

302925 7
24



UNIVERSIDAD FEMENINA DE MÉXICO
ESCUELA DE PSICOLOGIA
INCORPORADA A LA U.N.A.M.

ESTUDIO COMPARATIVO DEL NIVEL DE MADUREZ CON
INFANTES DEL TERCER GRADO PREESCOLAR
EN JARDIN DE NIÑOS Y CENDI

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:
DOLORES ENRIQUEZ MAGAÑA

DIRECTOR DE TESIS:
LIC. SILVIA GARCIA RIOS

MEXICO, D.F. 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

Hoy mas que nunca, agradezco a mi compañera, amiga y madre, el apoyo que me ha brindado para salir adelante. Ella con su sabiduría me ha ayudado a crecer, ser mujer, trabajadora y ahora profesionista.

Por medio de estas líneas, agradezco a Norma Patricia Gómez Magaña y Rosalba Santos Martínez, el apoyo que me brindaron en la elaboración de este trabajo.

Amor - Compañero, por tu alíno en la elaboración de este trabajo, por todo el amor y felicidad que me has brindado, deseo expresarte mi gratitud y respeto, con la inspiración de tus consejos, haciendo patente mis ilimitados sentimientos

Hago extensiva mi gratitud a los siguientes profesores:
Ing. José Antonio Barragán
Lic. Ma. de los Ángeles Figueroa Aeyón
Lic. Teresita Inclán
Por sus aportaciones y precisns observciones en el desarrollo de esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I.

DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO PREESCOLAR

| | |
|--|----|
| Los cinco años según Arnold Gesell | 2 |
| Estadio del personalismo de Henri Wallon | 21 |
| Período preoperacional, Jean Piaget | 32 |

CAPITULO II.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN

| | |
|---|----|
| Antecedentes de la educación inicial en el país | 41 |
| Programa de educación inicial | 45 |
| Programa de educación preescolar 1992 | 63 |

CAPITULO III.

METODOLOGÍA

| | |
|-------------------------------|-----|
| Objetivo | 95 |
| Planteamiento | 95 |
| Hipótesis | 96 |
| Variables | 96 |
| Población y muestras | 97 |
| Instrumento | 98 |
| Procedimiento | 106 |
| Tipo de investigación | 107 |
| Nivel de investigación | 107 |
| Diseño de investigación | 107 |
| Obtención de datos | 107 |
| Tratamiento estadístico | 108 |

CAPITULO IV

RESULTADOS

| | |
|----------------------------|-----|
| Análisis y Discusión | 122 |
| CONCLUSIÓN | 128 |
| LIMITACIONES | 130 |
| SUGERENCIAS | 130 |
| ANEXOS | |
| BIBLIOGRAFÍA. | |
| NOTAS. | |

INTRODUCCIÓN

Hasta el presente y por profundas razones sociales el sistema educativo se ha modernizado, otorgándole mayor significación a los niños. La importancia de descubrir y comprender las características individuales de los niños dentro y fuera de la escuela es radical, en los primeros años de su vida (años preescolares) y como tales, reclaman cierta prioridad en toda planificación y educación social.

El objetivo general de la educación define y sitúa abiertamente la madurez y el aprendizaje no como un bagaje de conocimientos sino como parte de la formación del conjunto de la personalidad; por tal razón, el móvil que condujo a la elaboración de esta investigación fue observar y evidenciar el nivel de madurez de los niños de tercer grado preescolar, cuya educación esta influenciada por el programa de educación inicial dentro de los Centros de Desarrollo Infantil. Asimismo analizando que existen otros programas, surgió el interés de compararlo con el programa de Educación Preescolar 1992, retomando una población con las mismas características, con la finalidad primordial de corroborar los niveles de madurez de los niños en el último grado preescolar y en segundo término porque a nivel educativo todavía prevalece un grado lamentable de rigidez en lo referente a la regulación del ingreso escolar.

Se marca legalmente que "cumplidos los seis años de edad al 1o. de septiembre, el niño a primaria debe ingresar"; pero su edad cronológica no es suficiente garantía de su madurez. Piaget establece que a esa edad se puede aprender, no obstante, la enseñanza previa tiene mucho que ver para que se más fácil para el niño y con ello no inicie con fracasos. Lo cual psicológicamente me conduce a cuestionar o determinar los alcances madurativos de los niños mexicanos en esta etapa, con el fin de proporcionar bases psicológicas que sustenten y encaminen el desarrollo del niño.

Claro está que la preparación de ésta índole, se encamina a reafirmar el desarrollo de los niños, no obstante se intenta visualizar si cuentan con la madurez necesarias para ingresar a la escuela primaria.

A sabiendas de que las escuelas públicas son órganos flexibles, se pretende como he mencionado con anterioridad, analizar la educación preescolar para evitar que algún problema se agudice o magnifique. Se hace mucho hincapié en esto porque estamos obligados a reflexionar y considerar psicológicamente las diferencias individuales, sobre todo con respecto a la inteligencia, adaptación sensorial y motora, experiencia social, habla, madurez emocional y vida hogareña como principiantes escolares.

A partir de esta problemática se estructura la presente investigación haciendo presente las aportaciones teóricas de Arnold Gesell, Henri Wallon y Jean Piaget como capítulo I.

El capítulo II presente la estructura de los programas de educación, objetivos, planes de trabajo, funciones y organización.

El siguiente capítulo (III) esta constituido por los principios metodológicos de esta investigación, manejando objetivos, planteamiento del problema, hipótesis, variables y procedimientos a seguir.

Finalmente en el capítulo IV se determinan los resultados y la conclusión que corrobora la diferencia que existe entre el programa de educación inicial y preescolar. Evaluando que la madurez de los niños de CENDI es menor en comparación con los de Jardín Preescolar.

MARCO TEÓRICO

Tomando en consideración las contribuciones de Arnold Gesell, Henri Wallon y Jean Piaget en la psicología del desarrollo determinan las siguientes teorías:

- Arnold Gesell, plantea un estudio evolutivo genético, encaminado a evidenciar los signos del desarrollo y la maduración.(1)

Las etapas de la evolución son:

a) Cuatro primeras semanas de vida postnatal: adaptación del organismo a su nuevo medio (respirar, alimentarse, dormir)

b) Uno a nueve meses: exploración del ambiente a través de los instrumentos táctil y visual. Relación social con la madre especialmente. Captación intuitiva de los estados afectivos del prójimo. Progresos en la coordinación sensorio-motriz.

c) Nueve a quince meses: iniciación con el gateo de progresos en la movilidad. Afinamiento en la presión y el manejo. el dedo índice explorador va abriendo camino. Matrices de respuestas afectivas se van dando en relación a las situaciones sociales. Debuta el "payasito". El lenguaje revela avances en la adquisición de palabras y sabe responder a órdenes sencillas.

d) Quince a treinta meses, datos significativos: la conquista de la marcha y del lenguaje. el niño se convierte en un incansable deambulador, gana en independencia y procura ejercer dominio o tiranía en su medio. Observa e imita . La palabra deja lugar a la frase y luego al monólogo. Coordina palabra y acción, pero el movimiento supera a la expresión verbal. La atención se muestra ágil e inestable. Despunta vehementemente el sentido de propiedad. La inteligencia se muestra en solución de problemas prácticos.

e) Treinta meses a cinco años: edad de alternativas y contradicciones, de conducta cesarista y de conflictos para relacionarse con el prójimo. Etapa de fuerte afirmación del yo, de gracia, de movilidad feliz y exuberancia verbal. Hacia el final de la etapa se aprecian avances en la cooperación social. el momento de mayor auge en la ficción y el dramatismo está hacia los tres años y medio. "yo" y "mío" son más fuertes que "nosotros" y "nuestro".

f) Cinco a seis años: etapa de crisis, de apreciables alternativas en cuanto al antagonismo y la cooperación. No obstante se advierten progresos en cuanto a mayor riqueza de la conducta personal y en la significación que adquieren los demás.

g) seis a nueve años: hay un ingreso en la calma y en la absorción de sí mismo; hacia los ocho años da curso a formas nuevas de expansión. La reflexión va dominando a la acción. se abre al mundo, sin abandonar su fantasía. Su mayor jerarquía social lo lleva a ser más consciente de sí y de sus obligaciones para con los demás.

h) Nueve años en adelante: última etapa de la infancia. crece la capacidad de organizar su tiempo y su actividad. Aumenta la sociabilidad con el grupo. Su inteligencia alcanza una clara expansión operativa.

Después llega la pubertad, y finalmente la madurez adulta.

Esta evolución puede ser considerada como una espiral con alternativas de ascenso y también de descenso. Constituyendo verdaderas pausas que permiten al organismo descansar y consolidarse.

En general los perfiles del comportamiento para Gesell proporcionan una imagen compleja del niño como un todo, puesto que se trata de una personalidad unificada, encontrándose sus rasgos de madurez mas o menos independientes.

Estos rasgos de madurez han sido agrupados en 10 categorías representando las etapas y los mecanismos del desarrollo del niño. Estas categorías son:

- 1.- Características motrices.
- 2.- Higiene personal.
- 3.- Expresión emocional.
- 4.- Temores y sueños.
- 5.- Personal y sexo.
- 6.- Relaciones interpersonales.
- 7.- Juegos y pasatiempos.
- 8.- Vida escolar.
- 9.- Sentido ético.
- 10.- Panorama filosófico.

Esta clasificación de rasgos de madurez y gradientes de crecimiento se encuentra en función del principio básico de que la maduración siempre prevalecerá sobre cualquier enculturación (aprendizaje). Por lo que Gesell se propuso registrar cómo los factores de maduración-crecimiento se revelaban en una diferenciación continua de comportamientos. Significando la personalidad para él, como un sistema psíquico total, manifestado en acciones. En este sentido la maduración es la que genera las bases del comportamiento y la regularidad de las secuencias del crecimiento.(2)

- Para Jean Piaget, las funciones intelectuales constituyen el centro de la formación de la personalidad, sirviendo como coordinadoras del desarrollo en todas sus esferas.(3)

Los periodos del desarrollo de la inteligencia son:

- 1) Periodo sensorio-motriz. Precede al lenguaje y ocurre aproximadamente antes de los diez y ocho meses.

- 2) Período pre-operacional. Abarca aproximadamente del año y medio a los seis años y se caracteriza por la aparición del pensamiento simbólico originado a partir del pensamiento sensorio-motriz, que le permite al niño:
- a) Emplear sus representaciones anteriores en contextos distintos de aquellas en que fueron adquiridas;
 - b) Emplear objetos sustitutos en el medio para asistir su manipulación mental simbólica, y
 - c) Divorciar la representación de su conducta, de su propio cuerpo y aplicarla fuera de sí.

En este período, el niño maneja imágenes estáticas y concretas, las imágenes se producen primero, para luego seguir una actividad externa, además se ve limitado por: la concreción, la irreversibilidad, el egocentrismo, la centración, los estados vs. transformaciones y el razonamiento transductivo.

Cabe aclarar que esta etapa será examinada con detenimiento en el capítulo num. uno, no obstante las siguientes etapas son:

- 3) Período de operaciones concretas. Abarca de los siete a los doce años aproximadamente, siendo aquí importante el lenguaje.
- 4) Período de operaciones formales. Va desde los once hasta los catorce a quince años; en él, el niño puede experimentar con su medio utilizando la hipótesis, el experimento y la deducción.

- Henri Wallon, manifiesta que puede sostenerse la unidad dinámica de la evolución y admitir estadios funcionales. Estos serían determinados por verdaderas "metamorfosis" del sujeto infantil que, si bien exteriormente puede no demostrar la presencia

de cambios tan significativos, elabora transformaciones que generan nuevas condiciones de existencia.

Wallon define el estadio, no como una cierta delimitación temporal en el curso de la evolución, sino como un cierto tipo de relaciones con el medio que en ese momento, son dominantes y que dan al comportamiento del niño un estilo particular. Afirma la discontinuidad funcional frente a la continuidad. Pero los estadios no son comportamientos extraños que suceden uno detrás de otro, sino que ofreciendo momentos generales del desarrollo, pueden presentar anticipaciones de determinadas funciones o regresiones en momentos determinados. El desarrollo psíquico del niño está hecho de estadios que no son la estricta continuación los unos de los otros. Entre ellos hay subordinación, pero no identidad de orientación funcional. Las actividades más primitivas son progresivamente dominadas por actividades más recientes y se integran en ellas más o menos completamente.(4)

Los estadios en la psicología de Henri Wallon son:

Estadio de impulsividad motriz y emocional (0 a un año)

Estadio sensorio motriz y proyectivo (2 a 3 años)

Estadio del personalismo (4 a 5 años)

Estadio del pensamiento categorial (6 a 7 años)

Estadio de la pubertad y la adolescencia (8 años en adelante)

Cada estadio se caracteriza por una actitud preponderante, un conjunto funcional que toma el papel principal y entre ellos, hay sucesión de preponderancia; es decir, en cada estadio hay una función dominante, en torno a la cual se organizan las demás, de forma que un estadio sucede a otro a partir de la sustitución de una función por otra. Estos conjuntos funcionales que se distinguen al estudiar las etapas de desarrollo del niño, son los de afectividad, del acto motor, del conocimiento y de la persona (Wallon, 1941). En este contexto adquiere sentido el método clínico empleado por Wallon, ya que la individualidad de los sistemas así yuxtapuestos puede confirmarse a través de la patología. Algunas interrupciones del desarrollo psíquico imponen un tipo correspondiente de comportamiento a todas las reacciones del sujeto, permitiendo abordar el estudio de la función preponderante en un estadio determinado.

La preponderancia funcional está presente en todo el desarrollo infantil, pero además, comporta que las diferentes edades en que se puede descomponer la evolución psíquica del niño se han contratado como si fueran fases con una orientación alternativamente centrípeta y centrífuga, dirigida a la edificación constantemente ampliada del sujeto en sí o al establecimiento de sus relaciones con el exterior, hacia la asimilación o diferenciación funcional y a la adaptación objetiva.

Los estadios se caracterizan, por lo tanto, no únicamente por la dominancia de una función sino también por su orientación. Así, el estadio emocional o el del personalismo son centrípetos, dirigidos hacia la edificación del sujeto, mientras que el sensorio-motor o el pensamiento categorial son centrífugos, dirigidos a establecer las relaciones con el exterior.

La sucesión entre estadios se realiza, según Wallon, a partir de la integración de las actividades múltiples y diversas bajo la dirección de la función dominante, de manera que cada nueva forma de comportamiento, sólo puede extraer. Por ello, les imprime sus propias manifestaciones a las anteriores, extinguiendo unas y conduciendo otras hacia los nuevos sistemas de relaciones. Así, introduce las nociones de crisis y conflicto, observables en los infantes, en los momentos críticos de su evolución, y rechazando, en consecuencia, la concepción de un crecimiento continuo, sin traumas ni problemas.

CAPÍTULO I

DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO PREESCOLAR

DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO PREESCOLAR

El proceso de desarrollo se compone de períodos alternados de rápido crecimiento y períodos de calma relativa o consolidación. El cambio obviamente ocurre todo el tiempo, desde la concepción y a lo largo de la niñez. Sin embargo, hay tiempos específicos en los que los cambios coinciden o en los que un cambio central afecta a todo el sistema. Este podría responder a un desarrollo fisiológico mayor, o a un cambio de un status a otro, por ejemplo del bebé al infante que da sus primeros pasos, o cuando pasa de un papel a otro, como ocurre cuando el niño pasa del jardín de infantes al primer año escolar. Con frecuencia, estos cambios van acompañados por el desarrollo de las principales capacidades cognitivas o del lenguaje. Estas acumulaciones de cambios a menudo parece dar como resultado que el niño comience a independizarse, como ocurre en la esencia evolutiva del niño de cinco años. Cuya edad nodal, señala tanto el fin como el comienzo de una época del crecimiento en la cual el mismo niño parece tener conciencia de una culminación, pues anuncia "¡ Tengo cinco años ¡".

Así a fin de ahondar en el desarrollo del niño de los cinco a los seis años de edad, el presente capítulo pone de relieve las aportaciones de Arnold Gesell, Henri Wallon y Jean Piaget, destacando lo siguiente:

LOS CINCO AÑOS SEGUN ARNOLD GESELL.

La evolución que se manifiesta en los niños de cinco a seis años es catalogada como una etapa de crisis, de apreciables alternativas en cuanto al antagonismo y la cooperación. No obstante prevalecen progresos en cuanto a mayor riqueza de la conducta personal y la significación que adquieren los demás.

En los campos de la conducta el niño de cinco años manifiesta lo siguiente:

CARACTERÍSTICAS MOTRICES.

Un niño de cinco años es más ágil que uno de cuatro y posee un mayor control de la actividad corporal general. Su sentido del equilibrio es también más maduro, lo cual hace que en el campo de juegos parezca más seguro y menos inclinado a tomar precauciones que un niño de cuatro años.

A esta edad brinca sin dificultad y también salta, se conduce con mayor confianza en sí mismo y más desafiado. Puede superar la barra de equilibrio de 4 cm. de ancho, a una altura de 60 cm. o con una pendiente de 30 cm. Puede pararse sobre un solo pie y aún puede llegar a conservar el equilibrio en puntas de pie durante varios segundos.

Estos signos de madurez motriz, aparte de su sentido del equilibrio bien desarrollado y de una mayor adaptabilidad social, demuestra que a los cinco años es más apto que cuando tenía cuatro para la enseñanza de la danza y de ejercicios y pruebas físicas.

Sus actitudes posturales espontáneas dan la impresión de una relativa terminación y acabamiento. En buenas condiciones de salud sus actividades posturales muestran una gracia natural. También la facilidad y economía de movimientos se hacen presente en sus coordinaciones más finas. Puede coger una docena de botellas, una por una, y dejarlas caer hábilmente dentro de un frasco, en el término de unos 20 segundos, con una típica preferencia por una de las manos.

En comparación con un niño de cuatro años, muestra mayor precisión y dominio en el manejo de las herramientas. A esta edad maneja bien el cepillo de dientes y el peine. en general haraganea menos que un niño de cuatro años y esto se debe, en parte, a su mayor madurez motriz.

De igual modo, un niño a los cinco años maneja el lápiz con más seguridad y decisión. Es capaz de dibujar una figura reconocible de un hombre. Sus trazos rectos muestran un progreso en el dominio neuromotor de los siguientes ejes: vertical hacia abajo, horizontal de izquierda a derecha y oblicuo hacia abajo. El vertical es el más fácil y el oblicuo el más difícil. Todavía tiene dificultades con las líneas oblicuas requeridas para la copia del rombo, pero le resulta igual copiar un cuadrado o un triángulo. demuestra interés y aun cierta competencia en el lavado de los platos. cuando baila, lleva mejor el compás con la música. Todas estas habilidades motrices dan la pauta de que el sistema neuromotor se halla muy adelantado en su evolución.

CONDUCTA ADAPTATIVA.

La relativa madurez motriz del niño de cinco años se refleja en la forma libre, adaptativa, en que resuelve problemas simples que implican relaciones geométricas y espaciales. Ya no se confunde con el problema de la tarjeta de visita cortada en diagonal, y no le cuesta reorientar las dos mitades, formando un rectángulo con los dos triángulos. Puede insertar sucesivamente una serie de cajas, unas dentro de las otras, realizando inmediatamente juicios prácticos respecto al orden de sucesión y orientación.

Otras habilidades características descansan sobre una capacidad comparable de percepción de orden, forma y detalle.

Resulta significativo que en sus juegos le guste terminar lo que ha empezado, mostrando mayor acabamiento y autocrítica.

También en la captación de los números un niño de cinco años hace gala de un mayor discernimiento, pudiendo contar inteligentemente diez objetos, y es capaz de hacer algunas sumas simples y concretas dentro de la magnitud de su edad.

A los cinco años, el sentido del tiempo y de la duración se hallan más desarrollados. Sigue la trama de un cuento y repite con precisión una larga sucesión de hechos. Es capaz de

llevar a efecto un plan de juegos prolongados de un día para otro, lo cual se halla correlacionado con una apreciación más vivida del ayer y el mañana. Manifiesta un recuerdo más claro de lugares remotos y a un interés más preciso por ellos. Más aún, es capaz de recordar una melodía. Y cuando pinta o dibuja, siempre la idea precede a la obra sobre el papel.

El niño a esta edad es más ejecutivo, más sensato, más exacto, más responsable, más práctico. Es, en suma, más adulto.

A los cinco años existe una vena de seriedad que lo torna menos inclinado a las fábulas fantásticas y a los grotescos cuentos de hadas que otros niños de mayor madurez, cuyos pies están firmemente plantados en la realidad. Siempre está listo y ansioso por conocer realidades, pero niños de mayor madurez, cuyos pies están firmemente plantados no se halla igualmente dispuesto para la doble tarea de discernimiento que le impone lo excesivamente novelesco. Su modo de dibujar refleja el mismo realismo, además de una amplia capacidad de atención. No obstante, presenta inmadurez en su pensamiento en relación al juicio y las nociones verbales.

Esta descripción de la conducta adaptativa del niño de cinco años al igual que para un niño de menor edad, es una categoría conveniente para aquellas variadas adecuaciones perceptuales, de orientación, manuales y verbales, que reflejan la capacidad del niño para iniciar las experiencias nuevas y sacar partido de las pasadas. Dicha descripción se halla en perfecto acuerdo con la definición psicológica corriente de la conducta adaptativa que tanto la considera como una respuesta instintiva o inteligente. Instinto e intelecto se hallan tan inextricablemente entrelazados en el comportamiento de los niños de esta edad, que no es posible medir el uno sin el otro.

LENGUAJE.

A los cinco años no solo ha adquirido el niño capacidad para emplear el lenguaje

eficazmente, sino que ya empieza a tener una noción de las reglas y limitaciones sociales con respecto a su uso. Hasta cierto punto, éste es el resultado de una mayor madurez y equilibrio y de un discernimiento más profundo de lo que es más apropiado para una situación dada; pero en muchos casos los efectos de la represión y la falta de confianza en sí mismo se hacen patentes en las respuestas más breves del niño. La inhibición del lenguaje en el niño es más evidente, teniendo ahora su sentido crítico más desarrollado y se muestra menos seguro de su desempeño, dado que requiere de un constante reforzamiento.

También en el lenguaje el niño habla sin articulación infantil. Sus respuestas son más sucintas y ajustadas a lo que se pregunta. Sus propias preguntas son más escasas y serias. cuando pregunta, lo hace para informarse y no simplemente por razones sociales o para practicar el arte de hablar. Lejos de ser un aprendiz experimental en este arte, sus preguntas son perfectamente razonables; por ejemplo: ¿Para qué sirve esto?, ¿Qué quiere decir eso?, etc.

Las preguntas de un niño de esta edad resultan menos molestas que cuando tenía cuatro años porque tienen más sentido. En esta etapa tiene verdadero deseo de saber. Sus preguntas y respuestas revelan un interés por los mecanismos prácticos del universo, siendo pragmatista. Sus definiciones están hechas en función utilitaria, por ejemplo: Un caballo es para andar; un leñador, para comer, etc. Esencialmente es serio y empírico. En general, ve y escucha los detalles, lo cual se muestra por sí solo en el lenguaje. Es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado, usa toda clase de oraciones, incluyendo oraciones complejas con subordinaciones hipotéticas y condicionales. En esencia, el lenguaje ya está completo en estructura y forma.

El uso de las conjunciones es algo más libre que a los cuatro años, siendo la frecuencia relativa de los elementos gramaticales igual que a los cuatro. El vocabulario a estos cinco años se ha enriquecido con varios centenares de palabras y su uso es más preciso y mucho más depurado.

CONDUCTA PERSONAL - SOCIAL.

A los cinco años, el niño ya está lo bastante maduro para adaptarse a un tipo simple de cultura. En la casa es obediente y puede confiarse en él. Normalmente, es muy poco el trabajo que da para dormir, ir al baño, vestirse o cumplir con las obligaciones cotidianas. Le agrada barrer, lavar y secar los platos. suele mostrarse protector con sus compañeros de menor edad.

Socialmente, si se llegase a perder, sabe decir su nombre y dirección. Suele ser muy calmado y si manifiesta indiferencia frente a situaciones luctuosas o trágicas, es porque su organización emotiva se halla limitada por un auto-embobamiento; no obstante, en situaciones menos complicadas, da clara muestra de rasgos y actitudes emocionales llamativas, tales como seriedad, determinación, paciencia, tenacidad, cuidado, generosidad, sociabilidad, amistad, equilibrio, orgullo en la escuela, en el triunfo, en la posesión, etc. en general, resulta ser muy sociable, mostrando una docilidad positiva, incluso de su lenguaje surge, una vena de cordialidad y tacto.

A esta edad prefiere más que a los cuatro años el juego asociativo a los juegos de tipo solitario y paralelo. Los compañeros le atraen decididamente y le gustan las empresas de conjunto, dedicándose a la construcción de casas, garajes y estaciones. Aunque carece todavía de una apreciación depurada de la cooperación, demuestra sensibilidad ante las situaciones sociales. Le gustan las ropas, así como disfrazarse, a esta edad también empieza a darse cuenta de que sus compañeros de juego a veces hacen trampas y a su vez, él mismo comienza a fraguar ligeros engaños y fruslerías. Posee un sentido elemental de la vergüenza y la deshonra, en este sentido, tiene mayor conciencia de lo que hace, así como de lo que le hacen. En general, es susceptible de ansiedad y temores "irracionales", pero lo más típico de su vida emocional es la estabilidad y la adaptación, del mismo modo que en el aspecto intelectual. La seguridad en sí mismo, la confianza en los demás y la conformidad social son los rasgos personal-social cardinales a los cinco años.

En general; para Gesell, el niño de cinco años ha recorrido una larga distancia por el sinuoso y ascendente sendero del desarrollo. Deberá viajar aún quince años para llegar a ser adulto, pero ha escalonado ya la cuesta más escarpada y ha llegado a una meseta de suave pendiente. Si bien no es aún un producto terminado, muestra ya indicios del hombre o mujer que ha de ser en el futuro. Sus capacidades, sus talentos, sus cualidades temperamentales y sus modos distintivos de afrontar las exigencias del desarrollo, todos se han puesto ya de manifiesto en grado significativo. Lleva ya el sello de su individualidad.

Pero también corporiza en su joven persona rasgos generales y tendencias de conducta característicos de una etapa del desarrollo y de la cultura a la cual pertenece. Estos rasgos subyacentes que saturan su comportamiento son la esencia de sus cinco años, constituyendo la madurez que le hace ser algo diferente del niño de cuatro y del niño de seis años.

Cinco años es una edad nodal y también es una especie de edad de oro tanto para los padres como para el niño. Durante un breve período, la corriente del desarrollo fluye con suavidad. El niño se contenta con organizar las experiencias recogidas en su menos circunspecto cuarto año. Siendo a los cinco años dueño de sí mismo, reservado, y su relación con el ambiente se plantea en términos amistosos y familiares. Ha aprendido mucho, ha madurado. Se dedica a consolidar sus ganancias antes de haber incursiones más profundas en lo desconocido. Hacia los cinco años y medio, se hará evidente una nueva forma de desasosiego evolutivo.

Hasta entonces, se produce un interludio durante el cual el niño se siente a sus anchas en su mundo. Este mundo comprende el aquí y el ahora; es decir el padre y la madre, específicamente la madre; forma la parte central de su universo.

El niño no tolerará siquiera un jardín de infantes si éste le impone demasiadas exigencias nuevas, como ocurrirá seguramente si no se encuentra completamente maduro. No se halla ahora en una fase exploratoria del desarrollo. Demuestra una saludable intolerancia hacia el exceso de magia y el exceso de cuentos de hadas. Acaba, simplemente, de descubrir

su mundo concreto y éste contiene suficientes novedades y realidades por mérito propio. Se acentúa incluso, su tendencia a permanecer en la casa, no debido a una dependencia anormal, sino porque el hogar es una institución compleja que atrae y satisface su atención. Se siente feliz jugando durante horas en la casa, con todas sus domesticidades, lo que no debe considerarse como un descrédito para su desarrollo. Y no es sorprendente si, en el jardín de infantes, goza especialmente con la dramatización de situaciones domésticas. Debe tratar que el mundo familiar le resulte más familiar; el mundo familiar es todavía, para él, algo nuevo.

Su infancia es relativamente reciente en el tiempo. Le agrada que su madre le relate las experiencias que debió atravesar en la primera infancia; incluso se dirige a sus hermanos más pequeños en la media lengua de los bebés. Todo esto le ayuda a separarse más completamente con el medio actual, inmediato, que le rodea.

