expresión verbal de un juicio lógico

- expresión simbólica de un juicio lógico
- noción de conservación
- noción de clase
- función simbólica

Las siguientes consideraciones deben de estar siempre relacionadas con un plan de desarrollo, son necesarias para el educador:

A. Aunque los distintos pasos del plan se ejecuten en grupo, la enseñanza debe ser personalizada, en el sentido que el educador debe tener en mente las características de cada niño: nivel de desarrollo de sus funciones básicas, reconocimiento de su ambiente y subcultura, adaptación social y emocional, su nivel de lenguaje, etc. La personalización de la enseñanza también implica que el educador entregue sus contenidos de acuerdo al ritmo de adquisición de cada niño, sin imponer el propio o el del promedio del grupo, como también que respete las motivaciones e intereses individuales para la selección y búsqueda de esos mismos contenidos.

B. El trabajo del educador sólo debe concebirse en un clima general de afecto y simpatía, que excluya la aplicación rígida y estereotipada de ejercicios y técnicas. Cuando el educador establece una relación afectuosa y cálida con el niño es capaz de captar

empáticamente cuándo su alumno está fatigado o aburrido, cuándo requiere más actividad o de apoyo o refuerzo.

El educador debe lograr que el niño entienda que está interesado sinceramente en él como persona y no sólo en la ejecución correcta de sus actividades; que lo acepta aunque cometa errores. Gracias a este sentimiento y al valor de la relación, el niño aprende a confiar en el educador y a generalizar esta confianza en los demás seres humanos.

C. La personalización de la enseñanza no debe ser interpretada como desestimación del grupo o curso. Las relaciones del niño con su grupo son tan importantes para él como el desarrollo de una relación consistente y estable con el educador. Por consiguiente, se debe estructurar la situación de trabajo, de tal manera que el niño pueda disfrutar de la interacción con sus compañeros en cuanto a actuar, jugar, dar y recibir ayuda.

D. El educador debe entregar sus contenidos considerando el nivel de tolerancia de cada niño para la recepción de estímulos. Cada uno tiene sus propios umbrales receptivos y debe evitarse tanto la sobrecarga como la bajocarga. La primera significa que una estimulación excesiva, multisensorial, puede provocar fatiga, falta de atención o borrar los efectos del aprendizaje. Por otro lado, la bajocarga significa entregarle menos información o estimulación que la que él requiere y, por ende, también redundante en desinterés y fatiga. Así, el educador debe graduar la entrega de información o la ejercitación, considerando los

factores de tiempo (generalmente, los preescolares pueden mantener sólo diez minutos de atención sostenida), cantidad (no recargar ni simplificar en exceso) y calidad.

E. El educador, a través de la evaluación de las funciones, debe tomar conciencia tanto de las integridades: (capacidades, habilidades, modalidades sensorias intactas), como de los déficit del niño y considerarlos como variables importantes para la aplicación del plan de desarrollo. Una enseñanza dedicada sólo a suplir los aspectos deficitarios (por ejemplo: percepción auditiva o patrones visomotores) puede redundar en la fatiga o en la incapacidad de aprovechar el aprendizaje (sobrecarga). Por otra parte, una enseñanza aplicada, exclusivamente, a las integridades puede impedir el desarrollo integrativo. El educador debe equilibrar sus contenidos de tal manera que, manteniendo las habilidades o integridades del niño a un alto nivel de funcionamiento, desarrolle en forma apropiada sus aspectos deficitarios.

F. Respecto a la recomendación anterior, es importante que el educador no insista, exhaustivamente, en modificar los aspectos deficitarios cuando éstos no reaccionan a un plan de estimulación. Esto puede estar indicando problemas en el área neurológica o una insuficiente maduración; o, también, puede deberse a factores emocionales. Asimismo puede suceder que el plan de estimulación no haya sido aplicado correctamente. En estos casos, la insistencia provocará angustia, ahondará los conflictos, aumentará la fatiga y el rechazo; y dificultará la emergencia de los mecanismos compensatorios de los aspectos deficitarios.

G. Para mantener permanentemente un buen nivel motivacional en los niños, el educador debe ayudarlos a percatarse de las consecuencias positivas de sus logros. El proceso mediante el cual una persona toma conciencia de las consecuencias de sus conductas se denomina "retroacción". La retroacción ocurre, por ejemplo, cuando el niño observa sus movimientos frente a un espejo, escucha su propia voz o contempla, analiza o critica el resultado de sus grafismos. Esta retroacción debe ser inmediata y clara para acelerar los progresos.

H. El plan de desarrollo se separa en los rubros ya descritos con fines de sistematización y claridad de presentación. Queda en claro para las autoras el considerable grado de superposición entre cada rubro, superposición que también se manifiesta, naturalmente, en el niño. En términos del plan, esto se traduce en que el educador debe combinar las distintas funciones susceptibles de ser aplicadas en su plan de trabajo. Ejecutar cada rubro por separado, mecanizaría la acción y redundaría en fatiga mutua.

I. Las tareas educacionales descritas bajo cada rubro del plan se presentan graduadas, en lo posible, de simples a complejas. Esto no significa que deben ser aplicadas, exhaustivamente, de comienzo a fin. A través de las observaciones personales, aplicación de pruebas y trabajo con el niño mismo, el educador determinará que funciones básicas deben ser desarrolladas, como también, dentro de cada una, su punto de partida y con ese desafío en mente, utilizará los ejercicios descritos y hará las combinaciones necesarias. No debe olvidarse que gran parte de los niños, especialmente aquellos con buen nivel de nutrición y estimulación hogareña, llegan a manos del educador con muchas habilidades, conceptos y destrezas ya dominados.

**EL PROGRAMA DE MADURACION EN
HOGAR**

EL PROGRAMA DE MADURACION EN HOGAR

A continuación se presentará el programa de maduración en el hogar, con las actividades que fueron propuestas para favorecer el desarrollo motor y perceptual. El programa está dividido en semanas, siendo en total 15; en cada semana se incluyen 12 ejercicios en promedio.

Cada actividad tiene especificado tiempo aproximado de duración, material necesario para la ejecución y objetivo.

A los padres de familia únicamente se les proporcionó hoja con las actividades, y el material sugerido, al final de cada hoja se les pedía sus observaciones, para enriquecer el programa o reafirmar ejercicios no superados.

Antes de comenzar el programa, fue conveniente motivar a los padres con una carta firmada por el alumno, en donde se les animaba a llevar a cabo el programa;

CARTA A LOS PADRES

PAPITOS:

El siguiente programa que mis maestras les van a dar es muy importante que me ayuden a realizarlo.

Con estos ejercicios aumentaré mis habilidades y cuando sea grande seré capaz de realizar muchas actividades sin dificultad.

Ahora que soy pequeño tu puedes enseñarse muchas cosas que no se me olvidarán y que serán útiles en mi vida.

Esta es la oportunidad para hacerme un gran regalo que vivirá siempre conmigo.

Las áreas que mejoremos juntos serán;

- Percepción auditiva (reconocimiento de sonidos)
- Percepción visual (reconocimiento de formas y figuras, incluso situaciones)
- Percepción cinestésico táctil (sensibilización del cuerpo)
- Lenguaje
- Las actividades superiores; pensar
recordar
aprender
comprender
- Adaptación social
- Desarrollo emocional (los juegos del programa ayudarán a mejorar la relación padres-hijos)
- Facilitará la adaptación inicial a la escuela.

SEMANA 1

OBJETIVO GENERAL: Que el niño desarrolle las siguientes áreas: autoimagen, autoconcepto y esquema corporal.

MARTES

OBJ. Que el niño desarrolle su autoconcepto

DUR. 5 min.

EJ 1. Escoger del álbum familiar una foto en la que el niño se reconozca y colocarla en un lugar que le agrade.

MAT. Album familiar

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 8 min.

EJ 2. Acostar al niño en la cama, nombrar las diferentes partes del cuerpo y que el niño tome conciencia de cada parte.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 10 a 15 min.

EJ 3. Acostado en la cama (con voz suave) decir al niño que estire sus músculos y luego los relajen y que sienta su respiración.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 5 min.

EJ 4. Ahí mismo pedir, esta vez al niño que mueva las partes del cuerpo que Ud. vaya nombrando (alternar).

MAT. Ninguno

MIÉRCOLES

OBJ. Que el niño halle agradable su imagen

DUR. 5 min

EJ 1. Que el niño se mire frente al espejo, se reconozca y encuentre que su imagen es agradable y aceptable (la aceptación y conocimiento de sí mismo, es fundamental para la elaboración de la personalidad)

MAT. Espejo

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 8 min

EJ 2. Con una lámpara de mano ir señalando las partes del cuerpo.

MAT. Lámpara de mano

OBJ. Que el niño forme su autoconcepto

DUR. 5 min

EJ 3. Recorrer el cuerpo con un espejo de mano diciendo lo que se ve.

MAT. 1 espejo de mano

JUEVES

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 10 min.

EJ 1. Decir al niño que salte, camine o cualquier otra actividad que desee, pero cuando usted aplauda debe interrumpir su actividad y permanecer como estatua.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño forme su autoconcepto

DUR. 5 min.

EJ 2. Realice Ud. diferentes movimientos y que el niño le imite.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño forme su autoconcepto

DUR. 3 min.

EJ 3. Que el niño actúe un apagón de incendio o una ida al mercado.

MAT. Ninguno

VIERNES

OBJ. Que el niño reconozca su imagen

DUR. 5 min

EJ 1. Que el niño realice diferentes gestos (enojado, alegre, triste, aburrido, etc.)

MAT. Un espejo mediano o grande

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 1 min

EJ 2. Señalar la televisión, haciendo que el niño mueva la parte del cuerpo que necesita para verla.

MAT. Televisión

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 1 min

EJ 3. Señalar una fruta, haciendo que el niño mueva la parte del cuerpo que necesita para comerla (se puede hacer con diferentes objetos)

MAT. Alguna (s) fruta (s)

SEMANA 2

OBJETIVO GENERAL: Que el niño realice movimientos corporales direccionales y reconocimiento de láminas.

MARTES

OBJ. El niño reconocerá los movimientos de arriba, abajo hacia un lado y otro.
DUR. 6 min.

EJ 1. Rodar sobre la pared una botella o un vaso de plástico hacia arriba, abajo hacia un lado y otro.

MAT. Una botella de plástico.

OBJ. Que el niño forme su autoconcepto
DUR. 5 min

EJ 2. Hacer que los niños se muevan como payasos de juguetes, con el cuerpo flojo o como orgullosos soldaditos de plomo rígidos, o como caballitos de circo con trote ágil.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño ejercite la creatividad, y diferencie una lámina de otra.
DUR. 8 min

EJ 3. Que el niño observe alguna lámina (fotografía o dibujo) de una revista o periódico y que componga cuentos sobre éstas ilustraciones.

MAT. Revista, periódico o libro de cuentos

MIÉRCOLES

OBJ. Que el niño controle y resista el peso de su cuerpo.
DUR. 3 min

EJ 1. Jugar carretillas; mientras Ud. lo sostiene de los pies al niño. Él avanza caminando sobre las manos.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal
DUR. 3 min

EJ 2. Que el niño señale las partes del cuerpo de un retrato o fotografía colgada en la pared.

MAT. 1 fotografía familiar

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal
DUR. 3 min

EJ 3. Con una hoja cubrir el retrato e irlo descubriendo a medida que el niño va nombrando las partes que están cubiertas (tener en cuenta que el niño las vaya mencionando en orden).

MAT. 1 hoja de papel, 1 fotografía de algún retrato.

JUEVES

OBJ. Que el niño logre el equilibrio de su cuerpo

DUR. 1 min

EJ 1. Caminar con un vaso lleno de agua en las manos, sin derramar líquido.

MAT. 1 vaso con agua

OBJ. Que el niño coordine las diferentes partes del cuerpo

DUR. 8 min

EJ 2. Hacer que el niño adopte las posturas de las ilustraciones del anexo.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño coordine las diferentes partes del cuerpo y logre equilibrio

DUR. 6 min

EJ 3. Trepar una escalera, caminar sobre una línea sin salirse de ella.

MAT. Una escalera de madera

VIERNES

OBJ. Que el niño forme su autoconcepto

DUR. 3 min

EJ 1. Que el niño se dibuje

MAT. 1 hoja de papel y lápiz o crayón

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal

DUR. 10 min

EJ 2. Embarrar pintura vinilica sobre las dos manos e imprimirlas en una hoja blanca.

MAT. Pintura de cualquier color y una hoja de papel.

OBJ. Que el niño desarrolle el esquema corporal a través de la coordinación motriz fina

DUR. 8 a 10 min

EJ 3. Seguir con semillas (frijoles, arroz, sopa, etc.) el contorno de la mano.