Su relación con el ambiente es muy personal. El niño no está aún maduro para el alejamiento conceptual y las emociones abstractas a que aspira la ética adulta. Posee un sentido relativamente fuerte de la posesión; con respecto a las cosas que le gustan.

El niño de cinco años produce una impresión favorable de competencia y estabilidad, porque es capaz de concentrar su atención sin distraerse y porque sus exigencias no son excesivas. Le agrada comportarse bien dentro del reino de su capacidad. Aunque sus juegos espontáneos no son estereotipados, tiende a restringirlos a pequeñas variantes conservadoras. Pero estas variantes son numerosas y, con el tiempo, proporcionan beneficios evolutivos de importancia.

La autolimitación es casi tan fuerte como la autoafirmación. En consecuencia, el niño pide ayuda a los adultos, cuando la necesita. Le agrada asumir pequeñas responsabilidades y privilegios a los que puede hacer plena justicia. Se lo maneja mejor sobre esta base que desafiándole a realizar esfuerzos que escapan todavía a sus fuerzas. Si se le exige demasiado, puede reaccionar con pequeños arranques de resistencia o de sensibilidad; mas rápidamente recupera su habitual porte equilibrado. Hay en él, a menudo, una vena de seriedad. Es mucho más deliberado que un niño de cuatro años. Piensa antes de hablar.

Los niños de cinco años gustan de acomodarse a la cultura en la que viven. su actividad espontánea tiende a realizarse bajo un buen dominio de sí mismo. buscan el apoyo y la guía de los adultos. Aceptan la ayuda de los adultos para salvar las transiciones que no les son familiares. Se muestran ansiosos por saber como hacer cosas que están dentro de sus posibilidades. Les agrada ser instruidos, no tanto para gustar a sus mayores, sino para sentir las satisfacciones del logro personal y de la aceptación social. Les gusta practicar la convención social de pedir permiso y de esperar un premio formal. Y también les gusta ser "buenos". Es probable que el niño de cinco años le diga a su madre: "Hoy haré todas las cosas lindas y ninguna de las malas". Otro puede comenzar el día con el alegre pronóstico de que "Hoy es mi día de suerte".

Esta docilidad no significa, pese a todo, que el niño de cinco años sea un individuo altamente social. Está sumergido profundamente en su mundo como para poder tener una percepción discriminada de sí mismo entre sus padres y sus superiores. Sus juegos colectivos se limitan, por lo general, a un grupo de tres y se organizan teniendo como preocupación principal los fines individuales, más que los fines colectivos. Varones y mujeres se aceptan mutuamente con libertad, independientemente del sexo, aunque sin competencia jerárquica en cuanto a quién ha de desempeñar el papel de la madre y quién el del bebé en el juego de la casa. al no ser indebidamente agresivo y adquisitorio, el niño de cinco años tiende a establecer relaciones pacíficas con sus compañeros en los juegos colectivos sencillos.

La ligazón con la madre es fuerte. La obedece fácilmente; gusta de ayudarla en la casa; goza cuando ella lee para él en voz alta. Si las cosas van mal, puede proyectar la culpa sobre ella, acusándola de "manita mala". Por otra parte, siempre responderá al castigo por parte de ella con un cambio temporal de conducta.

Como es lógico suponer, estos modos emocionales están sujetos a grandes variaciones individuales; pero sugieren una firme orientación matriarcal. Después de todo, la madre es una figura de suma importancia en el pequeño mundo del niño de cinco años. ella es, evidentemente, el gran agente ejecutivo de la casa, de la que emana todas las bendiciones y

todas las autorizaciones. El niño está descubriendo los contornos del orden social, contornos que aparecen por vez primera en el hogar. Y señala su nueva concepción sociológica poniendo matrimonio a su madre!

Esta petición refleja tanto las limitaciones intelectuales cuanto los modos emocionales de un típico niño de cinco años. Este individuo representa una interesante combinación de realismo práctico e ingenuidad primitiva. Tiene alguna comprensión del ayer y del mañana, pero comprende el yo-aquí-ahora mejor que el tú-allí-luego. Está sumergido tan por completo en el cosmos que no tiene conciencia de su propio pensamiento como proceso subjetivo separado del mundo objetivo. Es principalmente fáctico y prosaico antes que imaginativo. En su propia persona puede distinguir la mano derecha de la izquierda; pero carece de ese pequeño exceso de proyectividad que le permitiría distinguir la derecha de la izquierda de otra persona. Si bien es cierto que comienza a usar palabras fácilmente, se halla tan absorto por el cosmos que no puede suprimir su propio punto de vista para comprender el punto de vista de los demás, sin embargo, posee un sentido elemental de la vergüenza y de la desgracia. Busca el afecto y el aplauso. Le agrada escuchar que hace bien las cosas. Le gusta traer a casa algo hecho en la escuela.

Emocionalmente no carece de angustias y de temores, pero estos son por lo general temporarios y concretos. La obscuridad y la soledad le provocan timidez, incluso muchos niños a esta edad tienen exceso de temor al creer que su madre los abandonará, o que no la encontrarán al despertar, sus sueños pueden ser placenteros, pero son más a menudo presa de pesadillas, en las cuales animales terroríficos ocupan un lugar más prominente que las personas.

Sin embargo, teniendo en consideración todos estos aspectos, el niño goza de un equilibrio excelente. Somáticamente, su salud es buena. Desde el punto de vista psicológico, se siente a sus anchas en el mundo, porque está cómodo consigo mismo. Algún choque puede hacerle perder el equilibrio, pero tiende a recuperarlo. De ordinario, no escapa por la tangente del berrinche o del ataque de nervios. Le resulta suficiente golpear brevemente con los pies el

suelo y afirma "No, no quiero". Aunque inclinado a trepar y a la actividad motriz gruesa, exhibe compostura en sus posiciones de pie y sedente. Sentado en una silla, no molesta ni se muestra inquieto. Se para con aplomo. A menudo, tiene gracia y habilidad inconsciente, tanto en la coordinación motriz gruesa como en la fina. Hay una acabada perfección y economía de movimientos que sugiere, una vez más, que los cinco años es una edad nodal hacia la cual converge los hilos del desarrollo para organizarse con miras a un nuevo adelanto.

Ante este perfil de conducta resultan evidentes los cambios del niño, no obstante siendo tantas sus facetas resulta necesario agrupar sus rasgos de madurez a través de las etapas y los mecanismos de su desarrollo. Estos rasgos no deben de considerarse como normas rígidas ni como pautas, pues sirven simplemente para ejemplificar las clases de conducta que tienden a presentarse en esta edad. A sabiendas que cada niño posee una pauta individual de crecimiento, que le es única. A continuación se describe los niveles de madurez que el niño ha alcanzado en esta edad.

CARACTERÍSTICAS MOTRICES.

En cuanto a la actividad corporal; el niño de cinco años posee equilibrio y control. Está bien orientado respecto de sí mismo.

La actividad motriz gruesa está bien desarrollada. aunque quizá camine con los pies inclinados, puede hacerlo en línea recta, descender una escalera alternando los pies y saltar sobre un solo pie, alternadamente.

Con respecto a la simetría y dirección de estos movimientos, el niño a esta edad se sienta con el tronco perfectamente erguido, con su labor directamente frente a él. Puede moverse ligeramente a derecha o a izquierda para orientar su cuerpo y puede ponerse de pie y continuar con su tarea. El funcionamiento de ojos y manos parece tan completo como el de un adulto, aunque en realidad debe desarrollar aún las estructuras más finas. su acercamiento, presión y abandono son directos, precisos y exactos en tareas motrices sencillas.

RASGOS DE MADUREZ.

El niño es un organismo fisiológico que debe llenarse y mantenerse, estando sujeto a enfermedades, a estímulos exteriores y a tensiones interiores, de ahí que su conducta y sus ajustes relativos a la comida, al dormir, a la eliminación y al bienestar físico, evolucionen radicalmente a comparación de sus primeros años.

Así mismo, la tendencia a un mejor apetito, comenzada ya a los cuatro años y medio, está bastante bien establecida a los cinco. Esto no quiere decir, sin embargo, que todas las comidas sean uniformemente mejores. A esta edad el niño está interesado en terminar las cosas, incluso hasta llegar a limpiar su plato. Es lento en lograrlo, pero es persistente. Siendo su apetito superior a su capacidad o a su interés por comer solo, de que no sólo acepta ayuda, sino que a menudo la solicita.

En general, la salud del niño de cinco años es relativamente buena, con excepción de las enfermedades contagiosas, cuyo número aumenta a partir del cuarto año. La tos convulsa y las varicelas son las más frecuentes. El sarampión, que algunas veces encabezó la lista, se halla hoy mucho más controlado. Algunos sufrirán sólo uno o dos catarros durante los meses de invierno, lo que señala un sorprendente contraste con los repetidos catarros de los cuatro años.

A esta edad ya a asumido conciencia del control de sus intestinos, siendo responsable en lo que a sus necesidades físicas se refiere.

A los cinco años muestra nuevos controles inhibitorios y anticipa bien los acontecimientos inmediatos. No obstante, un acontecimiento anticipado puede resultarle demasiado excitante si no se le ha preparado con suficiente atención. A consecuencia de esto su comer y su dormir pueden trastornarse y puede mostrarse muy tímido o excesivamente activo cuando el acontecimiento efectivamente sucede. Incluso deja de lado gran parte de la impetuosidad de sus cuatro años.

Este reposo inhibitorio hace al niño capaz de un nuevo tipo de determinación, una seguridad que utiliza para salirse con la suya y para poner en práctica sus ideas. También le hace un poco dogmático, de suerte que sólo tiene una forma de hacer las cosas, una sola respuesta para una pregunta. Es importante reconocer éste como un rasgo temporario y, quizás, útil del crecimiento. Si se le contradice o si se trata de hacerle ampliar su criterio, el niño insistirá en contradecir a su vez y discutirá todo el tiempo que se le permita. Por lo general, el adulto pierde la discusión o, por lo menos, debiera perderla. Si se le presiona demasiado, el niño se encoleriza y llora o insulta, llamando a su madre. Si se le habla severamente o se le reprende, por lo general llora. Pero la mayor parte de las veces trata de mantener su terreno y es poco probable que escape a buscar consuelo en alguno de sus juguetes, como hacía antes. La madre puede ayudarlo a controlar una acción descarriada introduciendo en la conversación una palabra mágica tal como "tienda", si en esa época, desea que le regalen algo relacionado a lo que dice.

Algunos niños a esta edad no se desempeñan bien a menos que tengan un comienzo adecuado. A menudo, es posible hacer que el niño se ajuste a sus exigencias si se le ayuda a llevar a cabo su idea a la manera de él. Esta es la forma en que ambas maneras se mezclan. El niño no puede cambiar en mitad de la corriente; debe comenzar nuevamente desde el principio.

El interés del niño a esta edad, sexualmente hablando se limita principalmente al recién nacido, al nacimiento de los niños. Este interés se manifiesta aun en la ternura maternal que demuestra hacia los hermanos menores, así mismo aunque años anteriores haya preguntado ¿De dónde vienen los niños?, vuelve a preguntarlo a esta edad. Todo lo que quiere saber es que el bebé crece en el estómago de su mamita. Rara vez demuestra interés en saber cuál es el origen. El uso de palabras como "semilla" o "huevo" le recuerda las verduras o el huevo de gallina y podría servir más para confundirlo que para ayudarlo. Aceptar fácilmente una afirmación tal como la oye, y luego la repite con escaso significado para él mismo. En otros casos niños de esta edad se aferran aún a la idea de que se puede comprar un bebé en el hospital. Incluso, resuelven el problema del sexo del bebé declarando que el

hospital entrega varones en determinados días y mujeres en otros. Por fantasioso que parezca, los niños no tienen conciencia del crecimiento del abdomen de la madre durante el embarazo, ni captan la idea del crecimiento del bebé en el seno materno, en consecuencia el verdadero interés del niño está en el bebé, más que en sus antecedentes. Tanto los varones como las mujeres desean tener un bebé propio. Algunos niños de esta edad, se remontan a la época en que estaban en el vientre de la madre; les puede agradar conversar sobre ello y preguntan a la madre si ella lo recuerda, o bien gustan referirse al futuro en el que tendrán un bebé propio.

Por otra parte, un niño de esta edad muy raramente juega a mostrar sus genitales o sus nalgas. En verdad, se ha vuelto más bien pudoroso, en especial con respecto a mostrar su cuerpo a extraños. Incluso puede demostrar esa modestia ante una sirvienta o hermanos menores. Tiene conciencia de los órganos sexuales de los demás, cuando los ve expuestos, y también de las características sexuales secundarias, tales como el vello púbico o el pecho de las mujeres. Aunque sabe que la diferencia de sexos está indicada por los órganos sexuales, tiende todavía a diferenciar varones y mujeres por el corte del cabello o por los nombres. Existiendo aún perplejidad en algunos niños sobre la carencia de pene por parte de una hermana, o la ausencia de seno del padre, algunos quizás expresen el deseo de transformarse en el sexo opuesto, otros destacaran su propio sexo rechazando cualquier objeto de juego que posean y que pueda relacionarse con el sexo opuesto.

RELACIONES INTERPERSONALES.

Un niño a los cinco años está en esa deliciosa edad en que uno toma la vida tal como se presenta. En conjunto, no exige mucho de la vida, ni tampoco da mucho. Sus problemas vitales son de alcance limitado y fáciles de manejar. Específicamente es servicial y mantiene a la madre informada de todas sus actividades, pidiéndole siempre permiso para hacer las cosas. Tiene formas cariñosas para demostrar cuánto adora a su madre.

El padre también participa del afecto del niño, aunque raramente es el progenitor preferido. El niño gusta de su padre, se siente orgulloso de él, quizá le obedezca mejor que a

la madre; pero no aceptará un castigo del padre tan fácilmente como lo acepta de la madre. En la relación con el padre, quizá el niño no le da tanto afecto como a la madre; pero, por otro lado, no reciben tanto menosprecio. Es la madre quien recibe el embate de las explosiones del niño, dado que es con quien comparte mayor tiempo.

A esta edad demuestra tener mayor capacidad de juego con otros, incluyendo sus hermanos, sin embargo estas últimas relaciones no siempre fluyen favorablemente. El juego dentro de la casa es inferior al juego en el exterior y requiere supervisión, debido a que en algunos momentos puede sufrir de celos cuando un hermano menor concentra la atención de los demás y es capaz de culpar a ese hermano de alguno de sus propios actos. Dado que se adapta tan bien al hermano que los padres pasa a veces por alto el hecho de que un niño menor puede significar un esfuerzo demasiado grande para un niño de esta edad.

Esencialmente al niño de cinco años le agrada jugar con niños de su misma edad, dependiendo en grado apreciable de los niños que pueda encontrar en la calle en que vive. La mayor parte de los niños, a esta edad, juegan mejor al aire libre que dentro de sus casas. En ocasiones, responde mejor a niños algo mayores que él y llega, incluso, a tomar parte en los juegos del grupo de vecinos, aceptando el papel del bebé cuando juegan a la casa y retirándose cuando no desea compartir con los demás. El imperioso niño de cinco años establece, por lo general, buenas relaciones con niños menores que él, que aceptan sus imposiciones. Pero aun este niño tan imperioso aceptará jugar a la manera de otros niños si, parte del tiempo, éstos aceptan su propia manera de jugar.

En general al niño gusta de jugar, y en verdad, lo hace bien. Tiende a demostrar un vehemente interés por los materiales normales del jardín de infantes. Tiene un control más eficiente de su cuerpo, por lo que puede desempeñar cualquier actividad, siempre que esta sea de su interés.

Por ser tan hogareño, está bien adaptado al hogar y listo para la experiencia de estar con niños de igual edad, especialmente en un grupo supervisado por un adulto. Se adapta con relativa facilidad, retomando su desarrollo en el jardín de infantes, si es que por primera vez

asiste a la escuela, podrá querer que la madre le acompañe hasta la puerta de la escuela el primer día, pero querrá que entre en el aula. El ajuste a un adulto por vez primera le resulta más fácil. En caso contrario las niñas son más propensas a necesitar este apoyo continuamente, durante varios días o varias semanas. Un niño mayor puede sustituir a la madre hasta que el niño se encuentre en condiciones de ir solo.

Las mujeres son más propensas que los varones a gustar de la escuela. Los últimos protestan cuando no disponen de suficiente actividad al aire libre, o cuando no disponen de "bloques grandes". Los niños activos quizá se quejan de que "la maestra me hace hacer cosas", "la maestra me hace formar fila", pero todo ello por los cambios inherentes a su adaptación.

La salud del niño en el jardín de infantes es notablemente buena, algunos muestran fatiga cada vez que trabajan en lapsos continuos.

En ocasiones, se produce una transformación milagrosa y el niño que es "malo" en su casa se transforma en "bueno" en la escuela. La inversa también es posible, e indica, por lo general, que el niño no está aún listo para adaptarse a una situación colectiva, a menos que se le permita y se le ayude a participar sólo en las ocupaciones marginales del grupo.

El acarreo de cosas desde la casa a la escuela y desde la escuela a la casa es menor de lo que era a los cuatro años y de lo que será a los seis. De manera que un niño de cinco años lleva menos cosas consigo a la escuela, aunque quizá ansie todavía la seguridad de un juguete favorito que luego guarda en su casillero. De tiempo en tiempo, suele llevar a casa su trabajo manual, pero está más interesado en asegurarse el reconocimiento inmediato de la maestra que en llevar sus productos a casa para someterlos a la aprobación de la madre.

Comúnmente, los niños a esta edad no son comunicativos respecto a su vida escolar. Pueden contar que otro niño lo golpeó o le pellizeó, que la maestra le hizo hacer tal o cual cosa. No obstante respecto a los episodios que pudieran suceder en la casa o en la escuela existe una constante comunicación de madre a maestra.

A esta edad el niño goza con una rutina y se adapta bien a un programa de actividades que le permite libertad de movimiento y aún así, mantiene el control de la serie de actividades individuales.

En la escuela el desarrollo del niño, transcurre por lo general, con suficiente fluidez, la condición de aquí y ahora exige atención inmediata, recurriendo de manera constante de la aprobación y el afecto.

A esta edad, trabaja en breves estallidos de energía. La misma tendencia exhibe cuando repentinamente empuja, borra o arroja piedra o bloques. Aprenderá a inhibir los ataques impulsivos si se le enseña que "eso duele". Juega predominantemente a solas, aunque le agrada estar en un grupo. Pasa de una actividad a otra, por lo general completándolas. Análogamente, suele cambiar su orientación postural; se sienta en una silla para una actividad, se pone de pie para otra, se sienta sobre el suelo o sobre una mesa para una tercera. Le agrada que alguien toque sus materiales, pero puede ser muy servicial y entregar un objeto cuando se le pide. Algunos niños quizá necesitan que se los separe del grupo para poder jugar; pero a esta edad puede dejárselos, por lo general, en la periferia del grupo, sin llegar al aislamiento verdadero.

Por todo esto, el niño desarrolla la detallada arquitectura de su sentido de sí mismo, mediante esa vasta red de asociaciones con sus mayores, sus padres, sus hermanos y compañeros, formando sus relaciones interpersonales. De ahí que el niño se halla constantemente ante la necesidad de adaptarse a otras personas, amigos y extraños, jóvenes y viejos, amables y amenazadores. Por consiguiente, establece esa red de relaciones, expresadas en diferentes rótulos y valores; tales como: "tuyo y mío", "bueno y malo", "yo tengo la culpa", etc. Por ello la moderación del niño de cinco años se sustenta en el hecho de que sus necesidades y las exigencias ambientales se hallan perfectamente equilibradas. El niño es parte de su ambiente y el ambiente es parte del niño. Si se piensa en el niño en estos términos, resulta fácil discernir la calidad de su sentido ético, tan nuevo y tan provisorio que difícilmente puede calificársele de tal.

Retomando este sentido ético gusta de ayudar a su madre y cumplir sus encargos, gustándole agrandar a los demás, hacer las cosas en la forma correcta, aceptada. Por lo general, no resiste un pedido con "no quiero", como lo hacía a los cuatro años; pero quizá vacile entre una negativa y una afirmativa. Puede rehusarse a hacer cosas porque no sabe hacerlas o porque está demasiado ocupado para ello. En ciertas ocasiones, basta una recompensa sencilla para incitarlo. Si bien es cierto que gusta del elogio, su necesidad no es tan grande como lo será a los seis años. El hecho de que pida permiso o cuente lo que intenta hacer indica cuánto se ha identificado con su ambiente. A menudo, parece que necesita la respuesta a su pedido para poder comenzar lo que proyectaba.

Las decisiones no son muy difíciles, pues a esta edad no tiene múltiples alternativas entre las cuales elegir y es propenso a las elecciones conformistas. Puede, sin embargo, cambiar de decisión, pues es susceptible al razonamiento y a la explicación. Y puesto que desea complacer, quizá se incline hacia el lado de sus padres. Unos pocos niños de esta edad son más rígidos y mediante métodos sencillos puede hacerles adoptar una línea fija de conducta.

En general a los cinco años, el niño ha recorrido ya un largo camino. Ha superado una cima. Ya no es más un mero bebé. En las tareas elementales de la vida de hogar, es capaz de desempeñarse casi completamente por sí solo. Está preparado para la sencilla vida comunitaria de una aula escolar y como se dijo sus rasgos emocionales, en su inteligencia y adaptabilidad generales exhiben un sistema activo bien organizado, perfeccionado. Es como si la naturaleza hubiera completado, momentáneamente, su tarea de creación. El niño de cinco años presenta, por fin, una versión preliminar del adulto final. Quizá registre oscuramente lo que fuera una vez, en el remoto pasado de la especie, una meseta de madurez total.

Cinco años es por tanto, una edad nodal. Durante un breve periodo, el niño pertenece en una fase de equilibrado ajuste consigo mismo y con el ambiente que lo rodea. Es como si su problema de desarrollo estuviera resuelto. Pero el empuje del crecimiento y la presión de las exigencias culturales crean nuevas tensiones. En ocasiones, estas exigencias son excesivas.

Es como si la cultura estuviera empeñada en incautarse del niño. Este por su parte, está también empeñado en asimilar la cultura; porque, como es lógico, está destinado a finalizar el curso de sus cinco primeros años.

ESTADIO DEL PERSONALISMO

Con la finalidad de describir el desarrollo del niño preescolar, Wallon establece; el estadio llamado del personalismo. En este estadio, el sujeto busca afirmarse como un individuo autónomo. Es un estadio de orientación centrípeta que consta de tres períodos. La primera etapa es de oposición e inhibición. Niños y niñas desarrollan actitudes de rechazo como si quisieran proteger la autonomía de su persona recién conquistada. La segunda etapa se denomina período de gracia. Es una etapa narcisista en la que el infante busca la aceptación de los demás mediante la seducción. El estadio finaliza con el período de representación de roles. El niño deja de reivindicar su yo frente al otro, tratando de apropiarse de su entorno para incorporarlo a su propio yo. Aparece un esfuerzo dirigido a sustituir al otro por medio de la imitación.

En el estadio emocional, lactante y adulto están unidos mediante una simbiosis afectiva. La actividad de exploración e investigación permite que el infante destaque la conciencia de sí mismo, la conciencia del otro y la conciencia de los objetos. Estas conquistas, logradas a lo largo de los tres primeros años de vida, comportan la génesis de la conciencia corporal y de la conciencia social que son el soporte de la toma de conciencia de uno mismo que da entrada a este estadio.

El estadio se inicia con un cambio brusco en el comportamiento infantil. Niños y niñas son incapaces de adaptar el punto de vista del otro, adoptando su propio punto de vista de forma exclusiva y unilateral. Es la crisis del personalismo, manifestada en la oposición a las personas que le rodean con el único objetivo de afirmar su personalidad. En el ámbito del lenguaje aparece un uso abusivo del pronombre personal yo, además de emplear sistemáticamente el término no, ante las propuestas del adulto. El resultado de este período es asentar en el infante la idea de exterioridad del otro y de total integridad de su persona.

La crisis de oposición es seguida, en torno a los cuatro años, por una etapa de expansión y exteriorización personal. El infante busca ser admirado para obtener una satisfacción narcisista. Es la edad de la gracia, momento en el que sus movimientos adquieren una ejecución perfecta. Se realizan como si persiguieran solo su propia realización y de hecho el niño parece prestar, a menudo, más atención a los movimientos que a sus motivos, a su causa, a su pretexto exterior. Él mismo se sustituye, como objeto, al objeto. Su persona, que al principio constituía un escudo para los demás, le ocupa ahora por encima de todas las cosas, buscando su propia realización estética (Wallon, 1941). Sólo puede agradarse a sí mismo si sabe que agrada a los demás. La necesidad de aprobación por parte del otro es la supervivencia de la participación íntima que les unía en origen. Pero, al debilitarse deja un vacío de incertidumbre, pues su opinión sobre sí mismo puede no coincidir con la del otro, poniendo en peligro su narcisismo.

Al duelo interno entre la necesidad de afirmarse y el temor de hacerlo, sigue otra etapa, en la que aparece una nueva forma de participación y oposición. Comienza a interiorizar los méritos y las ventajas del otro, pasando a su representación. De este modo, exterioriza su personalidad enriquecida. Este doble movimiento (interiorización y exteriorización) sucede a la etapa narcisista, alrededor de los cinco años, y Wallon la designa con el nombre de representación de roles.

La imitación de este período no es de gestos y movimientos, sino de personajes. La imitación es selectiva y se refiere a las personas que tienen mayor prestigio (para el niño), que están más cerca de sus sentimientos y que ejercen una atracción de la que, habitualmente, sus afectos no están ausentes (Wallon, 1941). A su vez, el infante se coloca en el lugar del otro al convertirse en un personaje determinado. Todo esto le provoca un sentimiento de usurpación más o menos latente que le induce a desarrollar una actitud de hostilidad hacia el otro que no puede eliminar. Agresividad y culpabilidad aparecen por el deseo de sustituir a los adultos. La imitación no se limita a las personas, sino que se extiende también hacia los objetos, de modo que el infante objetiviza cada vez mejor el mundo exterior.

Wallon añade que en este estadio no se puede comprender totalmente la toma de conciencia del niño si se le desliga de su estudio en el grupo familiar. el infante es el hermano mayor o menor, hijo único o uno más entre otros, etc. El niño está encajado en un conjunto de enorme importancia porque es el foco de interés, de sentimientos, de exigencias, de decepciones, que delimita su personalidad.

Este estadio es también el del parvulario, que parece ser el medio ideal para el ayudar al niño a dotarse de autonomía frente a la institución familiar en la que se encuentra encuadrado. En el parvulario se encuentra con otros niños con los que no mantiene relaciones de mayor o menor. Se introduce en una pequeña colectividad de seres semejantes a él, estableciendo relaciones rudimentarias que le ayudan a afirmar su autonomía personal y, en definitiva, su propio yo.

Finalmente el cambio en la orientación de la actividad infantil anuncia el estadio categorial. El interés por su persona queda desplazado por el interés sobre los objetos. Es un estadio de orientación centrífuga que tiene como función dominante la conquista y el conocimiento del mundo exterior. El anuncio del estadio, entre los seis y los siete años, tiene lugar cuando es posible sustraer al niño de sus ocupaciones espontáneas para que se interese por otras actividades. Se desarrolla en el niño, el poder de la autodiciplina mental, el poder de la atención, relacionado con la actividad escolar. Para Wallon, es la edad del trabajo. En este estadio la personalidad es polivalente, acorde con las diversas relaciones infantiles que exigen adaptar sus conductas a las circunstancias particulares. Esencialmente el pensamiento sólo existe por las estructuras que introduce en las cosas. En un principio se trata de estructuras muy elementales. Al comienzo es posible comprobar la existencia de elementos apareados. El elemento del pensamiento es esta estructura binaria, no los elementos que la constituyen. La dualidad ha precedido a la unidad; la culpa, o el par, son anteriores al elemento aislado. Todo término identificable por el pensamiento, pensable, exige un término complementario con respecto al cual sea diferenciado soliendo ser opuesto. La noción de culpa se convierte para Wallon en el elemento básico para estudiar los orígenes del pensamiento y su posterior evolución. La culpa es la estructura más elemental, sin la cual el pensamiento no existiría.

Consiste en una especie de molécula intelectual en la que se encierra el acto del pensamiento en su forma más simple y más indiferenciada. Un único y mismo objeto no podría ser pensado sino por desdoblamiento. En el plano del pensamiento, la culpa es anterior al objeto. Éste no puede existir sino a través de aquella. (Wallon, 1945).

Este mismo concepto aparece en la génesis de la conciencia social a través de la pareja yo-otro. En el dominio intelectual, la dupla está también en el origen y configura la naturaleza primitiva de la inteligencia discursiva, siendo, a la vez, la condición de su progreso. A partir de sus diferenciaciones se constituyen las categorías y las operaciones mentales.

Wallon apoya esta tesis en los diálogos mantenidos con los niños de cinco años y medio a nueve años. Estas conversaciones muestran que el pensamiento del niño está formado por temas interrumpidos, a veces contradictorios, etc. El lenguaje revela la discontinuidad del pensamiento infantil, mostrándose parcelado, troceado, etc. En estas edades, el infante realiza la sucesión de ideas yuxtaponiendo elementos, muchas veces contradictorios, que responden a los aspectos sucesivos o diversos de las cosas y que se oponen o se ocultan entre sí en lugar de dejarse reducir todos juntos a la unidad, a la permanencia del objeto, y cada uno a un sistema de cualidades o de relaciones (Wallon, 1945).

No existe un pensamiento puntiforme, sino que desde el comienzo se da dualismo o desdoblamiento (Wallon, 1945). La forma más elemental es la tautología. Identificar un objeto con él mismo es el primer esfuerzo hacia el acuerdo del pensamiento. Para ello, el niño debe sobrepasar al objeto que tiene enfrente y relacionarlo con el objeto-categoría. Es una operación que implica dos tiempos: disociación en vistas a la unión; lo uno no aceptado en bruto, sino reconstruido (Wallon, 1945). El ejemplo en el que Wallon pregunta al niño ¿Qué es la llama?, y contesta "Es la llama", evidencia la tautología.

La culpa puede ser de muchas clases: analogía, adherencia fortuita términos complementarios, combinación circular, etc. A veces bajo la forma de identidad se expresa la sensación de no similitud, pero la culpa acaba imponiéndose a pesar del sentimiento de diferencia que en ocasiones, puede expresarse. Esta culpa también puede consistir en imágenes unidas en el niño por su experiencia; Tal culpa es una estructura y no una simple unión de términos aislados. Esta estructura implica una pluralidad de cosas, aún no diferenciadas. En la culpa se intuye una afinidad que se destaca del conjunto de experiencias sensorio-motrices. Las moléculas iniciales que son las culpas no se disocian de golpe, liberando sus términos par el niño de modo que pueda utilizarlos en una sucesión de elementos que den coherencia a su discurso. El inicio de esta disociación se anuncia a través del mayor peso que el niño da a uno de los elementos; como podría ocurrir por ejemplo con la pareja viento-frío, destacando el término frío, dada la falta de disociación. Otro procedimiento para disociar las culpas consiste en hipotetizar que existen varios ejemplares del mismo elemento antes que unir un elemento a otros, resulta evidente que el niño carece de la experiencia necesaria para enlazar sus ideas, de ahí que a la culpa, expresa una afinidad intuitiva que comporta diferentes formas de relación entre sus términos. Algunas de ellas son las siguientes:

- Identificación o pseudoidentificación perceptiva: Esta consiste en identificar las cosas por su parecido, no así por su función.
- Asonancia: Se trata de relacionar una cosa con respecto a otra por su simple estructura o función.
- Automatismo de significación: relaciona las cosas como respuesta o consecuencia de otra.
- Culpas-contrastes u oposiciones: manejo de conceptos contrarios.

En general el infante emplea automatismo de su mundo sensorio-motriz, de su experiencia y del lenguaje ambiental para formar las estructuras. La culpa es un acto intelectual en el que existe identificación y diferenciación: lo idéntico es desdoblado, lo diferente es reducido a la unidad. Estas son las características del pensamiento; sin embargo, en sus comienzos ambas operaciones se mezclan, requiriendo su progreso de diferenciación. La actividad intelectual sólo puede conocer la unidad de lo múltiple. Pero, al inicio de este estadio, lo uno y lo múltiple están indiferenciados, comportando que un término de una culpa puede asociarse a otros términos, surgiendo así la discontinuidad del pensamiento. En el estadio precategórico, afirma Wallon, las culpas están condenadas a una especie de acción circular que, a la vez, permite que un elemento se asocie con otro de su misma clase, rompiendo de este modo las insuficiencias de la oscilación inicial.

La culpa no existe en solitario, de la misma forma que sus términos no pueden existir el uno sin el otro. Cada culpa supone otras, bien concurrentes, bien complementarias. De este modo las culpas interaccionan entre sí sin fusionarse ni oponerse de manera definitiva, porque sus términos se confunden con la globalidad y no pueden pertenecer a otra culpa, sin acarrear la pérdida de las propiedades o relaciones que justifican la primera culpa, o bien la transferencia a la segunda de cualidades o efectos que no le pertenecen (Wallon, 1945). Por tanto, la identidad de las cosas no sólo se confunde en la culpa, sino que se altera de culpa en culpa. El resultado es, a veces, disparatado y extravagante, como la formación de las culpas humo-cielo o cielo-paraiso. Estas formaciones, señala Wallon, en ocasiones son motivo de conflicto porque se contradice la necesidad unitaria del pensamiento con el conocimiento empírico de la realidad. Esta contrastación de las culpas con la realidad permiten al niño objetivizar el mundo exterior, afinando cualidades y relaciones.

Las culpas implican la relación exclusiva de dos términos entre sí, están cerradas en sí mismas, necesitando un tercer término para encontrar una dirección definida y fijar su verdadera relación. De la culpa se pasa así a las series; es decir, a una sucesión ordenada de objetos o sucesos. El tercer término se relaciona simultáneamente con el que le precede y el que le sigue, introduciendo el orden y la posibilidad de proseguir una dirección determinada.

Con la seriación se supera el estado binario de las coplas y el infante se incorpora al mundo de las relaciones y las cualidades. Este tercer término pertenece, para comenzar, al plano perceptivo. Es de idéntica naturaleza a los términos de la copla. Es como ello, un palito a la vez más grande que uno y más pequeño que el otro. Semejante a ellos, introduce sin embargo entre ambos algo nuevo: la medida y lo que puede servir para medir, una operación y un instrumento.

El pensamiento del niño en esta época está caracterizado por el antropomorfismo, el artificialismo y el mitologismo, puesto que es incapaz de ver las contradicciones en que incurren sus tres fuentes de conocimiento: la experiencia personal, el lenguaje y la cultura. Estas contradicciones existen porque el infante no diferencia los diferentes planos intelectuales: aún no posee un fondo de símbolos constituidos mediante los cuales, cualidades y relaciones percibidas en el mundo sensible puedan ser referidas a semejanzas o diferencias definidas y a un orden determinado de sucesión. Concretamente su estado mental es ambivalente. No puede ofrecer un punto de vista estable, ni ordenar sus diferentes visiones de las cosas según una perspectiva coherente. El pensamiento aparece como una yuxtaposición de temas en un solo plano intelectual.

La antinomia más primitiva, según Wallon, es la que remonta al niño como tutor del mundo, de forma que se ubica en ese y sólo en ese mundo que, por otra parte, siempre ha existido.

El niño que despierta a la representación de las cosas oscila entre el subjetivismo y el empirismo. Por una parte, no puede realizar el desdoblamiento entre las imágenes y los objetos, seriándolas en dos planos diferentes, ni reconocerlas como referidas a condiciones diferentes a pesar de su contenido común. Por otra, debe reconocer sus relaciones con el mundo exterior. Las dificultades que el infante encuentra en su despertar intelectual corresponden a las diferenciaciones que realiza para afirmar su progreso, acarreándole contradicciones que exigen para su resolución la integración en un plano funcional más elevado.

En este período, del pensamiento sincrético, niños y niñas expresan su pensamiento globalmente, formado por impresiones en las que se confunde lo afectivo y lo objetivo. Sin embargo, con el sincrétismo la inteligencia emerge de la actividad práctica y de la vida afectiva. Su llegada anuncia la vida discursiva y el albor del pensamiento categorial que se desarrolla a partir de la evolución de la representación de las cosas y de la evolución de la explicación de lo real.

Tras el período sincrético el niño comienza a comparar los objetos entre sí. Aparecen las actividades de análisis y clasificación que son complementarias, siendo sus prototipos el metamorfismo y la analogía. El metamorfismo consiste en percibir los objetos como si pudieran transformarse los unos en los otros. Aún no es una actividad de comparación porque el paso de uno a otro lo realiza sin tener presente en el mismo momento ambos objetos. Simplemente, el primero se olvida, transformándose en el segundo. Concretamente divaga su pensamiento, dada la carencia del conocimiento de las cosas. Por consiguiente la explicación de las cosas, la efectúa por analogía, la cual se relaciona con un sentimiento de semejanza que permanece a un nivel subjetivo. Siendo la asimilación de los objetos total, intercambiándose ambos aunque presenten diferencias flagrantes.

Con la analogía los términos sobreviven unos en otros. En la siguiente etapa, la comparación, cada objeto mantiene su identidad. Para ello es necesario que el niño separe de los objetos las cualidades que los hacen semejantes o diferentes. Así, la comparación opera en el plano de las ideas, de las imágenes, tras introducir un tercer término y establecer las semejanzas y diferencias. Precisamente cuando el niño es capaz de diferenciar lo específico de un objeto de aquello que le es secundario, se puede constatar que de las cualidades han devenido categorías mentales. Este proceso sigue varias etapas.

Para comenzar, con las cualidades se confunden las propiedades. Las primeras son el efecto puramente perceptivo de las cosas; las segundas son la acción que las cosas pueden ejercer sobre el mundo exterior (Wallon, 1945) El niño debe distinguir entre la representación y la causalidad. Inicialmente, define los objetos por su uso, agrupándolos por sus efectos.

Posteriormente aísla cada una de las cualidades; es la etapa de la cualidad-sustancia, en la que el niño no puede aún clasificar, ni establecer comparaciones sistemáticas. El siguiente grado es la etapa de la cualidad-categoría. La cualidad es abstraída y estructurada de forma estable, de modo que puede ser reconocida en todas las circunstancias reales o pensables. En consecuencia, aparece la posibilidad de clasificar los objetos y, por lo tanto de definirlos.

Las operaciones del pensamiento se realizan mediante las categorías con el soporte del lenguaje. Estructura del pensamiento y estructura de los objetos deben ajustarse continuamente para que el conocimiento exista y pueda prosperar.

La explicación de lo real es el otro aspecto, junto a la representación de los objetos, que permite el pensamiento categorial. Su conquista sigue varios pasos. Las primeras relaciones que se desprenden de la experiencia concreta son las de lugar. Posteriormente, en el plano de la representación la localización de la imagen se une a la denominación del objeto. Al principio no existe diferenciación entre la imagen de las cosas y el espacio que ocupan. Por eso un cambio de lugar provoca diferencias de identidad en el objeto y se percibe como existente a la vez en varios lugares. Objeto y espacio se confunden. Lugar y casualidad también se confunden y basta con que el niño perciba un objeto en un lugar determinado para que el lugar sea razón suficiente para su existencia. El siguiente paso comporta desprender el espacio de las cosas, posibilitado por el análisis de las cualidades. Presentándose en este caso el espacio-cualidad, el cual no es un espacio abstracto, sino lo posibilita la introducción de la categorización.

Junto al lugar, el tiempo es la otra coordenada de los hechos observados y registrados. El concepto de tiempo comporta una sucesión homogénea, según Wallon, en la que se pueden incluir los términos, manteniendo cada uno su independencia. Su elaboración es un proceso relativamente largo. Los inicios de la vida psíquica del lactante están organizados, recibiendo múltiples señales psicológicas de la duración del tiempo vivido. Son los ritmos que satisfacen sus necesidades vegetativas, que implican tiempo pero no pueden convertirse ni en su medida, ni en su conciencia. El lenguaje, con sus partículas cronológicas (antes, después, ahora, etc.) introduce la noción objetiva de duración en la vivencia subjetiva del tiempo que

tiene cualquier niño. Ante esto Wallon lo designa con el nombre de tiempo-cualidad. Las partículas gramaticales como siempre, a veces, cuando, etc., se utilizan vagamente y con ambigüedades. Al final del estadio categorial el niño supera sus vacilaciones y los términos gramaticales toman el sentido del adulto. El niño ha construido su noción del tiempo.

La noción de movimiento, definida como el espacio recorrido en un tiempo determinado, se elabora también a través de varias etapas. Comienza captando los desplazamientos relativos y trata de disociar en ellos lo móvil y lo inmóvil. Posteriormente aparece la contradicción entre el movimiento comunicado y el movimiento aparente. El infante busca una fuente primaria para explicar el movimiento comunicado hasta que accede a la comprensión del movimiento autónomo; es decir, el movimiento de un objeto por sus posibilidades motrices. Integrado espacio y tiempo en un sistema de categorías, el niño adquiere las nociones de relación implicadas en el movimiento.

La noción de causalidad sigue también los avatares del desarrollo psicológico del niño. Inicialmente, los reflejos condicionados que convierten en expresivas sus emociones le hacen sentir, una causalidad afectiva. Posteriormente, en la reacción circular, acto y efecto se complementan. es una causalidad ambivalente que oscila entre la sensación y el movimiento. Luego, los gestos se adhieren a los objetos exteriores estableciéndose una polarización y, consecuentemente, un orden que se impone a los objetos. Pero, el niño no se plega al orden que emana de su conciencia, sino que se procura transformaciones que alejen al objeto de su forma o de sus disposiciones originarias. Mediante la ficción el niño accede a lo real, al experimentar los objetos en todas sus posibilidades. La entrada en el sincretismo significa la pre-causalidad. El niño intenta explicar las cosas, pero como la causalidad está impregnada por el pensamiento en culpas embrolla las circunstancias y confunde los motivos (Wallon, 1945). Se establece una especie de causalidad circular que provoca contradicciones y disparates. El final del sincretismo es la etapa sustancial de la causalidad, que implica la búsqueda de causas más allá de los simples datos de la experiencia, pero aún impregnada de contradicciones porque el desdoblamiento no alcanza el nivel de relacionar los efectos con un fundamento común: la sustancia en sus diferentes grados y cualidades. Así, a cada cambio de

efecto cambia la sustancia. Cuando la sustancia deja de ser una cualidad y se convierte en una relación que yuxtapone al objeto una realidad exterior en el tiempo o en el espacio, adviene la causalidad estricta, relacionándose su progreso con el desarrollo del período categorial y, por tanto, con la introducción de las categorías en la explicación de lo real.

PERIODO PREOPERACIONAL.

Piaget ha descrito el lapso que va de los 2 a los 7 años como período preoperacional del desarrollo cognitivo. El pensamiento del niño pequeño está por lo general ligado a significados inmediatos: no ejecuta operaciones mentales. Así, por ejemplo, un adulto podría responder a un objeto nuevo comparándolo mentalmente con otros objetos, que le son más familiares. El niño, en cambio, responderá al mismo en forma inmediata, en función de sus cualidades perceptivas más notorias.

El período preoperacional: De los 4 a los 7 años se describe como intuitivo, principalmente porque el niño se halla entonces en transición hacia un nivel de desarrollo cognitivo más elevado: avanza hacia la utilización de operaciones mentales concretas. Al hacerlo así, el niño no muestra repentinamente capacidades cognitivas de nivel superior plenamente desarrolladas. Por el contrario la transición es lenta: parece capaz de responder en forma más apropiada a un número cada vez mayor de situaciones a medida que va llegando a los 5, a los 6 y a los 7 años. Y esta frecuencia creciente de una conducta más complicada parece ser resultado de la intuición: tal como ocurre con los adultos a quienes se les reconoce su capacidad de tener buenas intuiciones o presentimientos, puede el niño responder repentinamente muy bien, sin poder explicar por qué o cómo lo hace.

A los cuatro o cinco años, aparentemente comienza a ser dueño de sí mismo, cognitivamente hablando, porque empieza entonces a mostrar un mejor control de su pensamiento durante esta fase intuitiva.

En primer lugar, el niño se torna manifiestamente más susceptible de responder a los tests en situaciones de experimentos formales a partir de los cuatro a los cinco años. Es mucho más capaz de consagrarse a una tarea específica y de aplicar a la misma una inteligencia adaptada más bien que asimilarla simplemente a algún esquema de juego egocéntrico. No es cosa accidental que el límite mínimo de edad en la mayoría de los experimentos de Piaget sean aproximadamente los cuatro años. No solo ocurre que el niño se

toma más susceptible precede ser sometido a tests durante los últimos años del periodo preoperacional, sino que resulta también capaz de razonar sobre problemas experimentales cada vez más complejos y amplios o ante situaciones preparadas con propósitos de tests.

El progreso cognitivo que ahora se ha iniciado constituye el resultado de un proceso que Piaget denomina descentramiento. Al parecer, a medida que el niño adquiere una mayor capacidad de representación, y desarrolla esquemas más sofisticados y equilibrados, su percepción de objetos y personas comienza a ser más compleja. En lugar de centrar su atención en los atributos particulares y ostensibles de los objetos, adquiere la aptitud de variar el foco de su atención, de considerar más de un atributo por vez. La analogía que aquí parece surgir casi por sí misma, es la de un reflector de exploración. El niño comienza a percibir, por así decirlo, mediante movimientos de avance y retroceso del rayo de luz, más bien que manteniéndolo fijo sobre un solo punto.

Durante este subperíodo preoperacional el niño se transforma de un organismo cuyas funciones más inteligentes son actos sensorio-motores manifiestos, en un organismo cuyas cogniciones son, en su límite superior, manipulaciones simbólicas, internas, de la realidad (Flavell, 1963, pág. 151). Esta afirmación de Flavell sostiene que durante este periodo el desarrollo marca un paso dramático, desde un funcionamiento que se produce al nivel de los organismos inferiores hasta un funcionamiento que es propio de un nivel exclusivamente humano. La evidencia más obvia entre las que prestan apoyo a esta tesis es el crecimiento asombroso de la habilidad lingüística que se produce durante el periodo.

Uno de los rasgos muy generales del pensamiento durante el periodo preoperacional es su egocentrismo. Los niños parecen incapaces de comprender o de imaginar puntos de vista que no sean los suyos. En muchos sentidos, ocurre como si solamente sus propios productos de pensamiento -sus predicciones, sus conclusiones y sus percepciones- fueran reales para el niño preoperacional. Al nivel de la lógica, esto significa que cuando el niño formula alguna secuencia causal y sus progenitores le señalan que no puede cumplirse debido a una contradicción interna de la secuencia, el niño no lo comprenderá. Al nivel de la simple

moralidad, el egocentrismo significa que cuando los progenitores reprenden a su hijo para que no lastime a otro niño, argumentándole que ¿Acaso te gustaría que algún otro te hiciese lo mismo?, el niño no comprenderá porque no puede ponerse en el lugar de otro.

Guarda relación con el egocentrismo lo que Piaget describe como la aparente incapacidad del niño preoperacional para descentrar. Muchas observaciones indican que una vez que el niño de esta edad centra su atención en un solo rasgo llamativo de un objeto, resulta incapaz de tener en cuenta otros rasgos pertinentes del objeto. Esta incapacidad de desplazar el centro de la atención, es, probablemente, lo que hace que el niño pequeño sea tan susceptible a las ilusiones visuales o a los trucos mágicos más elementales.

En general el egocentrismo preoperacional es una característica con numerosas consecuencias. Antes que nada, el niño muestra repetidas veces una relativa incapacidad para tomar el papel de otras personas, es decir, para ver su propio punto de vista como uno entre los muchos puntos de vista posibles y para tratar de coordinarlo con estos últimos. Esto puede verse con claridad en la esfera del lenguaje y la comunicación, donde parecería que el niño hace pocos esfuerzos para adecuar su discurso a las necesidades del oyente (1926). Se lo ve de modo más gráfico cuando al niño se le asigna la tarea de mirar un objeto visual desde una posición particular A y al mismo tiempo representarse qué apariencia tendrá ese objeto desde alguna posición diferente B (por ejemplo, desde atrás de ese objeto). La respuesta más común entre los niños pequeños es repetir la simple representación egocéntrica de la misma perspectiva del niño

Hay otras dos dificultades que derivan directamente del egocentrismo del niño, en primer lugar el niño -que desconoce la orientación de los demás roles- no siente la necesidad de justificar sus razonamientos ante otros ni de buscar posibles contradicciones en su lógica. De modo causalmente relacionado con este hecho, halla por demás difícil tratar sus propios procesos de pensamiento como un objeto de pensamiento. Por ejemplo, es incapaz de reconstruir una cadena de razonamientos que acaba de seguir; piensa, pero no puede pensar acerca de su propio pensamiento. Una de las más firmes creencias de Piaget -repetida una y

otra vez en veintenas de publicaciones- es la de que el pensamiento se hace consciente de sí mismo, capaz de justificarse y, en general, capaz de respetar las normas lógico-sociales de la contradicción, la coherencia, etcétera, y de que todas estas cosas y otras más sólo pueden surgir de las repetidas interacciones interpersonales (y en especial aquellas que suponen argumentaciones y desacuerdos), durante las cuales el niño se ve concretamente forzado una y otra vez a tomar conciencia del papel del otro. Es la interacción social la que da el coup de grâce definitivo al egocentrismo infantil. Pero este es un desarrollo por el cual aún debe pasar el niño del subperíodo preoperacional.

Una de las características más pronunciadas del pensamiento preoperacional es su tendencia, como dice Piaget, a centrar la atención en un solo rasgo llamativo del objeto de su razonamiento en desmedro de los demás aspectos importantes, y al hacerlo distorsionar el razonamiento. el niño es incapaz de descentrar, vale decir, de tomar en cuenta rasgos que podrían equilibrar y compensar los efectos distorsionadores, parciales, de la centración en un rasgo particular. Como le sucede al niño pequeño del período sensorio-motor en el campo de la acción directa, el niño del subperíodo preoperacional se halla confinado a la superficie de los fenómenos sobre los que trata de pensar, asimilando sólo aquellos aspectos superficiales que más llaman su atención.

Esencialmente el niño presenta características muy estrechamente relacionadas con el fenomenismo o limitación de la configuración, las que conciernen a sus reacciones ante estados versus transformación de estado. El niño se inclina a concentrar la atención en los aspectos o configuraciones sucesivas de una cosa en mucho mayor medida que en las transformaciones mediante las cuales un estado es convertido en otro. Por lo tanto, el pensamiento preoperacional es estático e inmóvil. Es un tipo de pensamiento que puede concentrarse de manera impresionista y esporádica en esta o aquella condición momentánea, estática, pero que no puede ligar de modo adecuado una serie completa de condiciones sucesivas en una totalidad integrada, tomando en cuenta las transformaciones que las unifican y las hacen lógicamente coherentes. Y cuando dirige su atención a las transformaciones, el niño encuentra grandes dificultades; por lo general termina por asimilarlas a sus propios esquemas de acción antes que insertarlas en un sistema coherente de causas objetivas.

Otra característica principal del pensamiento preoperacional es la relativa ausencia de un equilibrio estable entre asimilación y acomodación. El sistema asimilativo -la organización cognoscitiva del niño- tiende a quebrarse y desorganizarse durante el proceso de acomodación en nuevas situaciones. El niño es incapaz de acomodarse a lo nuevo asimilándolo a lo viejo en una forma coherente, racional, una forma que permita conservar intactos los aspectos fundamentales de la organización asimilativa previa. De este modo, el niño es el esclavo antes que el amo de los cambios en la configuración; los cambios sucesivos lo impulsan en este y aquel sentido, lo hacen caer en flagrantes contradicciones con cogniciones anteriores, y en general destruyen todo equilibrio momentáneo entre la asimilación y la acomodación que pueda haberse alcanzado un momento antes. Respecto del niño del subperíodo preoperacional puede hacerse la generalización, útil y sólo ligeramente errónea, de que no posee una organización cognoscitiva estable, duradera e internamente coherente, ni un sistema en equilibrio, con el cual ordenar, relacionar u hacer coherente el mundo que lo rodea. Su vida cognoscitiva, como su vida afectiva, tiende a ser inestable, discontinua, cambiante de un momento a otro.

Se ha mencionado que el pensamiento preoperacional tiende a operar con imágenes concretas y estáticas de la realidad y no con signos abstractos, altamente esquemáticos. De este modo, aunque el niño se representa la realidad en lugar de limitarse a ella en sus presentaciones, tanto en su forma como en su operación, son mucho más próximos a las acciones manifiestas que las de niños mayores y adultos. Piaget cree que gran parte de la cognición del niño pequeño toma la forma de lo que él llama experimento mental; es decir, es una réplica mental isomórfica, paso por paso, de acciones y hechos concretos. Antes que esquematizar, reordenar y en general dar nueva forma a los hechos, tal como lo hace el niño mayor, el niño pequeño se limita a imprimir en su cabeza las sucesiones de hechos de la realidad tal como lo haría en la conducta manifiesta. De este modo, el pensamiento preoperacional es por demás concreto. Una forma que asume la concreción es lo que Piaget llama realismo. Las cosas son lo que aparentan ser en la percepción inmediata, egocéntrica, y los fenómenos insustanciales (sueños, nombre, pensamientos, obligaciones morales, etc.), son concretados como entidades casi tangibles.

Por otra parte Piaget llama preconceptos a los primeros conceptos primitivos empleados por el niño, en consonancia con el carácter general del pensamiento preoperacional, estos preconceptos tienden a ser dominados por la acción, compuestos de imágenes y concretos, ante que esquemáticos y abstractos. Pero también tienen una peculiaridad específica: no se refieren a individuos que posean una identidad estable a través del tiempo y en contextos diferentes, ni a clases o colectividades genuinas de individuos semejantes.

Piaget usa la palabra transductivo para referirse a los tipos de razonamiento mediante los cuales el niño del subperíodo preoperacional vincula diversos preconceptos. Este tipo de razonamiento, que no es verdadera inducción ni verdadera deducción, pasa de lo particular a lo particular. Centrado en un aspecto sobresaliente de un hecho, el niño irreversiblemente extrae como conclusión algún otro hecho que se impone a su percepción. Piaget hace la importante observación de que la corrección empírica de la conclusión del niño (y, desde luego, el niño a veces está en lo correcto) no es en sí misma una garantía de que el mecanismo usado para llegar a ella haya sido lógico en lugar de transductivo. Del mismo modo en que una conclusión incorrecta a veces puede reflejar una orientación lógica deductiva o inductiva, una conclusión lógica puede desprenderse de una orientación básicamente transductiva.

Hay otras características del razonamiento transductivo que pueden mencionarse someramente. Primero, el niño tiende a establecer conexiones "de y" asociativas, antes que verdaderas relaciones deductivas y causales entre los términos sucesivos de una cadena de razonamiento; es decir, tiende simplemente a yuxtaponer, como dice Piaget, elementos, y no a vincularlos mediante llamados a la necesidad lógica o la causalidad física. Las partes y los elementos de las clases no son relacionados con sus todos y clases respectivas mediante las relaciones específicas de inclusión, deducción unilateral, etc., para el pequeño, los dos términos simplemente "van juntos". De modo semejante, el razonamiento del niño es sincrético; una multitud de cosas diversas son correlacionadas en primera instancia, pero estrechamente, dentro de un esquema global, que todo lo incluye. Dado que casi todas las

cosas pueden ser relacionadas "causalmente" (por yuxtaposición, claro está, y no por verdadera causalidad). Con casi cualquier otra dentro del todo sinérgico, el niño tiende, cuando se lo presiona para ello, a encontrar razones para cualquier cosa.

Los requisitos de la relación causa-efecto son tan laxos para el niño pequeño, cualquier cosa y todo puede tener una causa identificable. Una interesante consecuencia de esta orientación es la incapacidad del niño para formar un concepto genuino del azar o de la probabilidad. El niño pequeño es animista y artificialista en su concepción del mundo que lo rodea, tiene conceptos primitivos acerca de la moralidad y la justicia y muestra una madurez generalizada en sus tentativas de enfrentar intelectualmente los problemas relativos al tiempo, la causalidad, el espacio, la medición, el número, la cantidad, el movimiento y la velocidad, así como a muchas otras cosas. Sin embargo, el niño del subperíodo preoperacional no distingue con claridad el juego y la realidad como ámbitos cognoscitivos diferentes que poseen "reglas básicas" peculiares y distintas. Piaget lo expresa del siguiente modo:

En el niño pequeño el juego no puede oponerse a la realidad, puesto que ambos casos la creencia es arbitraria y en gran medida desprovista de razones lógicas. El juego es una realidad en la que el niño está dispuesto a crear cuando está solo, o bien con cualquier otro que crea en él.

En cuanto al juego, se puede decir que éste, constituye una realidad autónoma, con la salvedad de que la realidad "verdadera" a la cual se opone es considerablemente menos creíble para los adultos.