MAT. 1 puño de semillas

SEMANA 3

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará la coordinación motriz fina y discernimiento de figuras, táctil, creatividad.

MARTES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 3 min.

EJ 1. Tapar y destapar botellas de rosca (tomar récord de tiempo)

MAT. botellas de plástico con tapón de rosca.

OBJ. Que el niño diferencie los objetos grandes y pequeños.

DUR. 3 min.

EJ 2. Con los ojos cerrados reconocer los objetos grandes y pequeños con las manos.

MAT. Objetos de diferentes tamaños.

OBJ. Que el niño reconozca objetos a través del tacto.

DUR. 3 min.

EJ 3. Buscar y reconocer objetos con los ojos cerrados, diciendo el nombre del objeto (libros, juguetes, etc.)

MAT. Diversos objetos.

MIERCOLES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 3 min.

EJ 1. Colocar pinzas de ropa en una caja vacía.

MAT. 1 caja de cartón, 5 a 10 pinzas de ropa

OBJ. Que el niño diferencie los objetos grandes y pequeños.

DUR. 5 min

EJ 2. Presentar al niño objetos de diversos tamaños y que tome los más grandes

MAT. Diversos objetos

OBJ. Que el niño ejercite la creatividad

DUR. 5 min.

EJ 3. Encontrar figuras en las nubes

MAT. Ninguno

JUEVES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 5 min

EJ 1. Enrollar papel higiénico en rollos pequeños

MAT. 3 trozos largos de papel higiénico.

OBJ. El niño ejercitará la constancia de forma a través de la memoria visual.

DUR. 7 min

EJ 2. Mostrar al niño diferentes objetos y luego retirar uno cuando él no lo vea para pedirle que recuerde cuál es el que falta.

MAT. Diversos objetos.

OBJ. Que el niño ejercite la creatividad

DUR. 5 min

EJ 3. Jugar con las manos a hacer sombras chinescas sencillas en el patio con ayuda del sol (observar las diferentes siluetas de las sombras)

MAT. Ninguno

VIERNES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina y desarrolle la creatividad.

DUR. 5 min

EJ 1. Hacer diferentes figuras con las pinzas de ropa.

MAT. 10 pinzas aprox.

OBJ. Que el niño diferencie una figura de otra.

DUR. 8 min

EJ 2. Separar por pares los calcetines

MAT. 10 pares de calcetines aprox.

OBJ. Que el niño reconozca los objetos redondos.

DUR. 3 min.

EJ 3. Pedir al niño que señale los diferentes objetos redondos que hay en la cocina.

MAT. Diversos objetos

NOTA: Se pueden realizar de nuevo algunos ejercicios de las semanas anteriores, pero sin dejar de realizar éstos.

SEMANA 4

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará la coordinación motriz fina, gruesa y posición en el espacio.

MARTES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 10 min.

EJ 1. Recortar figuras o personajes del periódico

MAT. 3 hojas de periódico y tijeras

OBJ. El niño ubicará diferentes posiciones espaciales.

DUR: 5 min.

EJ 2. Jugar a cinturón escondido (esconder el cinturón y hacer que el niño lo encuentre y que describa el lugar donde lo encontró).

MAT. 1 cinturón

OBJ. El niño ubicará el concepto de alrededor.

DUR. 2 min.

EJ 3. Caminar alrededor de la sala

MIERCOLES

OBJ. Que el niño coordine diferentes movimientos oculares.

DUR. 7 min.

EJ 1. Hacer que los niños mantengan la cabeza sin moverse, pararse delante de ellos a un metro y medio aprox. y hacer deslizar un objeto (pelota, juguete) sobre la mesa, de izquierda a derecha. Los niños tratarán de fijar su vista en el objeto a medida que este se mueve, sin girar la cabeza.

MAT. 1 objeto favorito del niño.

OBJ. El niño coordinará y reconocerá los diferentes movimientos de su cuerpo.

DUR. 6 min

EJ 2. Decir nombres de acciones que realice el niño.

MAT. Ninguno.

OBJ. El niño ubicará la posición debajo.

DUR. 1 min

EJ 3. Pasar por debajo de las sillas sin tocarlas.

MAT. 5 sillas aprox.

JUEVES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 8 min

EJ 1. Recortar la silueta de varias manos

MAT. hojas de papel, tijeras.

OBJ. El niño coordinará y reconocerá los diferentes movimientos de su cuerpo.

DUR. 5 min.

EJ 2. Sentarse sobre el piso con las rodillas flexionadas y los pies apoyados en el piso, levantarse y volver a sentarse.

MAT. Ninguno

OBJ. El niño coordinará y reconocerá los diferentes movimientos de su cuerpo.

DUR. 4 min.

EJ 3. Se realizará el mismo ejercicio anterior sin ayuda de las manos y con los ojos cerrados.

MAT. Ninguno

VIERNES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 10 min.

EJ 1. Hacer caer arroz sobre la mesa y que el niño realice un camino de esquina a esquina de la mesa.

MAT. 2 puños de arroz aprox.

OBJ. El niño ejercitará su capacidad de análisis

DUR. 2 min.

EJ 2. Calcular cuántos pasos grandes se necesitan para cruzar la cocina.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 5 min.

EJ 3. Dibujar figuras entre 2 líneas



MAT. 1 hoja de papel y lápiz.

SEMANA 5

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de posición en el espacio, motricidad corporal y figura-fondo.

MARTES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de debajo.

DUR. 3 min.

EJ 1. Acomodar los zapatos de la cama debajo (tratar de que el niño se ubique y entienda la posición que está subrayada).

MAT. Diferentes pares de zapatos

OBJ. El niño coordinará los movimientos de su cuerpo, logrando el equilibrio.

DUR. 1 min

EJ 2. Que el niño guarde el equilibrio sobre un pie, sosteniéndose de tres dedos sobre la silla.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño diferencie una figura de otra.

DUR. 8 min

EJ 3. Buscar en el periódico retratos de mujeres con cabello largo.

MAT. 3 hojas de periódico aprox, tijeras

MIERCOLES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de sobre.

DUR. 2 min

EJ 1. Colocar el mantel sobre la mesa.

MAT. 1 mantel

OBJ. El niño coordinará los movimientos de tronco y brazos.

DUR. 1 min

EJ 2. Jugar a las palmeras, balanceando el tronco y los brazos, mientras los pies permanecen fijos.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño diferencie una figura de otra.

DUR. 5 min.

EJ 3. Buscar en la alacena objetos pequeños

MAT. diversos objetos

JUEVES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de arriba

DUR. 3 min.

EJ 1. Señalar del ropero las prendas de vestir que usamos arriba
(blusa, camisa, gorra, bufanda, lentes, etc.).

MAT. Diversas prendas de vestir.

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de alrededor.

DUR. 2 min.

EJ 2. Saltar sobre un pie alrededor de un árbol.

MAT. Un árbol.

OBJ. Que el niño diferencie una figura de otra.

DUR. 3 min.

EJ 3. Que el niño seleccione su ropa, de entre otras prendas, y las coloque
en su lugar (fomentar este hábito).

MAT. Diversas prendas de vestir.

VIERNES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de afuera.

DUR. 5 min.

EJ 1. Describir los objetos que el niño ve fuera de su casa (las puede observar
por la ventana).

MAT. Ninguno.

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de arriba y abajo.

DUR. 5 min.

EJ 2. El niño acostado en la cama sostenga un pañuelo con las dos manos y
que suba y baje los brazos.

MAT. 1 pañuelo de papel.

OBJ. Que el niño diferencie una figura de otra.

DUR. 8 min.

EJ 3. Que el niño encuentre objetos rojos en las imágenes de la televisión.

MAT. El televisor.

SEMANA 6

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de posición en el espacio, coordinación motriz fina y táctil.

MARTES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de alrededor.

DUR. 1 min.

EJ 1. Que el niño se mire a través del espejo (procura que al niño le quede claro lo que significa lo que esta subrayado).

MAT. 1 espejo

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina y creatividad.

DUR. 8 min.

EJ 2. Doblar las bolsas de plástico o papel en 4,6,8 partes.

MAT. Bolsas de plástico medianas.

OBJ. El niño encontrará diferencias espaciales.

DUR. 6 min

EJ 3. colocar 6 sillas en hilera; dos de ellas ponerlas en diferente posición a las demás, y que el niño indique cuál o cuales tienen diferente posición.

MAT. 6 sillas

MIÉRCOLES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de alrededor.

DUR. 5 min.

EJ 1. Colocar los vasos y platos fuera de la alacena

MAT. Diversos platos y vasos.

OBJ. El niño coordinará los movimientos de su cuerpo, logrando el equilibrio.

DUR. 3 min.

EJ 2. Caminar por la orilla de la banqueta.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina

DUR. 5 min.

EJ 3. Que el niño meta frijoles en una botella de uno por uno.

MAT. 1 puño de frijoles, 1 botella de boquilla angosta.

JUEVES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de a través.

DUR. 1 min

EJ 1. Que el niño pase a través de un agujero o hueco de la puerta una pluma.

MAT. 1 pluma delgada.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina y creatividad.

DUR. 5 min.

EJ 2. Pintar libremente con gis en la banqueta o patio.

MAT. 1 par de gises.

OBJ. Que el niño ejercite el área táctil.

DUR. 5 min.

EJ 3. Enterrar objetos pequeños en la tierra de una maceta o jardinera, y que el niño busque objetos enterrados.

MAT. Diversos objetos pequeños.

VIERNES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de a través.

DUR. 5 min.

EJ 1. Que el niño le envíe un mensaje (en letra o dibujo) por debajo de la puerta cerrada.

MAT. 1 hoja de papel.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 5 min.

EJ 2. Hacer varias hileras de arroz

MAT. 2 puños de arroz.

OBJ. Que el niño diferencie una figura de otra.

DUR. 5 min

EJ 3. Que el niño busque objetos azules en las imágenes del televisor.

MAT. El televisor.

SEMANA 7

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de posición en el espacio, constancia de forma, coordinación motriz fina, gruesa y ocular, y memoria auditiva.

MARTES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de dentro.

DUR. 3 min.

EJ 1. Que el niño acomode el mandado dentro del refrigerador (frutas, verdura, carne, etc.).

MAT. Diversas especies alimenticias.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 3 min.

EJ 2. Exprimir naranjas o limones con los dedos.

MAT. 8 a 10 limones y naranjas.

OBJ. Que el niño coordine diferentes movimientos oculares.

DUR. 3 min.

EJ 3. Sostener un objeto inmóvil delante del niño, éste deberá enfocar la vista sobre él mientras que mueve la cabeza de un lado a otro, arriba y abajo.

MAT. Un juguete favorito.

MIÉRCOLES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de adelante.

DUR. 1 min

EJ 1. Que el niño se coloque delante de un auto estacionado.

MAT. Un automóvil.

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 1 min.

EJ 2. Que el niño note la diferencia entre un óvalo (huevo) y un círculo (limón).

MAT. 1 huevo y 1 limón.

OBJ. Que el niño ejercite la memoria.

DUR. 10 min.

EJ 3. Leer al niño un cuento y que después mencione el nombre de los personajes y lo que entendió.

MAT. 1 cuento breve

JUEVES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto detrás.

DUR. 1 min

EJ 1. Que el niño se coloque detrás de la puerta.

MAT. 1 puerta.

OBJ. Que el niño identifique la figura del cuadrado.

DUR. 8 min.

EJ 2. Buscar cuadrados en el periódico o revistas.

MAT. Hojas de periódico y revistas.

OBJ. Que el niño entienda el concepto de par.

DUR. 5 min.

EJ 3. Revolver diferentes zapatos y que el niño los acomode por pares (procurar que el niño entienda el concepto de par)

MAT. 6 a 10 pares de zapatos.

VIERNES

OBJ. Que el niño ubique diferentes posiciones espaciales.

DUR. 10 min.

EJ 1. Jugar escondidas y que el niño una vez encontrado mencione donde se encuentra (debajo de la mesa, atrás del ropero, etc.).

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño adquiera la capacidad de observación.

DUR. 5 a 8 min

EJ 2. Colocar diferentes objetos en orden ascendente (del más chico al más grande) y descendente (del más grande al más chico).

MAT. Objetos de diferentes tamaños.

OBJ. Que el niño identifique la figura del rectángulo.

DUR. 8 min.

EJ 3. Buscar rectángulos en el periódico o revistas.

MAT. Hojas de periódicos y revistas.

SEMANA 8

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de tiempo espacio, retención simbólica, formación y copia, reproducción de modelo, coordinación motriz fina y posición en el espacio.

MARTES

OBJ. Que el niño ubique diferentes posiciones espaciales.

DUR. 10 min.