En consecuencia a lo anterior, Piaget ha especificado otras características del pensamiento preoperacional, pero todas ellas tienden a converger en dos generalizaciones. En primer lugar, el pensamiento preoperacional está dotado de una cualidad arbitraria e inmediata: las cosas son lo que aparecen ser y, a igualdad de otros factores, es probable que parezcan ser lo que el niño quiere que sean. En segundo lugar, como Flavell (1963), lo ha señalado tan oportunamente al referirse al niño preoperacional. "... piensa pero no puede pensar sobre su propio pensamiento".

¿ Por qué han de ser las cosas de ese modo ? ¿ Por qué no ha de desarrollarse el pensamiento preoperacional de un modo uniforme y constructivo hacia lo que reconocemos que son las capacidades normales del adulto ? Piaget ha ofrecido, sobre este punto, una explicación que se basa en el supuesto de la existencia de una confusión o una perturbación en los procesos de asimilación y acomodación. Aparentemente, estos procesos pueden verse sobrecargados o ahogados por las nuevas destrezas verbales y motoras que se desarrollan durante el período preescolar. A lo largo de este período el niño debe estar equilibrando esquemas del pasado, pero debe también al mismo tiempo asimilar nuevas experiencias a algunos de estos esquemas. Como si esto no bastara, debe desarrollar también nuevos esquemas acomodándolos a ciertas experiencias nuevas. En tales condiciones parece realmente inevitable que aparezcan formas de conducta y pensamiento arbitrarias y con frecuencia cambiantes.

CAPÍTULO II

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN

En el proceso del crecimiento y el desarrollo, la educación escolar juega un papel predominante que genera continuamente una formación social e individual.

Considerando que a partir de este proceso están presente los programas de educación, como documentos normativos para orientar la práctica educativa, se expondrá en este segundo capítulo, la estructura, fundamento y metodología de los siguientes programas:

- Programa de Educación Inicial de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)
- Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92)

Ambos programas están avalados por la secretaría de Educación Pública derivándose directamente de lo que hoy es conocido como Educación Elemental.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PAÍS

Genéricamente la educación inicial trata las formas y procedimientos que se utilizan para atender, conducir, estimular y orientar al niño; sean éstas desarrolladas en la vida diaria o a través de una institución específica. Dicha concepción se ha configurado en el transcurso de varias décadas en las cuales ha privado un determinado sentido, en la educación de los niños pequeños, que va desde una acción de beneficio social hasta una acción intencionada con carácter formativo.

Conocer este avance en nuestro país, requiere del análisis de la atención que se le ha brindada en las diferentes épocas de nuestra historia; en consecuencia, la educación y el cuidado infantil se remonta desde antes de la época Colonial. Los cambios que ha experimentado como educación inicial, son principalmente en cuanto a su denominación formal y en lo referente a la atención brindada.

En lo referente a su denominación, a lo largo del proceso histórico fueron: "Las Casas Amiga de la Obrera, en 1887", "Hogares Infantiles en 1929", "Guarderías en 1946", "Estancias Infantiles en 1971" y finalmente "Los Centros de Desarrollo Infantil en 1976 a la fecha".

La similitud que se presenta entre todas éstas, radica en que son dirigidas al cuidado de los hijos menores de seis años de las madres trabajadoras.

El segundo aspecto es de mayor importancia, puesto que la denominación solamente es una referencia en cuanto a nombre, en cambio la evolución de la atención al niño es mucho más compleja y difícil de comprender, dado que en ésta se manifiesta el carácter cualitativo (asistencial y educativo), enfocado hacia una especialización e integración del servicio.

Es así como busco pasar de la situación elemental de guardar al niño a brindarle una atención sistematizada y organizada de acuerdo a las necesidades de su propio desarrollo.

En consecuencia el interés mostrado por las diversas instituciones asistenciales o educativas, que han tenido a su cargo el funcionamiento de estos lugares, permiten grandes avances en materia educativa y asistencial.

La aparición de los Centros de Desarrollo Infantil resulta difícil de precisar, ya que éstos son producto de todo un proceso. Sin embargo apareció como una de las iniciativas de la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia.

A través de la acumulación de experiencias de este tipo de instituciones, se llegó al conocimiento de las necesidades reales de desarrollo del niño durante sus primeros años de vida. La creación de los Centros de Desarrollo Infantil, tiene como sustento la atención del niño en los ámbitos educativo y asistencial, en un marco afectivo y con la participación de un grupo interdisciplinario.

La labor educativa del CIENDI, se basa en promover el desarrollo armónico de las capacidades físicas, afectivo-social y cognitivas del niño, en un ambiente favorable que le permita adquirir confianza en sí mismo a fin de integrarse de la mejor manera a su ámbito social(5).

A partir de su creación los Centros de Desarrollo Infantil han experimentado una serie de cambios favorables que buscan el desarrollo integral del niño y que comparados con todas las anteriores resulta ser el grado más evolucionado hasta el momento en la atención infantil.

El Centro de Desarrollo Infantil representa una de las prestaciones que se le brinda a las trabajadoras, como una medida que le permitiera efectuar de mejor manera su actividad laboral, al saber que sus hijos se encuentran en un sitio seguro.

Debido a que no solamente se limita en la atención al niño, sino que también abarca a la familia y a la comunidad, este tipo de Centros tiene una enorme importancia y trascendencia social, que ha sufrido un largo proceso de evolución que representan muchos años de tradición e historia, lo que lo hace susceptible de seguir desarrollándose adecuadamente y de acuerdo a las necesidades de la época.

El Departamento del Distrito Federal, consciente de la atención que se requiere brindar a los hijos de sus trabajadores cuyas edades oscilen entre los 45 días de nacidos y 5 años 11 meses, y siendo consecuente con el tipo de política desarrollada por el gobierno de la ciudad, en materia de Centros de Desarrollo Infantil, es que en el año de 1977 incorpora dichos Centros a la Dirección General de Protección Social del propio Departamento, que se encarga de su administración y que se caracteriza por el gran avance que experimentaron en todos los ámbitos.

A finales del año de 1985, como resultado de una reestructuración administrativa presentada en el interior del Departamento del Distrito Federal, los Centros de Desarrollo Infantil pasaron a ser administrados por la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal, para lo cual se crea la Subdirección de Servicios Educativos.

Dicha subdirección agrupa a siete Centros que dan atención asistencial y educativo a los hijos de las madres trabajadoras. Su objetivo es contribuir al logro del correcto funcionamiento de los CENDI del Departamento del Distrito Federal dependientes de la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal y de las Delegaciones Políticas, a través del establecimiento de los lineamientos y normas que rijan la prestación de los servicios médicos, psicológicos, pedagógicos, nutricionales y de trabajo social, a fin de lograr el desarrollo de los infantes, hijos de las madres trabajadoras.

Políticamente los Centros se clasifican como:

- 1.- Planilla completa: Son aquellos que cuentan con equipo interdisciplinario, formado por; médico, educadoras, asistentes, psicóloga y estructura en óptimas condiciones físicas.
- 2.- Planilla incompleta: Son contrarias a las anteriores, careciendo del equipo interdisciplinario.

PROGRAMA DE EDUCACION INICIAL

La educación inicial parte de una premisa básica: los primeros años de vida de los niños son esenciales para su desarrollo futuro como ser humano; por lo tanto, la calidad en la atención y la formación que se brinde desde el nacimiento serán determinantes en las capacidades de los niños.

Los niños son comprendidos en un conjunto de interacciones que le dan sentido y estructura a sus conocimientos, sentimiento y deseos: su desarrollo individual se realiza en conjunción con el medio ambiente que lo rodea. Por ello, la formación del programa contempla el apoyo y participación de personas y materiales eficaces para coadyuvar a las finalidades establecidas.

El programa tiene rasgos que los definen, dándole coherencia y significatividad dentro del contexto nacional.

1.- Posee un enfoque educativo al buscar intencionalmente desarrollar hábitos, habilidades y actitudes socialmente necesarias en los niños, de modo que permita satisfacer sus necesidades y ampliar los espacios de integración social. Enriquece simultáneamente las posibilidades de estimulación a su desarrollo desde el nacimiento, involucrando a los distintos agentes educativos en las realización de acciones en beneficio de la niñez de su comunidad.

2.- La vida social de los niños es formativa por excelencia; sin embargo, es necesario orientar las acciones cotidianas hacia propósitos formativos específicos, contribuyendo a una educación más sólida que brinde beneficios a lo largo de toda su estancia en el sistema escolar. La educación es considerada como el establecimiento de un conjunto de posibilidades de desarrollo personal y de exigencias sociales que marcan la orientación de las acciones y relaciones entre los niños y su entorno.

3.- Las posibilidades y exigencias educativas para los niños se presentan dentro de un conjunto de interacciones con los adultos en la convivencia diaria. Desde el nacimiento, los niños tienen relación con un grupo de personas mayores que ellos; estos adultos llegan a ser determinantes para la vida futura de los niños. El proceso se inicia con los padres y se prolonga con las personas que conviven frecuentemente con ellos. El cuidado y la dedicación con que se realice la interacción determinará muchos de los alcances que logren los niños.

4.- Las interacciones suceden en cualquier ámbito del desarrollo de los niños: familiar, escolar, o comunitario. El programa brinda orientaciones básicas para enriquecer las posibilidades de interacción, integrando intenciones diversas con un propósito común y, sobre todo, para destacar que el cuidado de la interacción puede realizarse en ámbitos institucionales y comunitarios.

5.- El programa lejos de establecer un marco estricto para el desarrollo de las actividades educativas, constituye un ámbito de opciones de trabajo ajustables a las diferentes condiciones y características de los niños. Desde este punto de vista no es una aplicación estricta y ciega de todas y cada una de las recomendaciones, sino permite a cada región, a cada centro o comunidad buscar las mejores opciones para permitir un incremento de sus potencialidades.

El programa de Educación Inicial es un marco que delimita ámbitos de interacciones y busca mejorar la calidad de esta relación a través de una doble acción educativa: por un lado, respetar las necesidades e intereses que dicta su desarrollo natural, y por el otro, conducir su potencial al logro de cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo.

OBJETIVOS

Los propósitos educativos del programa para este nivel requieren de la participación del adulto, dadas las características particulares de atención y cuidado que necesitan los niños de edad temprana.

OBJETIVOS GENERALES.-

- Promover el desarrollo personal de niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidados y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

OBJETIVOS PARTICULARES.

- Propiciar oportunidades que permitan aplicar y consolidar los procesos cognocitivos en el niño.

- Estimular, mejorar y enriquecer el proceso de adquisición y dominio del lenguaje en el niño.

- Ejercitar el control y la coordinación de los movimientos del cuerpo.

- Favorecer la interacción grupal a través de la expresión de ideas y sentimientos y estados de ánimo, como medio de satisfacción de las necesidades afectivas del niño.

- Fomentar la interacción, comunicación y adquisición de valores en el medio familiar, para propiciar la participación y mejoramiento en la atención del niño.

- Contribuir al conocimiento, valoración e integración del niño a su comunidad y cultura.

- Conformar las habilidades elementales para el ingreso y adaptación del niño a la escuela primaria.

- Proporcionar elementos para conocer a los seres vivos y otros componentes de la naturaleza, así como para la comprensión de las relaciones entre sus fenómenos.

- Propiciar la adquisición de conocimiento que permitan al niño comprender los principales problemas ecológicos y sus consecuencias para el desarrollo de la vida.

- Orientar la participación en las acciones de preservación y conservación del medio ambiente.

- Fomentar la participación del niño en la preservación, conservación y mejoramiento de la salud comunitaria.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Este programa educativo conceptualizó el diseño curricular como un sistema en el cual los elementos constitutivos mantienen una organización específica y obedecen a un propósito único. La estructura curricular constituye el instrumento fundamental que permite orientar y normar la labor educativa que se desarrolla con los niños en la Educación Inicial. En él se estipulan los propósitos que persigue, los contenidos considerados relevantes y necesarios, las características que deberá asumir el proceso educativo, los lineamientos y criterios que tiene que cumplir la evaluación.

Se concibe como un modelo que contempla posibilidades crecientes para generar opciones de trabajo, integrando las exigencias de prácticas diversas y propiciando la adaptación a distintos escenarios en el país. La razón de elegir esta formulación se encuentra en el carácter nacional que identifica al programa; este modelo educativo parte de la premisa central de distinguir las exigencias educativas respecto a las acciones de estimulación del desarrollo del niño. El enfoque formativo permite armonizar sistemáticamente aquello que el niño debe lograr en un período de tiempo específico con la construcción de sus potencialidades, obedeciendo a su propio ritmo de desarrollo.

La formulación de programas con énfasis marcado en el desarrollo psicológico del niño constituye un componente más en la educación infantil. El niño, la infancia en su conjunto, está contextualizada en un ámbito social específico, dentro de un hábitat físico determinado. Las capacidades, los mecanismos, las estructuras mentales son las mismas para todos los niños, pero no todos los grupos de infantes aprenden lo mismo, ya que no tienen las mismas actitudes, los mismos valores, las mismas costumbres.

El currículo para el programa de Educación Inicial se presenta como una estructura organizada que define los componentes que integran el programa en todo su conjunto, así como el tipo de relación que guardan entre sí; además establece los fines y medios que habrán de seguirse durante la práctica educativa.

Esta organización y relación tiene un propósito básico; favorecer y potencializar el desarrollo integral del niño.

En el programa se asumen tres marcos básicos que se relacionan y sustentan entre sí; el conceptual, el curricular y el operativo. En el primero se definen los fines señalados en el Programa para la Modernización Educativa y en el Acuerdo Nacional; los propósitos a lograr para los niños en este nivel educativo a corto y largo plazo; así como los principios conceptuales de orden psicológico, social y educativo que sustentan el programa bajo una postura común: El enfoque interactivo, como categoría central del programa.

En el marco curricular se presenta la parte referida a los contenidos educativos que contempla tres áreas básicas de desarrollo del niño.

a) Área de Desarrollo Personal, la cual trata de brindar mayores oportunidades para que los niños estructuren su propia personalidad, y está relacionada con procesos que el mismo niño tiene que realizar. El reconocimiento de las partes del cuerpo, la capacidad para comprender mensajes verbales, el reconocimiento y la manifestación emocional ante personas, familiares o extraños.

La interacción en estos procesos se presenta como necesaria e insustituible; es a través de ella que los niños se reconocen como parte del mundo físico, como integrante del mundo social. Mediante la interacción los niños conforman su esquema afectivo y construye las herramientas para su pensamiento lógico y la relación con las demás personas.

Dentro de esta área, el punto más delicado se encuentra en los niños menores al año seis meses, aproximadamente, por la dificultad que significa el intercambio con ellos. El aprovechamiento de cada momento y de cada recurso fincarán en los niños mejores y mayores capacidades para continuar con su desarrollo en edades subsecuentes.

b) Área de Desarrollo Social. La acción educativa es fundamentalmente una acción socio-cultural. Mediante ella las generaciones comparten costumbres, tradiciones, concepciones y comportamientos particulares.

El proceso formativo del niño no se encuentra circunscrito a la influencia de la institución escolar; por el contrario, el nacimiento del niño marca el proceso formativo desde el núcleo familiar y se prolonga dentro de su comunidad. La escuela, desde esta perspectiva, sólo cubre un espacio en la vida infantil.

Esta área trata precisamente de plantear y sistematizar los aspectos más relevantes para la formación del niño, considerados socialmente aceptables.

Tanto el desarrollo personal como el social se integran permanentemente; los niños aprenden hábitos de alimentación en sus familias, desarrollan gustos y preferencias a determinadas platillos; aprenden a manifestarse en un estilo definido en su familia y comunidad; presentan actitudes que permiten identificarlos con sus familiares; con ello se vincula la construcción de las nociones temporal, espacial, imitación y otras más. Su construcción lógica se realiza en esta interacción; se aplica y se conjuga con las actividades diarias integrando simultáneamente las necesidades de desarrollo y las exigencias educativas.

c) Área de Desarrollo Ambiental. La niñez tiene escenarios físicos distintos a lo largo de toda la República. Las selvas, pantanos, desiertos, montañas, planicies, serranías o costas, establecen un marco de interacción para los niños el cual aprenden poco a poco a conocer y dominar.

El desarrollo de los niños y la cultura de su grupo social está en relación con los recursos naturales y la forma en que estén organizadas con su entorno.

El conocimiento de los objetos físicos, de sus fenómenos, leyes y comportamientos es un hecho que se obtiene de los objetos mismos. No obstante, para obtenerlo, es necesario que los niños apliquen una secuencia de actividades, que establezcan relaciones y deduzcan conclusiones. No basta con contemplar la naturaleza para conocerla, es necesario actuar sobre ella. Interactuar en y con los diversos fenómenos a fin de comprender mejor su dinámica y evolución.

Esta área plantea, en esencia, la necesidad de vincular el conocimiento de los objetos físicos con las repercusiones que tienen el uso inconsciente e irracional de los recursos. Al mismo tiempo que es un espacio de aplicación de los esquemas desarrollados, permite ampliar más aún las nociones y conducirlos a la interpretación dentro de la vida humana.

Los niños desde su nacimiento también están conociendo el mundo físico, relacionado en un inicio con sus propios comportamientos; paulatinamente adquieren independencia, relaciones y pueden situarse dentro de este conjunto de fenómenos naturales.

En su conjunto esta áreas de desarrollo se conciben como los grandes campos formativos que orientan el quehacer educativo en este nivel y están estrechamente ligadas al tipo de relaciones que el ser humano establece con su medio social y natural.

Intentan, además, configurar el ámbito donde se desarrolla la niñez para elegir de ahí temáticas susceptibles de ser abordadas educativamente.

La organización de sus temáticas obedece a un doble criterio; por una parte, considerar los procesos de mayor importancia en el área; y por la otra, responder a las exigencias educativas que se plantean actualmente.

Las temáticas no constituyen situaciones didácticas, sino ordenadores delimitantes de la acción educativa; conforman los centros de atención para el desglose de contenidos.

Los contenidos, por su parte, configuran límites más específicos en los cuales la Educación Inicial sitúa un mayor interés. La elección de los contenidos está relacionada con la demanda operativa; es decir, con las necesidades que los usuarios han manifestado en diferentes ocasiones.

Otros criterios que permiten definir y elegir contenidos se encuentran en los compromisos establecidos en el programa para la Modernización Educativa. El establecimiento de los contenidos no significa un esquema inamovible, sino un espacio de opciones que pueden abordarse, combinarse y especificarse en unidades más pequeñas para secuenciar y profundizar.

Los ejes constituyen la parte más tangible del Programa. Son los mecanismos de enlace entre el marco conceptual, el curricular y el operativo; es decir, se presentan como el elemento básico para el diseño de las acciones educativas que se realizan en Educación Inicial.

Estos instrumentos regulan los niveles de complejidad y profundidad de los contenidos de acuerdo a la edad y características de desarrollo de los niños. Precisan los límites en los que se mueven las exigencias educativas, independientemente que la dinámica operativa desborde continuamente este marco.

Los ejes son indicativos operacionales mínimos de los contenidos, que no buscan ser exhaustivos ni mucho menos marcar límites a los logros educacionales. La exposición que se hace de ellos no implica una restricción al uso de materiales o la complementariedad de recursos.

Por su parte, el marco operativo se presenta traducido, en una primera instancia, en actividades que se diseñan a partir de los ejes de contenido.

Las actividades se caracterizan de dos maneras; las dirigidas o propositivas, y las libres o indagatorias. En las primeras, se plantea un conjunto de acciones sistemáticas y secuenciadas para lograr los fines específicos señalados en los ejes de contenido; son requerimientos para los niños que forman parte de las exigencias socialmente necesarias. En las segundas, se propicia el desarrollo de las capacidades del niño bajo el marco del interés que muestre en la realización de las actividades. La finalidad es establecida por el niño mismo; sólo se buscan espacios y condiciones adecuadas para que desarrolle sus propios procesos de construcción y asimilación del mundo.

Las actividades desarrolladas bajo estos dos criterios buscan resolver la diferencia entre exigir al infante y proporcionarle la libertad suficiente para su formación autónoma. En las actividades propositivas existe una acción regulada, secuenciada y modeladora; en las actividades indagatorias, en cambio, se enfatiza la creación de condiciones y el manejo de los escenarios y los materiales como inductores a procesos específicos de reflexión y conciencia..

La aplicación de los ejes y actividades se ofrece con los mismos criterios conceptuales y curriculares a las dos formas de atención, la modalidad Escolarizada con los Centros de Desarrollo Infantil, y la no escolarizada con los módulos de atención y servicio.

Los bloques curriculares que orientan la operación de los contenidos a través de actividades son:

ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL

Tema: Psicomotricidad

Contenido:

- Reflejos
- Control de movimientos
- Desarrollo sensorial

Tema: Razonamiento

Contenido:

- Esquema corporal
- Noción de objeto
- Noción de persona
- Noción de tiempo
- Noción de espacio
- Noción de conservación
- Noción de seriación
- Noción de cantidad
- Noción de clase
- Relación causa - efecto
- Imitación
- Análisis y síntesis
- Analogías
- Simetrías

Tema: Lenguaje

Contenido:

- Expresión verbal

Tema: Socialización

Contenido:

- Sexualidad

Interacción afectiva

Expresión creadora

ÁREA DE DESARROLLO SOCIAL

Tema: Familia

Contenido:

Convivencia y participación

Valores

Tema: Comunidad

Contenido:

Cooperación

Costumbre y tradiciones

Urbanidad

Tema: Escuela

Contenido:

Formación de hábitos

Destrezas elementales

ÁREA DE DESARROLLO AMBIENTAL

Tema: Conocimiento

Contenido:

Seres vivos y elementos de la naturaleza

Leyes naturales

Tema: Problemas ecológicos

Contenido:

Contaminación

Agotamiento de recursos naturales

Destrucción de especies

Sobrepoblación

Tema: Conservación y preservación

Contenido:

Hábitat

Flora y fauna

Tema: Salud comunitaria

Contenido:

Higiene

Alimentación

Salud

Para cada uno de estos contenidos existe una cantidad de ejes que concentran los esfuerzos, permitiendo crear y realizar un sinfín de actividades en los Centros de Desarrollo Infantil.

La elección de los ejes está sujeta a las prioridades y necesidades establecidas; con ello se busca mantener una línea de trabajo en la cual se puedan articular las rutinas con el personal que labora en la institución.

Estos ejes pueden agruparse en núcleos distintos apoyando las actividades que se realizan en las rutinas. En general, un eje constituye un esquema de actividades que pueden aplicarse a las diferentes secciones de niños; no es una actividad en sí misma, sino una fuente de múltiples experiencias de aprendizaje.

PLAN DE TRABAJO

El programa como modelo educativo se centra en distinguir las exigencias educativas, respecto al desarrollo del niño, obedeciendo su propio ritmo de desarrollo.

Esencialmente el desarrollo del programa contempla la etapa de observación, manejada con base a una investigación y comprobación del hecho educativo, en consecuencia trata de distinguir las necesidades de la población, su siguiente enfoque es la etapa de interacción, la cual constituye un verdadero diálogo e intercambio con el propósito de que entre los niños busquen, experimenten, constaten y estructuren su aprendizaje.

Los contenidos educativos que contempla el programa se manejan en tres áreas básicas de desarrollo del niño: Personal, social y ambiental, cubriendo lo siguiente:

- a.- Confrontación consigo mismo.
- b.- Encuentro constante con el mundo social y con las características físicas del medio.

En función a lo anterior, se determina un diagnóstico cuya finalidad es identificar y conocer de manera precisa el tipo de características, problemáticas y necesidades que existen en el CENDI y que afectan a la población infantil que se atiende en él.

Proporciona información detallada acerca de las condiciones y circunstancias en las cuales se desarrolla cotidianamente el niño en el centro, de los factores humanos y físicos que afectan o favorecen su proceso formativo y el desarrollo de sus capacidades. Este conocimiento resulta fundamental para organizar y orientar el trabajo en el CENDI, aprovechando y adecuando las acciones a los recursos y características propias de cada centro.

Los aspectos a considerar para el diagnóstico están en función de la organización del centro; estructura física, filtros y salidas, alimentación, actividades educativas, formación de hábitos, vinculación de actividades con la comunidad.

Posteriormente debe elaborarse el plan de acción con base en los resultados del diagnóstico obtenido, una vez detectadas las necesidades se seleccionan los ejes y la sugerencia de cada actividad, eligiendo el momento propicio para realizar la actividad, tomando en cuenta las diferentes rutinas de su centro como filtro, desayuno, aseo, recreo, etc.

En lo que respecta a la planeación, como una pieza clave en el manejo de la interacción, se realizan dos tipos de actividades.

1.- Las propositivas que son un conjunto de acciones sistemáticas y secuenciadas para lograr los fines específicos señalados en los ejes de contenido.

2.- Las indagatorias, cuyas acciones propician el desarrollo de las capacidades del niño y su finalidad es establecida por el mismo niño. Esta actividad solo busca espacios y condiciones adecuadas para que desarrolle el niño sus propios procesos de construcción y asimilación.

El seguimiento de las acciones verifica el desarrollo de las actividades y retroalimenta la eficacia que tienen en el centro; dicho seguimiento sitúa rutina de aplicación, la actividad a realizar, ubicando con precisión los resultados de las actividades realizadas así como el tiempo real para lograr los resultados y finalmente se clasifican las nuevas necesidades para continuar con la planeación de otras actividades.

Por otra parte, para efectos del programa se evalúa a partir del diagnóstico, dicha evaluación permite exclusivamente tomar decisiones sobre los rumbos y modificaciones a las actividades planeadas, y los procedimientos para llevarlas a cabo; e independientemente de los

objetivos del programa su aplicación es durante los primeros cinco años de vida, dado que en la etapa de transición al primer año escolar el único factor que interviene es la edad, en este sentido el último año preescolar permanece como una etapa de espera.

La evaluación por tanto, se separa para fines de apreciación, de avances y realimentación de las decisiones.

Dividida en tres momentos de aplicación tenemos:

- En un primer momento el programa sitúa a la evaluación como un proceso de detección de necesidades y formulación del plan de acción diseñada para dar respuesta a las prioridades.

- Un segundo momento el programa trata a la evaluación en función del desempeño de los docentes educativos en cuanto a su trabajo en el CENDI y el proceso de mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de los niños.

- Y un tercer momento permite ubicar la evaluación en relación a los procesos de configuración de los factores de éxito y la determinación de las condiciones que posibilitan dicho resultado. (ver anexo)

En estos tres momentos se ubican los diferentes espacios de profundización y obtención del proceso seguido para la realización del programa educativo.

En general la cadena operativa del programa de Educación Inicial conforma.

- 1.- Diagnóstico
- 2.- Jerarquización de necesidades
- 3.- Plan de acción

- 4.- Planeación
- 5.- Realización
- 6.- Seguimiento
- 7.- Evaluación

En lo que se refiere a la situación de aplicación incluye:

- a.- Filtro
- b.- Desayuno
- c.- Higiene
- d.- Actividad pedagógica
- e.- Recreo
- f.- Higiene
- g.- Comida
- h.- Higiene
- i.- Despedida

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP92)

Retomando el PEP 92, es necesario resaltar que dicho programa ha sufrido cambios cuyo propósito radica en la modernización del Sistema Educativo.

Con este propósito el programa de Educación Preescolar 1992 toma en cuenta las condiciones de trabajo y organización del nivel preescolar y está pensado para que el docente pueda llevarlo a la práctica. Sin embargo, no cumpliría con los propósitos de la educación preescolar si no se situara al niño como centro del proceso educativo. Difícilmente podría el docente identificar su lugar como parte importantísima del proceso educativo si no posee un sustento teórico y no conoce cuáles son los aspectos más relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende. Es por esto que ha tenido un peso determinante en la fundamentación del programa la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones físicas, afectivas, intelectuales y sociales.

Se define a la dimensión como: "La extensión comprendida por un aspecto de desarrollo en la cual se explicitan los de la personalidad del sujeto" (6)

LA DIMENSIÓN FÍSICA.

En dicha dimensión el niño adquiere con su cuerpo por medio de sus experiencias corporales y el constante movimiento que le brinda mayor seguridad en sí mismo.

Inmerso en ella encontramos: "Integración del esquema corporal, relaciones espaciales y relaciones temporales".

La integración corporal es la capacidad que le permite al sujeto conformar su imagen interna.

Las relaciones espaciales se refieren al conocimiento que le permite al niño la posibilidad de ubicarse en relación a sí mismo, a los objetos, personas y espacio.

Las relaciones temporales le permiten al niño encontrar circulación entre el tiempo y los sucesos. Posteriormente establece entre ellos un orden, duración y sucesión.