EJ 1. Pida al niño que se dibuje sólo, después se alejará Ud. a un lugar cercano desde donde lo pueda ver, pero que el pequeño no lo vea, esperará unos segundos (el tiempo que tarde el niño en terminar su dibujo) y le preguntará ¿Donde estoy?. El pequeño lo deberá buscar y al encontrarlo Ud. deberá preguntarle ¿Donde estabas? ¿¿Dónde estaba yo?.

MAT. 1 hoja de papel, 1 lápiz.

OBJ. Que el niño ejercite el área táctil.

DUR. 5 min.

EJ 2. Reconocer por el tacto pequeños objetos dentro de una bolsa oscura.

MAT. Diversos objetos y 1 bolsa oscura.

OBJ. Que el niño ubique y recuerde el concepto de par.

DUR. 3 min.

EJ 3. Buscar la pareja de un zapato con los ojos cerrados.

MAT. Diversos pares de zapatos.

MIÉRCOLES

OBJ. El niño coordinará los movimientos de su cuerpo,

EJ 1. Tapaná los oídos del pequeño con sus manos y le pedirá levantar una mano y luego un pie, preguntará ¿Cómo te sientes?, ¿Fue igual o distinto?, ¿Cómo te sientes mejor?.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño identifique dulce y salado.

DUR. 5 min.

EJ 2. Vendará los ojos del pequeño y se le dará a saborear un poco de sal y un poco de azúcar, se le destaparán los ojos y se le preguntará ¿Cuál te gustó más?, ¿Cuál es salado? (se le dará una probada) ¿Cuál es dulce?.

MAT. Azúcar y sal.

OBJ. El niño reforzará el concepto de esquema corporal.

DUR. 3 min.

EJ 3. Juego de imitación; imitar el ruido de la lluvia, de un caballo a galope etc.

MAT. Ninguno.

JUEVES EJERCICIOS DE MANOS CON ARGUMENTO

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 3 min.

EJ 1. Las manos duermen (relajadas encima de la mesa).

EJ 2. ¡Que sueño! Pero es hora de levantarse, empiezan a despertar (se van moviendo muy lentamente, dando vueltas y estirándose).

EJ 3. ¡Oh, que sueño! (vuelven a caer y quedan inmóviles).

EJ 4. Pero, no, no, hay que levantarse (se alzan de pronto).

EJ 5. Nos despertamos y nos lavamos (estirarlas y frotarlas).

EJ 6. Vamos de paseo y encontramos muchos amigos (con las manos hacia arriba, moviendo los dedos).

EJ 7. ¡Hola meñique! (el pulgar toca al meñique).

MAT. Ninguno.

VIERNES ... CONTINUACIÓN

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 3 min.

(se pueden repetir los ejercicios anteriores)

EJ 1. ¡Hola Don Dedo Largo! ¡Cómo ha crecido usted! (el pulgar toca el medio)

EJ 2. Y tú, dedo índice, ¿me das un beso? (el pulgar toca el índice). Repetirlo con la otra mano.

EJ 3. El mar está en calma, brazos estirados hacia delante y palmas hacia abajo.

EJ 4. Vuela una gaviota, en busca de peces. Un pez va nadando. La gaviota se lanza sobre él con el pico abierto. El pez se escabulle y la gaviota se va.

Un jardín lleno de capullos (todos los dedos unidos).

EJ 5. Que lentamente se abren y se calientan al sol (abrir las manos y mover las muñecas en rotación).

EJ 6. Vuelan las mariposas (con las dos manos a la vez).

EJ 7. Las abejas chupan la miel (el puño cerrado y el índice encorvado, a modo

MAT. Ninguno.

SEMANA 9

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de esquema corporal, coordinación fina y gruesa, sensorial auditiva, posición espacial, creativa y de planeación.

MARTES

OBJ. Que el niño ejercite el área olfativa y creativa.

DUR. 3 min

EJ 1. Vendará los ojos del pequeño y se le dará a oler limón y alguna otra fruta. Se le destaparan los ojos y se le preguntará ¿A qué olía?, ¿Qué sentiste?, ¿Te imaginaste el limón?, ¿Te imaginaste la fruta?.

MAT. 1 limón, 1 fruta y pañoleta.

OBJ. Que el niño desarrolle su capacidad de planeación.

DUR. 10 min.

EJ 2. Que el niño ayude a poner la mesa antes de comer.

MAT. Utensilios para comer.

OBJ. El niño reproducirá diferentes sonidos.

DUR. 3 min.

EJ 3. Imitar el sonido de animales y de cosas.

MAT. Ninguno.

MIERCOLES

OBJ. Que el niño comprenda el concepto de prendido y apagado.

DUR. 6 min.

EJ 1. Apagar y encender un foco, de ser posible vela y lo invitará a hacer lo mismo, le preguntará: Cuándo no estaba encendido ¿Cómo estaba?.

Cuándo no estaba apagado ¿Cómo estaba?, ¿Quién apago la luz?, ¿Dónde esta la luz?.

MAT. 1 vela o lámpara conectada.

OBJ. Que el niño ejercite el área creativa.

DUR. 5 min.

EJ 2. Realizar el juego del Cómo. Decir una cosa blanda como... roja como... alegre como...

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 3 min.

EJ 3. Vaciar de un recipiente a otro agua.

MAT. 2 vasos o recipientes y agua.

JUEVES

OBJ. Que el niño ubique diferentes posiciones espaciales.

DUR. 10 min.

EJ 1. Que el niño realice 4 dibujos en $\frac{1}{4}$ de hoja. Cada dibujo lo pegará usted en distintas partes del lugar donde trabaja (pared, respaldo de la silla, puerta, etc.); el niño deberá encontrarlos.

MAT. 1 hoja, 1 pedazo de cinta adhesiva.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 8 min.

EJ 2. Se le vendarán los ojos al pequeño y se le indicará que arroje una prenda de vestir dentro de una cubeta o bandeja.

MAT. 1 pañoleta, 1 prenda de vestir, 1 cubeta.

OBJ. Que el niño ejercite el área auditiva.

DUR. 10 min.

EJ 3. llenar vasos con distintas sustancias o con distinta cantidad de agua y tocarlos con una varita, el niño escuchará los distintos sonidos producidos.

MAT. 5 a 8 vasos, agua, una varita o cubierto.

VIERNES

OBJ. Que el niño ejercite el área auditiva.

DUR. 3 min.

EJ 1. Tratar que el niño escuche eco.

MAT. Un cuarto o tinaco vacío.

OBJ. Que el niño ejercite el área auditiva.

DUR. 3 min.

EJ 2. Reconocer sonidos de objetos que estén en su casa.

MAT. Diversos objetos.

OBJ. Que el niño ejercite el área auditiva.

DUR. 3 min.

EJ 3. Hacerte escuchar el silencio.

MAT. Ninguno.

SEMANA 10

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de percepción sensoriomotriz, motricidad gruesa y fina, auditiva y creatividad.

MARTES

OBJ. Que el niño discrimine estímulos auditivos.

DUR. 5 min.

EJ 1. Que el niño se siente dando la espalda a usted, rebote la pelota 1,2 3 o más veces y que el niño identifique el número de golpes.

MAT. 1 pelota.

OBJ. Que el niño discrimine estímulos auditivos.

DUR. 5 min.

EJ 2. Que el niño con los ojos cerrados reconozca el sonido de las llaves, las campanas, palitos o colores de madera, lata de arroz, etc.

MAT. Diversos objetos.

OBJ. El niño coordinará los movimientos de su cuerpo.

DUR. 5 min.

EJ 3. Que el niño se arrastre soplando un pañuelo.

MAT. Un pañuelo de papel.

MIÉRCOLES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 10 min.

EJ 1. Poner en platos chicos, arroz, frijol, azúcar, etc, que el niño los toque teniendo los ojos cerrados e identifique los elementos.

MAT. Diferentes tipos de semillas.

OBJ. El niño controlará el movimiento de sus pies sobre una cuerda.

DUR. 3 min.

EJ 2. Brincar sobre dos pies encima de la cuerda.

MAT. 1 cuerda

OBJ. El niño controlará el movimiento de su cuerpo a través de las piernas.

DUR. 8 min

EJ 3. Que el niño se arrastre sobre la espalda y que empuje el cuerpo con los pies apoyados en el piso.

MAT. Ninguno.

JUEVES

OBJ. Que el niño coordine los movimientos de su cuerpo logrando el equilibrio.

DUR. 3 min.

EJ 1. Caminar cargando una piedra sobre el pie.

MAT. 1 piedra ligera.

OBJ. Que el niño coordine los movimientos de su cuerpo logrando el equilibrio.

DUR. 3 min.

EJ 2. Gatear con una caja de pañuelos en la espalda.

MAT. 1 caja de cartón ligera.

OBJ. Que el niño coordine los movimientos de su cuerpo logrando el equilibrio.

DUR. 3 min.

EJ 3. Desplazarse con un pañuelo en la cabeza sin que éste se caiga.

MAT. 1 pañuelo facial.

VIERNES

OBJ. Que el niño coordine los movimientos de su cuerpo.

DUR. 5 min.

EJ 1. Que el niño rebote la pelota mientras camina.

MAT. 1 pelota.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 10 min.

EJ 2. Que el niño haga bolas pequeñas con una hoja de periódico utilizando una sola mano.

MAT. 2 hojas de periódico.

OBJ. Que el niño coordine los movimientos de su cuerpo y ejercite su creatividad.

DUR. 8 min.

EJ 3. El niño invente 3 a 6 maneras diferentes de pasar abajo de la silla.

MAT. 1 silla

SEMANA 11

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de coordinación motriz fina, gruesa y ocular, capacidad de planeación, figura - fondo, memoria, concentración, discernimiento de figura, análisis y síntesis.

MARTES

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina y capacidad de análisis y síntesis.

DUR. 10 min

EJ 1. Cortar, en 3,4 o más partes, un dibujo de revista o periódico, para que posteriormente el niño las acomode, como rompecabezas.

MAT. 3 láminas de revista o periódico y tijeras.

OBJ. Que el niño ejercite la coordinación motriz fina.

DUR. 3 min.

EJ 2. Abotonarse y desabotonarse la camisa o suéter, tomando récord de tiempo.

MAT. 1 suéter, blusa o camisa de botones.

OBJ. Que el niño coordine los movimientos de su cuerpo.

DUR. 10 min.

EJ 3. Que el niño barra su cuarto, y quite el polvo de los muebles.

MAT. Utensilios de limpieza

MIÉRCOLES

OBJ. Que el niño coordine los movimientos de su cuerpo.

DUR. 5 min.

EJ 1. Que el niño recoja la mesa después de comer.

MAT. Utensilios de plástico

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 5 min

EJ 2. Que el niño describa el paisaje que se observa desde la ventana. (Nombrando, colores, tamaños, posiciones, etc.).

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño ejercite su capacidad de análisis y síntesis.

DUR. 10 min.

EJ 3. Ud. dirá al niño "Vamos a preparar agua de limón (o cualquier otra fruta) ¿Qué necesitamos?. El niño deberá recordar que se necesita para eso, y hacerlo posteriormente.

MAT. Agua, azúcar, limones y utensilios de cocina.

JUEVES

OBJ. Que el niño coordine diferentes movimientos oculares.

DUR. 3 min alternadamente.

EJ 1. Que el niño siga con sus ojos la luz de la lámpara sin mover la cabeza (hay que tener cuidado de no moverla con rapidez, comenzar lentamente y después aumentar paulatinamente).

MAT. 1 lámpara de mano

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras y recuerde el cuadrado.

DUR. 3 min.

EJ 2. Que el niño localice los objetos cuadrados en las imágenes de la TV.

MAT. El televisor

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 10 min.

EJ 3. Pasear por la calle e ir preguntando al niño ¿ Ves esa casa blanca? ¿ Ves ese pajarito en el césped?, ¿ Ves esa piedra de colores?, etc.

VIERNES

OBJ. Que el niño ejercite su memoria y concentración.

DUR. 10 min.

EJ 1. Leer al niño un cuento y hacerle varias preguntas sobre lo que se leyó.

MAT. 1 cuento breve.

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 5 min

EJ 2. Mezcle monedas de 10, 20, 50 o 1.00 o más y pedir a los niños que las separen.

MAT. 20 a 30 monedas de diferentes denominaciones.

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 5 min.

EJ 3. Que el niño localice objetos circulares en las imágenes de la TV.

MAT. El televisor.

SEMANA 12

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de constancia de forma, seriación, ordenación lógica, observación y posición en espacio, discernimiento de figura, reproducción de modelo, esquema corporal y coordinación motriz gruesa.

MARTES

OBJ. Que el niño logre la constancia de forma.

DUR. 10 min.

EJ 1. Jugar con rompecabezas sencillos.

MAT. Un rompecabezas sencillo.

OBJ. Que el niño clasifique los objetos según su tamaño.

DUR. 8 min.

EJ 2. Juegue con diversos objetos, chicos-medianos-grandes y clasifícalos por tamaños.

MAT. Diversos objetos.

OBJ. Que el niño entienda el modelo y lo reproduzca.

DUR. 5 min.

EJ 3. Poner una serie con objetos, como corcholata-palito-corcholata-palito, y después preguntar a los niños que continúa. (poner mayor grado de dificultad de acuerdo a la edad del niño)

MAT. 10 objetos de cada serie.

MIÉRCOLES

OBJ. Que el niño a través de ejercicios motores reafirme el esquema corporal.

DUR. 5 min.

EJ 1. Jugar con mímica distintos verbos y estados de ánimo.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño identifique diversos objetos a través del reconocimiento del uso.

DUR. 5 min

EJ 2. Observar cuidadosamente los diferentes objetos de su casa, identificarlos y nombrarlos. Decir para que se usan o sirven.

MAT. Diversos objetos

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 5 min

EJ 3. Jugar con el niño a localizar un objeto repetido entre varios diferentes

MAT. Diversos objetos.

JUEVES

OBJ. Que el niño reconozca diversos objetos a través de su uso.

DUR. 10 a 15 min.

EJ 1. Platicar sobre el trabajo de los zapateros (si es posible visitar un taller de zapatería). Observar los instrumentos que necesita para su trabajo. Ampliar su vocabulario con palabras como tenis, guarache, zapato, botas, tacón, agujetas, costuras, etc.

MAT. 1 zapatería

OBJ. Que el niño reconozca y asocie los objetos por su forma.

DUR. 8 min

EJ 2. Jugar a hacer pares de colores, bolsas, aretes, etc.

MAT. Diversos objetos en pares.

OBJ. Que el niño ubique diferentes posiciones espaciales.

DUR. 3 min.

EJ 3. Jugar a colocar una flor en distintas posiciones.

MAT. 1 flor

VIERNES

OBJ. Que el niño a través del reconocimiento de forma reafirme el esquema corporal.

DUR. 5 min.

EJ 1. Distinguir gestos en los personajes de una lámina.

MAT. 1 lámina.

OBJ. Que el niño ejercite su memoria visual.

DUR. 6 min.

EJ 2. Colocar cinco o seis objetos (o más de acuerdo a la capacidad del niño, empezando con dos) sobre la mesa, que el niño los observe durante un ratito, cubrir los objetos y añadir algún otro y comprobar si el niño puede decir que nuevo objeto ha sido agregado.

MAT. Diversos objetos.

OBJ. Que el niño entienda el orden lógico de los sucesos.

DUR. 1 min.

EJ 3. Se le darán al niño frases sin un orden y él tendrá que ordenarlas bien
ejemplo:

El médico escribe la receta.

El médico viene a casa.

El médico revisa al enfermo.

MAT. Ninguno.

SEMANA 13

OBJETIVO GENERAL: Que el niño ejercite las áreas de lateralidad, posición espacial, coordinación motriz gruesa, auditiva, asociación, esquema corporal, discernimiento de figura

MARTES

OBJ. Ubicará y recordará el concepto de alrededor.

DUR. 3 min

EJ 1. Colocar alrededor del cuello un collar o un listón. Colocar alrededor de un florero diferentes objetos. (procurar que el concepto subrayado quede bien claro)

MAT. 1 listón, diversos objetos y 1 florero.

OBJ. Reafirmar lateralidad.

DUR. 3 min

EJ 2. Jugar a colocar alternadamente objetos en la mano derecha e izquierda.

Recordar que se saluda con la mano derecha.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño reafirme la posición de arriba y abajo.

DUR. 3 min.

EJ 3. Jugar a colocar en forma alternada objetos boca arriba y boca abajo, que el niño participe activamente.

MAT. Diferentes botes o latas.

MIÉRCOLES

OBJ. Que el niño coordine su cuerpo, logrando el equilibrio de éste.

DUR. 3 min

EJ 1. Mantenerse en puntas de pies durante 10 seg. Después permanecer en puntas sobre un sólo pie durante 10 seg. Repetir con los ojos cerrados.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño coordine su cuerpo, logrando el equilibrio de éste.

DUR. 3 min

EJ 2. Pararse sobre un pie y balancear la otra pierna; primero adelante y después hacia atrás. Repetir con los ojos cerrados.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño coordine su cuerpo, logrando el equilibrio de éste.

DUR. 2 min.

EJ 3. Pararse en puntas de pies. Inclinarsse hacia adelante cuánto sea posible sin caerse.

MAT. Ninguno.

JUEVES

OBJ. Que el niño coordine su cuerpo, logrando el equilibrio de éste.

DUR. 2 min

EJ 1. Caminar, llevando una cuchara con una papa, cuidando que ésta no se caiga.

MAT. 1 cuchara, 1 papa.

OBJ. Que el niño coordine su cuerpo, logrando el equilibrio de éste.

DUR. 2 min

EJ 2. Pararse derecho, inclinarse lentamente hasta tocar el piso con las manos.
Mantener las rodillas rígidas.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 3 min.

EJ 3. Hacer que los niños encuentren círculos en las imágenes de TV.

MAT. El televisor.

VIERNES

OBJ. Que el niño discrimine el sonido.

DUR. 1 min.

EJ 1. Hacerle escuchar el silencio.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño a través del reconocimiento de forma reafirme el esquema corporal.

DUR. 3 min.

EJ 2. Dramatizar algunos empleos domésticos.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 5 min

EJ 3. Distinguir, en periódicos, grabados y revistas, diversos oficios o empleos.
Asociar personas que trabajan con elementos aislados: una inyección, frasco de medicinas, etc.

MAT. Periódicos y revistas

SEMANA 14

OBJETIVO GENERAL: El niño ejercitará las áreas de espacio y temporalidad, anticipado, figura-fondo, lateralidad, memoria, discernimiento de figura, esquema corporal, coordinación motriz gruesa, reproducción de modelo, y de análisis y síntesis.

MARTES

OBJ. Que el niño ejercite la memoria.

DUR. 3 min.

EJ 1. Que el niño recite y se aprenda una poesía o algún otro texto

MAT. 1 poesía o lectura.

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 5 min.

EJ 2. Que el niño busque letras que conoce.

MAT. 1 libro.

OBJ. Que el niño ejercite la memoria.

DUR. 5 min.

EJ 3. Provocar conversación comentando sobre las personas que han encontrado los niños desde que salieron de casa hasta llegar al colegio y describir el trabajo que realizan.

MAT. Ninguno.

MIÉRCOLES

OBJ. Que el niño reafirme el esquema corporal.

DUR. 3 min

EJ 1. Dramatizar algunos trabajos domésticos o empleos.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño ubique diferentes posiciones espaciales.

DUR. 5 min.

EJ 2. Organizar un estacionamiento con hojas de papel: el niño corre y se estaciona del lado derecho o izquierdo, en el lugar que escoja y que se le indique.

MAT. Hojas de papel.

OBJ. Que el niño coordine el movimiento corporal.

DUR. 5 min.

EJ 3. Que el niño lance al aire la pelota dos veces y la rebota en suelo dos veces, se pueden hacer variaciones.

JUEVES

OBJ. Que el niño coordine el movimiento corporal.

DUR. 3 min.

EJ 1. Caminar siguiendo la música de un disco; pararse cuando se para el disco; seguir caminando cuando empieza otra vez.

MAT. Cualquier tipo de música.

OBJ. Que el niño coordine el movimiento corporal.

DUR. 5 min.

EJ 2. Lanzar la pelota hacia la puerta correr y llegar antes que la pelota.

MAT. 1 pelota

OBJ. Que el niño coordine el movimiento corporal.

DUR. 5 min.

EJ 3. Caminar haciendo fuertes ruidos con los pies; caminar sin ruido.

MAT. Ninguno.

VIERNES

OBJ. Que el niño ejercite su capacidad de análisis y síntesis.

DUR. 4 min.

EJ 1. Que el niño calcule cuántos pasos se requieren para llegar a alguna otra casa que se elija.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño coordine el movimiento corporal.

DUR. 2 min

EJ 2. Hacer el trayecto con los ojos cerrados de un cuarto a otro de la casa.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 3 min.

EJ 3. Localizar las figuras triangulares en la pantalla de TV.

MAT. El televisor

SEMANA 15

OBJETIVO GENERAL: EL niño ejercitará las áreas de reproducción de modelo, posición en el espacio, constancia de forma, coordinación motriz gruesa, tiempo-espacio.

MARTES

OBJ. Que el niño reafirme el concepto de lateralidad

DUR. 5 min.

EJ 1. Que el niño coloque en su palma la mano izquierda o derecha, según usted le indique.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño ubique diferentes posiciones espaciales.

DUR. 10 min

EJ 2. Colocar varios libros o cuadernos (del mismo tamaño) delante del niño. Pedirle después que coloque todos los libros o cuadernos de manera que todos queden horizontales, repetir el ejercicio con diferentes posiciones; verticales, con la punta hacia arriba, 

MAT. Diferentes libros o cuadernos.

OBJ. Que el niño reproduzca el modelo que se le presente.

DUR. 6 min

EJ 3. Ordene usted tres, cuatro o más cassettes, formando modelos que el niño debe copiar.

MAT. Diversos cassettes o discos de música.

MIERCOLES

OBJ. Que el niño reafirme el concepto de lateralidad

DUR. 5 min.

EJ 1. Hacer que el niño toque o mueva las partes del cuerpo mencionadas como derecha o izquierda: "levanta el brazo derecho, etc."

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño reafirme el concepto de lateralidad a través de coordinar movimiento de pies

DUR. 3 min.

EJ 2. Que el niño brinque sobre el pie indicado; "brinca sobre el pie derecho y levanta el izquierdo" y viceversa, se pueden intercalar.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño ubique diferentes posiciones espaciales.

DUR. 5 min

EJ 3. Dibujar líneas paralelas en el piso o en el patio, formando una calle y pedir al niño que camine cruzando la calle, a lo largo de la misma, a lado de ella, por el centro o en el borde.

MAT. 1 gis.

JUEVES

OBJ. Que el niño identifique la diferencia de figuras.

DUR. 5 min.

EJ 1. Reconocer los objetos azules en la pantalla del TV.

MAT. El televisor

OBJ. Que el niño coordine el movimiento corporal.

DUR. 2 min

EJ 2. Se le vendarán los ojos al niño y se le indicará que arroje una prenda de vestir dentro de una cubeta o bandeja.

MAT. 1 mascada o pañoleta, 1 bandeja y diferentes prendas.

OBJ. Que el niño distinga texturas a través de la coordinación motriz fina.

DUR. 5 min

EJ 3. Que el niño tome en su mano bolitas de algodón de diferentes tamaños y hacer las siguientes preguntas; ¿Esto raspa?, ¿Es suave?, ¿Cuál es más grande?, ¿Cuál se parece a ti?, ¿Cuál se parece a mí?

MAT. bolitas de algodón.

VIERNES

OBJ. Que el niño reafirme las posiciones lejos y cerca a través de la estimulación afectiva.

DUR. Libre

EJ 1. Acompañe al niño a algún lugar desde donde pueda ver el cielo, dará un abrazo al niño y le preguntará; ¿tu y yo estamos cerca?, ¿El cielo está cerca?,

¿El cielo está lejos?, ¿Quién esta más lejos el cielo o yo?.

MAT. Ninguno

OBJ. Que el niño reproduzca modelos.

DUR. 5 min.

EJ 2. Jugar con los niños al "espejo"; que el niño imite todos los movimientos que usted realice.

MAT. Ninguno.

OBJ. Que el niño reproduzca modelos.

DUR. 5 min.

EJ 3. Que el niño imite las voces de los sig. animales; gallo, pollo, gallina, pájaro, gato, perro, caballo conejo, cerdo, borrego, vaca, etc.

MAT. Ninguno

EL TEST DE BENDER

Breve historia

En el primer decenio del siglo XX el decenio de las revoluciones psicológicas creadoras, del Psicoanálisis, de la Psicología del individuo, del conductismo, de la Personalística-, prorrumpen en Alemania la *Gestaltheorie* para hacer su propia revolución contra la vieja psicología. Como Freud, Adler, Watson, Stern..., cada uno a su manera y por sus especiales motivos, otros tres psicólogos se unieron en Frankfurt del Meno en 1910-1911 para librar batalla contra la psicología wundtiana: Max Wertheimer (1880-1934), Kurt Koffka (1886-1941) y Wolfgang Köhler (1887-1949) - los tres discípulos de Stumpf, discípulo a su vez de Brentano.