Esto lleva a deducir que el desarrollo se da en el niño a través de un proceso complejo, en el cual un factor importante es la relación que el niño entabla en su medio. Este es accesible para que exprese su interés por conocer.

LA DIMENSIÓN AFECTIVA.

Esta dimensión hace mención a las relaciones afectivas (sentimientos, emociones, sensaciones y autonomía), que el niño construye al entablar una relación con sus familiares y ulteriormente al entrar al jardín de niños se ensancha, donde convive con los integrantes de su comunidad, como son: Adultos, Docentes y Niños.

Fundamentalmente los aspectos del desarrollo que se abordan son:

1) La identidad personal; la cual se edifica tomando como punto de partida el conocimiento que tiene el sujeto sobre sí mismo, comprendiendo cuáles son sus capacidades para lograr comunicarse con los demás individuos.

2) La clasificación contempla una serie de relaciones mentales que permiten observar, analizar y reunir los objetos por semejanzas, diferencias, definiendo en ellas la pertenencia a una clase y subclase.

3) La seriación es la función que permite establecer y ordenar las diferencias existentes entre los objetos permitiendo ordenarse de manera creciente o decreciente.

4) La conservación le permite al niño observar diferencias y semejanzas de cantidad, al efectuar comparaciones y equivalencias en los conjuntos de objetos.

LA DIMENSIÓN SOCIAL.

En tal dimensión, la interacción del individuo en su grupo brinda la oportunidad de adquirir, transmitir y enriquecer su cultura. Ello implica que los niños se conviertan en seres que procuren consolidar los valores manejados en su sociedad.

Ya que el niño ha cimentado su identidad personal, concibiéndose como un ser distinto a los demás, continúa su proceso de construcción de identidad cultural, la cual al estar en relación con sus semejantes manifiesta su pertenencia al grupo, considerándose miembro de ésta. Esencialmente para lograr estos aspectos, el niño debe aprender formas de conducirse con los demás como son las normas y hábitos preestablecidos en su grupo.

Los aspectos manejados en esta dimensión de desarrollo son:

a) La pertenencia al grupo, que equivale a las acciones y relaciones que entabla el niño para lograr la aceptación del grupo, sintiéndose parte del mismo.

b) Las costumbres, las tradiciones familiares y de la comunidad, son las diversas prácticas que se celebran al correr de los años en las comunidades y dentro del seno familiar. Por ejemplo: las fiestas populares, comidas, tradiciones, etc.

c) Los valores nacionales, estos son alusivos al carácter ético, filosófico y educativo que se preservan y robustecen a partir del conocimiento de la historia nacional. Esto permite que cada niño se identifique como individuos mexicanos.

Lo antes citado reafirma la individualidad del niño con determinados aspectos de su desarrollo que se van conformando a partir de que se le permite ir descubriendo su mundo.

Debido a la importancia de los años del preescolar, el PEI' 92' resalta las siguientes características del niño:

- Es un ser humano interesado por explorar su medio para conocerlo.
- Demuestra una constante necesidad por desplazarse a través del movimiento.
- Es una persona que expresa una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales.
- Constantemente busca el cariño y apoyo de las personas con las que interactúa.
- Le fascina competir para medir sus fuerzas.
- Se interesa por comprender (a través de los parámetros correspondientes a la infancia) la sexualidad.
- Expresa plena y sensiblemente, sus ideas, pensamientos, impulsos y emociones por medio del juego, el lenguaje y la creatividad.

De manera específica, los contenidos manejados en el PEP 92' ubican al niño como el núcleo del proceso educativo, lo cual le permite a este proceso complejo vincularse con el desarrollo infantil retomando la totalidad de sus dimensiones para lograr el desarrollo integral en el niño.

Para contribuir a la educación preescolar se considera tanto el medio natural como el social del niño en el que este se desenvuelve. Se entiende al medio natural como la génesis de las primeras influencias que recibe el niño en el seno familiar donde imperan ciertas conductas y formas de relación, dado que, por medio del contacto familiar expresa sus ideas, compartiendo con sus padres y hermanos determinadas muestras afectivas, juegos y diálogos.

De esta manera, el niño poco a poco irá construyendo su identidad personal. El medio social es otro vehículo que influye en el niño a través de otras personas para que éste pueda ensanchar sus relaciones con su entorno vital.

Los contenidos de desarrollo que se manejan en el programa, están organizados por bloques de juegos y actividades que engloban los aspectos del desarrollo infantil. Estos contenidos tienen como función principal dar un contexto al desarrollo del niño.

La organización por bloques de juegos y actividades pretende que la educadora balancee las actividades propuestas por los niños a fin de estimular su desarrollo.

Los bloques de juegos y actividades se definen como: "... Una organización de juegos y actividades relacionados con distintos aspectos del desarrollo, para integrar al niño en la práctica" (7).

Estos bloque manejan diferentes actividades, destacando el PEP 92' las siguientes:

- 1) Actividades de sensibilidad y expresión artística.
- 2) Actividades de psicomotricidad.
- 3) Actividades de relación con la naturaleza.
- 4) Actividades matemáticas.
- 5) Actividades relacionadas con el lenguaje.

Todas esta actividades conforman el plano educativo la organización del presente programa, las cuales se realizan por el método de proyectos.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

El Artículo Tercero Constitucional define los valores que deben realizarse en el proceso de formación del individuo así como los principios bajo los que se constituye nuestra sociedad, marcando por tanto, un punto de encuentro entre desarrollo individual y social; de tal manera que los objetivos del presente programa están encaminados a que el niño desarrolle:

- 1) Su autonomía e identidad personal.
- 2) Manifieste formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida.
- 3) Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- 4) Adquiera formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá un mayor aprendizaje.
- 5) Una expresión por medio de diversos materiales y técnicas para tener un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura.

A partir de estos objetivos en el jardín de niños se imparte la educación, tendiendo a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.

En el cumplimiento de estos objetivos, el niño va constituyendo su conocimiento y sentando las bases de sus aprendizajes posteriores.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992 (SEP)

- 1.- La formación del alumno es la motivación principal.
- 2.- Los niños se agrupan cronológicamente, de una sola edad por grupo.
- 3.- Se pretende la autonomía e identidad personal, brindando la libertad de movimiento.
- 4.- El plan de estudios se trabaja con criterios de flexibilidad, dependiendo de las manifestaciones propias de cada grupo.
- 5.- Prevalece un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas. Además hay una formación sensible en relación con la naturaleza para preparar al niño o al grupo, con respecto al cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- 6.- Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferente.
- 7.- Las interrupciones son relativas, dado que interviene directamente el profesor.
- 8.- Prevalece un desarrollo cognitivo aún antes de pasar al primer grado de la escuela primaria.
- 9.- Se forman lectores básicos.

- 10.- Se considera la función del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y, de manera muy importante, es el referente afectivo a quien el niño transfiere sus sentimientos más profundos.
- 11.- Prevalece el apoyo y la corrección por parte del profesor.
- 12.- Los objetivos del programa consisten en favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamentos las características propias de esta edad. Las cuales abarca las siguientes áreas:
 - a) Afectivo-social: Se pretende que el niño desarrolle su autonomía y cooperación ante el mundo que le rodea.
 - b) cognitivo: Se pretende que el niño desarrolle autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento.
 - c) Psicomotor: Se pretende la autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos.

Como podemos apreciar el Programa de Educación Preescolar 1992, es importante en la formación del niño, para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Sus aportaciones y lineamientos permiten que el niño desarrolle sus capacidades.

En este sentido los jardines de niños como sistemas educativos dan inicio escolar considerando los valores de identidad nacional, democracia, justicia e identidad, para que de esta manera formen parte de la educación moderna.

LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Entre los principios que fundamentan el Programa de Educación Preescolar 1992, se utiliza el método de proyectos, basado en el principio de globalización.

La globalización considera al desarrollo del niño como un proceso integral que abarca la constante interacción de los elementos afectivos, sociales, motrices y cognitivos.

Desde el punto de vista psicológico la globalización se basa en la característica del pensamiento del niño, llamada sincretismo, la cual se basa en la tendencia de vincular todo con todo. Donde el niño percibe visiones globales sin atender a los detalles de los objetos.

En este sentido, la función de globalización consiste en que los niños capten la realidad no de forma cualitativa, sino por totalidades. Lo que significa que el conocimiento y la percepción son globales, el procedimiento mental actúa como una percepción sinéctica, confusa e indiferenciada de la realidad para pasar después a un análisis de los componentes o partes y finalmente, como una síntesis que reintegra las partes articuladas como estructura; de ahí que el niño participe para que pueda entablar relaciones entre lo conocido y lo nuevo.

Desde el punto de vista social la globalización permite que el niño al relacionarse con los demás confronte diversos puntos de vista que le ayuden a madurar y crecer, para fomentar con ello la socialización y comprensión.

Desde el punto de vista pedagógico, la globalización implica la participación continua para que el niño reestructure sus conocimientos y amplíe los mismos que surgen de su interés para lograr en el alumno un aprendizaje significativo.

La globalización se caracteriza por tomar en cuenta el interés del niño, partiendo de lo que conoce para satisfacer sus necesidades; así mismo, fomenta la investigación docente-alumno desarrollando en ellos creatividad y comunicación bidireccional.

El método globalizador establecido en el programa es el método de proyectos. Para llevar a cabo este método es necesario que los alumnos elaboren un proyecto proponiendo actividades que les faciliten el desarrollo de sus intereses.

"Los proyectos son una organización de juegos y actividades propias de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos". (8)

A manera de antecedente, el método de proyectos tiene su fundamento en el pensamiento de John Dewey, que rescata la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, la preocupación por el desarrollo de la personalidad del educando. Dewey se basa en la experiencia del niño y en su necesidad de actividad y libertad. La escuela ha de representar la vida presente y ha de ser tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juegos.

El continuador de esta pedagogía americana fue William H. Kilpatrick, autor del método de proyectos. Sus ideas pedagógicas, inspiradas en la filosofía de Dewey son las más características de la filosofía norteamericana y de la educación democrática.

La democracia es el fundamento de toda actividad social y, por lo tanto, de la educación; le interesa formar personalidades autónomas y para ello es necesaria la colaboración de los demás.

La educación debe tener un carácter democrático-social. Para Kilpatrick la escuela existe, ante todo, para enseñar, pensar y actuar inteligente y libremente.

Por lo que los programas y métodos escolares tienen que ser abiertos, críticos y no dogmáticos; basados en la experiencia social y en la vida individual. El método de proyectos fundamenta principalmente el trabajo colectivo, sin que durante el mismo, se pierdan las posibilidades de expresión y realización individuales.

Trabajar por proyectos en el jardín de niños, implica reconocer que el niño puede tener una participación inteligente y rica en significados propios, y que en esa participación se pone a prueba su potencial de desarrollo.

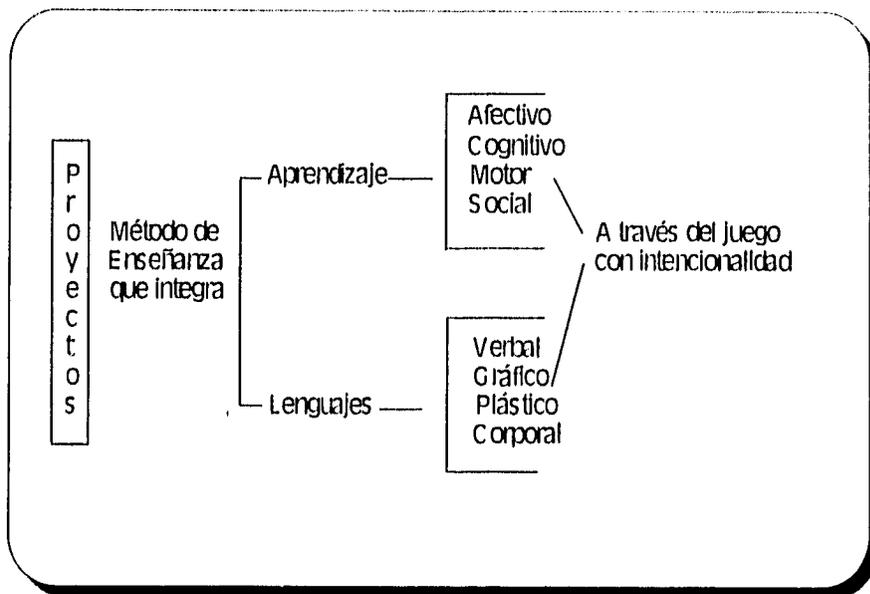
Esta metodología integra diversos tipos de aprendizaje: motor, cognitivo, afectivo y social para favorecer la apropiación de los conocimientos por parte de los niños al trabajar con hipótesis. Los alumnos aprenden al enfrentarse con problemas concretos de su medio natural y social. El proyecto se concibe como un método que integra contenidos significativos a semejanza de la realidad, sin subdividir artificialmente el aprendizaje.

Las actividades surgen de las necesidades e intereses manifestadas en el grupo y de la planificación concienzuda del docente.

Los niños organizan sus propias actividades con libertad de elección y esto implica responsabilidad y compromiso bajo la orientación del docente.

Así mismo este método considera al juego como la manifestación que permite al niño relacionarse entre iguales y los lenguajes expresivos también se integran por medio del juego; el lenguaje gráfico, corporal, plástico y verbal juegan un papel fundamental como canales comunicativos.

El siguiente esquema muestra lo que implica el trabajo por proyectos:



Este trabajo por proyectos requiere de la organización grupal, donde la participación del docente repercutirá en la actitud del alumno.

Requiere del docente

Para el alumno

1.- Preparación científica y didáctica especial para ejercer su autoridad con la autenticidad rompiendo esquemas autoritarios.

1.- Para pensar críticamente

2.- La comprensión del aprendizaje como un hecho social.

2.- Para relacionarse interpersonalmente

- | | |
|--|--|
| 3.- El vínculo afectivo con el alumno | 3.- Para cooperar, intercambiar y comprender distintos estilos de vida |
| 4.- El respeto por el aprendizaje que sus alumnos realizan (valorar el esfuerzo) | 4.- Para afrontar problemas y situaciones nuevas, sabiendo que el error es parte del proceso |
| 5.- Que cree un clima de libertad para el trabajo. | 5.- Para vencer temores e inhibiciones |
| 6.- Que se entusiasme con el proyecto. | 6.- Para desarrollar el sentimiento del " nosotros ". |

La planeación de un proyecto se realiza contemplando: surgimientos, elección y planeación general de dicho proyecto.

SURGIMIENTO

La etapa de surgimiento de un proyecto se detecta mediante la expresión de los intereses de los niños cuando participan en actividades libres o sugeridas por el docente o de las actividades de rutina.

Cuando se habla de actividades libres de los niños, se hace referencia a aquellas que realizan espontáneamente como: dramatizaciones, lecturas, construcciones, dibujos, conversaciones, juegos, etc., cuando las actividades son sugeridas por el docente, estas puede ser: visitas a lugares de la comunidad (mercado, centros de trabajo, comercios, bibliotecas, museos,

parques, etc.); actividades comunes a la escuela (campañas de vacunación, fiestas patrias, jornadas de los niños para la paz y el desarrollo, día de la marina, acciones para mejorar el ambiente, etc.); tradiciones y fiestas de la comunidad (ofrendas de muertos, día de reyes, día del niño, día de la madre, ferias y fiestas); así como también dramatizaciones, lecturas, construcciones, conversaciones, la realización de experimentos, el trabajo de una lámina de mi Cuaderno de Trabajo, etc., que surgen de la iniciativa del docente y los propone al grupo o bien de las actividades de rutina como: saludo y despedida, honores a la bandera, aseo personal, higiene de la escuela y comunidad, cultivo de plantas, cuidado de animales, medición del tiempo, música y movimiento, educación física, las cuales se organizan de acuerdo a las necesidades de cada escuela.

Durante la realización de las actividades anteriores, la educadora observa atentamente las manifestaciones de los niños, analizando e interpretando sus producciones, comentarios, dudas e inquietudes ya que con base a ello podrá identificar lo que en ese momento al niño le interesa. Por tanto un proyecto no surge de una conversación inicial, puesto que los niños en ocasiones no verbalizan sus inquietudes o deseos y es labor de la educadora encontrar en que aspecto de la realidad se concentran mayormente los intereses de los niños. El proceso de surgimiento de un proyecto se apoya en las experiencias significativas para los niños.

Así también la culminación de un proyecto puede dar origen a uno nuevo, ya que a los niños les puede llamar la atención algún aspecto abordado en los juegos y actividades realizadas.

ELECCIÓN DEL PROYECTO.

En la elección del proyecto participan niños y docente, se llega a esta una vez que el educador ha descubierto el interés del grupo definiendo el nombre del proyecto, conviene recordar que los niños no proponen el enunciado del proyecto; por lo tanto es la educadora quien

tiene que interpretar las ideas de los niños, formulando un nombre que señale claramente lo que se pretende hacer, involucrando la participación de todos y las ideas de un proceso que llegue a su culminación.

PLANEACIÓN GENERAL DEL PROYECTO.

Una vez elegido el proyecto por niños y docente, se continúa la tarea de planificar las actividades que han de servir para lograr el fin común del grupo. Para que los niños tengan presente los juegos y actividades que se van a realizar, es necesario elaborar un friso graficando los juegos y actividades; así como los recursos materiales necesarios para realizar exitosamente el proyecto.

El friso permanece en algún lugar visible del salón, todo el tiempo que dure la realización del proyecto puesto que el niño le permite observar los juegos y actividades que se han realizado y los que aún faltan por hacer, así como los cambios propuestos que surjan durante el mismo. El friso se puede graficar en el pizarrón, en una cartulina, en una hoja de papel manila extendido; de preferencia con dibujos, símbolos o letras de los propios alumnos, además de complementar las ideas de los niños, con la escritura.

El friso constituye la planeación gráfica de las actividades que abarca el proyecto. Al inicio del ciclo escolar se introduce al grupo en esta actividad, por lo que su participación será más directa ya que graficará con dibujos las actividades abarcativas acordadas por los niños. Hay ocasiones en que ciertos juegos y actividades no son sencillos de representar gráficamente, por lo que se puede auxiliar con recortes de revistas, o con dibujos hechos con cartulina. En este caso, la docente animará a los niños para que participen con sus dibujos, respetando sus producciones, completándolas con escritura. Paulatinamente los niños irán participando con mayor espontaneidad.

La participación del niño en la elaboración del friso tendrá también algunas normas como: esperar turno, respetar los dibujos de sus compañeros, ayudar a sus compañeros a completar su dibujo y/o escritura cuando se le solicite.

El papel de la educadora es apoyar a los niños en la elaboración del friso, animándolos a participar con sus dibujos e ideas.

Aunque el friso se puede graficar en el pizarrón, es más recomendable elaborarlo en cartulina o papel manila, ya que de esta manera los frisos se puede coleccionar con la finalidad de observar el avance del grupo en la representación gráfica, en la utilización y organización del espacio gráfico. Al coleccionar los frisos el docente va integrando la historia del grupo y de los proyectos que se realizaron, contrariamente graficando los frisos en el pizarrón no se podría tener la historia del grupo.

El friso concentra la siguiente información:

- Nombre del proyecto.
- Fechas de inicio y culminación.
- Previsión general de juegos y actividades organizados por bloques.
- Previsión general de recursos didácticos:
- Especificación de actividades y de materiales.
- Estimulación, precisando que aspectos se desarrollarán.

En otras palabras, se deberán precisar los elementos de todo plan:

- ¿Qué vamos a hacer ?
- ¿ Con qué recursos ?
- ¿ Cómo lo vamos a llevar a cabo ?

- ¿ Cuáles serán las normas aplicables ? (Las reglas del juego)
- ¿ Para qué se realizará el proyecto ?

Etapas y Orientaciones Generales del Plan

Este documento precisa cómo participan los niños y el docente en cada etapa del proyecto:

PLAN DIARIO

Para desarrollar el proyecto es necesario distribuir en días hábiles las actividades del mismo: este plan es una hipótesis del trabajo pero su cumplimiento está sujeto a eventualidades por lo que habrá de registrar, en una sección de observaciones, las experiencias alcanzadas al aplicar el plan.

Material de Apoyo Complementaria.

Debe precisar que, en el desarrollo de las actividades cotidianas en el jardín de niños, la educadora podrá valerse de materiales de apoyo complementarios que contengan ejercicios y actividades que se propongan para:

- Estimular el desarrollo de la autonomía e identidad personal del niño quien, con la mediación adecuada del adulto, irá reconociendo cada vez mejor su identidad cultural y nacional.
- Ayudar al niño a establecer relaciones con la naturaleza y prepararlo para cuidar la vida en todas sus manifestaciones;
- Apoyarlo para que desarrolle creativamente su expresión a través de distintos lenguajes: corporal, kinestésico, pictórico, figural, verbal, simbólico, gráfico, numérico, teatral, sonoro y plástico. Todos estos lenguajes le servirán para la adquisición de aprendizaje formal, la mejor apertura hacia distintas manifestaciones culturales.

- Socializarlo a través del trabajo en equipo, cooperando con otros compañeros y adultos.

En otras palabras, este tipo de materiales ofrece al niño de edad preescolar algunos elementos necesarios para que él mismo construya su aprendizaje, desarrolle su inteligencia, sus habilidades de pensamiento, y su inquieta imaginación creativa.

LA FUNCIÓN DE LOS ESPACIOS, MATERIALES Y EL TIEMPO

Es fundamental que se ponga en juego un criterio flexible para determinar la organización de los materiales, espacios y el tiempo, su uso y sus funciones, durante la realización de las actividades.

Esta flexibilidad es esencial, ya que durante los juegos y actividades, serán las necesidades de los niños y del proyecto las que van a transformar el uso y el significado de los materiales, los espacios y el tiempo en función de la realidad que viven en los juegos.

Esta transformación va a depender de todo un proceso de razonamientos individuales y grupales, que llevan a decidir que hacer con ellos o en ellos.

Desde este punto de vista, el programa estipula que cada material, espacio o tiempo se usan flexiblemente, con un criterio y sentido determinado. El énfasis no está puesto en la organización misma, ni en la apariencia externa, ni en los materiales por sí mismos, tampoco en el cumplimiento de un horario estricto; por el contrario, miran con posibilidad de ser transformados sirviendo como un reto permanente a la reflexión y razonamiento de los niños, dando cabida a su libre expresión, convirtiéndose en un instrumento flexible para su creatividad, en un soporte a la relación entre ellos y la riqueza de su juego simbólico.

En términos generales, en el Programa de Educación Preescolar, la organización del espacio se caracteriza por ser funcional y dinámica. Estas características van a tomar forma dependiendo de cómo niños y docentes hagan suyos los espacios para diseñarlos y adaptarlos conjuntamente, con un criterio flexible. Esto implica la posibilidad de distintas transformaciones y una movilidad continua que va a depender de los juegos y actividades que se realicen para llevar a cabo cada Proyecto.

Además, concede importancia a la forma de como se utiliza todo el ámbito exterior al aula y al jardín de niños, para realizar las actividades

Desde el punto de vista de la organización al interior del aula, el Programa de Educación Preescolar propone la organización por áreas; ésta debe entenderse como una cierta delimitación o diferenciación espacial, creada con lo que se tiene a la mano, definida por los espacios del aula, o simplemente simbólica, es decir: donde niño y docentes reconocen que ese lugar es o puede ser para realizar ciertas actividades. En la organización de las áreas y los materiales, recae el carácter flexible y móvil antes mencionado, el cual va a estar determinado por la diversidad de usos y sentidos que las decisiones de niños y docentes vayan creando en función de los juegos y actividades de cada Proyecto.

En el Programa de Educación Preescolar se sugiere la organización de algunas áreas, así como el uso que podrían tener en apoyo a los proyectos. Al considerarlas como apoyo a la realización de los proyectos, el espacio, el mobiliario, los materiales y el tiempo, no tiene un valor en sí mismos, sino que lo adquieren en función de los significados que los niños les otorgan para sus juegos y actividades.

Organización del Espacio.

Ante todo, el espacio y su organización debe permitir en los niños un disfrute del movimiento y uso de objetos y constituirse en un espacio común a todos que invite a actuar, experimentar, crear, investigar, descubrir, interactuar con sus compañeros, aprender y enseñar entre ellos mismos.

La organización del espacio tiene como objetivo principal propiciar la interacción del niño con sus compañeros y con los objetos.

¿Cómo pensar el espacio y su organización para brindar a los niños la posibilidad de ser creativos ?, ¿Para que tengan retos a sus razonamientos ?, ¿Para que puedan ser autónomos: para que puedan jugar, divertirse y relacionarse de diferentes maneras con sus compañeros ?, ¿Para que puedan conocer aspectos del mundo en que viven ?

No se puede responder a estas preguntas con fórmulas o recetas o con una programación rígida, ya que sería una gran contradicción con todo lo que se ha venido proponiendo. Además, hay muchas variantes de grupo a grupo, de salón a salón, de Jardín a Jardín, cuyas diferencias hacen pensar de manera distinta las formas de organizar el espacio y los materiales; sin embargo los conceptos y criterios que se han venido exponiendo son igualmente válidos para orientar a cada docente, aun cuando su situación particular sea diferente a la de otros.

A manera de orientaciones o recomendaciones, se plantean las siguientes ideas generales, para organizar los espacios:

Con respecto al espacio interior: Se da una cierta estabilidad a algunos espacios del interior del aula, donde se encuentren organizados los objetos o materiales más utilizados y/o de mayor importancia en el quehacer cotidiano de los niños, los cuales, por supuesto, pueden variar o enriquecerse. Estos espacios son los que los docentes han identificado como áreas.

Para decidir que áreas se organizan, son consideradas las áreas de: Biblioteca, naturaleza, dramatización, expresión gráfica y plástica.

También pueden inventarse otras, por ejemplo: La construcción del asco, la casita, la música, juegos con arena y agua, carpintería, números, juegos de mesa, el buzón de los números, etc.

Dependiendo de la evaluación que el docente haga de las características del desarrollo de los niños, se instala algún(as) área(s) que considere estratégica(s) para favorecer aspectos específicos; un ejemplo es el enriquecimiento de un espacio que invite en todo momento a la lectura y la escritura.

Prevé las formas de organización del trabajo (individual, por equipos o grupal) a fin de propiciar que los niños propongan la manera de realizar las actividades.

Cuando se habla de cierta estabilidad se quiere decir que las áreas:

- Pueden crearse, quedarse y quitarse con tanta frecuencia y por tanto tiempo como el grupo lo decida.
- Pueden utilizarse como están para realizar actividades o juegos relacionados con el proyecto.
- Pueden quitarse por un o varios días para realizar otras actividades y volver a organizarlas al terminar éstas.

Lo anterior significa que la organización no será rígida ni estereotipada, es decir no siempre lo mismo, ni determina los mismos problemas y actividades, tampoco es caótica, ya que sigue la lógica de las necesidades del trabajo y puede volver a un orden original si así lo deciden. Lo sistemático, está dado por flexibilidad para las transformaciones.

Al pensarlo de esta manera, se abre toda la posibilidad de que niños y docentes reconozcan la necesidad o la falta de algo que hay que crear o de un problema que está en sus manos resolver - prácticamente - utilizando lo mismo que tiene, pero de distinta manera. En esto reside la fuente de un trabajo lleno de retos interesantes.

Es importante recordar que, como parte del espacio interior, se cuenta con las paredes y con el espacio aéreo del aula, los cuales deben ser considerados como excelentes recursos a utilizar por niños y docentes con objetos y producciones frágiles, que no impliquen riesgos y que den cuenta de su trabajo y de sus creaciones.

Con respecto al espacio exterior: Para los distintos momentos de la realización de los proyectos, es indispensable considerar, el espacio exterior al salón y al jardín de niños, ya que son también espacios en donde se generan experiencias de los niños, para enriquecer sus relaciones con otros ámbitos sociales y/o culturales.

El programa establece que: "El trabajo educativo puede estar dentro y fuera del aula. Está en los pasillos, en los lavabos, en todo el complejo y rico mundo de contactos, relaciones y experiencias que abarca la convivencia y la vida en la escuela."(9)

Materiales y el mobiliario.

La utilización de los materiales y el mobiliario están en general, asociados con el aprovechamiento del espacio.

En cuanto a su variedad:

- Los materiales deben estar relacionados en función de los aprendizajes que se quiera obtener en los niños y en su interés; y no en el gusto o preferencia del educador.
- Cambiar y/o introducir nuevos materiales de acuerdo al desarrollo del proyecto, evita la monotonía en la realización de las actividades.

- Enriquecer los materiales en el transcurso del ciclo escolar con la participación de niños, padres y maestros en su elaboración, adquisición y mantenimiento.