Este grupo tiene en el psicólogo austriaco Ch. von Ehrenfels (1859-1932), un definido precursor de la crítica a la teoría elementarista de la percepción que sustentaba la Psicología tradicional. Su célebre ejemplo de que la percepción no es el producto de una mera adición de partes, según lo muestra el hecho de que aun trasponiendo toda una melodía a otro tono es decir, cambiando todas sus notas- la melodía continúa siendo la misma para el oyente, la expuso Ehrenfels ya en 1890, en su *Ueber Gestalt Qualitäten*. Pero en entonces pasó inadvertida. Mayor repercusión obtuvo Félix Kruger (1874-1948) hacia 1900, en su desarrollo del tema de la totalidad o estructura. Pero la psicología contemporánea sólo prestó debida atención a este punto de vista con Max Wertheimer.

Wertheimer desarrolló las ideas de von Ehrenfels, y en discrepancia con la doctrina brentanista inició sus trabajos investigando la percepción del movimiento en la entonces Akademie für Socialwissenschaften. Sus dos jóvenes colaboradores, Koffka y Köhler, fueron los sujetos de esa experimentación, cuyo resultado, la histórica

monografía *Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung*, publicada en 1912, constituyó el acta de nacimiento de una de las más grandes escuelas psicológicas de nuestro tiempo.

Wertheimer tenía entonces treinta y dos años, Kofka veintiséis y Köhler venticinco. Durante más de veinte años los tres psicólogos trabajaron ejemplarmente unidos. Esta colaboración se inició y se prolongó por mucho tiempo en la Universidad de Berlín, que se constituyó en el primer centro de Psicología de la Gestalt. La escuela tuvo su propio órgano, la *Psychologische Forschung*, cuyo primer número apareció en 1922 y que hacia 1935 alcanzó veintiún números. La Escuela de Berlín como se la conoció desde entonces- llega a su apogeo entre 1930 y 1935, cuando sus discípulos y jefes se trasladan a EE.UU. y publican sus grandes tratados: Köhler su *Gestalt Psychology* en 1928, y Kurt Kofka sus *Principles of Gestalt Psychology* en 1935, ambos en Nueva York.

A ella fueron adhiriéndose una pléyade de distinguidos investigadores, europeos y estadounidenses; entre ellos figuras de la talla de K. Lewin, A. Gelb, K. Goldstein y R. Ogden.

La Gestalt se levanta contra el atomismo, el asociacionismo, el introspectivismo, la concepción enriquecedora del sistema nervioso de la psicología tradicional, en especial contra la psicología wundtiana. Quiere rescatar a la psicología de su vieja artificiosidad, fundarla sobre la experiencia y el buen sentido, y respetando la esencial unicidad de sus fenómenos, conducirla " a la realidad y a la vida".

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Sobre bases rigurosamente experimentales, y a partir del estudio de la percepción del movimiento, la Gestalt fue internándose en ámbitos cada vez más amplios del dominio psicológico.

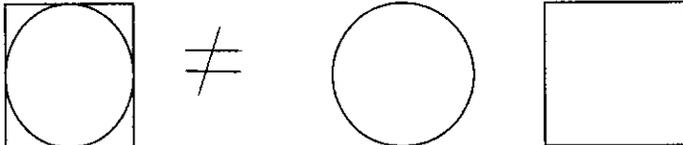
La autora es la psiquiatra norteamericana Laretta Bender, quien llevó a cabo sus investigaciones en el hospital "Bellevue" de New York. Este test apareció en el año 1938 y actualmente con frecuencia forma parte de toda batería psicométrica, utilizándose muchas veces como test introductorio.

Fundamentos científicos

PRINCIPIOS DE LA GESTALT

Se refiere a la importancia de la organización de los elementos en él todo y las leyes de esa organización; hacen énfasis en los fenómenos perceptuales.

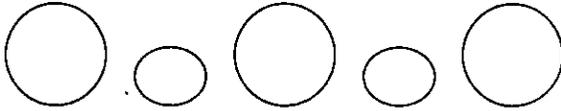
Parte del todo: El todo no es igual a la suma de sus partes.



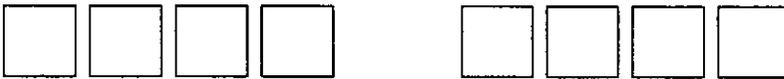
Proximidad: Se perciben juntos los elementos próximos en espacio y/o tiempo.



Similitud: Los elementos parecidos se perciben como parte de una misma estructura.



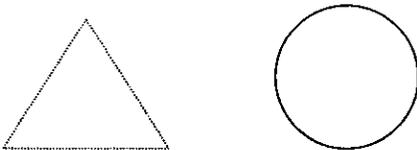
Disposición objetiva (organización): Continuamos viendo una organización dada anteriormente.



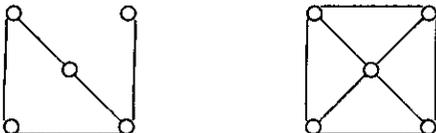
Destino común: Los elementos que se desvían se agrupan a su vez



Cierre (o pregnancia): Tendemos a percibir la figura de la mejor manera posible, la figura mejor percibida es la más estable.



Inclusividad: La estructura que utiliza todos los elementos se percibirá más fácilmente que otras posibilidades.



Características de la prueba

Es un test clínico, gúestáltico y visomotor; se le llama gúestáltico porque explora la "gestalten" (percepción de la forma) y visomotor porque el examinado realiza su trabajo con el modelo a la vista. Es un test no verbal, de tipo lápiz-papel, que se puede administrar en forma individual y colectiva.

Aplicaciones

Este test tiene como objetivo el examen de la función gúestáltica visomotora, su desarrollo y regresiones. Explora el retardo, la regresión, la pérdida de función y defectos cerebrales y orgánicos en adultos y niños. Se utiliza para:

- a) determinación del nivel de maduración de los niños y adultos deficientes mentales.

- b) examen de la patología mental infantil; demencias, oligofrénias, neurosis.

- c) exámen de la patología mental de los adultos: retrasos globales de la maduración, disociación, desórdenes perceptuales, desórdenes confusionales, afasia, estudio de las demencias paralíticas, alcoholismo, síndromes post-traumáticos, psicosis maniaco-depresiva, esquizofrenia.

Se emplea frecuentemente en clínicas psicológicas, servicios neurológicos y psiquiátricos, gabinetes de orientación profesional, clínicas psicopedagógicas escolares, etc., siendo su margen de aplicación para sujetos de 4 años en adelante.

Material para la prueba

- juego de 9 figuras geométricas, impresas en negro sobre láminas de cartulina blanca, la primera identificada con la letra "A" y las demás numeradas del 1 al 8.
- protocolos de prueba: hojas de papel blanco, liso, tamaño carta. Al sujeto se le entregará una hoja de papel y, en caso de que así lo solicite, se le proporcionará más.
- un lápiz mediano, de ser posible del número 2 $\frac{1}{2}$.
- una goma

Administración de la prueba

Existen 3 fases, que son la reproductiva, la elaborativa y la asociativa, pero aquí se considerará solamente la primera.

La fase reproductiva se inicia enseñándole al sujeto primeramente la figura "A", y una vez que el sujeto ha terminado su dibujo, se continúa sucesivamente mostrándole una por una, las restantes 8 figuras de la serie, a fin de que el sujeto las vaya copiando con el

modelo a la vista. Las tarjetas se muestran una a la vez, colocadas en su posición correcta sobre el margen superior del protocolo de prueba, cuando el sujeto indique o de señales de haber terminado el dibujo anterior.

Consigna

Dígase al examinado: "Aquí hay algunas figuras (o dibujos) para que los copie. Cópuelos tal como Ud. los ve". Debe cuidarse de cualquier otra indicación sugerente que sea preciso hacerle al sujeto. No se admite el uso de auxiliares (regla, monedas, etc.) para efectuar las reproducciones.

Tiempo

No hay límite. No deben retirarse las láminas hasta que el sujeto las haya reproducido. Por lo regular la prueba requiere de un lapso de tiempo de 15 a 30 min.

Registro de la prueba

Se registra la reacción del sujeto a la situación de prueba, su comportamiento a lo largo de ella, comentarios, etc. Se anotarán también los datos de identificación del sujeto y las circunstancias de la prueba (motivo, fecha, duración, examinados, etc.)

Análisis y evaluación

a) ANALISIS CUALITATIVO

b) ANALISIS CUANTITATIVO

c) ANALISIS DINAMICO

ANALISIS CUALITATIVO:

Es el fundamental, en él se observan la organización de las figuras en cuanto a su colocación, cohesión, empleo de margen, aumento o disminución del tamaño, cambios en la forma de las figuras, distorsiones de gestalt, movimiento y calidad de las líneas, etc.

Aquí se consideran únicamente aquellas características del copiado que pueden ser índice de daño orgánico, y que se refieren a la distorsión de la Gestalt, o sea pierde la Gestalt original al reproducir el dibujo.

a) Angulación; Se toman en cuenta los cambios en la reproducción de los ángulos cuando difieren en más de 5 grados, ya sea en aumento o disminución de la angulación. Esto se relaciona con el síndrome de organicidad (psicosis orgánica, demencia o deficiencia mental).

b) Colisión; se considera cuando 2 o más figuras se unen o existe la tendencia a juntarlas, y la distancia entre ellas es de $\frac{1}{2}$ cm. o menos.

c) Constricción; Es reducir el tamaño de las figuras en $\frac{1}{2}$ cm. o más pero manteniendo su semejanza con la figura estímulo. Es significativa en 5 ítems.

d) Dificultad de cierre; Hay ineficiencia para terminar la ejecución de la forma de una de las figuras estímulo.

e) Dificultad en la curvatura; Hay cambio en la curvatura, ya sea en el aumento o en la disminución de la curva.

f) Elaboración; Consiste en utilizar signos y otros elementos para decorar o completar la figura, con lo cual se modifica por completo la Gestalt de la figura original.

g) Fragmentación; Consiste en la reproducción de una figura separándola en partes a dibujándola incompleta. Esto indica una pérdida de las capacidades de abstracción y organización y se asocia con daño de la corteza cerebral.

h) Margen; Las figuras están colocadas a 2.5 cm del borde derecho o izquierdo de la hoja. Esto se puede encontrar en protocolos de pacientes orgánicos.

i) Perseveración;

TIPO "A": Consiste en la continuación inadecuada del estímulo, Ejemplo: si hay más 14 puntos en la fig. 1. Se encuentra en pacientes orgánicos, puede deberse a que están afectadas las funciones asociativas del cerebro.

TIPO "B": Consiste en la repetición del estímulo o de la figura completa: hay incapacidad por parte del sujeto para atender estímulos nuevos, y el sujeto no se puede concentrar ya que está influido por el estímulo anterior. Se presenta en débiles mentales y pacientes orgánicos.

j) Regresión; Consiste en substituir las formas originales del estímulo por formas más primitivas.

k) Rotación; Es la modificación de la posición original de la figura, en eje vertical u horizontal, y puede de ser tres tipos: leve (de 5 a 15 grados), moderada (de 16 a 80 grados) y severa (de 81 a 180 grados). La rotación se encuentra en casi todos los grupos clinicos con patología intra-craneal y retardo mental.

l) Simplificación; Consiste en reemplazar parte de la figura por formas más simples, con trazos sencillos que no implican todos los detalles de la figura estímulo.

m) Sobreposición; Es la incapacidad para hacer coincidir las porciones de las figuras que se interceptan entre si o se unen, superponiéndose o encimando las partes del estímulo original.

l) Simplificación; Consiste en reemplazar parte de la figura por formas más simples, con trazos sencillos que no implican todos los detalles de la figura estímulo.

m) Sobreposición; Es la incapacidad para hacer coincidir las porciones de las figuras que se interceptan entre sí o se unen, superponiéndose o encimando las partes del estímulo original.

n) Calidad de las líneas; En pacientes orgánicos se encuentran líneas gruesas, sin coordinar, a veces acompañadas de colisión, lo que indica lesión neurológica subcortical o de la espina dorsal. Son líneas fuertes cuando son muy oscuras y ejecutadas con gran presión de la mano.

ñ) Movimiento; Es el movimiento del sujeto al dibujar, y es anormal si al dibujar un círculo lo hace en el sentido de las manecillas del reloj. En los sujetos con daño orgánico se puede encontrar inconsistencia en la dirección del movimiento.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Técnica de evaluación de la Dra. Koppitz en niños;

La Dra. Elizabeth M. Koppitz en su libro "El test Gestáltico Visomotor para niños" proporciona distintos modos de analizar y evaluar los protocolos de Bender producidos por niños entre 5 a 10 años de edad, con el fin de que, con una sola prueba, se pueda evaluar su madurez perceptual, un posible deterioro neurológico y su ajuste emocional. La Dra. Koppitz en sus estudios encontró que la madurez perceptual varía entre un sujeto y otro, aún a la misma edad, y llegó a la conclusión de que la madurez del niño tenía gran relación con su funcionamiento escolar. Para elaborar su "escala de maduración de Bender infantil". La Dra. Koppitz tomó en cuenta 20 categorías iniciales de puntaje y (distorsión de la forma, rotación, borraduras, omisiones, etc.), que después fueron 30 ítems para la escala definitiva. Cada criterio se puntúa con 1 ó 0, o sea como "presente" o "ausente", y en caso de duda no se computa.

También la Dra. Koppitz exploró la utilidad de Bender como test de inteligencia para niños, comparando las puntuaciones obtenidas por un grupo de niños tanto en el Bender como en el Wisc, encontrando que el C.I. total del Wisc está relacionado con la puntuación obtenida en el Bender por niños de 5 a 10 años, y por lo tanto el Bender puede emplearse como test corto no verbal de inteligencia para niños pequeños, especialmente con fines de selección.

En su citado libro la autora proporciona los criterios de evaluación para detectar lesión cerebral, así como para determinar la edad mental en niños oligofrénicos. A lo largo

de sus numerosas investigaciones, la autora encontró además que los niños con perturbaciones emocionales también presentan una percepción visomotora pobre, y llegó a la conclusión de que la inmadurez en la percepción visomotora es el sistema primario y los problemas emocionales son síntomas secundarios que surgieron como consecuencia del primero.

Por último, cabe señalar que la Dra. Koppitz también utilizó el Bender como test proyectivo para niños con problemas emocionales, empleando para tal fin 11 indicaciones emocionales que se considera refleja actitudes emocionales y estructura de la personalidad.

METODOLOGÍA

Planteamiento del problema:

En las aulas un porcentaje considerable de los alumnos presenta un déficit de maduración, sin tener alteración intelectual o emocional aparente. Este hecho es muy pocas veces detectado y atendido con oportunidad, y se acentúa de manera notable en las zonas marginadas y de pocos recursos.

El niño crece y el problema es arrastrado, hasta que se ve obligado a desertar de la escuela por bajo rendimiento escolar.

El déficit de maduración pasa a segundo término y pocas veces el niño es estimulado en un tratamiento o plan de intervención. Esto último se debe, en la mayoría de casos, a ignorancia tanto de maestros como de los Padres de familia.

Por otro lado, una intervención o tratamiento resultaría costoso e inaccesible para la gente de escasos recursos, este hecho genera y aumenta los índices de bajo rendimiento escolar.

Una vez detectado el retraso en la madurez, es importante involucrar a los Padres de manera activa para fomentarla en el hogar. Generalmente un niño con déficit en la madurez es considerado por maestros y padres como un niño lento, perezoso, distraído, con poca atención. Los Maestros comunican el bajo rendimiento del alumno, pero generalmente existe impotencia de los padres, pues desconocen las causas del retraso.

¿ Puede, el programa de maduración aplicado en casa por los padres, lograr que el niño desarrolle la maduración motriz y perpetua sensorial a nivel preescolar?.

Hipótesis

Hi Llevando a cabo el programa de maduración en el hogar, aplicado e instruido por los padres en casa, el niño desarrollará las áreas de motricidad, y percepción sensorial.

Ho Llevando a cabo el programa de maduración en el hogar, aplicado e instruido por los padres en casa, el niño no desarrollará las áreas de motricidad, y percepción sensorial.

Variables

VARIABLE INDEPENDIENTE **V.I.** PROGRAMA DE MADURACIÓN EN EL HOGAR.

VARIABLE DEPENDIENTE **V.D.** NIVEL DE MADURACIÓN EN EL NIÑO.

VARIABLE EXTRAÑA V.E. EJERCICIOS O ACTIVIDADES

MOTRICES EXTRAESCOLARES

Definición operacional

V.I. Empleo de ejercicios interactivos motrices y perceptuales, con el fin de desarrollar la maduración en el niño a nivel preescolar.

V.D. Nivel de maduración que presenta el niño, de acuerdo a la valoración Koppitz del sistema Bender Gestalt.

V.E. Empleo de ejercicios motrices y/o perceptuales, con fin recreativo o desarrollo de habilidades a nivel extraescolar.

Población y Selección de muestra

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Para realizar este estudio se consideró la población en edad preescolar en especial 4, 5 y 6 años, para estimar las escalas de medición presentadas en el sistema Bender. Los alumnos que participaron cursaban el segundo y tercero de preescolar.

El trabajo ordinario escolar contenía las siguientes asignaturas:

MATEMATICAS

LECTO - ESCRITURA

NUESTRO MUNDO

INGLES

EDUCACION FISICA

CANTOS Y JUEGOS

FORMACION DE VALORES

TALLERES DE PINTURA Y MODELADO

RINCON DE CIENCIA

La muestra se eligió del Jardín de niños particular "Chispita", ubicado en la calle de Tlaxcaltecas manzana 522 Lt. 25 Edo. de México.

La población es de estatus socioeconómico medio bajo, se caracteriza por tener profundas raíces mexicanas, donde la madre se dedica al hogar y el padre trabaja. Fueron pocas las familias donde ambos trabajaban. La actividad económica predominante es el comercio.

La población tiene poco acceso a la educación, y la que existe es deficitaria, no obstante la educación que se les obligaba en el jardín era de alta calidad.

SELECCION DE LA MUESTRA:

Se consideraron niños de ambos sexos, la selección fue al azar, no importando evidencias de algún daño orgánico, emocional o conductual.

PROCESO DE APLICACION

El proceso de aplicación se desarrolló de la siguiente manera:

A) Fueron integradas las actividades del programa de maduración en el hogar; para esto se consideró cinco facultades de percepción visual propuestas por M. Frostig en su programa de *figuras y formas* y que en apariencia tienen mayor importancia para la capacidad de aprendizaje del niño:

1. Coordinación visomotriz.
2. Percepción figura-fondo.
3. Constancia perceptual.
4. Percepción de posición en el espacio.
5. Percepción de las relaciones espaciales.

Así mismo fueron integradas actividades motrices, para estimular las áreas fina y gruesa corporal, dichas actividades están basadas en ejercicios propuestos por la SEP (Secretaría de educación pública), libros de texto a nivel preescolar y de experiencia personal.

El programa incluye, también, ejercicios complementarios que enseguida se enumeran:

- autoimágen
- autoconcepto
- esquema corporal
- movimientos direccionales
- estimulación táctil

- memoria auditiva
- formación yoica
- creativa
- planeación
- concentración
- análisis y síntesis
- seriación y ordenación lógica
- observación

El orden de los ejercicios es progresivo y sistemático, esto significa que van de menor a mayor dificultad, además de requerir conocimientos adquiridos en semanas anteriores para poder ejecutar nuevas actividades a medida que avanza el programa. Se asignaron tres ejercicios de diversas facultades por día, que incluyen las áreas antes mencionadas.

Se sugirió a los padres un tiempo de duración aproximado para cada actividad, sin embargo estaban informados de la flexibilidad de tiempo que pueden dar a cada una, de acuerdo a la capacidad o demanda de cada niño.

El programa está conformado por 15 semanas de trabajo con doce ejercicios en cada una; lo que hace un total de 180 ejercicios.

B) Antes de comenzar el programa de maduración en el hogar se convocó una junta con los padres de familia, a quienes se les invitó a participar en la aplicación del programa para desarrollar la maduración perceptual y motriz en sus hijos. Fue importante mencionar los beneficios que conlleva el programa, pues apartir de ésta situación los padres se mostraron muy interesados en él.

La junta se llevó a cabo dos semanas antes de la aplicación, durante ésta se siguieron los siguientes pasos:

- a) saludo y acogida.
- b) breve descripción del proyecto.
- c) introducción a la percepción visual sensorial y motricidad.
- d) importancia de ésta en el preescolar
- e) ejercicios de muestra

Cada semana se pedía a los padres reportar las observaciones hechas en cada ejercicio a fin de dar seguimiento a la aplicación y selección de ejercicios.

Durante la aplicación del programa se llevó a cabo una asesoría personal con cada niño, pues en el transcurso, algunos padres dejaban de hacer los ejercicios con sus hijos, por lo que se recurría a métodos de motivación.

C) Una vez realizada la labor con los padres, los niños fueron evaluados con el sistema Bender, de forma individual. La evaluación se divide en dos sesiones; en la primera

se evalúa a los niños de 3 a 5 años y en la segunda los niños de 5 a 6 años.

Cada niño es apartado a una aula, donde sólo se encuentra el aplicador, posteriormente se le pide copiar las tarjetas de la mejor forma posible, terminado el trabajo el niño recibe un elogio social.

De forma grupal, se explica el programa a los niños de manera que queden animados a llevarlo a cabo, también se hacen ejemplos de como realizar los ejercicios en casa. El programa es comentado y ejemplificado cada semana, a fin de que los niños no pierdan el interés por las actividades.

Si el niño cumple con realizar todos los ejercicios durante la semana, al fin de ésta se premia, no sin antes haber confirmado la ejecución del programa con los padres.

Para ambos grupos se maneja un programa de reforzamiento de frecuencia variable, el cuál permite manejar de manera óptima el programa.

D) El programa se escribe a los padres cada semana en una hoja tamaño carta, en la que se incluyen los ejercicios propios de la semana. En ocasiones se anexan dibujos que permiten dar una idea más clara de cómo realizar el ejercicio.

Se aprovecha el sistema de tareas que se lleva en la institución para adherir en la libreta de tareas la hoja del programa de maduración en el hogar. Una vez adherida el niño la lleva a casa y los padres o tutor deben de firmar de enterados. Si por alguna causa no es firmado se averigua la causa.

Si algún niño llegase a faltar el día que se reparten las hojas del programa, se hace hincapie en la responsabilidad de los padres para pedir la hoja correspondiente a la semana que faltó.

Además del sistema de reforzamiento, es importante tomar en cuenta a las autoridades escolares, para aumentar puntaje de calificación a los niños que cumplan con el programa.

F) Se llevan a cabo 2 evaluaciones, estas últimas se realizan de forma intermedia y su finalidad es sondear que actividades es necesario reforzar o, bien, suprimir. Es importante no confundirlas con las pruebas del sistema Bender.

La evaluación consiste en presentar al niño una serie de ejercicios propuestos en el mismo programa, y que igualmente se llama uno por uno a realizarla, la escala estimativa que se utiliza es la referente a si realiza todos, casi todos y algunos ejercicios.

Los resultados de la evaluación se dan a conocer a los padres de familia, para que haya retroalimentación, y que en otros casos mejore la aplicación.

G) Una vez concluido el tiempo del programa, los niños son evaluados nuevamente con el sistema Bender, siguiendo el procedimiento antes descrito.

A los niños se les da, en forma grupal, una plática final en la que se comenta con ellos que fue lo que les agradó del programa y, lo que desearían que tuviese el programa. Los comentarios e ideas que los niños proporcionan son registrados, con el afán de buscar mejorar las actividades.

Observaciones

SEMANA 1

Los niños en general comenzaron haciendo con entusiasmo los ejercicios, pues se trataba de algo nuevo para ellos.

El programa se aplicó en febrero, así que para este tiempo algunos niños ya tenían el concepto de esquema corporal, lo cuál resultó un tanto repetitivo.

SEMANA 2

Durante ésta semana se incorporaron al programa los sujetos 15, 21 y 22, quienes iniciaron la semana con 6 actividades por día.

"Los ejercicios son sencillos y a mi hijo le encantan", como estas fueron las frases que se escuchaban al inicio del programa.

SEMANA 3

Empezaron a surgir dudas de cómo realizar los ejercicios del jueves ej. 1 y 3, del viernes el ej. 1.

Así mismo los sujetos 12 y 1, comenzaban a ser inconstantes.

SEMANA 4

El ejercicio 1 del martes se les dificultó al inicio, por esto se le asignó 10 min. de duración.

Los demás ejercicios los consideraron divertidos.

SEMANA 5

Los padres reportaron que las actividades que fomentan los hábitos, ellos ya lo intentaban antes, así que los niños realizaron muy bien los ejercicios, Algunos otros comentaron que en este programa los niños estuvieron muy relajados, sobre todo el ejercicio del pañuelo.