En cuanto a su organización:

- Los materiales deben estar al alcance de los niños y ser ellos quienes dispongan de los mismos, sin esperar a que se los den.

- Es conveniente que exista un cierto orden, decidido por consenso grupal, para poder ubicar los materiales con cierta facilidad, tomarlos y devolverlos al terminar de usarlos.

En cuanto a su uso:

- Cada uno de los materiales puede ser utilizado en tantas formas como la fantasía y los significados que los niños le den en sus juegos. Esto puede ocurrir en forma individual o colectiva.

- Serán también las necesidades de cada proyecto las que transformen el uso de los materiales.

En cuanto a su obtención:

- De fabricación casera; es el material no comprado y que padres y maestros pueden elaborar, como por ejemplo: vestidos de muñecas, geoplanos, caracterizaciones de disfraces, juegos de mesa, etc.

- De reuso; se obtiene en forma gratuita, son reutilizables y tienen una gran riqueza por la variada función que pueden representar en múltiples usos. Los docentes, padres de familia y miembros de la comunidad pueden colaborar en la recopilación de este tipo de material.

- De intercambio y préstamo; todo el material recopilado existente en el jardín de niños puede brindar distintas posibilidades en el intercambio entre los diferentes grados y grupos.

No hay que olvidar que los niños preescolares piensan sobre objetos concretos y que los materiales deben ser concebidos para tener un uso flexible, versátil, susceptible de sufrir las transformaciones y desplazamientos que los niños determinen.

Los niños pueden encontrar diariamente muchas posibilidades de aprendizaje que están presentes en razón de la variedad de materiales de cada categoría de dotación. La oportunidad del uso, de ver variaciones y de hallar semejanzas entre diversas formas de materiales y equipo semejantes, abren posibilidades para la elaboración de conceptos para el desarrollo de destrezas y de la creatividad.

Lo mismo puede decirse con respecto al mobiliario. Tradicionalmente, el mobiliario para el nivel preescolar se conforma de mesas y sillas para todo el grupo, un escritorio y silla para la maestra y estante o cómoda para guardar los materiales. La idea de salones con filas de mesas alineadas, con sillas para cada niño en su lugar correspondiente, o mirando al pizarrón, habla de un control rígido que impide toda expresión libre y creativa: que somete el deseo de los niños a la voluntad de los otros. En consecuencia la organización de los espacios habla por sí misma y determina el lugar y la participación que cada uno tiene.

En este sentido cualquier mobiliario es útil, lo que varía es su distribución y función, ya que deberá estar pensada y meditada por el docente a fin de propiciar una mejor interacción entre los niños y los materiales.

Es así que la distribución de las mesas se realizará con base al proyecto y/o actividades que se efectuarán; las sillas o tapetes cambiarán de lugar dependiendo de las actividades que los niños realicen; los estantes, repisas, etc. deberán usarse para colocar los materiales didácticos en forma ordenada, atractiva y fácil acceso a los niños.

Cabe señalar que para el diseño y construcción de mobiliario pueden participar: niños, padres de familia, maestros, miembros de la comunidad, utilizando: huacales, tablas, ladrillos, alacenas y repisas viejas, cajas de cartón, plástico, madera, etc.

En síntesis, en cualquier trabajo educativo se llega de hecho a ciertas transformaciones, a través de las actividades y los recursos utilizados. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, se plantean y deciden de antemano, esperando que los niños las realicen de una cierta manera, anulando con esto el proceso creativo.

En el programa, las creaciones de los niños, sus producciones, las transformaciones que se hacen de los materiales, del espacio y del tiempo, tienen un valor educativo, que se determina porque en ellas se expresan "significaciones personales": Conocimientos, elementos de su propio mundo; realidades que el docente observa y escucha, y a partir de las cuales va redefiniendo su intervención. Este criterio se aplica también a la dinámica del trabajo colectivo, cuando el grupo expresa intereses y significados comunes en un momento o proyecto determinado.

Organización del tiempo.

El sentido que la organización del tiempo tiene en la tarea educativa parte de reconocer tres aspectos del mismo; el tiempo desde el punto de vista del niño, tiempo personal; tiempo colectiva, es decir, el de las rutinas escolares y el tiempo libre.

El tiempo personal o tiempo del niño; no es el mismo para todos, es un tiempo que implica reconocer un ritmo personal para realizar las actividades, para jugar, para realizar ciertos aprendizajes, para elaborar afectivamente sus preocupaciones, sus deseos, para comunicarse con los otros, para el despliegue de su fantasía.

Desde esta perspectiva el docente requiere de una gran flexibilidad y capacidad de observación y escucha, para darse cuenta de lo que pasa con cada niño para poder ayudarlo. En la comprensión de este punto se encuentra una de las claves para comprender también el lugar que corresponde al docente en la propuesta de este Programa de Educación Preescolar.

La organización colectiva del tiempo; implica principalmente la distribución del tiempo diario que se pueda prever para las diferentes actividades del proyecto, considerando algunas rutinas ya establecidas, implica también las estrategias a través de las cuales se toman estas decisiones. Este punto de vista sobre el uso del tiempo tiene una relación muy importante con la actividad de planeación, ya que es durante la misma que niños y docentes deciden lo que van a hacer, cuándo, durante cuánto tiempo, etc. En esas decisiones se define un marco de referencia temporal de las actividades, que se representa en el friso, constituyéndose éste en un testimonio histórico del proyecto, en el cual se representa lo pasado, lo que en el presente se realiza y las anticipaciones hacia el futuro; de esta manera se estructuran las actividades en un marco de referencia temporal representado en el friso.

En este sentido se puede propiciar la reflexión temporal en los niños a partir de las actividades y diferentes oportunidades que se presentarán durante el trabajo diario, propiciando que el niño organice la sucesión de hechos, tome conciencia de la duración de los mismo y los registre de alguna manera.

Para ese fin, se pueden realizar las siguientes actividades:

Registrar por medio de dibujos, fotografías, estampas, etc., las actividades de rutina realizadas en el plantel, lo que permite al niño organizar el trabajo de acuerdo con una secuencia temporal que se da cotidianamente.

Paulatinamente se desarrollarán además, actividades específicas que presentarán algún grado de reflexión por parte del niño acerca de la sucesión y la duración de los acontecimientos. Para ello, también se sugieren algunas formas de registro y mediación del tiempo que la educadora junto con los niños podrán elegir en función de actividades, sucesos, etc., pero teniendo en cuenta que siempre estarán basados en situaciones concretas.

El tiempo libre.

En muchas ocasiones el docente y los niños se encuentran con tiempos en los que no hay una planeación clara de lo que van a hacer; tiempos que exceden al que se ha calculado para las actividades; tiempos en los que hay necesidad individual o colectiva de moverse más flexiblemente y poder realizar juegos o tareas espontáneas. Estas, podrán responder a necesidades individuales o colectivas así como estar o no relacionadas con el proyecto.

Cuando esto ocurre, la flexibilidad del docente es esencial para coordinar lo que indudablemente se va a expresar en una diversidad de propuestas, lo cual, dentro de un marco de respeto a lo individual y a lo colectivo, puede convertirse en un tiempo extraordinario para todos.

En estos casos, lo que el aula ofrece con sus espacios y materiales puede ser un soporte importantísimo, para apoyar las sugerencias de los niños y/o las del docente, para realizar juegos organizados o inclusive paseos fuera del jardín. Estos tiempos libres pueden ser ratos en una mañana o a veces toda una mañana y lo que en ellos se realice, tiene igualmente un importante valor educativo.

LA EVALUACION

La parte fundamental del programa con base a la incorporación de la evaluación como parte de una actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo, establece los siguientes lineamientos:

En el jardín de niños la evaluación es entendida como proceso y carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa.

Es un proceso, por cuanto se realiza en forma permanente, con el objeto de conocer no sólo logros parciales o finales, sino obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas, cuáles fueron los logros y cuales los principales obstáculos.

En el sentido amplio del término, la evaluación constituye un proceso permanente con fines de un registro más sistemáticos, el cual se maneja en tres diferentes momentos:

1) Evaluación inicial.

Tiene como base obtener una primera impresión sobre cada uno de sus niños al inicio del año escolar.

2) Autoevaluación grupal al término de cada proyecto.

Esta se realiza en el momento de culminación de cada proyecto, constituyendo una instancia de reflexiones de los diferentes equipos, reunidos en grupo total, sobre la tarea realizada entre todos.

3) Evaluación general del proyecto.

Posteriormente de realizar la autoevaluación con los niños, se elabora dicha evaluación de acuerdo a un formato establecido por el propio programa. (10)

4) La evaluación final.

Esta evaluación constituye una descripción breve que refleja el desarrollo del programa, comprendiendo un informe del grupo total o por cada uno de los niños del grupo.

La manera de llevar a cabo dichas evaluaciones es mediante observación, la cual será realizada en la forma mas natural posible, -tratando de evitar actividades inquisitivas y, en especial, que el niño se sienta observado.

Así mismo se tomará notas sobre los aspectos más relevantes de las jornadas, por lo que se refiere al grupo total o los niños en particular.

Dichas observaciones se darán ante los juegos libres, actividades de rutina, juegos y actividades del proyecto.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

OBJETIVOS:

- Objetivo General:** Contribuir y lograr una unificación de criterios psicológicos, que permitan en forma sistemática aportar acciones didácticas a los maestros para que los futuros egresados de preescolar cuenten con el nivel madurativo para el buen desarrollo y la adquisición de conocimientos. Así como distinguir y explicar el grave problema que existe cuando pedagógicamente se sustituyen las funciones del psicólogo.
- Objetivo Particular:** Dar a conocer el instrumento que permite proporcionar el nivel madurativo de los niños a nivel preescolar.
- Objetivo Específico:** Comprobar si hay diferencias a nivel madurativo entre los niños egresados de CENDI y los de Jardín de Niños.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Mucho se ha dicho de la educación y más aun cuando el enfoque de ella gira entorno al desarrollo inicial. Analizando las opiniones que conllevan dicho desarrollo, la tendencia de las personas catalogaba a los Centros de Desarrollo Infantil, con programa de educación inicial como la base principal de la educación, obteniendo cada niño una preparación de excelencia, de ahí psicológicamente surge la inquietud de comprobar, si efectivamente los niños de CENDI, tienen un nivel de madurez elevado a su edad cronológica en comparación con los que cursan el tercer grado de Jardín de Niños.

En consecuencia surge el siguiente cuestionamiento:

¿ Realmente los niños de CENDI tienen un nivel de madurez mayor a su edad cronológica en comparación a los niños que cursan el tercer grado en jardín preescolar ?

HIPÓTESIS:

- Ha1** El nivel de madurez de los niños de CENDI es mayor en comparación a los niños de Jarín Preescolar.
- Ho1** El nivel de madurez de los niños de CENDI no es mayor en comparación a los niños de Jarín Preescolar.
- Ha2** Los niños de CENDI tienen un nivel de madurez más elevado de acuerdo a su edad cronológica.
- Ho2** Los niños de CENDI no tienen un nivel de madurez más elevado de acuerdo a su edad cronológica.

VARIABLES:

- I. VARIABLE DEPENDIENTE:** Nivel de madurez

DEFINICIÓN: Grado en que un individuo ha adquirido la capacidad intelectual y emocional común y esperada a su edad.

- II. VARIABLES INDEPENDIENTES:** Edad cronológica de 5 a 6 años y nivel preescolar (3er. grado).

DEFINICIÓN: Edad cronológica es la etapa determinada por la fecha de nacimiento de los 5 a los 6 años.

Nivel preescolar: último grado preescolar, conocido como el 3er. grado.

III. VARIABLE EXTRAÑA: Integración familiar.

DEFINICION: Es la unión emocional y social de todos los miembros que forman el núcleo familiar.

POBLACIÓN.

La población esta integrada por niños a nivel preescolar, los cuales recibieron estimulación del Sistema de la Secretaría de Educación Pública.

De esta población se tomó una muestra representativa, conformada en dos grupos, de 15 niños cada uno, el primero con incorporación al Centro de Desarrollo Infantil, cuya formación es el parámetro establecido por el Programa de Educación Inicial y el otro con incorporación a los Jardines Preescolares e influencia del Programa de Educación Preescolar 1992.

El perfil de la muestra cumplió con los siguientes requisitos:

- 1.- Ser niños cuya edad oscilaba entre los 5 y 6 años.
- 2.- Sexo masculino o femenino.
- 3.- Teniendo un año mínimo de estar en la escuela preescolar.
- 4.- Nivel socio-económico medio.
- 5.- No importando el número de hermanos.

INSTRUMENTO

Para los fines que se persiguen en esta investigación se ha elegido la prueba MALI, cuya confiabilidad y validez radica en un alto grado de consistencia interna (estabilidad test-retest).

Este instrumento se elaboró por las investigadoras cuyos apellidos se conjugan Martínez - Lira.

El departamento de investigación se da a la tarea de afirmar y estandarizar las subpruebas que se aplican.

El pitotaje se inicio en el año de 1985 en los jardines de niños del Estado de México, en zonas urbanas, suburbanas, rurales marginadas de toda la República Mexicana y esta en vías de ser aceptada a nivel nacional, siendo un instrumento normativo en el Estado de México.

Con relación a la prueba Mali como marco de referencia, en el sistema federal y en el Estado de México, se han venido realizando investigaciones científicas entre las cuales figura la de contar con un sistema objetivo de evaluación en el nivel preescolar. Estructurándose la Prueba Mali cuyo proceso de piloto, validación y estandarización tuvo una duración de cinco años.

La Prueba Mali, está integrada por seis subpruebas básicas y cuatro complementarias que representan reactivos, manejando niveles de 4, 5, 6 y 7 años, que dan margen a evaluar la madurez manifestada en cada función explorada, independientemente de sus edad cronológica reactivos que son representativos además de los procesos de diversas funciones que intervienen en el aprendizaje y que llevan al niño a la integración del pensamiento lógico. Los cuales se evalúan con parámetros definidos de acuerdo a las normas que una evaluación psicopedagógica debe presentar, lo que hace posible integrar un perfil de madurez, tanto individual como grupal, así como establecer comparaciones del rendimiento de los distintos aspectos evaluados.

Su diseño y manuales de aplicación y calificación están estructurados para que sin complicaciones, se logre obtener el nivel de madurez que el niño presenta en el momento de aplicar la prueba.

Ambas evaluaciones pueden complementarse y permitir que se definan las estrategias de acción que se van a plantear, dado que con este procedimiento se puede lograr:

- Ubicar a los niños inscritos en el Jardín de Niños, en la estrategia correspondiente de acuerdo a sus necesidades, esto es en un grupo regular, con apoyo de centros de atención psicológica desde el inicio del año escolar.

- Obtener el perfil madurativo real , que sirva como base para la organización de experiencia de aprendizaje.

La estructura de la exploración del nivel de madurez del alumno preescolar, comprende diez subpruebas divididas en dos bloques:

I.- Seis subpruebas básicas

- I Identidad
- II Memoria Visual
- III Memoria Auditiva
- IV Reproducción Gráfica
- V Funciones de Simbolización
- VI Lógica Elemental

2.- Este segundo bloque lo forman las cuatro subpruebas complementarias; cuya aplicación es innecesaria dado que son la continuidad de las subpruebas básicas y por motivos de organización escolar solo se aplican en caso de que el perfil madurativo del niño requiera ser ampliado para corroborar inmadurez.

- VII Noción Temporal
- VIII Ritmo
- IX Noción Espacial
- X Solución de Problemas

Psicológicamente, se produce una continuidad con estas subpruebas complementarias; dado que al presentar el perfil de las básicas el niño posee la madurez en este segundo bloque.

Instrucciones generales de la prueba.

- 1.- Procurar que la aplicación sea en áreas sin distracciones.
- 2.- Decir al niño las consignas exactamente como están marcadas en el instructivo.
- 3.- Anotar las respuestas de los niños sin modificar las palabras.
- 4.- Se recomienda establecer rapport antes de iniciar la prueba.
- 5.- Es importante tener el material al alcance y la aplicación tiene que realizarse antes de que los niños se incorporen a las actividades del día.

Material requerido.

- 1.- Protocolo - instructivo.
- 2.- Una lámina de cartulina, tamaño doble carta, con ocho figuras impresas, para utilizarla en la subprueba II. (ver anexo)
- 3.- Un segundero.

4.- Un lápiz, una goma, una caja de seis crayolas con los siguientes colores: rojo, azul, amarillo, verde, café y rosa; para utilizarlos en la subprueba IV.

5.- En la subprueba VI se requiere; doce juguetes pequeños de tres a cinco centímetros, todos iguales, doce monedas iguales de la misma denominación, nueve gatos impresos en cartulina y veinticuatro figuras geométricas de distintos colores y tamaños, un cuarto de cartulina blanca, así como cinco trozos de listón, estambre o cordón de color blanco o negro de setenta centímetros. (ver anexo)

CONFIABILIDAD

La confiabilidad de la exploración del nivel de madurez del niño preescolar, depende en gran medida de lo estricto que sea el seguimiento de las instrucciones, tanto para aplicar la prueba como para calificar los resultados obtenidos, por lo que deberá seguirse con exactitud las indicaciones que se señalan en el instructivo para la calificación de cada subprueba del MALI, en el que se presentan por cada una: los criterios de evaluación y los puntajes que se otorgan en cada uno, así como el procedimiento para obtener el nivel de madurez correspondiente. Se culmina la exploración con las indicaciones para la elaboración de un perfil de madurez que abarca todos los aspectos evaluados.

Para obtener el nivel de madurez general se realiza el siguiente procedimiento, utilizando solo las seis subpruebas básicas:

- a) Se suman los niveles de madurez obtenidos en las seis subpruebas y se anota el total de la suma en el casillero correspondiente.
- b) Se multiplica por dos el resultado total.
- c) Se localiza en la tabla de las edades el nivel de madurez en años y meses.

| | | | |
|----------|--------------|---------|-----------------------|
| Ejemplo: | a) Subprueba | Puntaje | b) $26 \times 2 = 52$ |
| | I | 4 | c) $52 = 4,4$ (cuatro |
| | II | 4 | años, cuatro meses |
| | III | 5 | del nivel general de |
| | IV | 3 | madurez). |
| | V | 6 | |
| | VI | 4 | |
| | | ---- | |
| | Total | 26 | |

El procedimiento de evaluación, de las subpruebas se realiza con el puntaje obtenido en cada respuesta, sumando y anotando el total de puntos señalados por el instructivo y el protocolo de la prueba.

La acción de evaluar de las subpruebas corresponde a los siguientes puntajes:

- I IDENTIDAD (Datos personales y familiares)
El puntaje es de uno a tres, con un máximo posible de doce puntos.
- II MEMORIA VISUAL (Evocación de figuras)
El puntaje es de cero a uno por figura, con un posible de ocho puntos.
- III MEMORIA AUDITIVA (Repetición de series de números en orden directo como en orden inverso)
El puntaje es de cero a uno por serie, con un máximo posible de cinco puntos.
- IV REPRODUCCIÓN GRÁFICA (Comprendida por reproducción de figuras geométricas y dictado gráfico)

En la reproducción de figuras geométricas se marca la semejanza, el uso adecuado del color y la reproducción del diseño presentado.

- El puntaje por semejanza es de cero a un punto por figura.
- Del uso del color es de cero a un punto.
- Por reproducción abarca un puntaje de cero a cuatro puntos.

En el dictado gráfico el puntaje por figura es de cero a cuatro puntos, otorgándose un puntaje extra por el acomodo lógico de las figuras, con otro puntaje de cero a cuatro puntos.

El puntaje final de estos dos aspectos de reproducción gráfica lo constituye la suma de ambos puntajes, presentándose un puntaje total máximo posible de cuarenta y cuatro puntos.

V FUNCIÓN DE SIMBOLIZACIÓN

Esta subprueba consta de cuatro aspectos que son:

- a) **Semejanza:** que consiste en discriminar dos elementos semejantes de un grupo de tres, dando una justificación verbal.
- b) **Diferencia,** consiste en discriminar el diseño lineal diferente de un grupo de cuatro líneas.
- c) **Opuestos,** cuya acción consiste en decir el opuesto de dos elementos gráficos y de tres abstractos.
- d) **Conceptualización:** consiste en definir las palabras que se soliciten.

Los criterios de evaluación son:

- a) **Semejanza:** Un punto por marcar los elementos semejantes por línea y por justificar lógicamente la semejanza de la segunda línea con un puntaje de uno a tres puntos.
- b) **Diferencia:** Un punto por marcar el diseño diferente de cada una de las cuatro líneas, puntaje máximo posible: cuatro puntos.
- c) **Opuesto:** Su puntaje es de un punto por elemento opuesto, el puntaje máximo posible: cinco puntos
- d) **Conceptualización:** Su criterio por concepto es: a nivel concreto un punto, funcional dos puntos y abstracto tres puntos.

Puntaje máximo posible: treinta y seis puntos de un listado de doce palabras.

El puntaje máximo posible obtenido en toda la subprueba es de cincuenta puntos.

VI LÓGICA ELEMENTAL

Esta subprueba comprende tres aspectos que son:

a) Relación término a término, consiste en establecer la relación de uno a uno de dos grupos de objetos, dando una justificación verbal, así mismo se selecciona el puntaje de acuerdo al nivel alcanzado por el niño(a). El puntaje es de cero a cuatro puntos con un máximo posible de cuatro puntos.

b) Seriación, se realiza con la seriación de un grupo de figuras de acuerdo a las consignas, su puntaje abarca de cero a cuatro puntos, cuyo puntaje posible es de cuatro puntos.

c) Clasificación, en base a las consignas se realiza la clasificación de los elementos, con un puntaje de cero a cuatro puntos, su puntaje máximo posible es de cuatro puntos.

El puntaje máximo posible obtenido en toda la subprueba es por la suma de los tres aspectos abarcando doce puntos.

Cada una de esta subpruebas proporciona los elementos necesarios para explorar el nivel de madurez, conduciendo a un conocimiento más profundo del niño, en lo referente a su pensamiento, inteligencia, adaptación sensorial y motora, así como de su posible atraso o avance madurativo en relación a su edad cronológica.

Concluyendo tenemos que la prueba MALI, influye en el aprendizaje y a través de él, en la formación educativa general; siendo productiva cada subprueba en la organización racional de la enseñanza, para mejor adaptación de sus procedimientos de las formas de motivación y de las medidas que tiendan a normalizar la vida emocional del niño o alumno.

PROCEDIMIENTO

Esta investigación se realizó en cuatro Centros de Desarrollo Infantil, ubicados en la Delegación Alvaro Obregón y un Jardín de niños de la Delegación Ecatepec, ambas escuelas federales, cuyos planes de trabajo están estipulados por el sistema de la Secretaría de Educación Pública. Una vez obtenidas las autorizaciones necesarias de las mismas, se estableció rapport con los niños para generar confianza, espontaneidad y naturalidad en los grupos.

Inicialmente se hizo una petición por escrito en la SEP, presentando el objetivo de la investigación a las autoridades que lo requieran, con la finalidad de realizar favorablemente el estudio, indicando el instrumento que se utiliza y el tiempo aproximado de su aplicación. cuando esos permisos fueron autorizados, se inició estratégicamente visitando los jardines con el objeto de generar confianza en los niños; ya que así no era extraña para ellos al aplicar el instrumento. Se realiza el estudio en cuatro Centros de Desarrollo Infantil para tomar una muestra representativa que contara con las mismas características, cabe aclarar que esto enriqueció el estudio, permitiendo analizar que poseían la misma tendencia para formar académicamente a los niños.

Se retomaron esas delegaciones tan alejadas una de la otra, porque es donde se autorizó la práctica, por consiguiente las autoridades argumentan que dichos centros de estudio cumplían con el perfil que estipulaba la investigación, además una vez comprobado dicho argumento, resulta interesante, dado que la delegación Ecatepec en comparación con los Centros de Desarrollo Infantil, era catalogada como la menos favorecida académicamente.

Finalmente se hizo un reporte por escrito a cada centro de estudio, de los resultados de la investigación, manejándose exclusivamente los resultados del test

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La elaboración de esta investigación se basa en el experimento de campo, controlándose en un clima real la variable independiente.

NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel manejado en esta investigación es confirmatorio, porque en ella se explica un fenómeno social, cuyas conclusiones se derivan teórica y prácticamente de estudios antes realizados.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Estratégicamente, buscando la solución al problema se utiliza el diseño CUASI - EXPERIMENTAL, cuya característica distintiva es que los participantes no se asignan al azar a diferentes condiciones.

OBTENCIÓN DE DATOS

Para la realización de esta investigación se utilizó el instrumento MALL, integrado por 6 subpruebas básicas y cuatro complementarias, realizándose la exploración del nivel de madurez del niño preescolar.

TRATAMIENTO ESTADISTICO

Para determinar si se rechazan o no las hipótesis, se usaron las pruebas estadísticas de coeficiente de correlación de Pearson y t de Student, dada la dimensión de la muestra y que este tipo de investigación requiere de la utilización de la estadística paramétrica.

Las fórmulas empleadas son:

*Coeficiente de
correlación*

$$r = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{n \sum X^2 - (\sum X)^2} \sqrt{n \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

t de student

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left(\frac{S_1 + S_2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}\right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

CENDI

JARDÍN DE NIÑOS

| Edad Cronológica | Nivel de Madurez | Edad Cronológica | Nivel de Madurez |
|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 5.5 | 5.4 | 5.6 | 6.6 |
| 5.6 | 5.4 | 5.8 | 6.8 |
| 5.7 | 5.2 | 5.9 | 6.6 |
| 5.7 | 5.6 | 5.9 | 6.6 |
| 5.9 | 4.10 | 5.9 | 6.8 |
| 5.10 | 5.2 | 5.9 | 6.6 |
| 5.11 | 6.0 | 5.10 | 6.6 |
| 5.11 | 5.4 | 5.10 | 6.6 |
| 6.0 | 4.10 | 5.11 | 6.10 |
| 6.0 | 5.4 | 6.0 | 6.8 |
| 6.5 | 5.10 | 6.0 | 6.8 |
| 6.6 | 5.2 | 6.0 | 6.8 |
| 6.6 | 5.0 | 6.1 | 6.6 |
| 6.7 | 5.4 | 6.1 | 6.6 |
| 6.8 | 5.2 | 6.3 | 6.8 |

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE EDAD CRONOLÓGICA

| CENDI | | | JARDÍN | | |
|-------|-------|--------|--------|-------|--------|
| 5.5 | 5.416 | 29.333 | 5.6 | 5.5 | 30.25 |
| 5.6 | 5.5 | 30.25 | 5.8 | 5.66 | 32.04 |
| 5.7 | 5.583 | 31.169 | 5.9 | 5.75 | 33.06 |
| 5.7 | 5.583 | 31.169 | 5.9 | 5.75 | 33.06 |
| 5.9 | 5.75 | 33.062 | 5.9 | 5.75 | 33.06 |
| 5.10 | 5.833 | 33.988 | 5.9 | 5.75 | 33.06 |
| 5.11 | 5.916 | 34.999 | 5.10 | 5.83 | 33.99 |
| 5.11 | 5.916 | 34.999 | 5.10 | 5.83 | 33.99 |
| 6.0 | 6 | 36 | 5.11 | 5.91 | 35.05 |
| 6.0 | 6 | 36 | 6.0 | 6 | 36 |
| 6.5 | 6.416 | 41.165 | 6.0 | 6 | 36 |
| 6.6 | 6.5 | 42.25 | 6.0 | 6 | 36 |
| 6.6 | 6.5 | 42.25 | 6.1 | 6.08 | 36.97 |
| 6.7 | 6.583 | 43.335 | 6.1 | 6.08 | 36.97 |
| 6.8 | 6.66 | 44.355 | 6.3 | 6.25 | 39.06 |
| ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| | 90.12 | 544.26 | | 88.15 | 518.56 |

X = 6.00
 S = 0.53291
 TX = 0.14242

X = 5.876
 S = 0.2080
 TX = 0.0556

$$T \text{ DIF} = 0.15289$$

$$t = 0.81104$$

$$U = N_1 + N_2 - 2 = 28 \text{ con } X = 0.05 \Rightarrow 5\%$$

$$t \text{ crítica} = 2.04$$

Por lo tanto, se acepta H_0 , lo que implica que no existe diferencia en cuanto a la edad cronológica de los niños de CENDI y los de Jardín Preescolar.