Durante ésta semana se evaluó a los alumnos, obteniendo los siguientes resultados:

REALIZO	TODOS	CASI TODOS	ALGUNOS
SUJ. 1		X	
SUJ. 2		X	
SUJ. 3			X

REALIZO	TODOS	CASI TODOS	ALGUNOS
SUJ. 4		X	
SUJ. 5			X
SUJ. 6	X		
SUJ. 7			X
SUJ. 8	X		
SUJ. 9			X
SUJ. 10		X	
SUJ. 11	X		
SUJ. 12		X	
SUJ. 13		X	
SUJ. 14		X	
SUJ. 15			X
SUJ. 16			X
SUJ. 17		X	
SUJ. 18			X
SUJ. 19			X
SUJ. 20		X	
SUJ. 21			X
SUJ. 22			X

SEMANA 6

Los niños expresaron preferencia por caminar por la orilla de la banqueta y pintar en el patio carreteras, coches, gasolineras.

El sujeto 19, hasta ésta semana ha sido inconstante y sus padres denotan poco interés, se ha procedido a hablar con ellos, esperamos resultados.

SEMANA 7

Algunos padres comentaron que los niños realizaban con rapidez los ejercicios, así que en ocasiones se hacían 6 ejercicios por día, tomando en cuenta ésta situación fue conveniente hacer énfasis en la importancia de reafirmar con otros ejercicios similares el (los) concepto (s) del día correspondiente.

SEMANA 8

Los niños respondieron favorablemente y disfrutaron del ejercicio 1 del martes, y a los del jueves y viernes, esto nos puede llevar a pensar que los niños gozan cuando los padres juegan con ellos de forma interactiva, así se corrobora que gran parte del desarrollo tiene influencia directa del estado afectivo.

SEMANA 9

Para ésta semana fue conveniente motivar con pláticas sobre la maduración y sus efectos en años posteriores, pues algunos padres dejaban de hacer algunos ejercicios con sus hijos. Así mismo los niños expresaron que el ejercicio que más les gustó fue el juego de la vela y arrojar prendas a una cubeta.

SEMANA 10

Durante ésta semana se llevó a cabo la evaluación:

REALIZO	TODOS	CASI TODOS	ALGUNOS
SUJ. 1		X	
SUJ. 2	X		
SUJ. 3		X	
SUJ. 4	X		
SUJ. 5		X	
SUJ. 6	X		
SUJ. 7			X
SUJ. 8	X		
SUJ. 9		X	
SUJ. 10.		X	

SUJ. 11	X		
SUJ. 12		X	
SUJ. 13	X		
SUJ. 14	X		
SUJ. 15		X	
SUJ. 16		X	
SUJ. 17	X		
SUJ. 18		X	
SUJ. 19			X
SUJ. 20	X		
SUJ. 21		X	
SUJ. 22		X	

SEMANA 11

No hubo aclaraciones especiales hacia los padres, o de ellos hacia el programa. Los niños responden con gusto a los ejercicios.

SEMANA 12

En esta semana se agregaron las áreas de ordenación lógica y seriación para reforzar el área de constancia perceptual y posición en el espacio.

Algunos padres expresaron que el ejercicio 2 del viernes se les dificultó con seis o siete objetos, por esto se le puso la nota de aclaración, en la que se especifica, que el número de objetos va de acuerdo de la capacidad del niño, empezando desde dos objetos.

SEMANA 13

No hubo aclaraciones especiales hacia los padres, o de ellos hacia el programa.

SEMANA 14

En esta semana se integran más juegos corporales, pues el reporte de los padres indica que los niños están muy inquietos, esto último puede tener origen a que se acerca el fin de curso y días de fiesta. Es así conveniente realizar ejercicios que impliquen esfuerzo físico.

SEMANA 15

Se continuó con la línea de ejercicios corporales, y se asignaron actividades de todas las áreas para definir la semana final y cerrar el programa de maduración en el hogar.

Posteriormente se evaluó con el sistema Bender.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

RESULTADOS

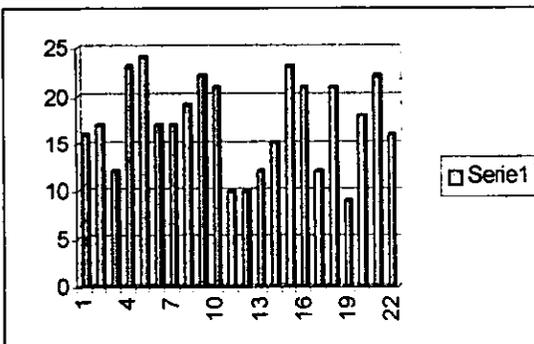
Calificación

El test Gestáltico Visomotor de Lauretta Bender, se calificó de acuerdo a la escala de M.E. Koppitz, la cual considera una serie de ítems para cada figura, se califica con 1 (presente), si el sujeto cometió el error en cuestión y con 0 (ausente), si no fue así, al final se obtiene el número total de errores que el sujeto cometió.

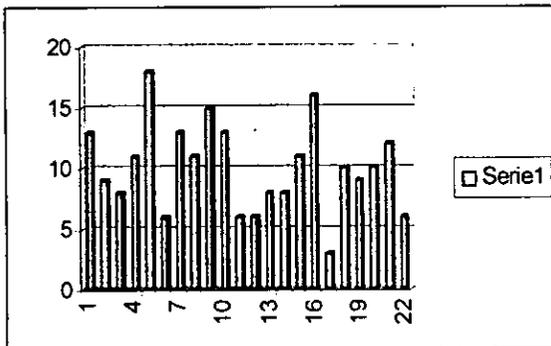
TABLA 1

	SUJETO	SEXO	E D A D
1	M	M	6
2	J	M	5.6
3	G	M	6.1
4	A	F	4.4
5	F	F	4.3
6	MI	M	6.1
7	O	M	4.11
8	V	F	5.5
9	FR	M	4.5
10	MA	F	4.11
11	L	M	5.10
12	FRE	M	6
13	N	F	5.10
14	VE	F	5.6
15	JE	M	5.7
16	C	F	5.11
17	MR	M	5.3
18	H	M	4.6
19	B	F	6.7
20	BR	F	6.3
21	S	F	5.5
22	D	M	5.8

Se puede observar que el número total de sujetos que conforman la muestra es de 22, de los cuáles 12 son de sexo masculino, aproximadamente el 55% y 10 son mujeres, es decir el 45 % de la muestra. La edad promedio de la muestra es de 5.8 años.



Se puede observar que la cantidad de error es, en la mayoría, arriba de 15, lo que indica que los sujetos presentaron un nivel de maduración promedio a su edad.



En la gráfica anterior se muestra que la cantidad de errores disminuyeron considerablemente en la segunda parte de la investigación, la mayoría de sujetos presentaron una cantidad menor de 15, correspondiente a un promedio más alto a su edad.

Procedimiento estadístico

Existe una parte de la estadística que se refiere a la elaboración de inferencias o deducciones en grupos y poblaciones grandes, o generalizaciones respectivas, con base en la información obtenida mediante el estudio de una o más muestras. Aunado al conocimiento del muestreo, se deben comprender los principios básicos de la probabilidad. El estudio de la probabilidad conduce directamente a la comprobación de hipótesis y a la confección de inferencias estadísticas.

Las siguientes son las pruebas estadísticas más importantes que se utilizan actualmente; Prueba de hipótesis respecto a medias, datos independientes, **Prueba t de Student con datos dependientes o correlacionados**, Prueba de hipótesis respecto a fracciones, variancias y coeficientes de correlación, Análisis de variancia de un solo factor, Análisis de variancia de dos factores, Ji cuadrada, Pruebas estadísticas libres de distribución.

De acuerdo a las características del estudio realizado en el programa de maduración en el hogar el tipo de prueba que se utilizará será la prueba de hipótesis respecto de medias, datos dependientes o correlacionados, para averiguar si existen diferencias significativas entre los puntajes del test y retest; pues los datos constan de información obtenida a partir de pares correspondientes o medidas repetidas que se clasifican como *datos dependientes o correlacionados*. Ejemplos de datos correlacionados son: se utilizan parejas de gemelos idénticos, parejas de mellizos, cada persona se asigna a un grupo experimental; o bien, miembros de un grupo se evalúan dos

veces según la misma variable de criterio. Este último procedimiento se denomina sistema de medidas repetidas.

Los sujetos fueron escogidos aleatoriamente, el número de sujetos fue menor de 30.

El grupo muestra fue evaluado en dos momentos; antes y después del programa, test y re- test respectivamente.

En la tabla 2 se muestran los resultados del test Bender, calificadas con sistema Koppitz al grupo de preescolares (x, y).

En estudios de este tipo, las desviaciones estándares poblacionales rara vez se conocen; de modo que en lo siguiente sólo se usará la prueba *t*. El nivel de significación que se ha de utilizar es de 0.05, lo que implica que la probabilidad de cometer un error de tipo I (cuando el investigador decide que H_0 no se rechaza, pero los datos de la muestra ocasionan que se rechace H_0 , esa decisión fue un error de tipo I) sólo por casualidad, es 5 en 100.

Al probar la significancia de la diferencia entre medias se establece la hipótesis usual. En este diseño se emplea una hipótesis direccional debido al conocimiento de los efectos del programa de maduración. En este caso se tiene interés en conocer si las puntuaciones obtenidas a partir de la reaplicación del test Bender son menores que las obtenidas a partir de la primera aplicación. Con esta escala se sabe que si existe el cambio deseado, disminuirán las puntuaciones. Por consiguiente:

$$H_0 = \bar{x} < y$$

$$H_i = x > y$$

(ver tabla 2)

$$t = \frac{\text{diferencia media}}{\text{error estándar de la diferencia media}} = \frac{7.04}{0.694} = 10.15$$

El número de grados de libertad es $N-1$, donde N es el número de sujetos en el experimento. En este caso, $N = 22$ y los g.l. es entonces 21. Comparando la tabla de valor crítico de t para una prueba direccional con alfa en 0.05 y se observa que es de 2.080. Dado que t^{obs} es 10.15, se rechaza H^0 y se acepta la hipótesis alterna. El número de errores es menor en el re-test que en el test, concluyendo que:

“ Llevando a cabo el programa de maduración en el hogar, aplicado e instruido por los padres en casa, el niño desarrollará las áreas de motricidad, percepción visual.”

ANEXO

TABLA 2

test re-test

X	Y	D	D2
16	13	3	9
17	9	8	64
12	8	4	16
23	11	12	144
24	18	6	36
17	6	11	121
17	13	4	16
19	11	8	64
22	15	7	49
21	13	8	64
10	6	4	16
10	6	4	16
12	8	4	16
15	8	7	49
23	11	12	144
21	16	5	25
12	3	9	81
21	10	11	121
9	9	0	0
18	10	8	64
22	12	10	100
16	6	10	100
377	222	155	1315

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES Y DISCUSION

Como se puede observar a lo largo del estudio, los resultados obtenidos, lejos de contraponerse, confirman lo planteado en el marco teórico; un programa instruccional aplicado a partir de una identificación oportuna reduce en gran medida el fracaso escolar en los alumnos.

Permite, también, en los niños una atención y experiencia diferentes a las que se acostumbra en la relación padre e hijo. Generalmente no existe diálogo, o si lo hay es escaso. Las conversaciones se basan en imperativos que el niño debe cumplir, el programa de maduración en el hogar permitió una organización emocional afectiva provechosa que, como menciona Cosgalla 1985, es fundamental para la madurez.

Esto último permite comprender la relevancia que puede tener, un programa extracurricular aplicado por los padres, como componente esencial de la educación básica en el individuo, pues se aplica con materiales caseros sin necesidad de adquirir material didáctico costoso, además de representar un refuerzo en la enseñanza de conceptos a nivel preescolar.

El programa de maduración en el hogar esta contemplado para una etapa anterior a la formal escolar básica lo que permite marcar un buen comienzo en la carrera escolar del individuo, es fundamental tener presente lo anterior pues amplía las expectativas de la capacidad del niño, además de motivar el desarrollo integral y aumentar la seguridad en la adquisición de conocimientos posteriores.

Otra de las características del programa, es que se adapta a las cargas de trabajo escolares, pues sus actividades son sencillas y fáciles de aplicar, esto implica que la atención no sea demasiado especial que interfiera con el plan escolar. También se cuidó de que sean actividades variadas y divertidas, de modo que se mantenga el interés permanente del niño.

Para la elaboración del programa fueron tomados en cuenta diferentes aspectos que envuelven la esfera humana en cada una de las diversas actividades. Para Remplein 1970, la capacidad del niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales, constituye un factor determinante al hablar de madurez, dicha concepción permitió rescatar la metodología y contenido tradicional de diversas instituciones a nivel preescolar.

El primer paso a dar en el programa fue reafirmar la creación de su autoimagen, para posteriormente poder hacer un mejor manejo de su espacio, en todo el programa se trabajo percepción visual y psicomotricidad gruesa y fina como componentes básicos,

empezando con los ejercicios donde tenían que centrar su fuerza y atención en una área específica del cuerpo, con el objetivo de llamarla a la conciencia, así como ejercicios de conocer y mover toda parte susceptible, crear sonidos y del traslado en diferentes posiciones, todos éstos elementos motivan la conciencia corporal así como imaginar las partes de su cuerpo o todo su cuerpo para después llevarlo a cabo.