NIVEL DE MADUREZ

| CENDE | | | JARDÍN | | |
|-------|-------|--------|--------|--------|-------|
| 5.4 | 5.33 | 28.41 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 5.4 | 5.33 | 28.41 | 6.8 | 6.66 | 44.36 |
| 5.2 | 5.16 | 26.63 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 5.6 | 5.5 | 30.25 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 4.10 | 4.83 | 23.33 | 6.8 | 6.66 | 44.36 |
| 5.2 | 5.16 | 26.63 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 6 | 6 | 36 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 5.4 | 5.33 | 28.41 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 4.1 | 4.83 | 23.33 | 6.10 | 6.83 | 44.65 |
| 5.4 | 5.33 | 28.41 | 6.8 | 6.66 | 44.36 |
| 5.10 | 5.83 | 33.99 | 6.8 | 6.66 | 44.36 |
| 5.2 | 5.16 | 26.63 | 6.8 | 6.66 | 44.36 |
| 5.0 | 5 | 25 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 5.4 | 5.33 | 28.41 | 6.6 | 6.5 | 42.25 |
| 5.2 | 5.16 | 26.63 | 6.8 | 6.66 | 44.36 |
| ----- | | ----- | ----- | | ----- |
| | 79.28 | 420.47 | 98.79 | 650.81 | |

X = 5.285
 S = 0.3164
 TX = 0.0845

X = 6.586
 S = 0.10925
 TX = 0.02920

t = - 14.5525
 T DIF = 0.08940

Estadísticamente se rechaza H_0 , y se acepta H_1 , existiendo mayor madurez en los niños de Jardín Preescolar en comparación a los niños de CENDE.

Resultados por sub-prueba del instrumento de aplicación en ambos grupos.

CENDI

| Edad Cron. | Identidad | Memoria Visual | Memoria Auditiva | Reproducción Gráfica | Función de Simbolización | Lógica Elemental |
|------------|-----------|----------------|------------------|----------------------|--------------------------|------------------|
| 5.5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 |
| 5.6 | 4 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| 5.7 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| 5.7 | 5 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 |
| 5.9 | 4 | 3 | 5 | 6 | 4 | 7 |
| 5.10 | 4 | 4 | 5 | 7 | 5 | 6 |
| 5.11 | 5 | 5 | 6 | 7 | 6 | 7 |
| 5.11 | 5 | 5 | 5 | 7 | 4 | 6 |
| 6.0 | 4 | 4 | 5 | 6 | 3 | 7 |
| 6.0 | 4 | 5 | 6 | 6 | 4 | 6 |
| 6.5 | 4 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 |
| 6.6 | 6 | 3 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| 6.6 | 4 | 3 | 6 | 6 | 5 | 6 |
| 6.7 | 5 | 4 | 5 | 6 | 5 | 7 |
| 6.8 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 |

JARDIN DE NIÑOS

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 5.6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 |
| 5.8 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 |
| 5.9 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 |
| 5.9 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 |
| 5.9 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 5.9 | 6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 |
| 5.10 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 |
| 5.10 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 5.11 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 6.0 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 6.0 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 6.0 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 6.1 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 6.1 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 6.3 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 |

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

IDENTIDAD

| CENDI | | JARDÍN | |
|-------|------|--------|------|
| 5 | 25 | 6 | 36 |
| 4 | 16 | 6 | 36 |
| 6 | 36 | 6 | 36 |
| 5 | 25 | 7 | 49 |
| 4 | 16 | 7 | 49 |
| 4 | 16 | 6 | 36 |
| 5 | 25 | 6 | 36 |
| 5 | 25 | 6 | 36 |
| 4 | 16 | 7 | 49 |
| 5 | 25 | 6 | 36 |
| 4 | 16 | 6 | 36 |
| 6 | 36 | 6 | 36 |
| 4 | 16 | 6 | 36 |
| 5 | 25 | 6 | 36 |
| 6 | 36 | 6 | 36 |
| ---- | ---- | ---- | ---- |
| 72 | 354 | 93 | 579 |

X = 4.8
S = 0.74833
TX = 0.1999

X = 6.2
S = 0.4
TX = 0.1069

t = -6.17365
T DIF = 0.22677

∴ Se acepta un nivel mayor de identidad en los niños de Jardín Preescolar en comparación a los de CENDI.

MEMORIA VISUAL

| CENDI | |
|-------|------|
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 4 | 16 |
| 5 | 25 |
| 3 | 9 |
| 4 | 16 |
| 5 | 25 |
| 5 | 25 |
| 4 | 16 |
| 5 | 25 |
| 6 | 36 |
| 3 | 9 |
| 3 | 9 |
| 4 | 16 |
| 4 | 16 |
| --- | ---- |
| 67 | 315 |

X = 4.66
 S = 01.0270
 T = 0.27379

| JARDÍN | |
|--------|------|
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| --- | ---- |
| 96 | 618 |

X = 6.4
 S = 0.48989
 T = 0.13092

T DIF = 0.303485
 t = - 6.3726

∴ Se acepta un nivel mayor de memoria visual en los niños de Jardín Preescolar en comparación a los de CENDI.

MEMORIA AUDITIVA

CENDI

5 25
 5 25
 5 25
 7 49
 5 25
 5 25
 6 36
 5 25
 5 25
 6 36
 7 49
 5 25
 6 36
 5 25
 5 25

--- ---
 82 456

X = 5.466
 S = 0.72307
 TX = 0.19325

JARDÍN

7 49
 6 36
 7 49
 7 49
 7 49
 6 36
 7 49
 7 49
 7 49
 7 49
 7 49
 7 49
 7 49
 7 49

--- ---
 103 709

X' = 6.866
 S' = 0.35314
 TX' = 0.0943816

T DIF = 0.215066
 t = - 6.5096

∴ Se acepta un nivel mayor de memoria auditiva en los niños de Jardín Preescolar en comparación a los de CENDI.

REPRODUCCIÓN GRÁFICA

CENDI

| | |
|-----|------|
| 5 | 25 |
| 6 | 36 |
| 5 | 25 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 5 | 25 |
| --- | ---- |
| 91 | 559 |

$X = 6.066$
 $S = 0.68579$
 $TX = 0.18328$

JARDÍN

| | |
|-----|------|
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| --- | ---- |
| 102 | 696 |

$X' = 6.8$
 $S = 0.4$
 $TX = 0.10690$

$$TDIF = 0.21218$$

$$t = -3.4593$$

∴ Se acepta un nivel mayor de reproducción gráfica en los niños de Jardín Preescolar

FUNCIÓN DE SIMBOLIZACIÓN

CENDI

| | |
|-----|------|
| 6 | 36 |
| 5 | 25 |
| 5 | 25 |
| 5 | 25 |
| 4 | 16 |
| 5 | 25 |
| 6 | 36 |
| 4 | 16 |
| 3 | 9 |
| 4 | 16 |
| 5 | 25 |
| 5 | 25 |
| 5 | 25 |
| 5 | 25 |
| 5 | 25 |
| --- | ---- |
| 72 | 354 |

X = 4.8
 S = 0.74833
 TX = 0.2

JARDÍN

| | |
|-----|------|
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| --- | ---- |
| 96 | 618 |

X = 6.4
 S = 0.24
 TX = 0.064142

$T_{DIF} = 0.21003$
 $t = -7.6179$

∴ Se acepta mayor función de simbolización en los niños de Jardín Preescolar

LÓGICA ELEMENTAL

CENDI

| | |
|-----|------|
| 5 | 25 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 5 | 25 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| --- | ---- |
| 92 | 570 |

X = 6.1333
 S = 0.62153
 TX = 0.1661

JARDÍN

| | |
|-----|------|
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 6 | 36 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| 7 | 49 |
| --- | ---- |
| 103 | 709 |

X = 6.866
 S = 0.35314
 TX = 0.094381

TDIF = 0.19042
 t = - 3.8368

∴ Se acepta mayor lógica elemental en los niños de Jardín Preescolar

ANALISIS DE REGRESIÓN

CENDI

Edad

| Cronológica | X | X2 | Madurez | Y | Y2 | XY |
|-------------|--------|-------|---------|--------|--------|-------|
| 5.5 | 5.41 | 29.26 | 5.4 | 5.33 | 28.41 | 28.83 |
| 5.6 | 5.5 | 30.25 | 5.4 | 5.33 | 28.41 | 29.31 |
| 5.7 | 5.58 | 31.14 | 5.2 | 5.16 | 26.62 | 28.79 |
| 5.7 | 5.58 | 31.14 | 4.10 | 4.83 | 23.32 | 30.69 |
| 5.9 | 5.75 | 33.06 | 4.10 | 4.83 | 23.32 | 27.77 |
| 5.10 | 5.83 | 33.99 | 5.2 | 5.16 | 26.62 | 30.08 |
| 5.11 | 5.91 | 34.93 | 6.0 | 6 | 36 | 35.46 |
| 5.11 | 5.91 | 34.93 | 5.4 | 5.33 | 28.41 | 31.50 |
| 6.0 | 6 | 36 | 4.10 | 4.83 | 23.33 | 28.98 |
| 6.0 | 6 | 36 | 5.4 | 5.33 | 28.40 | 31.98 |
| 6.5 | 6.41 | 41.09 | 5.10 | 5.83 | 33.99 | 37.37 |
| 6.6 | 6.5 | 42.25 | 5.2 | 5.16 | 26.62 | 33.54 |
| 6.6 | 6.5 | 42.25 | 5.0 | 5 | 25 | 32.50 |
| 6.7 | 6.58 | 43.30 | 5.4 | 5.33 | 28.41 | 35.07 |
| 6.8 | 6.66 | 44.35 | 5.2 | 5.16 | 26.62 | 34.36 |
| ----- | | ----- | ----- | | ----- | ----- |
| 90.12 | 543.94 | | 79.28 | 420.41 | 476.23 | |

$$r = -0.0452$$

$$S_x = 0.40808$$

$$S_y = 0.309959$$

$$Y_1 = -0.03433 X + 5.49126$$

La regresión con una pendiente de cero absoluto, indica un nivel de madurez menor a la edad cronológica en niños de CENDI

JARDÍN DE NIÑOS

| Edad | | | | | | |
|-------------|--------|-------|---------|--------|--------|-------|
| Cronológica | X | X2 | Madurez | Y | Y2 | XY |
| 5.6 | 5.5 | 30.25 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 35.75 |
| 5.8 | 5.66 | 32.03 | 6.8 | 6.66 | 44.35 | 37.69 |
| 5.9 | 5.75 | 33.06 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 37.37 |
| 5.9 | 5.75 | 33.06 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 37.37 |
| 5.9 | 5.75 | 33.06 | 6.8 | 6.66 | 44.35 | 38.29 |
| 5.9 | 5.75 | 33.06 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 37.37 |
| 5.10 | 5.83 | 33.98 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 37.89 |
| 5.10 | 5.83 | 33.98 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 37.89 |
| 5.11 | 5.91 | 34.92 | 6.10 | 6.83 | 46.64 | 40.36 |
| 6.0 | 6 | 36 | 6.8 | 6.66 | 44.35 | 39.96 |
| 6.0 | 6 | 36 | 6.8 | 6.66 | 44.35 | 39.96 |
| 6.1 | 6 | 36 | 6.8 | 6.66 | 44.35 | 39.96 |
| 6.1 | 6.08 | 36.96 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 39.52 |
| 6.3 | 6.08 | 36.96 | 6.6 | 6.5 | 42.25 | 39.52 |
| 6.8 | 6.25 | 39.06 | 6.8 | 5.16 | 44.35 | 41.62 |
| ----- | | ----- | ----- | | ----- | ----- |
| 88.14 | 518.36 | | 98.79 | 650.74 | 580.52 | |

$r = -0.132411$
 $S_x = 0.176703$
 $S_y = 0.08717$
 $Y1 = -0.06531793 X + 6.20219$

La regresión con una pendiente de cero absoluto, indica un nivel de madurez mayor a la edad cronológica en niñas de Jardín Preescolar.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para obtener integración y confiabilidad en base a la población analizada, primeramente se realiza una comparación entre las edades cronológicas de los niños, tomándose la muestra de ambas instituciones, para determinar si existe alguna diferencia significativa entre ellas; ya que si alguno de los grupos presentase un promedio mayor de edad, era de esperar que al comparar los niveles de madurez y estos fuesen mayores en dichos grupos, el análisis perdería validez.

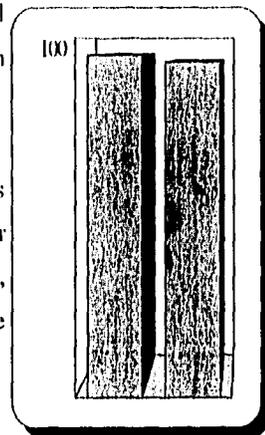
Con base a lo anterior, se elige la prueba "t" de Student, por ser las muestras pequeñas; sin embargo, estas medidas en una escala intervalar, y la comparación entre ellas presentan una distribución bien definida.

La hipótesis : "Existe diferencia en cuanto a la edad cronológica de los niños de CENDI y los de Jardín Preescolar".

Con una regla de decisión: Si la "t" obtenida es mayor que -2.048 y menor que 2.040 se acepta que no existe diferencia, en caso contrario se aceptaría tal diferencia.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se rechaza tal hipótesis, por lo que se puede concluir que no hay diferencia en cuanto a las edades cronológicas de ambos grupos.

Cuantitativamente en relación al total de edades, los niños de CENDI son de mayor edad que los de Jardín Preescolar por meses, determinándose estadísticamente que la suma de edades, de ambos grupos no representa diferencia significativa, como se puede ver en la gráfica:



Como segundo paso, se lleva a cabo la comprobación, en lo referente al nivel de madurez, de ambas muestras, el procedimiento estadístico fue el mismo que el anterior, manejándose en este caso las siguientes hipótesis:

H₀₁ Existe diferencia en el nivel de madurez de los niños de CENDI, en comparación con los de Jardín Preescolar.

H₀₁ No existe diferencia en el nivel de madurez de los niños de CENDI, en comparación con los de Jardín Preescolar.

En base a los resultados se rechaza la hipótesis H₀₁.

Una vez que se comprobó que existió diferencia en el nivel de madurez de ambos grupos, se aplicó nuevamente la prueba "t" de Student pero ahora en forma direccional (una cola), en cada una de las seis subpruebas que valora la prueba MALI, con el objeto de determinar en cual de ellos procedía esta diferencia y en tal caso en que grupo era mayor. obteniéndose los siguientes resultados.

1.- El nivel de identidad desarrollado por los niños de CENDI, no es mayor al de los niños de Jardín Preescolar.

2.- El nivel de memoria visual que presentan los niños de CENDI, no es mayor al de los niños de Jardín Preescolar.

Lo mismo aconteció para memoria auditiva, reproducción gráfica, función de simbolización y lógica elemental.

En todos estos casos, la regla de decisión es:

- a) Favorable para los niños de CENDI, si el valor de "t", obtenido es mayor o igual a - 1.701
- b) Favorable para los niños de Jardín Preescolar si el valor de "t" obtenido, es menor a - 1.701

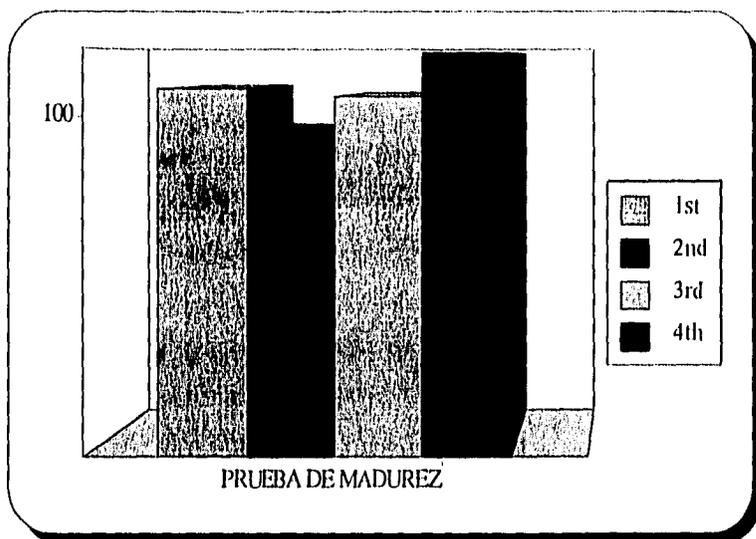
Para todos estos casos los niños inscritos en este jardín preescolar, presentan niveles mayores de madurez en todas las subpruebas a comparación a los presentados por los niños inscritos en CENDI.

Ante estos resultados, se puede afirmar, con un nivel de confianza de por lo menos el 95%, es decir, si repitiéramos dicha prueba 100 veces, tomando muestras diferentes, en por lo menos 95 de estas 100 veces llegaríamos a las mismas conclusiones.

En términos generales, el nivel óptimo de madurez de ambos grupos guardaría la misma proporción al de sus edades o por lo menos como lo maneja Jean Piaget, dos años por abajo o por arriba a su edad cronológica, no obstante el grado de madurez que encontramos en CENDI, nos refleja que es menor en comparación a los niños de Jardín Preescolar, elevándose estadísticamente la madurez de los niños de Jardín Preescolar en un 25 % en relación a su edad cronológica, como lo muestra la siguiente gráfica.

PRUEBA DE MADUREZ

- 1st.- Nivel óptimo CENDI
- 2rd.- Nivel de Madurez CENDI
- 3rd.- Nivel óptimo Jardín de Niños
- 4rd.- Nivel de Madurez Jardín de Niños.



Una vez obtenidos estos resultados, se manejan los análisis de regresión para ambos grupos con el propósito de determinar, ya no si, un grupo presenta niveles mayores al otro, sino como son los niveles que presenta en relación con lo que debería óptimamente de manifestar.

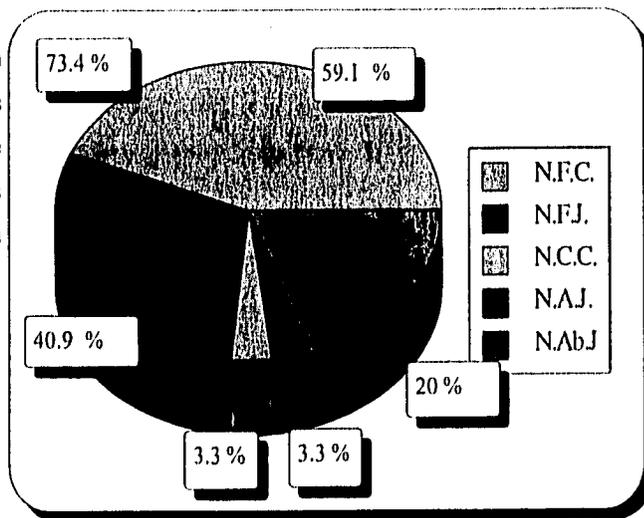
En dichas ecuaciones, una pendiente de cero absoluto representaría una perfecta equidad entre dichos niveles. Por lo que se observa en el caso de los niños de CENDI, la pendiente resultó ser negativa, lo que indica que el nivel de madurez de estos niños tiende a ir por debajo del nivel que le correspondería en relación a su edad cronológica.

En caso contrario, para los niños de jardín preescolar, el nivel de madurez se encuentra ligeramente por arriba del que se esperaría que tuviesen.

Por otra parte, considerando la importancia de cada subtest se considera pertinente analizar el nivel de conceptualización manejado por el instrumento para afirmar cualitativa y cuantitativamente si el psiquismo del niño funciona a nivel de asociación, concreto, funcional o abstracto, resultando que, comparando ambos grupos, el nivel de conceptualización de los niños de CENDI, esta por debajo de un 41.70 % del que representan los del Jardín Preescolar.

Redondeándose la cifras al valor más cercano el nivel de conceptualización de los niños funciona de la siguiente manera:

- N.F. Nivel Funcional
- N.C. Nivel Concreto
- N.A. Nivel Asociación
- N.Ab. Nivel Abstracto
- C. Cendi J. Jardín

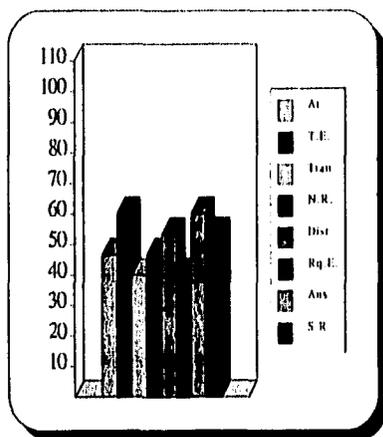


Como podrá ser evidente prevalecen diferencias significativas de una muestra con otra, de tal manera que reafirmando este fenómeno, cualitativamente la actitud de la población analizada frente a la aplicación resultó importante corroborado dicha diferencia.

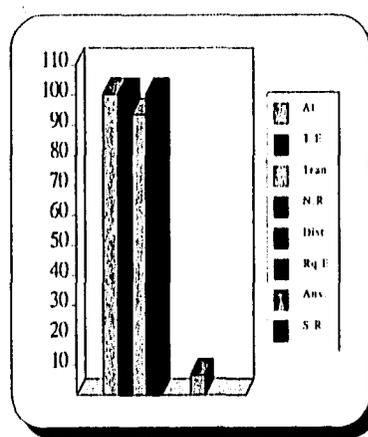
De acuerdo al instrumento, se puede analizar, la actitud de los niños manejando como rubros si son atentos, tranquilos, distraídos, ansiosos y desde luego si trabajaron espontáneamente, rindiéndose ante el fracaso o bien requiriendo estímulos para un mejor desempeño.

Los resultados en porcentajes de ambos grupos fueron:

CENDI



JARDÍN



At. Atento
 Tran. Tranquilo
 Dist. Distráido
 Ans. Ansioso

T.E. Trabajo espontáneo
 N.R. No se rinde ante el fracaso
 Rq. E. Requiere Estímulos
 S.R. Se rinde ante el fracaso

CONCLUSIÓN.

En razón de concluir con esta investigación, el test aplicado es una prueba de inteligencia, aptitud y desarrollo, destinada a diagnosticar, si el niño "está listo" para iniciar su escolaridad a nivel primario; por lo que resulta necesario mencionar que ha sido diseñado para detectar aquellos niños que al empezar la enseñanza básica, a los 6 años, van a tener problemas en el aprendizaje. Por consiguiente, se ha demostrado a través de la experiencia de dicha investigación que la existencia de problemas en este aspecto no está relacionada con la edad cronológica a partir de un mínimo de 6 años y como lo afirman Wallon, Piaget y Gesell, el bagaje psicológico del niño está presente por toda la relación que tiene con su entorno, madurando en diferentes fases de su desarrollo, a través del estímulo que haya recibido.

Por ende retomando el aspecto edad, un niño podrá catalogarse maduro cuando su nivel se encuentre acorde a su edad cronológica o bien como lo estipula Piaget, dos meses por debajo a su edad. Psicológicamente el proceso del desarrollo se compone de períodos alternados, cuyos cambios implican cierta limitación intelectual, dado que solo ve las cosas desde su propia perspectiva, como dice Wallon dirigido hacia la edificación de él mismo, centrípetamente.

En este sentido por ser una etapa de transición, es razonable considerar que los niños tengan anticipaciones en determinadas funciones y regresiones en otras, por consecuencia las diferencias de madurez son más cualitativas que cuantitativas respecto a su organización mental. Ahora bien, esto aunado a la falta de estimulación intelectual, emocional e incluso curricular por parte del proceso de enseñanza, resulta radical y en consecuencia dañino en relación al desarrollo del niño.

Concretamente, afirmando se podría decir que la falta de conocimiento y actualización está en perjuicio del avance de los niños preescolares. Siendo lamentable por la poca importancia que se le da, pese a su relevancia.

En esencia, se manifiesta este suceso porque los Centros de Desarrollo Infantil adolecen de un avance curricular que permita apoyar eficientemente tal desarrollo. De ahí que en este estudio se concluya que existe un nivel menor de madurez en los niños de tales instituciones escolares, en comparación con los infantes de jardín preescolar. En consecuencia, es importante organizar la adecuada estimulación del niño a través de actitudes que consideren sus intereses y necesidades, así como las características del medio social en el que se desenvuelven sin olvidar que todas las actividades que conforman el plan de trabajo se efectuaran a la medida de lo posible dentro de los parámetros del programa, con el fin de que no se manejen en forma aislada, ni rutinaria, sino por el contrario que les brinden experiencias que les permitan la posibilidad de estructurar su pensamiento, canalizando adecuadamente su actitud para que de alguna manera no tengan un comportamiento tendiente a la distracción, ansiedad y el fracaso, contrarestando lo que hasta el momento esta ocurriendo con los niños de estas instituciones.

Finalmente, retomando el nivel de la muestra y aun cuando ésta hubiera sido mayor, los resultados serían los mismos, siempre y cuando, el enfoque que se retome abarque los parámetros de esta investigación y pese a que psicológicamente existen diferentes factores que ponen en cuestionamiento la relación teórico-práctica sobre la madurez y la preparación del niño preescolar, es importante tener en cuenta que en este nivel prevalecen aspectos sobresalientes que caracterizan al niño de cinco años, sin embargo como lo estipulan y sostienen los autores citados en esta investigación, tienen como base la madurez, por lo que se concluye entonces, que el área madurativa, es un factor central e importante que en ella se sustentan muchas de las adquisiciones del niño, estructurando otros planos como el cognitivo, el psicomotor, etcétera, y dado que el programa aborda e interviene directamente en el desarrollo del niño, tratando de favorecer las experiencias y el conocimiento que va adquiriendo de la realidad que lo rodea, es importante reiterar que para apoyar positivamente el desarrollo general del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto, además de tomar en cuenta un instrumento (como la prueba "MALI"), para conducir adecuadamente tal desarrollo, de ahí que el educador favorecerá las experiencias de autonomía y todo aquello que lleve al niño a ser cada vez más autosuficiente y maduro ante las etapas psicológicas por las que atraviesa.

LIMITACIONES.

La aplicación de este estudio se realizó a un número limitado de población.

Políticamente, la Secretaría de Educación Pública, restringe el acceso; impidiendo un análisis profundo en relación a la currícula de la planta docente.

Otra limitante fue el tiempo, dado que en más de dos ocasiones se interrumpió la aplicación por actividades escolares, alargándose el período de la investigación en los Centros de Desarrollo Infantil, por no existir un espacio adecuado.

SUGERENCIAS.

- 1.- Aplicar este estudio a una población mayor.
- 2.- Continuar con la investigación en los Jardines y Centros de Desarrollo Infantil, con la finalidad de contribuir abiertamente como psicólogos en la formación del niño en esta etapa tan importante para su futuro desarrollo.
- 3.- Políticamente, abrir mas plazas a los psicólogos, para incluir dentro de los centros de estudio, un equipo interdisciplinario.
- 4.- Es importante dejar de ser ortodoxos y mas aún obsoletos en lo referente a la educación, pues por falta de formación e iniciativa se encasilla, dando una interpretación al programa de manera distinta, en base a intereses personales y no por coadyuvar al bienestar del niño.

5.- Se sugiere, que las instituciones eviten a lo máximo los obstáculos burocráticos, para realizar las investigaciones que como educando, necesitamos para titularnos y mas aun para superar nuestro nivel en la detención de problemas, dado que tales restricciones suelen afectar su inicio y su conclusión.

6.- Sería importante analizar los alcances madurativos del niño, aplicando una evaluación permanente que refiera o determine los parámetros establecidos por los programas de educación.

7.- Aumentar el margen de edades, si se desea un análisis global del sistema, que forme una investigación del tipo longitudinal.

8.- Analizando la comparación efectuada en esta investigación, sería importante aplicarla en diferentes jardines abarcando no solamente el área gubernamental sino privada.

9.- Dando a conocer abiertamente en el área psicológica el test MALLI, sería benéfico aplicarlo en las escuelas a nivel preescolar, para definir el nivel de madurez de los niños realizando evaluaciones transversales e incluso permanentes para:

- a) Conocer la situación inicial de los alumnos por grado y los aspectos que se requieren estimular con mayor atención en cada grupo, con el fin de establecer las recomendaciones y sugerencias que dará a los educadores las herramientas para que guíen e impulsen permanentemente y con mayor eficacia el avance de sus alumnos.
- b) Apreciar los logros que van alcanzando los niños, durante el ciclo escolar, en relación a los objetivos establecidos previamente, con el fin de orientar y reorientar la acción educativa.

- c) Distinguir en forma particular tanto sus avances como sus retrocesos, procurando llevar un seguimiento de los mismos.

Ante lo anterior, la evaluación permanente podrá funcionar como una guía constante en la que se apoyaría la organización metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo la graduación de las actividades así como la implantación de estrategias, operativizando las acciones que coadyuven al logro de los objetivos generales de cada grado preescolar.

10.- Finalmente, se sugiere que los parámetros cuantitativos de acuerdo al nivel de madurez de los niños, respecto a su edad cronológica sean los siguientes:

En caso de encontrarse por arriba de sus edad.

- a) Entre 1 y 2 meses
- b) Correspondientes a su edad

Contrariamente, por debajo de edad.

- a) De 1 a 2 meses
- b) Mayor de 5 meses, no aplicación de instrumento.

Estos parámetros son en relación a la prueba MALI, considerándose como idóneos en base a la fundamentación teórica y estadística de esta investigación.

ANEXO



MALI

EXPLORACION DEL NIVEL DE MADUREZ DEL NIÑO PREESCOLAR
 MARTÍNEZ LIRA
 No. DE REGISTRO 6631-4561

EXPLORACION DEL NIVEL DE MADUREZ DEL NIÑO PREESCOLAR

Datos Personales

| | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| Nombre del niño (a) _____ | Jardín de Niños _____ |
| Fecha de Nacimiento _____ | Zona _____ Clave _____ |
| Edad _____ años _____ meses _____ | Grado _____ Grupo _____ |
| Domicilio del niño (a) _____ | Fecha de Examen _____ |
| _____ | Ubicación del Jardín _____ |
| _____ | Nombre de la Educadora _____ |

Actitud del Niño durante la Evaluación

| | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Atento | <input type="checkbox"/> | Distraído | <input type="checkbox"/> |
| Trabaja Espontáneamente | <input type="checkbox"/> | Requiere Estímulo | <input type="checkbox"/> |
| Tranquilo | <input type="checkbox"/> | Ansioso | <input type="checkbox"/> |
| No se rinde ante el Fracaso | <input type="checkbox"/> | Se rinde ante el Fracaso | <input type="checkbox"/> |

EVALUACION

| SUBPRUEBAS BASICAS | | PUNTAJE | NIVEL DE MADUREZ |
|--------------------|----------------------------|---------|------------------|
| I | IDENTIDAD | | |
| II | MEMORIA VISUAL | | |
| III | MEMORIA AUDITIVA | | |
| IV | REPRODUCCION GRAFICA | | |
| V | FUNCIONES DE SIMBOLIZACION | | |
| VI | LOGICA ELEMENTAL | | |
| TOTAL | | | |

| SUBPRUEBAS COMPLEMENTARIAS | | PUNTAJE | NIVEL DE MADUREZ |
|----------------------------|-----------------------|---------|------------------|
| VII | NOCION TEMPORAL | | |
| VIII | RITMO | | |
| IX | NOCION ESPACIAL | | |
| X | SOLUCION DE PROBLEMAS | | |
| TOTAL | | | |

PERFIL DE MADUREZ

N.M.

| SUBPRUEBAS | BASICAS | | | | | | COMPLEMENTARIAS | | | |
|------------------|---------|----|-----|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| NIVEL DE MADUREZ | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 7 años | | | | | | | | | | |
| 6 años | | | | | | | | | | |
| 5 años | | | | | | | | | | |
| 4 años | | | | | | | | | | |
| 3 años | | | | | | | | | | |

INTERPRETACION

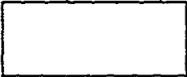
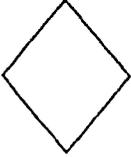
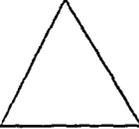
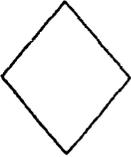
SUB PRUEBA V Funciones de Simbolización

| A) Semejanzas | B) Diferencias | C) Opuestos | D) Conceptualización | Puntos |
|--|-------------------------------------|---|----------------------|--------|
| Puntaje | Puntaje | Puntaje | 1 | |
| Perros <input type="checkbox"/> | 1a. Línea <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 | |
| Frutas <input type="checkbox"/> | 2da. Línea <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 | |
| Justificación | 3a. Línea <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 | |
| | 4a. Línea <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 | |
| | | 5 <input type="checkbox"/> | 6 | |
| | | | 7 | |
| | | | 8 | |
| | | | 9 | |
| | | | 10 | |
| | | | 11 | |
| | | | 12 | |
| Total <input type="checkbox"/> | Total <input type="checkbox"/> | Total <input type="checkbox"/> | Total | |
| Puntaje Total <input type="checkbox"/> | | Nivel de Madurez <input type="checkbox"/> | | |

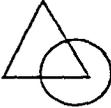
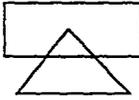
SUB PRUEBA VI Lógica Elemental

| Relación término a término | Seriación | Clasificación |
|---|---|---|
| Realización | Realización | Realización |
| si no | si no | si no |
| 1o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 1o. Nivel <input type="checkbox"/> CON AYUDA <input type="checkbox"/> | 1o. Nivel <input type="checkbox"/> CON AYUDA <input type="checkbox"/> |
| 2o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 2o. Nivel <input type="checkbox"/> ESPONTANEAMENTE <input type="checkbox"/> | 2o. Nivel <input type="checkbox"/> ESPONTANEAMENTE <input type="checkbox"/> |
| 3o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 3o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 3o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 4o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 4o. Nivel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Puntaje <input type="checkbox"/> | Puntaje <input type="checkbox"/> | Puntaje <input type="checkbox"/> |
| Puntaje Total <input type="checkbox"/> | | Nivel de Madurez <input type="checkbox"/> |

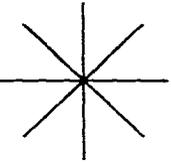
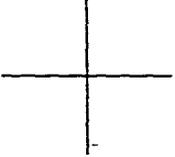
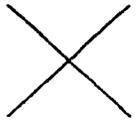
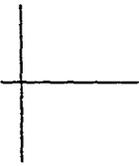
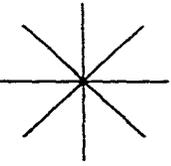
SUB PRUEBA IV Reproducción de Figuras Geometricas

| | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|--|
| SEMEJANZA _____ COLOR _____ REPRODUCCION _____ TOTAL _____ |  |  |  |  |  | |
|---|---|---|--|---|---|--|

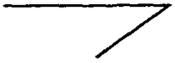
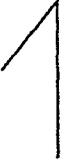
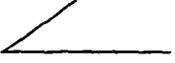
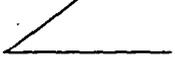


| | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|--|
| SEMEJANZA _____ COLOR _____ REPRODUCCION _____ TOTAL _____ |  |  |  |  |  | |
|---|---|---|--|---|---|--|



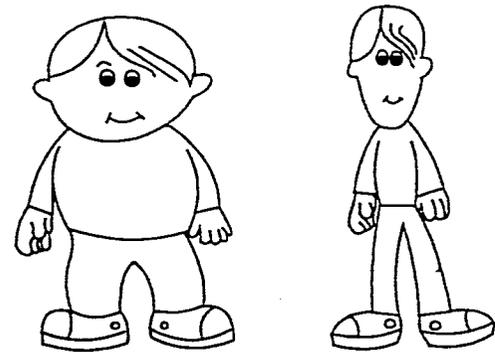
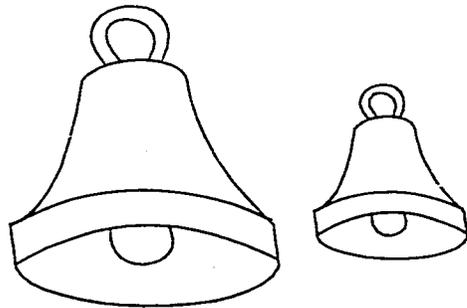
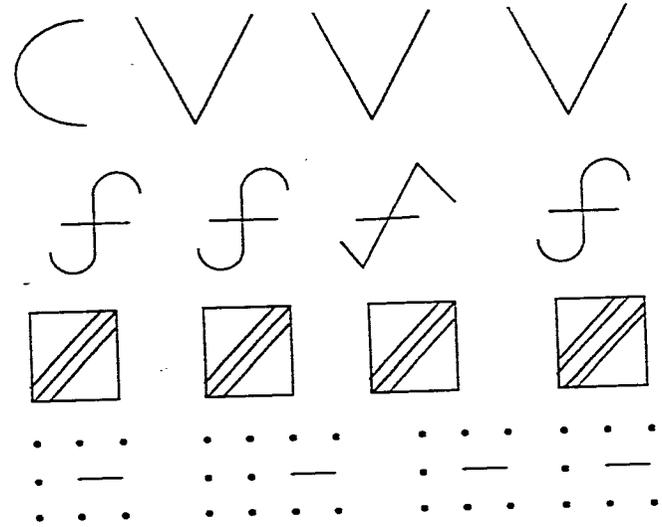
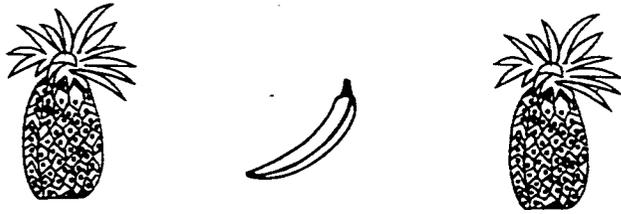
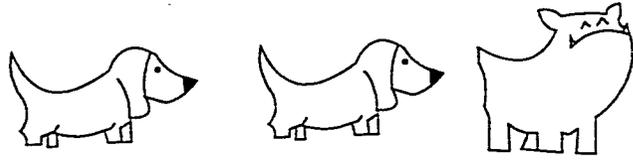
| | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|--|
| SEMEJANZA _____ COLOR _____ REPRODUCCION _____ TOTAL _____ |  |  |  |  |  | |
|---|---|---|--|---|---|--|

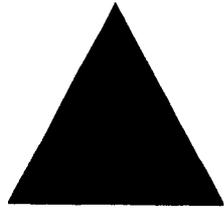
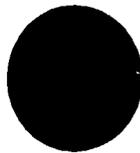
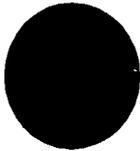
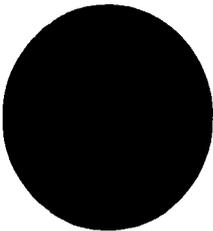
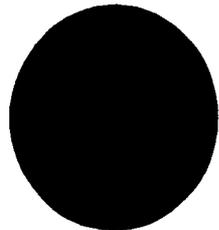
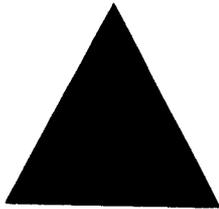
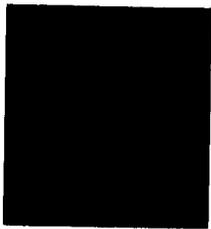
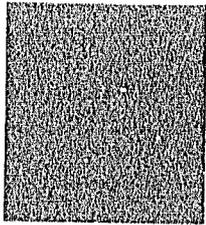
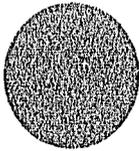
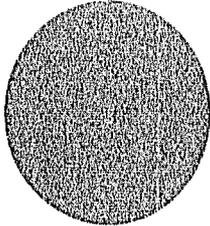
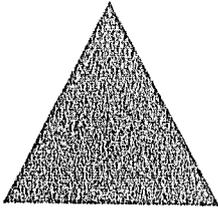


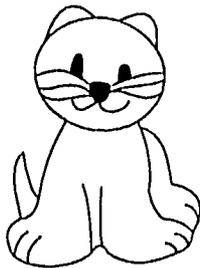
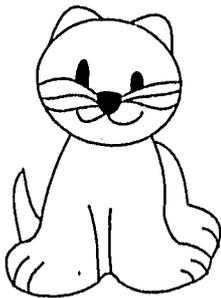
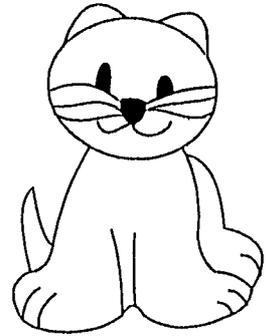
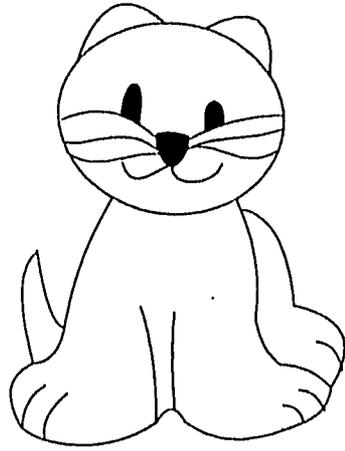
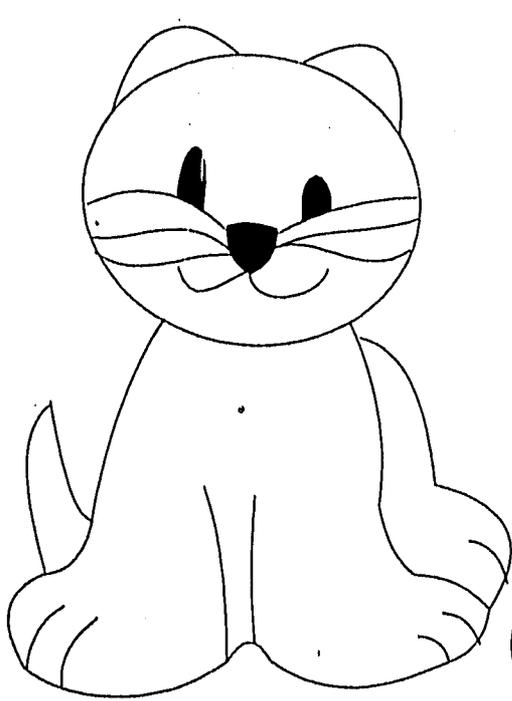
| | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|--|
| SEMEJANZA _____ COLOR _____ REPRODUCCION _____ TOTAL _____ |  |  |  |  |  | |
|---|---|---|--|---|---|--|

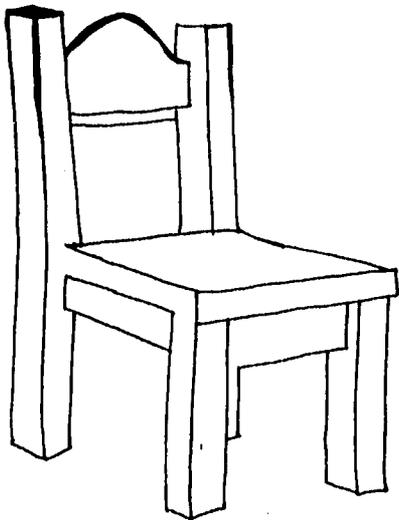
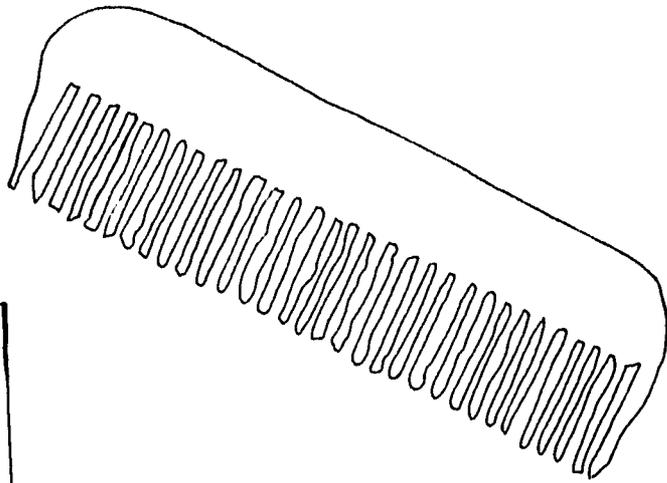
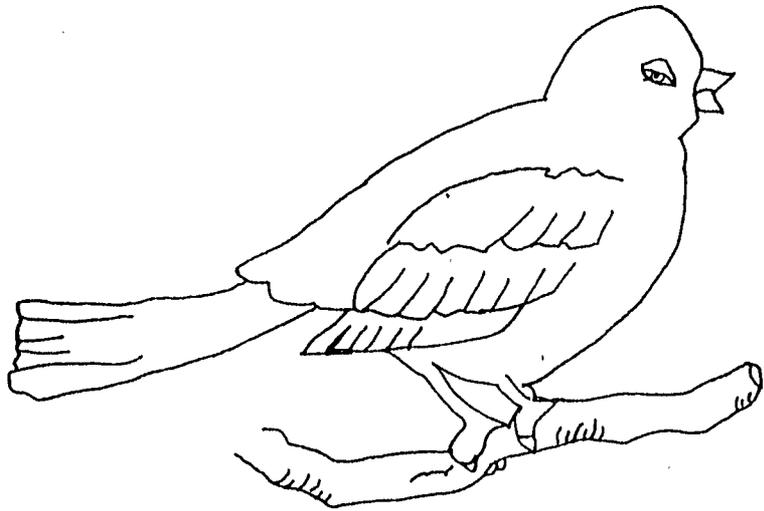
Puntaje Total

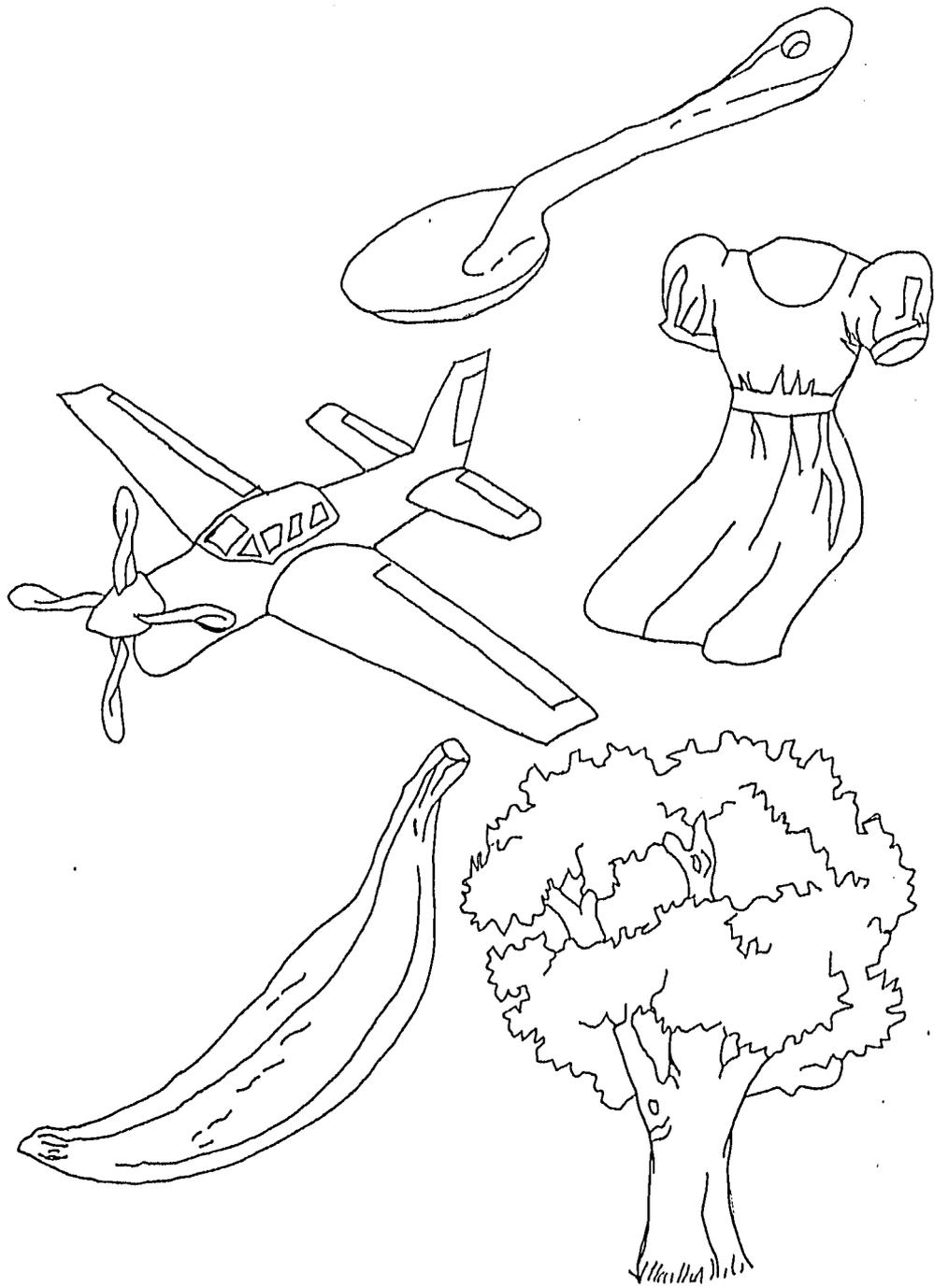
SUB PRUEBA V Funciones de Simbolización











PLANEACION DE ACTIVIDADES

GRUPO:
PERIODO:
EJES:

TEMA:
CONTENIDOS:
RECOMENDACION

| |
|--|
| |
|--|

| NECESIDADES | LUNES | MARTES | MIERCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------|-------|--------|-----------|--------|---------|
| | | | | | |

UNIDAD DE EDUCACION INICIAL **FORMATO 11**
 (5 AÑOS 1 MES A 6 AÑOS)

Nombre de responsable del grupo: _____ total de niños: _____

Fecha de aplicación: _____

L1 Lo logra

NL2 No lo logra

Claudia *Yago* *Maricarmen* *Alonso*
 NOMBRES DE LOS NIÑOS

I.- AREA PERSONAL

| | | | | |
|--|----|----|---|---|
| 1.- Afirmación definitiva de lateralidad (derecha-izquierda). | L | L | L | L |
| 2.- Cuenta veinte monedas. | L | L | L | L |
| 3.- Habla sin articulación infantil. | NL | L | L | L |
| 4.- Sabe su nombre completo el de sus padres, sus hermanos y dirección de su casa. | NL | NL | L | L |
| 5.- En una ilustración nombra el objeto que no pertenece a una clase determinada. | L | L | L | L |
| 6.- Empleo de palabras, muchos, algunos, varios. | L | L | L | L |
| 7.- Manifiesta sus sentimientos: enojo, felicidad, cariño. | L | L | L | L |

II.- AREA SOCIAL

| | | | | |
|--|----|----|----|----|
| 1.- Participa en la organización de los equipos de trabajo. | L | L | L | L |
| 2.- Dramatiza partes de un cuento, desempeñando un papel o usando títeres. | L | L | L | L |
| 3.- Dice el día y mes de su cumpleaños. | NL | NL | NL | L |
| 4.- Identifica días festivos más importantes. | NL | NL | NL | NL |
| 5.- Elige a sus propios amigos de juego. | L | L | L | L |
| 6.- Identifica el círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo. | L | L | L | L |

III.- AREA AMBIENTAL

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| 1.- Distingue la mañana de la noche y la tarde. | L | L | L | L |
| 2.- Distingue los días de la semana. | NL | L | L | L |
| 3.- Ejecuta el procedimiento para sembrar. | NL | NL | NL | NL |
| 4.- Identifica las principales formas de contaminación y los efectos que produce. | L | L | L | L |
| 5.- Identifica animales beneficios y dañinos para el hombre. | L | L | L | L |
| 6.- Conoce los principales procedimientos para desinfectar alimentos. | L | L | L | L |

UNIDAD DE EDUCACION INICIAL

Maternal A.-

FORMATO 4

(Un año 9 meses a 2 años 2 meses)

Nombre del niño _____ Edad _____
 Localidad _____ años _____ meses

ESCALA

- L1 Lo logra facilmente.
- L2 Lo logra con dificultad.
- NL1 No lo logra pero muestra la posibilidad
- NL2 No lo logra ni muestra la posibilidad.

| I. AREA PERSONAL | L1 | L2 | NL1 | NL2 |
|--|----|----|-----|-----|
| 1. Señala partes de su cuerpo. 2. Cambia objetos de lugar cuando se le indica. 3. Imita sonidos de objetos y animales (tren, camión, perro). 4. Hace preguntas. 5. Es capaz de modular la voz (rápido- lento, fuerte-sua-ve). 6. Identifica las imágenes que se presentan. | | | | |
| II. AREA SOCIAL | L1 | L2 | NL1 | NL2 |
| 1. Demuestra su afecto con abrazos, sonrisas, caricias, etc. 2. Identifica nombrándolos o señalando por lo menos tres personas (familiares o conocidos). 3. Persigue y se deja perseguir. 4. Siente fascinación por algo desconocido. 5. Realiza gestos de acercamiento e intercambio con otro niño. 6. Muestra simpatía o celos por alguien. | | | | |
| III. AREA AMBIENTAL | L1 | L2 | NL1 | NL2 |
| 1. Juega con un animal en particular 2. Se desplaza por toda la casa caminando. 3. Reconoce por sí mismo el lugar en que duerme. 4. Manifiesta curiosidad ante un animal cualquiera. 5. Introduce su cuerpo en el agua sin temor. 6. Gusta de jugar más en lugares abiertos que en lugares cerrados. | | | | |
| Suma Total Calificación | | | | |

BIBLIOGRAFÍA

- Ariel, E. Bianchi Psicología evolutiva de la infancia, Barcelona. Ariel, 1985.
- Barcena Molina, Guadalupe La educación preescolar como institución socializadora. Instrucción práctica pedagógica. C.I.E.A... I.P.N. Depto. de Investigaciones Educativas. México, 1982.
- Carbal Prieto de Arguelles, Julia Guarderías Infantiles o Jardines Maternales. México. Hermes, 1984.
- Constance Kamii y Rheta de Uries La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid. Visor distribuciones, .S.A. 1991
- Gesell, Arnold El niño de los 5 años. Buenos Aires Paidós, 1940 (Biblioteca de psicología educativa).
- Henry Mussen, Paul Desarrollo de la personalidad del niño. México D.F. Trillas, 1990.
- Howard H. Goldman Psiquiatría general. México D.F. Manual moderno, 1984.
- Ignasi Vila Introducción a la obra de Henri Wallon. Barcelona. Anthropos (editorial del hombre), 1986.
- John H., Flavell La psicología evolutiva de Jean Piaget. Barcelona. Manual moderno, 1985.
- Makarenko, A. Conferencias sobre educación infantil. Editores mexicanos unidos, 1980.
- Piaget, Jean Seis estudios de psicología. Barcelona, España. Ariel, 1986.
- Piaget, Jean La représentation du monde chez l'enfant. París. Alcan, 1926.
- Piaget, Jean La construction du réel chez l'enfant. Ginebra De la Chaux y Niestlé, 1937.

- S.E.P. Direc. Gral de Educación Preescolar Arenas de trabajo. México D.F. 1992.
- S.E.P. Direc. Gral. de Educación Preescolar Desarrollo del niño en el nivel preescolar. México, 1992.
- S.E.P. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México, 1993.
- S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, 1988.
- S.E.P. Direc. Gral. de Educación Preescolar Bloque en juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México, 1993.
- S.E.P. Direc. Gral. de Educación Preescolar Programa de Educación Preescolar 1981. México, 1981.
- S.E.P. Direc. Gral. de Educación Preescolar Programa de Educación Preescolar 1992. México, 1992.
- S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. El trabajo por áreas: una alternativa metodológica para el nivel preescolar. México, 1989.
- Wallon, Henri La evolución psicológica del niño. México. Grijalbo, 1977.
- Wallon, Henri Les origenes du caractère chez l'enfant. Paris. Boivin, 1934.

REVISTAS Y ARTICULOS

- Revista alétheia. Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social. No. 5, México D.F. 1984.
- S.E.P. Unidad de Servicio Educativo a descentralizar en el Estado de México. Plan maestro de actividades, Técnico-Pedagógico, año 3. Módulo didáctico, 1989-1990. (1a. 2da. 3a. parte).
- Campillo Cuautli, Héctor Manual de historia de la educación. Edit. Luis Hernández G. Colección ensayos pedagógicos No. 21, México, 1956.

NOTAS

- (1) Arnold Gesell. El niño de 1 a 5 años. del F.L. H.G y AMES. Paidós (Biblioteca de psicología evolutiva).
- (2) Arnold Gesell. Psicología evolutiva. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- (3) Piaget J. Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.
- (4) Wallon. H. Psychologie et éducation de l'enfance. Pour l'Ère Nouvelle; reed. en Enfance.
- (5) SEP ¿Qué es un CENDI ? México 1982 Pág. 22
- (6) SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México 1993. Pág. 11
- (7) SEP Dirección General de Educación Preescolar. Op- cit. p 35
- (8) SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Op. cit. p. 18
- (9) Conde Martí, Mercedes. Espacios, Materiales y Tiempo en la Educación Infantil, en Educación Infantil 3. Ministerios de Educación y Ciencia , Madrid, Cap. 1 pp. 9-10
- (10) SEP. Dirección General de Educación Preescolar, Anexo Pág. 86 núm. 5