Conforme los padres guiaban a sus hijos hacia el desarrollo del programa, el proceso de socialización se daba de forma natural. Se abría una atmósfera de confianza y seguridad que permitía una mayor integración social en casa y, que por supuesto se reflejaría en las aulas.

Entre algunas causas por las que se origina baja autoestima en el niño, son por pasar en alto o negar continuamente sus sentimientos, sentirse rebajado, ridiculizado o humillado por no poder realizar una determinada tarea, éstas últimas fueron tomadas en cuenta para concientizar a los padres a no cometer éstos errores.

Las actividades del programa invitan a lograr interacciones más agradables entre padres e hijos, compensando algunas carencias lúdicas familiares, provocadas por la rutina o el trabajo en exceso, característico de nuestro tiempo.

En el transcurso del programa, nunca se dejó de trabajar, además de percepción visual y motricidad, las áreas complementarias; creatividad, memoria, formación yoica, concentración, análisis y síntesis, seriación, ordenación lógica, lateralidad, partiendo de ejercicios simples a complejos, de esta forma en el juego del movimiento, se obtiene la conciencia del propio espacio interior, el cual da origen a la relación con el espacio exterior y el espacio corporal con otros, así se puede observar que en la segunda ejecución de Bender se logró un mejor manejo del espacio, mayor exactitud en la reproducción del modelo y una distribución de las figuras no caótica.

Siguiendo la perspectiva adaptativa, planteada por diferentes autores, en el contexto del comienzo de la escolaridad formal, el programa de maduración ocuparía lugar en las alternativas para la potenciación de la educación infantil. La intervención precoz, que se logró mediante la aplicación del programa, respondió a las necesidades de emparejar la edad mental a la edad cronológica promedio; los niños con edad mental baja aumentaron, mientras que los niños de edad correspondiente a la cronológica alcanzaron en promedio, 6 meses de adelanto, que para Hall esto representa el ideal.

Por las características que tiene el programa puede ser integrado en las acciones preventivas propuestas por Livingston y Williams 1981, sobre todo en el rubro de enseñar a los padres a ayudar a sus hijos en casa. Los enfoques preventivos representan un intento para reducir la distancia entre lo que los niños son y lo que el sistema educativo espera de ellos, y esto implica maximizar la influencia de las experiencias instruccionales.

proporcionadas por el medio familiar, con el fin de estimular los procesos de cambio en la actividad escolar.

Se concluye también, que está siendo reconocida de forma creciente la necesidad de una identificación precoz de los problemas potenciales de aprendizaje y la ubicación óptima de los niños en un programa de iniciación a la lectura.

En las investigaciones realizadas se encontró que la identificación precoz de los casos con riesgo potencial de fracaso escolar permite la aplicación de programas instruccionales y con ellos tratar de superar los déficits más significativos que se hayan detectado, en lugar de recurrir más tarde a programas de educación compensatoria. El programa de maduración en el hogar permite una puntual identificación y recuperación de las deficiencias del alumno.

La necesidad ineludible de esta labor de diagnóstica es defendida por diversos autores, hay una clara evidencia de que es necesario un enfoque más diagnóstico tanto para la madurez lectora como para la enseñanza de la lectura. También se plantea que la edad ideal para llevar a cabo este proceso es a nivel preescolar y al iniciar el primer grado de primaria, seguida del inmediato establecimiento de instrucción suplementaria y diagnosis continua para aquellos niños que se supone puedan tener dificultades de lectura y escritura, reduciría el número de casos de dificultades escolares, en los tres primeros grados de escuela elemental, en un 80%.

En el transcurso de la aplicación del programa fue necesario puntualizar los siguientes aspectos emocionales:

- El trabajo del aplicador sólo debe concebirse en un clima de afecto y simpatía.
- El educador debe lograr que el niño entienda que está interesado sinceramente en él como persona y no sólo en la ejecución correcta de sus actividades.
- De acuerdo a la tolerancia de cada niño, se deben ir entregando los estímulos del programa.
- No insistir exhaustivamente en modificar los aspectos deficitarios cuando el niño no reacciona a un plan prescrito.
- Para mantener un buen nivel motivacional en los niños, el educador debe ayudarlos a percatarse de las consecuencias positivas de sus logros

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Durante la realización de la presente investigación, se encontraron las siguientes limitaciones:

La escasez de recursos económicos, materiales y humanos limitaron los resultados obtenidos en la investigación.

No se contó con una muestra mayor, por ser un programa preventivo temporal.

Algunos Padres de familia no asistieron regularmente a las pláticas paralelas al programa; las principales causas observables son el trabajo y en menor grado la falta de interés.

Las evaluaciones de actividades del programa, se realizaron en un tiempo reducido entre clases.

Debido a lo anteriormente expuesto se sugiere:

Llevar a cabo investigaciones que cuenten con mayores recursos, con la finalidad de poder conformar una muestra representativa, cuyo diseño sea experimental, con grupo control, para mayor control de la V.I.

Integrar el programa en el plan escolar, de manera que los padres adquieran la responsabilidad de manera más compleja.

Continuar aplicando el programa en distintas poblaciones, para enriquecerlo según las necesidades.

Realizar clases muestras para los padres sobre la aplicación de los ejercicios.

Referencias Bibliográficas

- Adelman, Conferencia Binacional Sobre La Relevancia De La Educación Superior En El Desarrollo. México Anuies 1995
- Ahumada Rosario, Jugando Aprendemos. México, Trillas, 1992
- Ajuriaguerra Julian. Manual De Psiquiatría Infantil. Toray Masson, 1977
- Ames Louise. El Niño De 5 A 10 Años. Barcelona, Paidós 1985.
- Arroyo Y Margarita. Programa De Educación Preescolar Libro 3. Sep. 1981
- Aundry Ofelia. Castillo Mágico 2 Y 3. Trillas 1995
- Benavides Josette. Tecnicas De Evaluación De La Personalidad. Facultad De Psicología Unan, 1984
- Bénder Loretta. Test Guestáltico Visomotor. Paidós 1995
- Bergan Jonh. Biblioteca De Psicología De La Enseñanza De La Educación, México.
- Berruecos Bertha . Caminitos. Trillas 1992
- Berruecos Bertha. Sigue La Raya. Trillas 1992
- Carmichael Leonard. Psicoterapia Centrada En El Cliente Buenos Aires, Paidós 1977
- Cohen Brenda. Introducción Al Pensamiento Educativo. México Cultural 1976
- Condemarin Mabel Tit. Madurez Escolar Edit. Ciencias De La Educación Preescolar Y Especial, 1989.
- Coriat Aaron. Los Niños Superdotados. Barcelona, Herder, 1990
- Cratty Bryant. Juegos Didácticos Activos. Pax-México 1972

- Chavez C. Laura, Los Padres Como Motivadores En La Maduración Del Niño, México, Madurar-Aprender, 1994
- Dean. Organización Del Aprendizaje En La Educación Primaria. Barcelona, Paidós 1993
- Donovan Harold. Theory Of Structures. New York, Mc. Graw Hill 1965
- Downie N.M. Métodos Estadísticos Aplicados. Harla, 1986.
- Dunn Rita. Procedimientos Prácticos Para Individualizar La Enseñanza. Buenos Aires, Guadalupe 1975
- Durivage Johanne. Educación Y Psicomotricidad. Trillas 1989
- Ehrlich Marc. Los Esposos, Las Esposas Y Sus Hijos. Trillas 1989
- Escoriza J. Madurez Lectora. 1980
- Evans Mark. Fetal Diagnósis And Therapy. Philadelphia, Lippincott 1989
- Frostig Marianne, Figuras Y Formas, México, Panamericana, 1992
- García De Dios J. Pasito A Pasito, España, Ediciones Paulinas, 1987
- Germán H. Juegos Y Actividades De Maduración. México, Mc. Graw Hill, 1994
- Gesell Arnold. Diagnóstico Del Desarrollo. Buenos Aires, Paidós 1961
- Gesell Arnold. El Niño De 1 A 5 Años. Paidos, 1956
- Gillespie Violet. Didáctica De Las Ciencias Aplicadas A La Escuela Elemental. México, Centro Regional De Ayuda Técnica 1970
- González Ana María. El Niño Y Su Mundo. Trillas 1993
- González B. Elsa, Nuevas Matemáticas En El Jardín De Niños, México, Fernández Editores, 1995
- González Luis Jorge. Salud. Font 1992
- Gordon Bower. Teorías De Aprendizaje. México, Trillas 1973
- Hall Calvin. Teoría De La Personalidad. México, Paidós 1989

- Hammil Donald. Métodos Para Educar Niños Con Dificultades En El Aprendizaje. México, Limusa 1982
- Harrison Shelley. Improving Instructional Productivity En Higher Educación. Educational Technology 1975
- Hill Fontaine. Practical Fluid Therapy In Pediatrics Fontaine. Philadelphia, Saunders 1954
- Hirst Dearden. Educación Y Desarrollo De La Razón. Madrid, Narcea 1982
- Kaufman Roger. Planificación Del Sistema Educativo. México, Trillas 1973
- Kephart Newell. El Alumno Retrasado. Barcelona, Luis Miraclé 1978
- Langer Susanne. Introducción A La Lógica Simbólica Y Matemática. S.XXI 1969
- Lapierre André. Asociaciones De Contrastes, Estructuras Y Ritmos. Científico-Médica, 1977
- Lapierre André. Los Contrastes Y El Descubrimiento De Las Nociones Fundamentales. Científico-Médica, 1977
- Levin Jack. Fundamentos De Estadística. Harla, 1979
- Lezine Irene. El Desarrollo Psicomotor Del Niño. Grijalbo, 1971
- Magee Bryan. Los Hombres Después De Las Ideas. México, Fondo De Cultura Económica 1982
- Martínez Alicia, Números Traviesos, México, Trillas, 1993
- Miller Eugene. Guide To Graduate Business Schools. Educational Series 1967
- Molina De Costallat. Psicomotricidad Del Niño Deficiente Mental Y Psicomotor. Losada, 1973
- Morán T. Rosalba, Gira Y Gira, México, Trillas, 1992
- Mussen Conger. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO. TRILLAS, 1991
- Nelson Emerson. Tratado De Pediatría. México, Salvat 1971
- Nickel Horst. Psicología De La Conducta Del Profesor. Barcelona, Herder 1981
- Peters R.S. Educación Y Desarrollo De La Razón. 1977
- Piaget Jean. Adonde Va La Educación. Barcelona, Teide 1975
- Piaget Jean. Los Años Postergados, La Primera Infancia. Paidós, 1975

- Piaget Jean. Seis Estudios De Psicología. Seix Barral, 1975
- Pinillos Jose Luis. Dificultades En El Aprendizaje De La Lectura. Madrid, Morata 1998
- Remplein Heinz. Tratado De Psicología Evolutiva; El Niño, El Joven Y El Adolescente, Barcelona: Labor 1968
- Ríos C. Triz-Trazos, Mc Graw Hill 1994
- Rodríguez R. Ana Luisa. Maduración Motriz Fina . Personal 1995
- Rogers James. Psicología Del Aprendizaje. Limusa 1980
- Sheldon Korones High-Risk Newborn Infants: The Basics For Intensive, Nursing Care. Mosby 1972
- Skinner B.F. Aprendizaje Escolar Y Evaluación. Buenos Aires, Paidós 1984
- Smith Edwuard. Enseñar A Pensar. Barcelona, Ministerio De Educación Y Ciencia Paidós 1990
- Spitz Rene. EL PRIMER AÑO DE VIDA DEL NIÑO. FONDO DE CULTURA ECONOMICA, 1979. Técnica 1987
- Thorndike Robert. Medición Y Evaluación En Psicología Y Educación. México, Trillas 1989
- Tyler Norton. Desarrollo De La Personalidad En El Niño. México, Trillas 1974
- Vayer Pierre. EL NIÑO FRENTE AL MUNDO. CIENTIFICO-MEDICA, 1977
- Vigotsky. El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, Crítica 1979
- Watson Ernest. Crecimiento Y Desarrollo Del Niño. México, Trillas 1965
- Wilson John. Psychological Foundations Of Learning And Teaching. New York, Mc. Graw-Hill 1969
- Williams Earl J. Educational Planning And Decision Making. Lexington, Books 1981
- Winnicott D.W. PLAYING AND REALITY. PENGUIN, 1971
- Wood Gordon. Fundamentos De Investigación Psicológica. México, Trillas 1984